



MAGISZTER

a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének
szakmai-módszertani folyóirata



XVI. évfolyam

1. szám

megjelenik negyedévente

2018 / TAVASZ

Magister Kiadó

Csíkszereda, 2018

Tartalomjegyzék

Horizontok

Dósa Zoltán: <i>A rugalmas elme mint a különbözőségek forrása</i>	3
Birta-Székely Noémi: <i>Az iskolai videotréning alkalmazása a tanár-diák interakciók elemzésében</i>	8
Barabási Tünde: <i>Új módszertani ígéret? Gamifikáció a XXI. századi oktatásban</i>	14

Módszertár

Birta-Székely Noémi, Paulik Paula: <i>Alternatív értékelési módszerek használatának hatásvizsgálata a csoportkohézióra</i>	26
--	----

Szülők iskolája

Zsombori Tünde Orsolya: <i>Szülői értekezlet teaház módszerrel</i>	38
--	----

Örökség

Gaál György: <i>A középfokú iparoktatás kezdetei Kolozsváron</i>	41
Ilyés Attila: <i>A székely néptanító a történelem sodrában</i>	61

Szemle

Czégényi Dóra: <i>A magyar népi kultúrára vonatkozó tudás mint oktatási segédanyag</i>	73
Serestély Zalán: <i>A hiányzó hang</i>	79
Boda Székedi Eszter: <i>Filmajánló. Csendes nyári délután</i>	85
Szerzők	87

A rugalmas elme mint a különbözőségek forrása

Nem kell fejlődépszichológusnak, gyakorló pedagógusnak vagy szemfüles szülőnek lenni ahhoz, hogy észrevegyük a cseperedő gyermekek közötti különbségeket: az egyik újszülött éjszakánként ötször ébred, a másik átalussza a hét-nyolc órát, az egyik óvoda magából kikelve bömböl, ha a csoportban hagyja az anyukája, a másik önfeledten játszik az építőkockákkal a sarokban, az egyik kisiskolást lenyűgözi a sok kacskaringós betű, a másik képtelen néhány percnél tovább egy helyben üldögélni. Ilyenkor hajlamosak vagyunk arra gondolni, hogy a kíváncsúnak vélt viselkedéstől való eltérés hiányos adottság, nevelői kudarc, átkozott véletlen, kínos megbélyegzés, néhan szégyenteljes takargatnivaló. Így a különbözőséggel és a mássággal címkézett személyek könnyen átcsúsznak a társadalmi elutasítás kirekesztő peremhelyzetére, holott a különbözőség és másság egyáltalán nem természetellenes, mi több, a természetesnek a legnyilvánvalóbb és legköz-

Karinthy Frigyes című karcolatfűzéréje ember vagyok. Én kat, és egyelőre nem tu-állást a korláton – de mi is megtanulom? Csodá- esetben a világ színpa-

akihez képest Jókai hősei közönséges tucatemberek ... Ti ezen csodálkoztok, mert nem tudjátok elképzelni, hogy lehet ember, aki mindenben egyformán tökéletes” (Karinthy, 1916/2008, 65–66). A szerzőt nem kell túl komolyan venni, nem azért írta le ezeket a gondolatokat, mert sokoldalú tehetségét képtelen volt véka alá rejteni, hanem azért, mert humorral próbált rávilágítani arra, hogy az iskolában milyen sokféle és megterhelő követelménynek kell megfelelnie a tanulónak azért, hogy elismerésben legyen része. A tökéletesség Karinthy-nál az iskola által táplált vágyalom, míg a megélt iskolai valóság igazi rémálom. Elég, ha arra gondolunk, hogy az idézett gondolatok úgy születnek Bauer fejében, aki a főszereplő diák, hogy közben lóg egy tornaszeren, kínlódik, hogy nehogy leessen, és nevetségessé tegye magát. Szegény fiú egy olyan jelenségnek az áldozata, amit a neveléstudományban „felfele nivellálásnak” neveznek, és azt takarja, hogy a pedagógiai hatások a tanulási átlagteljesítményt magasán szeretnék tartani, miközben az egyéni teljesítmények közötti különbségeket minimalizálnák (Báthory, 1985). Magyarán: mindenkit egyformán jónak szeretnének látni. Kétség sem fér hozzá azonban, hogy ez egy torz eszménykép, sok hasonlóságunk ellenére olyan finom biológiai, pszichológiai és szo-

Magyarán: mindenkit
egyformán jónak
szeretnének látni.

vetlenebb kifejeződése. írja a *Tanár úr kérem* ben, hogy „Én másfé-értem a tudományom megcsinálni a váll-lesz, ha egyszer még- latos lény jelenik meg ez dán; tüneményes ember,

Látszólag merev,
sztereotipikusnak
mondható viselkedések
mögött is lehet genetikai
rugalmasság.

ciális különbségek vannak közöttünk, amelyek az egyéni iskolai teljesítményekben (is) nagy szórást eredményeznek.

Tulajdonképpen az lenne az igazán meglepő, hogyha egyformák lennénk. A változatosság mint lehetőség már az élet kezdetein biológiailag erősen determinált, a genetikai szabályozás algoritmusai látványos morfológiai különbségeket eredményeznek, de nem csak, ezek megnyilvánulnak a biológiai szerveződés minden szintjén, a makromolekuláktól a komplex viselkedésig. Az emberekre ne úgy gon-

doljunk csupán, mint ugyanolyan alkatrészekből összeállított élőlényekre, de nem is különböző alkatrészekkel teledobált konténerekre, hanem a részek hierarchikus kölcsönhatásai révén összeállt minőségileg új egészekre (Boldogkői, 2005). Sokáig egyeduralkodó nézet volt a genetikában, hogy a gén hatása tükröződik a fenotípusban, vagyis az érzékelhető jellegben, mára azonban egyre bizonyosabbá válik, hogy egy magasabb szinten funkcionáló rendszert, mint amilyen például az emberi elme kifejlődése és működése, nem lehet csupán a génhatások egyszerű összegződésével magyarázni, ehelyett gének összhatásáról, még pontosabban génhálózatok expressziójáról és kölcsönhatásáról beszélhetünk, amelyek egy populációban a változatosságért felelősek. Ezeknek a hatásoknak idődimenziójuk is van, vagyis a hálózat egyik génje hamarabb működésbe lép, mint mások, ennek főleg az egyedfejlődésben lesz következménye. Egy génhálózat ellen is állhat a variancia megnyilvánulásának, ez különösen igaz az egyedfejlődés génhálózataira, ezért tűnik a fejlődés kultúrafüggetlen, univerzális folyamatnak. Az egyedfejlődés génhálózatainak viszonylag nagyfokú konzerváltsága azonban nem jelenti a fenotípus változatlanlanságát, vagyis alig észlelhető expresszióbeli változások óriási fenotípusos változást képesek okozni (Boldogkői, 2005). Ezért látjuk például az egyedfejlődést sajátosnak, ebből erednek a fejlődésbeli eltérések. Igazság szerint azonban nem csupán, tudniillik az emberi viselkedés nem kizárólagosan belülről irányított folyamat. Látszólag merev, sztereotipikusnak mondható viselkedések mögött is lehet genetikai rugalmasság, de mindez a környezeti feltételek hatására. A környezettel való interakcióban tehát nemcsak kioldódnak a kódolt viselkedésformák, hanem ténylegesen alakulnak is, a fejlődés így nem redukálható csupán genetikai programok futtatására. Az az idealizált elképzelés, mely szerint a gén – mint önálló entitás – előre rögzített információsorozatot kódol, nem állja meg a helyét, és mindaz, ami a gének által hordozott utasításnak tűnhet, valójában a gének és közvetlen-közvetett környezetük együttes működésének eredménye (Szokolyszky, 2002). Más szóval a biológiai és környezeti feltételek összefonódnak, ez pedig mindenképpen oda hat, hogy növeli a változatosság komplexitását, de legalább kiküti az olyan egyszerűsítő megközelítéseket, amelyek falat húztak az örökölhetőség és környezeti tapasztalat között. A fejlődés rendszerszerű megközelítésének egyik kedvelt példája elég jól érzékelteti viszont, hogy miként kellene gondolkodnunk a két hatótényezőről (Bateson és Martin, 2000). Ez nem egyéb mint a főzés, ami akár recept nél-

kül, de recept segítségével is elképzelhető. A főzés eredménye biztosan függ attól, hogy milyen alapanyagokat használunk, de nem kis részben attól is, hogy mit teszünk ezekkel. Az alapanyagok egymásra is hatást fejtenek ki, illetve a főzés mint folyamat függvényében is hatnak. Az eredmény sokféle lehetne, de a kiindulási lehetőségek közül csupán egyet valósít meg, ám az is igaz, hogy ugyanahhoz az eredményhez többféle módon is el lehet jutni. Ez inkább egyfajta heurisztika, mintsem algorimus, mivel minden lépés az előzőek függvénye, de mégis nyitott lehetőségeket tartalmaz. Ez adja a fejlődés indeterminatív jellegét, azt, hogy a folyamat se nem determinatív, se nem rapszodikus, az eredmény lineáris okság alapján előre nem kiszámítható, de nem is teljesen véletlenszerű (Szokolszky, 2002).

Az ember pszichikus fejlődésének egyik legszembetűnőbb sajátossága a tanulásra való hajlam és képesség. Egyrészt sokféle információt képes befogadni, másrészt pedig sokféle módon képes tapasztalatot szerezni. Amúgy a tanulás nem kifejezetten emberi jellemző, hiszen az élőlények zöme képes különböző bonyolultságú tapasztalatokat hasznosítani, akár az összetett idegrendszer híján is. Az egysejtűek is kondicionálhatóak például fény segítségével, vagy kiválóan teljesítenek habituációs feladatokban, amikor akadályokat kell leküzdeniük azért, hogy élelemhez jussanak (Boisseau, Vogel és Dussutour, 2016). A bonyolultabb organizmusok tanulási képessége fajonként különbözik, léteznek olyan élőlények, amelyeknél a genetikai programoknak megfelelő előhuzalozott viselkedések dominálnak, ám szép számmal akadnak olyanok, amelyek kiválóan hasznosítják a környezetük megismeréséből származó tudást, és rendkívül rugalmasan reagálnak a kihívásokra. Ez a hatékony alkalmazkodás jele. A Földet benépesítő emberi faj sikere mindenképpen a tanulási képességeinek a számlájára írható. Az ember esetében a tanulás tartós változást eredményező tapasztalati folyamat, ami a mentális reprezentációkban és a viselkedésben jelentkezik. A mentális reprezentáció a világ leképezése az elmében, az agyunkban tárolt tudás, ami végső soron az emberi viselkedésben nyilvánul meg, egyszerűbben ez azt jelenti, hogy amilyen módon gondolkodunk a világról, az megmutatkozik a magatartásunkban. A tanulás tehát nem egy egyszeri információs tapasztalat, amit egy sajátos helyzethez illesztünk, hanem hosszas hatást biztosító folyamat, ami a környezettel történő interakcióban válik láthatóvá, amikor a személy szükségletei és a külvilági lehetőségek találkoznak (Stern, 2017).

Az élőlények rendkívüli színes társaságában az ember is egy olyan világban él, ahol megoldandó feladatokkal találkozunk, hogy egyedként és fajként is biztosítsa a túlélését. Élelmet kell keresnie vagy előállítani, veszélyhelyzeteket kell elkerülnie, sikeresen kell párosodnia, utódokról kell gondoskodnia, és mindehhez adott számára egy bonyolult működésű szervezet, amit egy még bonyolultabb szerv, az emberi agy vezérel. A folyamatosan változó környezethez való alkalmazkodás feladatát tehát az agy látja el, aminek kellően rugalmasnak kell lennie, hogy optimális állapo-

Az ember pszichikus fejlődésének egyik legszembetűnőbb sajátossága a tanulásra való hajlam és képesség.

Az ember számára a legnagyobb kihívás a társas együttlétben való boldogulás elsajátítása.

tot biztosítson a szervezet működéséhez. Az agyat úgy kell tekintenünk, mint egy fizikai rendszert, melynek működése a pszichikum forrása. Az általunk ismert legbonyolultabb rendszer a világegyetemben, s a benne zajló kémiai és fizikai folyamatok hozzák létre a lelki működést, az emberi elmét. Ez a „nedves számítógép” információfeldolgozásra specializálódott, tehát információátvitelre alkalmas sejtekből és támasztószervezeteiből áll, és a környe-

zeti információkra adott válaszai viselkedési formájában nyilvánulnak meg (Cosmides és Tooby, 1997). A tudás az agysejtek egymás közötti kapcsolataiban van kódolva, és ebből következően az agysejtek közötti kapcsolatok hosszabb távra szóló, adaptív megváltozása a tanulás.

Az ember tanulási folyamataiban az agy adaptivitása abban nyilvánul meg, hogy a kialakult tudás hasznos lesz a számunkra. Mivel a változó környezet folyamatos adaptációt kíván, a tanulás egy egész életre szóló tevékenységgé válik, a jól tanuló egyedek sikeresebbek lesznek, biológiai értelemben képesek reprodukciós sikereket elérni, és szociális téren feltételeket teremteni a személyiség kiteljesedéséhez és érvényesüléséhez. Az emberi agy képes bonyolult társas kapcsolatokat létrehozni, a kiscsoportos emberi együttlétben keresztül a többmillió hierarchikusan szervezett csoportláncolatokig, és ezeket fenntartani olyan bonyolult képességek segítségével, mint a nyelv, a problémamegoldás vagy a mások tudatállapotainak megértése. Ehhez azonban nem csak a fajfejlődésben (filogenezis) volt szükség iszonyúan hosszú időre, hanem az egyedfejlődésben (ontogenezis) is. Ez azt jelenti, hogy az emberre jellemző viselkedés elsajátítása hosszabb folyamat, mint ez más fajok egyedeinél szokás. Röviden fogalmazva: minél értelmesebb egy faj, annál több időre van szüksége, hogy elsajátítsa a fajra jellemző viselkedésmintákat (Dósa, 2007).

A tévedések elkerülése végett érdemes tisztázni azonban, hogy egy viselkedés komplexitása nem mindig az egyedek tanulási képességére utal, hiszen a természetben sok példát találunk arra, hogy genetikai program alapján előírt viselkedések nagyon bonyolult, összehangolt nyílt viselkedésben tükröződnek. A természet építő hangyák nagyon precíz, összehangolt munkára képesek, melynek minden mozzanata jól körülírt feladatokat tartalmaz minden példány számára, ez azonban ösztönös viselkedés, úgy, ahogy a lugasépítő madár lenyűgöző építményei az egyedi, kreatív elemek ellenére is az ösztönösen vezérelt társkereső viselkedés eredményei. Az ember számára a legnagyobb kihívás a társas együttlétben való boldogulás elsajátítása, de a környező világról alkotott tudásmennyiség is olyan méreteket öltött, hogy az iskolák egyszerűen képtelenek naprakész információkat tanítani. A szervezett tanulás a XXI. században már oda fejlődött, hogy a padokban húszas vagy harmincas vagy akár negyvenes éveikben járó hallgatókat találunk tömegesen, ami egyáltalán nem volt jellemző a korábbi évszázadokban. Egyre többen tanulnak egyre hosszabb időn keresztül (Dósa, 2007).

Összegezve: pszichológiai értelemben teljesen hibásnak tekinthető az a megállapítás, hogy egyik vagy másik ember nem szeret tanulni. Ez abból adódik, hogy a hétköznapi életben leginkább a tanulás szűken vett értelmezését használjuk, ami akaratlagos és többnyire oktató által irányított ismeretelsajátítást jelöl, és nem adaptációs problémát. Lehet, hogy néhány iskolába járó nebulónak nem fűlik a fogá a tanuláshoz, de az emberi lét teljes valóságában ők is favorizálják a tanulást. A tanulás igénye a létfenntartás kényszeréből fakad, tehát nem lehet opcionális kérdés. A valóságban az ember minden más fajt lekörözt a tudáséhségével, míg az élet kezdetein rendszertelenebbül és többnyire tudattalanul, majd egyre tudatosabban és rendszerezettebben ismeri meg a világot.

Szakirodalom

Bateson, E., Martin, E. (2000): *Design for a life. How behavior and personality develop*. Simon and Schuster, New York.

Báthory Zoltán (1985): *Tanítás-tanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Boisseau, R.P., Vogel, D., Dussutour, A. (2016): Habituation in non-neural organisms: evidence from slime moulds. *Proceedings of the Royal Society B*, 283: 20160446. <http://dx.doi.org/10.1098/rspb.2016.0446> (2018.01.21)

Boldogkői Zsolt (2005): Miért vagyunk mindannyian különbözőek? A fenotípus genetikai kódja. *Magyar Tudomány*, 166(10), 1255–1268.

Cosmides, L., Tooby, L. (1997): *Evolutionary psychology: A primer*. Center for Evolutionary Psychology, Santa Barbara.

Dósa Zoltán (2007): *Tanulás, emlékezés, képzelet*. Scientia Kiadó, Kolozsvár.

Stern, E. (2017): Individual differences in the learning potential of human beings. *Science of Learning*, 2, 1–7.

Szokolszky Ágnes (2002): Öröklés – környezet. Mit is jelent az „is”? *Magyar Pszichológiai Szemle*, 57, 51–84.

Hivatkozások

Karinthy F. (1916/2008): *Tanár úr kérem*. Ciceró Könyvstúdió, Budapest.

Az iskolai videotréning alkalmazása a tanár-diák interakciók elemzésében¹

A tanár-diák interakciók jellemzői

Az iskolai kapcsolatok minősége jelentősen befolyásolja a tanulók teljesítményét és iskolai sikerességét, azt a módot, ahogyan a tanulók érzik magukat az iskolában, amilyen attitűdöket és nézeteket alakítanak ki a tanulással szemben. A tanár-diák interakciók minőségén is múlik, hogy a pedagógusok elérik-e azokat a célokat, amelyeket a tanítási-tanulási tevékenység elején kitűznek. Az interakció minősége főként akkor válik jelentőssé, ha a tanulónak már eleve gondjai vannak a tanulással. A problémás tanulók esetében a tanár fokozottan odafigyel, hogy kapcsolatát felépítse és karban tartsa. Ellenkező esetben az interakció nem megfelelő minősége konfliktusokhoz, majd agresszióhoz vezethet, amelyek hosszú távon a tanár és a tanuló számára is stresszforrást, frusztrációt okoznak. A tanulók közötti különbségek áthidalására több didaktikai és tanulásszervezési alapelveket, módszert és technikát, valamint megismerési módszert dolgoztak már ki. Ilyenek például a tanulók megismerését célzó módszerek: szociometria, segítő interjú, portfólió stb.; a differenciálást lehetővé tevő tanulásszervezési stratégiák: drámapedagógia, kooperatív tanulás, projektalapú tanulás; aktivizáló, motiváló oktatási-tanulási módszerek: digitális történetmesélés, fordított osztályterem, játékosítás (gamefication), élménypedagógia; vagy a preventív fegyelmezési technikák: osztályszabályzat, megerősítési technikák stb. Megállapítható, hogy mindezen hasznos módszerek gyakorlatba ültetésében a legfontosabb eszköz a tanár és diák között fennálló kapcsolat. A tanár tehát olyan kommunikációs feltételeket teremt, amelyben a tanulók minél gyakrabban és eredményesebben nyilvánulhatnak meg.

Flanders (1977) a tanári kommunikáció megfigyelésére és elemzésére megfigyelési kategóriákat dolgozott ki, amelyek az osztálytermi kommunikáció vizsgálatában az interakció-elemzés nemzetközileg elterjedt és ismert szempontjai (lásd Flanders-féle interakció-elemzés, Falus, 2000). Az interakció-elemzés, amely kutatási módszerként is alkalmazható, többnyire megfigyeléssel és jegyzőkönyv vezetésével történik. Flanders a tanár és a diák megnyilvánulásait három készségcsoporton belül írta le:

1. *Kommunikációs készségek*: tekintet, arckifejezés, testtartás, távolság, csend stb. jelentésének felismerése.

¹ Elhangzott a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kara Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetének *Interaktív eszközök és módszerek a tanulási folyamatban* című neveléstudományi konferenciáján (Kolozsvár, 2012)

2. *Interakciós készségek*: kezdeményezés és fogadás, változatos reagálás a tanulók megnyilvánulásaira.

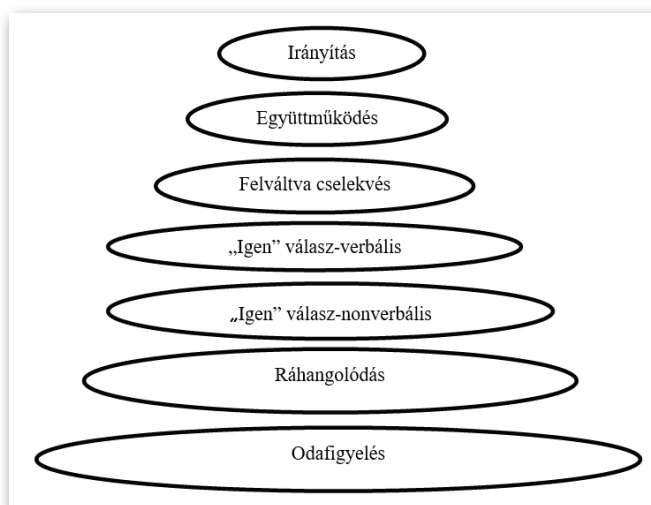
3. *A tanulók válaszainak értékelése, megerősítése, felhasználása*: a tanulók bátorítása szavakkal, gesztusokkal, mosollyal stb.

Flanders rendszere könnyen alkalmazható, eléggé átfogó rendszer, a finomabb elemzés igényeit viszont nem elégíti ki. Emeljük ki a tanári reagálások közül a dicséretet, amelynek Brophy (1981) nyolc lehetséges funkcióját sorolja fel:

1. a meglepődés spontán kifejezése;
2. a kritika ellensúlyozása;
3. modellnyújtásra tett kísérlet;
4. pozitív útmutatás, a kritika elkerülése;
5. a jég megtörése, a megnyugtató kifejezése;
6. a tanuló által kiprovokált „simogatás”;
7. tevékenységváltási rituálé;
8. vigaszdíj.

Ebből a felsorolásból is látható, hogy egyetlen tanári gesztusnak, reagálásnak milyen sok irányultsága lehet. Ebben az értelemben nem mindegy, hogy mikor, hogyan és milyen szándékkal teszi azt a pedagógus. Nagyfokú tudatosság és pozitív odafigyelés szükséges ezen reagálások elemzéséhez.

A fentebb leírt tanár-diák kommunikációt elemző elméleteken kívül még számtalan hasonló rendszert dolgoztak ki a kutatók. Ilyen a Thomas Gordoné (1990), illetve a gyakorlatorientált szemlélete miatt jelentős Rogers-módszer (2007), amelynek alapkoncepciója a tanulás szabadsága (ennek függvényében értelmezi a tanár-diák kapcsolatot is).



Ábra 1. Kommunikációs séma. A tanár-diák kapcsolat felépítése (Forsyth, Kennedy, 1999)

A videotréning pozitív hatását számos kutatás bizonyította a segítő szakmák széles skáláján.

A tanulmányban alább bemutatott kutatásban az 1. ábrán látható kommunikációs sémát alkalmaztuk, amely segít a pedagógusoknak abban, hogy felépíthessék és követni tudják kommunikációs kapcsolatukat a tanulókkal. A szintek a kapcsolat minőségét és mélységét jelzik. Minél magasabbra haladunk, annál biztonságosabb és hatékonyabb az interakció. Minden szint feltételezi az előtte lévő szintek meglétét. A cél, hogy elérjük a legmagasabb

szintet, azaz az irányítást (guiding). Így válhat a tanár-diák kommunikáció hasznos részévé a kapcsolatnak, integrált részévé a tanítási-tanulási folyamatnak.

A videotréning

Az iskolai videotréning (Brophy, 2004) rövid ideig tartó, egyéni, intenzív segítő, fejlesztő módszer. Az osztálytermi interakciós minták elemzésére támaszkodva, a pedagógus konkrét problémájához kapcsolódva általában 3–4 alkalommal megismételt iskolai videofelvételek egyéni, strukturált megbeszélésével, a már létező, eredményes kommunikációs minták gyakorlásával segíti a pedagógus professzionális munkájának megerősödését (az adaptív tanítást), vagy az adott probléma sikeres megoldásához szükséges változást egy speciálisan képzett szakember (videotréner) vezetésével.

A videotréning pozitív hatását számos kutatás bizonyította a segítő szakmák széles skáláján. Fontos megemlítenünk, hogy elsősorban az újszülött, koraszülött gondozásban alkalmazták (Trevvarthen, 1998), számos jelentős, a gondozó és a koraszülött közötti kommunikációs elemet azonosítottak. Ilyen például az *interszubsztitívitás*, ami a felek aktív részvételét jelzi az interakcióban. Minden gyermek rendelkezik azzal a képességgel, hogy hangulatait veleszületett kifejezési formákkal kifejezze. Az érzékeny szülő felismeri és fogadja a gyermek jelzéseit, és az interakciós minta révén egy bizonyos ritmust követve fenntartja őket. A szülő részéről ezt a fajta odafigyelést és válaszadást nevezték *szenzitív reszponzivitásnak* (Riksen-Walraven, 1997). Az anya-gyermek kapcsolat elemzéséből alakult ki a későbbi videotréning elméletének alapja, és a későbbi családi videotréning (Video Home Training VHT). Hollandiában a videotréning nagy népszerűségnek örvend, minisztériumi támogatást is kap (Schepers, Köning, 2002). A módszer hatékonysága révén más segítő szakmákban is alkalmazást és pozitív fogadtatást nyert. Ilyen területek a szociális gondozás (Sirotenco, 2006), az iskola (Seidel at all, 2010), valamint a tanárképzés (Brophy, 2004).

Az iskolai videotréning-módszer alkalmazása a tanár-diák interakciók elemzésében

Kutatási céljaink közé tartozik a tanár-diák kommunikáció meghatározó elemeinek leírása, valamint a professzionális (tudatos) kommunikáció fejlesztési lépéseinek meghatározása. Azt feltételeztük, hogy a tanári kommunikáció „igen” szériába tartozó elemei a diákok részéről is „igen” szériába tartozó elemeket váltanak ki, valamint a hatékony ta-

nári irányítás, az odafigyelés, ráhangolódás és együttműködés kommunikációs minták jelenlétében jön létre. A hipotézis bizonyítása érdekében tíz pedagógus osztálytermi interakcióját rögzítettük, amely összesen 300 perc videofelvétel mikroelemzését jelenti. A tanári kommunikáció elemzésére az 1. táblázatban látható kódrendszert alkalmaztuk.

Táblázat 1. A tanári kommunikáció kódrendszerének kategóriái

I. Elfogadó válaszok	II. Elutasító válaszok
1. <i>Odafigyelés (O)</i> testi odafordulás ránézés szemkontaktus figyelemmel kísérés	1. <i>Oda nem figyelés (ONF)</i> testi elfordulás más irányba nézés
2. <i>Nem verbális „igen” (NVI)</i> mosolygás bólogatás barátságos hangszín barátságos arckifejezés barátságos testtartás	2. <i>Nem verbális „nem” (NVN)</i> érzéstelen arckifejezés fejrázás hallgatás ideges hangszín barátságtalan, ellenséges arckifejezés ellenséges testtartás keresztülnézés a másikon
3. <i>Verbális „igen” (VI)</i> egyetértő hangadás megnevezés „igen” mondása, „igen” válaszok pozitív érzések, pozitív visszajelzések megfogalmazása kérdés biztatás	3. <i>Verbális „nem” (VN)</i> kritizálás, hibáztatás figyelmeztetés „nem” mondása fenyegetés kigúnyolás, csúfolás
4. <i>Mindenki egyformán sorra kerül (M)</i> szó, feladat átvétele szó, feladat átadása, továbbadása minden résztvevő egyformán sorra kerül	4. <i>Nem kerül mindenki egyformán sorra (NM)</i> nincs átadás mindenki egyszerre beszél senki nem fogadja a másikat senki nem szól
5. <i>Együttműködés (E)</i> fogadás-válasz ismétlődése segítségnyújtás, egymás segítése közös cselekvések közös témára közös válaszkérés	5. <i>Együttműködés elégtelensége vagy hiánya (EH)</i> egymás kezdeményezéseinek figyelmen kívül hagyása nincs kérdés a másikhöz nincs segítségnyújtás, és segítségkérés sincs

I. Elfogadó válaszok	II. Elutasító válaszok
<p>6. Irányítás (I)</p> <p>egyvetértés, elfogadás</p> <p>kapcsolódás a kezdeményezéshez, tovább-kapcsolás</p> <p>javaslattétel, instrukció adása</p> <p>lehetőségek felajánlása</p> <p>tervezgetés</p> <p>problémák megoldása</p>	<p>6. Az irányítás feladása (IF)</p> <p>kezdeményezések hiánya</p> <p>egymás figyelmen kívül hagyása</p> <p>kapcsolódás hiánya</p> <p>érthetetlen közlések</p> <p>lehetőségek felkínálásának hiánya</p> <p>tervezés hiánya</p> <p>nincs segítségnyújtás a problémák megoldásában</p>

Az adatok feldolgozásából arra következtettünk, hogy a tanári „igen” szériák a tanulók részéről is „igen” szériákat váltottak ki. A használt kommunikációs séma alapján a *tanári kezdeményezések* 99%-ban vannak jelen, ami a tanár-diák kapcsolatban nem szerencsés, hiszen a pedagógus abszolút dominanciáját jelzi, így nem épülhet ki hatékony és működőképes munkakapcsolat. Egyik elemzett esetben sem találtunk *sorra kerülést*, ami szintén nem kedvez a kapcsolatnak, így az irányításig sem jutottak el a pedagógusok, ami a legfontosabb lenne. Azt is megállapíthattuk, hogy a *verbális kommunikáció* többségben van a *non verbálissal* szemben, és kevés elutasító választ találtunk a tanulók részéről, ami a kapcsolat és interakció szempontjából pozitívan, de akár negatívan is értelmezhető.

Összegzés

A feldolgozott adatok alapján elmondhatjuk, hogy a kommunikációs séma mentén az elemzett pedagógusok csak az alsó három szintig (odafigyelés, verbális, nem verbális „igen”) jutnak el az interakcióban, ami látszólag pozitív tanár-diák kapcsolatot eredményez, de ugyanakkor felszíneset és kevésbé hatékonyat is.

Szakirodalom

Brophy, J., (1981): Teacher Praise: A Functional Analysis. In: *Review of Education Research*. 1981, 1. 1. 5–32.

Brophy J. (2004): *Using video in teacher education*. Amsterdam, Netherlands: Elsevier.

Falus Iván. (2000) (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatások módszereibe*. Keraban, Budapest.

Flanders, N. A. (1977): Interaction analysis and inservice training. In: Morrison-McIntyre (Eds.): *The social psychology of teaching*. Penguin Books Ltd., Middlesex, 63–73.

Gordon, T., (1990): T.E.T., *A tanári hatékonyság kézikönyve*. Gondolat, Budapest.

Riksen-Walraven, J. M., Juffer, F., Hoksbergen, R., Geldolph A. (1997): Early intervention in adoptive families: Supporting maternal sensitive responsiveness, infant–mother attachment, and infant competence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38. 8. 1039–1050.

Rogers, C., Freiberg H., J.,(2007): *A tanulás szabadsága*. EDGE 2000 Kiadó, Budapest.

Schepers, G., Köning, C. (2002): *Családi videotrénings*. Amula, Budapest.

Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., KOBARG, M., Schwindt, K. (2010): Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? In: *Teaching and Teacher Education*, Elsevier.

Sirotenco, E. (2006): *Asistentul social față în față cu clientul*. Editura Eurostampa, Timișoara.

Trevarthen, C. (1998): The concept and foundations of infant intersubjectivity. In S.

Bråten, (EdS.) *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, Cambridge: Cambridge University Press. 15–46.

Új módszertani ígéret? Gamifikáció a XXI. századi oktatásban¹

A legszembeötlőbb változások az információbefogadás, a figyelem jellege, illetve a motiválhatóság területén érhetők tetten.

A digitális világ terjedése nem csupán azt jelenti, hogy egyre szélesebb életteret hálóz be, és gyakorlatilag mind kevesebb az olyan tevékenységünk, ahol mellőzni tudjuk/akarjuk a jelenlétét, hanem azt is, hogy túlnőnek eszközszerepükön, és a felhasználók személyiségét is alakítják. Jótékony hatásukat több vonatkozásban is elemezhetjük, sok területen jelent könnyebbséget a digitális eszközök használata (persze, ha tudjuk is rendeltetésszerűen használni őket, ismerjük a funkciókat). Természetesen nemcsak a könnyebbséget hozza az új eszköztár, hanem sok esetben nehézségeket is, illetve olyan élethelyzeteket,

amelyeket problémaként, kihívásként élünk meg.

A pedagógusok körében az egyik ilyen kihívás, amit a mindennapi diskurzusokban hallhatunk éppen az, hogy a digitális eszközökön, eszközökkel, ezek közelében és igénybevételével felnövekvő, szocializálódó gyermekek sok megnyilvánulás tekintetében különböznek azoktól, akik életében ezek nem voltak ennyire markánsan jelen. Az ezredfordulót követően egyre több olyan pedagógiai, pszichológiai jellegű elemzés jelent meg, amelyek azt feszegették, hogy miben is fedezhetjük fel a különbséget az egyes generációk között. Az egyik legismertebb ebben a vonatkozásban Mark Prensky (2001) neve, aki bevezeti a digitális bevándorlók és bennszülöttek fogalmát, illetve részletezően elemzi a különbségek következményeit is. Magyar nyelven a digitálisnak is nevezett Y-, Z-, online generációk igen átfogó elemzését Tari Annamária (2010, 2011, 2015) neve fémjelzi, aki a változásokat a személyiség különböző dimenzióiban azonos részletességgel mutatja be, nagyon találó, frappáns példaesetekkel támasztva alá és láttatva a hatásmechanizmust. Ezt a másságot kezelnie kell a pedagógusnak, nem lehet tudomáson, figyelmen kívül hagyni. A felvetett problémák között napjainkban felerősödik a diákok tanulási igényeinek mássága is. Ismert, hogy a digitális eszközök világában felnövő generáció sajátos attitűddel, élet- és szemléletmóddal, és ezekhez szorosan kötődően sajátos tanulási jellemzőkkel, tevékenységgel rendelkezik. A legszembeötlőbb változások az információbefoga-

¹ A tanulmány megjelent a *Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban* című konferenciakötetben (Kolozsvári Egyetemi Kiadó, 2017, 17–28)

dás, a figyelem jellege, illetve a motiválhatóság területén érhetők tetten (Fromann, 2014).

Lényeges, hogy ne egyszerűen problémaorientáltan tekintsünk a kérdésre, és az okokat elemezzük, hanem keressük a megoldás lehetőségeit is. Az ugyanis világos, hogy nem tudjuk a jelenséget megszüntetni, nem zárkozhatunk el előle, hanem a megoldási alternatívákat szükséges felleltározunk. A kérdést tehát így fogalmazhatjuk meg: milyen módon tud válaszolni az oktatás a felnövekvő nemzedék megváltozott tanulási igényére, miként tudjuk vonzóvá tenni a tanulást számukra, hogyan tarthatjuk fenn ugyanazon téma/terület iránti érdeklődésüket, motiváltságukat? Szabó Éva (2015) úgy gondolja, hogy a válaszoknak egy része kifeje-

zetten módszertani jellegű, másik részük azonban az alapvető pedagógiai attitűdök és a pedagógus szerepfelfogásának változását igénylik. Bár a gyakorlatban minden módszertani változás igényel szemléletbeli változást is, és a tanári szerepfelfogás is visszahat a módszertani kultúrára, így nem választhatók szét egymástól, a könnyebb áttekinthetőség és alaposabb átgondolás érdekében azonban érdemes mégis külön-külön sorra venni a lehetséges eszközöket, válaszadási lehetőségeket. Mi a módszertani jellegű válaszlehetőségekre irányítjuk a figyelmünket, és olyan megoldást keresünk, mely illeszkedik a Fromann (2014) által jelölt netgeneráció-kompatibilis megoldások sorába. Ebben a kontextusban, oktatásba megfelelően ágyazottan jelenik meg egy válaszlehetőségként a gamifikáció alkalmazása.

A gamifikáció fogalma és oktatási arca

A gamifikáció – mely jelenségre leginkább a játékosítás kifejezést szokták magyarul használni (Fromann, 2012) – a játékok és játékelemek alkalmazását jelenti az élet különböző, egyébként játékon kívüli területein azzal a céllal, hogy az ott zajló folyamatokat érdekesebbé és eredményesebbé tegye. Carter (idézi Fekete, 2013) szerint a játékosítás azon célból használja fel a játékelemeket, hogy a felhasználók, illetve közösségek elkötelezése által olyan cselekedetek elvégzésére ösztönözze őket, amelyeket más környezetben nem feltétlenül tennének meg. Kiválóan alkalmazható az oktatásban, az egészségügyben, kulturális területeken és a munkahelyi környezetben is, és a tapasztalatok szerint mindenütt minőségi javulást eredményezhet (Fromann és Damsa, 2016). Legkorábbi alkalmazása az üzleti életben figyelhető meg, főként a fogyasztói megelégedettség és elköteleződés serkentésére, a dolgozói lojalitás és teljesítmény növelésére (MacMillan, idézi Éberfi, Engelhardt, Kutor, 2017). Jelen tanulmányban azt vizsgáljuk, hogy az oktatásban való alkalmazását mi indokolja, és erre milyen módszertani lehetőségek mutatkoznak.

A gamifikáció alap gondolata tehát az, hogy amennyiben a játékokat élvezzük, akkor olyan tevékenységek, amelyek egyébként kötelezőek és unalmasak, játékosítva élvezze-

Kiválóan alkalmazható az oktatásban, az egészségügyben, kulturális területeken és a munkahelyi környezetben is, és a tapasztalatok szerint mindenütt minőségi javulást eredményezhet.

A gamifikáció alkalmazása esetén megtalálható az az ideális pont, amelyben a kihívások, feladatok tökéletes egyensúlyban vannak a játékos képességeivel.

tessé válnak (Czibor és Ferkov, 2012). A pedagógus tanítási tevékenységének egyik alapvető fokmérője pedig éppen az, hogy milyen mértékben sikerül örömtelivé, élvezetessé, belső motívumokra épülővé tenni a tanulást, amely aztán további tanulásra készíteti a tanulót. A gamifikáció oktatásban való alkalmazását azok a jellemzői teszik indokolttá, amelyek egyrészt ezeket a belső motívumokat aktivizálják, másrészt, amelyek által hidat képeznek a jelen tanulótszadalmának gyors, impulzív, élményalapú információs igényei és az elsajátítandó tudás, fejlesztendő kompetenciaelemek között.

A gamifikáció mindezt azáltal teheti meg, hogy a pedagógus átvesz a játékok rendszeréből olyan elemeket, amelyek segítségével motiváltabbá teheti diákjait, csökkentheti a rájuk nehezedő stresszt, valamint segíthet nekik, hogy önállóbbá váljanak, és részesei legyenek a tanulás során meghozandó döntéseknek (Prievera – Nádori, 2012). Milyen játékelemekre gondolhatunk? Elsősorban az alábbiakat emeljük ki (uo.):

- az *önállóság*, hiszen a játék során a diákok kaphatnak ugyan segítséget, de a megoldást mégis nekik kell önállóan megkeresni;
- *érdekeség*, ugyanis a gamifikáció során az unalmas iskolai feladat átalakítható játékká;
- *beláthatóság*, hiszen nemcsak a végső célt láthatja a tanuló, hanem közelebbi célokat is világossá teszünk, valamint azt, ahogyan mindez a végső célhoz viszonyul;
- *siker és kudarc* más értelmezése, mint a hagyományos iskolai értékelés során: a játékban egy kudarc nem végzetes, mindig újrakezdhető a játék;
- *állandó azonnali visszajelzés*, amelyben nem a hiba büntetése kerül előtérbe, hanem az erőfeszítés értékelése.

A továbbiakban részletezzük a játékosításnak ezeket a jellemzőit, minthogy előreveithetjük az oktatásban való alkalmazásának sikerességét (Fromann, 2014):

a. Optimális terhelés

A tanulási tevékenység rendjén a tanulók gyakran érezhetik, hogy a megvalósítandó tanulási feladat túl nehéz vagy könnyű számukra. A gamifikáció alkalmazása esetén megtalálható az az ideális pont, amelyben a kihívások, feladatok tökéletes egyensúlyban vannak a játékos képességeivel, kompetenciáival és a játék adta eszköztárral, mozgástérrel. Amennyiben a gamifikációt a tanulásban alkalmazzuk, a tanulók átélhetik, hogy a tanulási feladat és a képességeik között egyensúly van. Mivel a feladatok a könnyen teljesíthetőtől haladnak az egyre nehezebb kihívások felé, reális lehetőség van a sikerélmény biztosítására, az örömteli tanulásra, sőt a flow-hatás létrejöttére is. Így a tevékenység tökéletes áramlat-élményt nyújt az egyén számára, amely a tanulás/játék örömein túl sikerélményeket is jelent. Ehhez fontos, hogy a kihívások összhangban legyenek a játékos képességeivel, hiszen csak ebben az esetben jöhet létre a flow mint a játékelmény megha-

tározó eleme. A képességekhez képest túl alacsony kihívás unalmat, a túl magas pedig frusztrációt, szorongást vált ki az egyénből (Csíkszentmihályi, 2010). A gamifikációra építő tanulás során reális lehetőség adódik arra, hogy a tanuló képességeihez adaptált feladathelyzet megoldásával kerüljön szembe, amely optimális terhelésként a motiváció fenntartásának feltétele. Ez azt is jelenti egyben, hogy a gamifikáció a differenciálás lehetőségét „természetéből adódóan” teszi lehetővé.

b. Ideális beszíntezés

A tevékenységben a célok rendszere ideális struktúrát követ abban az értelemben, hogy az elérendő végső, nagy cél le van bontva kisebb, szintekhez kapcsolódó, elérhető célokra. Lényeges, hogy a tevékenységnek, játéknak legyen egy elérendő, végső *Nagy Céla*, amelyet a játékos mindvégig szem előtt tart, és ez hajtja őt minden nehézségen át. Kell lennie mindig egy *Nagy Történet*nek is, amelyben az egyén úgy érzi, hogy végre részese valami nagyobb dolognak, ami értelmet ad minden játékban eltöltött cselekedetnek. A *Nagy Cél* mellett arra is figyelni kell, hogy ez „feldarabolható” legyen sok kis célra, amely így nem engedi a játékosnak, hogy a végső cél túlságosan messze lévő, sokszor elérhetetlennek tűnő mivolta miatt abbahagyja a játékot (tanulási tevékenységet). Ennek érdekében a jó mechanizmusú játékok a *Nagy Célt* kis, közeli célokra bontva találják a megvalósítandó feladatot, és létrehozzák a játékszinteket. Minél több szint van, annál több a kis cél, amely biztosítja a gyakori pozitív élményeket (Fromann, 2016). Az ideális beszíntezés legnagyobb pedagógiai értéke tehát abban rejlik, hogy a végső cél könnyen és gyorsan elérhető kisebb célok formájában jelenik meg a tanuló előtt, így a folyamatos visszacsatolás, értékelés, javítás lehetősége is azonnal adott, ami a tevékenységben-tartás szempontjából igen előnyös és fontos is.

c. Ideális jutalomrendszer

A jutalmak valójában a játék értékelésének megnyilvánulási formái. Nagy előny a játékosított rendszerben, hogy minden apró teljesítés után azonnali visszacsatolás jelenik meg, illetve minden kisebb szint teljesítése egy következő szintre jutás lehetőségét kínálja. Az ideális jutalomrendszer tehát azt jelenti, hogy rögtön a teljesítést követően azonnali jutalmazás történik, amely minden esetben pozitív visszacsatolás. Ez biztosítja mindazt a pozitív élményt, ami a hétköznapi tapasztalásra sajnálatos módon nem igazán jellemző. A játékosított rendszerben nincs visszalépés, a szintről való visszaesés, mindig van lehetőség az adott szint feladatainak újrakezdésére mindaddig, amíg a begyakorlás következtében a szint teljesítése létrejön. Fontos kiemelni, hogy ezek a jutalmak arányosak a teljesítménnyel. Ugyanakkor – míg a klasszikus iskola értékelési rendszerében a tanuló által elért eredményeket átlagolják, addig – a gamifikáció során az eredmények összeadódnak, így az esetleges alkalmi hibázásnak nincs negatív következménye.

A folyamatos visszacsatolás, értékelés, javítás lehetősége is azonnal adott, ami a tevékenységben-tartás szempontjából igen előnyös és fontos is.

Ugyanakkor lehetőséget kínál a társas, szociális motívumok megjelenésére azért, hogy felületet biztosít másokkal való kapcsolatra, kommunikációra.

d. Valós tét hiánya

Mivel az esetleges kudarcoknak nincs közvetlen negatív következményük, mindig van lehetőség az újrakezdéshez. Ezáltal erőteljesen stimulálja a kipróbálást, és alapvetően a belső motívumrendszert aktiválja, hiszen a játékos önmagának tűzi ki a célt, hogy egy újabb szintet elérjen, és a tevékenységben rejlő motívum mentén történik a bevonódás. Ez sok esetben annyira magával ragadja az egyént, hogy nehezen tudja abbahagyni az elkezdett játékot, ami már a flow-élmény létrejötte felé mutat. Mivel nincs külső jutalom/büntetés, így az eredmény nem nevezhető tétnek (Fromann, 2014).

Mégis a játékosok a kitartó gyakorlás értékes hozadékaként élhetik meg kitartásuk, kreativitásuk és rugalmas gondolkodásuk fejlődését (McGonigal, idézi Éberfi, Engelhardt és Kutor, 2017).

e. Elemi motívumok kielégítése

A játékosítás igyekszik megragadni és kihasználni a játékok motiváló erejét és alkalmazni ezt a valós (nem virtuális) problémák megoldására (Éberfi, Engelhardt és Kutor, 2017). Egy-egy, a gamifikáció jegyeit magán viselő tanulási helyzet lehetőséget teremt a felfedezésre, ezáltal izgalmat, kalandot jelent az egyén számára, stimulálva az egyén intrinzik motívumait. Ugyanakkor lehetőséget kínál a társas, szociális motívumok megjelenésére azért, hogy felületet biztosít másokkal való kapcsolatra, kommunikációra. Vannak olyan játékosított helyzetek is, amelyek kompetitív helyzeteket biztosítanak (uo.), tehát azok az egyének, akik inkább a versenyhelyzeteket preferálják, szintén a motivációjukkal egyező irányú tevékenységben vehetnek részt.

A gamifikáció módszertana

A gamifikáció oktatási alkalmazására vállalkozó pedagógust elsősorban az érdekli, mit kell tennie annak érdekében, hogy a tanítási tevékenységet a bemutatott jellemzők mentén szervezhesse meg. A játékosítás gyakorlati bevezetésének – többféle, különböző műveltségterületeken és különböző életkorú tanulókkal kapcsolatos – leírásával több szerzőnél is találkozhatunk (pl. Barbarics, 2015; Hajba, 2015; Rab, 2015).

Az alábbiakban a játékosított rendszernek azokat a módszertani pilléreit vesszük számba, amelyeknek beépítése az oktatási tevékenységbe várhatóan a gamifikáció pozitív hatásait a tanulási folyamatokban juttatja érvényre. Ezeket a pedagógus elsősorban a tanítási tevékenység motivációs fázisában, valamint az értékelési rendszer kidolgozása során használhatja ki (de nem csak). Zichermann – Cunningham (idézi Czibor és Ferkov, 2012) szerint is a játékosított rendszer szerkezeti felépítésében olyan elemeket találunk (pontok, szintek, rangsorok, jelvények, beavatás, kihívások stb.), amelyek által az egyének játékban tarthatók, mivel ezáltal a játékosok jól motiválhatók. Így a játékelményt

biztosító jelenségek valójában azok a tényezők is egyben, amelyek a viselkedést befolyásolják, irányítják (Bunchball, idézi Éberfi, Engelhardt és Kutor, 2017).

A játékosítás korábbi alfejezetében bemutatott sajátosságok érvényesülését is nagy mértékben befolyásolják, meghatározzák a pontok, pontrendszerek, a szintek, a rangsorok, ranglisták, a jelvények, a beavatás, a kihívások és küldetések, a közösségi elköteleződés-ciklusok, a személyre szabás, illetve a visszajelzés mint játékmechanikai elemek. Vizsgáljuk meg ezek mibenlétét (Czibor és Ferkov, 2012 és Éberfi, Engelhardt és Kutor, 2017 alapján):

– *Pontok, pontrendszerek (Points)*: Folyamatos visszajelzésként szolgálnak a játék során, és az egyes feladatok sikeres megoldása után „járnak”. Mivel a legtöbb esetben összeadódnak, ezért a folyamatos növekedés élményét biztosítják a játékos számára. A folyamatos visszajelzés biztosítása miatt hozzájárulnak ahhoz, hogy a személy saját hibáit korrigálhassa. Elengedhetetlen kellék, amely nemcsak a játékos számára fontos, hanem a játék tervezőjének is, mert visszajelzést ad többek között arról, hogy milyen gyakran lép interakcióba a játékos a rendszerrel. A gamifikációban öt ponttípus különböztethető meg: tapasztalat pontok (bármiféle aktivitásért jár), beváltható pontok (virtuális valuta), szakértelem pontok (bónuszpont), „karma” pontok (továbbajándékozható), elismertségi pontok.

– *Szintek (Levels)*: A pontok összeadódásával, egy bizonyos limit elérésével a játékosok szintet léphetnek, karakterük fejlődik. Ez szintén fontos visszajelzést ad a teljesítményről. A legtöbb videojátékban a szintek jelzik az előrehaladást, a nehézségi fokozatot, illetve az elért legjobb eredményt. Fontos (az oktatásban való alkalmazás során is), hogy az alapszint nagyon könnyű legyen, különben a játékos elfordul a játéktól, a tanulási szituációtól. A szintek kialakításánál szempont a logikusság (a játékos könnyen megértse), a bővíthetőség (ha szükséges, akkor hozzá lehessen nyúlni a rendszerhez) és a rugalmasság.

– *Rangsorok, ranglisták (Leaderboards)*: Funkciójuk az egyszerű összehasonlítás, az, hogy a játékos lássa, milyen helyet foglal el az adott környezetben másokhoz képest. Tehát ez az elem a társas összehasonlítás lehetőségét nyújtja. Ma már egy játékos teljesítménye többféle szempontból is mérhető, amelyet a ranglisták különböző szűrése tükrözhet, így többek között lokálisan (egy adott földrajzi régióban), globálisan (világméretben), szociálisan (a barátaihoz képest) is elhelyezheti az egyén a teljesítményét.

– *Jelvények (Badges)*: Rangjelzőkkel, kitüntetésekkel a hétköznapi élet számos területén találkozunk. Amellett, hogy a játékosok rangot fejezhetnek ki vele, más okból is vágyhatnak rá, például a gyűjtés szenvedélye miatt vagy a váratlan meglepetés örömeért. A jelvények a folyamatos előrehaladást is szimbolizálják a játékban, némely esetben a szinteket is kiválthatják. Mivel „tárgyi” jutalom jellege van, a túlzott jelvényhasználat veszélyes is lehet, ugyanis a játék elveszítheti lényegét, amennyiben a játékos már nem a játék örö-

A szintek kialakításánál szempont a logikusság, a bővíthetőség és a rugalmasság.

A személyre szabás
ugyanakkor veszélyes
is, hiszen a túl sok
opció frusztrálhatja a
játékosokat,

méért vesz részt, hanem azért, hogy minél több jelvényt összegyűjtsön (s ez így már kísértetiesen hasonlít arra az esetre, amikor a tanuló csak a jegyért vagy más, tárgyi jutalomért tanul).

– *Beavatás (Onboarding)*: A játékokban kulcsfontosságú szereppel bír a játékkal való első találkozás. A játékosban az első pár percben született benyomás meghatározó lesz jövőbeli elköteleződésének szempontjából. A „beavatást” ezért nagyon fontos körültekintően megtervezni. Kezdetben valami érdekeset, szórakoztatót kell mutatni a játé-

kosnak, nem szabad túl sok információt rázúdítani az újoncra, később úgyis megtanulja, miként működik a rendszer. Nem átverni akarja ezzel a játékost, hanem megnyeri a tevékenységnek.

– *Kihívások és küldetések (Challenges and Quests)*: Azon problémahelyzeteket jelölik, amelyek sikeres megoldására törekszik a játékos. Megmutatják a játékosoknak, hogy mit kell tenniük a játékosított rendszerben, ugyanakkor a nagyobb célt is felvillantják a játékos előtt. Hiányuk frusztráló lehet, hiszen nem tudja a játékos, hogy merre tart és miért. Általában a rövid távú és közepes nehézségű kihívások bírnak a legnagyobb motiváló erővel. A kihívásokkal való megküzdés után a játékosok pontokat kapnak, amely a szintlépést segíti elő. Vannak, akik mindig új kihívásokra vágnak, mások szeretik ugyanazt többször megoldani, ezt a játéktervezés során figyelembe kell venni. A társasági játékosok leginkább a kooperatív kihívásokat, feladatokat kedvelik, amikor másokkal interakcióba léphetnek, versenyezhetnek.

– *Virtuális javak/ vagyon és az ajándékok*: A problémák megoldása gyakran a játékban felhasználható vagyonnal, javakkal járnak. Ezek igen nehezen megszerezhető különleges jutalmak, amelyek az egyes játékosokat kiemelik a többiek közül. Ugyanakkor a játékos olyan javakra is szert tehet, amelyeket később elajándékozhat. Ezek olyan jutalmak tehát, amelyeket a játékosok továbbadhatnak társaiknak, jó alap a kapcsolatépítésre, szövetségek kialakítására.

– *Személyre szabás (Customization)*: Ha a játékos olyan környezetet alakíthat ki magának, amiben jól érzi magát, az növeli elkötelezettségét. A gyakorlatban a szerzők az avatárok választásának lehetőségét, a háttér megváltoztatását, a felhasználói profil kreatív szerkesztésének lehetőségét említik. A személyre szabás ugyanakkor veszélyes is, hiszen a túl sok opció frusztrálhatja a játékosokat, éppen ezért egy optimális egyensúlyt kell találni. Oktatásban történő alkalmazás esetén kiváló lehetőség a differenciálás megvalósítására, viszont amennyiben a diákok teljesítményének összehasonlítása is cél, úgy szükségszerűen átgondoltan viszonyulni a személyreszabhatóság mértékéhez.

– *Visszajelzés (Feedback)*: Az egyik legfontosabb játékmechanikai eszköz, amelynek segítségével a játékos visszajelzést kap, hogy milyen pozíciót foglal el adott pillanatban. A feedback ciklusokban jelenik meg. Ehhez szorosan kapcsolódik a pozitív megerősítés,

amely a helyes irányba való haladást mutatja, és az elköteleződés mértékét növeli, ugyanakkor a hibajavítás lehetőségét biztosítja.

Természetesen a bemutatott játékmechanizmus elemek közül nem szükséges mind-egyiket használni egy-egy szituáció gamifikálása során. A célpopuláció igényeinek, a környezetnek és a pedagógiai célnak megfelelően a legjobban hasznosítható gamifikációs elemet kell beépíteni a játékosított rendszerbe (Czibor és Ferkov, 2012). A kiválasztott és érvényesített játékmechanikai elemek kombinációja meghatározza a *játék dinamikai elemeinek* érvényesülését is. Ezek a következők (Éberfi, Engelhardt és Kutor, 2017):

Jutalmazás: Az elért eredményekről, a befektetett fáradságos munkáról a játékos pozitív visszajelzést kap a jutalmazás által. A jutalmazás főleg a pontok, szintek és javak révén valósul meg.

Státusz: Fontos, hogy a játékosok pontos képet kapjanak arról, hogy milyen szerepet töltenek be a virtuális közegben. Ehhez a ranglista jó segítséget nyújt.

Teljesítmény: A vágy arra, hogy kihívásokkal a játékos hatékonyan, sikeresen, társainál jobban megküzdjön. A különböző szintű teljesítmények visszajelzése adekvát jutalmazó rendszer révén valósul meg.

Önkifejezés: A játékosok szükségét érzik annak, hogy amiként a való életben, a virtuális közegben is különbözzenek társaiktól, karakterük egyedi, saját elképzeléseiket, identitásukat tükröző legyen. Ezt leginkább a személyre szabhatóság biztosítja.

Kompetíció: A játékosok késztetést éreznek arra, hogy képességeiket, teljesítményüket a másikkal összemérjék. A versenyt a teljesítmény motívuma hívja elő. A ranglisták létrehozási lehetősége által könnyen megvalósítható.

Altruizmus: Más játékosok segítésére és támogatására irányuló motívum, amely ajándékok és szövetségek kialakítása révén valósul meg. Növeli a játék iránti elköteleződést, hiszen szociális kapcsolatok kialakítását segíti elő, olyan közeget jelent a játékos számára, ahol elfogadják, megbecsülik, szeretik.

Látható, hogy a játékmechanikai és -dinamikai elemek érvényesülése szoros összefüggésben van egymással, és együttesen befolyásolják a játékosított helyzet fejlesztő és motiváló jellegét.

Szabó Éva (2015) több kutatás eredményét (Nicholson, Rose és Meyer, idézi uő.) is szem előtt tartva összegez néhány alapvető *módszertani elvet*, amelyet a sikeres gamifikáció során érdemes figyelembe venni:

Szituációs relevancia elve, azaz a kitűzött céloknak és elérhető jutalmaknak vonzónak kell lenniük a diákok számára

Az ún. *egyetemes tervezés elve*, melynek lényege egyfajta egyénre szabottság. A diákok számára fel kell kínálni alternatív sikerlehetőségeket, igazodva egyéni képességeikhez, erősségeikhez

A pedagógusok szemléletváltását leginkább igénylő követelménye a hatékony játékosításnak a *közös előkészítés elve*, azaz hogy a játékszabályokat,

A legjobban hasznosítható gamifikációs elemet kell beépíteni a játékosított rendszerbe.

Ne várjuk azt, hogy a diákok azonnal belevetik magukat, elkezdenek pontokat gyűjteni, és élvezik mindezt.

célokat, jutalmakat, elérési módokat a diákokkal (felhasználók) közösen kell megalkotni.

Mindezen elvek tudatos érvényesítése mellett joggal várhatjuk, hogy a játékosításra épülő tanulás jó eredményeket fog hozni. Ugyanakkor Nádori Gergely és Prievara Tibor (2012), akik maguk is a gyakorlatban kipróbálták, alkalmazták a gamifikációt, felhívják a figyelmet arra, hogy ez sem olyan csodaszer, amit gondolkodás nélkül mindig, minden iskolában, csoportban lehet és érdemes használni. Tapasztalataik alapján az alábbi *tanácsokat*

adják az innovációra nyitott, az alkalmazást vállaló pedagógusok számára:

Hiba lenne azt gondolni, hogy csupán attól, hogy pontokat adunk a diákoknak, meg bizonyos teljesítmények után jelvényeket, hirtelen belső motivációvá érik az, ami eddig külső motiváció volt.

Nem szükséges és tanácsos minden elemét azonnal átvenni a rendszernek. Érdemes lépésenként bevezetni, illetve nem a jelenlegi értékelési rendszer helyett, hanem mellette elkezdni (pl. megszokott módon kapnak jegyet a diákok, de minden hónapban van egy rövidebb projekt, ahol így értékelünk).

Nem könnyű eltérni a megszokott rendszertől. Ne várjuk azt, hogy a diákok azonnal belevetik magukat, elkezdnek pontokat gyűjteni, és élvezik mindezt.

A gamifikáció kezdetben bevezethető formája (ami egy átlagos terhelésű, főállásban dolgozó lelkes tanárnak még esetleg beleférhet az idejébe) valójában egy alternatív értékelési rendszernek és motivációs lehetőségnek minősül.

A pedagógusok nagyon különböző attitűddel közelítenek egy-egy módszertani újdonság felé. Különböző mértékű ellenállás mindig tapasztalható, hiszen a régi, a bevált, korábban jó eredményeket hozó módszerrepertoár alkalmazásában magabiztosak vagyunk. Ugyanakkor azonban azt is tapasztaljuk, hogy a korábban könnyen, eredményesen alkalmazott módszerek hatékonysága sem a régi már. A fenti módszertani megfontolásokat, lehetőségeket, figyelmeztetéseket, ötleteket szem előtt tartva, tevékenységünk egy szeletén próbáljuk ki remélve, hogy a várt pozitív hatást tapasztaljuk diákjaink tanulási tevékenységében. Jelenleg úgy tűnik, hogy a gamifikáció a pedagógiai tevékenység és ezen belül az oktatási folyamat két alapvető komponensének – a motiválás és az értékelés – forradalmasítását vetíti előre.

A gamifikáció hatása. Előnyök, kételyek

A szakirodalmi hivatkozásokat megfigyelve látható, hogy a gamifikáció oktatási területen történő alkalmazása, kipróbálása csupán néhány éve zajlik, így nyilván kevés hátsziszgálat született egyelőre. Azok, akik éltek a gamifikáció lehetőségével, arról számolnak be, hogy a tanulás külső és belső motivációinak vonatkozásában megállapítható: a játékkal segített motivációnövelés szignifikánsan gyarapította az egyéni és a közös tanulás sikerességét is (Kong és mtsi, idézi Rab, 2015). Fromann Richárd (2017) szerint

a játékosítás előnye három teljesítménynövelő tényező mentén fogalható össze: az egyéni és a csoportos motiváció növekedése, a közösségi kohézió erősítése, valamint a játékos folyamatok célrendszeréből adódó eredménycentrikusság. A teljesítmény növekedése mellett legalább hasonló jelentőségű hatás az egyén jó közérzetének, illetve a közösség „közhangulatának” érdemi javulása. Ez azt jelenti, hogy teljesen megváltozik az egyén és a közösség attitűdje a tanulási feladattal szemben tekintve, hogy sikerül a belső, tevékenység öröméért végzett tanulási motivációt életre kelteni, megtapasztaltani a játékos felfedezés pozitív élményét egy hasonló célok mentén szerveződő közösség keretén belül. Ezek mellett – attól függően, hogy milyen jellegű játékmechanizmusokat és -dinamikát érvényesítenek – a játékosított oktatás keretében számos készség, képesség fejlődik, mint például: kíváncsiság, kitartás, kreativitás, stratégiai gondolkodás, együttműködés, problémamegoldás, stresszkezelés, empátia, növekedhet az egyén önbizalma stb.

Mint bármely más módszertani újdonság esetén, az egyik nehézség az alkalmazás során a pedagógusok körében tapasztalható ellenállás. Feltételezhető, hogy különösen azok a tanárok, akik nem ismernek számítógépes játékokat, nehezebben is értik azok struktúráját, mechanizmusait, dinamikáját. Ugyanakkor felmerülhet a negatív tapasztalat is, ami a játékokhoz köthető. Esetlegesen felmérheti a pedagógus a többletmunkát, amit az új módszer bevezetése jelenthet számára, legalábbis az alkalmazás kezdetén. A tanárok ellenállása azonban nem az egyetlen nehezítő tényező a gamifikáció bevezetése során. Szabó Éva (2015) az IKT-s eszközök hatékony alkalmazásával kapcsolatos kutatások alapján már azt találta, hogy a diákok számára sem feltétlenül könnyű elfogadni, hogy a technikát a tanteremben és azon kívül ne csak szabadidős tevékenységekre, hanem a tanulásra használják. Minden bizonnyal ez a nehezítő tényező más-más hangsúlyokkal a játékosítással kapcsolatosan is előtérbe kerül.

Az ellenzők körében egy másik felmerülő érv, hogy a tanulási vágyat valójában a játék iránti vágy váltja fel a gamifikáció szemlélete és gyakorlata által. Ennek természetes következménye lehet, hogy más módon nem, vagy csak nehezen lehet majd tevékenységbe bevonni az amúgy is számítógép világa által szocializálódott generációt. Rab Árpád (2015) még azt is kiemeli, hogy a szkeptikusok szerint a megszerzhető jelvények, rangok, szintek dinamikus rendszere valójában nagyon sok hasonlóságot mutat a jegyrendszerrel. Az egyik legsúlyosabb vád ugyanakkor, hogy hosszabb távon a gamifikáció általi játékkörnyezet folyamatos jelenléte felelőtlennek teheti a tanulókat, vagy akár úgy is fogalmazhatnánk, hogy késlelteti az érett felnőtt magatartást.

Fontos azokat a területeket megtalálni, ahol a gamifikáció értéket jelenthet, sikeresebbé teheti a tanulást anélkül, hogy az oktatási rendszer egészében értékvesztéseget okozna (Rab, 2015). Éppen a félreértések és negatív hatások megelőzése okán emeli ki Huang és Soman (2013), hogy nem az eredményt kell gamifikálni, hanem azt a folyama-

Mint bármely más módszertani újdonság esetén, az egyik nehézség az alkalmazás során a pedagógusok körében tapasztalható ellenállás.

A gamifikáció legnagyobb előnyét, a játékhelyzet által életre keltett belső motivációt lehet tanulási tartalmak feldolgozásának szolgálatába állítani.

tot, amely az eredményhez vezet. A legjobb eredmények a gamifikáció nyomán azokban az esetekben mutatkoznak, amikor a tudásszerzés folyamatában a megtanulandók hasznossága nem azonnal érzékelhető a diák számára, de a végeredmény érdekében konstans motivációra és tanulási erőfeszítésre, tevékenykedésre van szükség. A gamifikáció éppen a folyamatosságot (erőfeszítésben, tevékenykedésben) tudja elősegíteni a tanulás során. Nem lesznek egyrészt nagyon intenzív, másrészt a tanulást mellőző időszakok, hanem a tanuló folyamatosan fog foglalkozni a témával és a feladatok megoldására fókuszál.

Játéktér vagy osztályterem? Zárógondolatok

Rab Árpád (2015) szerint az oktatás maga is tekinthető játéknak, de inkább egy rossz játéknak minősül. Ennek oka leginkább, hogy nem lehet látni a nyereségeket, sokszor unalmas, a játékosok és a játékok (diákok, tananyag, tanóra) nem mindig találnak egymásra. A szerző azt is hangsúlyozza, hogy ennek ellenszereként az iskolát az önkéntesség, a személyre szabottság mértékének növelésével lehetne leginkább fejleszteni. Ebben a fejlesztésben tűnik az egyik járható útnak a gamifikáció. Természetesen az osztályteremnek nem kell játéktéremmé alakulnia, de meg lehet közelíteni azt a motivációs szintet, amivel egy játéktérben együtt vannak a játékosok.

Más szavakkal, a gamifikáció legnagyobb előnyét, a játékhelyzet által életre keltett belső motivációt lehet tanulási tartalmak feldolgozásának szolgálatába állítani. Ez pedig egy olyan nyereségnek látszik, ami nem csupán a szerencsések nyereménye lehet. Nem kell, és nem is szerencsés minden helyzetben alkalmazni. A pedagógusnak azt kell látnia, hol van szükség az erőfeszítések folyamatos fenntartására, illetve melyik az a terület, amely önmagában nem motivál kellőképpen. Ezek esetében a gamifikált értékelés és ezáltal motiválás összhangot teremthet a tanuló digitális technika használati igénye, az ott megismert rendszer állandó tevékenységben-tartó mechanizmusa és a hatékony tanulás által igényelt, folyamatosan és rendszeresen megvalósított tanulási tevékenység pedagógusi elvárása között. A hozadék mindkét irányba könnyen tetten érhető: eredményes tanulás a diák szempontjából, szakmai sikerélmény a pedagógus számára.

Szakirodalom

Csikszentmihályi Mihály (2010): *FLOW – A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Éberfi Zsuzsanna, Engelhardt Fanni és Kutor Norbert (2017): *A Gamification alkalmazásának lehetőségei*. http://www.elitmed.hu/ilam/gondolat/a_gamification_alkalmazasanak_lehetosegei_12197/ (Letöltés ideje: 2017.02.16)

Fekete Orsolya (2013): *Játék határok nélkül. A gamification mint a fogyasztói elköteleződés új eszköze*. BCE, Budapest. http://publikaciok.lib.uni-corvinus.hu/publikus/szd/Fekete_Orsolya.pdf (Letöltés ideje: 2017.03.05)

Fromann Richárd (2017): *Gamification – épülőben a Homo Ludens társadalma?* <http://jatekoslet.hu/letoltes/publikaciok-gamification.pdf> (Letöltés ideje: 2017.02.26)

Fromann Richard és Damsa, Andrei (2016): A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2016/3–4. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-gamifikacio-jatekositas-motivacios-eszkoztaara-az-oktatasban> (Letöltés ideje: 2017.02.26)

Fromann Richárd (2012): *Gamification - jelentősége és működési mechanizmusa*. URL: http://digitalisidentitas.blog.hu/2012/06/04/fromann_richard_gamification_jelentosege_es_mukodesi_mechanizmusa (Letöltés ideje: 2017.02.26)

Hajba László (2015): *Learning by doing avagy gamifikáció/ játékosítás a felsőoktatásban. Egy online kurzus tapasztalatai*. <http://www.tka.hu/nemzetkozi/4149/learning-by-doing-avagy-gamifikacio-jatekositas-a-felsooktatásban--egy-online-kurzus-tapasztalatai> (Letöltés ideje: 2017.02.16)

<http://bevezetes-ikt-2013osz.blogspot.ro/2016/05/online-kozossegi-jatekok-es-gamification.html> (2017.02.16)

Huang, W. H. and Soman, D. (2013): *A Practitioner's Guide To Gamification Of Education*. Rotman School of Management University of Toronto. <http://inside.rotman.utoronto.ca/behaviouraleconomicsinaction/files/2013/09/GuideGamificationEducationDec2013.pdf> (Letöltés ideje: 2017.02.16)

Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (Letöltés ideje: 2015.03.10)

Prievara Tibor és Nádori Gergely (2012): *Gamification – tananyag*. <http://www.tanarblog.hu/letoelthet-tananyagok/3010-gamification-tananyag> (Letöltés ideje: 2017.02.26)

Szabó Éva (2015): *A digitális szakadékon innen és túl*. Oktatás – Informatika. Digitális nemzedék konferencia. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

http://www.eltereader.hu/media/2015/07/Okt_inf_DNK_0714_READER.pdf (Letöltés ideje: 2017.02.16)

Tari Annamária (2010): *Y generáció*. Yaffa Kiadó és Kereskedelmi KFT, Budapest.

Tari Annamária (2011): *Z generáció*. Tericum Kiadó, Budapest.

Tari Annamária (2015): *Generációk online*. Tericum Kiadó, Budapest.

Birta-Székely Noémi, Paulik Paula

Alternatív értékelési módszerek használatának hatásvizsgálata a csoportkohézióra

A klasszikusnak nevezett értékelési módszerek és eszközök mellett javasolt az alternatív változatok használata, hiszen segítségükkel lehetővé válik a magatartási területre vonatkozó célkitűzések nyomon követése. Az értékelés nem szűkül le a tanulók ismeretanyagának felmérésére, hanem követi a képességek, motivációk, attitűdök alakulását is.

A korszerű pedagógiai elmélet és gyakorlat a tanulók kompetenciáinak fejlesztésére irányul, amelyhez alkalmazkodnia kell a pedagógiai értékelésnek is. A képességek és a magatartás változásának értékelésekor sikeresen alkalmazhatjuk az alternatív értékelési módszereket, technikákat.

A tanulmány olyan újszerű alternatív értékelési módszerek és eszközök hatását vizsgálja, amelyek a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem *Alternatív módszerek az óvodában és az elemi oktatásban* mesterszak műhelyében születtek. A kutatás alapvető célja a különböző alternatív értékelési eszközök csoportkohézióra gyakorolt hatásának vizsgálata. A kidolgozott módszereket és eszközöket – noha alkalmasak egyéni értékelésre is – a csoport értékelésére alkalmaztuk, hisz a közösség, amelybe a gyermek beletartozik nagy hatással lehet az egyéni fejlődésre (De Wisscher, 2001; Forgács, 2007; Mérei, 1989; Carper, 2012; Muzafer, 2015).

Az alternatív módszerek tanulóközpontúak. Az értékelés alapja nemcsak a tantárgyi teljesítmény, hanem magában foglalja a társas helyzetben tanúsított magatartást, viselkedést is. Az értékelés a csoport teljesítményére vonatkozik, fontos eleme, hogy az egyes csoportok teljesítménye összeadódik az osztály összteljesítményévé, ami a csoportok közti ellenérdekeltség helyett az osztályközösséget erősíti (Birta-Székely, 2010).

A tanulók komplex képzési-önképzési folyamatában olyan célkitűzéseket is találunk, melyek csak holisztikusan értékelhetők. Ezért is van szükség olyan értékelési módszerekre, melyek nemcsak a teljesítményt értékelik. Dikli (2003) szerint háromféle értékelési módszert kell megemlíteni: a hiteles/formális értékelést, a teljesítmény alapú értékelést és a konstruktív értékelést. Mindhárom értékelési típus nagyon fontos, azért is jó alkalmazni őket, mivel általuk a gyermek egy színes, változatos, jól átlátható értékelést kap önmagáról, s ez a jövőben a jobb eredmények elérésében segíti (Dikli, 2003).

Az alternatív iskolák értékelési gyakorlata jó példákkal szolgál a másfajta értékelési módszerekre és eszközökre. A Waldorf pedagógia gyakorlatában a számonkérés és az értékelés is sajátos formában történik. A hagyományos iskolákkal ellentétben itt nincs bukás vagy rossz osztályzat, a gyerekek *szöveges értékelést* kapnak tanítójuktól arról, ho-

gyan haladnak a fejlődés folyamatában, és az értékelés az eredményekre, valamint a hiányosságokra is rámutat. Mindezek mellett útmutatást ad a továbblépéshez, fejlődéshez, ami igen fontos a gyermekek szempontjából. A tanítók a belső motiváció megteremtésével próbálják fenntartani a gyerekek érdeklődését, úgy nevelnek, hogy a gyerekek ne azért tanuljanak, hogy jó jegyet kapjanak, hanem azért, mert a világ, amelyben élnek, érdekes. Olyan hatást akarnak gyakorolni a gyermekekre, amely által folyamatos vágy él bennük a világ megismerésére. A Waldorf pedagógia koncepciója szerint a külső motivációs elemek mellőzésével elkerülhető a szorongás, az egészséges személyiségfejlődést károsító versenyhelyzet, valamint a negatív énkép kialakulása, tehát így a munka stresszmentes légkörben folyhat. A gyerekek a saját tempójukban fejlődnek, így toleranciát és szociális érzékenységet is tanulnak. A Waldorf-pedagógusok minden gyermek számára készítenek egy személyre szabott anyagot, amit *bizonyítványversnek és -rajznak* neveznek. Ez egy szép, színes papírra kézzel írt bizonyítványvers. Egyénre szabottan készül a vers és a rajz, erősségeiket és képességeiket ragadja meg metaforák segítségével. A gyerekek könnyen azonosulnak ezekkel a versekkel, rajzokkal, érzik, hogy róluk szólnak. Foglalkoznak vele, megjegyzik a szöveget, a következő tanévben pedig rendszeresen elmondják a többieknek, s így indirekt módon újra és újra emlékezhetnek a saját erősségeikre (Vekerdy, 2005).

A Montessori pedagógiában folyamatosan értékelik a gyermekek magatartását, tevékenységeit, velük együtt örülnek sikereiknek. Az egyes gyermek teljesítményét saját adottságaihoz és előző teljesítményéhez hasonlítják, mérik, és ennek alapján értékelik. A dicséret napi szinten megjelenik, többször is, hiszen ez jól esik a gyermeknek, viszont arra is odafigyelnek, hogy a gyermek érzelmi életének és személyiségfejlődésének kedvezzen. A magatartási hibákra is rámutatnak, de hangvételükből, metakommunikációjukból a gyermekeknek meg kell érezniük a jóindulatot és a szeretetet. A szöveges értékelés képes mindhárom értékelési funkciót betölteni:

- az értékelés a gyerekekért, a gyerekeknek szóljon;
- alakítsa a helyes önértékelést, segítse a reális önismeretet, nyitott legyen, így ne ítéletet alkosson, hanem tükröt tartson;
- a gyerek lehessen aktív részese a saját fejlődésének, a szülő és a pedagógus közösen gondolkodhasson a gyermek fejlődéséről (Csonka, 2004).

A szöveges értékelést jól fogadják a gyerekek, persze csak abban az esetben, ha tisztában vannak a követelményekkel. Fontos a pozitív visszajelzés a szöveges értékelés során, mivel az érzelmi visszajelzés feltöltődést is biztosít, megmarad emléken és bármikor újraolvasható. A gyermek önmagához képest mért fejlődését állítja a középpontba. Az értékelés pillanatnyi állapotot rögzít, nyitottságot mutat a gyermek és fejlődése iránt. A személyre szabott differenciált értékelés azért is ösztönző hatású, mert a tanuló megtapasztalhatja a tanítónak az ő személyére irányuló figyelmét, pozitív, biztató hozzáállását. A szöveges értékelés, mivel a gyermek sokféle tevékenységére, megnyilvánulására reagál, felszínre hoz olyan értékeket is, amelyek nem kifejezetten a tanulási teljesítményt érintik, de a teljes személyiségfejlődés szempontjából fontosak. Mindezek segítségével a közösség értékrendje is szilárdabbá válik, könnyebb a beilleszkedés a rosszabb tanulmá-

nyi eredményű gyerekeknek is, hiszen elismertté válnak más típusú pozitív értékeik, tulajdonságaik, teljesítményeik is (Csonka, 2004).

A Step by step irányzat mappákat használ, amelyek nagyon fontos szerepet játszanak a gyermekek értékelésében. Meg kell említenünk a *gyűjtőmappát*, ezt a gyermek és a tanító a munkák tárolására használja. A *bemutató mappába* a reprezentatív, befejezett munkák kapnak helyet, időnként hazaviszi a gyermek, a szülővel történő közös átnézésre. Az *értékelő mappa* tartalmazza a tanító gyermekre vonatkozó feljegyzéseit, az értékelő feladatlapokat, a legjobban sikerült munkák másolatait. Ezekben minden anyag dátummal van ellátva. A mappa tartalmával kapcsolatos kérdések rámutatnak azokra a válaszokra, amelyek a pedagógus számára fontosak, arra például, hogy mi jó a gyermeknek, melyek azok a képességek, amelyeket az adott munka fejlesztett, ez a munka milyen mértékben fejlesztette a tudását. Ezeken kívül azokra is, amelyek a gyermek számára értékes információk, például, hogy létezik más mód a feladat megoldására, jól oldotta meg az adott feladatlapot, illetve arra mutat rá, hogy mit kellene tennie azért, hogy jobb eredményt érjen el (Vekerdy, 2001).

Kirikkaya (2011) az alternatív értékelési módszerek tanulási attitűdre és iskolai sikerre gyakorolt hatását vizsgálta, és szintén pozitív eredményeket kapott. A kreatív értékelési eszközök kidolgozása nem újkeletű – az alternatív iskolák sajátja, hogy sajátos módszereket dolgoznak ki az értékeléshez. Ilyen a budapesti Lauder Javne *töprengő* füze, a Rogers iskola *írásos szöveges értékelése*, a Gyermek Ház alternatív alapozó program *fejlődési beszámolója* (Csonka, 2004) vagy a visegrádi erdei iskola *kristályrendszere* stb.

Bizonyítvány-mese, értékelő újság, diafilm és poszter

A következő alternatív értékelési módszerek – a bizonyítványmese, a diafilm, az értékelőújság és a plakát – olyan újszerű, továbbgondolt értékelési eszközök, melyeket a BBTE *Alternatív módszerek az óvodában és elemi osztályokban* mesterszakon tanuló hallgatók fejlesztettek ki.

A *bizonyítvány-mese*, akárcsak a Waldorf-bizonyítványvers, metaforikusan fogalmazza meg az egyénre vagy a csoportra vonatkozó tulajdonságokat, eredményeket. A bizonyítványmesének akkor van hatása, ha a gyermek vagy gyermekcsoport felismeri önmagát benne. Ezért feltételezi a gyermek, illetve a csoport alapos ismeretét, a jellemző tulajdonságokat, az elért eredményeket. Írói tehetséget is igényel, hiszen a forma adott, de a szöveg megírása – a szöveges értékeléshez hasonlóan – szövegalkotói képességet igényel a pedagógus részéről. Főként szummatív célzattal, szakaszszáró értékelésként ajánljuk.

Az *értékelő újság* esetében a forma adja az értékelés sajátos jellegét, hiszen saját eredményeiről újságban olvasni különleges élményt jelent a tanulók számára. Itt főként szerkesztői képességek szükségesek a pedagógus részéről, de kreativitás is, hogy olyan harmonikusan tudja összeállítani a képeket és a szövegeket, hogy azok pozitívan hassanak. Alkalmazása szintén szummatív célzattal javasolt.

A *diafilm* esetében is elsősorban a vizuális elemek ragadják meg az olvasót, hiszen a képkockák egymásutániséga, valamint a képi elemek használata nagyon beszédes lehet.

Minden képkocka egy-egy értékelési területre tér ki, a legjellemzőbb eredmények és tulajdonságok kerülnek rá kulcsfogalmak formájában.

A *bizonyítvány-plakát* abban tér el a diafilmtől, hogy nem kisebb kockákon, hanem egy nagy papírfelületen helyezük el a szöveget és a képeket. A pedagógus kreativitására ebben az esetben is szükség van, hiszen nem mindegy, milyen formában jeleníti meg ezeket a plakáton.

Alternatív értékelési módszerek használatának hatásvizsgálata a csoportkohézióra

Kutatásunk célja az alternatív eszközök csoportkohézióra gyakorolt hatása hatékonyságának vizsgálata egy általános iskolás tanulócsoporthoz. További fontos cél, hogy mind a pedagógussal, mind a gyerekekkel megismertessük az említett, a hagyományostól eltérő gyermekközpontú értékelési formákat.

Feltételezzük, hogy az alternatív értékelési eszközök jelentősen javítják a kutatásban részt vevő tanulók csoportkohézióját, hatással lesznek a kirekesztett tanulóakra, így azok – az értékelést követően – előnyösebb pozíciót fognak elfoglalni a csoportban.

A kutatás módszerei és eljárásai, a résztvevők

A kutatás résztvevői a szilágypíri általános iskola előkészítő osztályos tanulói. A csoport kiválasztása előtt elbeszélgettünk az intézményben dolgozó pedagógusokkal az osztályközösség összetartásáról. Célunk ugyanis az volt, hogy olyan osztálycsoporttal dolgozzunk, amely kevésbé összetartó, így a kutatás végén jelentős eredményeket, változásokat kapjunk. Az előkészítő osztályt a program prevenciós hatásának szem előtt tartásával választottuk.

A kutatásban összesen 12 gyermek vett részt: hat lány és hat fiú. A résztvevők életkora hat-hét év közötti (átlagéletkor 7,25 év).

1. táblázat: A kísérleti csoport létszáma, átlagéletkora és nemi megoszlása

Változók	N	Életkor(M)	Nemi megoszlás
Kísérleti csoport	12	7,25	50% fiú 50% lány

Eszközök

Kutatásunk során pre- és poszttesztként egyaránt a szociometriát használjuk. A szociometria a csoport szerkezetének vizsgálatát foglalja magába, kérdőívek és interjúk alapján. Ezzel a módszerrel feltérképezhető a kapcsolatok rendszere, az egyes tagoknak a csoportban elfoglalt szociális státusza. A szociometria alkalmazása által értelmezhető támpontot kapunk egyrészt a csoporttagok hálózati pozíciójáról, másrészt a vizsgált társas alakzatról mint közösségről, a csoportról mint társas egységről is. A vizsgálatnak be kell mutatnia a társas mező reális viszonyait, a hierarchiát, a funkció jellegű szerveződést, a feladatokból és az együttes döntésekből adódó kapcsolatokat. Továbbá információt kell adnia az indítékokról, a társas szinten megnyilvánuló motivációkról, a kötődé-

sekről és választásokról. A szociometriai mutatók az eredmények értelmezhetőségét segítik. A következő szerkezeti mutatók segítenek jellemezni a csoport alapstruktúráját: a centrális mutató, a társas mezőre jellemző mutató, a kohéziós mutatók, a szerkezeti típus a többi mutató alapján. A centrális mutató százalékban kifejezi a csoportszerkezet központjának és a peremnek a viszonyát. Központnak tekinthető az a személy, akinek a kapcsolati köre a zárt alakzatban eléri a csoport egynegyedét. A társas mezőre jellemző alakzatok arányai alapján ezek a következők lehetnek: zárt alakzat, lánc, csillag, pár, magányos helyzet. A kohéziós mutatók kölcsönösségi indexe azt jelzi, hogy a csoport hány százalékának van kölcsönös kapcsolata. A sűrűségi index azt mutatja, hogy a csoporton belül hány kölcsönös kapcsolat esik egy személyre. A csoportkohéziós index jelzi, hogy a lehetséges kölcsönös kapcsolatok hány százaléka realizálódott. A viszonzottság a deklarált kapcsolatok kölcsönösségét mutatja. A szerkezeti típus a szociogram és a többi mutató alapján a következő lehet: halmazszerkezet, laza, egyközpontú, széles peremű, tömbszerkezet, többközpontú szerkezet (Merei, 2006).

A szociometriai felmérési technikája rendkívül egyszerű. Nem laboratóriumi vizsgálat, hanem reális és létező egységet vizsgáló eljárás. A szociometriai vizsgálatot valós feltételek között kell elvégezni, lehetőleg azon a helyen, ahol a közösség él. A mi esetünkben – mivel iskolai osztályt vizsgálunk – a helyszín csakis az osztályterem lehet. Ennek az a célja, hogy a körülmények emlékeztessék a vizsgált személyeket választásaik helyzeti hátterére, és felidézzék azokat az emlékeket, amelyek fontos szerepet játszanak a hiteles választás motivációjában. Az is egyik fontos feltétele a valós helyzetnek, hogy mindazok a személyek jelen legyenek, akik között választani lehet. A vizsgált közösség tagjai valóságos helyzetben felelnek szubjektív kérdésekre, rokonszenvi vagy ellenszenvi választással (Kollár, 2004).

Kutatási design

A vizsgálati design kvázi kísérlet, természetes módon kialakult csoportokat vizsgálunk, tehát ez azt jelenti, hogy nem lehet teljes kontrollt gyakorolni a kísérleti személyek kiválasztása és csoportba sorolása felett. A kvázi kísérlet is azonban eleget tesz a kísérleti módszerek kritériumainak, mivel itt is van beavatkozás, független változó, amelynek hatása valamilyen függő változón mérhető. A kvázi kísérletek nagy része alkalmazott jellegű kutatás, amely mindig természetes környezetben zajlik. A kvázi kísérlet során a beavatkozást elő-, illetve utóteszt követi, amelyet a kontrollcsoportban is elvégzünk (Szokolszky, 2004). A kutatás függő változója az osztály csoportkohéziója, míg a független változók az alternatív értékelési módszerek.

A kísérletnek ez a fajtája csupán egy csoportra terjed ki, azaz önkontrollos kísérlet. Kiindulási pontként a csoport helyzetét elemezzük és rögzítjük a kutatót érdeklő szempontból. A kísérlet során minden egyéb feltételt rögzítve működésbe hozzuk azt a tényezőt – a független változót –, amelynek hatását vizsgálni akarjuk. Az önkontrollos kísérlet célja az, hogy minél több olyan külső tényezőtől megszabaduljunk, amelyek a mintaelemek értékét befolyásolhatják. Ezért olyan összetartozó értékpárokat hasonlítunk össze, melyek között különbséget legfőként az alkalmazott módszer, a beavatkozás okoz-

hat. Azt vizsgáljuk, hogy az önkontrollos kísérlet során szignifikáns-e a különbség az előzetes és utófelmérés eredményei között (Szokolszky, 2004).

Eljárás

A kutatást azzal kezdtük, hogy a szociometriai kérdőív segítségével felmértük a csoportunkat, minden egyes gyereknek feltettünk 10 kérdést. A vizsgálat során figyelembe vettük a vizsgált minta életkori sajátosságait, és a kérdéseket ennek alapján állítottuk össze. Igyekeztünk úgy megfogalmazni a kérdéseket, hogy azok a gyermekek számára érthetőek legyenek. A kérdőív után következett 12 alkalom/beavatkozás, amely minél színesebb, játékos tevékenységek használatára fektette a hangsúlyt. Szerkezetileg ezek az alkalmak úgy voltak megszervezve, hogy a harmadik, a hatodik, a kilencedik és a tizenkettedik alkalommal az említett alternatív – csoportos – értékelési formák is alkalmazásra kerültek. Az értékeléses beavatkozások közötti alkalmak az adott hónap jellemzőit szem előtt tartó népi gyermekjátékokra, valamint olyan játékos tevékenységekre épültek, amelyek jó hatással voltak a csoport együttműködésére, összetartozására. A legelső alkalom azzal kezdődött, hogy az osztályközösség tagjai közösen egy nevet (Pacsirták) választottak maguknak. A közös névválasztással a későbbiekben a csoportos tevékenységekben való együttműködést, az egymáshoz való tartozás érzését igyekeztünk ösztönözni.

Az alkalmak egyórások voltak, ezeken közösen tanultunk énekeket, versikéket, majd az osztályteremben vagy az udvaron népi gyermekjátékokat játszottunk (Benkő, Prezsmér, 2015). A játékok által a hagyományörzésre fektettünk nagy hangsúlyt, ugyanakkor a személyiségfejlődés, a kooperáció, a gyermekek csoportba való beilleszkedésének segítése, a csoportkohézió erősítése, az együttműködési képesség, a verbális, illetve nonverbális kommunikációs képességek fejlesztése, az empátia erősítése, valamint a társak megismerésének és elfogadásának a fejlesztése is hangsúlyos volt.

A kutatás harmadik, azaz utolsó fázisában – az előméréshez képest történt változások megfigyelése érdekében – megismételtük a szociometriai kérdőíves felmérést.

2. táblázat: A tizenkét alkalmas beavatkozás

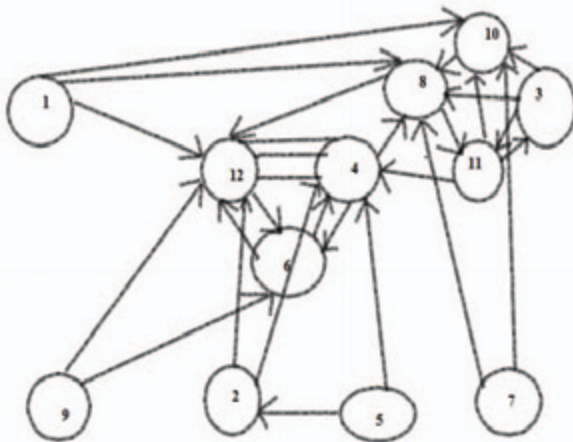
Alkalom- Időtartam	Célok	Tartalom	Eszközök
Első alkalom	A népijáték-ismeret bővítése	Bőjti játékok és dalok	Mondókák Versikék Népi dalok
Második alkalom	A tanultak egységesítése, rögzítése	Bőjti játékok, dalok	Népi dalok Versek Tojás Festék
Harmadik alkalom	Csoportkohézió fejlesztése	Bizonyítványmese	

Alkalmom- Időtar- tam	Célok	Tartalom	Eszközök
Negyedik alkalom	Ritmuskészség és a mozgáskoordináció fejlesztése	Mondókák megtanulása	Mondókák
Ötödik alkalom	Közösségfejlesztés	Éneklés, játék	
Hatodik alkalom	Csoportkohézió fejlesztése	Diafilm	
Hetedik alkalom	A résztvevők verbális és logikai képességeinek fejlesztése.	Barkochba	Képkártyák
Nyolcadik alkalom	A résztvevők vizuális és verbális képességeinek fejlesztése.	„A mi házunk”	A3-as papír Filctollak Színes ceruzák
Kilencedik alkalom	Csoportkohézió fejlesztése	Plakát	
Tizedik alkalom	Motiváció kialakítása. Kreativitás és a verbális, logikai képességek fejlesztése.	Mozaik	Képkártyák
Tizenegyedik alkalom	A szociális megismerés és az empátia képességének fejlesztése.	Tükör	A4-es papír Tollak Ollók terítő
Tizenkettedik alkalom	Csoportkohézió fejlesztése	Újság	

Az eredmények bemutatása

Az előmérés eredményei alapján a deklarált kapcsolatok száma az 1-es, 3-as, 4-es és 11-es számú gyerekeknél a legnagyobb, hiszen a rokonszenvi kérdéseknél ők nemcsak egy személyt jelöltek be, hanem majdnem minden rokonszenvi kérdésnél más-más személyt (1. ábra, 4. táblázat). A táblázatból a kölcsönös választások száma is látszik. Esetünkben kiemelkedő a 4-es, a 6-os és a 12-es tanuló, hiszen őket az általuk jelöltek is megjelölték, így esetükben beszélhetünk kölcsönös kapcsolatokról. Tanulócsoportunk kapcsolati rendszerét szociogrammal (1. ábra) szemléltetjük. Középen szépen kirajzódik egy háromszög, ahol a kölcsönös választásokat is látjuk, majd ezt követi egy zárt négyzet, lentebb egy különálló pár, majd a perem szélén a többi tanuló, akik ugyan választottak, de társaik közül senki sem választotta őket.

A választások alapján kialakult alakzatok jól jelzik a hálózati rokonszerkezeti kapcsolatokat. A csillagalakzat jól mozgósítható, szervezett közösségre utaló jel, viszont a sok zárt alakzat arra utal, hogy több kis csoport van az osztályban, s így a párok között rivalizálás léphet fel. Páros kapcsolat csak egy van, s ez arra utal, hogy a csoporttagok inkább a feladat felé orientálódnak. Mindezek mellett meg kell figyelni a külső peremen lévő tanulókat is, az osztály létszámához képest nagy a magányosok száma, ami figyelmeztető jel, és cselekedni kell azért, hogy ez változzon.



1. ábra: Az előmérés eredményei alapján elkészült szociogram

A CM-centrális marginális mutató százalékban fejezi ki a csoportszerkezet-központhoz kapcsolódó, de nem zárt alakzatban lévők arányát. A mi esetünkben a CM-mutató: 3–5–4, százalékban kifejezve: 25–40–35%. Ez eltérő a CM-mutató átlagértékéhez (20–50–30). A sűrűségi mutató a kölcsönös kapcsolatok számának és a csoporttagok számának a hányadosa. Ez azt fejezi ki, hogy egy személyre hány kölcsönös kapcsolat jut. Az 1-es érték mellett minden tagra átlagosan egy kölcsönös kapcsolat jut, tehát minden személynek két kapcsolata van. A mutató átlagértéke 0,96, az átlagövezet 0,9-től 1,1-ig terjed. Stabil közösségekben ez a mutató 1 fölött van. A mi esetünkben ez az érték 0,66, ami arra utal, hogy a közösség valószínűleg laza, bizonytalan. Vigyáznunk kell, ha ez az érték még kisebb lesz, akkor az alakzatunk nem is tekinthető közösségnek, és klikk-képződés valószínűsíthető. A csoportkohézió megállapításának érdekében először is meg kell határoznunk a kölcsönösségi indexet. Az egyik kohéziós mutató a kölcsönösségi index, mely azt mutatja, hogy a csoportban lévő személyek hány százalékának van kölcsönös kapcsolata. Minél nagyobb ez a mutató, annál kevesebb a magányosok száma. Átlagértéke 85–90%. A mi esetünkben ez az érték: 41,6%, tehát az átlaghoz képest nagyon alacsony, vagyis a kohézió aggasztóan laza, együttes teljesítményre nehezen mozgósítható a csoport. A csoportkohéziós index átlagértéke 10–13 között van,

nálunk ez 8, ami arra utal, hogy csoportunk kohéziós indexe átlagon aluli. A viszonzott kapcsolatok átlagértéke 40–50%, a mi értékünk 30%. A deklarált kapcsolatok száma tehát kicsi, ez jelezhet működési hibát, ám egy alakuló csoportnál (a mi előkészítő osztályos csoportunk ennek tekinthető) viszont természetes. A kohéziós mutatók és az alakzatok arányításának segítségével általános képet kaphatunk a szociogramról mint a társas mező hálózataról. A mi esetünkben elmondható, hogy a csoport szerkezeti típusa halmazszerkezet, a társas tér nem strukturált, a kölcsönösségi index és a sűrűségi mutató átlag alatti.

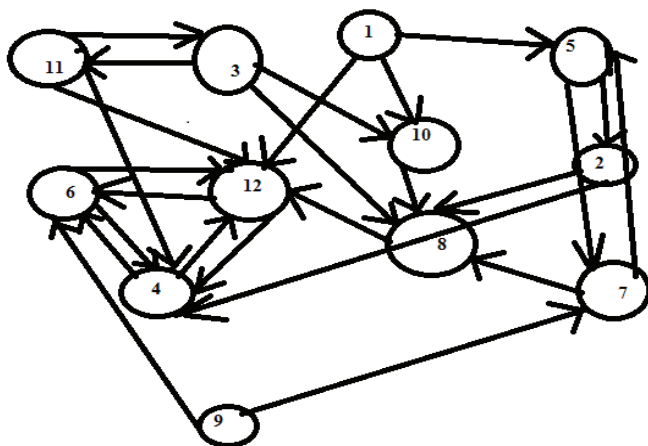
4. táblázat: Az előmérésben kapott eredmények összesítése

Mutatók, szempontok	Előkészítő osztály	Eredmény
CM mutató	25–40–35%	átlagtól eltérő
Kölcsönösségi index	41,6%	átlagon aluli
Sűrűségi index	0,66	átlagon aluli, bizonytalan
Kohéziós index	8%	átlagon aluli
Koherencia	30%	átlagon aluli, működési hiba
Csop. szerk. típusa	halmazszerkezet, laza struktúra	-
Perifériára szorultak	4–5	-
Centrális helyzetűek	7	-

A kölcsönösségi táblázat (5. táblázat) alapján megállapíthatjuk, hogy az 1-es illetve 9-es tanulót az utómérésben felhasznált kérdőívben sem választotta senki egyetlen rokonszenvi kérdésben sem. Ez arra utal, hogy ezek a gyermekek a beavatkozás hatására sem kerültek előnyösebb helyzetbe, pozíciójuk semmit sem változott. Fontosnak tartjuk azonban azt, hogy az 5-ös, illetve a 7-es tanulók helyzete változott, mivel őket már választották az utómérésben. Az előmérésben őket sem jelölte meg senki egyetlen rokonszenvi kérdés kapcsán sem. Kapcsolat alakult ki az 5-ös és 7-es tanuló között, egy rokonszenvi kérdésben ugyanis kölcsönösen egymást választották. Ez a magányos tanulók számának csökkenését is jelzi. Az utómérés során kapott eredményekben a 12-es, a 8-as és a 4-es tanulók pozíciója nem változott, még mindig ők azok, akiket a legtöbben választottak társaik. A 4-es, a 9-es és a 11-es tanulók deklarált kapcsolatainak a száma a legnagyobb, vagyis a rokonszenvi kérdéseknél ők nemcsak egy személyt jelöltek be, hanem majdnem minden rokonszenvi kérdésnél más-más személyt. A kölcsönös választások száma is igen fontos. Az utómérésben kapott válaszok esetén kiemelkedő a 4-es, a 6-os és a 12-es tanuló. Itt viszont nincs változás, hiszen az előmérés során is ők voltak azok,

akiknek a legtöbb kölcsönös kapcsolatuk volt. Ez arra enged következtetni, hogy a gyermekek közötti érzelmi kapcsolat változott, társaik szerint viszont nem változott meg pozíciójuk a közösségi tulajdonságra, illetve népszerűsége vonatkozó kérdéseknél. Amint az a táblázatban látszik, történtek változások. Érdekes megfigyelni, hogy az 5-ös és 7-es tanuló neve elhangzott a rokonszenvi kérdések megválaszolása során, ami előmérésben még nem így volt, hiszen egyetlen társuk sem jelölte meg őket a négy rokonszenvi kérdésre adott válaszában.

2. ábra: Az utómérés eredményei alapján elkészült szociogram



A szociogram (2. ábra.) tanulócsoporthunk utómérésben adott válasza alapján megrajzolt kapcsolati rendszerét szemlélteti. Megfigyelhetünk egy háromszöget, ahol kölcsönös választások is megmutatkoznak, majd egy zárt négyzetet is. A peremen két tanuló helyezkedik el, a 9-es és az 1-es. Ők az előmérés során is ugyanezt a pozíciót foglalták el. A kutatásunk során az előméréshez képest kapcsolat alakult ki a 7-es, illetve az 5-ös tanuló között. Előméréskor ők is a peremen helyezkedtek el, a magányosok kategóriájába tartoztak. Mindezek mellett meg kell figyelni a külső peremen lévő tanulókat is: az osztály létszámához képest csökkent a magányosok száma, ez már egy jó jel, viszont számon kell tartani és cselekedni azért, hogy pozitív irányba változzon.

5. táblázat: Az utómérésben kapott eredmények összesítése

Mutatók, szempontok	Előkészítő osztály	Eredmény
CM mutató	30–50–20%	átlagtól eltérő
Kölcsönösségi index	55%	átlagon aluli
Sűrűségi index	0,76	átlagon aluli
Kohéziós index	9%	átlagon aluli

Mutatók, szempontok	Előkészítő osztály	Eredmény
Koherencia	35%	átlagon aluli
Csop. szerk. típusa	halmazszerkezet, tömb-szerkezet	-
Perifériára szorultak	2–3	Csökken a magányosak száma
Centrális helyzetűek	7–8	-

Az utómérés szerint a CM-mutató 4–6–2 (30–50–20%). Ez is eltér a CM-mutató átlagértékétől (20–50–30). Ez a változás azzal magyarázható, hogy csökkent a magányosak száma. A sűrűségi mutató értéke 0,76, ami arra utal, hogy a közösség még nem teljesen összetartó, értéke átlagon aluli, viszont kis mértékben nőtt. Ez annak is köszönhető, hogy a korábban magányosok száma (4) a felére csökkent. A sűrűségi mutató azért is nőtt meg, mert két személy kölcsönösen választotta egymást egy rokonszeri kérdésben. Ezáltal megnőtt a tanulócsoporthoz kölcsönös választásainak a száma. A csoportkohézió kölcsönösségi indexének értéke 55%, ami még mindig kisebb, mint az átlag, vagyis azt mutatja, hogy a kohézió laza, a csoport nehezen mozgósítható együttes teljesítményre. A csoportkohéziós index is alacsony (9), még mindig átlagon aluli, viszont az említett két tanulónak köszönhetően növekedett az értéke. A viszonzott kapcsolatok utómérési értéke 35% (a 40–50%-os átlagértékhez viszonyítva). Csoportunk szerkezeti típusa halmazszerkezet, a társas tér nem strukturált, a kölcsönösségi index és a sűrűségi mutató átlag alatti.

Következtetések, javaslatok

Kutatásunk részben igazolta hipotézisünket. A csoportkohézió nem növekedett, viszont a beavatkozás pozitív hatással volt a kirekesztett tanulóira, ezeknek a száma csökkent. A csoportkohézió alacsony értéke azzal magyarázható, hogy csoportunk tagjai csak egy éve járnak iskolába, s még nem volt elegendő alkalmuk az összeszokásra, az együttműködés kialakítására, egymás megismerésére.

A pedagógusnak elsősorban a kölcsönös kapcsolattal nem rendelkező, perifériára szoruló tanulók helyzetét érdemes átgondolnia, és fel kell tárnia előnytelen pozíciójuk okait. A helyzet javítása érdekében a diákok elfogadó-befogadó készségét lehetne fejleszteni. Az értékelési eszközök fejlesztése is további lehetőségeket rejt, egyénre és csoportra szabottan egyaránt.

Szakirodalom

Benkő Éva, Prezsmer Boglárka (2015): *Népi gyermekjátékok*. Háromszék Vármegyei Kiadó, Sepsiszentgyörgy.

Birta-Székely Noémi (2010): *A pedagógia alapjaitól az oktatás elméletéig*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

- Carper, K. J. (2012): *Effect of alternative assessments on behavior of students in a secondary art classroom*. Opus: Research & Creativity at IPFW.
- Csonka Csabáné (2004): *Szöveges értékelés*. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Dikli, S. (2003). Assessment at a distance: Traditional vs. Alternative Assessments. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. Volume 2 Issue 3 Article 2.
- Forgács József (2007): *A társas érintkezés pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Kirikkaya, E.B. (2011). *The effect of using alternative assessment activities on students' success and attitudes in science and technology course*. Educational Sciences: Theory & Practice – 11. 2.
- Kollár Katalin (2004): A társas kapcsolatok személyközi vonzalom és a csoport folyamatok. In: N. Kollár, Katalin, Szabó Éva. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc (1989): *Társ és csoport*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc (2006): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Muzafer, S. (2015): *Group conflict and co-operation. Their Social Psychology*. Psychology Press. Taylor and Francis Group, London.
- Stiggins, R.J., Arter, J.A., Chappuis, J., Chappuis, S. (2007): *Classroom Assessment for Student Learning. Doing it right-using it well*. Pearson Education, New Jersey.
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Vekerdy Tamás (2001): *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Saxum Kiadó, Budapest.
- Vekerdy Tamás (2005): *Másféle iskolák (Talán: a Waldorf?)*. Saxum Kiadó, Budapest.
- De Wisscher, P. (2001). *Dinamica grupurilor*. Editura Polirom, Iași.

Szülői értekezlet teaház módszerrel

A gyermek életében az elsődleges nevelési színtér a család. A gyermek érdeke azt kívánja, hogy a családi, az óvodai (illetve később az iskolai) nevelésnek közös célkitűzései legyenek. E két közösség van elsősorban hatással a gyermek személyiségének fejlődésére, ezért alapvető követelmény, hogy összhangban lássák el a sokoldalú nevelési teendőket. A család nevelési felfogásától és jellemzőitől függetlenül csakis a vele való rendszeres kapcsolat és a kölcsönös informálás szolgálja a gyermek érzelmi biztonságát, és segíti fejlődését. (Barabási, Stark 2015, 199–216.)

Pedagógusi munkám sikerességének mértéke arányos a diákjaim szüleivel való konstruktív együttműködéssel. Ahhoz, hogy a kapcsolatot ne legyen egyoldalú a pedagógus–diák–szülő hármass pillérében, teret kell adni a felek szabad véleménynyilvánításának, meghallgatásának, párbeszédének.

Osztályfőnökként különböző interaktív játékok segítségével előcsalogathatom a legfélénkebb diákból is a bátorságot, de mit tegyek azzal a szülővel, aki a szülői értekezleten félénk, hallgatag, illetve csak nonverbálisan fejezi ki véleményét, mert nincs ahhoz szokva, hogy egy nagyobb csoport előtt beszéljen.

A szülői értekezlet az egyik legelterjedtebb kapcsolattartási mód (Cosma 2001, Füle 1993), így én is gyakran alkalmaztam. Számtalanszor kerültem kényelmetlen helyzetbe, amikor a szülői értekezleten csak én és a hangadó szülők beszélünk, vagy amikor egy közös döntés meghozásakor úrrá lett a kínos hallgatás. Azt tapasztaltam, hogy ha a szülőket megfelelő módon szólítom meg, akkor rendkívül segítőkészek, ötletgazdagok, vállalkozó szelleműek, de legtöbb esetben az egyéni, személyes megszólítás szükséges hozzá, ami rendkívül időigényes egy nagyobb szülői közösségben. Azt is tapasztaltam, hogy ha nem iskolai keretek között beszélhettem a szülőkkel, hanem egy közös kiránduláson, táborban, osztályközösség-építő hétvégén, akkor sokkal közlékenyebbek. Sajnos nincs lehetőségünk túl gyakran együtt kirándulni, ezért nekem osztályfőnökként igyekeznem kell megteremteni a lehetőséget arra, hogy a szülő elmondhassa a véleményét még akkor is, ha bátortalanabb, annak érdekében, hogy egy döntés ne csak pár ember akaratából szülessen, hanem egy egész szülői közösség véleményéből.

A teaház módszerének alkalmazása szülői értekezleten egyesíti a fent említett igényeket: non formális keretekben lehetőség adódik kisebb csoportban elmondani a véleményét, de közösen is meg lehet beszélni.

Azt tapasztaltam, hogy ha a szülőket megfelelő módon szólítom meg, akkor rendkívül segítőkészek, ötletgazdagok, vállalkozó szelleműek.

A teaház módszerének leírása

Az osztályfőnök előre berendezi a termet. 4 fős csoportokba helyezi az asztalokat és székeket, egyenlő arányban. Minden asztalra a székekkel megfelelő számú kérdéskártyát helyez, de csak az adott csoport kérdéseit (1., 2., 3., 4), illetve 1 jegyzetömböt írószerrel.

A megfelelő, oldott hangulat érdekében a háttérben szólhat halk zene, illetve az asztalokra poharak, víz, tea, kávé, kevés ropogtatnivaló, cukorka helyezhető.

A szülők helyet foglalnak, majd közösen eldöntik, hogy ki legyen a jegyző. A jegyző fogja leírni a lapra a szülők véleményét, válaszát a kérdésekre. Minden csoportban 15 perc áll rendelkezésre a véleménynyilvánításra. A csoportok egyszerre kezdik a beszélgetést, a jegyző leírja a válaszokat, majd 15 perc múlva az osztályfőnök egy csengő, trian-gulum vagy egyéb hangszer segítségével jelzi, hogy lejárt az idő. A csoportok helyet cserélnek, kivéve a jegyzőket.

Miután lejárt a 4x15 perc, a jegyzők felolvassák, elmondják az összesített válaszokat.

A módszert V. osztályos diákok szülői értekezletén alkalmaztam, a második félév elején.

A kérdéscsoportokat 4 téma köré építettem:

1. A gyermek személyes fejlődése, viszonyulása a tanuláshoz;
2. Az intézmény (tanárai, eszközei, tevékenységek);
3. A szülő–diák–osztályfőnök hármass pillére;
4. Osztályközösség.

Kérdéskártyák:

1.csoport:

- a. Milyen érzésekkel megy a gyermeke iskolába (öröm, szorongás)? Miért?
- b. A tantervi követelményekhez sikerült-e adaptálódni, fejlődni a IV. osztályhoz képest? Ha nem, miért?

c. Mely tantárgyak okoznak nehézséget?

d. Az otthoni befektetett munka arányos-e a kapott jeggyel?

2. csoport

Iskolánk megfelel-e az ön elvárásainak?

a. a tanárok órai munkája;

b. az iskola épülete: osztályterem, folyosók, WC, udvar (tisztaság, biztonság stb.);

c. órán kívüli tevékenységek az iskolában;

d. támogató programok, tehetséggondozás.

3. csoport

a. Sikerült-e személyes kapcsolatot teremteni az osztályfőnökkel?

b. Az osztályfőnök adott-e gyermeke iskolai munkájáról, emberi magatartásáról érdemi tájékoztatást?

c. Vannak olyan tapasztalatok vagy tevékenységek a szakmai életében vagy szabad-időben, amelyek véleménye szerint hasznosak vagy érdekesek lehetnek a gyermekének és osztálytársainak? Melyek azok?

d. Hogyan tudnánk javítani a szülő–diák–tanár, illetve szülő–diák–osztályfőnök kapcsolatán? Említsen konkrét példákat!

4. csoport

a. Milyen légkör uralkodik az osztályban?

b. Voltak-e olyan konfliktusok az osztályban, amelyekről az osztályfőnök nem szerzett tudomást, de véleménye szerint kellett volna? Melyek azok?

c. Mi a véleménye az eltelt időszak órán kívüli osztálytevékenységeiről?

d. Milyen más tevékenységekkel lehetne növelni az osztály közösségi szellemét? (konkrét példák)

Személyes tapasztalatok:

A teaház módszer alkalmazása után azt tapasztaltam, hogy ez a fajta szülői értekezlet azoknak a szülőknek is teret biztosított, akik a nagyobb szülői közösségben félénkebbek a hangadó szülők mellett, illetve előnye az, hogy viszonylag rövid idő alatt egyszerre több embert mozgat meg, sok véleményt, sok ötletet generál. Különösen aktív szerepet vállaltak olyan apukák is, akik gyakorlatias oldalról közelítették meg a kérdéseket, és konkrét tevékenységekben, ötletekben gondolkodtak, illetve részt vállaltak a lebonyolításaikban. Így sikerült együtt megvalósítani több iskolán kívüli tevékenységet a különböző feladatok arányos elosztásával: horgászat, autószerelő műhely meglátogatása, sátorozás a hegyekben, közös sütés-főzés, osztályközösség-építő hétvége, bográcsolás, az osztályterem hangulatosabbá tévése stb.

Szakirodalom

Barabási Tünde, Stark Gabriella (2015): *Óvodamódszertani alapismeretek*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár. 199–216.

Cosma, T. (2001): *Ședințele cu părinții în gimnaziu. Idei-suport pentru diriginți*. Editura Polirom, Iași.

Füle Sándor (1993): A szülői értekezletekről. *Pedagógusok a szülőkkel* sorozat 1. kötete. Budapest.

A középfokú iparoktatás kezdetei Kolozsváron

Ferenczi Zoltán születésének 160., halálának 90. évfordulójára.

Az 1848-as forradalmat és szabadságharcot megelőző időkben a középkortól működő céhrendszer kielégítően megoldotta az iparos pályára készülő fiatalok képzését. Az akkori viszonyok közt nem is voltak magasak az igények. Az 1860-as évektől a céhrendszer bomlásnak indult tájainkon is, nem felelt meg a felgyorsuló iparosodás követelményeinek. Megjelentek a nagyobb üzemek, gyárak. Az Erdélyi Főkegybíróság 1864. február 12-i rendeletével megszüntette Erdélyben a céh-privilégiumokat, s a céheket a városok előljárósága alá rendelte. A céhek teljes felszámolására már a kiegyezés után került sor. Az 1872. február 27-én szentesített 1872-es első magyar ipartörvény megszünteti a céheket, szabaddá teszi az iparűzést. A céhek helyett szakáganként ipartársulatok hozhatók létre külön-külön szabállyal.

Az új körülmények között az iparos ifjúság nevelését is meg kellett oldani. Az Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter kezdeményezésére megszületett 1868-as népoktatási törvény már kimondta, hogy minden szülő, gyám vagy mester köteles gyermekét vagy gyámoltját 6. életének betöltésétől egészen 12. életéig – ha neveléséről a háznál vagy magánintézetben nem gondoskodnak – nyilvános iskolába járatni. Az 1872-es ipartörvény ezt a kötelezettséget az iparosokra vonatkoztatva még hangsúlyosabbá tette: az iparosnak tanoncát nem csak képeznie kellett saját iparágában, hanem jó erkölcsre nevelni, rendre és munkás életre szoktatni; időt kellett biztosítani neki a vásárnapi és más ünnepnapok vallásgyakorlásra. Ha nem tudott írni-olvasni, akkor vásárnapi vagy esti iskolába kellett járatnia, ha tudott, akkor ipariskolába. Arra is kitért a törvény, hogy a 14 év alatti tanoncot „csak” napi tíz órát szabad dolgoztatni, s ebbe beleszámít az iskolában töltött idő is. A nagyobbakat már tizenkét órát is dolgoztathatták. A tanoncot nem lehetett éjjeli munkára vagy cselédszolgálatra kötelezni.¹

A tanoncok szervezett oktatása azonban csak olyankor volt megoldható, amikor nem kellett a mesternek fő munkaidőben segédkezni: vasárnap vagy esti órákban. Még így is sok mester akadályozta tanoncát az órák látogatásában. A kolozsvári Kereskedelmi és Iparkamara 1879-es jelentésében ezt olvashatjuk: „Egyes kísérleteken kívül hiányzik iparosaink zöménél az érzék az ily törekvésre, ami természetes is, mert a nagy tömeg maga is nélkülözvén a szükséges ismereteket, hogyan érezze az újabb nemzedék nevelésének hiányait? Hogyan lelkesedjék s áldozzon oly ismeretek terjesztéséért, amelyek-

¹ Vö. Fericsán Kálmán: *Ősi fának ága-boga*. A középszintű iparoktatási szervezet kialakulása és fejlődése Magyarországon. Pécs–Budapest, 1999. (Mozaikok a nevelés történetéből IV.); Halkovics László: *A magyar ipari szakoktatás és statisztikája 1945 előtt*. Statisztikai Szemle, 1999. 4. sz. 260–273.

ről fogalma sincs, s amelyek közvetlenül neki nem hoznak hasznot?”² Az 1870-es években a nagyobb városokban megnyíltak az ipariskolák. Rendszerint három osztállyal, melyekben az elemi ismereteket oktatták. Kolozsvár e téren élen járt. Az Iparkamara kezdeményezésére a kormány és a város támogatásával 1874-ben megnyílt az Ipariskola. Vezetését Kiss Sándor, a Felsőbb Kereskedelmi Iskola igazgatója vállalta magára. Különböző iskolaépületekben délután folyt a tanítás. Az előkészítő osztályba azokat vették fel, akik nem tudtak írni-olvasni. További három osztályban sajátították el az elemi ismereteket. 1880-ban már 479 diákot 16 tanító oktatott. Ide tartozott egy rajziskolai osztály és a Klösz József vezette szobrász-mintázó osztály 25 tanulóval.

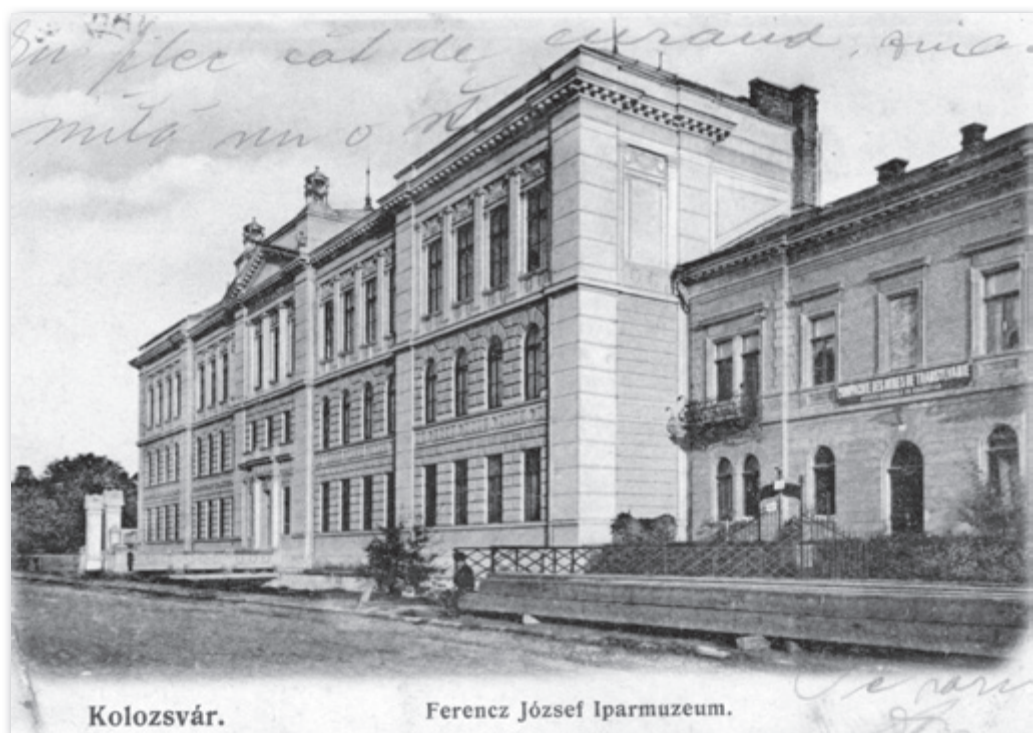
Az ipariskola azonban csak az elemi szintű képzést biztosította. S még itt sem tudták egységesen megoldani valamennyi tanonc számára a rajzoktatást, ami a legtöbb mesterségnél nélkülözhetetlen készségek kifejlesztését szolgálná. Más szakmai ismeret elsajátítása e szinten szóba se jött.

A középfokú iparoktatásra vonatkozóan sokáig hiányoztak az egységes irányelvek: hogyan történjen az elméleti oktatás, hol végezzék a gyakorlati felkészítést. Az első ilyen intézmény Kassán létesült francia mintára „gépészeti felsőbb ipartanoda” megjelöléssel. Három év alatt akart olyan elméleti és főleg gyakorlati oktatást nyújtani, hogy végzettjei gépészek, művezetők, esetleg gyárigazgatók lehessenek, sőt a műegyetemi tanulmányokra is előkészített. Eleinte magánintézet volt, 1875 decemberében vették állami kezelésbe. A budapesti Közép-ipartanodát 1877 őszén létesítették a vallás- és közoktatásügyi miniszter rendeletével. Építészeti, gépészeti és vegyészeti szakosztályokkal működött. Az előkelő harmadik hely Kolozsvárt illeti meg.

Az ipartanműhelyek, iparrajziskola és iparmúzeum megalakulása

Az iparoktatás Kolozsvárt a Kereskedelmi és Iparkamara szárnyai alatt bontakozott ki. Ennek közgyűlésein 1878-ban és 1879-ben is felmerült, hogy meg kell oldani az iparos fiatalok egységes oktatását. 1879-ben a vallás- és közoktatásügyi miniszter körlevélben ajánlotta, hogy a polgári iskolák mellett bizonyos iparágak elsajátítására ipartanműhelyeket állítsanak fel, ahová a polgári iskola 4. osztályába lépő, 13. életévüket betöltött fiatalokat vegyék fel, s három év alatt képezzék ki. Még ebben az évben Budapesten egy Központi Rajztanodát állítanak fel a faipari tanulók számára. 1880 szeptemberében a miniszter körlevélben ajánlja a tanfelügyelőknek, hogy a vidék igényei szerint tanműhelyeket létesítsenek a polgári és felső népiskolák mellett, egyelőre a fa-, vas-, agyag- és szövőipar terén lehet próbálkozni. 1881-ben Pákei Lajos Kolozsvár város főmérnöke egy iparrajziskola felállítására tesz javaslatot, ennek a polgári iskola egyik tantermében való beindítására a városi tanács pénzüsszeget is megszavaz. A kolozsvári Iparkamara 1881–1882-es jelentése így ír: „Az iparos szakoktatásnak még csak mikéntjére nézve sincs tiszta megállapodás, annál kevésbé látunk rendszeres fejlődést. Az iskola egyesítse-e az el-

² A kolozsvári Kereskedelmi és Iparkamara jelentése kerülete gazdasági, kereskedelmi, ipari és forgalmi viszonyairól 1879-ben. [az 1913-ig kiadott jelentések rövidítése a továbbiakban: KIK jelentése] Kolozsvárt, 1880. 88.



Az I. Ferencz József Iparmúzeum új épülete

méletet és gyakorlatot magába, vagy a műhelyben kelljen a gyakorlatot egyesíteni az elméleti oktatással? A elméleti oktatást nyújtó iskolák mellett járjon a tanuló tanműhelyekbe a gyakorlat elsajátítására, vagy előbb tanulja meg az elméletet, aztán adja magát egészen a gyakorlatra? A tanműhely államilag rendeztessék be, vagy a kiválóbb iparosok műhelyei használtassanak fel e célra? Mindezek lebegő, de meg nem oldott kérdések.”³

A városnak, illetve az Iparkamarának mégis lépnie kell. Gámán Zsigmond, az Iparkamara nagyérdemű titkára és Kolozsvár város közgazdasági előadója 1883 tavaszán terjeszt elő jelentést a földművelés-, ipar- és kereskedelemügyi miniszternek az ipari szakmát tanulók szervezett kolozsvári oktatásáról. Ebben rámutat, hogy több iparvállalat tulajdonosával tárgyaltak, s kiválasztották az oktatásra két legmegfelelebbet. Maetz Frigyes építész műhelytelepén 25 faipari, a Dietrich (volt Rajka) gépgyárban 12 gépipari tanuló nyerhetne képzést. Felvázolja a két műhelyben folyó oktatás szervezési programját is. A jelentést közli a minisztérium közlönye, a *Közgazdasági Értesítő*⁴ is.

A kereskedelemügyi miniszter 1883 márciusában Kolozsvárra küldi tanácsosát, dr. Schnierer Gyulát, aki itt tanácskozást hív össze, melyen részt vesz Sigmond Dezső or-

³ KIK jelentése 1881–1882. 93–94.

⁴ *A Kolozsvárt felállítandó fa- és vasipari tanműhely.* Gámán Zsigmond, Kolozsvár sz. k. város közgazdasági előadójának jelentése. *Közgazdasági Értesítő*, II. évf. 15. sz. 1883. ápr. 12. 327–329.



Az 1898-as épület, mellette a Polgári Fiúiskola

szágyűlési képviselő, az Iparkamara elnöke, Gámán Zsigmond, Binder Lajos ipari felügyelő, Kiss Sándor ipariskolai igazgató, Maetz Frigyes vállalkozó és Nagy Mór városi tanácsos. Ők állapodnak meg az iskola felállítási körülményeiről. Ezután miniszteri biztosként még Hegedüs Károly, a budapesti Ipartanoda igazgatója is Kolozsvárra utazik, s egy újabb megbeszélésen a felállítandó tanintézet költségvetését körvonalazzák: a fenntartás felét a minisztérium segélyként juttatja, a másik felén osztozik az Iparkamara és a város.⁵

A következő év, 1884 januárjában már a műhelyek tervezete is megjelenik, pontos részletezése annak, hogy mit tanulnának a három évfolyamon. A nyolctagú felügyelőbizottság tagjaira is javaslat történik.⁶ Talán ennek nyomán Széchényi Pál miniszter 1884. február 29-én kelt leiratával elrendeli a tanműhely felállítását, és kinevezi a nyolctagú felügyelőbizottságot: Binder Lajos gépészmérnök, ipari felügyelő, Bucsy József, az Államépítészeti Hivatal főmérnöke, dr. Ferenczi Zoltán egyetemi magántanár, polgári iskolai igazgató, Gámán Zsigmond iparkamarai titkár, Kiss Sándor kereskedelmi akadémiai igazgató, Lészai Ferenc Kolozs megye közgazdasági előadója, dr. Nagy Mór városi tanácsos, Pákei Lajos főmérnök. Utóbb a bizottság kiegészül még Bak Lajos műszalossal és Simonffi István géplakattal. A felügyelő bizottság elnökéül Sigmund De-

⁵ A részletekről tájékoztat: *A kolozsvári Fa-, Vas- és Építő-ipari tanműhelyek felügyelő bizottságának jelentése az 1884/85. tanévről*. Külön nyomat a „Közgazdasági Értesítőből” [V. évf. 17. sz. 1886. ápr. 29. 540–548.].

⁶ A kolozsvári Fa- és Vasipari Tanműhelyek segélyezése. Uo. III. évf. 4. sz. 1884. jan. 24. 142–143.

zsót választják. Az Iparkamara 1883–1885-re kiadott jelentése így összegzi az új intézmény feladatát: „Célja e tanításnak: a gyakorlati élet számára a munkában ügyes és a szakértelemmel öntudatos munkásokat képezni, akik pályájukon sikerrel haladhassanak, keresett munkások, munkavezetők, s idővel önálló vállalkozók lehessenek.”⁷

Az első évfolyamon felvételre 27 helyet hirdetnek meg olyan 14. életévüket betöltött fiataloknak, akik két alreál vagy gimnáziumi osztályt, illetve a polgári iskola első két osztályát elvégezték. 1884. április 23-án a környező megyék útján is meghirdetik a felvételt, július 1-jére mind a 27 hely betelik. A jelentkezők közül 10 jött vidékről. Július 27-én ünnepélyes keretek közt Haller Károly, Kolozsvár polgármestere megnyitja a tanintézetet⁸. A jelentkezők közül 6-on az építészeti, 4-en az asztalos, 17-en a gépészeti szakra iratkoztak. A tanítás szeptember 16-án kezdődött⁹. Az építészek és az asztalosok Maetz Magyar utcai telepén kaptak képzést, s ott a tulajdonos tantermet is biztosított az elméleti képzésre. A gépészeket a volt Dietreich-féle, most Senn Ede vezette gyárban oktatták. Az új intézet hivatalos elnevezése: Kolozsvári Fa-, Vas- és Építőipari Tanműhelyek. Az első évben egyetlen saját tanára volt: Pákei Lajos (1853–1921). Kolozsvár szülötte, a helybéli Unitárius Kollégium tanítványa, aki budapesti, müncheni és bécsi szaktanulmányok után 1880-ban foglalta el Kolozsvár főmérnöki állását. Négy év alatt azonban megelégtelte az adminisztrációs munkát, inkább épülettervezéssel akart foglalkozni. Rövidesen Erdély legismertebb tervezőmérnökévé vált, akinek épületei Kolozsvár belvárosában is meghatározó jellegűek. Pákei lemondott a főmérnökségről, s elvállalta a kevésbé terhes tanítást. Gróf Esterházy Kálmán főispán 1884. szeptember 15-én tiszteletbeli főmérnöki címmel tüntette ki. 1902-ben megkapta a Ferenc József-rend lovagkeresztjét. Pákei az építőiparosoknak építési anyagismét, építkezési szakrajzot, szabadkézi rajzot, fatechnológiát adott elő. Óraadóként Maetz tanította a szakrajzot az asztalosoknak. A gépészeknek pedig Judik József vasúti gépészmérnök lett a szaktanáruk. A három szak tanulói közös tárgyként tanulták heti 2–2 órában a magyar nyelvet és irodalmat dr. Ferenczi Zoltán polgári iskolai igazgató vezetésével, a számtant Deák József polgári iskolai tanár, valamint a mértant Puhala József Államépítészeti hivatali mérnök segítségével. A közös és elméleti órákat délután tartották, délelőtt a művezető gyári mesterek irányításával gyakorlatot folytattak. A tanári karban március 1-jén változás történik: Maetz lemond a tanításról, óráit Pákei veszi át. Ugyanakkor az elméleti tanítást is elköltöztetik Maetz telepéről az Iparkamara Főtéren épült új székházába.

Az első tanév folyamán Ferenczi Zoltánt kéri fel az új tanintézet igazgatására. Ő ebben és a következő tanévben óraadóként tanítja a magyart, a továbbiakban csak igazgat, mert főállásban megmarad a Polgári Fiúiskolában tanárnak és igazgatónak. A második évtől mellette szakigazgatóként Pákei szerepel. Ferenczi Zoltán (1857–1927) a magyar irodalomtörténetírás és könyvtártudomány egyik nagy egyénisége. A kolozsvári egye-

⁷ KIK jelentése 1883–1885. 175.

⁸ Vö. *A kolozsvári ipartanműhelyek megnyitása*. Kolozsvári Közlöny, III. évf. 144. sz. 1884. júl. 29.

⁹ *A kolozsvári ipartanműhelyek*. Kolozsvári Közlöny, 1884. szept. 12. A híradásból kiderül, hogy Ferenczi ebben a tanévben ingyen vállalja a magyar nyelv tanítását.

A vallás- és közoktatásügyi minisztérium kötelezővé tette a tanoncok részére az ipari szakrajz tanulását.

temen szerez bölcsészdoktori oklevelet 1879-ben, 1881-ben pedig magántanári címet. 1891-ben az Erdélyi Múzeum-Egyesület könyvtárosává választják, 1896-ban pedig az Egyetemi Könyvtár élére is ő kerül, úgyhogy lemond iskolai megbízatásairól. 1895-ben címzetes rendkívüli tanárrá választja az egyetem. 1899-től a budapesti Egyetemi Könyvtár igazgatója, majd az akadémiai könyvtaré, a Magyar Tudományos Akadémia rendes tagjai sorába vá-

lasztja. Meglepő, hogy egy ilyen nagy tudományos munkásságot kifejtő személyiség másodállásban egy tanműhelyt igazgat.

Az 1884-es év még egy újdonságot hozott az iparoktatás terén: az 1884-es második magyar ipartörvény a tanoncok oktatását a városok költségvetésébe utalta, s a vallás- és közoktatásügyi minisztérium kötelezővé tette a tanoncok részére az ipari szakrajz tanulását. A város már 1882-ben latolgatta egy központi rajziskola felállítását, mely a líceumi diákok oktatását is megoldotta volna. Most az Iparkamara lépett: 1884. augusztus 31-re értekezletet hívott össze, melyen a minisztériumot Hegedüs Károly képviselte. Ezen egy Központi Szakipar-rajziskola felállításáról döntöttek. Ide a II. és III. éves tanoncoknak kell majd járniuk, s szakonként heti 2–2 esti órában fogják az alapvető rajzismereteket elsajátítani. A vezetésre a Kereskedelmi Akadémia és az Ipariskola igazgatóját, Kiss Sándort kérték fel. Az új tanintézetet 1884. december 28-án Haller Károly polgármester és Sigmond Dezső iparkamarai elnök nyitotta meg.¹⁰ Az első tanári karban Pákei Lajos mellett Gráf Jakab, a Református Kollégium, Molnár József, a tanítóképezde tanára, valamint Hirschfeld Lajos építész-vállalkozó és Török Sándor vasúti mérnök szerepelt. A tanítás csoportokra osztva bérelt helyiségekben folyt. Az első tanévre 84-en, a másodikra 109-en, a harmadikra pedig már 157-en jelentkeztek.

Hosszabb története van az Erdélyrészi Technológiai Iparmúzeumnak. Ennek felállítására először gróf Schweinitz Gyula nyújtott be nyomtatásban is közzétett javaslatot a kolozsvári Kereskedelmi és Iparkamarához.¹¹ Budapesten éppen akkoriban tárgyaltak egy ilyen intézmény felállításáról, mely 1883-ban meg is nyílt Technológiai Iparmúzeum elnevezéssel, s 1887–1889 között felépült a Központi Ipariskolával közös Hauszmann Alajos tervezte kétemeletes épülete.¹² 1886-ban a Székely Művelődési és Közgazdasági Egylet Marosvásárhelyen is megalapította a Székelyföldi Iparmúzeumot, melynek 1893-ra díszes épületet emelnek.¹³ Schweinitz tervezete szerint a múzeumnak öt osztálya lett

¹⁰ Uo. 171.

¹¹ *A Kolozsvárt alapítandó Erdélyrészi Iparmúzeum tervezete.* A kolozsvári Kereskedelmi és iparkamarához benyújtotta gr. Schweinitz Gyula. Kolozsvárt, 1882. 30 p. (A kiadványt Ferenczi idézi, de egyetlen könyvtárban sem bukkantunk nyomára, bibliográfiákban sem szerepel.)

¹² *A Magyar Királyi Technológiai Iparmúzeum alapításának, fejlődésének és működésének története 1883–1913.* Szerkesztette Gaul Károly kir. tanácsos, igazgató. Budapest, 1913.

¹³ *Vö. Időtár II.* Marosvásárhely történeti kronológiája 1848–1918. Összeállította: Sebestyén Mihály. Marosvásárhely, 2010. 95., 113.

volna: I. Nyersanyagok; II. A jelenkor és a múlt iparkészítményeinek mintái; III. Az iparhoz és földműveléshez szükséges műszerek, eszközök, gépek; IV. Állandó ipar- és terménykiállítás; V. Idegen készítési módok rajzai és leírásai, ipari folyóiratok, könyvek. A kamara pártolásába vette a tervet, s egy bizottságot hozott létre a múzeumi alapszabályok és költségvetés kidolgozására. Nyilvánvalóvá vált, hogy csak államsegéllyel tudnak egy ilyen múzeumot létesíteni. Úgyhogy folyamodnak a földművelés-, ipar- és kereskedelemügyi miniszterhez támogatásért. A miniszter várakozó álláspontra helyezkedik: egyszer a budapesti hasonló múzeum álljon talpra, s annak tapasztalatai alapján hoz döntést. 1884 októberében Gámán Zsigmond a kolozsvári iparkamarához intézett felterjesztésével újra napirendre tűzi a múzeum létesítését. Kedvező határozatot hoznak, tárgyalást kezdeményeznek a városi hatóságokkal és az Iparosegylettel. Ugyanakkor megbízzák Pákei Lajos tanműhelyi szakigazgatót és Binder Lajos iparfelügyelőt, hogy az 1885-ben sorra kerülő budapesti országos kiállításon árumintákat gyűjtsenek a múzeum számára. A kiküldöttek 1885 októberében tesznek jelentést gyűjtőmunkájukról, november 20-án a kamara közgyűlése köszönetet szavaz meg nekik. A fővárosi hasonló intézménytől is ígéretet kapnak, hogy a duplumokat Kolozsvárra küldik. 1887-ben az iparkamara közgyűlése határozatban mondja ki, hogy a tanműhelyek és a rajziskola mellé betársítva, közös igazgatóság alatt felállítja az iparmúzeumot is. Ennek bútorzatát Pákei Lajos szakigazgató tervezi meg, az ünnepélyes megnyitóra 1888. december 26-án délelőtt kerül sor a Plébánia főtéri épületében bérelt helyiségekben.¹⁴ Megelőzőleg Pákei Lajos közöl figyelemfelkeltő írást *Az iparmúzeum* címmel a Kolozsvár című napilapban,¹⁵ ebben felvázolja Kolozsvár ipartörténetét a XV–XVI. századi kincses várostól a XIX. század végéig, amikor Kolozsvár inkább a tudomány városa. De csak az ipar hozhat anyagi virágzást. Az ipar fellendülésével „büszkén hivatkozhatnánk nagy Széchenyink jóslatára azon analógiával: »Kincses Kolozsvár volt és kincses Kolozsvár lesz!« – fejezi be sorait Pákei. A karácsony másodnapján tartott megnyitón részt vett gróf Béldi Ákos főispán, Szász Domokos református püspök, Albach Géza polgármester és a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium képviselőjeként Hegedüs Károly, a budapesti Iparmúzeum igazgatója. Sigmond Dezső képviselő, a kolozsvári Kereskedelmi és Iparkamara elnöke nyitotta meg az ünnepséget, rámutatott, hogy a múzeum egyelőre főleg az ipartanműhelyek diákjainak nyújt segítséget a tanuláshoz, ezért is kellett az intézményeket összekapcsolni. Felolvassák Kolozsvár másik országgyűlési képviselőjének, Hegedüs Sándornak az üdvözlő levelét, Hegedüs Károly igazgató felajánlja a fővárosi testvérintézmény támogatá-

A miniszter várakozó álláspontra helyezkedik: egyszer a budapesti hasonló múzeum álljon talpra, s annak tapasztalatai alapján hoz döntést.

¹⁴ *Technológiai Iparmúzeum*. Kolozsvár, 1888. dec. 27.

¹⁵ Uo. 1888. dec. 24.

Az igazgató és szakigazgató együtt alkotják az igazgatóságot, s együtt igazgatják az ügyeket, egymást tájékoztatják és helyettesíthetik.

sát, majd Ferenczi Zoltán kolozsvári igazgató előadja a múzeum alapításának történetét (ez külön füzetben is megjelenik¹⁶). Albach polgármester a város támogatásáról biztosítja a múzeumot. A négy kiállítási terven Pákei Lajos vezeti végig az érdeklődőket. A városi közgyűlés már korábban, 1887. december 30-án határozatot hozott, hogy a múzeumot Ferenc József király az évi szeptember 22–24-i látogatásának emlékeztetésképpen az uralkodóról nevezi el. A nevet azonban csak az udvari jóváhagyást követően használhatták.¹⁷

A három intézmény összekapcsolása azért is szükségessé vált, mert Kiss Sándor 1887 őszén lemondott a rajziskola igazgatásáról. A közös működési szabályzatot az iparkamara 1887. november 16-i közgyűlése fogadta el.¹⁸ Eszerint a három intézmény felügyelőbizottsága legtöbb 16 tagból állhat, ennek elnöke az Iparkamara mindenkori elnöke, tagja Kolozsvár város egy képviselője, Kolozsvár mindenkori közgazdasági előadója, az alsófokú Ipariskola igazgatója, az Iparosegylet 1 tagja, az erdélyi iparfelügyelő, továbbá a fontosabb iparágak 1–1 képviselője, a tanintézetek közös igazgatója, ki egyszersmind a bizottság jegyzője és előadója, valamint a szakigazgató. A bizottság legalább negyedévenként gyűlésezik. A három intézetet közös igazgató és szakigazgató vezeti, de külön-külön munkarenddel, leltárral, irattárral és pénztárral rendelkeznek. Az igazgató és szakigazgató együtt alkotják az igazgatóságot, s együtt igazgatják az ügyeket, egymást tájékoztatják és helyettesíthetik. Őket az iparkamara választja. Rajtuk kívül még alkalmazhatnak ellenőrt, múzeumi őrt (ezt az állást nem töltik be) és szolgálkat. Ezeket, valamint a tanárokat az igazgatóság javaslatára a felügyelőbizottság alkalmazza, s ez határozza meg fizetésüket is. Az igazgató mindenre felügyel, kezeli az irattárat, készíti a költségvetést, gyűléseket hív össze és vezet, a szakigazgatóval együtt javaslatot tesz a személyi változásokra, nyolc napi szabadságot adhat, elkészíti az évi jelentéseket, sajtó alá rendezi a kiadványokat, naponta fogadóórát tart. A szakigazgatóra hárul a műszaki vezetés, elkészíti a szaktanítás terveit, ennek kivitelezésére ügyel, a tanerőket utasításokkal látja el, őre az összes felszerelésnek, rendezi a múze-

¹⁶ [Ferenczi Zoltán:] *A kolozsvári „Erdélyrészi Technológiai Iparmúzeum” történelme (1882–1888)*. Kolozsvárt, 1888. 15. (Ennek rövidebb szövege és a megnyitó ismertetése megtalálható az 1887–1890-re kiadott *Értesítő*ben is.) Az 1884/85-ös, 1885/86-os és 1886/87-es felügyelőbizottsági jelentést is az *Értesítő*khöz sorolták, de tényleges értesítője az iparmúzeumnak, tanműhelyeknek, és rajziskolának csak 1887/8-tól jelent meg. Az első füzet három tanévről számol be [Értesítő a kolozsvári Erdélyrészi Technológiai Iparmúzeum, az államilag segélyezett Építő-, Fa- és Vas-ipari Tanműhelyek s a Központi Felsőbb Szakipar-rajziskola működéséről az 1887/8–1889/90. tanévekben], 1890/91-től 1917/18-ig évente jelenik meg változó címmel. A továbbiakban rövidítése: *Értesítő*.

¹⁷ Az *Értesítő*k címlapján csak 1896/97-től szerepel a „kolozsvári I. Ferenc József Iparmúzeum” elnevezés.

¹⁸ Az *iparmúzeum, ipartanműhelyek és közp. szakiparrajziskola igazgatására vonatkozó szabályok*. *Értesítő* 1887/8–1889/90. 4–7.

umot, felel tárgyaiért, intézi a bevásárlásokat, órai mellett időszakos kiállításokat rendez, szakelőadásokat tart, bemutatja a kiállításokat, az igazgató távollétében őt helyettesíti.

A hármas intézmény kezdeti korszaka tehát 1887 őszeig tart. Eseményeiről a Közgazdasági Értesítőben és különnyomatként közzétett felügyelőbizottsági jelentések, valamint a kolozsvári Kereskedelmi és Iparkamara évi kinyomtatott jelentései számolnak be. A legfontosabb mozzanatokat a sajtó is tükrözi.

A szakiskola és a szakipar-rajziskola

A két iskola 35 évre terjedő történetét nagyjából két korszakra lehet felosztani. Az első 1896-ig terjed, s egybeesik Ferenczi Zoltán és Pákei Lajos közös igazgatási idejével. Ekkoriban az államsegély mellett az Iparkamara és a város tartja fenn az intézményt. Az első hét tanévben Államilag Segélyezett Építő-, Fa- és Vasipari Tanműhelyek, valamint Központi Felsőbb Szakipar-rajziskola a hivatalos megnevezésük. 1891-ben a tanműhely helyett a *szakiskola* megjelölést illesztik a névbe.

Az első években nagyon szerény diáksággal dolgoznak. Csak háromévenként indítanak új osztályt. Vagyis a keretben meghatározott induló 27 tanulóból néhányan lemorzsolódnak, másokat egyenesen felsőbb osztályba vesznek fel. Így az első, 1887-ben kibocsájtott nemzedék 33 tagú, a második 1890-ben csak 23 végzősből áll. A kereskedelmi miniszter 1892. június 20-i rendeletével az intézetet három osztályúvá teszi, vagyis ezután évente indul egy 25-ös létszámú I. évfolyam. Úgyhogy 1892/93-ban a 29 abszolvens mellett már I. évesek is vannak, 1894/95-re épül ki a három évfolyam összesen 83 fa-, vas- és építőipari diákkal. Az asztalosok rendszerint kevesebben vannak, a legtöbben a fém-, illetve gépipari szakot választják. A diáklétszám 1896/97-re eléri az évi 99-et.

A szakiskola a rendszeren beiskolázott diákok oktatása mellett három-négyhónapos tanfolyamokat is rendez a felnőttek, iparos segédek számára. Az 1886/87-es tanévben általános (gőz)gépkezelői tanfolyamon 21-en, mezőgazdasági gépkezelőin 26-an vesznek részt. Az utóbbiak a kolozsmonostori Gazdasági Akadémia hallgatói. 1896-ig ezt a két tanfolyamot szinte évente megtartják egyre növekvő számú hallgatónak. 1887-től Molnár József, a tanítóképző iparművészeti oktatója két éven át hathónapos fafaragászati tanfolyamot vezet az asztalos diákoknak. Utóbb ezt felveszik a tantervbe. Ugyancsak Molnár 1893-tól szünidei rajztanfolyamokat indít két éven át 20–30 jelentkezőnek.

A Szakipar-rajziskola a fiatalabb nemzedéknek, a tanoncoknak szólt. Az Ipariskola II. és III. osztályába járókat elvileg kötelezték az esti órákban megrendezett heti kétórás kurzusra. Itt felkért rajztanárok, mérnökök tartották az órákat, nem föltétlenül a szakiskola tanárai. A diákság létszáma itt is állandóan emelkedik. Az 1884/5-ös tanév 68-as létszámú, az 1888/89-es már 109, a következő tanév 157 tanoncot tart nyilván. A továbbiakban 120 körüli a létszám. Őket rendszerint négy csoportra

Az első években nagyon szerény diáksággal dolgoznak. Csak háromévenként indítanak új osztályt.

Ferenczi csak igazgat, Pákei az egyetlen rendes tanár és szakigazgató. A többiek mind óraadók.

osztják (építő-, fa-, fémiparosok, általános mértani rajz) a tanult szakmájuknak megfelelően. Időnként a segédeknek is rendeznek heti 4 órás esti továbbképző tanfolyamot.

A szakiskola diákjai délelőttönként több műhelyben, építőtelepen dolgoznak egy-egy mester keze alatt. A mester egy tanuló irányításáért 40–70 forintot kap, de vállálnia kell, hogy az illetőt idejében elbocsátja a délutáni órákra.

A tanév két félévre oszlik: október 1-től március 1-ig tart az első, márciustól július 1-ig a második szemeszter. Mindegyik végén szóbeli és gyakorlati vizsgát tartanak. A nyári vizsgák idején kiállítást rendeznek a tanulók rajzaiból és munkatárgyaiból. A vizsgákon rendszerint megjelenik a felügyelőbizottság valamelyik tagja is. A vizsgák után a diákok egy része szakmai kiránduláson vehet részt.

Az intézet bérelt helyiségekben működik. Az Iparosegylet főtéri székházában, majd a plébániaépületben vesznek ki termeket. 1890-ben a Főter 7. szám alatti volt Szentkereszty-házban – az Egyesült Erdélyi Takarékpénztár tulajdona – bérelnék ki nyolc szobát és két termet. Ekkor felmerül az önálló külön épület iránti igény. A város felajánlja a Bel- és Kültorda (utóbb Egyetem, Petőfi) utcák sarkán álló ún. Kőfaragó-telket, amelyre Pákei elkészíti az új épület tervét. Benne lenne egy 358 m²-es 10 m magas oszlopsoros kiállítási terem is, mely akkoriban a város legnagyobb terme lehetett volna. A tervet a minisztérium és a város egymásnak küldözgeti, de kivitelezésére nem kerül sor. 1894-ben a takarékpénztár felmondja a bérleti szerződést, ezért az iskolát a Mátyás Király utca 1. sz. alá, az Iparmúzeum összecsomagolt anyagát a London (utóbb Arany János, most P. Maior) utcai Wesselényi-házba költöztetik.

A hármas intézmény élén álló felügyelőbizottságot miniszteri utasításra 1892-ben átszervezik. Ezután a minisztert 2 tag (Bucsy József, Gámán Zsigmond), a várost 3 (Nagy Mór, Kiss Sándor, Bakk Lajos), az Iparkamarát szintén 3 (Zsigmond Dezső, Demjén Ágoston, Simonffi István) az Iparosegyletet 1 (Benigni Sámuel), az iskolát pedig 2 tag (az igazgatók) fogja képviselni. A tagok választják a tisztségviselőket. Az elnöki székbe Zsigmond Dezső, az alelnökibe Gámán Zsigmond kerül, jegyzőül Ferenczi Zoltánt kéri fel.

A tantestület nagyon változatos képet mutat. Ferenczi csak igazgat, Pákei az egyetlen rendes tanár és szakigazgató. A többiek mind óraadók. Csak 1896 júliusában kerül sor az első rendes tanári kinevezésre: Ferdinándy József lesz a faipari tanszék betöltője. Az általános műveltségi tárgyakat a város különböző iskoláinak tanárai adják elő heti néhány órában. A többi mérnökök, szakemberek. Így Binder Lajos iparfelügyelő fa- és fémtechnológiát, szakrajzot tanít, Póczy Mihály 1894-ig, amikor Kolozsvár főmérnökévé választják, mértant és földméréstant, Schreithofer Sándor, a hitelbank könyvvezetője, majd utóda, Berkesi Sándor ugyancsak hitelbanki könyvvezető gyakorlati iránytánt, könyvviteltant és levelezést, számtant tanít. Judik József vasúti gépészmérnök kitartóan oktatja a gépész-tanulókat. Kreszta József szintén vasúti mérnök mértant és mértani rajzot tanít. Az óraszám megnövekedésével Pákei mellett megjelenik Totiszer Ármin

városi osztálymérnök, aki az építészeti tárgyak egy részét veszi át. E korszakban többször is említik az *Értesítő*k, hogy a kolozsvári tanintézet úttörő szerepet játszott. A kereskedelmi minisztérium több iparkamarának példaként hozta fel a kolozsvári szervezést.

Lényeges változást hoz a millennium ideje. Dániel Ernő kereskedelmi miniszter 1895. április 1-jén kelt leiratával tudatja, hogy elvben elfogadja a hármass intézet államossítására tett helyi javaslatot, s a részletek megtárgyalását Szerényi József iparfelügyelőre bízta. Ezzel kapcsolatban 1895. május 27-én a városházán értekezletet tartanak a város, az iparkamara és az iskola képviselői. Itt a városvezetés vállalja, hogy állami támogatással felépítteti az iskola és múzeum új épületét, majd azt teljes felszerelésével az államnak fogja átadni.¹⁹ Kijelölik az új épület helyét is a Malom utca Szamos felőli oldalán, itt a város telkét a szomszédos Kattero-féle telekkel bővítve elég nagy terület áll Pákei rendelkezésére, hogy az új épületet megtervezze. Az iskola 1896. június 28-i évváró ünnepélyét a városháza gyűléstermében tartják, s egyben millenniumi ünnepé teszik. Gámán Zsigmond kuratóriumi alelnök mondja a bevezető beszédet, s ebben utal rá, hogy az iskola alapító igazgatója, Ferenczi Zoltán bejelentette távozását, ezután Pákeire hárul majd a vezetés teljes súlya.²⁰ Az ünnepi beszédet Pákei tartja, ebben Kolozsvár ipartörténetét részletezi.²¹ Az iskola is részt vesz a budapesti millenniumi kiállításon: a tanulók munkáit és az új épület Pákei készítette tervrajzait mutatják be. A két igazgató vezetésével 21 tanuló felutazik a kiállítás megtekintésére.

A hármass intézmény új épületének felhúzására 1896. augusztus 19-én írják ki a pályázatot, s a megbízatást Hirschfeld Lajos cége nyeri el. Az alapkövetelési ünnepséget szeptember 30-án délben, a Mátyás-szobor alapkövetelését követően tartják. A kormány képviselőjében báró Jósika Sámuel, a király személye körüli miniszter vesz részt ezen, Sigmond Dezső országgyűlési képviselő, az intézet felügyelőbizottságának elnöke mond megnyitót, majd Ferenczi Zoltán olvassa fel az alapkövetelési okmány szövegét, melyet aláírnak, s a falba helyezés után kalapácsütésekkel szentesítnek. Szerényi József országos iparoktatási főigazgató beszédében Kolozsvárt a magyar ipar bölcsőjének nevezi. Albach Géza polgármester zárószavai után a Szózat eléneklésével rekesztik be az ünnepséget. Az épületet már 1898 őszén használatba veszik, de felavatására csak 1899. március 26-án, Hegedüs Sándor kereskedelemügyi miniszter jelenlétében kerül sor.²² A tizenhárom tengelyes, félkör-

Az iskola 1896. június 28-i évváró ünnepélyét a városháza gyűléstermében tartják, s egyben millenniumi ünnepé teszik.

¹⁹ *Értesítő* 1894/95. 4–5.

²⁰ *Elnöki megnyitó beszéd.* Tartotta Gámán Zsigmond h. elnök az Ipari Szakiskola millenáris és évváró ünnepén a városház nagytermében 1896. jún. 28-án. *Értesítő* 1895/96. 4–7.

²¹ *Ünnep beszéd.* Tartotta Pákei Lajos ugyanakkor. *Értesítő* 1895/96. 8–20.; *Kolozsvár ipari múltja.* Kolozsvár, 1896. nov. 7., 9., 10.

²² Vö. *Értesítő* 1896/97. 4–13.; Uo. 1898/99. 4–14.

A diákok ezután nem a város valamely műhelyében tanulták a szakmát, hanem az iskolában külön műhelyeket létesítettek.

íves nyílásokkal tagolt emeletes épület három főtengele rizalitot képez, a rizalitokat bábos attika emeli ki, mely fölé impozáns, barokkos kupola borul. A homlokzat földszintje rusztikás, az emeleti szintet függőlegesen ión oszlopok tagolják. Az eklektikus épület belső tereinek díszítésére Pákei inkább reneszánsz elemeket használ. E belső terek T-alakban rendezettek. A T szárához kapcsolódó két nagy udvari termet szánta az Iparmúzeum kiállítóteréül. Az épület aránylag kevés módosítást szenvedett, ma a Műegyetem használja.

A millenniumi év igazgatóválságot hoz az intézmény életébe. Ferenczi Zoltán – miután az Erdélyi Múzeum Egyesület könyvtárosává választották – 1891-ben lemondott a polgári iskolában betöltött tanári állásáról és kilenc éven át viselt igazgatói tisztségéről. Minthogy 1895-ben az egyesület új szerződést kötött az állammal, s Ferenczi az Egyetemi Könyvtárnak is királytól kinevezett igazgatója lett, a szakiskola éléről való távozását is bejelentette. A miniszter 1896. május 16-án Pákeit nevezte ki igazgatónak. Pákei azonban nem vállalta csak az Iparmúzeum vezetését. Így Ferenczi megbízott igazgatói státust kapott az új vezető kinevezéséig. 1897. szeptember 15-étől veszi át az iskolaigazgatói tisztséget Magyar Endre gépészmérnök. Ugyancsak ettől a tanévtől kezdődik a tanítás teljes újjászervezése a minisztérium által előírt tantervnek megfelelően.

Az új állami tanterv országosan érvényes volt az állami szakiskolákban. Lényegében önállóvá tette ezen intézményeket. A diákok ezután nem a város valamely műhelyében tanulták a szakmát, hanem az iskolában külön műhelyeket létesítettek, ahol művezetőket és előmunkásokat alkalmaztak oktatóként. A tanítási időt felemelték négy évfolyamra. Ebbe a rendszerbe az építőipari szakképzés nem tudott beilleszkedni. Az iskola neve is 1896/97-től jelzi ezt: Állami Fa- és Fémipari Szakiskola, a következő évtől pedig Magyar Királyi Állami Fa- és Fémipari Szakiskola. Hogy az építkezésnél dolgozó fiatalok képzését is megoldják, ezeknek 1897-től téli tanfolyamokat indítanak november elejétől március végéig, amikor az építkezések többnyire szünetelnek. 1904/5-től ezt a tanfolyamot is fokozatosan leépítik, úgyhogy 1907-ben távozik az utolsó IV. évet végző hat építész fiatal. Így Pákei tanszéke megszűnik, ezután csak a felügyelőbizottság tagjaként tevékenykedik és vezeti az Iparmúzeumot. Az átszervezéssel megszűnik az Szakipar-rajziskola eddigi viszonylagos önállósága: beleolvad az állami intézménybe. Az év végi vizsgákon ezután a miniszter biztosokkal képviselteti magát, s rendszeressé válnak a hivatalos ellenőrző iskolalátogatások. Az iparoktatás felügyelői mellett 1915/16-ban gróf Klebelsberg Kunó közoktatásügyi államtitkár is meglátogatja az intézetet.

A diákok létszáma az államosítás után kissé visszaesik: 76–81 között mozog. A gépészek-fémiparosok vannak többségben, ők a diákság felét teszik ki, a másik felét a fa- és építőiparosok. Az építész-oktatás kiesése után nem következik be hullámvölgy, annyira gyorsan növekszik a fémiparosok száma. 1909/10-ben érik el a 101-es létszámot, közü-

lük 68 fémiparos, 33 faiparos. Ezután már a négy évfolyam végig 96 feletti létszámmal működik, 1914/15-ben és 1916/17-ben vannak a legtöbbben: 122 tanuló. A diákok több mint felét a kolozsváriak tették ki. 1902/1903-ban 50%-uk a városból, 9%-uk a megyéből került ki. 1910/11-ben a diákok 70%-a volt kolozsvári illetőségű.²³ Ez részben azzal is magyarázható, hogy az iskolának nem volt bentlakása, s így a vidékiek csak családoknál kaphattak szállást.

Lényegesebb a létszámnövekedés a szaktanfolyamok terén: az iskola halad a korral, s egyre több hagyományos és új szaknak rendeznek három-négyhónapos kurzusokat. Sőt, megjelennek a legényeknek szánt továbbképző tanfolyamok is. Ezekre évente több száz felnőtt és fiatal iratkozik be. A tanfolyam elvégzésekor vizsgát is tehetnek, s diplomát kapnak. Ez bizonyára jó ajánlólevél volt az alkalmazáskor. Egyes álláshirdetésekben előfeltételként szerepelt a diploma bemutatása. 1897/98-ban tartják az utolsó általános gépkezelői tanfolyamot, a következő tanévben már kazánfűtői és lokomobil-mezőgazdasági gépkezelői tanfolyam indul 23, illetve 25 hallgatóval. 1899/1900-ban hirdetnek először stabilgép-kezelői és dinamó-gépkezelői tanfolyamokat. Az egyikre 12-en, a másikra 26-on jelentkeznek. Ez utóbbi szám annál feltűnőbb, mert Kolozsvárt csak 1906-tól vezették be a villanyt. A mezőgazdasági gépkezelői tanfolyamra ezután is beiratkoznak a Gazdasági Akadémia hallgatói. Ugyancsak 1899/1900-ban indul az első továbbképző az asztalosok számára. E kurzusokat a hét két-három napján a késő délutáni és esti órákban tartják. Az építőiparban dolgozó kőművesek és ácsok továbbképzését 1904-ben indítják be, éppen akkoriban, amikor az iskolai képzést felszámolják. 1907/1908-tól még több szakkurzus indul: géplakatosok, cipészek, szabók számára, egy év múlva a gázmotor-kezelőknek és a mérlegkészítőknek, -javítóknek is beindítják az oktatást. Továbbképzőt tartanak a szobafestő-mázolóknak, külön szabadkézi rajzkurzust hirdetnek. 1915-ben aratógép-kezelői szaktanfolyam indul. Külön érdekességgént említhető, hogy a népi faragászatból 1908/1909-től Kalotaszeg különböző falvaiban tartanak tanfolyamot: ebben az évben Körösfőn 25, 1911/12-ben Magyarbikalon 7 tanítványuk volt. A többi évben nem említik a falut. A szakipar-rajziskola óráira egyre több tanonc jár, úgyhogy a csoportok számát is növelni kell. A millenniumkor 122 tanoncot 4, 1901/2-ben 219-et 7, 1911/12-ben 263-at 8 csoportban oktattak. 1913/14 volt a létszámcsúcs: 297-en iratkoztak be. A rajziskola nyolc szakcsoportja: építőipari, faipari, lakatos, géplakatos, műszerész, kovács, egyes fémipari, díszítőipari.

Az új tanrendszer szerint (kivéve az építőiparosok téli tanfolyamát) a tanév szeptember 1-jén kezdődik, s július 29-ig tart. A tanítás június 29-én ér véget, június 30–július 4. között tartják az év végi vizsgákat a tanulók munkáinak kiállításával összekötve. Júliusban csak műhelygyakorlatot folytatnak. A vizsgákon miniszteri biztos elnö-

A tanfolyam elvégzésekor vizsgát is tehetnek, s diplomát kapnak. Ez bizonyára jó ajánlólevél volt az alkalmazáskor..

²³ A kolozsváriak arányát a KIK évi jelentései közlik.

Az iskolát irányító
és ellenőrző
felügyelőbizottságot
többször is átszervezik.

köl. Legtöbbször a műegyetem valamelyik tanára kap ilyen megbízatást: Cserhádi Jenő, Bánki Donát, Wittmann Ferenc. Pár alkalommal Stromszky Sándor udvari tanácsos, a Siemens Művek vezérigazgatója képviseli a minisztert. A tanév végén rendszerezik a III–IV. évfolyam diákjainak az igazgató vezette szakkirándulását. Így 1901-ben a marosvásárhelyi testvérintézettel közösen keresik fel Salgótarján, Ózd, Diósgyőr vas- és ércgyárait, 1903-ban az

Arad–Temesvár–Resica–Anina–Oravica–Orsova útvonalon látogatják meg az ipari egységeket. 1910-ben Felső-Magyarország ipartelepein járnak, s megnézik a kassai és iglói ipari szakiskolákat is.

Az 1898-ra elkészült új épület, melyben a műhelyek és a múzeum is helyet kaptak, csak átmenetileg oldotta meg a gondokat. Az iskola gyors növekedésével rövidesen kiszorította a múzeumot: 1901-ben anyagát összecsomagolják. Ígéret születik külön múzeumi épület emelésére. 1902-től az Értesítőkből állandóvá válik a panasz a helyhiányra, szeretnék az épületet bővíttetni, 25 fős internátussal ellátni. Miután 1908-ra berendezik az Iparmúzeum új épületét, a szaktanfolyamok egy részét ott tartják.

Az iskolát irányító és ellenőrző felügyelőbizottságot többször is átszervezik. Az igazgatói székéből távozó Ferenczit választják elnökéül, alelnöke marad Gámán Zsigmond. A tagok közé bekerül Reményik Károly építész-vállalkozó, Szvacsina Géza polgármester, Magyar Endre új igazgató (egyben előadó) és az első rendes tanár, Ferdinándy József (egyben a bizottság jegyzője). Miután Ferenczi 1899 végén lemond a tagságról, mint-hogy Budapestre távozik, Gámán Zsigmond lesz az elnök, Kiss Sándor az alelnök. Új tag Hervesi József asztalosmester. Számos tag rendre meghal, 1907 szeptemberében Gámánt is kikísérik a temetőbe. Ezután így alakul az összetétel: a kereskedelmi miniszter képviselőjében Szvacsina Géza polgármester – elnök; Kiss Sándor Kereskedelmi akadémiai igazgató – alelnök; Gere Kálmán az Állami Építészeti Hivatal főnöke; dr. Gámán József, az iparkamara titkára; Hevesi József épület- és bútorasztalos; Junász Lajos gépgyáros. Kolozsvár város részéről: Balázs Gyula iparkamarai másodtitkár; dr. Eszterházy László, a város főjegyzője; az Iparosegylet részéről Gerstenbrein Tamás kőfaragómester; hivatalból Magyar Endre igazgató, Pákei Lajos iparmúzeumi igazgató, Ferdinándy József faipari műhelyfőnök, Téglás József fémipari műhelyfőnök. 1914-ben lényegesebb változás, hogy Szvacsina helyett az új polgármester, dr. Haller Gusztáv lesz az elnök, az elhunyt Kiss Sándor helyett Tamási István kereskedő válik a miniszter egyik képviselőjévé. Az Iparosegylet Kapcza Imre lakatosmestert küldi ki. Az igazgatók és műhelyfőnökök idővel cserélődnek.

A tanári kar élén még két igazgató váltja egymást: 1910 őszén Magyar Endrét búcsúztatják, mert a miniszter iparoktatási főigazgatóvá nevezte ki, s Budapestre költözik. Tizenhárom évig vezette az intézetet. „Vezetése alatt az intézet [...] országszerte olyan jó hírnévre tett szert, hogy az alapszakokon végzett növendékek elnyeréséért az iparvál-

latatok valósággal versenyeztek” – jegyzi meg az Értesítő.²⁴ Az új igazgató dr. Thiering Oszkár, a készmárki szövőipari szakiskola eddigi igazgatója lesz. Thiering (1868–1955) 1891-ben szerzett gépészmérnöki diplomát a műegyetemen, utóbb magántanárságot is. A textilipar területén szaktekintélynek számított. A könyvtárak tíznél több tankönyvét és szakmunkáját tartják számon. Leíró géptant, fémipari technikát és könyvviteltant tanított. A Ferenc József rend lovagi fokozatával tüntették ki, a Kolozsvári Mérnök- és Építészegylet alelnökéül választották. 1917 őszétől a miniszter a szegedi Felső Ipariskola igazgatójává nevezte ki. Utóda az addigi fémipari műhelyfőnök, Kürtös János gépészmérnök lett. Neki is több szakkönyve jelent meg. 1914-ben „Kolozsvár és a földgázkérés” címmel tett közzé egy füzetet. A világháború idején megkapta a II. osztályú hadi érdemkeresztet. A berendezkedő román hatalom is megtartotta őt 1923-ig az átszervezett iskola élén. A bécsi döntés után 1940-ben Kolozsvárt megnyitott M. Kir. Állami Gépipari Középiskolának is ő lett az igazgatója.²⁵ Kürtös 1912 őszétől tanította a fémiparral kapcsolatos szaktárgyakat az iskolában. A tanári kar többi tagja közül rendes besorolását még Molnár József, aki az Állami Tanítóképző kézimunkatanáraként kezdett faipari tárgyakat, szabadkézi rajzot tanítani a szakiskolában 1884-től, 1897-ben ide áthelyezték. 1901 augusztusában, mindössze 37 évesen halt meg. Téglás József 1899-ben lett rendes tanár. Sepsiszentgyörgyön az édesapja műhelyében tanulta a szakmát, majd elvégezte a fővárosi Közép-ipartanodát. Kassán és Szegeden volt fémipari szakiskolai tanár, mielőtt Kolozsvárra került volna. Egy ideig műhelyfőnöki megbízatást is betöltött. 1917 áprilisában 60 évesen ragadta el a halál. 1901-ben lett rendes rajztanár Jancsó Lajos, 1914-ben nyugdíjazták. 1902 őszén második rendes rajztanárt is kapott az iskola Förstner Tivadar (1878–1935) személyében. Őt 10 évi itteni szolgálat után, 1912-ben országos iparoktatási igazgatónak nevezte ki a miniszter, s Budapestre költözött. Förstnert különben mint tehetséges festőművészt és iparművészt is számon tartják, 1921-ben a Nemzeti Szalonban megrendezték gyűjteményes kiállítását. Förstner utóda, Schudlich Lajos rajztanár csak egy évig taníthatott, mert 24 évesen 1913 októberében meghalt. Őt a Brassóból áthelyezett Fata Ferenc rajztanár követte. Fatát 1914-ben, a világháború kezdetén az első közt sorozták be. 1902-től rendes tanár Páll Andor gépészmérnök, akit 1908 szeptemberében áthelyeznek a fővárosi Felső Ipariskolához. Helyét Wittál Gyula gépészmérnök foglalja el, de őt egy év múlva a budapesti Iparmúzeumhoz helyezik, úgyhogy Vass Emil tanárjelölttel

Az új igazgató dr. Thiering Oszkár, a készmárki szövőipari szakiskola eddigi igazgatója lesz.

²⁴ Magyar Endre. *Értesítő* 1910/11. 3–5.

²⁵ 1942-től M. Kir. Állami Gép- és Villamosipari Középiskola a tanintézet neve. A tanügyi főtanácsosi címmel kintüntetett Kürtös Jánost 1942. február 10-én nyugdíjazták, de megbízott igazgatóként további szolgálatra kötelezik. 1943. febr. 19-én adja át az iskola vezetését Gárdonyi Jenő okl. gépészmérnöknek. Vö. A kolozsvári M. Kir. Állami Gép- és Villamosipari Középiskola Évkönyve fennállásának II. évében az 1941/42. iskolai évről. Közzéteszi Kürtös János tanügyi főtanácsos, okl. gépészmérnök, az iskola igazgatója. Kolozsvár, 1942. és Ua. az 1942/43. iskolai évről. Kolozsvár, 1943.

Az *Értesítő*kben többször elhangzik a panasz, hogy nincsenek megfelelő tankönyvek az ipari szakoktatáshoz.

töltik be a tanszéket. Ő 1913 őszén távozik, utóda Upor Endre gépészmérnök. A rendes tanárok közül a leghosszabb ideig az 1896-ban alkalmazott Ferdinándy József tartott ki. A rendes tanárok száma az 1900-as években 5–6 körül mozgott, közéjük számítva az igazgatót is. Az óraadók száma viszont gyakran a 10-et is meghaladta, 1913/14-ben 15-ön voltak, a világháború alatt lecsökkent számuk.

Az óraadók sorából csak a huzamosabb ideig tanító vagy különösen jeles személyiségeket tudjuk említeni. 1896-tól tíz éven át Ferenczy Gyula

(1868–1931) bankigazgató, a Keleti Újság későbbi alapítója tanította a könyvviteltan és „ügyirálytant”. 1895-től 1914-ig Gazelli Árpád egyetemi könyvtárista volt a szám-tan-mértan tanára. Gaál János okleveles rajztanár alapállásban az Iparmúzeumnál volt alkalmazva, de óraadóként 1905-től hol rajzot, hol könyvelést tanított. A magyar nyelvet 1904 áprilisában bekövetkezett haláláig a Tanítóképzőben dolgozó Felméri Albert oktatta, utána a Polgári Fiúiskola magyartanára, Csernó István következett. Átmenetileg dr. Versényi György (1862–1918), a Felső Leányiskola jeles tanára, irodalomtörténész is tart magyarórákat 1904/5-ben. A szaktanfolyamok nagy részét felkért előadókra bízta. Közülük ki kell emelnünk dr. Pfeiffer Pétert (1862–1947), aki az elektrotechnikai, majd dinamó-kezelői tanfolyamot 1896-tól kezdve vezette, ezek tanmenetét is ő dolgozta ki. Akkor még egyetemi tanársegéd volt, 1902-ben lett magántanár, majd rendkívüli tanár, végül professzor 1917-ben. E minőségében is hű maradt a szakiskolához. Itt kell szólnunk a műhelymunkát irányító művezetőről. A századfordulóig hárman-négyen voltak, 1905-től a világháború elejéig hatot alkalmaztak. Többüket besorozták. Szolgálatukat egy-két előmunkás is segítette.

Az *Értesítő*kben többször elhangzik a panasz, hogy nincsenek megfelelő tankönyvek az ipari szakoktatáshoz. A kolozsvári tanárok közül csak Pákei Lajos tankönyveiről tudunk, négy sokszorosított kurzusát őrizte meg az itteni Egyetemi Könyvtár.²⁶ Különben Pákei az intézetnek a megnyitástól a megszüntetésig kuratóriumi tagja, s az első 23 évben tanára is volt. Nála – egy évvel – hosszabb szolgálattal csak Ferdinándy József büszkélkedhetett.

Ahogy a tanintézet beköltözött az új épületbe 1898 őszén, megalakították az állami tantervben is szereplő Ifjúsági kört. Ennek tanárelnöke Felméri Albert magyartanár lett. Három tagozatot hoztak létre: önképző, daloskör, segélyező egylet. Az önképző évente 12–18 ülést tartott. Felméri halála után Csernó István lett a tanárfelelős. A daloskört eleinte Seprődi János, a Református Kollégium tanára, 1905-től Váradi Albert tanító, majd Lamann György lutheránus elemi iskolai igazgató, 1909-től pedig (1914-es hadba vonulásaig) Grósz János énektanár vezeti. A kör kezelésében volt a szintén 1898-ban létreho-

²⁶ Ács szerkezettan [267 ábrával, 127 p.], Építési szerkezettan [576 ábrával, 347 p.], Építési alaktan [lejegyezte Moskovits Ferenc, 143 ábrával, 64 p.], Építési anyagisme [táblázatokkal, 224 p.].

zott Ifjúsági könyvtár. Akkor 128 mű volt az állománya, 1910-ben már 902 művet számláltak, 1915-ben 1553-at, 1918-ban pedig 1865-öt.

Az államosítást követően 1897-től alkalmaztak iskolaorvost, aki utóbb az egészség-tan órákat is tartotta. Az első orvosuk Gámán Béla volt, Gámán Zsigmond fia, Kolozsvár első fül-orr-gégésze. Ő 1908-ban lemondott e tisztségéről, akkor Szilágyi György városi tisztiorvost alkalmazták. 1917-től egy másik tisztiorvos, Veress Zoltán ügyelt a diákok egészségére.

A szakműhely majd szakiskola 35 éves történetéről elég pontos képet nyújtanak az 1884/85-től kiadott felügyelőbizottsági jelentések, majd 1887-től 1918-ig évenként megjelentetett *Értesítők*. Adataik kiegészíthetők a kolozsvári Kereskedelmi és Iparkamara 1878-tól 1913-ig közzétett (néha összevont) jelentéseiben a *Kereskedelmi és iparoktatást* tárgyaló fejezetnek a szakiskolára vonatkozó tájékoztatójával. Néha a két forrás adat-sorában eltérés mutatkozik. A kijegyzett adatok alapján megállapítható, hogy az intézetben 2711 rendes tanuló végezte tanulmányait. Ha figyelembe vesszük, hogy utóbb három, majd négy évfolyam tanult egyszerre, s eszerint elosztjuk a diáklétszámot, akkor a reálisabb 940 tanulót kapjuk. Vagyis közel ezer középfokú műszaki képzettségű fiatal indult ebből a tanintézetből a Kolozsvárt és a környező megyékben működő gyárakba, üzemekbe. A szakipar-rajziskola, majd kurzus tanítványai összesen 5600-ra rúgnak, s ha számításba vesszük, hogy átlagosan két évig hallgatta egy-egy tanonc e kurzust, akkor is 2800 diák (évi 165) kapott itt felkészítést rajztudásból. A szaktanfolyamok hallgatóit is beleszámították az 1897-től közölt évenkénti iskolai össznépességbe. Akkor 303, 1907-ben 488, 1910-ben 606, 1914-ben pedig a csúcst jelentő 781 tanítvány jelezte az iskola látogatottságát.

A tanintézet sorsáról az 1920–1921-re kiadott iparkamarai jelentés²⁷ tájékoztat. Eszerint az Erdély ügyeit ideiglenesen irányító Román Kormányzótanács 1919-ben ki-mondta a Fa- és Fémipari Szakiskola fokozatos be-szüntetését, helyére egy Gépészeti Felső Ipariskolát létesítettek (*Școala de Conductorii Tehnici*) négy-éves tanulmányi idővel. Diplomáit az érettségivel egyenlőnek minősítették. Az első két tanévben egy-egy magyar és román osztály indult párhuzamosan, 1921/22-ben már nem indítottak magyar tannyelvű osztályt. 1920-tól a faipari képzést is beszüntették.²⁸

Vagyis közel ezer középfokú műszaki képzettségű fiatal indult ebből a tanintézetből a Kolozsvárt és a környező megyékben működő gyárakba, üzemekbe.

²⁷ A kolozsvári Kereskedelmi és Iparkamara jelentése kerülete közgazdasági viszonyairól az 1920–1921. évben. Cluj–Kolozsvár, 1922. A könyvtárakban az 1913-ra szóló, 1914-ben megjelent jelentés után ez az első, amely a hatalomváltás után már romániai körülmények között került sajtó alá. Egyben az utolsó magyar nyelvű.

²⁸ Vö. *Istoricul școalei. Școala de Conductorii Tehnici din Cluj. Anuarul 1926–1927.* 5–7.

A két intézmény szétválását követően alig közölnek az *Értesítők* hírt a múzeumról.

Az I. Ferenc József Iparmúzeum

Az 1888. december 26-án ünnepélyesen megnyitott Erdélyrészi Technológiai Iparmúzeum a főtéri plébániaépület négy termében állította ki tárgyait, melyeket akkor magyarázat kíséretében Pákei Lajos bemutatott az érdeklődőknek. Ekkor a múzeum főleg a tanítás segédeszközeként szolgált. Igyekeztek munkaeszközöket, mintadarabokat, gépeket begyűjteni, hogy azokat a diákok tanulmányozhassák, esetleg lemásolhassák. Két év múlva a múzeum az iskolával együtt átköltözik a főtéri Szentkereszty-házba, itt nyolc szoba és két terem áll rendelkezésükre, de nem tudjuk, hogy ebből hány helyiségben állították ki a múzeumi anyagot. Pákei az iskola és a múzeum számára megtervezett Torda (Petőfi) utcai épületbe igen tekintélyes oszlopos kiállítási termet is kialakítana. Ez nem kerül megvalósításra, sőt évekig húzódik az új épület kérdése, ami nem kedvezhet a múzeum gyarapodásának. 1894-ben arról értesülünk, hogy a gyűjtemény anyagát ládába csomagolva az Arany János utcai Wesselényi-házban raktározták el. Egy újabb esztendő elteltével az államosítás és az új épület helyének kijelölése nyújt valamelyes reményt. Itt is Pákei tervezi meg az épületet két tekintélyes kiállítási teremmel. 1896-ban megtörténik az alapkövetétel, s 1898-ra az épület is elkészül. Közben Ferenczi Sándor lemondását követően Pákei csak az Iparmúzeum igazgatója lesz, úgyhogy 1897 szeptemberétől különválik a két intézmény. Az *Értesítő* 1900-ig mint a szakiskola és a múzeum közös kiadványa jelennek meg. 1896/97-től kiírják a múzeum bécsi udvar által engedélyezett új nevét: I. Ferenc József Iparmúzeum. A két intézmény szétválását követően alig közölnek az *Értesítők* hírt a múzeumról. A Kereskedelmi és Iparkamara jelentései néha utalnak a helyzetére. Az *Értesítők* alapján a múzeumi tárgyak gyarapodásáról is eleinte adatokat kapunk. A megnyitáskor valamivel százon felül lehetett a tárgyak száma, az 1891/92-es tanévben 127-ről 130-ra emelkedett a leltárszám, vagyis egy év alatt három tárgy; 1892/93-ban két tárgy; 1893/94-ben öt tárgy, de nem akármilyen: a Mátyás-szobor pályázatra jelentkező öt szobrász (Fadrusz János, Bezerédi Gyula, Köllő Miklós, Róna József, ifj. Vastag György, Sovánka István, Tóth András) pályaműveit. A további szám szerinti gyarapodást nem közlik.

Az első években Pákei a múzeum keretében szabadelőadásokat hirdetett a nagyközönségnek. Néhánynak a szövegét vagy kivonatát is közlik az *Értesítők*, mások szövege a napilapokban jelent meg. 1889. január 26-án az ókori bútorokról,²⁹ február 15-én az ókori görög és római lakóházakról értekezik Pákei számos képet is bemutatva. 1890 januárjában ismét a görög-római lakóházak bútorzatáról beszél. Ekkor írja az Ellenzék tudósítója: „Örömmel jegyezzük fel, hogy városunkban is lehet már valahára ily szakfelolvasást hallani, mert közönségünk előtt az itt felmutatott nagy és szép mező csaknem is-

²⁹ Az előadásokról a sajtó is hírt adott, s az *Értesítő*kben feltüntetett előadási időpont nem egyezik a sajtó által jelzettekkel.

meretlen”.³⁰ 1890. márciusában Szentgyörgyi Lajos a kalotaszegi varrottasról, egy év múlva Papp János az Iparmúzeum agyagipari gyűjteményéről tart előadást. Pákei 1891 decemberi előadásának címe *A fa az építészet történetében*. Az 1890/91-es *Értesítő* bevezető tanulmányként közli Pákei véleményes javaslatát a Kassán létesítendő építőipari tanfolyamról³¹, tanterv-javaslatot is kapcsol hozzá.

Az új épületben megnyitott múzeumi kiállításról nem kapunk leírást. Az iparkamarai jelentések hangsúlyozzák, hogy csak adományokból szaporodik az állomány. A város évi száz Ft-tal segíti a szakkönyvtár gyarapodását. Javasolják időszaki kiállítások rendezését is. Jóformán három évet sem működhet itt a múzeum, mert 1901-ben arról értesülünk, hogy az iskola kiszorította a múzeumot, anyagát becsomagolták, elraktározták, de új épületet fognak emelni számára. Vagy hét éven át kénytelen szünetelni a múzeumi tevékenység. Pákei pompás emeletes épületet tervez a Malom utca Malomárok felőli oldalára, melynek homlokzata némileg emlékeztet az Unitárius Kollégiuméra. A 19 tengelyes háromszintes épületet vízszintesen övparkányok tagolják, függőlegesen egy háromtengelyes középső és két négytengelyes sarokrízalit biztosítja a tagolást. A földszinti és a második emeleti ablakok egyenes, az első emeletiek félköríves záródásúak. A két alsó szint falfelülete rusztikázott, a legfelső szinten ión oszlopok és pilaszterek emelik ki az ablakközöket. E sor ablakai fölött táblát tartó puttó-domborművek sorakoznak. A középrízalítot timpanon zárja, melyet a tervek szerint szoborcsoport töltött volna ki. Az épület előtt 1987-ig a Malomárok volt, rajta híd vezetett keresztül a főkapuhoz, s annak elején rácsos díszkapu állt. Ezt a Malomárok befedésekor eltávolították, úgyhogy most sután hat az épület földszintje. Ezt az épületet is megkapta a Műegyetem, s hozzá hátsó szárnyat ragasztott. Az építkezéshez 1902-ben kezdenek hozzá, s 1904-re készül el. Előcsarnokába Pákei emléktáblát is helyez ezzel a szöveggel: „ÉPÜLT 1904 ÉVBEN / I. FERENCZ JÓZSEF KIRÁLY / DICSŐ URALKODÁSA/ GRÓF TISZA ISTVÁN / MINISZTERELNÖK / HIERONYMI KÁROLY/ KERESKEDELEMÜGYI/ MINISZTER/ GRÓF SERÉNYI BÉLA / ÁLLAMTITKÁR / SZTERÉNYI JÓZSEF / MINISZTERI TANÁCSOS/ VIG ALBERT/ IPAROKTATÁSI / FŐIGAZGATÓ / GÁMÁN ZSIGMOND / FELÜGY. BIZOTTS. ELNÖK / IDEJÉBEN / PÁKEI LAJOS / TERVEI SZERINT”.

Az új épület berendezése nagyon elhúzódik. A teljes bútorzatot Pákei tervezi meg, s lassan folyik a kivitelezés. Csak az 1909-ről kiadott iparkamarai jelentés³² ad hírt róla, hogy az előző évben (talán 1908-ban) a múzeum könyvtára és gyűjteményei „nyilvános használatra adattak”. Már 1910-ben arról értesülünk, hogy a gyűjtemény és a könyvtár az egész épületet betöltötte, időszakos kiállítások rendezésére nincs is hely. A szintén helyhiánnyal küzdő szakiskola tanfolyamainak egy részét a múzeum helyiségeiben tartják. A múzeum külön részlege a népművészeti tárgyakat, népi varrottasokat állította ki. Ennek rendezésében Pákei felesége, Fangh Antónia is segédkezett. 1910 tavaszán Izabel-

³⁰ Felolvasás az Iparmúzeumban. Ellenzék, 1890. jan. 24.

³¹ *Értesítő* 1890/91. 4–21.

³² KIK jelentése 1909. 58–62.

la királyi hercegnő kolozsvári látogatása alkalmával ezt a részleget megtekintette.³³ Az 1911-es iparkamarai jelentésben ez olvasható: „[...] a nyilvánosságnak átadott iparmúzeumi szakkönyvtár, továbbá a lassú mértékben, de egyre szép irányban szaporodó gyűjteménycsoportok mind nagyobb érdeklődő iparos közönséget nyernek meg a maguk számára.”³⁴ Ismét felpanaszolja, hogy az időszakos kiállításokra nincs elég hely. 1912 augusztusában arról ad hírt a sajtó, hogy az Iparmúzeumban befejeződött a második nyári 14 hetes építőipari rajztanfolyam, melyen 18 fiatalot oktattak Pákei Lajos vezetése alatt Förstner Tivadar és Gaál János szaktanárok.³⁵ Úgy tűnik, hogy az építőipari továbbképzés ezekben az években a múzeum keretében folyt. Az 1914-es kolozsvári címjegyzék így veszi nyilvántartásba a múzeumot: „M[agyar] Kir[ályi] áll[ami] Ferenc József Iparmúzeum (Malom utca 3. sz.). Pákei Lajos iparmúzeumi igazgató, Gaál János ipari szakiskolai óraadó tanár, m[agyar] kir[ályi] áll[ami] iparisk[olai] tollnok, Csegezi Mihály ki-nevezett rendes szolga, Bencze Mihály havidíjas szolga.”³⁶

A múzeum könyvtárának címjegyzéke nyomtatásban is megjelent: *A kolozsvári M[agyar] Kir[ályi] Állami I. Ferencz József Iparmúzeum könyvtárának címjegyzéke* [Kolozsvárt, 1909.], ez 38 lapon sorolja fel az 1010 mű címét és az 50 folyóiratot. 1910-ben egy 15 lapos pótfüzet is kiadtak, ebbe számos cím utólag kézírással van besúrvva. Ezek kolligátuma ma az Egyetemi Könyvtárban található. Feltételezhetjük, hogy az egész múzeumi könyvtár bekerült az egyetemi gyűjteménybe.

A múzeum utótörténetéről egy 1933-ban megjelent kolozsvári útikalauz tájékoztat szűkszavúan. Megtudjuk, hogy az épületben Női Állami Kereskedelmi Iskolát létesítettek. „Az 1888-ban megnyílt Iparmúzeum, melynek 3794 darabból álló gyűjteménye értékes bútorokat, szőnyeget, keramikai és fémtárgyakat, szép hímzéseket, művészi fa-, bőr-, üveg- és kőidolgozásokat, valamint drága gépeket tartalmazott, 1926-ban megszűnt. Anyaga a Női Felső Ipariskola [helyesen: Kereskedelmi Iskola] padlására van felhordva.”³⁷ Bizonyára az anyag idővel elpusztult, esetleg más múzeumok gyűjteményei-be olvadt.

A két kolozsvári úttörő intézmény, a Fa- és Fémipari Szakiskola és az Iparmúzeum történetéről napjainkban alig tud a közvélemény. A város, a Kereskedelmi és Iparkamara valamint a magyar állam hosszas erőfeszítéseinek eredményeként születtek meg, s országosan elismerést szereztek. Az első világháború után a román hatalom felszámolta, illetve átalakította őket. Nem lévén utódintézményük, hagyományaik nem öröklődtek. Emléküket azonban érdemes felidézni és visszahozni a köztudatba.

³³ *A pákei Pákey (másként Tamás) család.* Közli: Szeőkefalvi Szent-Miklósi László. [Budapest] 1943. 16.

³⁴ KIK jelentése 1911. 77.

³⁵ Ujság, 1912. aug. 2.

³⁶ *Kolozsvári cím- és lakásjegyzék 1914. évre.* Hivatalos adatok alapján összeállították: Pótor Dezső, Károlyi Gyula. Kolozsvár, 1914. 31.

³⁷ *Chuj-Kolozsvári kalauz és címtár.* Összeállította: Ing. Orosz Ferenc. [Kolozsvár, 1933] 28–29.

A székely néptanító a történelem sodrában

Pillanatképek Ditró község oktatástörténetéből

Az évszázadok során a társadalom újabb és újabb követelményeket támasztott a tanítókkal szemben. A modern kor szakirodalmának tanulmányozásakor látjuk, hogy vannak, akik tanítványaik szemszögéből közelítik meg a témát, mások pedig a szülők elvárásait állítják középpontba. Nem elhanyagolható a pedagógusi társadalom igénye sem. Így sok esetben a jó tanító szinte egymásnak ellentmondó tulajdonságokkal kellett rendelkezzen. Elvárás volt, hogy legyen megértő és következetes, szigorú és humoros, személye legyen tekintélyt sugárzó, de legyen közvetlen is a tanítványaival. Felmerül a kérdés, hogy az idők folyamán miként alakult ez a kép: a történelmi események hatással voltak-e az ideális tanító eszményére, a földrajzi régió befolyásolta-e a tanárszerep-felfogást akkor, amikor még a néptanítóval szemben alig támasztottak módszertani követelményt? A dolgozat ezt a témakört próbálja körbejárni a „kezdetektől” a XX. századig a székelyföldi régióban, példákat hozva Ditró község oktatáshoz köthető leltári anyagaiból.

Annak ellenére, hogy Magyarországon az 1777. évi Ratio Educationis tanügyi rendelkezései jelentették a pedagógusi szakma kialakulásának kezdetét (Kelemen, 2007, 10–19), mégis a magyar és ezen belül a székely iskolaügy korai (XV–XVI.) századaiban – amikor az iskolák még egyházi intézmények voltak, és papok tanítottak – megjelentek a világi szakemberek is. Szócs János az *Elemi oktatás Csíkszékben 1571–1800* című munkájában (2008, 277–328) a meglévő adatokból arra a következtetésre jut, hogy a XVI. század utolsó harmadában minden csíki, gyergyói és kászsónszéki egyházas községben működött, dolgozott iskolamester. Őket sokszor csak deáknak nevezték, de találkozhatunk *scholamester*, *rektor*, *megyésmeester*, *megyés deák*, *tanító*, esetleg *harangozó* kifejezésekkel is. Erdélyben a Székelyföld nem számított a gazdasági haladás élenjáró régiójának, mégis itt az iskola, az írásbeliség nagyobb lendületet vett, mint a gazdaságilag fejlettebb részekben. Ez összefüggésben van a katonatársadalom szabadabb rendszerével. Bartis Erika (2011, 57–84) kutatásában megállapítja, hogy a csíki, gyergyói és kásznai régiókból származó legtöbb iskolamester középfokú végzettséggel rendelkezhetett, és visszatért falujába vagy a szomszéd faluba. Életpályájuk a vidéken belülről korlátozódott.

Abban a korban az iskolamester legfontosabb feladata az egyházi énektanítás volt, valamint az olvasás és az írás elsajátíttatása. Az olvasást a silabizálás módszerével oktatták, így az olvasás teljes megtanítása három évet is igénybe vett. Az írás megtanulására kevés idő maradt, vagy egyszerűen elhanyagolták. Az erdélyi falut az írástudatlanság jellemezte még azon a vidéken is, ahol aránylag sűrű volt az iskolahálózat. A statisztikai

Ebben az időben a tanítók fizetése nem volt egységes, sőt legtöbb községben a bért természetben fizették.

adatok szerint – például – Marosszéken 1785-ben a jobbágyok és zsellérek 1,5%-a tudta csak leírni a nevét. A reformátusok leggyakrabban használt ábécéskönyve a *Debreceni ABC* (1681-től több kiadásban), a római katolikusoké pedig az *Alphabeticum Csíkieni* volt (pl. Ditróban 1786-ban) (Sebestyén, 2011, 19–26).

Mit várt el az iskolamestertől az akkori falu társadalma? Egyházi ember lévén kántorként is tevé-

kenykedett, gyakran részt vett a falu közigazgatásában mint jegyző, megbízható tanú, végrendeletíró, énekeskönyvíró; a segédtanító pedig harangozóként működött (Bartis, 2011, 57–84). Érdekességgént megemlítendő, hogy 1690-ben a ditrói egyházközség inkább megvált volna a plébánosától, minthogy megváljon a muzsikálni is tudó, mulatozó kedvű, az italt sem megvető Ferenc deáktól (Szöcs, 2008, 277–328).

Ebben az időben a tanítók fizetése nem volt egységes, sőt legtöbb községben a bért természetben fizették. Az iskolamester használta az egyházi telket, szántót kapott, amit megművelhetett, valamint kaszálót. Emellett például a ditrói tanító 153 kalangyát (keresztet) kapott a kepe-bevételből. Ez a szám falvanként változott (Szöcs, 2008, 277–328). A csíksomlyói gimnázium kisiskolájában dolgozó tanítók 1720-ban évi 30 forintot kaptak, ami nem mondható soknak, mivel akkoriban egy pár csizma 1–3 forintba, egy jó ló 10 forintba, egy tehén 8 forintba került (Szöcs, 2006, 305–330).

A fentiekből kitűnik, hogy a XVIII. század végére szükségessé vált a közoktatásügy állami újjászervezése. Ekkor jelent meg az elemi oktatást is szabályozó *Ratio Educationis*. Ez a dokumentum határozta meg először az iskolakötelezettséget (6–12 év között), ez szabályozta az iskolaépítést. Minden nagyobb településen megjelennek az elemi iskolák, amelyeket triviális iskoláknak, illetve nemzeti iskoláknak neveztek. Ezekben a tanulók anyanyelvükön sajátíthatták el az írás, olvasás, számolás és hittani ismeretek alapjait. Ekkortól kezdett mindenki számára elérhetővé válni az oktatás (innen a megnevezése is: népoktatás), majd megjelent a népiskola, a *néptanító* fogalma. Íme egy adat: a székely határőrezred területén ebben az időszakban 154 helyiségben 6084 iskolaköteles gyermeket vettek nyilvántartásba. Általános jelenségnek tekinthető, hogy a határőrvidékek területén az analfabéták száma alacsonyabb volt, mint a Habsburg Birodalom más területein (Vorzsák, 2012, 261–279).

Ezt a megszilárdulni látszó magyar közoktatást felforgatta II. József 1784-ben kiadott rendelete, amely a német nyelvet tette meg iskolai és hatósági nyelvvé az egész monarchiában. E szerint népiskolai tanító nem lehet az, aki nem tud németül, és a gimnáziumba csak olyan tanuló vehető fel, aki németül tud olvasni és írni (Kornis, 1927). Ekkor kezdődik a székely néptanító kálváriája – a nemzetisége miatt.

Az *elemi nevelés alapvonatai* című munkában Warga János professzor megfogalmazta, hogy mit vár el a társadalom a XIX. század elején a néptanítójától. Ezt három pontban foglalta össze:

1. Ne csak bírják a növendékekkel közlendő ismereteket, hanem ismerjék a közlés- vagy tanításmódot is.

2. Feddhetetlen erkölcsük mellett hivatásukat is lelkiismeretesen végezzék.

3. A néptanító legyen szorgalmas, értsen a „kertműveléshez”, méhészethez és a se-lyemtenyésztéshez (Warga, 1837, 126–127).

Az 1806-os látogatási jegyzőkönyv alapján Ditróban a jeles tanító és híres orgonista Török Ferenc tartotta kezében a község oktatásügyét. Őt a munkában Csathó Gáspár váltotta fel 1852-ben bekövetkezett haláláig. Szepesi Ignác erdélyi püspök látogatási jegyzőkönyvének sorai azt bizonyítják, hogy 1823-ban a ditrói elemi tanodát Csathó Gáspár vezetése alatt 200, mindkét nembeli növendék látogatta (Józsa, 1896).

Az 1848–49-es forradalom nem hozta meg az áttörést az oktatásban, sőt a megtorlás idején a meglévő törvényeken szigorítottak. Gróf Thun Leo 1855-ös rendeleteiben az egy tanítóra bízható gyereklétszámot 100-ra csökkenti, de népiskolákban elrendeli a német nyelv fokozott tanítását, és az iskolákra új tankönyveket kényszerít rá, melyeknek célja a monarchia iránti szeretetre s a császár iránti tiszteletre való nevelés (Kornis, 1927). A feljegyzésekből tudhatjuk, hogy az iskolázási kényszer alkalmazása legtöbbször elmaradt, és ennek következtében az iskolások száma csökkent. Ditróban ezen szám csökkenésére az 1831-es kolerajárvány is hatással volt – a kolera megtizedelte a falu lakosságát.

1852-től László Istvánt választották kántortanítónak, aki a parochiális iskolát oly színvonalra emelte, hogy az ott végzett növendékek nagy része a normális iskola mellőzésével egyenesen gimnáziumba léphetett (Józsa, 1896). Az 1850-es népszámlálás adatai alapján Ditró község lakossága 3998 főre volt tehető, mégis egy kántortanító volt a faluban, esetleg egy segédkántorral. Nem csoda, hogy a község 70%-a még analfabéta volt (Józsa, 2004).

Pillantsunk be a kiegyezés előtti népiskola belsejébe László István ditrói kántortanító feljegyzései alapján. A tanterem bútorzata nagyon egyszerű: 18–20 hosszú pad, amelyekhez 10–12 gyermek tudott leülni; egy asztal; egy fekete iskolatábla számolásra, írásra; 1–2 „kathalógus” hosszú, keskeny deszkára írva, szélein viaszbetéttel a gyermek nyilvántartására (ebben az időben a gyerekek bizonyítványt nem kaptak); fatáblák az abc betűivel; egy csomag toll penna készítésére; egy deszkára festett számáralak a szorgalom serkentésére; 1–2 érdemjelvény a jó tanulók kitüntetésére; plága és a vessző-virgács. (Jókai Mór regényeiből tudjuk, hogy a plága hasonlított a légyecsapóhoz, csak hogy kisebb volt a csapója, s nem bőrből, hanem fából volt készítve – ebből akkor kapott a gyerekek tenyerest, ha „malacot” ejtett az írásban; a virgács: félelmetes „erkölcsnemesítő” eszköz; egy pamat nyírfavessző, sós vízbe beáztatva.) Főtárgy volt a káté, a biblia, az olvasás, a számolás, az írás. Ezek mellett a német és a latin nyelv is a tantárgyak között foglalt helyet. Az olvasásnál a betűző, silabizáló módszer volt a legelterjedtebb. A tanulást előse-

Az 1848–49-es forradalom nem hozta meg az áttörést az oktatásban, sőt a megtorlás idején a meglévő törvényeken szigorítottak.

gítették a tésztából készített „galambos” magánhangzó kisbetűk, amelyek elkészítésében a szülők is segítettek.

Írásnál a tanító írónnal előírt, a tanulónak pedig ő utána kellett írnia. A sokszorozó táblát mindennap legalább kétszer elmondták karban. A házi és az utcai szabályokat, meg az erkölcsi szabályokat minden nagyobb gyermeknek tudnia kellett pl.:

„Korán kelj fel, öltözz, mosdjál.

Az Istenhez fohászkodjál ...”

„Menj az utcán szépen, folyvást,

Nem kullogva, nem is futvást ...”

„Nagyobb ember elől állj ki,

Kalapot végy, köszönj néki ...”

Tanulás végével példabeszédet hagyott a tanító a gyerekeknek, s otthon a napi példabeszédről adtak számot legelőbb; ezzel ellenőrizték a szülők gyermekeik pontos iskolába járását (Józsa, 1896).

Három székelyföldi község (Ditró, Szárhegy, Remete) kántortanítói a kiegyezés előtt is megbeszélték, megvitatták az összejöveteleken, gyűléseken a nevelés újabb módjait. Ezekből alakultak ki később a tantestületi, kerületi és megyei gyűlések (Józsa, 2004).

Erdélyben a magyar népoktatás a kiegyezés után a biztos és fokozatos, bár lassú fejlődés útjára lépett. Csak ekkor jutott ugyanis tető alá a népoktatást elveiben és alapjaiban rendező liberális és demokratikus szellemű 1868. évi XXXVIII. törvény. Az Eötvös József által megalkotott törvény a népoktatás egész rendszerét szabályozta, a következőképpen:

– Büntető szankcióval mondta ki az általános iskolakötelezettséget a 6. évtől a 12. évig.

– A községeket népiskolák állítására és fenntartására kötelezte.

– A tanszabadság elvéből kiindulva a hitfelekezeteket is feljogosította népiskolák állítására és fenntartására.

– Ugyancsak a tanszabadság elvéből kiindulva az iskolafenntartók maguk állapíthatták meg iskoláik nyelvét (az egyházak a tantervet is), maguk választhatták meg a tanítókat – a törvény rájuk bízta az iskola igazgatását, valamint gyakorolhatták az egyházi tanfelügyeletet (Magyar népoktatás, 1928, 164).

Az 1868-as népoktatási törvény 142. cikkelye meghatározta a tanítók fizetésének minimumát: A tiszt lakáson és legalább egy negyed holdnyi kerten kívül az elemi népiskolai rendes tanítók fizetése nem lehetett kevesebb, mint 300 forint, a segédtanítóké 200 forint, a polgáriskolai tanítóké pedig 700 forint.

A községi elemi népiskolában a köteles tantárgyak közé tartozott a hit- és erkölcs-tan, az írás és olvasás, a fejbeli és jegyekkel számolás, a nyelvtan, a beszéd- és értelemgyakorlatok, a hazai földleírás és történet, némi általános földleírás és történet, természettan és természetrajz elemei, gyakorlati útmutatások a mezői gazdaság és kertészet köréből, a polgári főbb jogok és kötelességek tanítása.

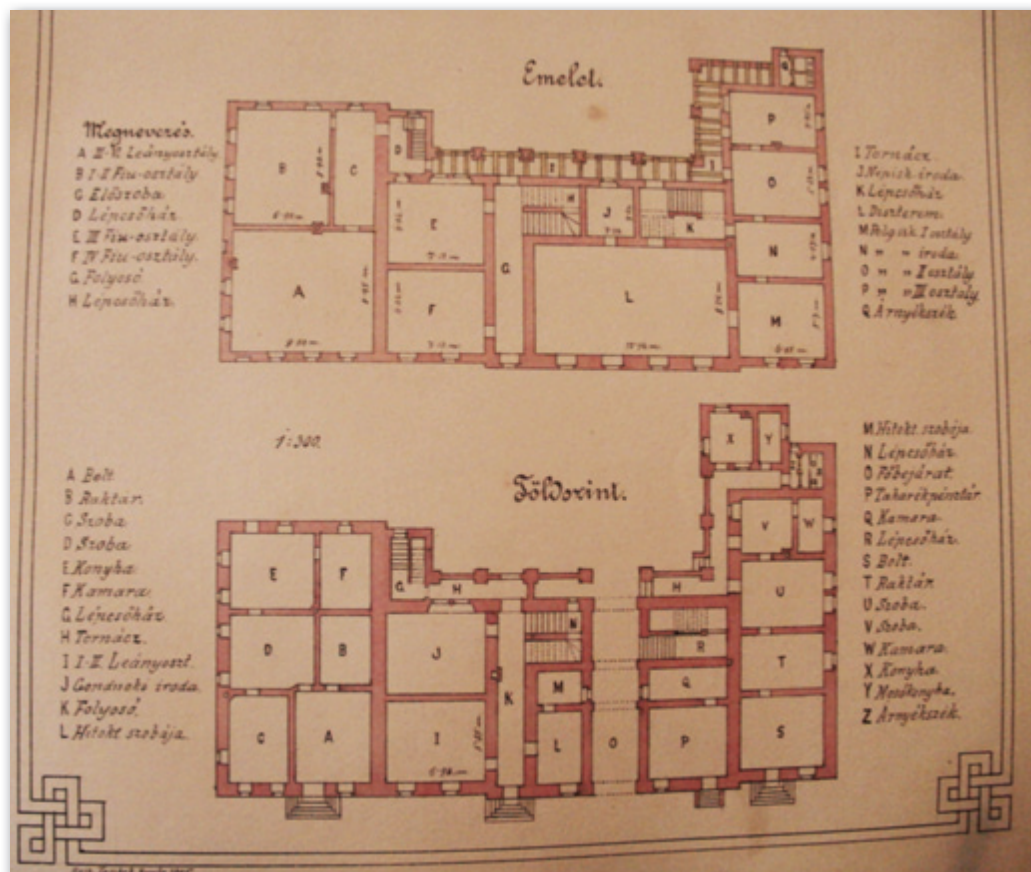
Vizsgáljuk meg, milyen változást hozott, hozhatott egy székely falu (például Ditró) számára ez a törvény. Az új törvény végrehajtását a községi eljáróság a gyerekek szám-

bavételével kezdte meg. Az összeírási napló 400 iskolaköteles nevét tünteti fel. Ez a szám sürgősen „iskolaház” építésére és tanerők alkalmazására kötelezte a községet. – Az 1869-ben megalakult *Iskolaszék* pályázat útján Lázár Imre „szakférfit” segédtanítónak választotta, valamint Boros Ignác birtokossági mérnököt egy nagyobb szabású iskolaház terveinek benyújtására kérte fel. 1872-ben Szász Ferenc építőmérnök átadta az új díszes iskolaházat (Józsa, 1896). Az épület kétszintes.



A gyergyóditrói központi elemi és polgári iskola épülete

Az alaprajzot tanulmányozva megfigyelhetjük, hogy a földszinten voltak a tanítói lakások, szobák, bolthelyiségek, raktárak. Az emeleten voltak az osztálytermek (szám szerint hét darab), egy nagy díszterem, valamint az irodák. Az sem elhanyagolható tény, hogy az „árnyékszékek” az épületben kaptak helyet, és a főbejáraton kívül volt egy vész-kijárat is. Az új iskolában az 1872/73-as tanévben már 4 tanteremben zajlott a tanítás. De még akkor is nagyon sok gyermek nem élvezhette az iskolai nevelés-oktatás áldását, mivel vagy nem fértek be az osztályokba, vagy a nagy távolság miatt fel kellett oldani őket az iskolázás kötelezettsége alól. Ekkor az iskolaszék két új iskola építéséről határozott, de addig is bérházakban folyt az oktatás. Alszegben 1885-ban az iskolaszék tekintélyes kőházat emeltetett, amely a két szoba–konyhás tanítói lakáson kívül egy tágas tantermet



A gyergyóditrói központi elemi és polgári iskola alaprajza

foglalt magába. Az 1887–88-as években Felszegben a község még nagyobb és terjedelmesebb földszintes házat építtetett. Ebben az épületben két tanterem, egy irodahelység és két tanítói lakás volt. A központi iskolánál 1869 óta iskolaszolga végezte a takarítást.

Az iskolaházak sokasodásával a tanerők száma is szaporodott.

1. táblázat – A tanítók számának növekedése 1868–1895-ig

Osztálytanítók								Hitoktató	
1868/69	1869/70	1872/73	1873/74	1878/79	1885/86	1889/90	1895/96	1878/79	1886/87
1	2	4	5	6	7	8	9	1	2

A 9 tanító közül 3 tanítónő volt. A tanítók számának a növekedése összhangban volt a tanulók számának növekedésével.

2. táblázat – A tanulók számának növekedése

Tanév	Év végéig járt, osztályozva volt		
	fiú	leány	Összesen
1872/73	142	174	316
1881/82	168	153	321
1885/86	259	206	465
1890/91	268	225	493
1894/95	315	248	563

Megfigyelhető a tanulólétszám folytonos növekedése, s ez felvetette egy magasabb szintű népoktatási intézet létrehozásának gondolatát. Így 1878. január 2-án megkezdte működését a ditrói polgári fiúiskola.

A korabeli iskolák felszerelése sokkal fejlettebb volt, mint a kiegészítés előtti iskoláké. Az osztálytermek bútornak és taneszközeik a következő tárgyak képezték: festetlen négyszemélyes deszkapadok, 1–1 festett szekrény, 1–2 szék és 1 asztal zsámollyal, megfelelő számú fogas, fali órarend kerettel, falióra, a leányosztályokban fali mosdó, mulasztási naplók (felvételi és iskolába járás nyilvántartására), osztálynaplók (a napi tanítás anyagának bejegyzésére), szemvizsgálati jegyzőkönyvek, a tanterem falán feszület. A tanteremben még helyet kaptak az osztályoknak megfelelő, állandóan kiosztott tanítási segédeszközök: 1–2 fekete iskolatábla, 1–2 szivacs, fali olvasótábla, mozgatható betűk, továbbá szemléltető képek, képes atlasz, rajzminták, írásminták, földgömb, térképek, mértekek képe, orosz számológép, számolóállvány stb.

Fontos megjegyezni, a gyergyóditrói elemi iskolák általában minden szükséges taneszközzel el voltak látva, sőt 1872-től kezdve a falu minden tanulója kivétel nélkül a tanaszt (könyv, írka, irón, penna, rajzfűzet, palatábla stb.) teljesen ingyen kapta a községtől. Így a szülőknek egy krajcárjába sem került a gyerekeik helyi iskoláztatása. Emellett 1880 és 1892 között a szegényebb tanulók részére téli meleg ruhának valót osztottak ki (Józsa, 1896).

A tanítási idő 1868-ig nem volt rendszeresen megjelölve, inkább csak a téli hónapok számítottak szorgalmi időnek. 1869-től a ditrói elemi iskolában 8 hónapos volt a tanév, október 1-től május végéig tanítottak (Józsa, 1896).

A község, az egyház, valamint az egyre gyarapodó tanításág közös összefogásaként született meg az *Igazság* című folyóirat (1866), amely három évet ért meg, és azóta is egyedülálló a település történetében. Józsa Sándor helyi vezértanító ebben a vegyes tartalmú katolikus tanügyi közlönyben (amelyiknek főmunkatársa is volt) fejtegeti, hogy a népiskolai oktatás eredményére igen nagy befolyást gyakorol a tanórarend, vagyis a rendelkezésre álló idő beosztása és a „magán foglalkozásoknak” osztályonként való meghatározása. Épp ezért közös órarendet javasol az elemi I–III. osztályainak. Ezen az órarenden keresztül betekintést nyerhetünk az akkori osztatlan osztályok munkájába. Az

A község vezetése nem feledkezett meg az anyagi hasznot biztosító ismeretek felkarolásáról sem.

Eötvös-törvény megjelenése után a Székelyföld kisebb településein osztatlan osztályokban folyt a tanítás, sőt a nagyobb települések széliskolaiban is. Az I. osztály minden nap 10 órakor, a II. osztály fél 11-kor, a III. osztály 11-kor hazament. A tanulók szerda és szombat kivételével du. 2-re mentek vissza, és egy nap kivételével 4 óráig maradtak az iskolában. Délután kaptak helyet a hittan-, ének- és tornaórák. A szerző nagyon bölcsen felhívja a tanító-

ság figyelmét, hogy aki összevont osztályban tanít, annak már megelőző este tudnia kell, mik fogják képezni a magánfoglalkozások anyagát, mert ha ott fog gondolkodni, akkor kifogy az időből. Azt javasolja, hogy magánfoglalkozásul csupán annyi tananyag ölelendő fel, amennyit fél óra alatt könnyen elvégezhetnek a tanulók, mert különben a félig végzett munkák miatt közönyösségre, pontatlanságra, sőt hanyagságra szoknak a növendékek (Igazság, 1886, 119–120).

Az 1886/87-es tanévben a község – az iskolaszékkel egyetértve – még egy segédlelkészt kért, aki a polgári iskolai hittan és latin nyelv tanítása mellett a központi elemi iskolák hittanóráit is tartotta. Így rendezték és rendszeresítették a hitoktatást.

A község vezetése nem feledkezett meg az anyagi hasznot biztosító ismeretek felkarolásáról sem. Még az 1875-ös évben 784 m² területet jelölt ki faiskola céljára. Az elemi iskola felsőbb osztályainak növendékeinek már tanították a fatermesztést, fanemesítést és fagondozást. A téli hónapok alatt a tanteremben fűzfaágakon próbálták a fogások elsajátítását a tanító irányításával, majd tavasszal már valós helyzetben gyakorolhattak. 1888-tól a „gyümölcsészeti” oktatás sikeresebbé tétele érdekében a IV. osztályos fiúk a tanító utasítása szerint kötelesek voltak bizonyos mennyiségű magot elültetni otthon. Az otthon nevelt csemeték beoltásához később a faiskolából kaptak oltógallyat a fiatalok. Ezáltal nemcsak gyarapodott egyesek vagyona, hanem szorosabbá is vált a kapcsolat az iskola és a volt növendék között. Azt is érdemes megemlíteni, hogy az ültetéshez szükséges magvakat a kisebb tanulók gyűjtötték össze. A faiskola-kezelőtől (aki egy kijelölt néptanító volt) 120 ép magért egy krajcárt kaptak a gyűjtők. A gyerekek felkérték a felnőtteket, hogy őrizzék meg számukra a magokat. Elmondható tehát, hogy az egész község részt vett a befásítás közhasznú munkájában. A község képviselő testülete 1884-től kezdve évenként ingyen osztott négy–négy fát minden gazdának. Józsa Sándor faiskola-kezelő néptanító feljegyzései alapján 1891–95 között több mint hatezer fával gazdagodtak a ditrói polgárok.

A faiskola ikertestvére volt az iskolai mintaméhes. Ez a munka 1889-ben vett nagyobb lendületet, amikor a képviselőtestület hét darab Bodor-féle kaptárt vett, a legszükségesebb méhészkészítőkkel. Két méhcsaládot vásárolt, azok kezelését Gaál Miklós tanító vette át.

Ditró községben az 1894/95-ös tanévben már a tankötelesek 75,5%-a a részesült oktatásban, így az analfabetizmus 45 év alatt 45%-kal csökkent (1850-ben 70%-os, 1895-ben 24,5%-os volt).

Kiemelendő, hogy a tanítók fizetésére is nagy gondot fordítottak. 1860-ig a kántor, aki tanító is volt, a hívektől kapta jövedelmét. Az 1870-es évektől a tanítói illeték a törvényben meghatározott 300 forint helyett 400 forint, fűtésre 30 forint, egyéb kiadásokra (pl. takarításra) 30 forint, ami összesen 460 forint volt. Emellett a község támogatta a tanítók részvételét az egyházi és gazdasági életben, a vállalt szolgáltatásokkal fizetésüket még kiegészíthették. Józsa Sándor aligazgató (vezértanító) például a polgári iskola tornatanítója, a gyümölcsfatermesztés, a méhészet, az irodalmi működés oktatója (nagyon sok pedagógiai cikk, szakdolgozat és módszertani könyv írója) egyházgondok, majd főgondnok, a közbirtokosság jegyzője volt sok éven át. Gaál Miklós tanító a helyi nyomda igazgatója, takarékpénztári ellenőr, községi képviselő, a vármegyei törvényhatóság tagja volt. Köllő János ditrói születésű okleveles tanító a főtéri faiskola kezelője (1882–88), a helyi nyomda igazgatója volt több éven keresztül, és közben a vármegyei törvényhatósági bizottság tagja, községi képviselő. Barabás Rajmond okleveles kántortanító, polgáriskolai énektanító, ipartestületi titkár, a takarékpénztári felügyelő bizottság jegyzője, biztosítási főügynök, az egyháztanács jegyzője volt több mint 30 éven keresztül, és orgonajátzásban feltűnő sikert ért el. A sor még folytatható lenne.

Az 1852. évi községi jegyzőkönyv tesz említést először az úgynevezett iskolai hatóságról, aki a falugyűlés előtt kellett beszámoljon az iskola működéséről. 1856-tól létrehozták a községi választmányt, amelynek a népiskola látogatása volt a feladata. Az 1860-as évek végétől jelentek meg az úgynevezett „községi iskolafelügyelők”, akiket a képviselőtestület nevezett ki. Az ilyen felügyelőnek kötelessége volt az iskola tetszés szerinti időben való meglátogatása, és az észlelt hiányokról jelentést kellett tennie a közgyűlésnek. Az iskolafelügyelőt akkori időben „iskolakémnek” nevezték. 1867-től 1869-ig Csiby (Barkó) Ferenc birtokos volt az utolsó iskolakém.

1869. október 1-jén a plébános elnöklete mellett megalakult a Római Katolikus Iskolaszék. Jogköréhez tartozott az önálló tanítók választása, az iskolafelügyelet és az iskolai vagyonkezelés. A tanulók iskolába járatása érdekében az iskolaszék erélyes szigorral lépett fel. Ezt bizonyítja Siklody Péter pénztárnok 1873. augusztus 26-án kelt jelentése, mely szerint az iskolalátogatást hanyagoló tanulók szüleitől az 1872/73-as tanévben 139 forint gyűlt be. A szigor mellett a község és az iskolaszék jótékonykodott is, s a már jelzett tanszersegély mellett a szegény leánykáknak több éven át ingyen adott anyagot a kézimunkához. Az iskolaszék fő feladatai közé tartozott az iskolafelügyelet. Tagjai hétről-hétre meglátogatták az osztályokat, az állapotokról jegyzőkönyvet vettek fel, a hiányokat orvosolni próbálták. A látogatások által ébren tartott érdeklődés a tanerőkre is jótékony hatást gyakorolt. A tanítók önképzését úgy segítette az iskolaszék, hogy 1886-tól 2 forint fuvarbért biztosított az egyleti gyűlésekre. Az akkori közoktatási minisztérium üdvözölte ezt, és követendő példaként említette más községek számára is. Az 1890 nyarán Budapesten tartott or-

Az 1852. évi községi jegyzőkönyv tesz említést először az úgynevezett iskolai hatóságról.

A gyakorlati tanításokat és a felolvasásokat is elbírálták, így mindegyik alapos felkészülést igényelt. Ilyen módon az önképzés hatalmas lendületet vett.

szágos tanítógyűlésre három helyi tanítónak 50–50 forintot szavazott meg (Józsa, 1896).

A Gyergyói-medence iskoláinak tevékenységét kezdetben a *Gyergyói római katolikus tanítóegyesület* később a *Gyergyói tanítóegyesület* fogta össze. Ezek a tanítóegyesületek tulajdonképpen napjaink módszertani köreivel azonosíthatók. Nyílt tanításokat szerveztek, amelyeket aztán megbeszéltek. De álljon itt példának a Néptanítók Lapja 1882-es tudósítása a Gyergyói római katolikus tanítóegylet utolsó évnegyedi gyűléséről, amelyet Szárhegyen, az alsó népiskolánál tartottak, Salamon Alajos (ditrói) esperes elnöklete alatt, a követ-

kező tárgysorozattal: az alsó népiskolánál tartott gyakorlati tanítások meghallgatása, az előző gyűlés jegyzőkönyvének elfogadása, a gyakorlati tanítások bírálása, az egylet munkássági tervezetének tárgyalása, az önképzőkörök működéséről szóló írásos jelentés leadása, a pénztárnok beszámolója a tagdíjak befizetéséről, Boga Bálint indítványának elfogadása, a következő gyűlés helyszínének megjelölése.

Most pillantsunk bele a Ditróban működött önképzőkör életébe. A kört az elemi iskola tanítói alapították az 1875/76-os tanévben, majd 1878-ban a polgári iskola tanítótestületének tagjai is csatlakoztak hozzá. Az önképzőkör eleinte minden héten, majd kéthetente, később havonként tartott gyűlést. A gyűléseken betűrendben minden tagnak kötelessége volt gyakorlati tanítást, felolvasást vagy szaválást tartani, majd két-két kiküldött tag tetszés szerinti időben meglátogatta a kijelölt osztályokat és a tanítót rendes tanítás közben. A gyakorlati tanításokat és a felolvasásokat is elbírálták, így mindegyik alapos felkészülést igényelt. Ilyen módon az önképzés hatalmas lendületet vett. Nemcsak a könyvtárnak igyekeztek minél több szakkönyvet beszereztetni a tagok, de saját könyvtáraikat is fejlesztették. Az önképzőkör 1895 végéig összesen 111 gyűlést tartott, a gyakorlati tanítások mellett 38 felolvasás volt. Arról is gondoskodott, hogy az előljáróság és az iskolaszék nevezetesebb tagjai tiszteletbeli tagokként jelenjenek meg a gyűléseken. Ők aztán a tanítók nemes törekvéseit, valamint az önképzőkör által megjelölt hiányosságokat látva saját erőből igyekeztek segíteni. Az ő segítségükkel alapította meg például a község a népkönyvtárat (1877-ben), ahol a tanítók oktató felolvasásokat tartottak a fiataloknak.

Az önképzőkör díszgyűlései sokszor nyilvános hazafias ünnepélyekké alakultak át. Itt kezdték el – 1888-ban, egész Székelyföldön először – március 15 megünneplését (Józsa, 1896).

Taschek Gyula (1896) polgáriskolai igazgató szerint a tanítótestületnek az iskola falain kívül is teendője volt. Mindenek előtt a község értelmiségével és fiatalásával kereste a közelebbi kapcsolatot. Az 1879 márciusában tartott önképzőköri gyűlésen elhatározták, hogy maguk köré gyűjtik a község fiatalságát, és egy műkedvelő szintársulatot alakí-

tanak, s a bemutatott előadások bevétele a szegény tanulók ruháztatására, segélyezésére, a tanítók árvaházának segítésére fordítják.

Az önképzőkör 1881-ben dalkört, majd korcsolyaegyletet alakított, majd az 1882 februárjában tartott gyűlésén elhatározta, hogy időnként nyilvános gyűléseket tart. Ezen a gyűléseken a hallgatóságot közelebbről érdeklő témákat dolgoztak fel (Taschek, 1896).

Miután vázlatosan megismertük a tanítók tevékenységét, lássuk, milyen kíváncsiakat támasztott a kor a néptanítóval szemben. Ember János (1886, 8) *A néptanító anyagi helyzete* című munkájában az alábbi tíz pontot említi: „1. Mint ember legyen világos, nyílt eszű, jószívű, szilárd jellemű. 2. Bírjon általános műveltséggel, legyen alapos szakértettség. 3. Mint családfő éljen minden tekintetben rendezett viszonyok között. 4. Iskolában legyen erős kötelezettség-, hivatásszeretete, lelkiismerete. 5. A tanító egyesületben legyen szorgalmas és okos munkása a népnevelés elméleti és gyakorlati részeinek. 6. Mint a felnőtt nép nevelője adjon életet mindazon nagyobb nehézségek nélkül megvalósítható eszmék és törekvéseknek, melyek a nép erkölcsi és anyagi előmenetelét eredményezhetik. 7. Mint polgár adjon példát a népnek a politikai és polgári jogok gyakorlásában, a kötelességek teljesítésében. 8. Mint a társadalom tagja legyen jó viszonyban a nemzet sorsát intéző értelmiséggel; vegyen tevékenyen részt különösen azon társadalmi mozgalmakban, melyek a népnevelés előbbre vitelét célozzák. 9. Mint író szerzett tapasztalatai alapján igyekezzék a felmerült szakkérdések tisztázását elősegíteni. 10. Csak tisztességes, a tanítói állással összeférhető mellékfoglalkozást gyakoroljon.”

A felsorolt pontok és a már megismert tevékenységek alapján bátran kijelenthetjük, hogy Ditró község néptanítói megfeleltek az akkori társadalom követelményeinek.

Szakirodalom

Bartis Erika (2011): Csík-, Gyergyó- és Kászonszék iskolatörténete (1540–1848). In: Keszeg Vilmos (szerk.): *Iskolák, iskolamesterek, diákok Erdélyben*. Erdélyi Múzeum Egyesület Kiadó, Kolozsvár, 57–84.

Ember János (1886): *A néptanító anyagi helyzete*. Fésüs József Könyvnyomdája, Ungvár, 8. Hírvonat (1888): *Igazság*, 3. 12. 97.

Józsa Sándor (1886): *Tanórárend. Igazság*, 1. 5. 119–120.

Józsa Sándor (1896): A gyergyó-ditrói róm. kath. elemi iskola története. In: *A Gyergyói Római Kath. Tanítóegyesület Albuma*. Kézirat.

Józsa Sándor: (2004): *Emlékeim Ditró székelyközség életéből*. Mark Haus Kiadó, Gyergyószentmiklós.

Kelemen Elemér (2007): *A tanító a történelem sodrában*. Iskolakultúra Kiadó, Pécs, 10–19.

Dr. Kellemen Károly (1882): Tudósítás a gyergyói róm. kath. tanító-egylet utolsó évnegyedes gyűléséről. *Néptanítók Lapja*, 15. 21.334.

Kornis Gyula: (1927): *Magyarország közoktatásügye a világháború óta*. Magyar Paedagogia Társaság Kiadó, Budapest.

Magyar népoktatás. (1928) Kiadja a Magyar Királyi Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest, 164.

Sebestyén Kálmán (2011): Az erdélyi magyar népiskolák eredményessége a XVIII–XIX. század fordulóján a vizitációs jegyzőkönyvek tükrében. In: Keszeg Vilmos (szerk.): *Iskolák, iskolamesterek, diákok Erdélyben*. Erdélyi Múzeum Egyesület Kiadó, Kolozsvár, 19–26.

Szőcs János (2006): A csíksomlyói gimnázium kisiskolája, elemi tagozata. In: Murányi János (szerk.): *A Csíki Székely Múzeum évkönyve 2005*. Pro-Print Kiadó, Csíkszereda, 305–330.

Szőcs János (2008): Elemi oktatás Csíkszékben 1571–1800. I. rész In: Murányi János (szerk.): *A Csíki Székely Múzeum évkönyve 2007–2008*. Pro-Print Kiadó, Csíkszereda, 277–328

Társadalmi élet Ditróban (1888): *Igazság*, 3. 3. 25.

Taschek Gyula (1896): A gyergyó-ditrói polgári fiú-iskola keletkezése és történetének rövid vázlata 1878–1895. In: *A Gyergyói Római Kath. Tanítóegyesület Albuma*. Kézirat.

Vorzsák Orsolya (2012): Az erdélyi határőrség csíkszéki elemi iskolái (1840–1847). In: Kelemen Imola (szerk.): *A Csíki Székely Múzeum évkönyve VIII*. Csíki Székely Múzeum, Csíkszereda, 261–279.

Warga János: (1837): *Az elemi nevelés alapvonatjai*. A Magyar Királyi Egyetem Be-tűivel, Buda, 126–127.

A magyar népi kultúrára vonatkozó tudás mint oktatási segédanyag

Jelen kötetismertetés azon segédkönyvekre kívánja a figyelmet irányítani, amelyek támogathatják a vállalkozóbb kedvű és/vagy elkötelezett, ám néprajzi előképzettséggel nem rendelkező pedagógus kollégákat a munkájukban.

Közel két évtizede, a bukaresti *Romániai Magyar Szó* hasábjain, a következő hír látott napvilágot: „Az Erdélyi Tankönyvtanács kiadásában 300 példányban megjelent a Magyar népi kultúra című tankönyv.” (1999. nov. 24.) Az, hogy 2000-ben az Erdélyi Tankönyvtanács sokszorosító műhelyéből újabb 600 példány került forgalomba, csak a szűk szakmai közösség számára bírt hírértékkel. Pedig a népi kultúrára vonatkozó, első hazai magyar nyelvű összefoglalásaként, „segédeszköz azok számára is, akik valamilyen szinten és céllal oktatják a népi kultúrát.” (Keszeg, 1999, 5.) Magát a tankönyv megjelenését, illetve azt, hogy 2001-ben egy, a tankönyvet szervesen kiegészítő *Szöveggyűjtemény* is kikerült a nyomdából, Szabó Árpád Tőhötöm (2003) erdélyi néprajzkutató vélte említésre méltónak.

A középiskolai tankönyvformátumról lemondó, és a szélesebb olvasóközönséget megcélzó második, javított kiadás ismertetésének (Czégényi, 2010; 2011) átdolgozott újraközlését mindenekelőtt az indokolja, hogy a romániai óvoda- és iskolapedagógusok főiskolai szinten zajló elméleti felkészítését célzó tanegységek sorában (lásd: Barabási, 2002) a néprajz fogalomrendszerét értelmező, a tudományterület szemléletét tisztázó, vagy tudomány- és kutatástörténetének gyakorlatban (is) hasznosítható eredményeit ismertető (szak)tantárgy nem szerepel a (speciális, opcionális) kínálatban (sem), így a gyakorló pedagógusok hagyományápoló, hagyományátadó, hagyományéltető, hagyománykövető, hagyománymentő, hagyományóvó, hagyományőrző stb. tevékenysége egyrészt személy- és kontextusfüggő, másrészt esetleges, ahogyan a tevékenységek tudományos-módszertani megalapozottsága is. Jelen kötetismertetés azon segédkönyvekre kívánja a figyelmet irányítani, amelyek támogathatják a vállalkozóbb kedvű és/vagy elkötelezett, ám néprajzi előképzettséggel nem rendelkező pedagógus kollégákat a munkájukban. A négy fejezetből álló *Tankönyv* például, az alcímben megjelölteket (ti. *Alapfogalmak, Folklor, Anyagi kultúra*) tárgyalva, úgy fedi le a folklor és az anyagi kultúra területét, hogy az alapfogalmakat taglaló első fejezet és a kötetzáró *Könyvészet* hozzásegíti az olvasót egy teljesebb, általános tájékozódáshoz.



A tankönyv

lomtól. Miközben használják, az élő folklór nincs veszélyben. A változás, az alakulás természetes életformája a folklóralkotásoknak. (...) A használóktól »megmentett«, »megtisztított« kultúra egy tudós kreációja.” (19.) A köztudatban, a médiában élő, forgalmazódó előítéletek és tévedések dekonstrukciójára törekedve, a terep, a kutatás és a téma kérdéskörét járja körül, mintegy előkészítve a második fejezet mondanivalóját is.

A *folklór* című (37–185.) második fejezet három általános, tájékoztató jellegű (A *folklór jellemzői*, A *folklór tagolódása*, A *folklór változása* c.) alfejezetét és két (*Írásszokások*, az *írás motivációi és funkciói*, ill. A *változatképződés egy esete*) olvasmányát öt jól elkülönített témakör követi: *Műfajiség a folklórban*, *Gyermekfolklór*, *Népi vallásosság*, A *hiedelmek* és A *népszokások*.

A műfajiságot „nyelvi viselkedési szokásként” meghatározó és tárgyaló első alfejezet, a folklór általános pragmatikai, tartalmi, formai, stilisztikai lehetőségeinek áttekintését követően, a rendszerezhetőség és a változás alternatív lehetőségeit is vázolja. Külön alfejezet tárgyalja a szóbeli hősi epikát, a népballadát, a népmesét, az élettörténetet és önéletírást, az igaztörténetet, a népdalokat, az archaikus népi imát, a ráolvasást, az emlékverset és a feliratokat, következetesen szemléltetve azt, hogy: „A műfajok nem állnak ellen az élő kultúra átalakító törekvéseinek.” (43.) A műfajok közötti, illetve a műfajon be-

Az első fejezet (*Alapfogalmak. A kutatás története és tárgya*, 5–21.) a kultúra, a nép és a népi kultúra árnyalt, jól követhető szempontokat érvényesítő és gazdagon példázott fogalomértelmezésére vállalkozik, majd ok-okozatossági beágyazottságban ismerteti a népi kultúra felfedezéseként számontartott folyamatot. További alfejezet keretében a magyar folklórkutatás vázlatos története olvasható, majd áttekinthetőséget célzóan, a bevallottan hagyományos tagolódást követve, a néprajztudomány ágai, kutatási tárgya és céljai kerülnek bemutatásra. A fejezetzáró *Gondolatok a folklórgyűjtésről* című olvasmány a múltba forduló, partikuláris kutatási témákat kedvelő, hagyományos néprajztudomány kritikájaként is olvasható, amelyben Keszeg Vilmos a „szemléleti fordulat következett be”-aspektust hangsúlyozza. Konkrét példaanyaggal szemlélteti mindazt, amiről így vall: „... a folklórt nem kell megmenteni az

őzt létrehozó, éltető, használó társada-

lülí koronkénti eltérések szemléltetésére kiválóan alkalmas táblázatok a műfajelemzés során érvényesíthető elemzési szempontokat is jól láttatják.

A *Gyermekfolklór* alfejezet hármasság tagoltsága: *A csecsemő- és kisgyermekkor folklórja*, *A kiépülőben lévő gyermekközösség folklórja*, ill. *A kiépült (gyermek)közösségek folklórja* a gyermeki életkorhoz, nemekhez és játszócsoportokhoz igazodó játékféleségek sokszínűségét mutatja be, azok szinkretikusságát hangsúlyozva. A könnyen áttekinthető, jól strukturált, kiváló elméleti megalapozottságú mondanivalót gazdag és szemléletes példaanyag egészíti ki. (Gazda, 2008, 87–102.)

A *Népi vallásosság* alfejezetben (103–137.), a vallás fogalom-meghatározását követően, a funkcióik árnyalt értelmezésére és példázására, a nemzetközi szakirodalom beépítésével pedig az öt világvallás ismertetésére és értelmezésére kerül sor. A néprajz részterületeként értelmezett vallási néprajzot és annak kutatási tárgyát, a népi vallásosságot ismertető alfejezet a hivatalos és a népi vallásosság viszonyát taglalja, majd *A szakrális világkép* alfejezetben az idő- és térszerkezet egységeiről, azok sajátos használatáról, jellegzetességeiről olvasható részletes ismertetés. *A népi vallásosság folklórműfajai* alfejezetben az ima, a ráolvasás, az átok, a kimondott szó megvalósulásába vetett hit megnyilvánulásaként definiálódik, és ismételten kihangsúlyozódik az, hogy a vallásos népekekkel, ponyvanyomtatványokkal és legendákkal együtt „A népi vallásos tudat (...) számára a népi vallásosság cselekményei a hozzájuk társuló vallásos folklóralkotásokkal együtt egy funkcionális egységet alkotnak és egy rendszerben működnek.” (Tánczos, 2008, 137.)

Analóg jelenséget, illetve nézetet hangsúlyoz a következő alfejezet is (*A hiedelmek*, 138–158.), amely a tudomány és a hiedelem közötti merev határt kérdőjelezi meg: „A gyakorlatban azonban ez az elhatárolás nem érvényesül. A vélekedés, a tudás és a hiedelem együttesen teszik lehetővé a világértelmezést.” (Keszeg, 2008, 138.) A világkép és a hiedelem fogalomértelmezését követően a hiedelmek létrejöttének, valamint alkalmazásuk lélektani és gondolkodástörténeti okai sorolódhatnak fel, s mivel termelődésüket és fennmaradásukat funkciójuk motiválja, tárgyalásra kerülnek a hiedelmek funkciói is. A hiedelmek összefüggő rendszerét meghatározó mitikus és mágikus szemlélet értelmezése és példázása során Franz Boas, Bronislaw Malinowski, Mircea Eliade, Claude Lévi-Strauss mitikus gondolkodásról vallott álláspontja, majd a mágia alkalmazásának két módja, illetve két nagy ága is bemutatásra kerül. Mintegy ezt egészíti ki a mágiára vonatkozó olvasmány, amelyben egy Mezőség-szerte elterjedt szokáskör, a cseberbenzés releváns elemei és párhuzamai is értelmeződnek, valamint a jóslás alfejezet. *A hiedelemlények hiedelmei* című olvasmány, amely az egész alfejezethez hasonlóan több szemléletes népi szövegrészlet idézésére is sort kerít, a hiedelemrendszer szerkezetén, a hiedelmkörök taglalásán és a hiedelemlények rövid ismertetésén túl, a magyar hiedelemrendszer, valamint a közel két évszázad óta folyó hiedelemkutatás történetiségét is hozzáférhetővé teszi az olvasó számára.

A *Népszokások* (159–185.) című folklóralfejezet keretében a népszokások meghatározását és rövid kutatástörténetét a mítosz, rítus és ünnep fogalomtisztázása, majd a szokások osztályozása követi. Az emberi élet fordulópontjain élő szokások, a hétköznapi

szokásai, a naptári év ünnepei, illetve a krízishelyzetekben élő szokások rendszerszerűen, funkcionálisan és gazdagon példázva kerülnek bemutatásra. A szokások rendszerűségét hangsúlyozó alfejezet a szokásban részt vevő szubjektumokra, a szokásszövegekre, a kódokra, a tér- és időhasználati szabályokra, valamint a szokások pragmatikai megközelítésére reflektál, majd fejezetzáró olvasmányként egy erdélyi népszokás, az oltszakadáti kakaslövés elemzése olvasható, mintegy azt bizonyítva, hogy „Egy néprajzi elemzés voltaképpen nem állhat csak az elemek puszta felsorolásából, hanem azokat a struktúrákat is fel kell tárnia, amelyekben működnek, funkcionálnak.” (Pozsony, 2008, 173.)

Anyagi kultúra cím alatt a *Tankönyv* harmadik fejezete az anyagi műveltségről, az anyagi kultúra alakulásáról, majd a javak megszerzésére irányuló tevékenységről, a gazdálkodásról, a fogyasztási javak kultúrájáról, a táplálkozás- és öltözködéskultúráról, majd legvégül a népművészetről kínál átfogó képet (Gazda, 2008, 186–223). A három alfejezet a tárgyi néprajz központi kérdései közül a felsoroltakkal foglalkozik részletesen. A *Tankönyv* legszemléltetettebb, azaz a leggazdagabb képanyagot tartalmazó fejezetében Gazda Klára ismételten kihangsúlyozza, hogy: „Az ember komplex lény: anyagi, szellemi és társadalmi kultúrája szerves egészet alkot.” (186.) Példaértékűen szemlélteti e nézet alkalmazhatóságát, amikor az anyagi kultúra történeti vázlatát követően a gazdálkodás formáit, az étkezési kultúra társadalmi beágyazottságát és a viseletet a maga komplex funkciórendszerével együtt mutatja be. A szerző külön kitér arra is, hogy milyen többletjelentéssel, szimbolikus tartalommal látja el a kultúra a tárgyelemeket.

A *Tankönyv* negyedik szerkezeti egységében (*Könyvészet*, 225–232.) a témaorientáltan tömbösített hazai és nemzetközi szakirodalmi tételek, a korábbi fejezetek elméleti háttéréül is szolgálva, az azokban megfogalmazott tudástartalmakat egészítik ki. Bárki haszonnal forgathatja, aki érdeklődik a fentebb leírt témakörök iránt. Ehhez nem is szükséges az egész könyvet elolvasni, csak a kívánt fejezeteket, mivel a könyv felépítése moduláris, azaz az egyes témakörök önmagukban is megállják a helyüket, kerek egészet alkotnak.

Az *Ajánlásában* olvashatók szerint: „A szerzők mindenike kutatója is a népi kultúrának.” (Keszeg, 2008, 3.) A társszerzők egyéni reflexióinak és tapasztalatainak ilyen formában való hozzáférhetősége a kötet egyik vitathatatlan értéke, ahogyan az is, hogy a *Tankönyv*be szerkesztett mondanivaló egy része előadásokból, a hallgatókkal való interakciókból szűrődött le az oktatási munka során. Így konfrontálódik folyamatosan a tudományos szempont, még a legelméletibb alfejezetekben is a hétköznapi, gyakorlatiasabb ember- és kultúraismerettel. Ugyanakkor a Magyar Néprajz és Antropológia Tanácsék (ma: Intézet) munkatársainak az elmúlt években megjelent egyetemi jegyzetei mind a közvetlenül érintettek, mind az érdeklődők számára, lehetővé teszik a további szakirányú tájékozódást (Gazda, 2008; Keszeg, 2008, 2011, 2013; Pozsony, 2006, 2009; Szikszai, 2009; Tanczos, 2006).

Kötetzáró, többnyire a székelyföldi, illetve gyimesi tájat és embert illusztráló képmellékletként Aladics Zoltán és Josef Fischer által az 1930–40-es években készített tíz fekete-fehér fénykép került közlésre.

A *Tankönyvet* a két részre tagolódó *Szöveggyűjtemény* egészíti ki.



A szöveggyűjtemény

Az első rész *Népköltészet* cím alatt (5–112.) műfajok szerint csoportosított folklórszövegeket tesz hozzáférhetővé. A tizenkét népballada és a kilenc népmese teljes szövege mellett Győri Klára és Kocsis Rózsi népi önéletírásból szerepelnek szemelvények, de olvashatók archaikus imádságok, ráolvasások, emlékversek, sírfeliratok, valamint a szokásköltészet gazdag repertóriumából újévi énekek, mondókák, aratóénekek és aprószentek napi vers is. A szövegközlések, illetve azok pontos adatolása mellett külön figyelmet érdemel, hogy – a *Szöveggyűjtemény* összeállításában közreműködő négy szakember koncepcióját is tükrözve – a román, szász, cigány népköltészet egy-egy darabja együtt szerepel a magyar folklórszövegekkel.

Írások a népi kultúráról cím alatt a népi alkotások tömbjét követő második (113–370.) részben harminc szakirodalmi szemelvény szerepel, amelyek elé Kriza János 19. századi népköltési gyűjteményének, a *Vadrózsáknak* az 1862. december 27-én, Kolozsváron

keltezett „Előszó”-ja szerkesztődött be. A népi kultúra különböző aspektusait taglaló írásokból felkínált ízelítő, az együvé válogatás révén, egyrészt azok „viszonylag nehezen hozzáférhető” aspektusát számolja fel, másrészt a magyar és külföldi szerzők (Balassa Iván, Balogh Jolán, Pjotr Grigorevics Bogatirjov, Csupor István, Edward Shils, Elman R. Service, Fél Edit, Földes László, Gunda Béla, Györffy György, Hajdú Péter, Hofer Tamás, Hoppál Mihály, K. Csilléry Klára, Kisbán Eszter, Kós Károly, Kósa László, Lükő Gábor, Mohay Tamás, Németh Imre, Niedermüller Péter, Ortutay Gyula, Salamon Anikó, Szemerényi Ágnes) tanulmányai, kötet szerkezetileg is a *Tankönyv*ben megfogalmazottakhoz társítva, tájékozódást, illetve továbbgondolási lehetőséget kínálnak.

A kötet záró tizenhat néprajzi tárgyú fénykép a kolozsvári származású Korniss Péter fotóriporter munkái. A hagyományos népi életforma és kultúra megörökítéseként és az átalakulás folyamatának dokumentumaként egyaránt értelmezhető képek a sztereotípiáktól mentes tényrögzítés szemléletes példái.

Mivel a szerzők úgy tudnak világos elemzők, új értékek felmutatói lenni, hogy a két szakkiadvány konkrét anyagon mutatja be, mit is jelent az értelmesen alkalmazott tudás a népi kultúra természetének és az ebből fakadó működésének megértésében, reméljük, a *Magyar népi kultúra* tankönyv és szöveggyűjtemény eljut, megtalálja a népi kultúra iránt érdeklődő **népesebb** olvasóközönségét is.

(Keszeg Vilmos (szerk.): *Magyar népi kultúra. Alapfogalmak. Folklór. Anyagi kultúra*. Tankönyv. (Második, javított kiadás.) Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2008.

Gazda Klára – Keszeg Vilmos – Pozsony Ferenc – Tánczos Vilmos (összeáll.): *Szöveggyűjtemény a Magyar népi kultúra című tankönyvhöz*. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2018.

Szakirodalom:

Barabási Tünde (2002): A tanítóképzés rendszere Magyarországon és Romániában. Néhány szerkezeti és tartalmi komponens összehasonlító vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 2. 179–201.

Czégényi Dóra (2010): A magyar népi kultúrára vonatkozó tudás mint oktatási segédanyag. *Székelyföld* 14. 11. 164–172. [Bővített újraközlés: (2011) *Erdélyi Múzeum*, 73. 1. 199–203.]

Gazda Klára (2008): *Közösségi tárgykultúra – művészeti hagyomány*. Egyetemi jegyzet. (Néprajzi egyetemi jegyzetek, 4.) KJNT – BBTE Magyar Néprajz és Antropológia Tanszék, Kolozsvár.

Keszeg Vilmos (2008): *Alfabetizáció, írásszokások, populáris írásbeliség*. Egyetemi jegyzet. (Néprajzi egyetemi jegyzetek, 3.) KJNT – BBTE Magyar Néprajz és Antropológia Tanszék, Kolozsvár.

Keszeg Vilmos (2011): *A történetmondás antropológiája*. Egyetemi jegyzet. (Néprajzi egyetemi jegyzetek, 7.) Kriza János Néprajzi Társaság – BBTE Magyar Néprajz és Antropológia Tanszék, Kolozsvár.

Keszeg Vilmos (2013): *Hiedelmek, narratívumok, stratégiák*. Egyetemi jegyzet. (Néprajzi egyetemi jegyzetek, 8.) BBTE Magyar Néprajz és Antropológia Intézet – Kriza János Néprajzi Társaság, Kolozsvár.

Pozsony Ferenc (2006): *Erdélyi népszokások*. Egyetemi jegyzet. (Néprajzi egyetemi jegyzetek, 1.) KJNT – BBTE Magyar Néprajz és Antropológia Tanszék, Kolozsvár.

Pozsony Ferenc (2009): *Erdély népei. Szászok, örmények, székely szombatosok, cigányok*. Egyetemi jegyzet. (Néprajzi egyetemi jegyzetek, 6.) KJNT – BBTE Magyar Néprajz és Antropológia Tanszék, Kolozsvár.

Szabó Á. Tőhötöm (2003): A magyar nyelvű néprajzi felsőoktatás, kutatás és muzeológia Romániában. *Néprajzi Látóhatár*, 1–2. 83–115.

Szikszai Mária (2009): *A művészet antropológiája*. Egyetemi jegyzet. (Néprajzi egyetemi jegyzetek, 5.) KJNT – BBTE Magyar Néprajz és Antropológia Tanszék, Kolozsvár.

Tánczos Vilmos (2006): *Folklórszimbólumok*. Egyetemi jegyzet. (Néprajzi egyetemi jegyzetek, 2.) KJNT – BBTE Magyar Néprajz és Antropológia Tanszék, Kolozsvár.

A hiányzó hang

A kötet olyan tanulmányokat, előadásokat, esszéket, leveleket tartalmaz, amelyek szorosabb vagy lazább szálakon Orbán Gyöngyi tankönyveinek 1994 és 2007 között zajló kísérleti kipróbálásához kapcsolódnak.

Vannak olyan zenei művek, amelyek szándékosan nem szólaltatnak meg egy hangot, akkurátusan kerülnek, átugorják az adott hangnak a helyét, és ettől valamiképpen folyton ezt a hiányzó hangot hallani. Szeretem ezeket a műveket, ilyeneket hallok Orbán Gyöngyi munkáit is. Olyan műveknek, amelyek gondosan kerülnek a keménységet, a szigor (főleg a másokkal szembenit), az éles, csiszolatlan, darabos mondatokat és gondolatokat. Nem a kényes kérdések kerülgetésére vagy elkenésére gondolok, hanem arra a fajta műgondra, amely épp azáltal sugároz erőt, határozottságot, tartást, hogy következetesen és szívós önfegyelmelés árán visszatartja magát az erődemonstrációtól. Az Egyetemi Műhely Kiadó gondozásában 2017 végén megjelent *Széljegyzetek egy tankönyvkísérlethez* ilyen szempontból mintha kilógna a sorból – leüti a hiányzó hangot. Nem mintha a kötetben szereplő válogatott írások bántók, kegyetlenek vagy csiszolatlanok volnának. Viszont az iroda-

lom taníthatóságával kapcsolatos strukturális kérdéseket, illetve dilemmákat – olykor húszéves távlatból is – pőren és kérlelhetetlenül tárják az olvasó elé. Nem a hangnem vagy a stílus az, ami éles és karcos, hanem az a kérlelhetetlenség, vagy egyenesen makacsság, amellyel a szerző önmagát faggatja a középiskolai irodalomtanítás – már a '90-es évek közepén is krónikusnak számító – problémáiról: a tankönyv és a tanterv szerepéről, egymáshoz való viszonyáról, az irodalomtanár szereplehetőségeiről, a tekintély kérdéséről, egy alig létező szakmai nyilvánosság tétjéről, az értés és a viszonyteremtés problémájáról, illetve – nem elhanyagolható módon – a kötetben foglalt írások létrejötte óta eltelt idő pusztá ténye, a felvetett kérdések – érzésem szerint – máig ható tisztázatlansága és elodázottsága.

A kötet olyan tanulmányokat, előadásokat, esszéket, leveleket tartalmaz, amelyek szorosabb vagy lazább szálakon Orbán Gyöngyi tankönyveinek 1994 és 2007 között zajló kísérleti kipróbálásához kapcsolódnak. Olyan tankönyvsorozatokra utalok, amelyek az erdélyi (és nem csak az erdélyi) magyar középiskolai irodalomtanításban a korábbihoz képest radikálisan új, az ismeretközpontú irodalomoktatás helyett az értés- és értelmezéscentrikus szemlélet bevezetését javasolták. A címben szereplő „kísérlet” szó tehát közel másfél évtized szívós munkájára utal, amelyben nyitott irodalompedagógusok és diáknemzedékek egész sora volt

Továbbá gyakran veszek részt olyan akciókban, amelyek a kortárs magyar irodalmat próbálnák eljuttatni a középiskolákba.

érintett, és amely nem utolsósorban a szerző középiskolai tanítás során szerzett tapasztalataiból indult ki.

Fóris-Ferenczi Rita pályatársi előszava figyelmes és empátiás feltárása annak a korai oktatástörténeti és -politikai kontextusnak, amelyben ez a kísérletezés elkezdődhetett. A *Széljegyzetek a széljegyzetekhez* címmel közölt előtanulmány¹ beszédes részleteket közöl azokról a levelekből, amelyek a kísérletben részt vevő pedagóguskollégáktól érkeztek, leginkább a '90-es évek derekán. Ezekből a forrásokból derül ki, hogy a készülő, irodalomhermeneutikai alapokra helyezett

tankönyvek kipróbálását felvállaló irodalmár kollégáknak – az eleve komoly szakmai kihíváson túl – milyen kemény intézménypolitikai ellenszéllel kellett megbirkózniuk. Fóris-Ferenczi Rita szavával élve egyfajta „partizánakciónak” számított ez, amelyet gyakran iskolagazdátok, tanfelügyelők és tanárkollégák közös erővel próbáltak ellehetetleníteni.

Tekintettel arra, hogy én magam nem vagyok gyakorló középiskolai pedagógus, nem volna fair arra vállalkoznom, hogy precíz mérleget vonjak az erdélyi magyar középiskolai irodalomtanítás közel húsz évvel ezelőtti, illetve mostani állapota között, vagy hogy pontos helyzetképet vázoljak föl Orbán Gyöngyi tankönyveinek utóéletéről. Ugyanakkor több szempontból is érintettnek érzem magam a jelenlegi kötet által fölvetett kérdésekben, ami arra bátorít, hogy – különös tekintettel a kötet A „csak” hatalma című darabjára² – néhány tételes kérdést fogalmazzak meg. Érintettnek érzem magam, mert a BBTE Bölcsészettudományi Karának társult oktatójaként olyan diákokkal dolgozom együtt, akik alig egy-két éve érkeztek a középiskolai irodalomtanítás közegéből, így – reflektáltan vagy reflektálatlanul – hordozzák az ott szerzett prekoncepciókat. Továbbá gyakran veszek részt olyan akciókban, amelyek a kortárs magyar irodalmat próbálnák eljuttatni a középiskolákba, ezek alkalmával pedig leginkább azzal szembesülök, hogy a középiskolás diákok továbbra sem érzik otthon maguk a kérdéses, a kérdezve értés kultúrájában. Nyilván ez nem monokauzális jelenség, valószínűleg az okokat ma már nem elég kizárólag a korábbi, ismeretközpontú oktatási gyakorlatokban keresni. Új kontextusok teremődtek, sőt termelődtek – a globális piac, a versenytársadalom, a hatalmas technikai bumm, az antropocén kora stb. A 21. század nem csak azt teszi kérdésessé, hogy érdemes-e az irodalmat „ismeretek” formájában, bemagolható anyagkomplexumként „leadni”, hanem azt is, hogy egyáltalán mire való, való-e még valamire az irodalom. De függetlenül attól, hogy melyek az okok, a párbeszédre való nyitottság tartós és sajnos továbbra is kimutatható, tapasztalható sérülései föltétlenül arra szorítanak, hogy gondoljuk át ennek a hatalmas projektnek a tétjeit, intézményes kereteit és módszereit, amit irodalomnak, illetve irodalomtanításnak nevezünk. Ha pedig igényt tartunk az irodalom azon defini-

¹ Fóris-Ferenczi Rita: Széljegyzetek a széljegyzetekhez. In: Orbán Gyöngyi: *Széljegyzetek egy tankönyvkísérlethez. Irodalom és hermeneutika*. Bolyai Társaság – Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár, 2017, 7–23.

² Orbán Gyöngyi: A „csak” hatalma. In: Orbán Gyöngyi: *Széljegyzetek egy tankönyvkísérlethez. Irodalom és hermeneutika*. Bolyai Társaság – Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár, 2017, 141–155.

ciójára, miszerint az nem pusztán a már előállított értelem átesztétizálására szolgál, hanem a gondolkodás és a viszonyteremtés új dimenzióját nyitja meg, akkor nagyjából ugyanezt a feladatot kell magunk előtt látnunk.

A jelen kötetben A „csak” hatalma címmel újraközölt írás tulajdonképpen egy, az erdélyi magyar irodalomtanárok közösségéhez 2007-ben címzett e-mail. Hozzászólás ahhoz a Bánházi Emőke és Papp Éva között zajló (nyilvános levelezőlistán történő) levélváltáshoz, amely az alternatív tankönyvek növekvő száma és a tanterv közötti feszültségeket tematizálja, azzal a konzekvenciával, hogy talán előnyösebb volna elsőbbséget szavazni az utóbbi számára, hiszen meglehetősen kényes feladat oly módon újragondolni a tantervet, hogy abban az összes alternatív tankönyv elhelyezhetővé váljon. A hozzászóló hangjának idegensége egy önleplező gesztus mentén fakad fel. Az érintettségét tisztázó első felütés³ szinte kimért eleganciáját azonnal és reflexszerűen szétszerelik a következő bekezdések. A vallomássá szélesedő önleplezés egy ártatlannak tűnő „csak” szócska utólagos közbeékelésének kérdését tematizálja:

„Ez a közbekíváncozó »csak« ébresztett rá valamire, amiről nagyon nehéz beszélnem, nem is akarok beszélni, szégyellem, minden porcikám tiltakozik ellene, hogy kimondjam, és mégis muszáj kimondanom, ha már nagy nehezen rászántam magam arra, hogy megírjam ezt a levelet, mert ennek a kimondása nélkül nincs értelme megszólalni; akkor már inkább a hallgatás, mert abban legalább nincs – vagy legalábbis nem jut szóhoz – az elterelő beszéd, a menekülés az elmondhatatlanságtól. Szóval ez a »csak« felnyitott előttem valamit, ajtót, ablakot vagy inkább rést; s ami felé ez mutatott, aminek a közepében – »in medias« – találtam magam, az nem volt más, mint – a félelem. A felismerés, hogy félek.”⁴

Orbán Gyöngyi hozzászólásában mindvégig, már a szerkesztés során is nyugtalanított valami. Mégpedig az a kérdés, hogy vajon az általa itt leütött hangot csak a szerző életművének a vonatkozásában hallanám idegenszerűnek, vagy idegensége ennél valamivel „tágasabb” lenne, nem kérdez-e vissza provokatívan egyéb kontextusokra is? Fölmerült bennem, hogy – a levél „felpostázása” óta eltelt több mint tíz év súlyát is a mérleg serpenyőjére helyezve – mára milyenné, egyáltalán föltehetővé, kérdezhetővé lettek-e a 2007-ben hozzánk intézett kérdések, vagy teremthetne-e alkalmat / nem kellene-e, hogy alkalmat teremtsen a levél újraközlése egyfajta mérlegvonásra abban a szélesebb szakmai közegeben, ahol ezek a mondatok megfogantak?

Kisvártatva a félelem forrására is rálátásunk nyílik:

„Ha azt kérdezik, hogy dehát miért, kitől, mitől félek ilyen nagyon, azt még nehezebb megmonda-

A vallomássá szélesedő
önleplezés egy
ártatlannak tűnő
„csak” szócska utólagos
közbeékelésének kérdését
tematizálja.

³ „Mielőtt a tárgyra térnék – hangzik a felütés –, megjegyzem, hogy nem *csak* [kiemelés tőlem – S. Z.] tankönyvírói minőségemben érzem érintve magam, hanem olyanként is, akit érdekel az irodalom oktatásának, oktathatóságának a kérdése (...)” Uo., 141.

⁴ Uo.

Ha kimondom,
elkerülhetem-e a
stigmatizálódást?

nom, nemcsak azért, mert az ilyen félelem, mint tudjuk, általában tárgy nélküli, hanem mert valójában úgy áll a dolog, hogy úgy érzem, nem mástól, mint tőletek félek, kedves Kollégák, és ezen nincs mit szépitni.

Nem Tetőled személyesen, aki ezt a levelet olvasod, hanem egy személytelen *titől*, ami inkább egy személytelen »ők«. A támadás szellemétől, ahogy fel-

morajlik, mihelyt megszólalok. Hogy mit fogtok (ti: »ők«) már megint mondani vagy gondolni – a kettő ezúttal ugyanaz –: hogy persze, biztosan azért szólok hozzá, mert érdekeimben érzem sértve magam, mert »el akarja adni a tankönyvét«, »ránk akarja tukmálni«, pedig hát mindenki tudja, hogy – túl nehéz vagy túl könnyű, az már egyre megy, nem is ez a lényeg már réges-rég, de ami a lényeg, azt mindannyian tudjuk: hogy, kinek sajnos, kinek hálístennek, de az biztos, hogy az a tankönyv: – NEM FELEL MEG!... Minek is nem felel meg? Ja-ja: hát a tantervnek, persze!»⁵

Fontosnak látnám legalább tételesen érinteni azokat a kérdéseket, amelyeket éppen az idő hangosít fel. Például azt, hogy a 2007 óta eltelt több mint egy évtized során milyenné vált az a szakmai nyilvánosság, amely e megszólalás közegét képezi? Ki lehet-e mondani ma, és ki vállalkozna annak kimondására, hogy „félek”? Milyen következményekkel mondhatom ki 2018 márciusában erdélyi magyar irodalomtanárként azt, hogy szorongok, frusztrálva érzem magam, megbénít egy (szakmai) helyzet? Van-e nyilvánossága, egyáltalán tétje annak, hogy kimondjam? Ha kimondom, elkerülhetem-e a stigmatizálódást? Ha a személyes tapasztalataimra hagyatkozom, azt érzékelem, hogy az oktatás szervezésében a nyilvánosság szerepét mára mindinkább a technokrácia és bizonyos professzionalizálódási folyamatok veszik át. Technikai értelemben ugyan látványosan sűrűsödnek azok a fórumok, alkalmak, azok a nyilvános beszédhelyzetek, illetve azok a kritériumrendszerek és szakmai bizottságok, amelyek az irodalomtanítás minőségét szavatolnák, egyre több dokumentum igyekszik tisztázni a diákok jogait, a pedagógusok kötelezettségeit, szabályozni a tanítási helyzet forgatókönyveit, ugyanakkor az alanyi szintről történő megszólalás lehetősége nem hogy támogatást élvezne, de valójában akadályoztatott. Azt, hogy „félek”, csak alanyi szintről lehet(ne) mondani, de a szakmai kommunikációnak az a technokratikus regisztere, amely jelenleg állami szinten a szakmai diskurzust szabályozza, korántsem kedvez a személyes megnyilatkozásoknak. Abban a túlszabályozott, scientometrizált rendszerben, amelyben az oktatás mindennapjai ma zajlanak, egyre tét nélkülibbnek tűnik kimondani – diák és pedagógus számára valószínűleg egyaránt –, hogy „félek”, hiszen fáradhatatlanul asszisztálunk az alanyiság, az alanyi szintről, alanyi nyelven megszólaltatott mondatok elfojtásában. Az oktatás sok tekintetben (illetve engedelmes közreműködésünk révén) egyfajta pszichológiai kiképzéssé, szelektációs folyamattá válik, ahol a sikert a magas tűréshatár, a professzionalizmusként forgalmazott apátia és versenyképesség szavatolja. Ebben a helyzetben szerintem fontos volna megkérdeznünk magunktól, hogy legalább mi – mint olyan „tárgy” tanítására vállalkozó pedagógusok, amely történetileg viszonylag jól igazolható módon képes átalakítani a nyilvánosság szerke-

⁵ Uo., 142.

zetét, amely ellenáll a piaci mozgásoknak, amely elvileg nem termékeket, hanem elfogyhatatlan, kiapasztathatatlan alkotásokat mutat fel, amely szembemehet a versenytársadalom működésével, amely szociálisan érzékenyvé tehet – valójában hiszünk-e az irodalomban, illetve áttételesen egy olyan demokratizált nyilvánosság lehetőségében, ahol közösen veszünk részt a félelem forrásának felszámolásában? És ha hiszünk benne, akkor esetleg fel tudjuk-e mutatni, hogy a saját szakmai fórumainkon vagy irodalomóráinkon ez valóban megtörténne? Vajon mikor jutunk el, eljutunk-e valaha arra a pontra, hogy ebben a nyilvánosságban a diákok is szót kapjanak, meg mernénk-e kérdezni tőlük, ki mernénk-e találni, hogyan lehet megkérdezni: félnek-e, és mitől?

Van-e egyáltalán nyelvünk, kellő önreflexivitásunk egy ilyen fajta demokratikus nyilvánosság kiépítéséhez? Nem arra gondolok, hogy helyesen, artikuláltan vagy kurzívan beszélünk-e, hogy ismerjük-e, betartjuk-e, betartatjuk-e a grammatikai szabályokat – hiszen ennek az öncélú számonkérése nem egyéb, mint nyelvi fasizmus, komisszárkodás –, hanem arra, hogy felismerjük-e a nyelvben, a diskurzus mélyén meggyökerezett hatalmi struktúrákat, a természetesnek, az eleve adottnak véltben azt, ami a hatalom, a tekintély és az erőszak szolgálatában áll, van-e erőnk, kreativitásunk felszámolni ezeket, tulajdonképpen: merünk-e sebezhetővé válni? Orbán Gyöngyi leveléből számomra az derül ki, hogy 37 évvel Foucault nagyhatalmú, *A diskurzus rendje* című előadása után az erdélyi magyar irodalompedagógusok körében ez nem föltétlenül volt magától értetődő:

„Úgy tűnik nekem, hogy a jelszavak, a szlogenek, az aforizmatikus beszédmód általában kedvenc lakhelye (rejtekhelye, álcája) a *sok*, egyáltalán a *más*, a tőlünk *különböző*, a *nem tőlünk eredő* kitiltásának, a »ne legyen«-törvény általunk történő beteljesítésének. Itt van például a következő (látszólag nem populista, inkább felvilágosult elitista) jelszó: »A tankönyv gátolja a tanári szabadságot« (ti. a tantervvel szemben, amely viszont ezt garantálja).

Ennek a mondatnak nem annyira a tartalmával van bajom, sokkal inkább a modalitásával: *ahogyan* a bölcs mondás, a megfellebbezhetetlen igazság mezében – és *akként* – mutat fel egy részigazságot. (Persze ahhoz, hogy ezt megtehesse, szüksége van arra a befogadói hozzájárulásra is, amely nem számol azzal, hogy az evidenciaként közölt szólam nem biztos, hogy igaz; amely nem tud arról – s így nem veszi tekintetbe –, hogy a nyelvi hagyományban, a közmondások és szólások világában, a bölcsességi irodalomban majdnem minden igazsághordozó kijelentésnek megvan az ellentétes értelmű párja, s hogy ez nem lehet véletlen!)”⁶

A nemzeti önféltésen túl van-e valamilyen közös elképzelésünk arra vonatkozóan, hogy egyáltalán miért kell *ma* (kell-e vajon?) irodalmat tanulni az iskolában 12 éven keresztül, tudnánk-e cinizmus, leereszkedés, felhorkanás nélkül válaszolni annak a diáknak, aki nem éri be – és okkal nem éri be – azzal a kényelmes, előregyártott magyarázattal, amelyet egy közel kétszáz éves politikai projekt hagyományozott ránk? Meg tudnánk-e mutatni, hogy az irodalmi mű igen-

És ha hiszünk benne, akkor esetleg fel tudjuk-e mutatni, hogy a saját szakmai fórumainkon vagy irodalomóráinkon ez valóban megtörténne?

⁶ Uo., 150.

De mit jelent illetékesnek lenni? Vajon nem éppen ezt a kérdést járja-e körül A „csak” hatalma? A levélíró Orbán Gyöngyi tulajdonképpen a „félek” kiírásának aktusában válik illetékessé.

is tud reagálni a tapasztalati életvalóság megváltozott, illetve a változás állapotában hosszasan időző kontextusaira, hogy nem valamilyen absztrakt, párhuzamos valóság megképzésében játszik szerepet, hanem a világra kérdés nagyon is konkrét helyeit hozhatja létre?⁷

Nem tudom, mit mutatna a mérleg, ha valóban elkészülne, ráadásul többen úgy érezhetik, hogy magát a kérdést is illetéktelenül vetem föl. De mit jelent illetékesnek lenni? Vajon nem éppen ezt a kérdést járja-e körül A „csak” hatalma? A levélíró Orbán Gyöngyi tulajdonképpen a „félek” kiírásának aktusában válik illetékessé. Nem akkor, amikor fölveti, hogy tankönyvírói minőségében legalább annyira érintett, mint az irodalom oktatásának, oktathatóságának a kérdése iránt érdeklődő szakemberként, hanem ab-

ban a pillanatban, abban a gesztusban, ami a „félek” kiírása. A „félek” kiírása nem pusztán nyelvi aktus: a test önidegenségére ébred, sebezhetővé válik, olyasmi történik, ami kibillenti, elmozdítja, felfüggeszti természetes világhelyzetét. Az írás szubjektumát áthatja, hatalmába keríti a reszketés. Ugyanakkor az, hogy ez a „félek” írva van, íródni bír, megnyit egy másik horizontot is, mégpedig azt, hogy a sebezhetővé válás, az önidegenségére ébredő test egyben a szolidaritás, az odafordulás és a kommunikáció legalapvetőbb kíváncsága is. Mintha épp az illetékessé válás helyzetét kommentálná Jean-Luc Nancy is: „Az írás a testhez odaforduló, az ahhoz folyamodó gondolkodás, vagyis ahhoz, ami számára távoli, ami számára idegen.”⁸ Orbán Gyöngyi hangját soha olyan idegennek nem hallottam korábban, mint a *Széljegyzetek egy tankönyvkísérlethez* című könyv írásaiban, A „csak” hatalma címmel újraközölt levelet pedig egyenesen megrázónak érzem, olyan megszólalásnak, amelynek hitelességét, nyitottságát a „félek” szubjektumképző kimondása garantálja – minden dokumentálható, intézményes érintettségemen túl, hadd legyen ennek meghallása az én valódi illetékességem!

Orbán Gyöngyi: *Széljegyzetek egy tankönyvkísérlethez. Irodalom és hermeneutika*. Bolyai Társaság, Egyetemi Kiadó, Kolozsvár, 2017.

⁷ Vö. „Ez a »ne legyen« – melynek hatóereje meglátásom szerint nőttön nő az erdélyi magyar anyanyelv- és irodalomoktatásban (is) – szeret olykor nemzetféltő, populista jelszavakba öltözködni: miért is kell a 'szegény (szórvány)magyar (avagy székely) gyermekeket' mindenféle új és nehéz – a tanár számára »nehéz«! – ismerettel, tudomisénnivel terhelni?; minek a világirodalom a magyar irodalmi tankönyvekben, tananyagban?: árt a gyermekek nemzeti öntudatának! *Ne legyen* tehát, *ne legyen* valami (a más, a sok): úgy szerezzünk érvényt valamiféle Egy igazságnak, hogy tiltsuk ki mellőle a sokat.” Uo., 149–150.

⁸ Jean-Luc Nancy: *Írjunk a testtel* = J.-L. N.: *Corpus*. Kijarat, Budapest, 2013, 17.

Filmajánló: *Csendes nyári délután*



Középiskolás diákokkal beszélgetve gyakran derül ki, hogy hiányolják az útmutatást, a változatosságot, a széles látókör megteremtésének lehetőségét, ami a filmeket illeti. Elsősorban barátok, közeli ismerősök, internetes oldalak, ritkábban szülők, tanárok ajánlásai nyomán választanak néznivalót. Igényük azonban hatalmas: ők is tudják, hogy a lehetőségek tárháza jóval nagyobb annál, mint amennyit ők ebből belaknak. A megszokottól akár egy kicsivel is eltérő felajánlása, megmutatása ezért mindig pozitív visszacsatolást, lelkesedést, minden esetben beszédre való nyitottságot eredményez. Teszi ezt egy olyan társadalmi jelenben, ahol egyre több a fiatalok érdektelenségéről érkező panasz, és egyre nagyobbak látszik a generációk közötti szakadék.

Az *Időbűnök* (Los Cronocrímenes, spanyol, 2007) című filmet többször ve-

títettem középiskolásoknak. Szinte tapintható minden esetben a rácsodálkozás öröme, melynek a beszélgetés elején hangot is adnak. Hiszen néznek ők thrillert, sci-fit, horrort, nem is keveset, de egy olyan spanyol filmhez, amely mindezen műfajokat elegánsan egymásra hangolja, gondolatisággal gazdagítja, már nehezen férnek hozzá. A korábbi filmélményeikből ismert fogódzók mentén pedig könnyedén megnyílnak a beszélgetésre, hiszen igénylik, hogy hangot adjanak a kérdéseiknek, még akkor is, ha már kevés idő elteltével egyértelművé válik számukra is: a látott film nem ad ezek közül mindegyikre választ, sőt egyre több kérdést sorakoztat.

A nézők többnyire a narratíva mentén keresik az összefüggéseket, nincsen ez másképp ennél a filmnél sem. Az, hogy az időcsavarba került központi szereplő tudatos vagy éppen véletlenszerű cselekedetei hogyan is válnak összefüggővé, valóban nem kevés fejfájást okozhat, melyet általában igyekszik mindegyik néző a többiekkel közösen, a beszélgetés során leküzdeni. Vagyis kibogozni, hogy a megsokszorozódott Héctor hogyan is képes egy emberként felismerni az őt is magába szippantó körforgás végtelenségét és folytatni hétköznapijait, ha lehetséges ez egyáltalán. A kirakós darabjait mintegy szétszó-

ró, majd új összefüggésekbe helyező narratíva ellopja jó ideig a néző figyelmét, nem csupán szereplőt, de nézőt is székhez szögez, látszólag minden ismétlődik, mégis egyre nagyobb a feszültség. Ez természetesen a zárásban sem szűnik meg: a film végén a néző nem tud nyugodtan hátradőlni a székben, ahogyan a hétköznapi kényelmet korábban boldogságként megélő Héctor sem ezt teszi. Pedig visszatér oda, ahonnan elindult: az elveszített nyugalmat tárgyi elemként megjelenítő kerti székéhez.

Héctor kezdetben meglehetősen átlagos figura: ismerősebb a szomszédból, mint egy akciófilmből. Mégis hamarosan menekülni kényszerül, kerítéseket ugrik át, ablakokat tör be, erdőben rejtőzik, üldözötté válik és üldöz. Az, hogy nem egy hőstípus, elhiteti a nézővel, hogy mindez akár vele is megtörténhet, sőt, akár már meg is történt. A sorsszerűség, a létezés körforgása, az önmagunk elől való menekülés képtelensége, a csapdába kerülés kilátástalansága, a saját életünk feletti irányítás elvesztése, a torzuló identitás kérdésköre ugyanis mind ott rejtezik az időutazós filmhez képest meglehetősen szokatlan díszletek közt. Nincsenek fémesen csillogó gépek, a bemutatott világ sem digitálisan kreált, egyértelművé téve, hogy a legtöbb sci-fi csupán akciófilm módosult háttérrel, és hogy a jövő akkor a legizgalmasabb, amikor valójában a jelenben járunk.

A számos fesztiválon díjazott film látványos példája annak is, hogyan teremődik meg a valóság alkotóelemeiből a film mesterséges univerzuma. A keresés, kutatás motívuma, a felvevőgép analógiájává váló távcsővön keresztül való figyelés, az eseményekbe való avatkozás lehetetlensége az önreflexió irányába is nyitja a filmet, és miközben görög sorsdrámákat idéz, a nézői elvárásra is rájátszik. Hiszen a délutáni szunyókálásból ébredő központi szereplőt követve nézünk szét mi is a világban, nyugodtan, gondtalanul, majd indulunk, némi izgalomra vágyva, az úton át, a fák közé. Azt látjuk, amit ő, és nem is tudunk nála többet. A nézőpontváltás azonban új összefüggésbe helyezi az eseményeket, már újabb, mégis valahonnan igencsak ismerős szereplő figyelmével azonosulunk. Az önmagára is szerepet osztó spanyol rendező, Nacho Vigalondo kimondottan realista látványvilággal dolgozik. Minden hihető, mert hétköznapi, a színek, a gesztusok, a tárgyak, a viselkedésminták, a jellemek, a kevés szereplő és a szűk térben való mozgás mind a realitás talaján való maradást hangsúlyozza. Így válik Héctor önmaga és a néző ismétlődésévé, megsokszorozódásává is.

Nemcsak már korábban, más irodalmi művek, mozgóképek, műalkotások kapcsán feltett kérdéseket lehet felfedezni a jelenetekben, hanem ezeknek a műveknek a kapcsolódási pontját is meg lehet keresni: Luis Buñuel *Az öldöklő angyal* című filmjével kezdve, Vigalondo újabb izgalmas darabjával, *A kolosszus* cíművel folytatva, vagy mindazokkal, amelyek eszébe jutnak tanítványnak, tanárnak. Ilyenkor mindenképpen ott a helye a filmajánlóknak is, hiszen a felfedezés öröme kölcsönös: nem csak a diák csodálkozhat rá arra, hogy mit hozhat ki egy kevésszereplős, kis költségvetésű spanyol film egy csendes nyári délutánból, hanem a tanítvány is szélesítheti a már sokat látott pedagógus látószögét.

(*Időbűnök*. 2017. Rendező: Nacho Vigalondo. Spanyol thriller; <http://www.zfilme-online.net/los-cronocrimen-es-2007-online-subtitrat.html>)

Szerzők

Barabási Tünde

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

Birta-Székely Noémi

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

Boda Székedi Eszter

Márton Áron Főgimnázium, Csíkszereda

Czégényi Dóra

BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Néprajz és Antropológia Intézet, Kolozsvár

Dósa Zoltán

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

Gaál György

Brassai Sámuel Elméleti Líceum, Kolozsvár, nyugalmazott tanár

Illyés Attila

Siklódi Lőrincz Általános Iskola, Ditró

Paulik Paula

BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, az *Alternatív módszerek az óvodában és az elemi oktatásban* magiszteri szak hallgatója, Kolozsvár

Serestély Zalán

BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Irodalomtudományi Intézet, Kolozsvár

Zsombori Tünde Orsolya

Bartók Béla Líceum, Gerhardinum, Temesvár

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