



MAGISZTER

a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének
szakmai-módszertani folyóirata



XIX. évfolyam

1. szám

megjelenik félévente

2021/ NYÁR

Magister Kiadó

Csíkszereda, 2021

Tartalomjegyzék

Horizontok

Szontagh Pál: <i>Hivatás- és pályamotiváció a Kárpát-medencei magyar tanítójelöltek körében</i>	3
Bartalis Ágnes: <i>A koncertpedagógia hatása a tanulók Zene és mozgás tantárgy iránti attitűdjére</i>	17
Bartalis Izabella: <i>A kulcskompetenciák fejlődésének lehetőségei a Zene és mozgás tantárgy keretében</i>	37
Fodor László: <i>A pedagógus minősítő visszajelzése</i>	52

Műhely

Fóris-Ferenczi Rita (szerk.): <i>Kerekasztal-beszélgetés a középiskolai irodalomoktatás tanterv-koncepciójáról</i>	59
Lázár Csilla: <i>A zaklatás csak iskolai szintű összefogással előzhető meg</i>	90

Örökség

Mikola Edit: <i>Az erdélyi magyar tannyelvű Waldorf iskolák története megalakulásuk sorrendjében (3)</i>	107
--	-----

Módszertár

Zatoschil Ballai Zsuzsa: <i>Hogyan tanítsunk helytörténetet</i>	125
Lőrincz Réka: <i>Segítsünk a Földön! – negyedikben használható oktatási program</i>	139
Juhász Anna: <i>A társasjáték románórán való alkalmazása a magyar ajkú gyerekek felzárkóztatására</i>	181

Szemle

Csonka Éva: <i>A vallásosság nevelésszociológiája (Pusztai Gabriella: A vallásosság nevelésszociológiája. Kutatások a vallásos nevelésről és egyházi oktatásról című kötetéről)</i>	189
---	-----

Esemény

Lázár Csilla: <i>Aktív tanulás Márton Áron püspökkel – a Cselekvő iskola játék tanulásaiból</i>	193
Ozsváth Judit: <i>Gyorsfénypéld az online idők katolikus hitoktatásáról</i>	202

Hivatás- és pályamotiváció a Kárpát-medencei magyar tanítójelöltek körében

A pedagóguspálya vonzereje, a pályára kerülők száma, színvonala, motivációja évtizedek óta foglalkoztatja a nemzetközi és hazai szakmai nyilvánosságot. Mára már a szélesebb társadalmi közbeszédnek is tárgya a pedagógushiány és ezzel összefüggésben a pedagógus-utánpótlás kérdése. Noha azt számos, széles körben ismert és elismert kutatás (Barber és Mourshed, 2007; OECD, 2007) bizonyítja, hogy az oktatás színvonala szempontjából a pedagógus személyisége, képzettsége, motivációja döntő jelentőségű tényező, a kedvezőtlen tendenciák az elmúlt időszakban nemhogy nem mérsékldtek, hanem sokkal inkább felerősödtek.

1. A kutatás keretei

Az Oktatási Hivatal pályázatán elnyert kutatótanári pályázatunk keretében folytatott kutatásunkban a tanítószakos hallgatók hivatás- és pályamotivációját vizsgáltuk. Az adatfelvétel online feleletválasztós kérdőív kitöltésével készült 2021. február 9. és 2021. március 5. között. Négy ország (Magyarország, Szlovákia, Románia és Szerbia) 11 felsőoktatási intézményének 17 telephelyén folyt az adatgyűjtés.

A kérdőívet összesen 589 fő tanítószakos hallgató töltötte ki. Közülük 391 fő (66%) jár magyarországi, 198 fő (34%) határon túli felsőoktatási intézménybe. A kitöltők döntő többsége (533 fő – 90%) nő, jelezve a tanítói szakma erőteljes elnőiesedését. A nemi megoszlás szerinti adatokat ezért a továbbiakban külön nem is vizsgáljuk.

2. Hipotézisek

Kutatásunk kezdetén több hipotézist is megfogalmaztunk,¹ jelen közleményünk szempontjából az alábbiak relevánsak:

- A hallgatók körében a hivatásmotiváció értéke erősebb a pályamotivációénál.
- A határon túli intézményekben magyar nyelvű (kisebbségi) pedagógusképzésben tanulók esetében a hivatásmotiváció szerepe erősebb a mai Magyarországon tanulókénál, körükben a hivatás- és pályamotiváció különbsége is nagyobb.

3. Mérőeszköz

Mérőeszközünk a FIT-Choice skála (Factors Influencing Teaching Choice Scale) (Richardson és Watt, 2006) adaptált változata. Az ausztrál kutatók célja az volt, hogy a pedagógusok pályaválasztásának hátterében álló extrinzik (külső), intrinzik (belső) és

¹ Erről bővebben ld. Szontagh 2021a, 2021b

altruisztikus (önzetlenségi) motivációkat elkülönítsék, és így összehasonlíthatóvá tegyék. Módszerük és kutatásuk különös értéke, hogy azt többévi fejlesztés után, egymástól eltérő szervezeti és munkakultúrájú, eltérő oktatási tradíciójú országokban is kipróbálták. (Watt és Richardson, 2007, 2012) A kérdőív és annak magyar változatai megbízhatóságáról részletes adatok állnak rendelkezésre (Paksi és mtsai, 2015a; Bús, 2018), ezért azokat jelen kutatásban részletesen nem vizsgáltuk.

A kérdőívet lerövidítettük: elhagytuk az eredeti mérőeszköz háttérkérdőívét, és csak a pályamotivációs és pályapercepciós itemeket hagytuk meg. A kérdőív elején a kitöltőkkel kapcsolatban a következő háttérinformációkat gyűjtöttük, melyek alapján az elemzés során változócsoportokat tudtunk képezni: nem, életkor, az aktuális tanulmányok munkarendje (nappali, levelező), a képzésben eltöltött évek száma, a képzőintézmény fenntartója, a látogatott felsőoktatási intézmény földrajzi elhelyezkedése.

Az eredeti mérőeszköz által meghatározott 18 (motivációs és percepciós) faktor elnevezését megtartottunk, a Társadalmi státusz faktor itemjei közül kettőt Pedagógus etika (munkaerkölcs) megnevezéssel külön csoportként kezeltünk. Mérőeszközünkben az eredeti faktorok elnevezésének megfelelő kérdéscsoportokhoz 2–2 itemet kapcsoltunk. Így a kérdőív összesen 19 kérdéspárban 38 itemet (24 pályamotivációs és 14 pályapercepciós itemet) tartalmaz. A magyar nyelvű online kérdőív összeállításához felhasználtuk Paksi (2015) és Bús (2018) fordításait. Az eredetileg hét fokozatú Likert-skálát négy fokozatúvá alakítottuk annak érdekében, hogy a válaszok minden esetben eltolódjanak a skála egyik vagy másik vége felé².

Az így összeállított kérdéssor pálya- illetve hivatásmotivációra vonatkozó itemjeinek meghatározására fókuszcsoportot hoztunk létre, melynek tagja volt pedagógusképzős hallgató, pedagógusképzésben foglalkoztatott oktató, gyakorló pedagógus, pályaelhagyó pedagógus és nem pedagógus értelmiségi. A besoroláshoz a 80% vagy nagyobb egyezést vettük alapul, az ennél nagyobb szórású itemeket egyik területre sem soroltuk be. A fókuszcsoport véleményének figyelembevételével a pedagóguspálya *motivációjára* vonatkozó itemek közül 13 a hivatásmotivációra, 11 a pályamotivációra utal, a pálya *percepciójára* vonatkozó kérdéspárok itemjei közül három hozható összefüggésbe a hivatás- és nyolc a pályamotivációval, három nem besorolható. Az összesen 38 itemből tehát 17-et hivatásmotivációs, 18-at pályamotivációs elemként kezelünk, három item nem volt besorolható (1. táblázat).

² A feldolgozásban nyújtott segítségért köszönet illeti Bánné Mészáros Anikót.

1. táblázat: A mérőeszköz itemjei és besorolásuk

KÉRDÉSPÁROK		KÉRDÉSEK	HIVATÁS/ PÁLYA
		Azért választottam, hogy tanító leszek, mert...	
A pedagóguspálya motivációja	Képesség	4. rendelkezem a jó tanító tulajdonságaival	HIVATÁS
		10. jó tanítási képességeim vannak	HIVATÁS
	Karrier intrinzik értéke (belső karrier-érték)	1. érdekel a tanítás	PÁLYA
		5. mindig tanító akartam lenni	HIVATÁS
	Másodlagos karrier (Tartalék-karrier)	17. nem vettem fel az első helyen megjelölt helyre	PÁLYA
		23. a pedagógusképzést végső megoldásként választottam	PÁLYA
	Állásbiztonság	8. a tanítás egyenletes életpályát kínál	PÁLYA
		20. a tanítás biztos állás lesz	PÁLYA
	Családdal töltött idő	9. a tanítói munkaidő összeegyeztethető a családi élet kötelezettségeivel	PÁLYA
		3. tanítóként hosszú tanítási szüneteim lesznek	PÁLYA
	Munkahely változtathatósága	12. a tanítói képesítést mindenhol elismerik	PÁLYA
		22. a tanítói végzettség lehetővé teszi számomra, hogy eldönthessem, hol szeretnék élni	PÁLYA
	Gyermekek jövőjének alakítása	6. a tanítás lehetővé teszi, hogy formáljam a gyermekek értékeit	HIVATÁS
		13. a tanítás lehetővé teszi, hogy hatással legyek a következő generációra	HIVATÁS
	Társadalmi egyenlőség erősítése	18. a tanítás lehetővé teszi, hogy pozitívan befolyásoljam a hátrányos helyzetű gyerekek jövőképét	HIVATÁS
		24. a tanítás lehetővé teszi, hogy segítsen a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekeket	HIVATÁS

A pedagóguspálya motivációja	Társadalmi hozzájárulás	11. a tanítók társadalmi hozzájárulása érdemi	HIVATÁS
		16. a tanítás révén visszaadhatok a társadalomnak abból, amit kaptam	HIVATÁS
	Gyermekekkel való munka	19. szeretek gyerekekkel dolgozni	HIVATÁS
		7. szeretnék segíteni a gyerekeknek a tanulásban	HIVATÁS
	Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok	15. jó pedagógus példaképeim voltak	HIVATÁS
		21. pozitív tanulási élményeim voltak	HIVATÁS
	Társadalmi befolyás	2. a barátaim szerint tanító kell, hogy legyek	PÁLYA
		14. a családom szerint tanító kell, hogy legyek	PÁLYA
A pedagógus pálya percepciója	Szakértelem	32. Megítélése szerint a tanítás magas szintű szaktudást igényel?	PÁLYA
		34. Ön szerint magas szintű gyakorlati ismeretekre van szükségük a tanítóknak?	PÁLYA
	Nehézség	26. Ön szerint a tanítók munkaterhelése nagy?	PÁLYA
		30. Ön szerint érzelmileg megterhelő a tanítás?	HIVATÁS
	Társadalmi státusz	28. Megítélése szerint a pedagógusokat szakembernek tartják?	PÁLYA
		33. Ön szerint a tanítás egy megbecsült szakma?	PÁLYA
	Pedagógus etika (munkaerkölcs)	29. Ön szerint a pedagógusok magas munkaerkölccsel rendelkeznek?	HIVATÁS
		31. Ön szerint a pedagógusok a társadalom által megbecsültnek érzik magukat?	PÁLYA
	Fizetés	25. Megítélése szerint a tanítás jól fizetett szakma?	PÁLYA
		27. Ön szerint a pedagógusok jó fizetést kapnak?	PÁLYA

A pedagóguspálya motivációja	Társadalmi nyomás	35. Bátorították arra, hogy más pályát válasszon, mint a tanítás?	-
		37. Mondták Önnek, hogy a tanítás nem volt jó választás?	-
	Választással való elégedettség	36. Mennyire alaposan gondolta át, hogy tanító legyen?	-
		38. Örömmel gondol vissza a döntésére, hogy tanító lesz?	HIVATÁS

4. Hivatás- és pályamotiváció különbsége

Paksi és munkatársai (2015a 2015b) a külső és belső motivációkon belül egyéni (individuális) és a pályához kapcsolódó motivációkat különböztetnek meg. Individuális belső motivációnak tekintik pl. a tanári munka társadalmi szintű fontosságának érzését, munkához kötődő intrinzik motivációnak pl. az emberekkel való foglalkozás örömét. Személyes extrinzik motiváció lehet az állásbiztonság vagy a munka és a család összeegyeztethetősége, míg munkához köthető külső tényező pl. a példaképek szerepe vagy a jó munkahelyi/tantestületi légkör.

Ausztrál kutatók szerint „az intrinzik faktorok a pályaválasztási motivációt, míg az extrinzik faktorok a pályaelhagyást jelezték előre leginkább” (Paksi és mtsai, 2015a, 65). A hivatás- és pályamotiváció különbségeit feltáró kutatásunkban az előbbiek a *hivatás*-, utóbbiak a *pályamotiváció* komponensei lehetnek.

Több megelőző kutatás igazolja, hogy a pedagógushallgatók és a pedagógusok körében a belső motivációk (a hivatás iránti elkötelezettség) megelőzték a külső motivációkat (a pálya iránti motivációt), és hogy a pedagógus pálya választása mögött a legtöbbször megérlelt, tudatos döntés áll.

Wyatt-Smith és munkatársai (2017) kutatása szerint Queenslandban (Ausztrália) a hallgatói motivációk közül a társadalmi hozzájárulás a gyermekek jövőjének alakítása és a pedagógusi önértékelés volt kiemelkedő (amelyek a mi kutatásunk terminológiája szerint *hivatásmotivációs* kérdéseknek tekinthetők), míg a másodlagos karrier, a juttatások és a mások tanítással kapcsolatos nézetei gyakorolták a legkisebb hatást a hallgatókra (értelmezésünkben ezek a *pályamotiváció* tényezői).

Kutatásunk első hipotézise szerint a hallgatók körében a hivatásmotiváció értéke erősebb a pályamotivációénál. Ez az előfeltevésünk a kutatásban a 2. táblázatban láthatóan igazolódott.

2. táblázat: Hivatás- és pályamotivációs itemek eredményei az összes kitöltő körében

	HIVATÁSMOTIVÁCIÓS ITEMEK	PÁLYAMOTIVÁCIÓS ITEMEK
Átlag	3,2323	2,2877
Szórás	,34087	,36148
Elemsszám	589	589

A hivatásmotivációs itemek összesített megítélése négyes skálán közel egy egésszel (0,9446) magasabbak a pályamotivációs itemekénél. A két kérdéscsoporton belül mért szórás körülbelül azonos (0,34087 illetve 0,36148).

5. Magyarországi és határon túli magyar tanítójelöltek hivatás- és pályamotivációja

Közismert, hogy a határon túli magyar nyelvű felsőoktatás hangsúlyos része a pedagógusképzés. „A pedagógusok a közösség megmaradásának kulcsfontosságú részét képezik, anyanyelv- és identitásmegőrző szerepük is van az oktatási-nevelési munka mellett. Korábbi kutatások eredményei szerint a kisebbségi pedagógusképzésben részt vevő hallgatóknál a képzésbe jelentkezésük tudatos elköteleződést mutat, a pálya iránti elköteleződésük mellett figyelembe veszik az anyanyelven tanulás lehetőségeit is. (...) A kisebbségi hallgatók körében még inkább igaz, hogy a pályaválasztási döntésnél a belső, azaz intrinzik motivációk a mérvadóbbak (Joó, 2017, 292–293).

Márkus kutatásai alapján „a kisebbségi hallgatókra kevésbé tudatos szakválasztási döntés jellemző. Körükben szignifikánsan kevesebb azok aránya, akik a képzés befejeztével mindenképp pedagógusként szeretnének elhelyezkedni. (...) A kisebbségi hallgató először anyanyelvű képzést választ, majd a kínálatnak megfelelően szakterületet, vagyis az adatok szerint a pedagóguspálya fontossága ellenére nem eme meggyőződésétől vezérelve választanak” (2015, 84).

Mindezek fényében különösen érdekes volt megvizsgálnunk, hogy a viszonylag nagy számú (198 fő) határon túli hallgató eredményei hogyan viszonyulnak az anyaországi kollégáikhoz.

A romániai magyar hallgatók körében végzett 2014/2015-ös kutatás alapján a szakválasztást leginkább befolyásoló tényező az érdeklődési körnek megfelelő diploma megszerzésének a szándéka. A kényszerválasztásra („máshová nem vettek fel”) vagy a véletlenszerű választásra („csak diplomát akartam szerezni, mindegy milyen szakon”; „nem tudtam, mit akarok pontosan, gondolkodási időt akartam nyerni”) utaló tényezők egyértelműen nem játszottak szerepet a szakválasztásban. A választásban az intézmény presztízse és a magyar nemzeti identitás megőrzése egyaránt szerepet játszik, sokkal inkább, mint anyagi vagy egyéb konjunkturális tényezők (Márton, 2015).

A szlovákiai magyar pedagógusképzés hallgatói körében „az intézmények elsődleges vonzereje a magyar nyelven tanulás lehetőségében rejlik, csak azt követi a szakma iránti érdeklődés” (Morvai, 2015, 47).

A szerbiai magyar pedagógushallgatók körében a fő motivációs tényező az volt, hogy a jelölt érdeklődési körének megfelelő képzésben vehessen részt, másodsorban a jól képzett oktatói bázis, illetve az anyanyelven való tanulás lehetősége vonzotta a hallgatókat. A tudatos szakválasztást támasztja alá az is, hogy a válaszadókat nem a kényszer motiválta. A megkérdezettek nem is azért választották a pedagógusképzést, mert ez lenne a könnyebbnek tartott út a társadalmi mobilitási törekvésekben (Ágyas, 2015).

A Szlovákiában pedagóguspályára készülő magyar nemzetiségű hallgatók átfogó szociológiai vizsgálatából egyértelműen kiderült, hogy „a szlovákiai magyar pedagógusképzés bázisa egy leendő első generációs értelmiségi réteg. A pedagógus pályára készülő főként a szakma iránti érdeklődésük miatt választották az adott intézményeket, az elsődleges vonzerő azonban a magyar nyelven tanulás lehetősége volt. Az intézmények diákjai/hallgatói tehát az anyanyelvű oktatás és a pedagógus pálya iránt egyaránt elkötelezettek, vagyis a szlovákiai magyar iskolák tanítói/tanári állásainak betöltésére készülnek” (Morvai, 2015, 48).

A pedagógusszakma Magyarországon és más közép-európai országokban is komoly nehézségekkel küzd. Ilyenek például a pálya elnöiesedése, elöregedése, elhagyása és a kvalifikált tanárok hiánya. Szlovákiában egyértelműen a tanári pálya kríziséről beszélhetünk, míg Magyarországon szintén bizonytalan jövőkép és önszelekció jellemzi ezt a pályát (Kovács és mtsai, 2017).

Romániában „a pedagógusi életpálya-modell totális hiánya óriási probléma. Enyhe túlzással az mondható el, hogy vagy azért lesz valaki pedagógus, mert a versenyszféra többi területén nem talál helyet magának, vagy pedig olyan szinten elkötelezett, hogy az már-már a szakmai tudás rovására megy (Dunai, 2010).

A pálya presztízse Szerbiában is nagy kívánnivalót maga után: „a pedagógus szakma igen leértékelődött az utóbbi néhány évtized alatt” (Törteli, 2007, 148).

A pedagógusok társadalmi elismertsége nagyban azon áll, hogy környezetük – és saját maguk – a tanárokat, tanítókat, óvodapedagógusokat alkotó értelmiséginek tekintik-e. „Fontos kérdés például, hogy a leendő pedagógusok elsajátították-e, s ha igen, akkor hol azt a kulturális tőkét, amelyet pedagógusként már nekik kell továbbörökíteniük diákjaikra. Meg tudnak-e birkózni azzal a jövőbeli feladatukkal, hogy leendő tanítványaik kulturális tökébeli hiányosságait kompenzálják, ha esetleg ők maguk nem hozzák e tőkéket otthonról?” (Ceglédi, 2015, 9). Képzőként meggyőződésünk, hogy a felsőfokú óvó- és tanítóképzésnek a szaktudományos ismeretek, a módszertani tudás és a gyakorlati készségek fejlesztése mellett mindig is fontos feladata volt a hallgatók felkészítése az önálló értelmiségi létre, a szellemi emberek belső igényességének megteremtése (Szontagh, 2019). A hallgatóknak nemcsak a középiskolai „előélete”, hanem családi háttere, kulturális hagyománya, műveltségképe is rendkívül heterogén. A pedagóguspálya választását vizsgálva a kutatók úgy találták, hogy a hallgatók elsősorban az alacsonyabb társadalmi státuszú csoportokból kerülnek ki. A társadalom hagyományosan értelmiségképző szerepet tulajdonít a pedagógusképzésnek, így az a társadalmi integráció egyik fontos színterének is tekinthető (Dabóczyné, 2018, Horváth, 2020). Mivel a hallgatók többsége nem értelmiségi családból érkezik, ezért számukra az értelmiségivé válás nem egyszerű feladat. Éppen ezért a pedagógusképzésben a szakmai-módszertani képzéssel egyenrangú cél a hallgatók értelmiségivé nevelése. (Hajdú, 2001).

A társadalmi háttér tekintetében a kutatásunkban részt vevők között történetileg és földrajzilag is nagy különbségek lehetnek. Szakirodalmi kutatások igazolják, hogy „a pedagógusképzésben részt vevők társadalmi státusza kedvezőtlenebbnek mutatkozik, ami

a pedagógus szakma mobilitási csatorna (első generációs értelmiségképző) funkciójára utal” (Veroszta, 2015, 48). Ez nem kizárólag magyarországi jelenség. „Ha a pedagógus-jelölt hallgatókat közép-európai összehasonlításban vizsgáljuk, azt láthatjuk, hogy míg hazánkban legnagyobb arányban vagy pedagóguscsaládokból, vagy felsőfokú végzettségű szülők gyermekei jelentkeznek a tanár- és tanítóképzésbe, addig pl. Szlovákiában (...) elsősorban a társadalmi mobilitás egyik eszközének tekintik a pedagógusképzésbe való jelentkezést” (Kovács és mtsai, 2017, 18). A romániai magyar nyelvű tanítóképzés hallgatóinak „több mint 80%-a elsőgenerációs értelmiséginek számít majd tanulmányai elvégzését követően, hiszen kevesebb mint 20% azok aránya, akiknek legalább egyik szülője rendelkezik felsőfokú diplomával. A homogén értelmiségi családból származók aránya 8,8%” (Márton, 2015, 18).

A nevelés-oktatás annyiban több az ismeretátadásnál, hogy a pedagógus személyiségének nevelő, formáló hatásával egészül ki. Ha pedagógusként nem vagyunk mindannyian „tudós tanárok”, ha nem kapjuk meg a társadalomtól és az oktatásirányítástól az alkotó értelmiséginek járó anyagi és erkölcsi megbecsülést, nem válhatunk mintáivá a jövő nemzedékének (Szontagh, 2007). Ehhez feltétlenül „fontos a pozitív minta átadása és követésen annak érdekében, hogy a pályára kerülők értelmiségiek, és ne csupán diplomával rendelkezők legyenek” (Dabóczyné, 2018, 220).

A *pályamotivációs* kérdések vizsgálata különösen érdekes, ha négy különböző ország polgárainak eredményeit vetjük össze, hiszen a pedagógus előmenetel, életpálya, bérezés országonként nagyon eltérő lehet. Ha csak a jövedelmi különbségeket tekintjük, az ISCED1 (alapkiskolai) szinten tanítók éves bruttó törvényi kezdő fizetése nagyon eltérő: az állami iskolák teljes munkaidőben alkalmazott, teljes képesítéssel rendelkező pedagógusai számára Magyarországon 7193 Euro, Szlovákiában 7894 Euro, Romániában pedig 8413 Euro (Eurydice, 2018/2019, 13).

A két válaszadói csoport összesített eredményeit figyelembe véve a magyarországi hallgatók *hivatásmotivációra* vonatkozó válaszainak átlagos eredménye a négyes skálán 3,225 (szórás: ,761), a *pályamotivációs* itemekben 2,210 (szórás: ,791). A Kárpát-medence mai határainkon kívül eső, magyar nyelvű tanítóképzésében részt vevő hallgatók (a továbbiakban: határon túliak) átlagértéke a *hivatásmotiváció* területén 3,246 (szórás: ,652), a *pályamotivációban* 2,441 (szórás: ,750). A határon túliak értékei tehát mindkét kategóriában magasabbak, ám míg a hivatásmotiváció területén a két válaszadói csoport közti összesített különbség nem jelentős, addig a pályamotivációban a két tizedet is meghaladó a határon túliak javára.

Ha a hivatás- és pályamotivációs kérdéscsoportokat itemenként is megvizsgáljuk, a különbségek részben megmagyarázzák, részben árnyalják az összesített különbséget.

A *hivatásmotivációban* az első két legmagasabb értéket elért item mindkét válaszadói körben azonos, a harmadik azonban már részben magyarázza a pályamotiváció különbségeit is. Míg a magyarországi hallgatók „toplistáján” kizárólag a neveléssel kapcsolatos elvont állítások szerepelnek, a határon túliak esetében a négyes skálán 3,702-es átlagot elért „Örömmel gondol vissza a döntésére, hogy tanító lesz” item az eszményektől már a pályaválasztás felé mutat, a két motiváció összhangjára utal.

A legalacsonyabb értékek vizsgálata során is két azonosságot és egy különbséget találtunk a két válaszadói csoportban. A hallgatókra kevésbé jellemzőek a pozitív tanulási emlékek, ami összefüggésben lehet azzal, hogy a vonatkozó vizsgálatok egybehangzó megállapítása szerint az alsófokú tanítóképzés hallgatói nagyrészt a közepes, sőt gyenge középiskolai tanulmányi eredményű tanulók közül verbuválódnak. A pedagógus szakma nem vonzó a tehetséges diákok számára, és alacsony presztízsű szakmának tekintik a legtöbb közép-európai országban (Kovács és mtsai, 2017).

Talán meglepő, hogy maguk a pedagógusjelöltek sem gondolják a tanítók társadalmi hozzájárulását érdeminek. Úgy tűnik, a magyarországi hallgatók a tanítók társadalmi hozzájárulását nem is ambicionálják, átvitt értelemben sem érzik magukat a társadalom adósának. A határon túliak legalacsonyabb értékei között a pedagógus példaképek hiánya is megmutatkozik. Gondolhatnánk, hogy a határon túli hallgatók esetében ennek talán nem általánosságban a példaképnek tekinthető pedagógusegyéniségek hiánya az oka, hanem esetleg az, hogy nekik nem volt alkalmuk anyanyelvi iskoláztatásra, vagy éppen a kisebbségi létből fakadóan nem jutottak igazán minőségi oktatáshoz a köznevelési rendszerben. Sajnos azonban mutatnak jelek arra, hogy a probléma ennél általánosabb: a magyarországi hallgatók átlagértéke ennél a kérdésnél alig magasabb (2,880; 1,104).

3. táblázat A legmagasabb és legalacsonyabb értékeket elért itemek a magyarországi és határon túli hallgatók eredményei között a hivatásmotiváció területén

MAGYARORSZÁGIAK (ÁTLAG; SZÓRÁS)	HATÁRON TÚLIAK (ÁTLAG; SZÓRÁS)
Szeret gyerekekkel dolgozni. (3,729; ,5096)	Szeret gyerekekkel dolgozni. (3,808; ,4546)
Szeretne segíteni a gyerekeknek a tanulásban. (3,719; ,5090)	Szeretne segíteni a gyerekeknek a tanulásban. (3,793; ,4305)
Érdekli a tanítás. (3,698; ,5422)	Örömmel gondol vissza a döntésére, hogy tanító lesz. (3,702; ,5763)
A tanítás révén visszaadhat a társadalomnak abból, amit kapott. 2,785; ,9792)	Jó pedagógus példaképei voltak. (2,973; ,9249)
A tanítók társadalmi hozzájárulása érdemi (2,752; 1,021)	Pozitív tanulási élményei voltak (2,636; ,7992)
Pozitív tanulási emlékei voltak. (2,593; ,9451)	A tanítók társadalmi hozzájárulása érdemi (2,606; ,7448)

Mint az összegzésben már láttuk, a *pályamotivációban* nagyobbak a különbségek. A hallgatók határon innen és túl a képzés folyamán megéreztek már a tanítói pálya elvárá-

sait. A nagy munkaterhelés, a magas szintű szaktudás igényének és a gyakorlati ismeretek szükségességének percepciójában nincs különbség a képzés helye szerint.

A legalacsonyabb átlagot mindkét válaszadói csoportban a tanítói pálya kényszerválasztásként való megélése kapta. Adataink alapján úgy tűnik, hogy az előző évtizedekben sokszor felvetődött elmélet (pl. Veroszta, 2015), mely szerint az alsófokú pedagógusképzés sokak számára tartalékkarrier, nem a nevelés hivatása, hanem a – bármilyen – diploma megszerzése hajtja a jelölteket a képzésbe, mintákon nem igazolódik. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy ne volna statisztikailag igazolható tény a pedagógusok nagy pályaelhagyása, mindössze arra utal, hogy a bemeneti és képzési motivációk még a nevelés hivatása felé mutatnak, még ha a pálya körülményeinek nyomasztó realitásai sokakat le is térítenek erről a maguk választotta útról.

A pálya materiális megélésében határon innen és túl kiáltóak a különbségek. A magyarországi hallgatók körében a pályamotiváció legalacsonyabb értékei között kétszerezsen is megjelenik a fizetés, az anyagi megbecsülés hiánya. Ezzel szemben a határon túli hallgatók legalacsonyabb pályamotivációs értékei nem az anyagiakról szólnak, hanem indirekt módon a hivatásmotiváció felé mutatnak: *nem* a nyári szünet csábítása miatt, *nem* végső megoldásként, *nem* a be nem teljesedett karrierálmok helyett válnak tanítókká a Kárpát-medence kisebbségi tanítójelöltjei. Utaltunk már rá, hogy a határon túli hallgatók esetében a hivatás- és pályamotivációs tényezők sokkal jobban összesimulnak, mint a magyarországi válaszadók esetében. Míg a magyarországi hallgatók hivatásmotivációja sokszor kevésnek bizonyul a pálya választásához, a határon túl sokkal kisebb a különbség a kétféle motiváció között.

4. táblázat A legmagasabb és legalacsonyabb értékeket elért itemek a magyarországi és határon túli hallgatók eredményei között a pályamotiváció területén

MAGYARORSZÁGIAK (ÁTLAG; SZÓRÁS)	HATÁRON TÚLIAK (ÁTLAG; SZÓRÁS)
A tanítóknak magas szintű gyakorlati ismeretekre van szükségük. (3,698; ,5223)	A tanítóknak magas szintű gyakorlati ismeretekre van szükségük. (3,606; ,5577)
A tanítás magas szintű szaktudást igényel. (3,652; ,5131)	A tanítás magas szintű szaktudást igényel. (3,571; ,5542)
A tanítók munkaterhelése nagy. (3,435; ,6245)	A tanítók munkaterhelése nagy. (3,146; ,5993)
A tanítás jól fizetett szakma. (1,358; ,5636)	Tanítóként hosszú tanítási szüneteim lesznek. (1,869; ,8448)
A pedagógusok jó fizetést kapnak. (1,355; ,5675)	A pedagógusképzést végső megoldásként választottam. (1,323; ,7028)
Nem vették fel az első helyen megjelölt helyre. (1,217; ,6416)	Nem vették fel az első helyen megjelölt helyre. (1,101; ,3769)

Mint eredményeink mutatják, a *hivatásmotiváció* területén nem tesz nagy különbséget az, hogy a hallgató mely állam területén végzi tanulmányait, éli életét. A hivatásban sokkal erősebbek azok a kapcsok, amelyek a Kárpát-medence magyar tanítójelöltjeit összekötik, mint amelyek élethelyzetükből fakadóan különbséget tesznek közöttük. Ezt mutatja, hogy az egyes hivatásmotivációs tényezőket vizsgálva is csak kisebb különbségeket találunk a két válaszadói csoportban. A magyarországi hallgatók a tanítást érzelmileg megterhelőbbnek tartják a határon túliaknál. A határon túli hallgatók elkötelezettebbnek látszanak a társadalmi szolgálat és a szociális hátránykompenzáció iránt, a magyarországiak pedig magabiztosabbnak mutatkoznak szakmai önképük, rátermettségük tekintetében.

5. táblázat A legnagyobb eltérések a magyarországi és a határon túli hallgatók eredményei között a hivatásmotiváció területén

ITEM	MAGYARORSZÁGI AK ÁTLAGA (SZÓRÁSA)	HATÁRON TÚLI AK ÁTLAGA (SZÓRÁSA)
A tanítás érzelmileg megterhelő.	3,373 (,6822)	3,035 (,7292)
A tanítás révén visszaadhat a társadalomnak abból, amit kapott.	2,785 (,9792)	2,980 (,8306)
Rendelkezik a jó tanító tulajdonságaival.	3,312 (,5860)	3,148 (,5272)
A tanítás lehetővé teszi, hogy segítse a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekeket.	3,013 (,9322)	3,157 (,7271)

Félkövérrel kiemelve az adott item magasabb értéke.

A *pályamotiváció* területén ugyanakkor sokkal nagyobbak a különbségek a két válaszadói csoportban. A négyes skálán egy egészset meghaladó (!) vagy megközelítő különbségek kivétel nélkül a pedagógusok anyagi és társadalmi megbecsülésével kapcsolatban mutatkoznak. Ezeknek a területeknek a megítélésben virtuális szakadék tátong a magyar határ két oldala között. Míg ezeken a területeken a két válaszadói csoport közötti különbség 0,753 és 1,208 között van – kivétel nélkül a határon túliak javára, a magyarországi hallgatók javára mért legnagyobb különbség mindössze 0,213, az alábbi területen: „Tanítóként hosszú tanítási szüneteim lesznek”...

6. táblázat A legnagyobb eltérések az elsőéves és végzős hallgatók eredményei között a pályamotiváció területén

ITEM	MAGYARORSZÁGI AK ÁTLAGA (SZÓRÁSA)	HATÁRON TÚLI AK ÁTLAGA (SZÓRÁSA)
A tanítás jól fizetett szakma.	1,358 (,5636)	2,566 (,7695)

A pedagógusok jó fizetést kapnak.	1,355 (,5675)	2,490 (,7523)
A tanítás egy megbecsült szakma.	1,841 (,8041)	2,677 (,7912)
A pedagógusok a társadalom által megbecsültnek érzik magukat.	1,742 (,7177)	2,495 (,7455)

Félkövérrel kiemelve az adott item magasabb értéke.

Mindez megdöbbentő talán, de nem meglepő, ha azt tekintjük, hogy a közoktatás indikátorrendszerének statisztikai adatai alapján 2017-ben a magyar pedagógusok relatív kereseti helyzete valamennyi oktatási szinten lényegesen rosszabb volt, mint az európai átlag, és csak három ország volt mögöttünk a rangsorban a 25–64 éves pedagógusokat tekintve (Varga, 2019, 115). Még elkésőbb a kép, ha a pályára állást fontolgató pedagógusjelöltek számára beláthatóbb, 25–34 év közötti pedagógusok keresetének összehasonlító számaikat tekintjük, ahol a vizsgált országok között Magyarország állt a legrosszabb helyen (Varga, 2019, 120). Ezeket a – pályamotiváció szempontjából aggasztó – adatokat támasztják alá a különféle nemzetközi szervezetek pedagógusfizetéseket összehasonlító statisztikai is (OECD, 2020, Eurydice, 2018/2019).

A fentiek erőteljesen aláhúzzák, hogy amennyiben a magyarországi pedagógus életpálya terén nem következik be gyökeres változás, a pedagóguspályán eddig is tapasztalt nemzetközi elszívó hatás hovatovább nem korlátozódik Nyugat-Európára, adott esetben a Kárpát-medence (akár magyar tanítási nyelvű) oktatási intézményei is vonzóbbá lehetnek a magyarországi tanítók számára egzisztenciálisan, mint a hazai iskolák. Hosszú távon a mégoly erős hivatásmotiváció sem tudja legyőzni az ellenhatásokat, melyeket a pedagógushallgatók pontosan éreznek, és kutatásunkban is visszajeleznek. Ezeket a szorító körülményeket nem tudja ellensúlyozni sem a belső elköteleződés, sem a pedagóguspálya erkölcsi dimenziójának hangsúlyozása, amelyben egyre több a kompenzációs elem: a hivatás heroizálása a rezignációt, sok esetben a kiégést kendőzi el, egyfajta „kárpótlás és elégtétel az újabb időkben általában csekély társadalmi megbecsültségért, rangvesztésért, a teljesületlen ambíciókért, a környező viszonyok kisszerűségéért, a méltatlan anyagi honorálásért.” (Zrinszky, 2002, 290)

Irodalom

Ágyas R. (2015): Diákként sokat tanultunk, tanítóként még többet? Pedagógushallgatók pályaaorientációja a Vajdaságban. *Kisebbségkutatás*, Vol. 24. No. 5. 66–88.

Barber, M. & Mourshed, M. (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszereinek teljesítményének hátterében?* McKinsey&Company, London, 2007. <https://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> [Letöltve: 2021.03.08.]

Bús E. (2018): Tanárjelöltek szakmai énképének fejlesztése aktív tanulásra épülő kurzuson keresztül. *PhD-értekezés*, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar. Neveléstudományi Doktori Iskola Oktatásméleti Doktori Program.

Ceglédi T. (2015): Kulturális és gazdasági tőke a hallgatók családjában. In: Pusztai G., Ceglédi T., Bocsi V., Kovács K., Dusa Á. R., Márkus Zs. & Hegedűs R. (2015): *Peda-*

gógusjelöltek oktatásszociológiai vizsgálata II., Debrecen, CHERD-Hungary, Debrecen. 9–12.

Dabóczyiné Lenkefi É. (2018): A pedagóguspálya választásának motivációi. In: Kovács G. (ed.): *Pannon Tanulmányok V., A Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Tudományos Diákköri dolgozatai 2017–2018*, Veszprém. 211–238.

Dunai L. (2010.02.25.): A romániai oktatás ma – interjú Kósa András Lászlóval. *Transindex*. <https://multikult.transindex.ro/?cikk=10976> [Letöltve: 2021.04.20.]

Eurydice (2018/2019): *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe*, 2018/19. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/90e96d48-11bd-11eb-9a54-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-166346631> [Letöltve: 2021.03.08.]

Hajdú E. (2001): A harmadik évezred első nevelői lesznek. *Új Pedagógiai Szemle* Vol. 51. No. 9. 25–35.

Horváth Sz. (2020): A pedagógus életpályamodell vizsgálata. *PhD-értekezés*. Kaposvári Egyetem, Gazdaságtudományi Kar.

Joó O. (2017): A kárpátaljai magyar pedagógusképzésben részt vevő hallgatók választási motivációi. *Educatio* Vol. 26. No. 2. 291–298.

Kovács K., Müller A., Fenyves V., Szűcs E. & Bácsné Bába É. (2017): Miért éppen pedagógusképzés? Szakközépiskolások pedagógusképzésre irányuló tanulmányi motivációi a Kárpát-medencében. *Neveléstudomány* No. 3., 15–30.

Márkus Zs. (2015): Pedagógushallgatók a kisebbségi és többségi felsőoktatásban. In: Pusztai G. & Ceglédi T. (eds.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad–Budapest, Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solition, Új Mandátum Könyvkiadó. 75–91.

Márton J. (2015): Kik, miért és hogyan? Tanító- és óvodapedagógus-képzés Erdélyben – ahogyan a résztvevők látják. *Kisebbségkutatás* Vol. 24. No. 4. 9–38.

Morvai T. (2015): Az új szlovákiai magyar pedagógus generáció. *Kisebbségkutatás* Vol. 24. No. 4. 39–65.

OECD (2007): *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és pályán való megtartása* (ford.: Ottlik András). https://read.oecd-ilibrary.org/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu#page1 [Letöltve: 2021.03.08.]

OECD (2020): *Education at a Glance. OECD Indivators*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en [Letöltve: 2021.04.06.]

Paksi B. (2015): *A megmaradás mozgatói. A gyakorló pedagógusok pályamotivációi*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/palyamotivacio_konferencia/Paksi.pdf [Letöltve: 2021.03.08.]

Paksi B., Schmidt A., Magi A., Eisinger A. & Felvinczi K. (2015a): Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio* Vol. 24. No. 1. 63–82.

Paksi B., Veroszta Zs., Schmidt A., Magi A., Vörös A., Endrődi-Kovács V. & Felvinczi K. (2015b): *Pedagógus-pálya-motiváció: Egy kutatás eredményei*. Budapest, Oktatási Hivatal.

Richardson, P.W. & Watt H. M. G. (2006): Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* Vol. 34. No. 1. 27–56.

Szontagh P. (2007): Érték, rend, értékrend az iskolában. *Iskolakultúra* Vol. 17. No. 2. 125–128.

Szontagh P. (2019): A pedagógusképzés mint értelmiségképzés. In: Furkó P. & Szathmáry É. (eds.): *Népszerű tudomány, tudománynépszerűsítés. Studia Caroliensia – a Károli Gáspár Református Egyetem 2019-es évkönyve*, Budapest, KRE-L'Harmattan. 247–256.

Szontagh P. (2021a): Hivatás- és pályamotivációs tényezők első éves óvodapedagógus hallgatók körében. *Iskolakultúra* Vol. 31. No. 1. 26–44.

Szontagh P.: (2021b): Hivatás- és pályamotiváció a világi és egyházi fenntartású felsőoktatási intézmények pedagógushallgatóinak összehasonlításában. Közlés alatt: *Magyar Református Nevelés* No. 2.

Törteli Á. (2007): Hivatás vagy hitvallás? Az oktatás és a nevelés, mint foglalkozás. In: Káich K. & Czékus G. (eds.): *Évkönyv. Szabadka, Újvidéki Egyetem Magyar Tantervű Tanítóképző Kar*, 139–151.

Varga J. (ed.) (2019): *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. Budapest, KRTK KTI.

Veroszta Zs. (2015): Pályakép, szelekció a pedagóguspálya választásában. *Educatio* Vol. 24., No. 1. 47–62.

Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2012): An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 40. No. 3.

Watt, H.M.G. & Richardson, P. W. (2007): Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, Vol. 75. No. 3.

Wyatt-Smith, C., Wang, J., Alexander, C., Du Plessis, A., Hand, K. & Colbert, P. (2017): *Why choose teaching? A Matter of Choice: Evidence from the Field*. Brisbane, Learning Sciebnce Institute.

Zrinszky L. (2002): *Neveléstudomány*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

A koncertpedagógia hatása a tanulók *Zene és mozgás* tantárgy iránti attitűdjére

Csapó (2000) és Csikos (2012) szerint az elmúlt időszakban a pedagógiai kutatások fő kérdései átrendeződtek abból a szempontból, hogy manapság az affektív személyiségpszéferára kutatására helyeződik a hangsúly. Egyre több figyelmet kapnak a tanulás eredményességét befolyásoló affektív tényezők vizsgálatai. Kezdték felismerni, hogy nem elég csak a kognitív tényezőket kutatni, ugyanis a teljesítményt jelentősen befolyásolják az érzelmi hatások is. A különböző tudásterületeken elért eredményeket nagymértékben befolyásolja a tanulók tantárgyak iránti attitűdje, a tanuláshoz való viszony, a motiváció, az énkép, az életcélok stb.

Ebből a megállapításból kiindulva tartottam fontosnak jelen kutatásban is valamely affektív tényező kiemelését. A fentebb felsorolt tényezők közül a tantárgyi attitűd tanulmányozását állítom a vizsgálat középpontjába, azaz a tantárgyakkal kapcsolatos általános beállítódást. Jelentősen meghatározza pályaválasztásunkat, későbbi szakmai orientációnkat az, hogy milyen volt a beállítódásunk, hozzáállásunk az iskolában a különböző tantárgyak iránt. Ha valaki nem kedveli a matematikát, nagyon kevés valószínűséggel lesz matematikus.

Egy tantárggyal szemben kialakult attitűdünket nagyon sok tényező befolyásolhatja. A pedagógusoknak kiemelt szerepük van ennek alakításában. Hányszor látunk arra példát, hogy egy tantárgyat a tanuló szinte csak a tanító (személyisége, módszerei, stílusa stb.) miatt kedveli, vagy épp utasítja el. Tehát a pedagógus munkájában a tervezés, az ismeretek feldolgozása, a fejlesztő tevékenységek stb. mellett arra is figyelmet kell fordítania, hogy „megszerettesse” a különböző műveltségterületek tantárgyait.

Pedagógiai gyakorlatom során azt tapasztaltam, hogy ha megkérdem a tanulókat arról, mi a kedvenc tantárgyuk, nagyon változatos válaszokat kapok. Ez persze természetes is, hiszen mások vagyunk, eltérő lehet az érdeklődésünk. Aztán felmerült bennem a kérdés, hogy – Kontra György szellemes elnevezésével élve – az „örömtantárgyakon” belül miért a testnevelés jelenik meg legtöbbször az elsők közt a tantárgyak rangsorolása során (Kontra, idézi Báthory, 1997). Ezt gyakran követi a rajz vagy kézimunka, viszont az ének-zene gyakori esetben elmarad ezektől a sorrendben. Ebben az észrevételemben a későbbiekben bemutatott szakirodalmi áttekintés is megerősített. A zene tipikusan az örömszerző tevékenységek közé sorolható, hozzájárul a rossz közérzet és a szorongás enyhítéséhez, a stressz csökkentéséhez, a szellemi teljesítmény fokozásához, és még megannyi pozitív hatását bizonyították már a kutatók. Ennek ellenére mégsem mondhatjuk, hogy a gyermekek kedvencei közé tartozna az énekóra.

Amikor már a szakirodalom alapján is megbizonyosodtam arról, hogy ezt több szakmabeli kutató is megállapította (Báthory, 1997; Csíkos, 2012; Janurik, 2009), azon kezdtem gondolkodni, hogyan lehetne ezen változtatni, mivel tudnánk hozzájárulni ahhoz, hogy a tanulók jobban megkedveljék az énekórát. A tantervi keretek kevés teret nyújtanak ahhoz, hogy gyakori zenei élményben lehessen részükhöz a gyermekeknek. A heti egy óraszám nemcsak hogy kevés, de a tantervi előírásoknak megfelelően nincs is lehetőség arra, hogy az élménynyújtásra helyeződjen a hangsúly, hisz túlnyomó részben az ismeretátadás érvényesül (a zenei nyelvezet, az alapvető zenei kifejezőeszközök elsajátítása; a tanult hangok elhelyezése a vonalrendszeren; a tanult ritmusértékek, ritmusképletek felismerése és megszólaltatása stb.)

A koncertpedagógia nagyszerű eszköze lehet az iskolai zenei oktatás kiegészítőjének, hiszen pontosan az a célja, hogy minél több zenei élményt, zenéből fakadó örömet, áramlatélményt, befogadásban rejlő szépséget nyújtson a gyermekek számára. Ha sikerül ilyesfajta élményekhez juttatni a tanulókat, jobban megkedvelhetik a tantárgyat, pozitívabb attitűd alakulhat ki bennük. Ugyanakkor ezek mellett jelentősen fejleszti a befogadói kompetenciákat, amelyeket a zeneórák legfontosabb céljaiként emlegetünk (Körmendy, 2015). Kutatásomban tehát ezért esett a választásom a koncertpedagógiára és eszközeinek alkalmazására.

Tantárgyi attitűd

Az attitűd fogalmára többféle meghatározást is ismerünk, de legtöbbjük egyezik abban, hogy „olyan mentális (kognitív) reprezentáció, amely összegzi egy tárggyal kapcsolatos értékítéleteinket, ezáltal irányítja viselkedésünket, szervezi a világ megismerését” (N. Kollár és Kiss, 2017, 335.). Rosenberg úgy határozta meg az attitűdöt mint affektív, értékelő választ egy tárggyal szemben (Rosenberg, 1960).

Az attitűdnek három fő alkotóelemét különböztetjük meg: érzelmi, kognitív és viselkedési összetevőket (N. Kollár – Kiss, 2017). Ezt egy hétköznapi példa kiválóan szemlélteti: lehet, hogy egy diák tudja, milyen hasznos az iskola, de utálja minden ott töltött pillanatát, és az megint más kérdés, hogy rendszeresen bejár-e, vagy inkább ellóg. Ebben az esetben az attitűd tárgyát az iskola képezi, a kognitív aspektusa azokat az információkat, vélekedéseket, nézeteket tartalmazza, amelyek értékelő viszonyt hordoznak magukban, itt az iskolával kapcsolatban. Az érzelmi komponens, melynek széles skálája a negatív elutasítástól a pozitív odafordulásig terjed, jelen példában az intézménnyel kapcsolatos negatív érzelmek képviselik. Ahogy a példából is látható, az érzelmi és kognitív tényezők alapján a viselkedés nem mindig kiszámítható.

Azért fontos összefüggésbe hoznunk az attitűdöket a viselkedéssel, mert legtöbb esetben az attitűdöket nem befolyásolják a módosító közeg hatásai (Katz, 1979). De egy esetleges változtatás során valójában nem is az a fő cél, hogy módosuljon maga az attitűd, hanem az annak hatására bekövetkező viselkedés változzék meg. Ha feltételezhetünk egy korrelatív változást, az több különböző mechanizmus hatását is tükrözheti. Az attitűdelméletek legtöbbször esetében „érvényesül egy olyan drive, amely a nézetek,

érzések és cselekvések közti konzisztencia megtartására irányul” (Bandura, 1979, 333.). Ebből arra következtethetünk, hogy valamely alkotórész megváltoztatása magával vonja a többi elem annak megfelelő módosulását is.

A három összetevő közül az affektív összetevőre helyeződik a hangsúly jelen kutatásban, ugyanis ezt célzom módosítani, ezért most az attitűd megváltoztatásának stratégiai közül az értelemorientált megközelítést fejtem ki. Ebben a koncepcióban az adott attitűdtárgynak az értékelése és a viselkedés úgy módosítható, hogy ha az affektív tulajdonságokat változtatják meg. Ha az attitűd pozitív megerősítését tűzzük ki célul, akkor a „lehangoló szubjektív ingereket az érzéketlenítés műveleteiben pozitív módon megerősítő eseményekkel párosítjuk” (Bandura, 1979, 334.).

Amikor az attitűd tárgyát egy iskolai tantárgy képviseli, tantárgyi attitűdről beszélhetünk. Ha azt a többek által is elfogadott meghatározást vesszük alapul, hogy az attitűd általános beállítódást, valamilyen cselekvésre való készenlétet jelent, akkor a tantárgyi attitűd a tantárggyal kapcsolatos általános beállítódásként, illetve annak tanulására való készenlétként értelmezhető (Csapó, 2004). Az attitűdvizsgálatok tehát a tantárgyak kedveltségét, népszerűségét jellemzik, és ha ezeket azonos módszerekkel mérjük fel, akkor lehetőség nyílik azok összehasonlítására.

Báthory (1997) kutatásai során megkülönböztet bizonyos „örömtantárgyakat” és elméleti tantárgyakat. Az örömtantárgyak közé sorolja az ének-zenét is a testnevelés, rajz és technika mellett. Adatgyűjtései során arra a megállapításra jut, hogy az általános iskola tanulói körében messze kiemelkedik az örömtantárgyak kedveltségének mértéke. Megfigyelhető azonban a 4. és 8. évfolyamok értékei között, hogy ezeknek a tantárgyaknak a kedveltségi értéke jelentősen csökken a felső tagozat végére, és ezek közül is az ének-zene tantárgyá kiemelkedően, szinte felére csökken.

Csíkos (2012) *Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével* című kutatásában 570 hetedik osztályos tanuló által kitöltött kérdőívben többek között a tantárgyak kedveltségére vonatkozó nyílt kérdések is szerepeltek. Ha a tanulók által megnevezett kedvenc tantárgyak és a választások gyakoriságának értékeit figyeljük, csak hárman (0,5 %) nevezték meg az ének-zene tantárgyat kedvencként, így az az utolsó előtti helyre került. Ennél jóval többen nevezték meg a tantárgyat, amikor a legkevésbé kedvelt tantárgyat kellett kiemelniük, összesen 15-en (2,7%).

A szakirodalomban olvasottak azt tükrözik, hogy a tanulók ének-zenéhez fűzött attitűdje viszonylag negatív, legalábbis ahhoz képest, hogy egyike az örömtantárgyaknak. L. Nagy Katalin (2003) felhívta a figyelmet, hogy az iskolai tantárgyak közül az egyik legelutasítottabb az ének-zene. Amikor a tantárgy hasznosságára kérdezett rá, mind a tanulók, mind a szülők utolsó helyre tették. Sőt mi több, a pedagógusok is utolsó előtti helyre tették az énekórak nyújtotta ismereteket és az ebből fakadó fejlődési lehetőségeknek a jelentőségét. Ezek az eredmények ellentmondásban állnak azzal a ténnyel, miszerint a zeneóráknak pontosan az az egyik legfontosabb célja, hogy a különböző zenei élmények által a tanulók megkedveljék a zenével kapcsolatos tevékenységeket

A flow-élmény mint az attitűd megváltoztatásának vagy megerősítésének eszköze

Amint már az előző fejezetben kiderült, az attitűd megváltoztatásának többféle stratégiája létezik. A három összetevőjének megfelelően, bármelyik komponense által megváltoztatható vagy éppen megerősíthető (Bandura, 1969).

Hunyadi (1968) megállapítása szerint az attitűdmérés tulajdonképpen az érzelmekhez próbál hozzáférni. Az attitűd pozitív változása vagy megerősítése érdekében pozitív érzelmi ingerként szolgál az öröm érzete, a boldogság: „Az emberek boldogabbak lesznek a flow-élmény megtapasztalását követően” (Csíkszentmihályi 2007, 238.). Ez a tény összefüggésbe hozható az attitűd érzelmi aspektusának megváltoztatásával. Csíkszentmihályi (2010) szerint a zenei tevékenységek tipikus áramlattevékenységek lehetnek, az öröm, a flow-élmény természetes lehetőségeit nyújthatják.

Az ember akkor ér el flow-állapotot, vagyis áramlat-élményt, „amikor valamilyen tevékenységbe annyira belefeledkezik, hogy nem érzékeli az idő múlását, nem érez fáradtságot, és minden mással megszűnik a kapcsolata, csak magával a tevékenységgel van elfoglalva” (Csíkszentmihályi, 2010, 31.). Nem gyakori ez az élmény a mindennapokban, de annál szélesebb a köre azoknak a tevékenységeknek, amelyek során megtapasztalható: például egy érdekes regény olvasásakor, egy jó focimeccs közben, egy izgalmas beszélgetés alatt, vagyis előfordulhat játék, de akár munka, tanulás vagy szórakozás közben is.

A kimagasló teljesítményű atléták, muzsikuskok és előadóművészek általában mind megtapasztalják az áramlat-élményt, amely kitartásukat igazolja. Ezeknek az embereknek az életében megvalósuló csúcsteljesítmények elérésekor sok esetben megfigyelhető a flow (Csíkszentmihályi, 2010). És ez természetesen azt az igényt vonja maga után, hogy újra és újra átéljük.

Feltevődik a kérdés, hogy melyek azok a feltételek vagy körülmények, amelyek során létrejöhet az áramlat élménye. Csíkszentmihályi (2010) kutatásai során az elmélyült, belefeledkezéssel járó flow-állapotot emeli ki, amely elsősorban olyankor jöhet létre, amikor a tevékenységnek világos célja van, és azonnali, egyértelmű visszajelzés várható. Pedagógusként az iskolában is arra törekszünk, hogy közelebb kerüljünk az adott feladat céljához, és a megoldást gyors visszajelzés, értékelés kövesse, viszont tudjuk, hogy a gyakorlatban legtöbbször ez nem valósul meg.

Ugyanakkor ezek a feltételek a legtöbb játékban, különböző sportokban és nem utolsósorban a művészetekben is megjelennek. Ebből arra következtethetünk, hogy ezekben a tevékenységekben nagyobb eséllyel alakul ki a flow-élmény. Egy másik fontos feltétel az egyén képességei és a tevékenység nehézsége közötti összhang megteremtése, vagyis az életkori és speciális sajátosságok figyelembe vétele a feladat céljának kitűzésekor. Egy másik szempont, amelyet figyelembe kell vennünk az élmény előidézésekor, illetve fenntartása érdekében, hogy az milyen komplexitással rendelkezik. Ahhoz, hogy ne fulladjon unalomba a tevékenység, egyre nehezebb és újabb feladatokat kell keresnünk, majd ezekhez kell igazítanunk képességeinket. Csak így élhetünk át újra flow-élményt.

Csíkszentmihályi (2007) vizsgálatai alapján arra a következtetésre jutott, miszerint az iskolai tanításban és a tehetséggondozásban fontos szerepet tölthet be az áramlat-élmény, ugyanis a tehetség kibontakoztatására nagyobb hatással van a flow gyakori átélése, mint a kognitív képességeket objektíven mérő tesztekben elért jó eredmény, vagy különböző személyes tulajdonságok (például szorgalom), vagy a szülők társadalmi és anyagi helyzete.

Flow az iskolai zeneórákon

Az iskolában a flow átélésének egyik alapvető kiváltója lehetne a zeneóra, de sajnálatos módon a jelenlegi oktatási rendszerünk nem fektet erre nagy hangsúlyt, a kerettervek is ezt tükrözik. A probléma abból adódik, hogy a tanulók nemcsak hogy kevés órászámban találkoznak a zenével, hanem megfosztják őket az igazi zenei élményektől, hiszen a teljesítményre helyezik a hangsúlyt.¹ Pedig a zenei tevékenység könnyen válhat önjutalmazóvá, a benne lelt öröm, az éneklés, a zenélés, a zenehallgatás során átélt öröm közelebb vihet az áramlat-élmény megtapasztalásához (Csíkszentmihályi, 2001).

Laczó szerint az ének-zeneoktatásban a zenei megismerés élményszerűségére kell törekednünk a „zenei írás napja leáldozott, ma már a zenei élményadás látszik fontosabbnak” (Ábrahám, 2008, 10.). Manapság a zeneórák feladataként olyan célok fogalmazódnak meg, amelyek lehetővé teszik a tanulók számára a zenei műalkotások felépítésének, szerkezetének, mondanivalójának megértését, a zenehallgatás élményt jelentő átélését.

Janurik (2009) kutatásában többek között arra volt kíváncsi, hogy milyen szerepet tölt be az iskolai ének-zene oktatás a magyar fiatalok zenei nevelésében, és milyen mértékben élnek át a tanulók pozitív, az áramlat-élményre utaló élményeket, illetve milyen mértékben élnek át az apátia, unalom és szorongás érzelmi állapotát. Az eredmények arra utalnak, hogy az iskolai ének-zeneórák nem töltik be a nekik szánt szerepet, hiszen a zeneórákon átélt flow mértéke mindkét korosztályban elmarad az irodalom tantárgy és az általános iskola matematika tantárgy értékétől is, ugyanakkor az unalom és apátia mértéke meghaladja azokat. A szorongás mutatói az énekórákon a legmagasabbak. Ezeket az eredményeket Janurik összehasonlította egy későbbi kutatása (Janurik, 2009) eredményeivel, amelyet Waldorf általános és középiskolás tanulók körében végzett. Arra a megállapításra jutott, hogy itt a tantárgyak flow átlagértékei szignifikánsan magasabbak. Az énekórák élményszerűsége meghaladja a normál iskolákban tanulókat, amit azzal tudunk magyarázni, hogy a Waldorf-pedagógia sokkal nagyobb hangsúlyt fektet a művészeti nevelésre.

¹ Zene és mozgás tanterv magyar tannyelvű iskolákban és magyar tagozaton tanulók számára. III. és IV. osztály. http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2014-12/33-Muzica%20si%20miscare%20pt%20scolile%20si%20sectiile%20in%20lb%20maghiara_versiune%20in%20lb%20maghiara.pdf (Letöltés: 2020. 11. 25.)

Először azt gondolhatnánk, hogy a pedagógusnak a különböző zeneórai tevékenységek közül a zenehallgatás a legegyszerűbb, viszont bizonyos szempontból épp az ellenkezője. A zenehallgatás egy bonyolult akaratlagos belső tevékenység, ezért ellenőrzése és értékelése rendkívül nehéz egy külső szemlélő által. A befogadói kompetenciák fejlesztése elengedhetetlen e tevékenység során, de ezeknek kialakítása mind-mind belső folyamat, amely a pedagógus nagyfokú odafigyelését igényli.

A zenehallgatás akkor éri el tényleges célját, ha a pedagógusnak sikerül megtanítani a gyermekeket arra, hogy zenehallgatás közben felfüggeszék aktuális tevékenységüket, akaratlagosan kapcsolják ki minden más gondolatukat, összpontosítsák és fordítsák figyelmüket a zenére (Réti és Döbrössy, 2012). Tulajdonképpen ezek által valósulhat meg az aktív és tudatos zenehallgatás.

A zenehallgatási anyag kiválasztásának főbb szempontjai

A zenehallgatási anyag kiválasztása nem egyszerű feladat, gondos körütekintést, a zeneirodalomban való jártasságot, módszertani szakismeretet és tudatos tervezést feltételez a pedagógus részéről. Ismernie kell a mű szerkezetét, felépítését, a téma jellegét, előfordulásának gyakoriságát, dinamikai és tempóbeli sajátosságokat, hangszerelését, a kíséret jellemzőit stb.

Anyagát tekintve általánosságban elmondható, hogy különböző népzenei felvételek és feldolgozások; ünnepekhez kapcsolódó népzenei felvételek, feldolgozások, műzenei szemelvények; gyermekdalok; karakterdarabok, táncok, cselekményes zeneművek; tanult dalokhoz kapcsolódó eredeti népi felvételek, feldolgozások; esetleg zajok, zörejek is hozzátartoznak (Réti és Döbrössy, 2012).

A kiválasztásnál egyszerre több tényezőt kell figyelembe vennünk. Ezek közül lényeges a zenemű terjedelmét számba venni. Nem kell feltétlenül meghallgatni az egész zeneművet, azt semmiképp sem szeretnénk, hogy a gyermekek megunják a tevékenységet, s ez később negatív attitűdöt szüljön a zenehallgatás iránt. Hosszabb darab esetében előnyösebb kiválasztani egy adott részt a műből, amelyre teljes figyelmüket fordíthatják majd a gyermekek (Réti és Döbrössy, 2012).

Ugyanakkor tekintettel kell lennünk a gyermekek életkori sajátosságaira, nem ugyanazt a zeneművet hallgattatjuk meg előkészítő osztályban, mint negyedik osztályban. A fokozatosság betartása megnyilvánulhat olyan módon is, hogy az egyszólamú művektől haladunk a többszólamúság fele (Réti és Döbrössy, 2012). Ez ugyanúgy vonatkozik a zenehallgatás során adott megfigyelési szempontokra is.

Ajánlatos szem előtt tartani az énekóra tematikáját, így a dalok stílusát, ritmikái vagy dallami elemeket, valamilyen hangszínt, karaktert. Abban az esetben, ha a zenehallgatási anyagot összhangba szeretnénk hozni az énekes anyaggal, általában olyan gyermekdal- vagy népdalfeldolgozások kerülhetnek

meghallgatásra, amelyeket a gyermekek már jól ismernek. Ebben az esetben a felismerés élménye hozzájárul a zeneművek könnyebb befogadásához. Ilyenkor a zenehallgatást megelőzi és követi a tanulók éneke.

Zenehallgatás az iskolában

Az zenehallgatási tevékenységet megelőzően, miután a pedagógus több szempontból is megvizsgálta a művet ahhoz, hogy majd a gyermekek figyelmét a zenehallgatásra tudja irányítani, különböző megfigyelési szempontokat, feladatokat kell megfogalmaznia (Réti és Döbrössy, 2012). Fontos, hogy ezek a szempontok jellegzetességükből fakadóan valóban megfigyelhetőek legyenek a gyermekek által.

Miután megteremtettük a zenehallgatáshoz szükséges optimális légkört, hangulatot, és felkészítettük a gyermekeket a zenehallgatásra, kezdődhet az első meghallgatás. Ekkor még nem szükséges megfigyelési szempontot adnunk, hadd szolgálja ez a spontán örömet. Meghallgatás után esetleg kifejezhetik érzéseiket, gondolataikat a zeneművel kapcsolatban. A második meghallgatás előtt már konkrétan valamire irányítjuk a gyermekek figyelmét egy egyszerű feladattal, szemponttal, például hallunk-e valahol lassítást/gyorsítást? A kérdéseket mindig zenehallgatást megelőzően kell feltenni, hogy a tanulók tudjanak arra összpontosítani. Azt, hogy hányszor hallgatjuk meg a zenedarabot, legtöbbször az adott mű hosszúsága és sajátossága diktálja, de általában 4–5 meghallgatásnál nem többször. Ezeknek a szempontoknak a megfogalmazását elsősorban az adott zenei anyag határozza meg, nem mindegy, hogy egy ismert gyermekdalt, egy hangszeres együttest vagy egy komolyzenei darabot hallgatunk. Általában a következőkre vonatkozhatnak a kérdések: hangulat, karakter, szöveg; hangszín; zenei jelenségek (dallam, hangmagasság, együtthangzás, ritmus, ütemfajta, tempó, dinamika); forma (ismétlődés, hasonlóság, különbözőség, zenei kérdésfelelet); tánc, „együttjátás” (Réti és Döbrössy, 2012).

Érdemes elfogadni Laczó (1984) néhány tanácsát, amelyek segítik a pedagógust abban, hogy a zenehallgatás még eredményesebb legyen. Fontosnak tartja azt, hogy kezdetben mindig csak egy megfigyelési szempontot adjunk, a szimultán figyelem folyamatos fejlesztése céljából. Ajánlott a zenemű meghallgatása után elegendő időt szánni a megfigyelési szempontok válaszára, a megbeszélésre, ugyanakkor ezekben a helyzetekben lehetőséget kell adnunk a gyermekek egyéni véleményének kifejezésére. Nem indokolt minden esetben újrhallgatni az egész művet, hiszen egyrészt lehet, hogy csak egy adott motívumot szeretnénk kiemelni, másrészt pedig fölösleges, untató lehet.

Az aktív zenehallgatás erős figyelmet igényel, nem könnyű szellemi munka, ezért vigyáznunk kell arra, hogy ne legyen túl hosszú. Inkább hallgassunk rövidebb műveket, vagy azoknak egy-egy részletét, minthogy meghaladjuk a gyermekek figyelmi idejét, ami esetleg unalomba vagy érdektelenségbe torkollhat. A szerző az elemi osztályok elején 8–10 percet, 3–4. osztályokban legfeljebb 20 perc időt ajánl a zenehallgatásra (Laczó, 1984).

Arra is figyelünk kell, hogy a zeneművel kapcsolatos beszélgetés ne torkolljon elvont elemzésbe, zenetörténeti fejtegetésbe, amikor már nagy valószínűséggel rég elvesztettük a gyermekek érdeklődését, kíváncsiságát. A szerző életrajzát vagy a zenemű keletkezésének körülményeit bemutatni fölösleges kisebb korosztályban, esetleg 3–4.

osztályokban lehet egy kis ízelítő zenetörténeti ismeretekből. Ha megfelelő szintű ismereteket közlünk, és a zeneművel kapcsolatos szemléltető eszközöket (pl. hangszereket) használunk a nagyobb évfolyamokon, azok motiváló hatásúak lehetnek, és hozzájárulhatnak a rögzítéshez. A kisebbekkel érdemesebb inkább valamilyen meseszerű történettel vagy játékkal összekötni a zenehallgatást (Laczó, 1984). Tehát, fontos megmaradni azon a szinten, ami ténylegesen felkelti a gyermekek figyelmét, segíti zenehallgatási beállítottságukat.

Praktikusság, elérhetőség és rugalmasság szempontjából legtöbbször gépi zenét használunk különböző eszközök segítségével. Ebben az esetben ügyelni kell arra, hogy kizárólag kifogástalan minőségű felvételeket használjunk. Ellenkező esetben azok ártalmasak lehetnek. Figyeljünk arra is, hogy megfelelő hangerőn hallgattassuk, hogy mindenki számára jól hallható legyen (Réti és Döbrössy, 2012).

Azonban ha lehetőség adódik a választásra a gépi zene és az élőzene között, akkor mindenképpen válasszuk az élő előadót, hiszen voltaképpen ez a zenehallgatás klasszikus formája. Csak ez tudja megteremteni az itt és most pillanatának atmoszféráját, mely jóval nagyobb élményt nyújt a gyermek számára, mint a gépi zene. Sikeresebb lesz valószínűleg a pedagógus furulyajátéka, mint egy nagy klasszikus mű lejátszása felvételtől, mert az előttük születő zenét semmi sem tudja felülmúlni (Laczó, 1984). Tudjuk, hogy a gyermekek tanulásába érdemes minél több érzékszervet bevonni, mert annál hatékonyabb lesz az elsajátítási folyamat, és valószínűleg annál nagyobb élményt nyújt az számukra.

Az élőzenét nemcsak a pedagógus éneke vagy hangszerjátéka jelentheti, hanem lehet az egy meghívott előadóművész, de akár egy tanuló is az osztályból vagy az iskolából. Ezek a találkozások lehetőséget nyújtanak a gyermekeknek közelebb kerülni az énekléshez vagy valamilyen hangszer megismeréséhez (Réti és Döbrössy, 2012).

Feltevődik a kérdés, hogy az énekóra melyik részében ajánlatos a zenehallgatási tevékenység. Történhet ez a tanóra elején, de akár pihentetőként is szolgálhat egy új dal megtanulása után. Az talán sokkal fontosabb, hogy elegendő időt fordítsunk a zenehallgatásra.

A tantárgy jellegéből adódóan számos lehetőség adódik ennek interdiszciplináris kihasználására, ugyanis szinte minden tantárggyal összekapcsolható a zenehallgatási tevékenység. Gondoljunk csak a zene és mozgás szoros kapcsolatára, vagy egy megzenésített vers meghallgatására anyanyelv-órán.

A koncertpedagógia

A koncertpedagógia nem alaptalanul helyeződik középpontba jelen kutatásban. Már korábban részleteződött a flow-élmény megjelenése a zenei tevékenységben, és azon belül az iskolai zeneórákon. Nincs ez másképp a zenehallgatásban sem, sőt szoros összefüggést ír le ezek között Körmendy (2015).

Az áramlatélmény létrejöttéhez szükséges feltételek: az elmélyültség bizonyos tevékenységbe, erős figyelem, koncentráció, a tudatban kialakuló rend és harmónia, világos célok és azoknak megfelelő készségek és képességek megléte autotelikus élménnyé vál-

hat, ami azt eredményezi, hogy a tevékenység önmagában is örömet adóvá válik, vagyis csak azért csináljuk, mert jólesik (Janurik és Pethő, 2009). Ha belegondolunk, legtöbbször mi is csak azért hallgatunk zenét, mert jóleső érzés. Ezt Körmendy (2015) is alátámasztja, aki szerint a zenehallgatás nagyszerű eszköz az áramlatélmény megélésére, illetve ez a tevékenység könnyen válik autotelikussá.

A zenehallgatás mellett a koncertpedagógiának talán még inkább célja közvetíteni a gyermeknek a zene befogadásában rejlő szépséget, a spontán felismerést, rácsodálkozást, élményeket, az ebből fakadó örömet, az általa kiváltott érzelmi hatásokat, azaz minél több áramlatélményhez juttatni a gyermeket (Körmendy, 2015). Ezeknek az elérése nagymértékben hozzájárulhat a tantárgy megkedveléséhez, ugyanakkor megnövelheték a tantárgy viszonylag alacsony népszerűségét és presztízsét.

Körmendy (2015) a következőképpen magyarázza a fogalmat: „a koncertpedagógia élményközpontú, aktivitásra épülő, komplex zenei tapasztalatokra törekvő, a zenét, a műalkotást autentikus közegbe helyező nevelési tevékenység, amely sajátos módon egészíti ki a családi nevelést és az iskolában folyó művészeti, esztétikai nevelést (lásd: múzeumpedagógia, színházpedagógia). A koncertpedagógiai szemlélet a befogadói kompetenciák fejlesztését tekinti elsődleges céljának, ennek érdekében kíván érvényes tapasztalatokat és zenei élményeket biztosítani a fiataloknak, a közönségnek, különös hangsúlyt helyezve azokra az eszközökre, amelyek speciálisan a hangversenyteremben és a próbateremben elérhetők.” (Körmendy, 2015, 124.).

A koncertpedagógia kialakulása összefüggésbe hozható a múlt század elején megjelenő reformpedagógiai irányzatokkal, amelyek mind a gyermeket állítják a középpontba, és az ő tényleges szükségleteit, érzelmeit. Ezek az újfajta eszmék nemcsak általánosan a pedagógiában voltak megfigyelhetők, hanem a zenei nevelés területén is. Erre példa Carl Orff zenepedagógiai elveinek megszületése is. A művészetpedagógia több ága is kibontakozott ebben az időszakban, a 20. század elején, például a múzeumpedagógia és a színház-pedagógia is. Ezekben az a közös, hogy céljai közt szerepel a befogadói magatartás formálása és a befogadásra való felkészítés. Ugyanakkor még van egy közös pontjuk, mégpedig az, hogy a befogadásra szánt jelenséget (például képet, szobrot, előadást, zeneművet stb.) saját, természetes környezetében közvetítik (Körmendy, 2015). Ezáltal válnak a gyermekek számára még hitelesebbé. Így a zene esetében is fontosnak tartották „abban a környezetben bemutatni, amelyben – az európai zenekultúra fogalmai szerint – otthon van: a hangversenyteremben.” (Körmendy, 2015, 126.). Az iskolai művészeti nevelést kiegészítő és hatékonyan támogató hangversenytermi pedagógia a nyugati országokban már a hetvenes években elkezdett kibontakozni.

Koncertpedagógia az iskolában

Eddig úgy került bemutatásra a koncertpedagógia, mint a befogadói kompetenciákat célzó művészeti tevékenység, melynek a hangversenyterem az otthona. A gyakorlatban azonban csak nagyon ritkán valósulhatna meg ez a tevékenység, ha kizárólag a hangversenyterem szolgáltatná ennek otthonát, ugyanis a gyermekek eljuttatása a

hangversenyterembe nem egyszerű feladat. És ekkor még nem is vettük számba azokat a kistelepüléseket, ahol nem léteznek hangversenytermek és zenekarok, akiknek az együttműködése elengedhetetlen. Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy ezeknek a gyermekeknek nincs igényük arra a fajta befogadásra, zenei élményre, amelyet e tevékenység nyújt. Ezért olyan alternatív utakat kerestek, amelyek – a nehezebb körülmények ellenére is – hozzájárulnak a tevékenység kivitelezéséhez az iskolában.

Egyik lehetőség arra, hogy a koncertpedagógia megjelenjen az iskolákban az, hogy a hagyományos koncertpedagógiai tevékenységet nyújtó intézmények szolgáltatása jut el a tanulókhoz (Körmendy, 2015). Ez azt jelenti, hogy a program házhoz megy, vagyis az iskolában történik, azzal az előnnyel, hogy figyelembe veszik az adott iskola működési rendjét, tanrendjét, esetleg a tananyagot, és így kevésbé bontja fel a tanulók iskolai programját, és nem vesz fel időt a tanulók utazása. Ez még azért is optimális, mert sok helyen nincs lehetőség hangversenytermi látogatásra, és ebben az esetben ez nem akadály.

A kutatás célja, feladatai

Kutatásomban elsősorban arra keresem a választ, hogy a koncertpedagógiai tevékenységek hozzájárulnak-e ahhoz, hogy a tanulók jobban megkedveljék a tantárgyat, és pozitívabb attitűd alakuljon ki bennük a tárggyal kapcsolatban. A kutatás során tehát arra vállalkozom, hogy tíz koncertpedagógiai tevékenységet tartok meg egy III. osztályban, zeneórákon. Mivel az általam kiválasztott osztály vidéki, nem lehetséges ezeket a tevékenységeket hangversenyteremben tartani. Ezért más alternatív helyszíneket keresem, amelyek alkalmasak az ilyesfajta tevékenységek megvalósítására, például templom, kultúrotthon. Nemcsak én zenélek nekik, hanem mások is, különböző hangszereken játszó zenészek, akiknek köszönhetően változatosabbak ezek az alkalmak. A beavatkozások előtt és után kérdőív segítségével felmérem a tanulók attitűdjét a tantárggyal kapcsolatban, és legfontosabb célként azt emelem ki, hogy az utóteszt eredményei alapján megállapíthatom, a tanulók pozitívabb attitűddel rendelkeznek a tárggyal kapcsolatban az előteszt adataihoz képest.

Kutatásom során tehát a következő feltételezéseket tettem: a beavatkozás hatására a kísérleti csoport tanulói pozitívabb attitűdöt tanúsítanak a zene és mozgás tantárggyal kapcsolatban, mint azelőtt; illetve, a beavatkozás hatására, az utótesztben a kísérleti csoport tanulói előrébb helyezik a zene és mozgás tantárgyat a tantárgyi sorrendben, mint az előtesztben.

A kutatás módszerei, eszközei

Kutatásomban a mintavétel hozzáférés alapján történt. Szülőfalumban, a gyergyószárhegyi Bethlen Gábor Általános Iskola két III. osztályát választottam ki, amelyek közül az egyik a kísérleti csoportot, a másik a kontrollcsoportot képezi.

Arra voltam kíváncsi, hogy hogyan viszonyulnak a tanulók a zene és mozgás tárgyhoz, milyen az attitűdjük a beavatkozás előtt és után. Ezért attitűdvizsgálatot végeztem mindkét alkalommal, előtesztként és utótesztként is.

Kérdőívem három nagyobb egységből áll, amelyek közül az első feladatban arra kérem a tanulókat, hogy rangsorolják tantárgyaikat aszerint, hogy mennyire kedvelik azokat. A kérdőív második része az Osgood-féle szemantikus differenciál-skálájára alapozódott. Ez egy sokdimenziós mérési eljárás, amelyben a szavak tárgyak, események helyettesítői, s így felidézük az érzéseinket, vélekedéseinket az adott attitűdtárggyal kapcsolatban, és hozzásegítenek kifejezni spontán reakcióinkat. A kitöltő személy feladata, hogy a bipoláris tulajdonságpárok között elhelyezkedő 5 fokú skálán kifejezzék értéktételeiket a vizsgált attitűdtárggyal kapcsolatosan (Dósa és Péter, 2010). Ezt a kérdés-sort Kósáné alapján alkalmaztam (Kósáné, 1984, 344.). A kérdőív utolsó részében 5 fokú Likert-skálát alkalmaztam. Ebben a feladatban különböző zeneórai tevékenységeket soroltam fel: éneklés, hangszereken való játszás, tánc, zenehallgatás, kottaolvasás, kottairás, koncerten való részvétel, énekes gyermekjátékok és éneklés szereplésen. Arra kértem a tanulókat, hogy értékeljék ezeket a tevékenységeket aszerint, hogy mennyire kedvelik azokat. Azért, hogy jól összehasonlíthatóak legyenek az eredmények, fontosnak tartottam ugyanazt a kérdőívet használni elő- és utótesztként is.

A beavatkozások

Beavatkozásaimat 2019 februárjában és márciusában tartottam meg a gyergyószárhegyi Bethlen Gábor Általános Iskola egyik III. osztályában, amelyet a kutatásban a kísérleti csoportnak jelöltem ki. A beavatkozások megtervezésekor rengeteg szempontot figyelembe kellett vennem ahhoz, hogy eredményes munkát végezhessünk.

Elsősorban arra törekedtem a tervezésnél, hogy ezek a koncertpedagógiai tevékenységek változatosak legyenek, és emlékezetes zenei élményekkel gazdagodjanak a gyermekek. Az első akadály a helyszín volt, ugyanis a koncertpedagógia elsődleges otthona a hangversenyterem. Vidéken nincs lehetőség hangversenyterembe juttatni a gyermekeket, ezért olyan helyszíneket kellett találni, amelyek hasonló funkciót tölthetnek be. A helyi adottságokat és lehetőségeket figyelembe véve esett a választás a helyi kultúrotthon egyik próbatermére, ahol rendelkezésünkre állt egy zongora, valamint a helyi plébánia-templomra, ahol az orgonát vehettük igénybe, és a többi alkalmat az osztályteremben töltöttük.

A változatosság nemcsak a megfelelő helyszínek megtalálásakor volt fontos, hanem az előadók kiválasztásakor is. A szakirodalomban gyakran találkozunk azzal a megállapítással, hogy a tanító igényes és szép éneke a legértékesebb a gyermekek számára (Laczó, 1984). Viszont a koncertpedagógia lehetőséget ad más előadók meghallgatására is, éppen ezért vontam be több előadót. A kiválasztáskor figyelembe vettem, hogy minél változatosabb hangszereken játszanak. A helyi és a környékbeli zenészek, zenetanárok és zenét művelő emberek szívesen fogadták meghívásunkat, s projektként részt vettek ben-



1. kép. Koncertpedagógiai tevékenység a helyi plébániatemplomban

ne. Így többféle hangszert is sikerült bevonni, amelyek közül a zongora, orgona, hegedű, furulya és ezek együttes megszólaltatására került sor.

A zeneművek kiválasztásának szempontjait már bemutattam a dolgozatom elméleti részében. Azokat és a zenészek adottságait figyelembe véve választottuk ki közösen a zenehallgatásra szánt darabokat. A tanterv többféle zenei stílust is javasol e korosztálynak zenehallgatásra, amelyek mind végigvonultak ezeken a tevékenységeken. Így esett választás komolyzenei darabokra, népdalokra, gyermekdalokra, gyermek- és népdalfeldolgozásokra. Nemcsak instrumentális, de vokális zeneanyagok is felvonultak, illetve nemcsak egyszólamú darabok hangzottak el, hanem törekedtünk a többszólamúságra is.

Minden tevékenységet alapos műelemzés előzött meg, amely során az előadóval megbeszéltem zeneművet többször is meghallgattam, és megterveztem annak feldolgozási módját. Az elemzéskor megfigyeltem az adott mű hangulatát, karakterét, esetleg szövegét, hangszínét, különböző zenei jelenségeket (dallam, hangnem, együtthangzás, ritmus, ütemfajta, tempó, dinamika), formai szempontból az ismétlődéseket, hasonlóságokat, különbségeket, zenei kérdés-feleletet, és azt is, ha együttjátszás van benne, vagy ha épp egy táncdal. Ezeken a szempontokon végigvonulva kerestem azokat a jellegzetes, jól

megfigyelhető jelenségeket a zeneművekben, amelyeket a gyermekek is észrevesznek, meghallanak. Így alakultak ki a különböző megfigyelési szempontok és feladatok a zeneművekkel kapcsolatosan.

Az első találkozás alkalmával bemutatkoztam a gyermekeknek, és elmondtam nekik, hogy az elkövetkezendő hetekben rendszeresen találkozni fogunk egy-egy tevékenység keretében. Ezeken az alkalmakon különböző zenei előadók lesznek a vendégeink, akik zenélni fognak nekünk. Ezt követően a gyermekek kitöltötték a kérdőívet, közben pedig magyarázatokkal segítettem őket.

A meghallgatásra kerülő darabok változatosak voltak műfajukat tekintve. Bartók Bélától több feldolgozást is meghallgattunk, különböző hangszerelésben: *Cickom, cickom*; *Szegény legény vagyok én*; *Süss fel, nap* és az *Este a székelyeknél* c. darabot. Igyekeztünk figyelembe venni a tél végi időszak jellegzetességeit, ezért farsangi hangulatú gyermekdalokat is hallgattunk: *Kiment a ház az ablakon*, *Száraz tónak nedves partján*. Ugyanakkor hallgattunk klasszikus műveket is, vagy azok egy-egy részletét: Antonio Vivaldi: *Tél* c. művét, Liszt Ferenc: *Transzcendens etűd*jei közül a 12.-et, a *Hóvihar* c. darab egy részletét, illetve Domenico Zipoli: *Pastorale* c. művét. De egy táncdalra is sor került, mégpedig Apor Lázár táncát hallgattuk meg. És amint már korábban említettem, többfé-



2. kép. Koncertpedagógiai tevékenység a kultúrotthon próbatermében

le hangszer vagy hangszer-együttes volt segítségünkre: hegedű, furulya, zongora, orgona és ezek együttes játéka.

A zenehallgatás minden esetben valamilyen hozzá kapcsolódó, változatos tevékenységgel együtt zajlott. A tevékenységet általában úgy kezdtük, hogy bemutattam a gyermekeknek az előadót, és miután mindenki elhelyezkedett, felkészültek a zenehallgatásra, el is kezdte az előadó. Az első meghallgatás mindig a spontán örömet szolgálta, és utána lehetőségük volt kifejezni spontán reakciójukat a zeneművel kapcsolatban. Az ismert dalok esetében ugyanakkor alkalmuk volt a rácsodálkozás örömeinek megélésére. Gyakran kaptak a tanulók valamilyen megfigyelési szempontot, amely általában formai szempontból az adott mű felosztására, dallammotívumok hasonlóságára, különbségére irányult, vagy esetleg a tempóra. Néhányszor hangulatkártyák segítettek bennünket, hogy könnyebben kifejezhessük az adott dal vagy dalrészlet hangulatát. A gyermekek nagyon kedvelték azokat az alkalmakat, amikor arra kértem őket, hogy zenehallgatáskor hunyják be a szemüket, és a végén mondják el, mit láttak, képzeltek el közben. Egy-egy tevékenységen érdemesnek láttam pár szót szólni a zeneszerzőről is, például Liszt Ferenc esetében elmondtam nekik, hogy ezt a zeneművet tizenöt évesen komponálta. Több alkalommal is meséltek az előadók saját pályájukról: mi motiválta őket, miért választották azt a hangszeret, ezáltal talán a gyermekek is kedvet kaphattak a hangszer tanuláshoz. Ugyanakkor a hangszerekkel is volt lehetőségük ismerkedni, hiszen az előadók bemutatták azok működését, és a gyermekek ki is próbálhatták. Nagy élmény volt ez számukra, hiszen nem mindennapi élmény, hogy például orgonán játsszanak. Ezek mellett pedig a zenehallgatás olykor énekléssel, daltanulással, rajzolással és ritmusjátékkal szövéődött össze.

A kutatás eredményei

A zene és mozgás helyzete a tantárgyi sorrendben

Kérdőívem első részében azt mértem fel, hogy melyek a kísérleti és kontrollcsoport tanulóinak a kedvenc tantárgyai, milyen sorrendet állítanak fel aszerint, hogy mennyire kedvelik azokat. Ezen belül kiemelt szerepben vizsgáltam a zene és mozgás tantárgy helyzetét, illetve annak változását a beavatkozások hatására.

Az eredmények arra utalnak, hogy mindkét csoportban és mindkét mérés során a zene és mozgás a középmezőnyben áll, vagyis az 5., 6., 7. helyen a 11-ből. Ha csak az előmérés szerinti sorrendeket vizsgáljuk, akkor a kísérleti csoportban a 6., a kontrollcsoportban a 7. helyen áll. A beavatkozást követő mérés adatai szerint mindkét csoportban felkerül az 5. helyre. Ha az átlagokat tekintjük, akkor azok a következőképpen alakultak: a kísérleti csoportban 6,15-ről 5,31-re emelkedett, a kontrollcsoportban pedig 6,69-ről 5,62-re.

Összességében az első feladat adatai alapján elmondhatjuk tehát, hogy a tanulók által felállított tantárgyi sorrendben a zene és mozgás előnyösebb helyen áll a beavatkozási idő lejárta után, mint előtte, de ezt mindkét csoportban megállapítható.

A zene és mozgás tantárggyal kapcsolatos attitűd vizsgálata

A kérdőív második feladata az Osgood-féle szemantikus differenciál-skálára alapszik, amelyben a tanulók különböző bipoláris jelzőpárok és az azok közötti 5 fokú (-2, -1, 0, 1, 2) skálán értékelhetik a zene és mozgás tantárgyat. Az ellentétes jelzőpárok a következők: nehéz-könnyű, barátságos-barátságtalan, szorgalmas-lusta, igazságos-igazságtalan, gyors-lassú, szokatlan-megszokott, zajos-csendes, jó-rossz, szigorú-elnéző, eredményes-eredménytelen, nyugodt-nyugtalan, sikeres-sikertelen, jóindulatú-ellenséges, változó-változatlan, komoly-tréfás, érdekes-unalmas, kellemes-kellemetlen, hangos-halk és változatos-egyhangú.

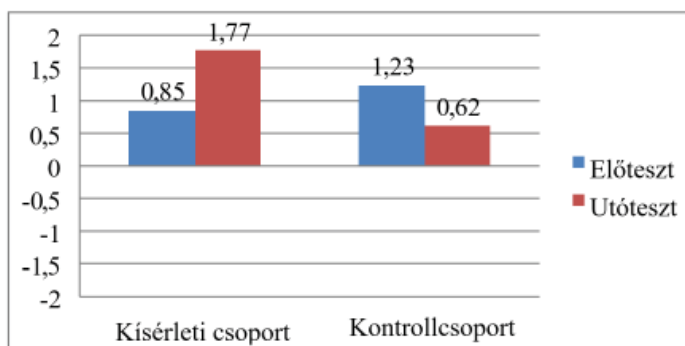
A kapott eredményeket kétféle szempontból is megvizsgáltam: először külön, minden egyes tanuló esetében, majd ezt követően az egyes tulajdonságpárok szempontjából. Érdekesebb azonban, ha a tulajdonságpárokból kiindulva elemezzük az eredményeket.

1. táblázat: A kísérleti és kontrollcsoport tantárgyi attitűdjei tulajdonságpárok szerint, beavatkozás előtt és után

Tulajdonságpárok	Kísérleti csoport		Kontrollcsoport	
	Előteszt	Utóteszt	Előteszt	Utóteszt
nehéz-könnyű	1,54	1,38	1,23	1,31
barátságtalan-barátságos	1,23	1,77	1,00	1,08
lusta-szorgalmas	1,15	0,77	1,23	1,00
fárasztó-pihentető	0,31	0,92	0,62	1,00
igazságtalan-igazságos	0,85	1,54	1,15	0,77
lassú-gyors	0,08	0,69	0,15	0,77
megszokott-szokatlan	-1,38	-0,15	-1,54	-1,15
csendes-zajos	0,31	0,62	-0,08	0,23
rossz-jó	1,31	1,85	1,69	1,15
szigorú-elnéző	1,38	1,15	1,15	0,62
eredménytelen-eredményes	0,69	1,23	0,62	0,69
nyugtalan-nyugodt	1,31	1,23	1,08	0,54
sikertelen-sikeres	1,31	1,15	1,38	0,77
ellenséges-jóindulatú	0,85	1,77	1,23	0,62
változatlan-változó	0,54	1,46	0,23	0,69
komoly-tréfás	0,15	0,62	0,15	-0,15
unalmas-érdekes	0,77	1,54	1,38	1,00
kellemetlen-kellemes	0,54	1,46	1,08	1,08
halk-hangos	0,23	0,77	0,08	0,38
egyhangú-változatos	0,31	1,31	0,15	0,38
Átlag	0,67	1,15	0,70	0,64

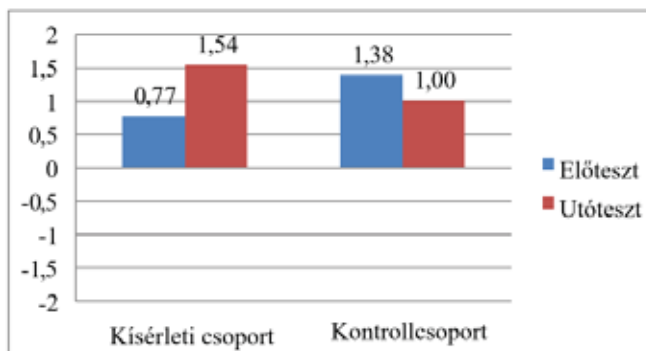
Az előteszt alapján elmondható, hogy a kísérleti csoport tanulói viszonylag könnyűnek, barátságosnak, szorgalmasnak, megszokottnak, jónak, elnézőnek, nyugodtnak és sikeresnek ítélik meg a zene és mozgás tantárgyat. Egyetlen esetben jellemezték negatívan a tantárgyat, ugyanis a megszokott-szokatlan jelzőpár $-1,38$ átlagot mutat. Viszont azért, mert megszokott, nem jelenti azt, hogy unalmasnak is vélik, hiszen inkább találják érdekesnek ($0,77$).

A következőkben kiemelek néhány tulajdonságpárt, amelyeknél látványos változás történt a beavatkozások hatására:



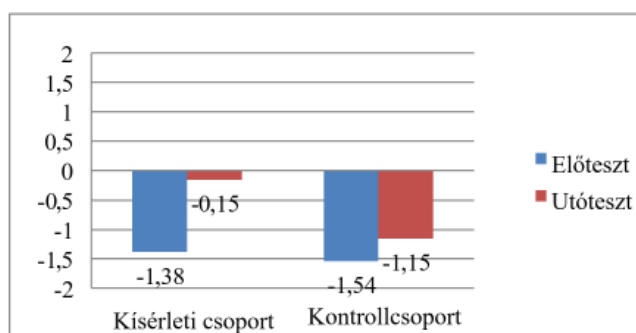
1. ábra. A kísérleti és a kontrollcsoport attitűdjének változása az ellenséges-jóindulatú tulajdonságpár tekintetében

Az 1. ábrán, az ellenséges-jóindulatú tulajdonságpár esetében a beavatkozás előtt kevés különbséggel, de pozitívabban ($1,23$) értékeli a tantárgyat a kontrollcsoport tanulói, mint a kísérleti csoport tanulói ($0,85$). Ehhez képest a beavatkozás hatására a kísérleti csoportban 19%-os pozitív irányú változás tapasztalható, ami szignifikáns különbségre utal ($p=0,05$), a kontrollcsoportban viszont 12%-os visszaesés tapasztalható.



2. ábra. A kísérleti és a kontrollcsoport attitűdjének változása az unalmas-érdekes tulajdonságpár tekintetében

A következő viszonylag nagymértékű hatása a beavatkozásnak az unalmas-érdekes tulajdonságpár esetében figyelhető meg. Ezt a 2. ábra szemlélteti. A kísérleti csoportban 0,77-ről 1,54-re változott az átlag, míg a kontrollcsoportban 1,38-ról 1,00-re csökkent. A kontrollcsoportban ismét egy kisebb mértékű negatív fele hajló tendencia látható, míg a kísérleti csoportban szignifikanciára való tendencia mutatkozik ($p=0,093$), azaz 16%-os növekedés. A kontrollcsoportban tapasztalható visszaesés magyarázatát már a dolgozatom elméleti részében kifejtettem, miszerint a tanulók érdeklődése, attitűdje a tantárgyhoz kapcsolódóan egyre negatívabb az évek előrehaladásával.



3. ábra. A kísérleti és a kontrollcsoport attitűdjének változása a megszokott-szokatlan tulajdonságpár tekintetében

A 3. ábra a megszokott és szokatlan jelzőpár változásait ábrázolja, amely negatív értéket (-1,38) képviselve egyedülként jelent meg a kísérleti csoport átlagai között. A beavatkozás előtt hasonló negatív érték született a kontrollcsoportban is (-0,54), és az utóteszt eredményei alapján ez nem is változott nagymértékben, csupán 4%-kal (-1,15), a kísérleti csoportban viszont ennél a párnál történt a legnagyobb mértékű pozitív változás, mégpedig 24%-ban, ami szignifikanciára való tendenciát mutat ($p=0,055$).

Összességében pozitívan értékeli a tanulók a tantárgyat már a beavatkozások előtt is, amit az átlag is megmutat (0,67). Ehhez képest a beavatkozások hatására igen nagymértékű változások is mutatkoznak, amelyet az 1,15 átlag is bizonyít. A kontrollcsoport tanulói is hasonlóan értékelték a tantárgyat az előtesztben (0,7 átlaggal), viszont az utótesztben még kisebb értéket mutatott, mégpedig 0,64-re csökkent.

Tevékenységtípusok a zene és mozgás órán

Kérdőívem utolsó részében azt mértem fel, hogy a kísérleti és kontrollcsoport tanulói mennyire kedvelik a különböző zeneórai tevékenységtípusokat, illetve hogy a beavatkozás hatására mennyire változik meg attitűdjük ezekkel szemben. Kiválasztottam

azokat a népszerű tevékenységeket, amelyekkel általában mind találkoznak a tanulók az iskolában ezeken az órákon: éneklés, hangszerjáték, tánc, zenehallgatás, kottaolvasás, kottairás, koncerten való részvétel, énekes gyermekjátékok és éneklés szereplésen. Ennél a feladtnál 5 fokú Likert-skálát (-2, -1, 0, 1, 2) alkalmaztam, amely által a tanulók értékelni tudták ezeket a tevékenységeket.

2. táblázat: A kísérleti és kontrollcsoport attitűdjei a különböző tevékenységtípusokhoz, beavatkozás előtt és után

Tevékenységtípusok	Kísérleti csoport		Kontrollcsoport	
	Előteszt	Utóteszt	Előteszt	Utóteszt
éneklés	1,00	1,31	1,46	1,38
hangszerjáték	0,77	1,46	0,92	1,15
tánc	0,85	1,08	1,38	0,85
zenehallgatás	1,46	1,54	1,62	1,62
kottaolvasás	-0,85	-0,15	-0,31	-0,23
kottairás	-0,77	-0,46	0,15	-0,15
koncerten való részvétel	1,08	1,23	1,00	0,92
énekes gyermekjátékok	0,46	0,92	1,00	1,38
éneklés szereplésen	1,00	1,38	1,08	1,00
Átlag	0,56	0,92	0,92	0,88

A beavatkozási idő előtt a kísérleti csoportban a legkedveltebb tevékenységnek a zenehallgatás bizonyult (1,46), majd ezt követi a koncerten való részvétel, az éneklés és az éneklés szereplésen. A legkevésbé kedvelt tevékenységek a kottaolvasás (-0,85) és kottairás (-0,77) volt. Összességében 0,56 átlaggal értékelték a tanulók ezeket a tevékenységtípusokat. Beavatkozás után az átlagok alapján az figyelhető meg, hogy mindegyik tevékenységtípus esetében megnőtt annak értéke, hiszen az utóteszt átlaga 0,92. Ez szignifikáns változást jelent ($p=0,002$).

Az előmérés szerint a kontrollcsoportban is a két legkevésbé kedvelt tevékenység a kottaolvasás és -írás. A legnagyobb érték ebben az esetben is a zenehallgatásnál (1,61) figyelhető meg, majd ezt követi az éneklés (1,46) és a tánc (1,38). A beavatkozási idő lejártá után azonban a kísérleti csoporttal ellentétben 5 tevékenységtípusnál is negatív változás figyelhető meg: éneklés, tánc, kottairás, koncerten való részvétel és éneklés szereplésen. A pozitív irányú változás mértéke elenyésző. Ebben a csoportban összességében kismértékű negatív tendencia mutatkozik meg, hiszen a beavatkozási idő előtti 0,92 átlag 0,88-ra csökken. Ennek a magyarázata is összeköthető az elméletben bemutatott egyik fontos megállapítással, mely szerint minél magasabb évfolyamon mérünk, a tanulók attitűdjének értéke a zeneórához annál kisebb.

Összességében tehát elmondható, hogy ahogy már az előző feladat során láhattuk, ebben az esetben is a kontrollcsoport pozitívabb átlaggal indult, mint a kísérleti csoport,

azonban az utómérés során azt tapasztalhatjuk, hogy míg a kísérleti csoportban ez az érték növekedett, addig a kontrollcsoportban csökkent.

Következtetések, javaslatok

A kutatás gyakorlati részében láthattuk, hogy az általam megfogalmazott kérdések, feltevések nem voltak alaptalanok. Az eredmények azt mutatják, hogy a koncertpedagógia valóban hozzájárul a tanulók zene és mozgás tantárgyi attitűdjének pozitív megerősítéséhez. A kérdőívem első része a különböző tantárgyak sorrendjét célozta megvizsgálni, azon belül pedig a zene és mozgásra helyeződött a hangsúly. S bár a beavatkozások hatására nem tapasztalható szignifikáns változás a kísérleti csoportban, mégis pozitív irányba mutatott változást az átlagok összehasonlítása. A második rész eredményei alapján szignifikáns különbséget figyelhetünk meg a kísérleti csoportban, mely arra enged következtetni, hogy a tanulók a beavatkozások hatására jelentős mértékben jobban megkedvelték a tantárgyat.

Összességében azt állapíthatjuk meg, hogy ha még több ilyen tevékenységre került volna sor, valószínűleg a kapott értékeknél is nagyobbak születtek volna. Tehát nem lenne értelmetlen folytatni ezt a kutatást hosszabb távon, hiszen nemcsak a tanulók számára van pozitív hozadéka, hanem a pedagógusok számára is. Nekik is megkönnyíti munkájukat az, ha látják, hogy tanítványaik szívesen vesznek részt ezeken az órákon.

Ugyanakkor a továbbiakban érdekes lenne más hasonló alternatív utat keresni arra vonatkozóan, hogy ezt a kitűzött célt hogyan lehetne még elérni. Számomra a koncertpedagógia tűnt egyfajta megoldásnak, de biztos vagyok benne, hogy más lehetőséget is találhatunk erre.

Nekünk, pedagógusoknak pedig tanulságként az fogalmazódhat meg, hogy még ha nincs is lehetőség tanítványaikat hangversenyterembe juttatni, mi magunk is megszervezhetünk egy-egy ilyen tevékenységet, és ez által a tanulók majd szívesebben vesznek részt a zene és mozgás órákon, és pozitívabb attitűdöt tanúsítanak a tantárggyal kapcsolatban. Úgy gondolom, megéri ezért tenni, hiszen a mi munkánkat is segítheti a jövőben.

Szakirodalom

Ábrahám Mariann (2008): Beszélgetés Laczó Zoltánnal, a Zenetanárok Társasága elnökével. *Parlando*, 6. 1. 5–10.

Bandura, A. (1979): Milyen következményekkel járnak a viselkedési és affektív változások az attitűdökre nézve? In: Halász László, Hunyadi György és Márton L. Magda (szerk.): *Az attitűd kutatásának pszichológiai kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 331–358.).

Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek*. OKKER Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100. 3. 43–366.

Csíkos Csaba (2012): Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra*, 12. 1. 3–13.

Csikszentmihályi Mihály (2001): A test az áramlatban. In: Csikszentmihályi Mihály (szerk.): *Flow - Az áramlat - A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 159–165.

Csikszentmihályi Mihály (2007): Az evolúció és a flow. In Csikszentmihályi Mihály (szerk.): *A fejlődés útjai*. Nyitott Könyvműhely, Budapest, 219–255.

Csikszentmihályi Mihály (2010): A flow és a komplexitás. In Csikszentmihályi Mihály (szerk.): *Tehetséges gyerekek*. Nyitott Könyvműhely, Budapest, 30–38.

Dósa Zoltán és Péter Lilla (2010): *A pedagógiai kutatás alapjai*. Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.

Hunyady György. (1968): A szociális attitűd és a társadalomszemlélet pszichológiai kutatása.

Magyar Pszichológiai Szemle, **25**. 3. 388–405.

Janurik Márta és Pethő Villő (2009): Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, **109**. 3. 193–226.

Janurik Márta (2009): Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? *Új Pedagógiai Szemle*, **59**. 7. 47–64.

Katz, D. (1979): Az attitűdök tanulmányozásának funkcionális megközelítése. In: Halász László, Hunyadi György és Márton L. Magda (szerk.): *Az attitűd kutatásának pszichológiai kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 105–121.

Kiss Paszkál és N. Kollár Katalin (2017): Vélemények alakulása: attitűdök és az előítélet szerepe az emberek közti érintkezésben és a nevelésben. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve* 3. Osiris Kiadó, Budapest, 333–374.

Kósáné Ormai Vera (1984): Érzelmi motivációs tényezők. In: Kósáné Ormai Vera, Porkolábné B. Katalin és Ritoók Pálné (szerk.): *Neveléslélektani vizsgálatok*. Tankönyvkiadó, Budapest, 327–385.

Körmendy Zsolt (2015): *Koncertpedagógia, a befogadóvá nevelés alternatív útja*. Doktori (PhD) értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.

Laczó Zoltán (1984): *Zenehallgatás az általános iskola alsó tagozatán*. Tankönyvkiadó, Budapest.

L. Nagy Katalin (2003): Az ének-zene tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 11. 157–170.

Réti Anna és Döbrössy János (2012): *Az ének-zene tantárgy-pedagógiája*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

A kulcskompetenciák fejlődésének lehetőségei a *Zene és mozgás* tantárgy keretében

Pedagógiai reformként Romániában a 2011-es Oktatási Törvény megjelenésével került bevezetésre a kompetenciákra épülő oktatás tanterve az elemi osztályok szintjén. A törvény 64–69. paragrafusa ismerteti a kompetenciákra épülő nemzeti alaptantervet, az iskolai programokat, a 68-as cikkely felsorolja azokat a kulcskompetenciákat, amelyek köré a későbbiekben építették a tanterveket.

A fent említett törvény megjelenésével az elemi osztályokban történő ének-zenei nevelés más alapokra épült. A korábbi Zene tantárgy integrált tantárgyként Zene és mozgás megnevezéssel került a kerettervbe. Az integrált megközelítésnek köszönhetően az ének-zenei ismeretek tudatosításán kívül a mozgás- és tánc elemek bővítésével élményszerűbbé válik az oktatás. Az éneklés, zenehallgatás mozgással való ötvözése pozitív, koncepcionális előrelépést jelentett a zenei nevelés folyamatában, mind a pedagógusok, mind a tanulók szemszögéből tekintve.

A kompetencia fogalma

A személyiség pszichikai és társadalmi fejlődésének, az életben való boldogulásának érdekében nem elengedő a készségek, a képességek, a tudás megszerzése, hanem szükséges ezek komplex használatának elsajátítása is, amely segít a cselekvés elindításában, lezajlásában, és amelynek köszönhetően a személy elérheti kitűzött célját.

A pedagógia területén az utóbbi években egyre gyakrabban olvashatjuk és hallhatjuk a „kompetencia” és a „kompetencia alapú oktatás” fogalmát, amely az 1990-es évek elején innovációként jelent meg az európai oktatásban.

A kompetencia latin eredetű szó, amelynek jelentése ügyesség, alkalmasság. Ebben az értelmezésben használják a köznyelvben a „kompetens” szót, amikor alkalmasnak találunk egy egyént bizonyos tevékenység, munka, szakfeladat elvégzésére.

Halász (2009) szerint a kompetencia szó fogalma a személyiség azon tulajdonságát tükrözi, amely a fennmaradáshoz nélkülözhetetlen „az a képességünk és hajlandóságunk, hogy a bennünk lévő tudást (ismereteket, készségeket és attitűdbeli jellemzőket) sikeres problémamegoldó cselekvéssé alakítsuk”. Elsőként a személyiség-lélektanban, valamint a kognitív tudományokban került bevezetésre a kompetencia fogalma. Ezt követően a neveléstudományok és az oktatáspolitikai színterén is nagy fontossággal bíró fogalom lett.

A Pedagógia Lexikon szerint „alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők” (Vass, 2007).

A kompetencia fogalmának bekerülése a pedagógiai szakirodalomba és napjainkban is a leginkább elfogadott definíciója John Collahantól (1996) származik, aki az Európai Tanács egyik szakértője. Szerinte „A kompetenciát úgy kell tekinteni, mint olyan általános képességet, amely a tudáson, a tapasztalaton, az értékeken és a diszpozíciókon alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában.” (Szántó, 2018, Tóth, 2012)

Csapó Benő (2002) a kompetencia fogalmát a pszichológia szemszögéből közelítve taglalja. Szerinte a tanulás folyamata, módszere és fejlesztése genetikai eredetű, vagyis öröklött tulajdonságokon alapszik. A tanulás, a tulajdonképpeni tudás megváltoztatása, ahol a meglévő információk kibővítésével megváltozik a tudásrendszer, amelynek a pozitív irányba terelése a legmegfelelőbb módja az interaktív módszer, olyan építő jellegű folyamat, amellyel a saját tudásunkat egyéni módon alkotjuk és formáljuk.

Nagy József (2002) szerint a kompetenciák „a döntés és kivitelezés megvalósulását szolgáló motívum- és képességrendszerek”. Ezen komponensrendszereknek fejlesztetheetősége érdekében meg kell ismernünk a kompetencia motívumainak fajtáit, funkcióit, működését, fejlődési lehetőségeinek léptékeit és egymásra való hatásait, ennek tudatában válik eredményesen fejleszthetővé.

Nagy (2002) a személyiségfejlesztéssel kapcsolatban négy kompetenciát különböztet meg, három általa alapkompotenciának vagy általános személyiség-kompetenciának nevezett, valamint egy speciális vagy felhasználói kompetenciát, amelyek átfedik egymást.

Alapkompotenciák:

1. kognitív vagy megismerő kompetencia (kognitív, tudásszerző, gondolkodási, tanulási), mely az információ feldolgozását valósítja meg: információ vétele, kódolása, elemzése, használata, közlése, tárolása.

2. személyes vagy perszonális kompetencia, amely az önellátó, önvédelemi, önszabályozó, önfejlesztő képességek fejlesztéséért, az egyén testi, lelki épségéért, fennmaradásáért, javításáért felelős.

3. szociális kompetencia (proszociális, szociális kommunikatív, együttélési és érdekérvényesítő), amely az egyén csoporton belüli fejlődését, a csoportok, szervezetek, társadalmak életminőségének megőrzését, javítását teszi lehetővé.

4. speciális kompetencia, az egyén érdekeltiségének és a munkamegosztásának eredményeként születik meg és szoros kapcsolatban van a hivatással, a szakmával, foglalkozással, tevékenységi körökkel, amelyekből egy személy többel is rendelkezhet (Nagy, 2010, id. Szántó, 2018).

A képességfejlesztés és a kompetenciafejlesztés szorosan összefügg, mindkettő esetében bizonyos készség- és képességrendszerek fejlődése történik, viszont a kompetencia a cselekvésre való késztetés belső motivációját (motívumkészlet) is magában foglalja, mikor a kompetens személy motiváltnak, elkötelezettnek és képesnek érzi magát bizo-

nyos feladatok megoldására, vállalva cselekedeteinek pozitív vagy esetleges negatív következményét is.

A kompetencia fogalmának kialakulásával egyidőben jelent meg az *egész életen át tartó tanulás* (Lifelong learning) fogalma, amely a modern technikai fejlődéssel való hadlásnak egyik feltétele, éppen ezért a tanulás tanulása és folyamatos fenntartása a cél (Halász, 2009).

A kompetencia alapú oktatás az Európai Tanács új stratégiai tervezete következtében vált fontossá, amelyet 2000 márciusában fogadtak el a Lisszabonban szervezett csúcskonferencián. Arra szólították fel az Unió tagállamait, hogy dolgozzák ki az egész életen át tartó tanulás stratégiáját, építsék be az új képességeket szolgáló tantárgyakat, amelyek szükségesek a modern világ technika alapú tudásának gyarapításához. Itt az informatikai ismeretek bővítésére és használatára helyezik a hangsúlyt, amely a modern világunk alapkövetelménye.

Az OECD már a 90-es években indított nemzetközi szinten felméréseket, amelyekben a kereszttantervi kompetenciaterületekre vonatkozó elemzéseket (cross-curricular competencies) végeztek. Ezt a programot kiteljesítve, 1997 és 2002 között a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatallal és az Egyesült Államok Oktatási Minisztériumával, valamint az USA Oktatásstatisztikai Központja közreműködésével bonyolították le a *DeSeCo-programot* (Defining and Selecting Key Competencies). Ennek a projektnek a PISA-vizsgálatok (Programme for International Student Assessment) elméleti alapjai, háttérmutatói meghatározásában vállalt szerepe mellett legfontosabb célkitűzése a kompetencia és a kulcskompetencia fogalmának tömör és rövid definiálása. A kompetencia meghatározását így értelmezi „a kompetencia képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására” (Tóth, 2012).

A munkában tizenkét ország szakértői vettek részt, kiemelték azt az észrevételüket, hogy az életben felmerülő problémákat, feladatokat nem lehet egy bizonyos kompetencia segítségével megoldani, gyakran több kompetencia együttes működésére van szükség. A személyek egyediségének köszönhetően a kompetenciák gyenge vagy erős fejlettségi szintje személyfüggő, nem egyforma arányban erős vagy gyenge. A fejleszthetősége és az idővel való gyengülése is vitathatatlan, éppen ezért tartották fontosnak az oktatás területén is a kompetencia alapú tantervhasználatot, amely fokozatosan tanévekre épülve alkalmazza a kompetenciák folyamatos fejlesztését (Gaskó, 2015). A projekt eredményeként három kategóriába sorolták a kulcskompetenciákat: az autonóm cselekvéssel, az eszközök interaktív használatával és a szociálisan heterogén környezetben való működéssel kapcsolatos kompetenciákat (Vass, 2009).

Az Európai Unió munkabizottsága a 2002 tavaszán behatárolt nyolc kompetenciaterület alapján szintén nyolc kulcskompetenciát fogalmazott meg: kommunikáció anyanyelven és idegen nyelven, matematikai műveltség és alapkompentenciák természettudományi és technológiai téren, az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásához kapcsolódó képességek, a tanulni tanuláshoz, a személyközi és állampolgári kompetenciákhoz, a vállalkozói szellem elmélyítéséhez és végül a kulturális tudatosság kialakításához kapcsolható készségek és képességek (Vass, 2009).

Annak érdekében, hogy Európában az oktatás minősége magas színvonalon és egyésségesen valósuljon meg, az Európai Tanács ajánlásaként jelent meg 2006-ban a *Kulcskompetenciák Az Egész Életen Át Tartó Tanuláshoz – Európai Referenciakeret*, amelynek fő célkitűzése, hogy a társadalmat felkészítse a gyorsan fejlődő világhoz való rugalmas alkalmazkodásra. Kiemeli, hogy az oktatásnak meg kell felelnie a különböző szociális rétegekből származó tanulók igényeinek, esélyegyenlőséget biztosítva így számukra. Meghatározása szerint a kulcskompetenciák „azok a kompetenciák, amelyekre minden egyénnek szüksége van a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez, az aktív polgársághoz, a társadalmi beilleszkedéshez és a foglalkoztatáshoz.” (EPTA, 2006)

A referenciakeret a következő kulcskompetenciákat határozza meg:

1. Az anyanyelven folytatott kommunikáció;
2. Az idegen nyelveken folytatott kommunikáció;
3. Matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén;
4. Digitális (IKT- kompetenciája, az információs eszközökkel való bánni tudás) kompetencia;
5. A hatékony és önálló tanulás kompetenciája;
6. Szociális és állampolgári kompetenciák;
7. Kezdeményezőkészség és vállalkozói kompetencia
8. Kulturális tudatosság és kifejezőkészség.

A romániai kompetencia alapú tantervek

Romániában a 2011-es Nemzeti Oktatási Törvény 64–69. paragrafusa ismerteti a nemzeti kerettantervet (id. Barabás, 2019, Szabó-Thalmeiner, 2013). Az Európai Unió mintájára a 68. cikkely a romániai Nemzeti Curriculum nyolc kulcskompetenciáját fogalmazza meg, melyek a következők:

1. Kommunikációs kompetencia (román nyelven és anyanyelven a nemzeti kisebbségek esetében)
2. Idegen nyelvi kommunikáció
3. Matematikai, tudományos és technológiai alapkompentencia
4. Digitális, számítástechnikai kompetencia, mint a megismerés és tanulás alapvető feltétele
5. Szociális kompetencia
6. Vállalkozói kompetencia
7. Kulturális érzékenység és kifejezőképesség
8. Tanulási kompetencia (Nemzeti Oktatási Törvény, 2011)

A romániai Nemzeti Alaptanterv különböző iskolatípusoknak megfelelő keretterveket, valamint a tantárgyi programokat tartalmazza. A keretterv (plan-cadru) az alaptanterv része, három (elemi, gimnáziumi, líceumi/szakiskolai) szakasz, ezen belül évfolyamok szintjén tartalmazza a kötelező tantárgyakat és azok óraszámát. A keretterv

határozza meg minden évfolyamra vonatkoztatva az opcionális tantárgyak számát is. Ennek kiválasztása a diákok, szülők és tanárok együttes elhatározásán, valamint az iskola vezető tanácsának jóváhagyásán múlik. Az opcionális tantárgy tantervének kidolgozása az adott tantárgyat tanító pedagógus vagy pedagógus csoport feladata.

A romániai Nemzeti Alaptanterv a francia modellhez hasonlóan kompetencia alapú integrált tanterv, amely hét műveltségi területre tagolódik: Nyelv és kommunikáció, Matematika és tudományok, Ember és társadalom, Művészetek, Testnevelés és sport, Technológia és gyakorlati ismeretek, Pályaorientáció és pedagógiai tanácsadás (Manolescu, 2006, Barabási, 2018).

A tanterv innovatív jellege a Zene és mozgás tantárgyban mutatkozik meg, ahol az éneket és a testnevelésből átvett bizonyos mozgásokat integráltan tanítják. A pedagógus egy téma köré építi fel a tartalmakat, viszont a tantárgyak által előírt kompetenciákra alapozva, sajátos készségeket fejlesztve.

Az iskolai programok (programe școlare) osztályonkénti kidolgozását az oktatási miniszter által kinevezett munkacsoportok végzik, melynek tagjai elismert oktatási intézmények pedagógusai, illetve oktatási- és módszertani szakértők. A munkacsoport tagjai mindenekelőtt a Nemzeti Curriculum által meghatározott nyolc kompetencia beépítésére és annak spirális rendszerben történő korosztályonkénti követelményszint meghatározására törekednek. A tantárgyi programok az alapkompentenciákra és ezek részrendszereiként a specifikus kompetenciaterületekre épülnek. Az alapkompentenciákat a specifikus kompetenciák elsajátításával érhetjük el. A tantárgyi program szerves részeként jelennek meg a tanulási egységek és a tanulási tartalmak is. Az eredményesség megvalósítása érdekében tanulási tevékenységeket, a tartalmakat, illetve módszertani útmutatásokat fogalmaznak meg a tantárgyat oktató gyakorló pedagógusok számára.

A kulcskompetenciák megvalósulásának lehetőségei az Zene és mozgás tantárgy keretében

A romániai keretterv két szakaszra bontja az elemi osztályok Zene és mozgás tantárgy kompetenciáit. A 2011-es Oktatási Törvényben meghatározott keretterv értelmében az elemi oktatás előkészítő–II. osztályaiban hetente két Zene és mozgás óra van, ez III. és IV. osztályban heti egy órára csökken. A második óra helyét átveszi egy játék–mozgás nevű tantárgy. A Zene és mozgás egy új megnevezés a régi tantervhez viszonyítva, ahol csak zene tantárgyként szerepelt. A tanterv szerzői a zene és mozgás együttes hatásának lehetőségeire így utalnak: „A zene és a mozgás fejleszti az egészséges magabiztosságot, önfegyelmet, az egymáshoz való alkalmazkodást, a kreativitást, a koncentrációt, a szociális kompetenciákat.” (2013)

A tanterv a zene és mozgás integrációja mellett kiemeli a tartalmak spirális elrendezését, ennek rugalmasságát, mely teret enged a pedagógusnak a módszerek kiválasztásában, lehetőséget nyújt a tantárgyak közötti kapcsolatok megteremtésére, a tanulók zenéhez való kötődésének megerősítésére – kerülve a kudarcokat okozó negatív élményeket.

1. táblázat. A Zene és mozgás tantárgy alapkompenciái (Zene és mozgás; tantervek, 2013, 2014)

Az előkészítő, I. és II. osztályok Zene és mozgás tantárgy alapkompenciái	A III–IV. osztályok Zene és mozgás tantárgy alapkompenciái
1. Az énekes és hangszeres előadóképesség, a zenei kifejezőképesség 2. Az alapvető zenei kifejezőeszközök 3. A zenei élmény iránti fogékonyság	1. Daltanulás, éneklés játékos és mozgásos helyzetekben 2. A zenei nyelvezet, az alapvető zenei kifejezőeszközök elsajátítása az életkori sajátosságoknak megfelelően 3. Gondolatok, élmények és érzelmek kifejezése zene és mozgás által

Az alapkompenciák részrendszereként sajátos, specifikus kompetenciákat fogalmaz meg.

Az első alapkompencia az előkészítő, I. és II. osztályokban „Az énekes és hangszeres előadóképesség, a zenei kifejezőképesség”, valamint III–IV. osztályokban a „Daltanulás, éneklés játékos és mozgásos helyzetekben” az alapkészségek fejlesztésére fókuszál. Az előkészítő osztálytól az alapkompenciákat a spirális elv alapján fokozatosan bővíti a tanterv, így az 1.1. „Tisztán, helyes intonációval csoportban való éneklés” sajátos kompetencia esetében az előkészítő osztályban a csoportos éneklés I. osztályban kibővül a kisebb–nagyobb csoportokban való énekléssel, majd IV. osztályban már több elvárás is felsorol: Pl. 1.1. *Énektanulás és éneklés tisztán, helyes intonációval, pontos indítással, egységes levegővétellel, helyes kiejtéssel és helyes tagolással, nagyobb és kisebb csoportban, egyénileg, emlékezetből az összes versszakkal és a hozzá tartozó mozgásos játékkal együtt*. Az „1.2. Különböző tárgyak, játékhangszerek, hangszerek használata ritmushangszerként éneklés közben is” és a „1.3. Az énekelt vagy hallgatott zene ritmusának improvizált mozgulatokkal való kísérése” sajátos kompetencia minden évfolyamban végigkíséri a zenei nevelés folyamatát. II. osztályban hangszerkíséret is társul az „1.4. Rövid gyermekdalok helyes bemutatása a választott hangszeren (nagyobb és kisebb csoportokban)” sajátos kompetenciával.

A tanterv második alapkompenciája „2. Az alapvető zenei kifejezőeszközök” (előkészítő, I., II. osztály), valamint a „2. A zenei nyelvezet, az alapvető zenei kifejezőeszközök elsajátítása az életkori sajátosságoknak megfelelően” (III–IV. osztály) a tulajdonképpeni zenei ismertek tudatosítását és gyakorlását foglalja magában. Az első sajátos kompetenciája a „2.1. Környezetükben lévő hangforrások érzékelése, különbség észlelése a csend, a zaj és a zene között, az alapvető hangszínek érzékelése”. Az előkészítő osztályban az I. és II. osztályokban a hangforrások „érzékeléséről” a „megkülönböztetésre” módosul, fejlődik. Itt a hangforrások, hangszínek hallása, a különbségek érzékelése a fő cél. III–IV. osztályban „2.1. A magas és mély, a rövid és hosszú hangok közötti különbségek észlelése és jelölése”-ként jelenik meg, ami már a tulajdonképpeni hangjegytanulást foglalja magában. Az életkori sajátosságoknak megfelelően vezeti be a tempó és dinamika érzékeltetését,

majd észlelését, így kisebb osztályokban a „2.4. A hangos és halk, valamint a gyors és lassú dallamok érzékelése” sajátos kompetencia, esetében a lassú-gyors, halk-hangos dallamok érzékeltetése a cél, aminek már a tudatosítási szakasza III–IV. osztályokban valósulhat meg a konkrét tempó és dinamikai jelzések ismertetésével, a „2.2. A tempó és a dinamika különbségeinek megfigyelése a zenei alkotásokban és ezek alkalmazása az éneklésben” sajátos kompetencia keretében.

A harmadik alapkompétencia az előkészítő, I., II. osztályoknál a „3. A zenei élmény iránti fogékonyság”, és a III–IV. évfolyamokon a „3. Gondolatok, élmények és érzelmek kifejezése zene és mozgás által,” különböző zenei irányzatok élményt nyújtó meg tapasztalásának, átélésének képességét irányozzák elő. Az örömteli közös éneklést a „3.1. A zenei tevékenységeken, a közös éneklésben szívesen, örömmel való részvétel, a zene, a zenei tevékenység kedvelése” (előkészítő) sajátos kompetenciával, a zenehallgatás élményének megélését a „3. 2. A zenehallgatásra szánt anyag figyelemmel követése és a zenei élmény befogadására nyitottság tanúsítása” (I. és II. osztály), valamint a zenei tevékenységekben való aktív részvételt a 3. 3. „Zenei ismereteik, készségeik minél változatosabb formában való kifejezése és közvetítése különböző rendezvényeken” (IV. osztály) sajátos kompetenciával kívánja elérni. A tanterv lehetőséget biztosít a hangszereken való tanítás-tanulásra is. Amennyiben a tanítók valamilyen hangszertudás birtokában vannak (blockflöte, gitár, zongora), megtaníthatják tanítványaik közül azokat, akik érdeklődéssel fordulnak a hangszer felé. Ez jó példája annak, hogy az a tanító, aki jártas a zene világában, az a diákjaival is képes megcsodáltatni a zenét.

A kézimunkaórán termésekből, hulladékból készített ritmushangszerek használatára részletesen kitér a tanterv, érvényesülve így a tantárgyak integrálásának koncepciója. A tanulók és a pedagógusok kreativitását igényli és fejleszti az ilyen jellegű tevékenység-sorozat.

A kreativitás fejlesztését minden korosztálynál a 3. 3. „Zenei élményeik minél változatosabb formában való kifejezése” specifikus kompetencia foglalja magában, ahol a zenehallgatási élmények kifejezése mozgással, rajzokkal, színekkel, formákkal, a szabad rögtönzések tanult dallami és ritmikai elemek felhasználásával, énekes párbeszéd, improvizáció a zenei kifejezőeszközök alkalmazásával, a mozgásos improvizációk, tánc a zenei élmények átélésével valósul meg.

Tudjuk, hogy a zene és mozgás órák keretében nemcsak a zenei elemek érzékeltetése és tudatosítása történik, hanem a nyolc kulcskompetencia egyes komponensét kisebb-nagyobb arányban fejlesztjük.

2. 1. Tantervi keresztkapcsolatok: Anyanyelvi kommunikáció; Zene és mozgás tantárgy

A kommunikáció az érzések, gondolatok, vélemények és tények kifejezésének és értelmezésnek szóbeli és írásbeli eszköze (beszéd, írás, olvasás, szövegértés). Nyelvi képességek rendszerét tartalmazza, amely elengedhetetlen a személy társadalmi és kulturális életben való aktív részvételéhez (Tóth, 2012, EPT Ajánlása, 2006).

A beszéd zenei jellege a kommunikációs folyamatban központi szerepet tölt be, a beszéd folyamat hangszínével, tempójának változtatásával árnyalhatjuk, kifejezhetjük mondandónkat, az adott szituációhoz való viszonyunkat. Az anyanyelvünkön folytatott kommunikáció során is az egyéneknek el kell sajátítaniuk bizonyos etikai szabályokat, mint például a köszönés, megszólítás, események, történetek elmesélése, ahol a nyelv dallamossága segítségével árnyaltabbá, színebbé tehetjük mondandónkat vagy bizonyos személyekhez kötött viszonyunkat.

A fentiek tükrében elmondhatjuk, hogy a zenei és az anyanyelvi nevelés szorosan kapcsolódnak egymáshoz. Az ének-zene és mozgás órák keretében a zenei készségek fejlesztésén kívül intenzív anyanyelvi nevelés történik. A gyermekdalok, népdalok szövegeinek elemzésével gyarapítjuk a tanulók szókincsét. A zenei hallás fejlettsége nagymértékben segíti a helyesírást.

Minden nemzetnek van anyanyelve és zenei anyanyelve. Az anyanyelvi és a zenei kompetenciák egymásra pozitív hatást gyakorolnak, kölcsönösen fejlesztve a személyes kompetenciákat (Szűcs, 2017).

2.2. Tantervi keresztkapcsolatok: Az idegen nyelven folytatott kommunikáció; Zene és mozgás tantárgy

Az idegen nyelven folytatott kommunikáció ugyanazon készségekkel jellemezhető, mint az anyanyelvi kommunikáció, vagyis gondolatok, érzések és tények szóban és írásban történő megértésének, kifejezésének és értelmezésének képessége, a társadalmi és kulturális terekben (a munkahelyen, otthon, a szabadidőben, az oktatásban és képzésben) az anyanyelvtől eltérő nyelven (Tóth, 2012, EPT Ajánlása, 2006).

Az idegen nyelv tanulását és az idegen nyelven történő kommunikációt nem soroljuk a zene és mozgás órák feladatai közé, de a romániai kisebbség esetében, az elemi tagozatos pedagógusok szívesen használják a zene adta lehetőségeket a román nyelv tanulására. A román gyermekdalok tanulása motiválja a tanulókat a nyelv megtanulására, gyarapítja szókincsüket. Gyakran használnak a tanítók különböző szituációs helyzetek megtanulására kisebb dalokat.

Az integráció elve ebben az esetben is nagyon jól érvényesíthető, mivel a tanulók románórákon nagyon gyakran énekelnek román énekeket, amelyek esetlegesen a tanulási egységhez illenek, vagy csak relaxációs momentumként, valamint a zene és mozgás órákon a román nyelvet is gyakorolják.

Az éneklés bármely idegen nyelv tanulása során feloldja az esetleges nyelvvel szembeni szorongást, így minden tanuló sikerként éli meg az idegen nyelven való éneklést.

A zenehallgatási anyagok ismertetésekor is találkozunk a tanulók különböző nemzetiségű zeneszerzők neveivel és más nemzetiség népdalaival is, ahol szintén az idegen nyelvű kompetencia fejlesztése valósulhat meg.

3.3. Tantervi keresztkapcsolatok: Matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén; Zene és mozgás tantárgy

A matematikai kompetencia, matematikai gondolkodásmód – a logikus és térbeli gondolkodás – és a valóság problémáinak magyarázatára és leírására egyetemesen használt matematikai kifejezésmódok ismeretét foglalja magában, míg a természettudományi kompetencia azoknak az ismereteknek és módszereknek a használatára való képesség- és készségrendszerek, amelyekkel a természettudományok a közvetlen környezetünket, természeti világot magyarázzák (Tóth, 2012, EPT Ajánlása, 2006).

A matematika és a zene közös területe a kognitív gondolkodás, a kottaolvasás is matematikai alapokon fekvő, pontos és logikus zenei rendszer. A hangjegyek rendszerének tanulása esetében tapasztalhatjuk a matematika és zene közötti relációt.

Kokas Klára 1972-ben végzett kutatása bizonyítja, hogy a zenét tanulók intenzívebb figyelemmel, jobb megfigyelőképességgel rendelkeznek, jobb megoldási stratégia jellemzi munkájukat a matematikai feladatoknál, és a helyesírás területén is jobban teljesítenek társaiknál (Szűcs, 2017).

2004-ben Gombás Judit és Stachó László a matematikai és zenei képességek összefüggéseit vizsgálták, amelyek szerint az eredmények, pontszámok megegyeznek a matematika és a zene területén (id. Szűcs, 2017).

3.4. Tantervi keresztkapcsolatok: Digitális (IKT-kompetenciája, az információs eszközökkel való bántni tudás) kompetencia; Zene és mozgás tantárgy

A digitális kompetencia az elektronikus, informatikai eszközök magas szinten való használatát jelenti, a munka és a kommunikáció folyamatában való alkalmazás képességét, valamint az elektronikus média szelektivitását és az információkezelés készségének meglétét feltételezi (Tóth, 2012).

Az ének-zene és mozgás órák keretében is használjuk az internet adta lehetőségeket. Leggyakrabban zenehallgatás, zenei videófelvételek megtekintése céljából vehetjük igénybe az internetes felületeket, ahol egy bizonyos mű többféle előadásmódjával, feldolgozásával, más hangszínnel, más felfogással, más előadóval való megszólaltatásával ismerkedhetnek meg a tanulók. A kreativitás fejlesztésére alkalmazhatunk kottairó programokat, ahol a saját maga alkotta dallamot azonnal visszahallgathatja a tanuló.

A pedagógus ppt-bemutatóval színesítheti az órákat, ahol zeneszerzők életének bemutatását, műfajok, hangszínek, stílusok tudatosítását tűzi ki célul. Negyedik osztályban, ez a feladat akár már a tanuló feladata is lehet, amikor önállóan könyvekből és az internetes felület segítségével készíthet bemutatót egy adott tematikán belül. Amint észleljük a hétköznapijainkban is, a mai kor gyermeke számára vonzó a digitális eszközök, „kütyük” használata, így egy ilyen jelegű feladat motiváló lehet számára.

3.5. Tantervi keresztkapcsolatok: Szociális és állampolgári kompetenciák; Zene és mozgás tantárgy

A szociális kompetenciák körében az egyénnek el kell sajátítania mindazon viselkedésformákat, amelyek szükségesek az interszónális és az interkulturális kapcsolatok kialakításában, fenntartásában ahhoz, hogy a társadalmi élet szerves és aktív részese legyen, mind a munkájában, mind a magánéleti szférában (Tóth, 2012, EPT Ajánlása, 2006). A viselkedéskultúra a különféle társadalmakban és környezetben általánosan elfogadott magatartás megértése és az annak megfelelő viselkedésminták elsajátítása is a szociális kompetencia egyik szegmense. A konfliktusos szituációk megfelelő módon való kezelésének megtanulása a társadalom elvárása, a stresszes és a konfliktusos szituációkat építő jelleggel kell kifejezésre juttatnia és megoldania.

A zene és mozgás órákon történő zenei tevékenységeken, a közös éneklésben szívesen, örömmel való részvétel, a zene, a zenei tevékenység kedvelése, a közös csoportos, kiscsoportos éneklés, a közös hangszerjáték, közös zenélés mind a szociális kompetenciák megerősítését szolgálják. A gyermekjátékokban való aktív részvétel segítségével megtanulják a társadalom más tagjaira való odafigyelést, önuralmat.

Szücs Tímea (2017) a szociális kompetenciák érvényesülésének lehetőségére reflektált kutatásában, ahol a zene transzferhatásait vizsgálta a személyiségfejlődés és érzelmi intelligenciában. Kiemeli, hogy a közös zenélés által erősödik az összetartozás érzése, az alá-fölérendeltségi viszonyok megszűnnek. A rendszeres gyakorlás önfegyelmre, kitarásra, kemény munkára, céltudatosságra nevel.

A zene hátránykompenzáló szerepe, a szociális különbségek enyhítésében nyilvánul meg, amikor a közös éneklés, zenélés élménye háttérbe szorítja a kedvezőtlen szociokulturális környezet hatásait.

A zene közösségépítő, társadalmi nevelő jellege is felsorakoztatható, mivel a zenélés, éneklés egy bizonyos közösségben történik, ahol informális kapcsolatok, ismeretségek, barátságok alakulhatnak ki. A zenei nevelés szociális kompetenciáinak megvalósulása nonformális síkon is elérhető, amikor az egyének az iskolán kívül vesznek részt különböző zenei tevékenységekben, ilyen a zenei rendezvényeken, néptánc előadásokon, koncerteken való részvétel, ahol elsajátítják a koncertkultúra alapjait.

Szücs Tímea kutatásának interjúiban a megkérdezett tanulók a zenélés pozitív hatásáról számoltak be, amelyből kiderül az, hogy a tanulók személyiségének fejlődésében kulcsfontosságú szerepe van a zenének. Az elemzések során a zene sokoldalú jótékony hatását tárta fel, arra következtet, hogy a zene a teljesítménynövelésen túl a személyiségfejlődésre és a közösségépítésre is pozitív hatást fejt ki.

Gyombolay Zsuzsanna (2017) „A zene mint legális dopping” című írásában bebizonyította, hogy a zenének teljesítményfokozó hatása van, vagyis növeli az állóképességet, harmonikusabbá, összetettebbé és koordináltabbá teszi a mozdulatokat, koncentrációt segítő és motiváló hatása van, és mindezek mellett pozitív előremozdulást tapasztalt szocio-kulturális téren is. Az énekkari próbák pozitív hatása vitathatatlan a szocializáció szempontjából. Szabóné Fodor Adrienne (2017) a „Közösségi kapcsolatok – Kórustagok

kapcsolatai a zenei közösségeken belül és kívül” tanulmányában a kórusok közösségépítő hatásairól számol be, kutatásában nyilvánvalóan bizonyossá vált, hogy az énekelni szerető kórustagok között egy bensőségebb kapcsolat is létrejön, így a kóruspróbákön túl is szívesen töltenek együtt időt.

3.6. Tantervi keresztkapcsolatok: Vállalkozói kompetencia; Zene és mozgás tantárgy

A vállalkozói kompetencia az innovativitást, kreativitást a kitűzött célok megtervezésének és megvalósításának képességét foglalja magában. Az egyénnek felelősséget kell vállalnia tetteinek pozitív vagy negatív következménye esetében is. A sikeres vállalkozás vezetéséhez szükséges a fejlett érzelmi intelligencia megléte, amely segíti a jó kommunikációs készség, a tervezési, szervezési, irányítási, értékesítési képességek fejlődését, valamint az egyének erős és gyenge pontjainak megítélési képességét.

A zene az érzelmi nevelés fejlesztésében kulcsfontosságú szerepet tölt be. Már a kínai társadalomban, i.e.16. században a Shang-dinasztia idején önálló minisztere volt a zenének, felismervén a zene fontosságát a hivatalnokoknak zenei vizsgával kellett rendelkezniük tisztségük betöltésének feltételeként (Kertész, 2015). A mai elméletek és gyakorlat tanúsága szerint is a sikerességnek és az érvényesülésnek 20%-a függ az iskolában tanultaktól, a többi 80% az érzelmi intelligenciának köszönhető. A fejlődő zenei képességek fejlődő érzelmi képességeket eredményeznek. A zenélés, éneklés jellemformáló hatással bír, ami az erkölcsi, esztétikai és közösségi nevelést segíti, hatással van az önbizalmukra, a társas kapcsolataik kialakulására. A lelki és mentális személyiségjegyek fejlődésében is fontos szerepe van a zenének, zenélésnek (Szűcs, 2017).

3.7. Tantervi keresztkapcsolatok: A kulturális érzékenység és kifejezőképesség kompetencia; Zene és mozgás tantárgy

A kulturális kompetencia a művészeti ágazatok, a zene, a festészet, szobrászat, kézművesség, tánc és irodalom keretén belül valósulnak meg, ahol az érzelmek, gondolatok magas szinten jutnak kifejezésre.

A kulturális ismeretek elsajátítása magába foglalja a különböző nemzetek népszerű kultúrájának, népzenejének, képzőművészeti alkotásainak ismeretét. Globalizációs világunkban nélkülözhetetlen e tudás, ahol olyan készségeket sajátítunk el, mint a művek és előadások tisztelete és élményszerű átélése, valamint a művészeti alkotásokról alkotott saját kreativitást és hozzáértést igénylő véleményalkotás. A művészeti ágak segítségével, a kifejezési formák sokfélesége révén megvalósítható az önkifejezés, amely az egyén vesztületett képességeire épül. A kulturális kifejeződés nélkülözhetetlen a kreatív egyén életében.

A zene jellemformáló, etikai hatásának vitathatatlan voltát erősíti meg Platon szemlélete is, aki szerint az éneket és a zenét nevelő hatása miatt tanítani kell, a görögök

meggyőződése volt, hogy muzsika nélkül nem lehet eléggé művelt az ember, a zenei műveltséget alapvető fontosságúnak tekintették a közösségi életben (id. Gönczy, 2015).

Annak ellenére, hogy a romániai zene és mozgás tantárgy tantervének felépítése nem a Kodály- koncepción alapszik, annak lényegesen sok elemét hordozza. Éspedig a Kodály-koncepció egyedi vonását, hogy a zenei fejlesztést elsősorban vokális alapokra helyezi, valamint alapgondolata, hogy a gyermekek zenei tanítását zenei anyanyelvükön kell kezdeni, vagyis a magyar népi gyermekdalokon és népdalokon keresztül vezet az út a zenei műveltség felső szintjei felé. E koncepció identitásképző és megerősítő szerepe messze túlmutat a szigorúan vett zenei-szakmai értékeken.

Természetesen a kulturális érzékenység és kifejezőképesség a legerőteljesebben a zene és mozgás órákon, illetve a rajz- és kézimunkaórákon, ahol a tanulóknak lehetőségük van a művészi értékekkel megismerkedni, a zenei és képzőművészeti készségek és képességek fejlesztése révén tudatos kultúrafogyasztókká válhatnak, és ha megfelelő adottságokkal rendelkeznek, a tudatos és kitartó munka révén előadóművészként, zeneszerzőként, képzőművészként is betölthetik szerepüket a társadalomban. A fentiekben részletesen bemutatottuk a zene és mozgás tantervek alap- és sajátos kompetenciát, amelyek a kulturális kulcskompetencia alapjaként szolgálnak.

3. 8. Tantervi keresztkapcsolatok: Tanulási kompetencia; Zene és mozgás tantárgy

A tanulási kompetencia az egyén tanulási módszereit, valamint az általa alkalmazott és a számára ideális tanulási formákat tartalmazza. A tanulás kompetenciájának az oktatási rendszer minden tanóráján, a zene és mozgás órák keretében is kulcsfontosságú szerepe van, az egyén életét, teljes szakmai pályafutásának irányítását teszi lehetővé. Ezt igazolja a mai modern társadalom, ahol az egész életen át tartó tanulási folyamat szükséges. Éppen ezért az oktató-nevelő munka alapvető feladata, hogy a tanulókat megtanítsa tanulni.

A tanulás kompetenciája magában foglalja az új tudás és készségek megszerzését, ezek feldolgozását és a régi ismeretekkel való ötvözését, majd a megszerzett tudás helyes, szituációknak megfelelő alkalmazását az oktatásban, a munkában és a magánéletben egyaránt. Mindez szorosan megvalósul a zenei nevelés folyamatában is, amikor a meglévő zenei ismereteket kell összekapcsolni az újakkal, majd ezeket elsajátítva olyan készségekké formálódnak, amelyeket a mindennapi életben is használnak.

A zene és mozgás órák folyamatában is a tanulónak alkalma van a tanulás tanulásának elsajátításában. A hangjegyek vagy a ritmikai elemek tanításakor egyaránt az egymáshoz való viszonyításra, a különbségek és hasonlóságok logikus megértésére, valamint a vizuális memória fejlesztésére is szükség van.

A zeneművek elsajátítása gyakorlást és kitartást igénylő folyamat, ahol a tanulónak a számukra legjobban megfelelő tanulási stratégiát kell alkalmaznia.

Összegzés

Következtetésként elmondhatjuk, hogy a romániai elemi szinten történő zenei nevelés pozitív irányban változott. A 2013-ban kidolgozott előkészítő, I., II. osztályos, valamint a 2014-ben elkészült III. és IV. osztályos Zene és mozgás tantervekkel bevezetett játék és mozgás, illetve a zene-mozgás tanórák sok éves tapasztalattal rendelkező pedagógusoknak is élményszerű tevékenységet jelentenek. Minden újabb generációval olyan gyermekek jönnek iskolába, akiknek alapigénye a mozgás, a mozgásos játék, a ritmikus mondóka.

A tanulmányban a nyolc európai szinten is behatárolt, valamint a romániai Oktatási Törvényben is felsorolt kulcskompetenciák a Zene és mozgás tantárgy keretében való megvalósulásának lehetőségeként vonultattam fel. Fontos alapvetés, hogy a törvény az állam minden polgárára vonatkozó jogszabály, ugyanakkor nem csupán a többségi lakosság, hanem a kisebbségek tagjai számára is kellő módszertani útmutatást ad, miközben lehetővé teszi az egyes nemzetiségek gyermekeinek, így a magyar anyanyelvű gyermekek saját zenei anyanyelvének használatát az oktatásban, a kultúra átörökítésében, az identitás megerősítésében.

A zenei készségek, képességek – mint a kulturális kompetencia szerves részei – jelentős hatást gyakorolnak az egyén pályafutásának és magánéletének alakulására. A művészeti nevelés komplex személyiségfejlesztésre ad lehetőséget, ezért elengedhetetlen a szocializációs folyamatban, valamint nélkülözhetetlen a társadalmi élet pozitív alakulásában, alakításában.

Szakirodalom

Csapó Benő (2002): A tudás és a kompetenciák In Monostori Anikó (szerk.) *A tanulás fejlesztése*, Országos Közoktatási intézet

<https://www.ofi.hu/tudastar/konferenciak/tanulas-fejlesztese> (2019.07.28-i megtekintés)

Gaskó Krisztina (2015): Tanulási profil mint a tanulásfejlesztés alapja - doktori disszertáció Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola,

https://www.researchgate.net/publication/303898573_Tanulasi_profil_mint_a_tanulasfejlesztes_alapja_-_doktori_disszertacio (2019.07.27-i megtekintés)

Gombás Judit és Stachó László (2006): Matematikai és zenei képességek vizsgálata 10-14 éves gyerekeknél In: Majoros Pál (szerk.): *BGF Tudományos Évkönyv 2006: Stratégiák*

Gyombolay Zsuzsanna (2017): A zene mint legális dopping In Váradi Judit, Szűcs Tímea (szerk.): *Sokszínű zenepedagógia*, Debreceni Egyetemi Kiadó

Kertész Attila (2015): X. Kitekintés – A magyarországi zeneoktatás, hangszeres képzés és énekoktatás vázlatos története In dr. Vas Bence (szerk.): *Zenepedagógiai Tankönyv*, Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar, Pécs

Kiss Virág (2014): A művészet, mint nevelés, a nevelés mint művészet In *Parlando* 2017. 3.

https://www.parlando.hu/2017/2017-3/Tanitas-Kiss_Virag.pdf (2019.07.29-i megtekintés)

Kiss Virág: Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia-In. *Iskolakultúra* 2010/10, ELTE Doktori iskola

<http://real.mtak.hu/57898/> (2019.07.28-i megtekintés)

Manolescu, Dan–Potolea, Marin (2006): *Teoria si metodologia curriculumului*

http://www.masterprof.ro/files/Eftimie/Manolescu_Potolea_Teoria_Curriculum.pdf (2019.

06. 25-i megtekintés)

Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*, Osiris Kiadó Budapest

L. Nagy Katalin A keresztntantervi kompetenciák fejlesztésének lehetőségei az ének-zene területén II.

<http://ofi.hu/tudastar/keresztntantervi> (2019.07.29-i megtekintés)

Halász Gábor (2009): A kompetencia In Demeter Kinga (szerk.) *Tudástár*, 2009. jún.17

<https://ofi.hu/tudastar/tanulas-tanitas/kompetencia> (2019.07.29-i megtekintés)

Szabó-Thalmeiner Noémi (2013): Akkreditációs eljárások a romániai közoktatásban

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop311/Akkreditacio_Romania_T311.pdf (2019.07.30-i megtekintés)

Szántó Bíborka (2018): Az óvodai és elemi tagozatos anyanyelvi nevelés tantárgypedagógiája, Kolozsvári Egyetemi Kiadó.

Szűcs Tímea (2017): A zenetanulás társadalmi hatásai In: Váradi Judit, Szűcs Tímea (szerk.): *Sokszínű zenepedagógia*, Debreceni Egyetemi Kiadó.

Tóth Szilárd (2012): A kompetencia-orientált oktatás Romániában –a történelemtanítás általános és specifikus kérdései

[https://www.academia.edu/8078381/A_kompetencia-orient%C3%A1lt_oktat%C3%A1s_Rom%](https://www.academia.edu/8078381/A_kompetencia-orient%C3%A1lt_oktat%C3%A1s_Rom%C3%A1ni%C3%A1ban) (2019.07.25-i megtekintés)

Váradi Judit (2017): A nonformális zenei nevelés integrálásának lehetőségei a formális oktatásba In: Váradi Judit, Szűcs Tímea (szerk.): *Sokszínű zenepedagógia*, Debreceni Egyetemi Kiadó.

Vass Vilmos Projekt alapú kompetenciafejlesztés a pedagógusképzés In A SJE Nemzetközi Tudományos Konferenciája – „Érték, minőség és versenyképesség – a 21. század kihívásai” – Komárom, 2017. szeptember 12–13.

<http://vassvilmos.hu/wp-content/uploads/vass.pdf> (2019.07.26-i megtekintés)

Dokumentumok

Az Európai Parlament és Tanács ajánlása. (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK) <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/HU/TXT/?uri=celex:32006H0962> (2019.07.25-i megtekintés)

Nemzeti Oktatási Törvény. In. Románia Hivatalos Közlönye. 179. Évf. 18. sz. 2011. Január 21. Legea Educatiei Nationale (LEN) In Monitorul Oficial al României anul 179 (XXIII),

<https://legeaz.net/legea-educatiei-nationale-1-2011/art-68> (2019.07.24-i megtekintés)

Zene és mozgás Tanterv a magyar nyelvű osztályok számára, Előkészítő, I. osztály, II. osztály (19.03.2013.) Bukarest, (Muzică și mișcare pentru școlile și secțiile cu predare în limba maternă maghiară ,Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a)

<http://programe.ise.ro/>, www.edu.ro (2019.07.25-i megtekintés)

Zene és mozgás Tanterv a magyar nyelvű osztályok számára, III. osztály, IV. osztály (2014) Bukarest, (Muzică și mișcare pentru școlile și secțiile cu predare în limba maternă maghiară , clasa III-a și clasa a IV-a)

<http://programe.ise.ro/>, www.edu.ro (2019.07.25-i megtekintés)

Fodor László

A pedagógus minősítő visszajelzéseinek hatása a gyermek tanulási énképének alakulására

*„Éreztesd egy gyermekkel, hogy ostoba,
és az úgy fog cselekedni, mint egy ostoba.”*

John Caldwell Holt

Ismeretes, hogy az énkép, azaz az egyén egész önmagáról megalkotott értelmi reprezentációja, a személyiségnek egy változatos környezeti hatások, valamint személyes tapasztalatok következtében igencsak dinamikusan kiképződő, a gyermek- és ifjúkor mentén folyamatosan fejlődő bonyolult, testi, érzelmi, szociális stb. területeket magában foglaló pszichikus szerveződése. Az énkép magában foglalja az egyén változatos személyiségbeli sajátosságairól, végső soron önmaga teljes lényéről alkotott és hitelesnek gondolt észleléseit, ismereteit, vélekedéseit, megítéléseit, érzéseit, attitűdjeit és meggyőződéseit. Olyan lényeges kérdésekre nyújt feleletet, mint például: „Ki vagyok én?” vagy „Mire vagyok képes én?”

Ma már jó egyetértés van a szakemberek között annak tekintetében, hogy a gyermek önismeretének és általános énképének alakulására, önmagának tulajdonított alapvető testi és lelki vonásainak összességére, illetőleg önnön személyiségének megítélésére voltaképpen két fontos tényező gyakorol hatást. Egyfelől a változatos öntevékenységek sikerességének (a megtapasztalt sikerek és kudarcok) mértéke, másfelől pedig a gyermek életében fontos szerepet játszó felnőttek irányából érkező (pozitív vagy negatív előjelű) feedbackszerű értékelő, összehasonlító vagy leíró megállapítások jellege. Mind az öntevékenység eredményessége, mind a felnőtti értéktételek, mind pedig az azok által kiváltott (többé-kevésbé elmélyült, kellemes vagy kellemetlen, következőképp építő vagy romboló hatású) érzelmi élmények a gyermeki önismeret nélkülözhetetlen alapforrásai. Ugyanis ezek következtében a gyermek fokozatosan egyre pontosabb tudatára ébred annak, hogy mások milyennek látják őt, minek alapján, letisztult számára is az, hogy ő milyen tulajdonságjegyekkel és sajátosságokkal rendelkezik, mire képes, és mire nem, illetve mit tud megtenni sikeresen, és mit nem.

Már a mindennapi tapasztalati tények is egyértelműen bizonyítják, hogy az önmagáról való tudását (a testére és lelkére, illetőleg szükségleteire és vágyaira, érzéseire és érzelmeire, valamint változatos tulajdonságaira, nevezetesen készségeire, képességeire, attitűdjeire, tehetségeire, értékeire vagy más személyiségbeli összetevőire vonatkozó információit), és ennek alapján nyilván az önmaga iránt táplált pozitív vagy negatív érzé-

seit, voltaképpen önmaga értékeinek elfogadását és elmélyült megélését, azaz önbecsülését és önbizalmát a gyermek mindenekelőtt az életében központi fontosságú szerepet betöltő felnőttek, alapállásban nyilván a szülők és a pedagógusok (mint szignifikáns vagy úgynevezett referenciaszemélyek) közvetítésével szerezi meg. Számos jel utal arra, hogy az a bonyolult pszichikus jelenség, amit a lélektanban énreprezentációnak is nevezünk (és ami a személyiség mag jellegű, kognitív és affektív dimenziókat egyaránt átfogó öszszetevője), egyrészt alapvetően a családon belüli általános életimpressziók, másrészt pedig az iskolai konkrét (mindenekelőtt tanulási) tevékenységekre vonatkozó teljesítmény-tapasztalatok, illetve a tanári megerősítő jellegű minősítő visszajelzések alapján körvonalazódik.

Általánosan elfogadott azonban az a nevelépszichológiai tény, hogy a gyermeki önismeret alakulására, ugyanakkor az énfogalom s azon belül mindenekelőtt a saját (általános vagy egy-egy műveltségi területre, diszciplináris tantárgyra vagy ismeretkörre vonatkozó speciális) tanulási hajlandóságok és képességek mértékére vonatkozó vélekedési rendszer, azaz a tanulási énkép kibontakozására (majd pedig szinte folyamatos gazdagodására) elsődlegesen a visszacsatolt (vélt vagy valós, hamis vagy hiteles, érvényes vagy érvénytelen) pedagógusi vélemények, illetve értékítéletek gyakorolnak meghatározó hatást. Az énképre gyakorolt megfelelő fejlesztő hatás nyilván csak akkor ölt testet, ha ezek az értékítéletek helyesek, következetesek, gyakoriak, és ha a gyermeki személyiség összes fő komponensét érintik. Nem nehéz arra következtetni, hogy ha az értékítélet olyan fontos felnőttektől származik, mint amilyen a pedagógus, akkor a gyermek rendszerint szinte automatikusan nemcsak egyszerűen elhiszi és elfogadja, hanem elmélyülten asszimilálja és internalizálja is azok tartalmát. Mindezeknek megfelelően önnön személyét egyre nagyobb mértékben eme tanulási teljesítményeket érintő tanári értékítéleteknek megfelelően fogja észlelni, minek következtében fejlődő tanulási énképe is számottevően azokhoz fog idomulni.

Aligha kétséges tehát, hogy az iskolai oktatási-nevelési folyamatban érvényre jutó izgalmas pszichológiai mechanizmusok sorából kivételes jellege és fontossága alapján kiemelkedik az, amelynek központi lényege, hogy a gyermek önmagának mint tanuló lénynek a megítélésében, saját kognitív tulajdonságai minőségének felmérésében és tudatosításában, voltaképpen a tanuláshoz kapcsolódó önértékelésében és önbecsülésében alapvetően a pedagógus egyértelmű kinyilvánított értékelő visszajelzései után irányul, és az azok által kiváltott érzelmi élmények segítségével építkezik. Ugyanis a tanulási énkép (s azon belül pedig kiemelten az érzelmi tanulmányi önértékelés és önbecsülés) kibontakozása szorosan összefügg a pedagógusok által visszacsatolt, a tanulási tevékenységekre vonatkozó explicit értékelések (tulajdonképpen az elfogadás vagy az elutasítás) szubjektíven megélt affektív színezetű élményeivel. Egyszerű pszichológiai logika szerint azt lehet megállapítani, hogy ha a gyermek által megtapasztalt élményt egy pozitív pedagógusi értékelés váltja ki, akkor a tanulási énképének összetétele megszilárdul, és fejlettségi foka megerősödik (s önmagát a tanulás vonatkozásában jónak és kompetensnek fogja látni). Fordított esetben, ha az érzelmi élmény negatív visszajelzésből sarjad ki, akkor a tanulási énkép összetétele fellazul, és hatóintenzitása nyilvánvalóan lecsökken (s a tanuló

önmagát kevésbé jónak és hozzá nem értőnek fogja gondolni). Pszichológiai szempontból itt egy igencsak lényeges mechanizmusról van szó, melynek megfelelően a gyermek által megtapasztalt pozitív értékítéletek, s az azok következtében megélt kellemes érzések és élmények rendszerint a pozitív énkép kibontakozását favorizálják, a negatív értékítéletek megtapasztalása, s az azokhoz társuló kellemetlen érzések és benyomások pedig általában a negatív énkép fejlődését szorgalmazzák. A fejlődésben levő iskolás gyermek tanulási énképének kibontakozása tehát e kettős meghatározás körülményei között zajlik le, nyilván mindenekelőtt annak megfelelően, hogy lelkületében milyen jellegű, illetőleg milyen erősségű érzelmi élmények és benyomások az uralkodók. Az ily módon megalkotódó sajátos énképtípus a későbbiekben – egyfajta motivációs tényező formájában – döntő módon meghatározza a gyermek gondolkodását, érzelmi világát, majd ezek alapján cselekvéseinek, viselkedéseinek, valamint aktivitásainak módját és eredményességét. Azt lehet mondani, hogy az önbecsülést és önbizalmat is magában foglaló énkép elsődleges funkciója – éppen a személyes képességekre és hatóerőkre vonatkozó szubjektív érzések fenntartásának alapján – a változatos tevékenységekben való eredményes vagy énhatékony részvétel biztosítása. Ennek megfelelően az énkép közvetett módon a személyiség szerveződésének, integrálódásának és fejlődésének egyik kulcsfontosságú eszköze. Nyilvánvalónak tűnik, hogy míg egy elégtelen énkép esetében az egyén nagy elővigyázatossággal és visszafogottsággal vesz részt a tevékenységek végzésében (hisz bizonytalan saját kapacitásait illetően, és valamilyen nehézségek megjelenésekor gyakorta elhalasztja, vagy le is mond a tevékenységek teljesítéséről), addig egy megfelelő énkép esetében gyors döntések és választások, valamint erős elköteleződés, szándékosság és akarati kitartás révén az egyén sikerre tör felvállalt tevékenységeiben (hisz mélységesen bízik és hisz saját erőforrásaiban), még az útközben felmerülő nehézségek és akadályok ellenére is.

Az énkép megfelelő fejlettsége azonban az érzelmi stabilitás és reaktivitás, valamint a személyes lelki-érzelmi jóllét vonatkozásában is egy igen fontos és meghatározó erejű tényezőt jelent. Az önazonossággal karöltve a megfelelően kibontakozott énkép végül is elősegíti, hogy az egyén elégedett legyen önnön személyével, hogy biztonságban érezze magát mind a társas miliőjében, mind pedig a tevékenységi életkörnyezetében.

A visszajelzett dicsérő vagy megítélő pedagógusi tájékoztatások, illetve a sorozatos pozitív vagy negatív megerősítő értékelések révén kialakuló tanulási énkép, és azon belül pedig a tanulás tevékenységét tekintő kognitív önértékelés (saját tanulási aktivitásáról kialakított elgondolások és állandósult vélemények összessége), önbecsülés, önértéktudat, önbizalom és önértéktudat az elkövetkezőkben elsőrendű meghatározói lesznek az iskolai tanulási feladatvégzések eredményességének. Az ilyen helyzetben kibontakozó jellemző pedagógiai jelenség rejtett pszichológiai mechanizmusa a következőkben rejlik: a felhalmozódó elmarasztaló negatív tanári értékelések a gyermek alacsonyabb önértékelését, negatív előjelű tanulási énképét határozzák meg, ami a maga során rendszerint rosszabb tanulási teljesítményeket fog kiváltani. A gyenge teljesítmények, a maguk során közvetlenül megint elmarasztaló tanári visszajelzéseket, közvetetten pedig az önértéktudat és a tanulási önbizalom szintjének csökkenését váltják ki. E folyamatban érzéketlenül kerül

előtérbe annak módja, ahogyan a tanuló tanulási énképe örlődik az elégtelen tanulási teljesítmények és az azt követő elmarasztaló vagy negatív tanári értékelő visszajelzések között. Ha például a tanár azt mondogatja a gyermeknek, hogy „fiam, te buta vagy”, az nyilván egyrészt butának fogja érzelmileg érezni önnön személyét, másrészt butának fogja kognitívan is megítélni önmagát, következőképpen az elkövetkezőkben ennek az értékítéletnek megfelelően, azaz rosszul fog cselekedni, és alacsony minőségi szinten fog teljesíteni. Kutatási eredmények tömkelege igazolja, hogy az énkép (és annak központi eleme, az önbecsülés) és az énhatékonyság között szoros szinergikus jellegű kapcsolat áll fenn. Ismeretesebbek azok az adatok, amelyek egyértelműen azt tükrözik, hogy míg a pozitív tanulási énkép és a magas önértékelés önbizalmat, megelégedettség-érzést, megfelelő (reális) igényszintet és jó iskolai teljesítményeket határoz meg (mely esetben az egyénre a sikerorientáció beállítódása lesz jellemző), addig a negatív tanulási énkép és az alacsonyabb szintű önértékelés elégtelen önbizalmat, alacsony igényszintet, kedvetlenséget, bátoratlanságot, saját képességekre vonatkozó bizonytalanságot, szomorúságot és elégtelen iskolai eredményességet kelt életre (s tevékenységeiben az egyén többnyire kudarckerülő beállítódást fog megnyilvánítani).

Az előzőekben elmondottak összegzéseként megállapíthatjuk, hogy a tanulási énkép és az iskolai gyermeki tanulási teljesítmény között kölcsönös meghatározottsági és feltételezettségi kapcsolat (egyfajta oda-vissza összefüggés, reciprok oksági viszony vagy lélektani bűvös kör) alakul ki. Egyfelől az előzetes vagy a pillanatnyi tanulási énkép – éppen sajátos arculatának révén – nagymértékben befolyásolja az elkövetkező tanulási teljesítményeket. Másfelől pedig az elért tanulási teljesítmény mértéke (s annak a tanár általi minősítése), a maga során kihat a tanulási énkép alakulására, annak valamilyen irányban történő elmozdulására, majd pedig megszilárdulására. Ennek az összefüggésnek a viszonylatában kutatási adatok által bizonyított érdekes tény, hogy a tanulási eredmények minőségét erőteljesebben a negatív tanulási énkép befolyásolja. Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy a negatív tanulási énkép nagyobb mértékben határozza meg a gyenge teljesítményeket, mint a pozitív énkép a kiváló teljesítményeket. Ebből az a fontos pedagógiai tanulság vonható le, hogy az iskolában elkötelezett törekvéssel a pozitív tanulási énkép fejlődését kell segíteni, és minden áron el kellene kerülni a negatív előjelű énkép kialakulását és rögzülését. Ha pedig már kialakult egy negatív előjelű és adott szinten rögzült tanulási énkép, akkor a tanárnak az a feladata, hogy próbálja meg azt semlegesíteni, illetőleg átalakítani, de legalábbis annak erejét és állagát mérsékelni. Egyébként, egyfajta pszichológiai szabályszerűségként lehet e helyen említést tenni az emberi lény ama általános törekvéséről és késztetéséről is, hogy önmagát – hacsak lehet – globálisan pozitívan lássa (énképét erősítse), s ezt a pozitív reprezentációt (az önelfogadás fenntartásának érdekében) minél huzamosabb ideig biztosítsa (pozitív énképét minél hosszabb távon megingathatatlanul fenntartsa).

Pedagógiai alapvetésben mindenképpen figyelembe kell venni tehát, hogy a gyermek általában komolyan veszi, könnyen elhiszi és gyorsan interiorizálhatja (viszonylag állandósult, nyelvre épülő és közvetlenül önnön személyére vonatkozó mentális kép formájában) mindazt, amit az életében fontos helyet betöltő felnőttek róla megállapítássze-

rűen és értékelően (nem ritkán végső értékítéletek vagy konkludáló címkék formájában) mondanak, vagy esetenként egyszerűen leszögeznek (legtöbbször a tudásáról, intellektuális képességeiről, a tanulásra vonatkozó attitűdjeiről, adott jellemvonásairól, társas viselkedéséről, illetőleg alapvető személyiségtulajdonságairól). Ebből fakad a pedagógus ama szakmai kötelessége, hogy értékítéleteit mindig felelős elővigyázatossággal fogalmazza meg, és nagy körütekintéssel (tapintatosan) hozza azokat a tanulók tudtára.

Pszichológiai szempontból nem fér semmi kétség ahhoz, hogy a saját én megismerése, megfelelő felmérése és pontos értékelése elengedhetetlenül fontos a személyiség adaptív mechanizmusainak (a kommunikációnak, a viselkedésnek és az aktivitásnak) hatékony és eredményes működéséhez. Az iskolás gyermek esetében a tanulási énkép mindenekelőtt nyilván az ismeretszerzési tevékenységek lebonyolításának a távlatában mutatkozik egyfajta meghatározó tényező formájában. Aligha kétséges azonban, hogy a pozitív általános énkép kedvező hatást gyakorol nemcsak a változatos aktivitásvégzések hatékonyságára, hanem a különböző társas kapcsolatok és szociális viselkedések minőségére is. Éppen ezért a helyes és pozitív énkép fejlesztése az iskolai oktatás vonatkozásában kikerülhetetlen formatív (nevelési) jellegű feladatot alkot (jóllehet, hogy az énkép alakulására, csekélyebb részesedési arányokkal más tényezők – például a kortársi környezet, illetve a kortársak visszajelzései, a pillanatnyi kognitív fejlettség vagy a társas összehasonlítás – is hatnak). Arról talán nem is kellene említést tennünk, hogy az egészséges énreprezentáció, voltaképpen az, hogy az egyén önmagát teljes, értékes, fontos, stabil, autentikus, aktív, képes, erős, energikus és kompetens személyként észlelje, továbbá, hogy önmagában bízó, önnön személyiségével büszkén elégedett legyen, jelentős általános emberi pszichológiai szükségletet képez. Nyilvánvalónak tekinthető, hogy a lelki-érzelmi jóllét távlatában gyakorlatilag mindenkinek szüksége van arra, hogy neveltetése révén, egy valójában pozitív, viszonylag szilárd és a különböző területek vonatkozásában minél elmélyültebben differenciált, mag jellegű személyiségtulajdonsággá rögzült énkép birtokába jusson. Ennek az önmagáról, voltaképpen önnön ténykedési lehetőségeiről és hatásgyakorló képességeiről alkotott, érzelmekkel bőségesen átitatott összbenyomás alapján ugyanis az egyén kitapinthatóan azt fogja érezni, hogy önnön testi és pszichointellektuális lehetőségeinek, valamint a környezet kontextuális feltételeinek szabályozása révén (valamilyen mértékben) képes jó irányba vezetni és pozitívan befolyásolni egész életvitelét.

Az énkép tulajdonképpen egy olyan szerzett, az éntudat szférájába beépülő s ott motívumformát öltő (az emlékezetben őrzött) tudattartalom, amely elsősorban a „mire vagyok képes” tudatának alapján jelentős mértékben (s mondhatni közvetlenül) befolyásolja, hogy valamely tevékenységvégzésben, a sikeresség viszonylatában, az egyén milyen mértékű erőbedobást fejtson ki, mekkora mennyiségű fizikális, értelmi vagy akarati energiát fektessen bele. A személyes énkép mint önmeghatározás pszichikus hatóereje végső soron abban áll, hogy képes értelmezni, szervezni és szabályozni az egyén kisebb vagy nagyobb léptékű cselekvéseit és viselkedéseit, természetesen azok (jobb-rozsabb) minőségéhez kapcsolódó (pozitív vagy negatív) érzelmi élményeit. Ebben az orientációban végül még arról is szükséges említést tenni, hogy amennyiben a személyre

szabott, alapvetően a tanulási teljesítményeket érintő tanári értékelések fő szerepet töltenek be a gyermeki tanulási énkép alakulásának folyamatában, tudatosan kerülni kell például, hogy a gyermek értelmi képességeinek összességét, annak egész emberi lényét vagy teljes személyiségét érintő (túlfönt alábecsülő vagy leértékelő, és ekképp nyilván sértő és megbélyegző) ismétlődő negatív előjelű, illetve elmarasztaló megjegyzéseket tegyünk. A túlzásba vitt és szélsőségesen lekezelő tanári értékelések nyilván elkerülendők akkor is, amikor a gyermeknek egy-egy kivételes jól meghatározott kognitív kapacitásáról (intelligenciájáról, gondolkodásáról, emlékezőtehetségéről stb.), esetleg központi jelentőségű pozitív jellembeli vonásáról (szorgalmáról, felelősségérzéséről, kötelességtudatáról stb.), fő érzelmi viszonyulásairól (attitűdjeiről) vagy kiemelkedő akarati tulajdonságairól (kitartásáról, következetességéről stb.) van szó, hisz a megbélyegződés egyfajta lélekromboló hatású állapota ebben az esetben is kialakulhat. Ezek szerint a gyakorló pedagógusnak nagy óvatossággal és körültekintéssel kell alkalmaznia még az általános pozitív értékeléseket, a tanuló egész személyiségére vonatkozó vagy a személyiség valamely központi komponensét a maga egészében célba vevő dicsérő értékítéleteket is (hisz a pozitív értékelő visszajelzések esetében is kialakulhat akár egy sajátságos stigmatizálódás, akár pedig egy irreális énkép vagy netán egy megtévesztő énlmény).

Eddigi fejtegetéseinkből elsősorban azt a következtetést lehetne leszűrni, miszerint a tanuló gyermek általános énképének egyik sajátságos alapterülete – a testi, érzelmi, szociális stb. területek mellett – az ún. tanulási énkép. Ez a tanuló gyermek önnön globális tanulási képességére, illetve a képesség energiatöltetére és hatóerejére vonatkozó ismereteinek, vélekedéseinek és érzéseinek összességét jelöli. A gyermek- és ifjúkor vonatkozásában a tanulási énkép központi szerepet játszik a globális énkép szerkezetében, és elsőrendű tanulási motivációs funkciót tölt be. A tanulási énkép fejlődése nagymértékben az iskolai tapasztalatoktól, a tanulmányi követelményrendszer fokától, az értékelés viszonyítási kereteitől, de mindenekelőtt a pedagógusnak a tanulási teljesítmények eredményességére nyújtott értékelő visszajelzéseitől függ, tulajdonképpen a gyermekre irányuló, és explicit módon deklarált értékítéleteinek vagy minősítéseinek gyakoriságától, minőségétől és jellegétől. Ezek szerint nyilvánvalónak tekinthető, hogy itt egy folyamatosan és dinamikusan változó mentális reprezentációról van szó, amit a tanuló időnként a legfrissebb tanulási tapasztalatoknak és behatásoknak megfelelően kijavít, kiegészít és gazdagít, azaz újra megalapoz, vagy teljesen újraalkot (jóllehet az énképre az is jellemző, hogy adott időben kialakult állapotának viszonylagos állandósulására törekszik). A tanulási énkép rendszerint differenciálódik a különböző műveltségi területek, illetve tantárgyak s az azokat oktató tanárok visszajelzéseinek függvényében. Gyakran megfigyelhető, hogy a különböző tantárgyak esetében a tanulók általában különböző kompetenciákkal és változatos összetételű énképekkel rendelkeznek, következésképpen különböző tanulási teljesítményeket érnek el. Ezeknek a tantárgyspecifikus tanulási énképeknek az alapján viszonylag pontosan prognosztizálni lehet a tanuló tanulási énlhatékonyaságának mértékét, voltaképpen előre lehet jelezni az elkövetkező tanulási teljesítményeinek sikerességét. Nyilván maga a tanuló is előre tudja vetíteni a későbbi tanulási tevékenységeiben elérendő teljesítményeit, illetőleg sikereit vagy kudarcait. Tehát egy pozitív tanulási

énképpel rendelkező, azaz saját tanulási képességeinek bizalmat nyújtó tanulótól mindig jobb tanulási teljesítményeket várhatunk el, mint egy negatív énképű, önnön tanulási képességeiben kételkedő tanulótól (akár általánosan, akár tantárgyakra szétbontottan). Ebben az orientációban azt is meg lehetne említeni, hogy annak az egyénnek, aki kételkedik saját képességeiben, egyfajta rejtelmes pszichológiai mechanizmus révén, képességei fokozatosan, a kételkedés erősségének függvényében, hanyatlani vagy gyengülni fognak.

Tapasztalati tény, hogy a sikeres és kevésbé sikeres tanulók között rendszerint a sikerességi eltérésekkel arányos különbségeket találunk a tanulási énképeik közötti is. A sikeres tanulók tanulási énképe általában pozitív, a kudarcosoké pedig többnyire negatív. Ez azt is jelzi, hogy a tanuló a tanulási folyamat vonatkozásában túlnyomórészt tanulási énképének függvényében állít maga elé igényszinteket, illetőleg teljesítmény-elvárásokat vagy elérendő eredmény-célokat. A tanulási énkép azonban nemcsak a tanulás, hanem más élet- és aktivitásterületeken is – például a társas kapcsolatok vagy a sportolás mezején – hozzájárulhat a megfelelő vagy elvárt eredmények eléréséhez.

Másodsorban pedagógiai szempontból alapvető követelménynek tekinthetjük, hogy a tanári értékelések és megerősítő minősítések tárgyát (célpontját) – egy megfelelő általános és tanulási énkép kibontakozásának távlatában – minden esetben kizárólag a tanuló pillanatnyi (mindig többé-kevésbé könnyen és gyorsan korrigálható) részcsелеkvése, konkrét aktusa vagy jól körülhatárolt tette, esetenként egy meghatározott viselkedése, illetőleg adott tanulási teljesítménye képezheti, és sohasem például az értelmi képességeinek totális rendszere, egész jelleme vagy személyiségének teljes köre.

Harmadsorban arra konkludálhatunk, hogy míg a pozitív tanulási énképű tanuló a pozitivitást (rejtett pszichikus működések révén) a legtöbbször kiterjeszti más énképdimenziókra is, addig a negatív tanulási énképű tanuló esetében két lehetőséggel szembesülünk: egyfelől a negativitás irradiálódhat (szétterjedhet) más énképdimenziókra is, másfelől azonban a negatív tanulási énkép más énképdimenziókban egyfajta kompenzációs folyamat révén erősödést vagy felértékelődést válthat ki. Ez utóbbi esetről akkor van szó, amikor a tanulmányok terén gyengén teljesítő tanuló hajlamos például a sport terén elért, kizárólag nyers testi erőt igénylő teljesítményeit felértékelni.

Negyedsorban érdemes azt is szem előtt tartani, hogy az elmarasztaló (a tanuló hibáira, hiányosságaira, gyengeségeire stb. vonatkozó) negatív vélemények és értékítéletek kinyilvánításához minden esetben hozzá kell fűzni a javulás potenciális konkrét lehetőségét, megemlítve a tanuló azon látens vagy lappangó pozitív tulajdonságait, amelyek révén képes lesz meghaladni a pillanatnyi elégtelen helyzetet, illetve az elkövetkezőkben jobb teljesítményeket tud majd elérni. Ilyen körülmények között a negatív minősítések ellenére sem fog hangsúlyosan sérülni a tanuló tanulási énképe, az önmagának tulajdonított tanulási képességek állománya és kompetenciaérzése, illetve nem fog károsodni sem az önmagára irányuló gondolkodása és elképzelése, sem pedig az önmagához fűződő pozitív érzelmi viszonyulása. Az énképnek ilyen jellegű védelmezése lehetőséget teremt arra, hogy az az elkövetkezőkben is képes legyen a tanulónak az iskolai feladatokra vonatkozó gondolatait és érzéseit szervezni, egész tanulási tevékenységét motiválni, irányítani és ellenőrizni.



Kerekasztal-beszélgetés a középiskolai irodalom- oktatás tanterv-koncepciójáról

A BBTE Bölcsészettudományi Kara Irodalomtudományi Intézete 2020. október 30–31-én online konferenciát tartott *Kánon, kanonizáció, irodalomoktatás* címmel.¹

Az október 31-i kerekasztal-beszélgetés témája az intézet munkatársai által kidolgozott középiskolai irodalomoktatási tanterv-koncepció² volt a következő támpontok, kérdések mentén:

– Miért van szükség (van-e egyáltalán szükség) ma *irodalmi műveltségre*? Melyek lennének a korszerű irodalmi műveltség ismérvei?

– Miért létfontosságú az olvasás, illetve az *irodalomolvasás képessége* a digitális kommunikáció világában?

– Milyen előnyei vannak (vannak-e előnyei) annak, ha az irodalmi alkotásokat az esztétikai tapasztalat médiumaiként s az irodalomolvasást *esztétikai tapasztalásként* fogjuk fel? Milyen tágabb (az irodalom iskolai oktatásán túlmutató) jelentősége lehet az esztétikai tapasztalás képessége gyakorlásának (fejlesztésének) az irodalmi művek olvasásán keresztül?

– Nélkülözhetők-e (miért nélkülözhetetlenek) a *lexikális ismeretek* (irodalomtörténeti, irodalomelméleti) az irodalmi műveltség megalapozásában? Hogyan épüljön be a lexikális tudás az olvasás (esztétikai) tapasztalatába?

– Miért nélkülözhetetlen (avagy egyáltalán szükséges-e) a *történetiség elvének* érvényesítése a tananyag felépítésében és irodalomórai feldolgozásában? Miért nem lehetséges a kortárs művek értő olvasása sem a történeti érzék működ(tet)ése nélkül?

– Milyen előítéletek határozzák meg az irodalomról való gondolkodásunkat és irodalomoktatásunkat? Hogyan javasolja leépíteni ezeket a tanterv? Ön mit tenne hozzá ehhez?

– Hogyan látja beépíthetőnek az irodalomoktatásba a digitális kommunikáció eszközeit?

¹ A konferencia előadásainak írott változata a *Magiszter* 2020. 18. 2. számának *Horizontok* rovatában olvasható. <http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/magiszter/magiszter-2020-xviii-evfolyam-2-szam/>

² A tanterv-koncepció teljes szövege a *Magiszter* 2020. 18. 2. számának *Műhely* című rovatában jelent meg. (Fóris-Ferenczi Rita (szerk.): Koncepció-javaslat a magyar nyelv és irodalom középiskolai oktatásához. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter-2020_2_125-162.pdf)

– A mai oktatási gyakorlat szempontjából a hagyományos oktatási módszerek közül melyeket és miért tartja beépíthetőnek-megőrzendőnek? Milyen alternatív módszereket javasolna, amelyek szervesen illeszkedhetnek az irodalomoktatás gyakorlatába?

Ennek a beszélgetésnek, eszmecserének a szerkesztett változata olvasható az alábbiakban.³

Fóris-Ferenczi Rita: Sokan tudjuk, tapasztaltuk, hogy az oktatásfejlesztés – beleértve a tantervfejlesztést is – eléggé bizonytalan és kiszámíthatatlan a romániai oktatási rendszerben. A bemeneti szabályozást tekintve csak onnan tudjuk, hogy foglalkoznunk kell ezekkel a kérdésekkel, és mihamarabb foglalkoznunk kell velük, mert kiszámoltuk: a 2017-től érvényben levő V–VIII. osztályos tantervek alapján tanulók idén kimenő rendszerben végeznek, s a következő évben új középiskolai tantervek bevezetésére kerülne sor. Még annyit mondanék a romániai oktatásszabályozás anomáliáiról, hogy nincs szakértői intézményi háttér sem a tantervfejlesztésnek, sem az országos méréseknek, gondolok itt a kimeneti vizsgakövetelményekre, a záróvizsgák előkészítésére, lebonyolítására. Elsődlegesen az oktatáskutatás, az oktatásfejlesztés intézményi hiányára utalok, tehát vannak döntések, zajlanak olyan folyamatok, amelyek mögött nincs következetes és megbízható kutatási háttér. Egy tantervfejlesztéssel foglalkozó szakember nem csak attól lesz szakértő, hogy van erről egy papírja, meg elolvas több ezernyi oldalt, ez is benne van, de igazándiból a tantervfejlesztés jobb helyeken úgy történik, hogy vannak empirikus vizsgálatok, tantervkísérletek, nyomkövetés, hatékonysági mérések, akár a befogadó tanár- és diáktársadalom bevonását is feltételező közvélemény-kutatások. Tehát ennyi összefoglalóan: a kutatásokra támaszkodó szakértői háttér hiánya. Mindannyian tapasztaltuk, hogy térségünkben oktatáspolitikai vagy másfajta oktatásfejlesztési döntések nem támaszkodnak ilyen kutatási háttérre. Ha ez nincs, azért azon mégis kéne gondolkodnunk, hogy a tantervfejlesztési törekvéseknek nemcsak ilyen háttérkutatása kellene, hogy legyen. Erről szólna a mai beszélgetésünk is: a szaktudomány és az oktatás viszonyáról. Abban az esetben, ha a tantervfejlesztés azonnali helyzetébe állítódunk itt többen, vagy mindannyian, úgy gondolom, hogy a BBTE Bölcsészettudományi Kara magyar tanszékeinek, most mondok ilyen súlyos szavakat, hogy joga és kötelessége, mert ez a kettő akkor jó, ha együtt jár, hogy szaktudományos kutatásra alapozó háttérrel kínáljon

³ Akerekasztal-beszélgetés meghívottjai: Dáné Szilárd, Hargita Megyei Tanfelügyelőség, Csíkszereda; Deák Magdolna, Bod Péter Tanítóképző, Kézdivásárhely; Kékesi-Keresztes Lujza, Baróti Szabó Dávid Technológiai Líceum, Barót; Kőmíves Noémi, Kovászna Megyei Tanfelügyelőség, Sepsiszentgyörgy; Márton-Simon Anna, Székely Mikó Kollégium, Sepsiszentgyörgy; Molnár Gábor Tamás, ELTE, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Irodalom és Kultúratudományi Intézet, Budapest; Váradi Izabella, Németh László Elméleti Líceum, Nagybánya; Zágonyi Melinda, Báthory István Elméleti Líceum, Kolozsvár. Hozzászólások: Berszán István, BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Irodalomtudományi Intézet, Kolozsvár; Bokor Katalin, Áprily Lajos Főgimnázium, Brassó; Farmati Anna, BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Irodalomtudományi Intézet, Kolozsvár; Gábor Csilla, BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Irodalomtudományi Intézet, Kolozsvár, Szabó Levente, BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Irodalomtudományi Intézet, Kolozsvár. Moderátor: Fóris-Ferenczi Rita, BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kolozsvár.



a közoktatásnak, a leendő tantervbizottságnak, hisz ez a megalapozás is nélkülözhetetlen a tantervfejlesztéshez. Röviden összefoglalnám ennek a szándéknak és megvalósulásnak a történetét: már több mint egy éve elkezdtünk beszélni erről „a jogról és kötelességről”. Így kezdődött el az a munka, amelynek eredményéről, a tanterv-koncepcióról ma beszélgetni fogunk. A szövegjavaslatot Orbán Gyöngyi írta meg, végső változata pedig a munkacsoportnak köszönhető, merthogy ehhez hozzájárult mindenki; hosszas beszélgetések, levelezések, egyeztetések folytak. Tehát ez a tanterv-koncepció, ami még egyelőre nem nyilvános munkaanyag,⁴ de hamarosan az lesz, akár ennek a konferenciának az írott anyagaként, valójában sok ember odafigyelésének, töprengésének az eredménye. Annyit hozzátennék – megnyugtatósképpen –, hogy ehhez a kompetencia alapú szemléletet is érvényesítő tanterv-koncepcióhoz készült egy kiegészítő függelék, amely rendszerezi a tartalmi kérdéseket: irodalmi problémákat, szövegjavaslatokat. Persze ezek még nem konkrét tantervi tartalmak, hanem tartalmi javaslatok, amelyekből választani lehet.

Ennyi lenne felvezetésként. Beszélgetésünk forgatókönyvét is egyeztetethetnők. Azt javasolnám, hogy azok a kollégák, akik megkapták ezt az anyagot, és meghívtuk őket erre a beszélgetésre, együtt-gondolkodásra, mutakozzanak be. Ezt követően a felvetett kérdések alapján beszélgetnénk, amelyek a tanterv-koncepció alapelveire, szempontjaira vonatkoznak. Fontos lenne, hogy ezekre a kérdésekre fókuszáljunk. Megszólalásom elején utaltam ugyan az oktatáspolitikai, oktatásszabályozás problémáira is azzal a szándékkal, hogy ezekhez viszonyítva tisztázódjék a tantervfejlesztés e dimenziója. A továbbiakban viszont nem kellene nagyon eltérnünk az oktatáspolitikai kontextus fele – fontos ugyan, de ennek a fórumnak nem kiemelt tárgya. Megkérem a kerekasztal-beszélgetés résztvevőit, mutakozzanak be.

Dáné Szilárd: Hargita megyében vagyok magyar nyelv és irodalom szakos tanfelügyelő, nem hús-vér magyartanár a Levente terminológiája szerint, hanem világirodalmat tanítok 17 éve. De talán olyan értelemben ez is hasznos, hogy a tantervnek a világirodalom is része kell, hogy legyen, és remélhetőleg az is lesz.

Deák Magdolna: Nagy izgalommal veszek most részt, mert ez alatt a 20 perc alatt körülbelül ötször kidobott már a gép. A kézdivásárhelyi Bod Péter Tanítóképző és a Vackor Napközi Otthon igazgatója és magyar szakos tanára vagyok, most már 16 éve, a pályán 24 éve. Pedagógiai gyakorlatot is vezetek óvodától I–IV. osztályig, valamint a Kézdi körzet módszertanosaként is tevékenykedem, az V–VIII. osztályok anyanyelvi nevelésébe

⁴ A kerekasztal-beszélgetés idején a munkaanyag nem volt nyilvános, azóta viszont megjelent a *Magiszter* folyóirat 2020. 18. 2. számának *Műhely* című rovatában (Fóris-Ferenczi Rita (szerk.): Koncepciójavaslat a magyar nyelv és irodalom középiskolai oktatásához (http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter-2020_2_125-162.pdf), ugyanakkor hivatalos levélként és munkaanyagként jutott el a Magyar Nyelv és Irodalom Országos Szakbizottságához. A tanterv-koncepció a középiskolai magyar nyelv és irodalom oktatására nézve a nyelvi kompetenciákra vonatkozóan is tartalmaz konceptuális és tartalmi javaslatokat (lásd u.o.: Kádár Edit, Fóris-Ferenczi Rita: A nyelvi készségfejlesztéstől a nyelvtudomány felé. Koncepció-javaslat a magyar nyelv középiskolai oktatásához), a kerekasztal-beszélgetés viszont csak az irodalomoktatással kapcsolatos kérdéseket taglalja.

így van tekintésem. Az érettségi tételszerkesztés újragondolásában is szerepet vállaltam. Nagyon foglalkoztat a magyartanítás sorsa, örülök, hogy részt vehetek a beszélgetésben és aktív hallgatásban.

Kékesi-Keresztes Lujza: A Baróti Szabó Dávid Iskolaközpontban tanítok, magyartanár vagyok.

Kőmíves Noémi: Kovászna megyében vagyok magyar szakos tanfelügyelő, de magyartanár is egyben, mert az elmúlt években sem hagytam fel a tanítással, erről nem is tudnék lemondani. Azt is el szeretném mondani, hogy ugyanakkor egy 18 éves leányzóknak is az anyja vagyok, úgyhogy időnként akár a kívülállók szemszögéből is meg tudok szólalni, a szülő szemszögéből, azzal kapcsolatban, hogy mit jelent a mai fiataloknak az, hogy irodalmat tanítanak nekik.

Márton-Simon Anna: Jelenleg a Mikes Kelemen Elméleti Líceumban, Sepsiszentgyörgyön tanítok, ez a második évem, tehát most kezdő pozícióból tudok megszólalni. Ez lesz az a hang, amit ehhez a beszélgetéshez hozzá tudok adni, egy olyan kezdő pedagógusnak a nézőpontja, aki nemcsak, hogy tavaly kezdte a tanítást, de idén kezdett először líceumi osztályban, középiskolában tanítani.

Molnár Gábor Tamás: Én Budapestről jelentkezem be, az ELTE-n tanítok, az irodalomtanítás szakmódszertani munkacsoportban dolgozom, tehát ez a szakterületem, hogy az irodalomtanítás módszertanával foglalkozom. Ezen kívül valószínűleg úgy kerültem a képbe, hogy 2018–19-ben magyarországi vendégtanárként a BBTE-n tanítottam Istvánék⁵ meghívására.

Váradi Izabella: A nagybányai Németh László Líceumnak vagyok az igazgatója, magyartanár. Voltam tanfelügyelő, voltam minisztériumban tanácsos, és jelen pillanatban is együttműködöm velük. Dolgozni már nem vagyok hajlandó Bukarestben, ennek ezer és egy oka van, de amit ebben az ügyben segítőleg meg lehet tenni a magunk mozgásterében, igyekszem megtenni. Azt hiszem, hogy a csapatban én leszek az, aki a román állami rendszert behatóan ismeri – és nem akarom mondani a jelzőt, mert hajlamos vagyok, de egyetértünk abban, hogy milyen a mi oktatási rendszerünk. Megint csak én vagyok az, aki két napja tükön ül, ezt muszáj már bemutatkozáskor elmondanom nektek, én ugyanis valami olyasmit tudok, amit ti nem, és remélem, ezzel az információval nem korlátozlak benneteket, és nem veszem el a teljes hiteteket, de halkán mondom, hogy mi úgy kell, hogy gondolkodjunk a mai konferencia alkalmával is és a következő egy hónapban, hogy Bukarestben november végére tantervet szeretnének.

Szabó Levente: De közben erről szakmailag nem szóltak szinte senkinek sem?

⁵ BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Irodalomtudományi Intézet; Berszán István intézetvezető.



Váradi Izabella: Nem. Én vagyok az a „senki”, akit megbíztak azzal, hogy javasoljak egy bizottságot, ezt amiatt mondom, hogy értsétek, hogy ez mennyire nevetséges módszerekkel működik, és hogyha megengeditek, itt most monopolizálom a helyzetet, és nem akarom magamnál tartani, de muszáj elmondanom azt is, hogy mennyire hálás vagyok azért, hogy az egyetem felvállalta ezt a jogot és kötelességet, mert hogyha ez úgy működne, ahogy ezt a bukaresti minisztérium működtetni szeretné, hogy kinevezünk egy bizottságot, ez „baráti” alapon is történik, s azok az emberek, akiket kineveznek minisztériumi jóváhagyással onnantól kezdve, hogy bekerülnek egy bizottságba, rögtön érteni fognak a tantervírásához, ugyanilyen probléma. Tehát az, hogy gyakorló tanárokat felkérünk egy feladatra, hogy ráírják a nevüket a tantervre, és majd ezért értékes pontokat kapnak az érdemfokozatukhoz, nagyjából ez a szomorú gyakorlat. Tehát ehhez képest az, ami történik most, ebben a két napban, tényleg nagyon üdítő élmény, hogy azért még van e mögött szakmaiság, és én ezért nagyon-nagyon hálás vagyok.

Zágoni Melinda: Kolozsvárról csatlakozom, a Báthory István Elméleti Líceumban tanítok. Azért jó az én helyzetem, mert kicsiket és nagyokat is egyaránt tanítok, tehát 5. osztálytól 12-ig. Tehát tanúja vagyok végeredményben egy folyamatnak, ami a gyermekekben lezajlik, legalábbis irodalom szempontjából. Nekem is szívügyem a magyartanítás, ebben igyekszem részt venni aktívan is, munkafüzeteket írtam, illetve tankönyvet is. Nagyon örvendek ennek a lehetőségnek, hogy együtt gondolkodhatunk.

Fóris-Ferenczi Rita: Köszönöm a „jelenlétet”. Az első kérdés a tanterv-koncepcióhoz kapcsolódóan: *Miért van szükség, van-e egyáltalán szükség ma irodalmi műveltségre? Melyek lennének a korszerű irodalmi műveltség ismérvei?*

Zágoni Melinda: Nagyon sokat gondolkodtam ezen, és nagyon örülök ennek a kérdésnek, mert nekem is ez a legnagyobb félelmem a tanítás tapasztalatából közelítve, hogy az utóbbi években az a tendencia érvényesül, hogy a tudás, az irodalmi műveltség háttérbe szorult, és sokkal inkább előtérbe került az információ birtokába jutásának a kérdése, hogyanja. Úgy gondolom, hogy igen, egyértelműen szükség van irodalmi műveltségre. Úgy képzelném el, hogy szükség van egyfajta alpműveltségre, nem tudom, hogy nevezhetjük-e így, hogy a klasszikusok ismerete, merthogy az alpműveltség hiányában nem értjük sem a modern, vagy nem értjük teljes mértékben a modern vagy a posztmodern irodalmat sem. A korszerű irodalmi műveltség szerintem nagyon összetett kategória, tehát tartalmaznia kell a megértésnek a képességét, ugyanakkor azon módszereknek a birtoklását is, amelyekkel a gyermekek önállóan tájékozódhatnak, keresgélhetnek tovább. És hogy miért van szükség irodalmi műveltségre? Szerintem több szempontból is, de talán, ami a legfontosabb, azért, mert a gyermekeknek az egyéni fejlődése, az egyéni identitása alakításában van hatalmas szerepe. Például egy adott irodalmi műve kapcsán beleéljük magukat egy-egy szereplőnek a helyzetébe, az élethelyzetébe, s ennek kapcsán ők maguk is élettapasztalatokkal gazdagodhatnak. Tehát az egyéni identitásnak az alakításában

hatalmas szerepe van, és ugyanúgy hatalmas szerepe van a közösségi identitásnak az alakításában. A közösségi, nemzeti identitásnak az alakításában. Megint sokféle elemből épül fel, de úgy gondolom, hogy nagyvonalakban ez lenne a célja, ezért van szükség rá.

Deák Magdolna: A tantervjavaslat harmadik bekezdése így szól: *Az irodalomoktatásnak azzal a hagyományával szemben, amely valamilyen irodalmi műveltség átadását tekintette céljának, időszerűnek mutatkozik egy olyan irodalomoktatás meghonosítása, amely az irodalomnak mint nyelvi művészetnek az olvasói tapasztalatát helyezi középponti pozícióba.* Ebből a gondolatból indulnék ki, hogy amit a hagyományból megtartanék, az mindenképpen az irodalmi műveltség átadása, és nem helyette fogalmaznék úgy, hogy az irodalom mint nyelvi művészet, hanem igenis mellé rendelném, hogy az irodalmi műveltség átadásának szükségessége, illetve tárháza kell, hogy legyen az oktatás célja. És mellérendelve a nyelvi művészet, az esztétikai tapasztalat megfigyeltetése. Miért mondom ezt? Újra kell értelmeznünk a fogalmainkat, azt gondolom, és örülök, hogy ezzel a fogalomtisztázással kezdődik a beszélgetésünk, hiszen az irodalmi műveltségbeli tudás nem lexikális tudást, információhalmazt kell, hogy jelentsen, hiszen mindannyian tudjuk, hogy tulajdonképpen az irodalmi műveltség a szellemi nagyságunkat, illetve a szellem nagyságát is megmutatja, és ezt nekünk, pedagógusoknak is birtokolnunk kell; át kell adnunk ezt a tudást, pontosan azért, hogy a diákok ebben a korban, a példakép nélküli korban lássanak olyan szellemi nagyságokat, akiket követni lehet, illetve lássák a szellem nagyságát, hogy ők is a nagyság, a bölcsesség útját akarják végigjárni. Tehát ilyen értelemben is szükség van az irodalmi műveltségre, hiszen – és az már a személyes s talán lírai meghatározása a fogalomnak – az irodalmi műveltség az emberré, felnőtté válás eszköze, az önmegvalósítás szellemi tőkéje, a hétköznapiak fölé emelő s oda viszatérni segítő, megtartó erő és fény. Szabó T. Anna *A versről*⁶ című költeményében írja, és én most az irodalmi műveltségre gondolok, *miatta [általa] fogunk megmaradni.* És úgy gondolom, hogy e műveltségbeli tudás sosem lehet az értelmiségi személyiségünk könyvtárának porosodó része, öncélú díszelem, akkor van igazán értéke, ha tényleg az önmegismerést szolgálja, ugyanakkor az emberi kapcsolataink, a világ bölcsőbb megértésének és megalakításának, teremtő erejének az eszközévé is válik. Ilyen értelemben gondolom, hogy elmaradhatatlan része az oktatásunknak az irodalmi műveltség.

Fóris-Ferenczi Rita: Magdolna, pontosíthatom ugye, hogy itt nem *átadásra* gondolsz, műveltség-átadásra? Azért is teszem szóvá, hogy a fogalmakat is próbáljuk ugyanúgy érteni.

Deák Magdolna: Olyan értelemben értem az *átadást*, hogy egy gyermek számára fontos megmutatni az utat. Például be kell vinni egy könyvtárba, mert egyedül már nem kívánczik oda, és olyan utakat is megmutatni, hogy milyen könyveket érdemes levenni a polcról. Vagy irodalomórán arról is beszélni, hogy én mit veszek le a polcról, mit

⁶ <http://www.litera-tura.eu/szabo-t-anna-a-versrol/>



olvasok, miért fontos számomra, miért nagyság számomra. És akkor kezdek a görögöktől kezdve a kortárs irodalomig. És azokban megmutatni azokat az utakat, amelyek valóban az élet, illetve a lélek fele viszik az olvasási folyamatot. Én így értelmezem az átadás szót. És ugyanúgy ebben a digitális világban is nagyon érdekes, hogy az én irodalmi műveltségem szükséges ahhoz, hogy a mennyiségben és minőségben képes legyen tájékozódni. És segítenem kell abban, hogy olyan olvasási módokat vagy olyan olvasmányokat találjon, ami hozzásegíti ahhoz, hogy igen, akár műveltebb legyen, általa művelje személyiségét, életét, lelkét, kapcsolatait. Ilyen értelemben értem az átadás szót.

Kékesi-Keresztes Lujza: Tulajdonképpen végighallgattunk néhány véleményt, és én itt közben a magamét fogalmaztam meg, illetve nem ismételném meg azt, amit elmondottak az előző megszólalók, hanem esetleg kiegészíteném. Ezt a kérdést én egy másik kérdéssel egészíteném ki, ami folyamatosan kérdés, azt hiszem, nem csak számomra, mégpedig azzal a kérdéssel, hogy miért is kell irodalmat tanítani. És itt választ kaptunk erre a kérdésre is, valamilyenképpen. Mindezek ellenére mondják, hogy senkit sem érdekel, vagy most már nem kezdett fontos lenni ez, de véleményem szerint nem is tudom, hogy lehetséges-e létezni úgy, hogy ne legyenek irodalomórák, illetve ne tanuljanak, vagy ne foglalkozzanak irodalmi szövegekkel a diákok. A legfontosabbnak azt látom, hogy valójában az emberben az önértelmezésnek és a viláértelmezésnek az igényét az irodalmi szövegekkel való értő munka alakítja a leginkább. Illetve így alakul ki, spontán módon, nem úgy, hogy mi tanítjuk meg, hanem tulajdonképpen rávezetjük egy-egy irodalmi mű kapcsán, egy irodalmi műnek a problematizálása során az önértésre, a viláértésre, illetve egyfajta értékrend kialakulására a diákokat, a fiatalokat, a tizenéveseket. De nem csak a tizenéveseket, hiszen az ember olvasás közben önmagát is rávezeti akár arra is, hogy személyes problémáira megoldást találjon, vagy választ találjon, vagy hasonló problémákkal szembesüljön, ha ezt a művet történetesen olyan formában problematizáljuk az órán vagy saját magunknak, tehát olyan kérdésfeltevések alakulnak ki, amelyeknek a megválaszolása során ez a fajta értékrend, ez a fajta megglátás kialakul. Főként ebben látom az irodalomórának a lényegét is, illetve ezért nem tudom mosolygás nélkül elfogadni azt a nézetet, amikor nagyon-nagyon kikelünk a régi szövegek tanítása ellen, mert azt mondjuk, hogy nem korszerűek, nem érthetőek. Úgy vélem, hogy adott esetben, ha nem olyan szempontokat társítunk a régi szövegekhez, amelyek unalmassá, érthetlenné teszik ezeket a szövegeket, hanem úgy problematizáljuk, mondjuk a *Szigeti veszedelem*nek egy-egy részletét vagy éppen a *Bánk bán*nak egy-egy részletét, amelyből valójában kibontakozik egy élethelyzet vagy értékrend, ami tetszetős, ami hasonló a diáknak az életéhez, az értékrendjéhez, akkor ez a mű, ez a probléma érdekessé válik. Elmondanám azt is, hogy nagyon fontos ebben az esetben, hogy úgynevezett irodalmi műveltség alakuljon ki a műveknek az olvasásával. Hogyan problematizálunk egy-egy szövegrészletet, hogyan vetődik fel az a kérdés, amely a diáknak, a tizenéves diáknak is a kérdése, a felnőtt embernek is a kérdése. És itt a tanárnak a felelőssége valójában, hogy készen kidolgozott értelmezéseket adunk-e a diákoknak, mert ez a biztos az érettségire, vagy megpróbálunk egy-egy probléma mentén, úgymond irodalmi műveltséget közvetí-

teni vagy egyáltalán spontán módon kialakítani. Azt hiszem, hogy e nélkül az ún. irodalmi műveltség nélkül nem, hogy nem lesz művelt az ember, nem tud teljes életet élni sem.

Márton-Simon Anna: Itt három pontot fogalmaztam meg magamnak. Az egyik az, ami most utoljára elhangzott: az egy nagyon fontos és izgalmas irodalomolvasási módszer vagy technika, hogy saját élettapasztalatunk felől vagy a saját magunk megértése felől próbálunk újra kontextualizálni régi szövegeket, vagy olyanokat, amelyek amúgy kihívást jelentenek egy mai olvasó számára. Ez valóban nagyon fontos szempont, amivel foglalkozik is az új tantervkoncepció, de amit még mellé tesz, és aminek a megjelenéséért nagyon hálás voltam, az a másság kérdése, amely többször előtérbe kerül. Nagyon sok esetben, amikor régi vagy kihívást jelentő irodalmi szövegekkel találkozunk, azt a kérdést mulasztjuk el körbejárni, hogy mi az, ami mássá teszi, vagy mi az, ami idegenné teszi az adott szöveget. Úgy gondolom, éppen ezeknek az idegenségeknek vagy másságoknak a megértésével vagy a mássággal való találkozás gyakorlásával egy csomó olyan kompetencia fejlődhet, ami nemcsak az irodalmi műveltség, a „műveltség kedvéért” elképzeléshez kapcsolódik, hanem nagyon sok fontos élethelyzetbeli segítséget vagy útmutatót is adhat. Tehát nemcsak a saját magunk jobb megértésében, hanem a tőlünk való különbözőség megértésében is segíthetnek ezek a szövegek. A másik, amiről szó volt korábban, az egyén és a közösség megértése közti különbség. Itt a tantervkoncepció úgy fogalmaz, hogy ez a fajta műveltség vagy ez a fajta irodalomtanítás a társadalmi konszenzus feltétele vagy egyfajta nemzeti párbeszéd alapja is lehetne. Úgy érzem, nagyon fontos pontja annak, hogy miért van értelme még műveltséget „tanítani”. Minden generációnak megvan a saját jelentéstartalata, aktuális közösségélménye. Ezek a gyermekek olvasnak, és van tapasztalatuk egy csomó – nem feltétlenül klasszikus – irodalmi szövegről, nagyon változatos művészet-tapasztalatuk is van, de ezek erőteljesen az aktualitásba ágyazottak. Tehát csak a saját közösségükön vagy korosztályukon belül tudnak jól kapcsolódva beszélgetni. Ha egy mindannyiunk számára közös vagy legalább közös alapra épített műveltséget tudnánk átadni, vagy nem is feltétlenül átadni, inkább megismertetni, ez talán lehetővé tenné, hogy ne csak a saját kisközösségünkön vagy generációnkon belül, hanem azon túlmutatóan is meg tudjuk érteni egymást. Tehát lenne egy közös alap, amire aztán bármilyen magyar nyelvi beszélők közötti párbeszédet fel lehetne építeni. Arról nem is beszélve, hogy ha úgy tekintjük az olvasmányélményt, ahogy a tanterv-javaslat is fogalmaz, mint amit az olvasó életproblémaként érzékel, nem pedig műveltségelemként, amit lexikai tudásként kell elsajátítani, akkor az irodalom nemcsak nyelvi, hanem lélektani tapasztalat is lehet. És a harmadik, hogy az értelmező olvasás szintjén egyszerűen elengedhetetlen, hogy egyfajta irodalmi folytonosságon belül lássuk ezeket a szövegeket. Akár kortárs szövegekről, akár régiekről van szó. Ezért lenne szükség nemcsak a close reading gyakorlására, ami egyfajta egyéni értelmezés kialakításakor nagyon hasznos lehet, hanem egy kontextusnak a működtetésére is, ami nem felváltja az egyéni értelmezést, nem magasabb rendű annál, de kiegészítheti azt.



Kőmíves Noémi: Arra, hogy van-e szükség irodalmi műveltségre, hát én erre csak egyféleképpen tudok válaszolni: úgy, hogy igen. A műmegértés, világértés-eligazodásban segít, tehát nem szabad lemondani róla. Viszont azon tűnődtem, hogy mit is jelent az irodalmi műveltség, tehát, hogy miből áll össze. Valami olyasmire gondoltam, hogy itt nemcsak a tudáselemre, nemcsak az információra, nemcsak a lexikális ismeretre kell gondolni, arra, hogy a diák tudja, hogy ki mikor született, mit írt, és nemcsak azt jelenti, hogy végigjárta magát a kánonon, hanem valami képességet is jelent egyúttal, valami olyasmit, hogy a gyermek képes szövegek olvasására, értő olvasására, szövegeknek a megértésére, képes arra, hogy több szöveg elolvasása és megértése után akár első olvasásra kézbe vett nehezebb szövegekben is eligazodjon. Úgy gondolom, hogy valahol egy attitűd komponense is van: érdeklődés, nyitottság, kíváncsiság, kérdés, akár kételkedés valamiben. Valami ilyesmire gondoltam. És lehet, hogy ebben benne van mindaz az elvárás, amit a magyar nyelv és irodalom tantárgytól elvárnak vagy elvárunk az értékközvetítés és a képességfejlesztés, amelyeket lehet, hogy nagyon-nagyon káros lenne szembe állítani egymással.

Molnár Gábor Tamás. Nagyon szép és értékes hozzászólások hangzottak el, én szeretném egy kicsit gyakorlatibb irányba terelni a beszélgetést, ha szabad. Azt hiszem, hogy mindenki egyetért abban, hogy a műveltség fogalom nagyon összetett. Itt is kiderült, hogy a lexikális tudás, kompetencia, értékközvetítés, nagyon sok olyan fogalom hangzott el egymás mellett, amelyekről aztán elkezdhetünk vitatkozni, hogy ezek milyen hangsúlyokkal jelenjenek meg a tantervben. Elhangzott még az elején, hogy fontos lenne az, hogy ne helyettesítésben gondolkodjunk, hogy a lexikális ismeretek vagy a műveltség helyett képesség-átadás és a többi. Ha viszont ebben az egymás mellettségben, egy ilyen plurális komplexitásban gondolkodunk mindannyian, és elnézést, hogy többes szám első személyben fogalmazok, mert én ugyan kívülről beszélek bele a dologba, de úgy érzem, hogy valami közösség képződik itt, hogy bennem az a kérdés merül föl, egyrészt, hogy a tantervben mindig vannak gyakorlati szorítások. Van egy adott óraszám, van egy adott órakeret, van egy adott időkeret, amiben mindezeket a tartalmakat meg lehet jeleníteni, és itt a koncepciónak nagyon fontos kérdése, és szerintem a koncepció szövege nagyon fontos erőfeszítéseket tesz ebbe az irányba, megpróbálja egymásba ágyazni ezeket az egymástól külön is megfogalmazható elemeket. Tehát én nagyon pozitívnak látom a koncepciónak azt az akaratát és azt a teljesítményét, hogy egy olyan műveltségfogalmat helyez a középpontba, amelyben ez a komplexitás eleve megjelenik, tehát nem választja el egymástól ezeket a különböző elemeket. Viszont továbbra is van bennem két aggály, az egyik az, hogy hogyan jelenik ez majd meg a tényleg órakeretekre, témákra stb. lebontható tantervben, megjeleníthető-e egy ilyen szép beágyazott komplexitás akkor, amikor le kell bontani a tantervet. A másik pedig az, és itt most visszautalnék a mi beszélgetésünkre, hogy mindenki nagyjából a saját tanítási gyakorlatát vagy tanítási elveit fogalmazta meg, hogy ő hogy csinálja ezt az osztályteremben, és én csak úgy éreztem, hogy mindig szeretnék ott ülni azokban az osztályokban, ahol ez valóban megvalósul. Viszont tantervkészítőként – azt hiszem – azon is kell gondolkodnunk, hogy a tantervkészítő mit

tud előírni a tanárnak, és mennyire támogatja a tanteremben ténylegesen ott lévő tanárt, és mennyire enged neki szabadságot, mert hiszen mindenki a saját műveltségfogalmát, képzetét fogalmazta meg. Ahhoz, hogy ez valóban meg tudjon valósulni egy osztályteremben, ahhoz egyrészt egy támogató tantervre van szükség, másrészt viszont arra is, hogy a tanterv engedje, hogy annak az adott tanárnak vagy az adott helyi közösségnek a saját esztétikai tapasztalata, saját műveltségfogalma a saját tanulócsoportjával való viszonyában is valahogy kibontakozzon. Ez a másik nehézség, amit tapasztalatom szerint nagyon nehéz, és ha szabad egy kritikai megjegyzést így zárójelben, a jelenlegi magyarországi tanterveknek nem sikerült ezt megvalósítani, hogy a szabályozást, a támogatást és a szabadságot valahogy összhangban jelenítse meg.

Dáné Szilárd: Én csak egy gondolattal egészíteném ki, az ókori görögök óta a műveltség elsősorban az irodalmi műveltséget jelenti. Azt hiszem, hogy ez sokat nem változott az évszázadok folyamán. Nincs az az elvetemült magyartanár, aki nem azon a véleményen lenne, hogy szükség van ma irodalmi műveltségre. Viszont, ha a másik oldalt nézem, és én az utóbbi években folyamatosan 11. osztályban veszek át évfolyamokat, és tanítok 11–12. osztályban, akkor azt kell mondanom, hogy a másik oldalon már nem ilyen egyértelmű a diákok véleménye arról, hogy van-e szükség irodalmi műveltségre vagy nincs. Tehát ha őket kérdezzük, nekik erről más a véleményük. Kénytelen-kelletlen a líceumi tagozaton nyilvánvalóan olvasnak irodalmat, kötelező irodalmat, mert érettségire készülnek, de ha ez nem lenne, meg vagyok győződve, hogy még kevésbé érdekelné őket az irodalom. És itt nem feltétlenül a nagy iskolák nagyon jó évfolyamjaira gondolok, hanem a nagy iskolák gyengébb évfolyamaira, vagy a szakközépiskolákra, ahol jóformán írástudatlanok, vagy adott esetben analfabéták is vannak, és ezt érettségi dolgozatok javításakor gyakran tapasztaljuk, hogy leír öt oldalt, és nem lehet kiolvasni két sort, két ép mondatot se belőle, merthogy írni sem tud. Azért kellene az irodalmi műveltségről úgy beszélnünk, hogy arra szükség van, és tantervkészítés kapcsán mindenképpen, hogy valahogy ne ilyen kötelező ízü legyen ez az irodalmi műveltség, hanem tényleg a diákok számára is olyan élvezetet jelentsen, ami által majd felnőtt korukban is irodalomfogyasztók lesznek.

Deák Magdolna: Ha már Szilárd említette a görögöket, én is előkerestem gyorsan, Kornis Gyulának⁷ olvastam egy tanulmányát, gondolkozva az irodalmi műveltség kérdéséről, és ő pont Periklész görög államférfi, szónok egyik beszédét idézi, „az a jó állampolgár, aki ezekben, vagyis az irodalom és zene, kiműveli magát, mert így válik alkalmassá a közügyek vezetésére. A kultúrának olyan tartalma lebeg a görög előtt, amelynek nincs közvetlen haszna az életben, de a lelket nemesíti, műveli, csiszolja, és ezzel alkalmassá teszi a gyakorlati tevékenységre. Ez az irodalom, amely a legjobban nevel.” Tehát én ilyen értelemben is, a gyakorlatban így próbálom alkalmazni, hiszen tapasztalom: az irodal-

⁷ Kornis Gyula (1940): Az irodalmi műveltség értéke. Franklin Társulat, Budapest. http://mtda.hu/books/kornis_gyula_az_irodalmi_muveltség_erteke.pdf



mi műveltség megmutatására, az ebbe való beavatásra szükség van, pont azért, mert ez nemcsak a műveltségbeli tudást gazdagítja, hanem az egész személyiségét fejleszti a gyerekeknek, akár tudatosan, akár öntudatlanul.

Fóris-Ferenczi Rita: A hozzászólásaitokban elég sok ablaknyitás volt a következő kérdésekre is, és úgy hangosítanám föl, hogy próbáljunk az eddigi műveltség-értelmezés, ártérelmezés kontextusából figyelni rájuk. Tehát: Miért létfontosságú az olvasás, illetve az az irodalomolvasás képessége a digitális kommunikáció világában? Milyen előnyei vannak, vannak-e előnyei annak, ha az irodalmi alkotásokat az esztétikai tapasztalat médiumaiként, esztétikai tapasztalásként fogjuk fel? Milyen tágabb, az irodalom iskolai oktatásán túlmutató jelentősége lehet az esztétikai tapasztalás képessége gyakorlásának az irodalmi művek olvasásán keresztül?

Molnár Gábor Tamás: Én 2016 óta vezetek egy kutatócsoportot itt, Budapesten, amely az irodalomoktatás és a digitális írásbeliség összefüggésével foglalkozik, és éppen most készítettünk el egy tanulmányt, amely interjúelemzésekre támaszkodik, itt mintegy húsz neves magyarországi magyartanárt kérdeztünk meg erről a kérdésről, és pont erre voltunk kíváncsiak, hogy mit gondolnak az irodalom, irodalmi műveltség, irodalmi kultúra és a digitális kultúra kereszteződéséről. Úgy néz ki, hogy ebben a generációban – itt az idősebb, tapasztaltabb generáció reprezentált – éles feszültség van az irodalomról és az irodalomolvasás mibenlétéről, valamint a kortárs, digitális kultúra mibenlétéről szóló tapasztalatok között. Ezt én abszolút értem, és én is hajlamos vagyok így megítélni, hogy egészen más dolog elmélyülni az irodalomban, és egészen más dolog ebben a felszínes digitális kommunikációban részt venni, és legtöbbször van egy ilyen defenzív magatartás, ami ebből adódik, hogy hát tanítsuk úgy az irodalmat, hogy tanítsuk meg lelassulni a gyermekeket, tanítsuk meg elmélyülni őket, hogy ne csak ebben a felszínes, webes világban éljenek. Ez lenne az egyik aspektusa annak, amiben az irodalom hasznos lehet ebben a világban. Tehát én is hajlamos vagyok ezzel így belülről egyetérteni, hogy a lassú olvasás, szoros olvasás, az elmélyülés képessége fontos, és ez benne is van a tantervi koncepcióban, itt szerintem nagyon helyesen az odafigyelésre, az intimitás megélésének a megtanulására is kitér a tanterv. Ugyanakkor én ebben azt a veszélyt látom, hogy ha csak ezt az ellentétet hangsúlyozzuk a két kultúra között, akkor – itt Szilárdnak a hozzászólására utalnék vissza – fönnállhat a veszély, hogy elveszítjük ezt a generációt, merthogy ők azt fogják tapasztalni, hogy az irodalomnak semmi köze nincs ahhoz, amit ők a hétköznapi kultúrában megélnék. Tehát mindenképpen fontos lenne, hogy valamiféle hidakat is próbáljunk találni, hogy mi az, amiben – mondjuk – hasonlít az irodalom ahhoz a hétköznapi kultúrához, amiben ők vannak. És nekem az utóbbi időben egy fogalom nagyon erősen az előtérbe került a gondolkodásomban, és ez a játék. A játéknak a megélése szerintem a mai fiatalok kultúrájában egy nagyon-nagyon centrális dolog, és hogyha az irodalomtanításban is egy kicsit előrébb vagy előkelőbb helyre kerülhetne a játékoság, akár a poétikus játékoság, akár a tanításnak a játékosága, az szerintem segítene abban, hogy közvetítsünk valahogy a hétköznapi kultúra és az irodalmi műveltség között.

Fóris-Ferenczi Rita: A játékkal kapcsolatosan: maga a műalkotás természete, létmódja szerint *játék*, illetve felvetődött módszertani szempontból a tanítás játékossága.

Deák Magdolna: Az anyanyelvi nevelés egyik alapelve a játékosság. Még óvodás és kisiskolás korban működtetjük, de a nagyobbaknál már egyre kevésbé. Talán nem is az a nehéz, hogy a pedagógusnak is mernie kell vállalni játékos énjét, avagy újra kell tanulnia játszani, feloldódni a játékban. Ma már mindannyian meg- és kipróbáljuk a kooperatív-interaktív módszerekkel, akár digitális formában is. Inkább azt tapasztalom, hogy ami játék számomra vagy játékos helyzet, módszer, az a diák számára – különösen, ha középiskolás – nem föltétlenül az. Furcsállja is, hogy én játszom, lelkesedem, elidőzők egy-egy részletnél, annak szépségénél. A játékkultúránk közötti szakadék fölött is hidat kell építenünk. Ő is kell „tanuljon” engem, nemcsak nekem, de én is őt. Ugyanez történik a műalkotás játéktermészetének felfedeztetésével. Különösen szembesülök ezzel, amikor komikus vagy ironikus szöveggel foglalkozunk. Ez a kortárs szöveg egyik létmódja. Nagyon kevesen értik. Nem szoktak hozzá a szavakkal való, szavakban rejlő játékhoz. Az olvasás, alkotás poétikai, szókimondó gyönyöréhez. S nem ismerik a mihez képest iróniáját, lázadó hangját. Ezért is van szükség irodalomtörténetre, s ilyen értelemben is irodalmi műveltségre. Nem lehet nem megmutatni. S talán szükség volna visszavezetni a versírás órákat. Kreatív írás már javaslatként az új kisgyermeknevelői kerettantervben megjelent, reméljük, benne is marad.

Fóris-Ferenczi Rita: Ne haragudjatok, hogy közbeszólok, csakhogy arra is figyeljek, hogy közben mi már a további kérdésekben felvetődő módszerekről is beszélünk, tehát ennek kapcsán is jó lenne Gábor gondolatfelvetésére visszatérnünk, illetve Magdolna is említette, hogy egyfelől az esztétikai tapasztalás is *játék*, és ezt alátámaszthatja, „felhangosíthatja” a módszer; az is elhangzott, hogy az élményalap nem ugyanaz tanár és diák számára. Tehát ott tartunk a beszélgetésben, hogy a műalkotás mint játék, az olvasás mint élmény és játszottság, s mindez elidőzést, belemerülést feltételez. Ehhez kapcsolódik a kérdés, hogy ezt a „játékélményt”, az esztétikai tapasztalást hogyan lehetne felerősíteni, összebékíteni a játékkal, játékosítással – mint módszerrel. Jól értem? Mert ha igen, felvetődik már a tartalom és módszer összhangja is.

Molnár Gábor Tamás: Csak egy megjegyzést, ha szabad. Ezt én úgy is értem egy picit, én attitűdként is értem, ahol én kritikai megjegyzéseket fűztem a koncepcióhoz, ezt majd elküldöm annak, akit érint, ahol egy kicsit túl pátoszosnak láttam például ezt a szöveget. És én úgy látom, hogy ez is, tehát a játékosságnak ez is eleme lehet, hogy azt a pátoszt, ami a mi műveltségfogalmunkból adódik, azt kicsit visszafogni, mert ez megint elidegenítő lehet a mai generáció számára.

Váradi Izabella: Ha szabad egy kicsit a gyakorlat részéről beszélni, én olyan középiskolásokat tanítok szórványban, akik vagy informatikusok lesznek, vagy orvosok. Áltá-



lában aki matek, infó, biológia, kémia osztályban megmarad, vállalja azt, hogy matekból érettségizik, jó gondolkodású gyermek, nem feltétlenül irodalmi tehetséggel megáldott, de mindenképpen rendkívül intelligens. Én a tapasztalataimat ilyen osztályokban szerzem, és azt látom, hogy nagyon fontos, hogyan közelítjük meg az irodalomtanítást. Tudjuk-e az irodalmi művet úgy felkínálni számukra, bármilyen technikával, hogy az valamiféleképpen vonzó legyen. Ha azt mondom, hogy ez elolvasandó a következő hétre, következő órára, talán nem vagyok olyan népszerű, mint ha azt mondom, különösen nekik, hogy hangoskönyv formájában is meghallgatható. Ez egyfajta interpretáció, de próbáld meg, ez a több mint semmi. Tehát ne áltassuk magunkat azzal, hogy ők olvasni fognak, valóban annyi rengeteget, amennyit elvárunk tőlük. És ha elmélyült olvasásról akarunk beszélni, akkor mindenképpen azt kell hangsúlyozni, hogy ennek a tantervnek kellőképpen szellősnek kell lennie ahhoz, hogy tudjunk elmélyülni, tudjunk időt szánni az irodalmi művekre. S ami nagyon nagy tapasztalat a vizsgák felől nézve, hogy a tantervnek lennie kell különböző változatainak is. Tehát az előző kérdésre visszatérve, ahol nem szólaltam meg, de fogalmazódtak meg bennem gondolatok, bizony az irodalmi műveltség akár társadalmi osztályonként is változik, akár szakmánként is változik, tehát a szakközépiskolát végzett gyermek fogalmi műveltsége nem lesz azonos egy gimnáziumba járó gyermek műveltségével, irodalmi műveltségével, és talán nem is kell, hogy az legyen. Bennünk, magyartanárokban óriási nagy kérdés, hogy lehet-e anélkül érettségije egy gyermeknek, hogy ezt, azt vagy amazz a művet olvasta volna, vagy, hogy olvasnak-e egyáltalán, nemcsak egy első látásra felkínált szöveggel boldogulva. Most tanári visszajelzések alapján beszélek, hisz az elmúlt héten kérdeztük meg a kollégák véleményét arról, hogy mi a tapasztalatuk, vagy mi az elvárásuk az érettségivel kapcsolatban. Engem elszomorít, mert a tanároknak – azt kell, hogy mondjuk, hogy – jelentős része, a kb. 20%-a, nem értette a kérdést. Más része nem tudott különbséget tenni 2 tételváltozat között, harmadrésze elmondja a panaszát, és ezt nagyon-nagyon köszönjük nekik, hogy nemcsak indokolnak, hanem elmondták a panaszokat, és ezt kiindulópontnak is tekinthetjük, hogy ők látják a jelenlegi tantervnek a buktatóit, de azt kell mondanom, hogy sajnos nem a tanterv alapján tanítanak a kollégák, ők az elmúlt évek érettségi tételei alapján tanítanak, és ezt el is mondják. Tehát nem a tanterv alapján tanítanak irodalmat, hanem érettségire felkészítő „gépekké” váltak, rendkívül szomorúan mondja ezt egy részük, más részük viszont nagyon konkrét követelményekkel áll elénk, és azt mondja, tessék megadni azt a 20 művet, amit meg kell tanulni. Ez a szomorú gyakorlat, e felől is néznünk kell a tantervet, tehát akkor, amikor bármilyen tantervmódosítás lehetővé válik, vagy új tervet írunk, akkor elsősorban arra kell gondolni, hogy eljusson a gyakorló tanárhoz, megértse a tantervi koncepciót, és nagyon sok továbbképzésen segítsük a munkáját, gyakorlókönyvekkel vagy tanári kézikönyvekkel.

Kékesi-Keresztes Lujza: Az Izabella hozzászólásához szólnék pár szót. Egyetérthetünk a tantervi szemlélettel, de fontosak a szemlélethez igazodó kimeneteli követelmények, az érettségi követelményei. Egyetértünk azzal, amit Izabella mondott, hisz a gyakorlat szempontjából a legnagyobb problémát éppen ez jelenti, hogy a tanárok többnyire nem a

tantervi szemléletet követik, hanem érettségire készítik fel a diákokat, és az érettségire való felkészülést az érettségi tételeknek a szemlélete határozza meg, illetve annak a követelménynek a szemléletnélkülisége, így mondanám, hogy nem szemlélete, hanem szemlélet-nélkülisége, ami ma érvényesül, és aminek a módosítása soha nem történt meg. Tehát nagyon-nagyon fontosnak találnám, hogy a tantervvvel párhuzamosan egyfajta tétel-modell, ha lehet így nevezni, vagy kimeneti követelményrendszer is megfogalmazódjék, mert ha nem, akkor a tanárok a megfogalmazott, az elkészített érettségi tételeknek a szemlélete szerint fognak tanítani, vagy esetleg egy szemlélet nélküli követelményrendszer szerint. Sajnos ezt kívánja az oktatási gyakorlat tőlünk, hogy érettségire készítsük a diákokat, és nem mindegy, hogyan tudunk tanítani, ha nem jó a követelményrendszer, illetve nem jó a tétel szemlélete.

Fóris-Ferenczi Rita: Tehát óhatatlanul érintettünk olyan kérdésköröket is, amelyek nem függetleníthetők a tantervtől: a bemenet és kimenet összefüggése is ilyen. Nincsenek alternatívák, nemcsak alternatív tantervek, hanem olyan jellegű kerettantervek sem, amelyek szakaszra vagy szintekre bontják a követelményeket, hisz évfolyamszintű tantárgyi programokat kell kidolgozni a romániai szabályozás szerint. Visszatérnék a Gábor gondolatához: támogatás és engedés. Ebben a centralizált oktatásszabályozásban az egyetlen lehetőség, hogy van egy országosan egységes, évfolyamokra lebontott tanterv, pontosabban tantárgyi program. A magyar nyelv és irodalom tanterv – viszonyítva például a román nyelv és irodalom tantárgyi programjának kötöttségéhez – eddig sem tartalmazott előírt témákat, konkrét szöveglistákat, csak javaslatokat, a tankönyvszerkesztők, tanárok számára nyitott és választható, kiegészíthető szövegtörzset kínált. Ennél okosabb megoldás az egyensúlyteremtésre nemigen látszik a jelenlegi szabályozásban. Ez a rugalmasság viszont el is bizonytalaníthat. Akár a tanterv ellenében a vizsgaprogram, a kimeneti követelmények válnak szabályozóvá. De csak a „mit is tanítsunk?” kényelmesebb kérdése felől, mert az gondolom, nyilvánvaló, hogy e tantervi koncepció épp ezen a kérdésen szeretne túllépni. Jogosak ezek a felvetések és a tantervfejlesztéssel együtt járó további munkálatok átgondolása a kimenetre nézve. Azt javasolnám mégis, hogy térjünk vissza az eredeti kérdésfelvetésekhez. Az irodalomoktatás mint esztétikai tapasztalás lehetőségére kellene figyelnünk. Ismétlem a kérdéseket: *Milyen előnyei vannak (vannak-e előnyei) annak, ha az irodalmi alkotásokat az esztétikai tapasztalat médiumaiként, s az irodalomolvasást esztétikai tapasztalásként fogjuk fel? Milyen tágabb (az irodalom iskolai oktatásán túlmutató) jelentősége lehet az esztétikai tapasztalás képessége gyakorlásának (fejlesztésének) az irodalmi művek olvasásán keresztül?*

Márton-Simon Anna: Az volt az egyik kérdés, milyen, akár az iskolai tapasztalaton túlmutató előnyökkel járhat az irodalmi alkotás esztétikai tapasztalás médiumaként történő olvasása. Az eddigi, rövid tanítási tapasztalatom alatt is volt egy vissza-visszatérő helyzet, amelyből az látszik, hogy van a gyermekekben egy nagyon erős frusztráció, amiért nincs nyelvük kifejezni, amit éreznek vagy amit tapasztalnak. Úgy gondolom, ez az, amit a műalkotásoknak egy ilyenfajta olvasása lehetővé tenne: nyelvet adhat a gyerme-



keknek olyan tapasztalatokhoz, amiknek a kihangosítására amúgy nem lenne eszközük. És ez tovább is mutathat. Ugyanígy az irodalomoktatás során működtethető lexikális ismereteknek vagy fogalmi fogódzóknak is ez lenne a szerepük, hogy beszélni segítsenek irodalmi szövegekről. Ez tehát megszólalási lehetőséget és eszközt nyújtana ezeknek a szövegeknek a kapcsán, és talán ez majd a kimenet felé is tud valamilyen segítséget nyújtani.

Fóris-Ferenczi Rita: Anna olyan kérdést vetett fel, ami szorosan kapcsolódik az anyanyelvi tanterv egészéhez, s nemcsak az irodalomoktatáshoz. A tantervfejlesztési történetünk nem most kezdődött, részt vettünk az elsőtől nyolcadikig ívelő tantervfejlesztési munkálatokban is, és hát pontosan erről is szó esett imént, hogy a nyelvérzék, a beszéd, az írás mennyire fontos alapja az oktatásnak. Időnként elfelejtjük a hagyományosan irodalomközpontú oktatásunkban, hogy az irodalom is nyelvből van. Mert ebbe ágyazódik az a többlet, hogy az irodalomolvasás felerősíti azt a tapasztalatot, annak belátását, hogy mind az irodalomtudós, mind a tanár, mind a diák „dadoghat” a szöveg „küszöbén”, meg kell küzdenie az élmény nyelvi megformálásával. Ennek olyan folyamodványai lehetnek, hogy gyakorolni kellene ezt a kereső beszédet, ezt a nyelvben létet, mert például a tananyagközpontú, ismeretátadó irodalomtanításnak ez volt az egyik természetellenessége. Ha tanulóként olvasok valakitől egy gyönyörű kommentárt, tegyük fel bármilyen műről, s azt meg is kell tanulnom, mert számon kérik, akkor a saját „dadogásaimat” nehezen merem, tudom megszólaltatni. Most ez természetesen kötődik a beszédhez, a beszédbátorsághoz, a kommunikáció felvállalásához – és épp emiatt jó látni ezt a folyamatot az 5–8-as tantervnek a koncepciójához kapcsolódva, hogy mily fontos lenne a nyelvérzék, a megszólalás, a beszédbátorság. Úgy gondolom, hogy ez kapcsolódik ahhoz, amit felleltél, Anna, hogy igen, ez a beszédbátorság, a nyelvi képességek mily fontosak egy másfajta kommunikációs helyzetben, az irodalmiban, az irodalmi szövegre reflektálásban, az olvasói tapasztalatokra, élményekre reflektálásban – tehát még ha egyértelműnek is tűnik, ki kell mondanom, mert mintha időnként ezt elfelejtenénk, hogy mindenképpen szükség van nyelvre, sőt több kódra is – ezért lenne áldásos újragondolni, sőt mondhatnám azt is, „rehabilitálni” az ún. nyelvi nevelést, és persze nem a leíró grammatika szabályainak a súlykolására gondolok.

Márton-Simon Anna: Csak azzal szeretném kiegészíteni, hogy itt nem csak a nyelvi kifejezés az, ami tapasztalataim szerint nehézséget jelent, hanem maga a felismerés is. Már csak az érzelem-felismerés is vagy egy élménynek a felismerése is kihívás lehet, emiatt tud az irodalmi szövegekkel való találkozás egy hasznos tapasztalat lenni. Azzal szeretném folytatni, amit a tanárnő még kiegészített, hogy itt nem csak a nyelvi kifejezés az, amit úgy tapasztalom, hogy nehezen tudunk megtenni, hanem a felismerés is. Tehát már csak az érzelem-felismerés is vagy egy élménynek a felismerése is nehézséget okozhat, és ami miatt az irodalmi szövegekkel való találkozás egy hasznos élmény lehet. Ezzel akartam a korábbi kérdéshez még kapcsolódni.

Molnár GáborTamás: Ebből azért adódik egy nehézség is, amit itt nagyon szépen összeszedtetek, hogy amikor a koncepcióban a műértés és a kommunikációs képességek összefüggéséről van szó, akkor lehet, hogy itt a nehézségeket is jelezni kellene, hogy talán nem feltétlen folytonosságban léteznek ezek a dolgok. Egy friss tapasztalatomat megosztom, meghívtak egy próba érettségire egy neves budapesti gimnáziumba, emelt szintű próba érettségi volt, és utóbb kiderült, hogy ő egyébként politikusnak készül, és egészen elsőprő lendülettel és nagyon jó beszédképességgel számolt be a tételéről, de igazából mély irodalomélmény vagy műértés nem derült ki ebből. Vannak olyan esetek, amikor ez a két dolog, hogy valakinek jó a kommunikációs képessége és hogy igazából műértő, ezek nem függenek össze ennyire közvetlenül egymással. Lehet, hogy azt is érdemes jelezni a koncepcióban, hogy azért ezek nem következnek egymásból.

Kőmíves Noémi: A digitális kommunikáció és az esztétikai tapasztalat lehet, hogy két teljesen különböző dolog. Az első, az nagyon gyors, tehát időben nagyon gyors, meg hát fatikus, meg információszerzés céljából történik nagyon sokszor, az esztétikai tapasztalat, az elmélyült olvasás meg nyilván, hogy valami lelket építő dologról szól. Azért úgy gondolom, hogy a kettőnek van egy érintkezési pontja, mégpedig az, hogy beszédszándékok vannak mindkét fajta kommunikációban. Tehát a digitális kommunikációnak is, a digitális kommunikációs megnyilvánulásokban is vannak implikátumok, pont úgy, mint ahogy az irodalmi szövegekben. Ezért úgy gondolom, hogy fontos lenne ezzel a dologgal foglalkozni, hogy akkor, hogyha a nyelvérzék fejlesztéséről beszélünk, foglalkozunk ezzel a dologgal is, hogy felismerni egy beszédszándékot, netalán tán egy manipulációs szándékot, digitális kommunikációban.

Berszán István: Kapcsolódom Noémi fölvetéséhez, hogy az irodalomoktatás életbevágó készségek kialakításában segíthet. Abból is, ami eddig elhangzott, számomra világos, hogy az irodalmi műveltség csak akkor esélyes túlélő, hogyha nemcsak irodalmárok számára, hanem a mindennapi gyakorlati tájékozódás szempontjából is van tétje, és ha vonzó tud lenni. Édesapám hirtelen az intenzív osztályra került Covid-fertőzéssel. Az, ahogy a nővérrrel és az orvossal beszélek, igénybe veszi az irodalmi műveltségem. Nem csak úgy, hogy elegánsan fejezem ki magam, hanem úgy is, hogy érzékelem a helyzeteket. Nem rohanom le például a személyzetet, mintha az egész kórházban csak az én édesapám küzdene a betegséggel, nem próbálok meg mindenkit haptákba állítani az ő ápolása és az én tájékoztatásom végett. És ez még mindig a könnyebbik oldal. Nem csak akkor kell, hogy tétje legyen az irodalmi műveltségemnek, amikor telefonon beszélek a kezelőorvossal, a szolgálatos nővérrrel vagy a vöröskereszttel, hogy a szigorú látogatástilalom idején ők vigyék be a szükségességeket. Közben édesanyám is belázasodott otthon, és ő is 82 éves. Ha befejeződik ez a konferencia, el kell döntenünk a családban, ki menjen haza Barótra édesanyámhoz. Az irodalmi műveltségemnek abban is van szerepe, hogy mit fogok javasolni, illetve mit fogok vállalni. Úgy szeretnék irodalmat tanítani is, hogy ezt a kapcsolatot mindvégig szem előtt tartom: ha irodalomórán, illetve olvasás közben jártasságot szerzünk a sokféleképpen figyelni tanulásban vagy a történetek ritmusára



hangolódásban, akkor ez a gyakorlati kapcsolatteremtés mindennapi helyzeteiben is ki-próbálható, bevethető készség. Ha valaki művelt, ennek meg kell látszania a viselkedésén is.

A másik követelmény az, hogy az irodalmi műveltség vonzó legyen. Nyilván, mi-helyt kiderül, hogy tétje van, ez vonzónak is teszi. Gábor a játék szerepét említette, én azt gondolom, hogy az irodalomórakon közös mozgástereket kell találunk a diákokkal, ahol együtt történik velünk valami intenzív – nem csak játék. E nélkül nem lesz vonzó az irodalom. A magam részéről *Terepkönyv*-táborokat szerveztem, hogy megmutassam az irodalmi műveltség tétjét a gyakorlati tájékozódásban, és hogy olyan közös mozgástereket építsek ki a nem-emberi környezettel, amelyeknek a történései élményt jelentenek a fiataloknak. A mi kultúránkban egyre ritkább, hogy együtt történik velünk valami intenzív. Ha az írás és olvasás mozgástereiben kipróbált gyakorlatok ilyen eseményekké tudnak válni – mint legutóbb szeptember végén a sztánai táborunkban –, akkor ez vonzónak teszi az irodalmi műveltséget. A tegnap Levente beszélt arról, hogy az irodalom egyszerre teszi próbára és fejleszti nem csak a nyelvi készségeinket, hanem a kontextusok ismeretét is. Azzal példázta, hogy mindenki szavalja a Toldit, de az „Ég a napmelegtől a kopár szik sarja” sorban a ’szik’ jelentését a legtöbben nem értik. Valóban jó alkalom a Toldi nyitánya, hogy elővegyük a Tezauruszt a polcra vagy a netről, és kiderítsük, hogy sziksót tartalmazó földről, szikes talajról van szó. De olyasmiket is jó lenne megtanulnunk elolvasni, mint például József Attila *Favágó* című versének ez a története: „fényesül a görcse sikongva”. Lehet, hogy lesznek olyan diákok az órán, akik a görcs szónak csak a hasi vagy izomfájdalomhoz kapcsolódó jelentését ismerik, és ezúttal is jól fog a Tezaurusz, hogy a fa testébe ágyazott keménységre utaló jelentésre is fény derüljön, vagy arra, hogy az ilyen, rendszerint sötétebb színű görcs egy valamikori leágazás következménye. De itt ennél is többről van szó. Azt is meg kell tanulnunk követni versolvasás közben, hogy mi történik és hogyan, amikor a kielezett acél és az ilyen görcsök erőteljes fejszecsapások révén találkoznak. Tényleg elolvasni ezt a sort, annyit tesz, hogy megtanulom figyelemmel követni azt a nagyon sajátos történetet, amit ez a kifinomult írásművészet követ. A másik példám Nádas Péter *Évkönyv* című kötetének az a részlete, ahol a narrátor úgy tanul meg fölszarazni egy padlásfödémét, hogy a hajdani sarazásból megmaradt egy darab, és azon fedezi fel a tenyerével annak a hajdani tenyérnek az útmutatásait, amely annak idején szakszerűen elvégezte a műveletet: „Miként egy őskori lelet. Csúszott a tenyerem a tenyerének negatívján. Tenyerem párnája tenyerének helyére illeszkedett. Libabőrös lettem e régvolt tenyérpárna érzékelésétől. Mentem utána. Előtte még a szomszédaimat faggattam, miként kell csinálni, de tőle tanultam meg, aki előttem megcsinálta. A tanulásnak ilyen mélységesen mély élményével még soha nem ajándékozott meg a sors. Boldog lettem tőle és elővigyázatos. Azon voltam, hogy úgy tegyem a dolgom, amiként ő is tenné. A tenyeremmel tettem eleget annak az útmutatásnak, amit a tenyerével adott, és ez lett a műveletről, s ezáltal az életéről való tudásom”⁸

⁸ Nádas Péter: *Évkönyv*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest 1989, 95–96.

A *Terepkönyvemben* ez a feladat a részlet olvastán: Úgy kövesd Nádas Péter elbeszélés-művészetének figyelemgesztusait, ahogy a tenyér követte a tenyeret sarazni tanulás közben. Ha ilyeneket is tudunk tanítani és tanulni irodalomoktatás címén, ki fog derülni, hogy az irodalmi műveltségnek nagyon is sok köze van a mindennapi helyzeteinkhez, gyakorlati tájékozódásunkhoz, és abban is segíthet, hogy tanuljuk egymás társaságát (nemcsak az emberekét). Szerintem ettől marad meg a tétje, és ettől tud vonzó lenni.

Fóris-Ferenczi Rita: A következő tervezett kérdésünk a történetiség elve és az ezzel kapcsolatos irodalomoktatási „előítéleteink”. Mert a történetiség olyan szempontból éles, hogy a mi nemzedékünk megtapasztalt egyfajta „történetiséget”, a kronologikus tananyagközpontút, ennek a tanulhatóságát vagy nem tanulhatóságát. Tehát azt ajánlanám, hogy a történetiség kérdését, újraértelmezését gondoljuk át a tanterv-koncepció alapján.

Szabó Levente: A nemzetközi példák meg a román irodalomoktatás azért lenne fontos, hogy szétnézzünk, akár láthatjuk a negatívumokat vagy a kudarcokat is, meg a sikereket is, meg az eszközöket is, tehát, hogy ezek esetenként jó, rossz gyakorlatok, és nem utolsó sorban ezek egy része átmegy például nyelvoktatásba. Tehát, hogy például mit mondanak a német, angol nyelvtanárok, francia nyelvtanárok, akik belátnak más oktatás hagyományába, esetenként kiküszöbölték az irodalmat adott pillanatban, aztán megint visszahozták az idegennyelv-oktatásba. Tehát ez tanulságos lehetne az anyanyelvoktatás szempontjából is.

Fóris-Ferenczi Rita: Van egy olvasásra érdemes összefoglaló, Gordon-Győri: Irodalomoktatás a világ kilenc országában. Az angolszász tantervi modellt említeném, amely szintekre és szakaszokra tagolódik, tehát nem évfolyamokra. Az olvasandó szövegekre vonatkozólag is minimálisnak tűnik a szövegtörzs: például alapvető Shakespeare-szövegek, de egy szakaszban minimális az olvasandó szövegek száma. Csakhogy mi, itt Európában valamiféle köztes modellt szeretnénk, hogy legyen szövegértés is, meg kommunikáció is, és nem akarunk lemondani a klasszikus értelemben vett irodalmi műveltségről sem. Gondoljuk el, ki fogja eldönteni, hogy melyik lehetne az a 10 szöveg például, amit fontos lenne elolvasniuk a tanulóknak.

Szabó Levente: Tudod, miért kaptam fel a fejemet? Azért, mert ott van például a GSE, ennek az első szintje. Tényleg elképesztő, hogy nagyon kevés irodalmi szöveg van, tehát megvan, hogy 1900 előtti szöveget hányat kell ismerni. De az az elvárás, hogy azokat az 1900 előtti szövegeket olyan mélységben kell ismerni, hogy nálunk esetenként akár mesteri szintű disszertációban nem ismerik a hallgatók. Példának okáért Shakespeare-t úgy végig kell olvasni, nem tudom hány alkalommal, előlről, hátulról, s ezért gondolkodtam, hogy nem azt mondom, hogy ezt a modellt kell követni, hanem azt, hogy a kötelező kérdésén túl azon is érdemes lenne elgondolkodni, és ez benne van a tantervnek ebben az elmélyültség részében, hogy van-e legalább egy olyan szöveg, aminél olyan alapossággal megállunk, hogy az egy életre megmarad. Kipróbáltuk ezt a Toldival, több,



mint fél, akár egy éven keresztül, és elképesztően érdekes dolgok jöttek ki. Ez egy olyan morfondír csak, ezt nyilván nem lehet megcsinálni egy az egyben. Például ez, amit tanultam a GSE-ből, hogy szóba állok ezekkel az ismerősök, barátok gyerekeivel mondjuk Angliából, és olyan mélységig ismerik valamelyik Shakespeare darabot, hogy az egyszerűen elképesztő. Az meg egy újabb kiindulópont lehet a beszélgetésben. És még volt egy valami, ami előjött és nagyon élvezem, nagyon érdekesnek tartom, és ez mégérne talán egy külön, hosszú beszélgetést. Ez a kötelezők ügye, de úgy tűnik, hogy van, akit tényleg csak ez érdekel. Vagy, aki csak ebben érintett. És ezt várja, akár magyartanár is, hogy mi lesz a kötelező, mi lesz az érettségi kimenet.

Zágoni Melinda: Én ezt egy nagyon égetően fontos témának érzem, hogy nem differenciálunk. Hogy ugyanazt, például érettségi követelményrendszert vagy tantervi követelményrendszert várjuk el a szakiskolás gyermektől, mint az elméleti oktatásban résztvevő gyermektől. A reál szakos gyermektől és a humán szakos gyermektől. Itt nagyon fontos lenne differenciálni. Mert ténylegesen van az a réteg, például a szakiskolába járó gyermekek, akiknek több fogódzót kell adni, akiknek igenis segítség az, hogy kapnak mondjuk egy műlistát, és tudják, hogy abból fölkészülnek, s ez nekik a szaklíceumi érettségire elég. De ugyanezt a követelményrendszert nem lehet érvényesíteni például az elméleti líceumba járó gyermekek esetében.

Fóris Ferenczi Rita: Igen, ez is egy nagy kérdés, és jogos, Melinda. Nem tudom, hogyan lehet ezt megoldani ebben az oktatáspolitikai szabályozásban, viszont az tényleg kérdés, amit Levente fölvetett, hogy mennyiség vagy mélység? Tehát, hogy akkor olvass mélységében Shakespeare-szöveget, és ezek az olvasási tapasztalatok transzferként érvényesülnek.

Szabó Levente: Csak az egyetemről mondok egy példát, hogy ugye szoktunk mélységről beszélni, meg lassúságról. De ezt kulturálisan nem ugyanúgy értjük. Ha mondjuk egy német egyetemen meghirdettek egyetlen regényről egy féléves kurzust, vagy akár Magyarországon, senki nem kapja fel a fejét. De hogyha ezt én megcsinálom itthon, előbb-utóbb a hallgatók fognak szólani, a kollégákról nem is beszélve vagy az adminisztrációról, hogy ez nem túlzás-e, hogy egész félévet szöszmötölni egyetlen szöveggel. Ezek éles különbségek, és a lassúságnak és a mélységnek nagyon eltérő értelmezései azonnal kiderülnek, és ezt tovább lehet vinni, mondjuk azt, hogy a lassú olvasás meg a mély olvasás, de gondoljunk arra, hogy mit jelent ez.

Zágoni Melinda: Meg az sem célravezető, ugye, hogy a gyermekeket arra szoktasuk, hogy ilyen nyúlfaroknyi, nagyon kicsi szövegeket olvassanak, mint amilyenekkel találkozunk a Facebookon, meg különféle forrásokban. Tehát az sem megoldás, hogy rövid szövegeket olvastatni azért, mert az könnyebb, vagy az könnyebben megadja magát, könnyebben értelmezik. Valahol ez sem megoldás.

Szabó Levente: Azért mondtam a kötelező ügyét, mert ez szorosan összefügg a műveltség ügyével. A következő kérdés az lehet, hogy milyen szempontból kötelező. Ugye a tegnap épp erről beszéltem, lebontottam 4 elv mentén a dolgokat. Így már könnyebb kérdezni: mire jók egészen pontosan a kötelezők? Az alfabetizációra jók? Valamiféle nemzeti műveltségi minimumra, az esztétikai olvasásra? Nem mindegy, hogy mire gondolunk, amikor kötelezőről beszélünk. A másik dolog: egyszerűen föl lehetne rajzolni a lehetséges jövőbeli forgatókönyvek következményeit. Készülünk fel különböző forgatókönyvekre: például mi lesz akkor, ha 10 év múlva Harry Potter a „magyar” irodalmi alkotás? A másik szélsőség a minden. De persze mi a minden, akkor lehet, túl erősen messze löjük a célt, azt mondjuk, Szilárddal egyet fogunk érteni szerintem, hogy Joyce *Ifjúkori önarcképe* a liceum 11. és 12. évfolyamán kötelező, de lehet, hogy ez olyan mérce, amiről eleve tudjuk, hogy úgyse fogja elolvasni túl sok diák, és utána boldogan panaszkodunk, hogy „Ő, senki nem olvassa el.” Lehet szerintem efféle forgatókönyvek segítségével átgondolni ezt a dolgot.

Zágoni Melinda: Teljesen egyetértek ezzel, nagyon tetszett ez az ötlet a tantervkoncepcióban, hogy állapodjunk meg egy minimál korpuszban, egy szövegmappa, ami természetesen irányadó legyen a tanárok számára, de ez ne jelentse azt, hogy nem bővíthető tovább adott helyzetben, adott osztályban, adott életkori sajátosságoknak megfelelően. Szerintem igen, a nemzeti műveltségi minimumot kellene vagy egy standardot megállapítani, ami fele kellene haladnunk.

Fóris-Ferenczi Rita: Gondoljátok, hogy kellene egy minimum korpusz? Úgy gondolom, hogy inkább nem.

Szabó Levente: Mint a szorzótábla a matekban, a tegnapi példa ez volt. Meg szoktuk kérdezni, hogy tetszik vagy nem tetszik a gyermekeknek az összeadás vagy a szorzótábla?

Berszán István: Matematikaórán nem lehet megengedni, hogy valaki csak a hármas és a hetes szorzótáblát tanulja. Az irodalom nem matematika, de dönthetnénk úgy, hogy mondjuk, van 100 tétel az irodalmi művek listáján, és ebből 15-nek benne kell lennie az oktatás anyagában. Így lesz közös korpusz és választási lehetőség is.

Szabó Levente: De látjátok, ahhoz viszont a spektrumot föl kellene rajzolni, nem? Mert ez a konszenzus, hogy többen azt mondjátok, hogy igen, a tanterv első koncepciójánál, az még nem aratott akkora sikert. Lehet, hogy ezt meggyőzően, logikailag föl kellene vezetni, hogy ennek milyen előnyei, hátrányai vannak, ahol kipróbálták azt, hogy nincs egyáltalán, ott milyen következménye lett és így tovább.

Zágoni Melinda: És ugyanakkor ahhoz, most azzal a számmal élve, amit István teljesen csak példaszerűen mondott, hogy a 15 az a minimál korpusz, hogy legyen abból a minimál korpuszból kitekintés is, hogy megadni a lehetőséget arra, hogy ezen kívül még



mivel dolgozhatunk. Hogy könnyítsük meg a tanár sorsát, mert én úgy gondolom, hogy ez is egy hatalmas nagy probléma, hogy nagyon-nagyon magukra vannak hagyva a tanárok akkor, amikor szembekerülnek egy tantervvel, és azt nekik konkrétan gyakorlatba kell ültetni. Tehát, hogy adjunk fogódzókat, hogy ha ebben gondolkodunk, hogy egy minimál korpusz, akkor adjunk meg egy bővíthető kitekintést, vagy egy bővíthető, nem is merek már listában gondolkodni, mert nem erre gondolok, de aki magasabb szinten, vagy esetleg másban is gondolkodik, annak is legyen meg a lehetősége.

Molnár Gábor Tamás: Itt, ha jól értem, akkor Melinda a többszintű szabályozásnak a kérdését hozza elő. Én még csak a magyarországi tapasztalatok alapján tudok erről beszélni, itt is volt egy olyan fölvetés, és szerintem ez egy elég optimális fölvetés lenne, hogy a mindenki számára kötelezően előírt tanterv valóban egy magkoncepciót találjon ki. Persze itt már matematikai problémák is előállnak. Beszéltetek például a differenciálásról. Itt csak a műszámok kerültek elő, hogy hány regényt, hány drámát, hány novellát, hány verset kelljen tanítani. Mit jelent az, hogy tanítok egy művet: szóba kerül órán, emlitem a címét, közösen elolvastuk, több órán keresztül elemeztük? Hogyan viszonyul a műszám kérdése az óraszámok kérdéséhez? Ugyanazt a művet feldolgozni egy elméleti líceumban valószínűleg nem ugyanannyi ideig tart, mint egy szakgimnáziumban feldolgozni. Tehát itt eleve olyan fejjel is kell gondolkodni, hogyha én mondjuk, meghatározok egy műlistát, akkor az a különböző iskolatípusokban mennyire szabályozza be – elnézést a csúnya bürokratikus kifejezésért – a tanárt. Tehát lehet, hogy egy gyengébb osztályban tanító tanárt ugyanaz a műlista szinte 100%-ban meghatároz, mert neki ehhez a műlistához a teljes tanévre szüksége van, hogy ezt föl tudja dolgozni, míg egy jobb osztályban tanító tanár könnyebben végigszalad, mondjuk egy órán akár 2–3 versen, és több ideje marad arra, hogy szabadon feldolgozható olvasmányokat is be tudjon vinni. Tehát ez a tantervkészítésnek az egyik nagy rákfenéje, hogy ennyire komplex módon kell gondolkodni. Egyrészt vannak azok a sztenderdek, amiket az elméleti vagy a műveltségi koncepció felől határozunk meg, másrészt ott vannak ezek a gyakorlati feltételek, amelyekre szintén gondolnunk kell ugyanakkor. Én most a magyarországi tapasztalatból kiindulva, szerintem a legutóbbi tantervvel ez történt, hogy akik ezt a műlistát létrehozták, ő nekik egyszerűen egy elméleti koncepciójuk volt arról, hogy mit kell mindenképpen tanítani, ennek nyilván világnézeti, ideológiai komponensei is vannak, és tulajdonképpen őket nem érdekelte az, hogy ez hogyan fog megvalósulni a gyakorlatban, vagy mennyi szabadságot vagy lehetőséget hagy a pedagógusoknak.

Zágoni Melinda: Nyilván, én is arra gondoltam, hogy nemcsak a tartalmak tekintetében kell differenciálni, hanem elsősorban a hogyan tekintetében. Hogy hogyan tanítom meg az illető művet és ebben a tekintetben differenciálni az osztály profiljának, illetve az igényeinek a tekintetében.

Váradi Izabella: Az nagyon fontos lenne, hogy értsük azt, hogy a tanterv megírásának módjával, magával a tantervvel mi a román oktatási rendszerben a vizsgarendszert

nem tudjuk megreformálni. Tehát a román metodológiában a vizsga szabályzásban az lesz benne, hogy az elméleti liceum diákja szakiskolással – mivel egész egyszerűen azonos óraszám alatt tanulják a magyar nyelvet, sőt irodalmat – ugyanazt a tételt kapják, akkor mi megint ugyanott leszünk, ahol most tartunk. Tehát ugyanolyan tételt kell majd nekik fogalmazni. Hiába lesz más a mi elképzelésünk a tantervben ezekről a célcsoportokról. Ez az egyik dolog. A másik pedig, én úgy látom, hogy arról vitatkozunk, hogy fel kell-e adni a tanári szabadságot, jelenleg, azt hiszem, hogy közel s távol mi vagyunk a legszabadabb magyartanárok, tehát választhatunk, hogy mit tanítunk. Tényleg nincsen előíró jellege a jelenlegi tantervnek. Meg kellene nézzük azt, hogy élünk-e ezzel a szabadságunkkal, és hogyan élünk. Hogy mit áldozunk fel azzal, hogy lesz egy minimum – én ki merem mondani, hogy – műlista. A műlista bennünket, akik majd tételt fogunk írni, nem tudom engem, mást, akik majd tételeket fognak írni, ez nagyon-nagyon segítené. Nem lenne kérdés az, hogy benne van a vizsgaprogramban, vagy nincs benne a vizsgaprogramban. Minden évben visszatérő gyanúja a magyartanárnak és frusztrációja, tényleg azt mondtuk a tegnap, hogy a magyartanár egy szuperhős, én pedig azt látom, hogy a magyartanárnak egy Nostradamusnak kellene lennie a diák és szülő elvárása alapján, hogy ő majd meg tudja jósolni, hogy ez lesz az érettségi tétel, és aki ezt meg tudja jósolni, az jó tanár. Tehát, aki jól informált, aki azt a minimális 5 művet alaposan megtanítja a gyermeknek, és otthon házi vizsgában kipróbálja magát a gyermek ebben az 5 műben, az jó tanár. Tehát ezen kellene túllépnünk, hogy ez ne legyen. Nagyobb szabadságot engedjünk ott, ahol műveket választhatunk, és ki merjük mondani azt, hogy igen, az érettségien a gyermek nem feltétlenül a tanult művekkel találkozik, vagy nem a bemagolt ismereteit fogja visszaadni valamilyen formában, mert ez biztonság, hanem ismeretlen szövegek szövegértéséből vizsgáztassuk őket, én egyre inkább ennek vagyok a híve. És várjuk el a gyermektől, hogy gondolkodjon ezen a szövegen, ami legyen ott előtte, amivel természetesen nem zárjuk ki azt, hogy ő egyébként otthon regényeket elolvas. Egyre inkább azt látom, hogy át kellene gondolnunk előbb a kimeneti követelményeket, előbb azt, hogy mit várunk a vizsgától, és akkor teljesen félretegyük azt, hogy mit várnak el tőlünk, mert ugye előírják azt, hogy mi a tételeszerkezet. És akkor mi ezt vagy figyelembe vesszük, vagy nem vesszük figyelembe, de mégis csak el kellene gondolkodnunk azon, hogy mi a kimeneti követelmény, és azután térni vissza arra, hogy mi is szeretnénk a 9. osztályosoktól. Mert most a közeljövőben egy 9.-es tantervet kell leadni, ami nem lehet független attól, hogy mi történik a folytatásban, mi lesz majd ezekkel a kilencedikesekkel az érettségien. Nagyon nem szeretnénk oda jutni, ahova az idén, az 5–8-as tantervvel, hogy kiváló tanterv, 3 éven keresztül mindenki azt kérdezte, hogy jó-jó, nagyon szép, rendben van, de hogy fognak ezek a gyerekek majd vizsgázni. Nagyon előnyös volna számunkra, hogy ha már a kilencedikesek tanításakor tudnánk, hogy 4 év múlva mik lesznek a kimeneti követelmények, és nemcsak a tanterv szerkesztői tudnák ezt, hanem a gyakorló, a gyerekek vizsgáira felkészítő, a gyerekeknek irodalmat tanító tanár is tudná ezt.

Kékesi Keresztes Lujza: Ismét a Váradi Izabella hozzászólásához fűzném hozzá a véleményemet. Fontos az, amit Izabella mondott, és felhívnom a figyelmét azoknak, akik



ismerik a 25 évvel ezelőtt elindult tankönyvkísérleti gyakorlatot és annak a munkának az eredményeit, hogy esetleg hogyha lehetne arra az eredményre támaszkodni az új tantervi követelmények kialakításának a szemléletében, akkor azt hiszem, hogy ez nagyon hasznos lenne. A másik, amit hozzátennék, hogy ne feledkezzünk meg arról, amiről a tegnap megfeledkeztünk, hogy ebben a pillanatban is létezik egy nagyon jó tankönyvsorozat a középiskolai oktatásban, az Orbán Gyöngyi tankönyveire gondoltam, amely közvetíti azt a gyakorlatot, amit ez a követelményrendszer, amit most közzétett a tanszék, megfogalmazott.

Bokor Katalin: Nem sikerült végigolvasnom a tantervkoncepciót, de a történetiség elvnek a megalapozási kísérletei felőli olvasásnál tartottam, és én úgy látom, hogy a korábbi, főleg a hermeneutikai megközelítésű koncepciónak az eredményeit, azokat a biztos felismeréseknek a szintjén integrálja ez a tanterv-koncepció, és nagyon nyitottnak látom arra is, ahogy a mi most érvényben lévő tantervünket érinti. Tehát afelé is nagyon nyitottnak látom, mert az a mostani, érvényes tantervünk, és úgy látom, hogy nagyon műfajcentrikus, meg a műfaji ismeretek számonkérését előíró, meg ennek mentén valamilyen fogalomkészletnek, meg az elméleti fogalmak kialakításának a célirányosságát működteti, kevésbé értelemszerűen. Én úgy látom, hogy éppen ennek az értelemirányai nincsenek nagyon konkrétan megfogalmazva a most érvényben lévő tantervünkben. De mégiscsak megmutatja ez a tanterv, hogy mit lehet kezdeni ezzel az akár narratológiai vagy líraolvasási képességekkel, úgy fogalmi szinten és elsajátítva a szövegolvasásnak, -értelmezésnek vagy akár elemzésnek a problematikáját vagy műveletesítését. Valójában amit előír ez a tantervkoncepció vagy megmutat, a gyakorlatban ez összetetten tud működni. Szerintem működik ez így a gyakorlatban, ahogy elő van írva. Aztán a kötelező minimumokkal vagy akár nemzeti minimumokkal kapcsolatban, van egy kánon, ugye, vagy van egy irodalomtörténeti horizont. Van a történetiség-elv, ami amúgy a most érvényben lévő tantervünkben is alapvető kompetenciaként szerepel, ugye 10. osztálytól kezdve ennek a megalapozása, a történeti szemléletnek vagy a történetiség-elvnek a megalapozása, ami az én tapasztalatom szerint valahogy ilyen egyidejűleg és párhuzamosan tud működni. Tud működni a régi szövegek megközelítésében, olvasatásában, nyilván erre úgy még rátehető egyfajta olyan Háy János-féle szubjektív irodalomtörténetyszerűség vagy logika, hogy a gyerek kialakítja magának ezeket a felismeréseket, a saját, történetileg betájolt olvasatairól. Ez egy ilyen tapasztalat, ez a középiskolában úgymond „kötelező”, a választás szabadságát az is előírja, hogy mit választok vagy tartok én kötelezőnek, és miért tartom annak. Mert egy kornak, egy időszaknak valahol értékrendben, üzenetében, mindenképpen reprezentatív szerzői életmű szempontjából, életrajz szempontjából, nem annak a továbbírása, hanem sokkal inkább kortárs olvasat függő, meg minden egyéb függő.

Fóris-Ferenczi Rita: Egy kicsit visszaterelésként mondanám azt, hogy a lexikális ismeretek kérdéséről kéne beszélnünk, hogy hogyan látjuk egy ilyen kompetencia alapú irodalomoktatásban az irodalmi ismeretkészlet vagy más jellegű ismeretkészlet szerepét.

És jó lenne akkor a történetiségre is visszatérni, hogyan is értjük, mert ez nem a mi neveltetésünkben megtapasztalt irodalomtörténet. Fölhangosítom a kérdéseket: *Nélkülözhetők-e (miért nélkülözhetetlenek) a lexikális ismeretek? Irodalomtörténeti, irodalomelméleti és gondolhatunk más fajta ismeretkészletre is, ami az irodalomolvasáshoz és az irodalmi műveltség megalapozásához kell. Hogyan épüljön be a lexikális tudás az olvasás esztétikai tapasztalatába?* A történetiség kérdése más pászma lenne, tehát én azért röviden megállnék ezeknél a kérdéseknél, hogy ne mossuk össze, de nyithatunk a történetiség értelmezése fele is.

Bokor Katalin: Azt is megkockáztatnám, hogy nem célként, nem eszközként, hanem képességgként, tehát ez is a képességrétegeknek egyik aspektusa, hogy ő maga alakítja ki, ugye ismerve a fogalomnak a lényegét, a jelentését, és hogy mikor milyen szöveg értelmezésekor, hogyan nyújt jelentéstöbbletet számára, ha alkalmazza, vagy hogyan teszi reflektálttá a saját maga szövegolvasatát, a szövegről szóló értelmezését. Ezeket fogalmilag tisztázni kell, de nem definíciószerűen. Az olvasásban szempontokként működnek, a gyakorlatban meg fogalomkészletként vagy terminológiaként.

Kékesi-Keresztes Lujza: Azon gondolkodnék el, hogy Izabella említette, hogy nem tudom, mikorra el kell készülnie a kilencedikes tantervnek. Hogyha ezt az elvet követné az új tanterv, ami itt most kialakulóban van, és örvendek, hogy így alakul a beszélgetés, akkor azt hiszem, hogy nem lehet csak egy évben gondolkodni, hanem egy oktatási ciklusban kell gondolkodni, hiszen ha a történetiség elvét igazán akarjuk érvényesíteni, ez a tanítási gyakorlatban a koncepció értelmében úgy tud csak megvalósulni, hogyha a tanítási gyakorlat készség- és képességfejlesztésen alapul. Tehát mindig előreutalunk és visszacsatolunk. Ezért tartanám fontosnak, hogy valamilyenképpen úgy gondoljuk végig a tantervet, hogy ezt most ne csak a kilencedikes évfolyamra gondoljuk át, hanem az egész középiskolai ciklusra, mert ennek a megvalósíthatósága csak így tud létrejönni.

Molnár Gábor Tamás: Nagyon egyetértve az előttem szólókkal, érdemes ugye, mit jelent egyáltalán a lexikális ismeret, s itt valóban a történetiség felé is fogunk tenni egy lépést. Azon szoktam gondolkodni, hogy hát ugye nyilván az etimológiába is bele lehetne menni, hogy a szókincsünk fejlesztését, az önkifejezés képességét hogyan fejleszti az, hogy ha ismerünk terminusokat, de én azon szoktam gondolkodni, hogy a terminológia, ahogy itt többen is megfogalmazták, az valamiféle transzfert tesz lehetővé, tehát hogyha egy szöveg értelmezésén keresztül elsajátítok egy bizonyos terminológiát, az egy másik szöveg értelmezését is megkönnyítheti. És itt érdemes esetleg azon gondolkodni, hogy melyek azok a lexikai ismeretek, amelyek könnyebben támogatják ezt a fajta transzferhatást, tehát egy tágabb képességfejlesztést is lehetővé tesznek, és mely lexikai ismeretek „vihetők át” kevésbé egyik szövegről a másikra. Itt nagy közhelyeket mondok, de szerintem érdemes az alapoknál ezeket meggondolni, hogy mondjuk, vannak olyan poetológiai vagy irodalomelméleti fogalmak, amelyek nagyon sok szövegen működtethetők, tehát mondjuk hogyha különböző narrátor típusokat vagy ilyen egyéb



műfaji vagy műnemi kategóriákat említünk, akkor ezek, ha nem is egészen tetszőlegesen, de sokféleképpen alkalmazhatók különböző szövegek értelmezésében. Nyilván vannak olyan fogalmak, amelyek mondjuk művelődéstörténeti, eszmetörténeti kontextusba helyezendők, ezek egy kicsit szűkebb alkalmazhatóságot tesznek lehetővé, míg mondjuk egy költő életrajzának az alapos megtanulása az egy másik költő életművének az értelmezését nem segíti igazából. Tehát itt egyrészt támogatóan mondanám azt, hogy ez szerepel a tanterv-koncepcióban, hogy itt nem elsősorban életrajzi tényeknek a bemagolásán lenne a hangsúly, s hogyha ilyen kategóriákban gondolkodunk, akkor ez talán segíthet ennek a megindoklásában, további végiggondolásában.

Fóris-Ferenczi Rita: Olyan szempontból viszed tovább ezt a gondolatot, hogy transzferálható tudásról úgy beszélünk, mint ismeretkészletről, amelyek nem megtanult, bema-golt ismeretek, hanem beépülnek a szövegsémákba, gondolkodási sémákba, az olvasási stratégiákba, és hát ez a tanulás, megértés útja, de nem csak az irodalomoktatásban, hogy ezeket mindig el kell bizonytalanítani, újra kell értelmezni: tehát hiába tanulja meg a gyermek, hogy egy adott novellát „így és így” lehet olvasni, hanem ezt az előzetes olvasói tapasztalatát mindig el kell bizonytalanítani az adott szöveghez „igazodva”. Transzferálhatóak-e ezek a tudások? Az irodalomolvasás esetében az előzetes élményeket, olvasási tapasztalatokat és tudásokat egyfelől mozgósítani kell, másfelől viszont el kell bizonytalanítani, ahányszor egy új megértési szituációba vagy olvasási helyzetbe kerülünk.

Zágoni Melinda: Én nagyon jó dolognak tartom, nagyon örültem, amikor a tanterv-koncepcióban azt láttam, hogy nem állítja szembe élesen az esztétikai tapasztalást a fogalmi megismeréssel, a lexikai tudásnak a megszerzésével, hanem sokkal inkább abban gondolkodik, hogy az esztétikailag észlelő olvasásból, vagyis hogy ez az esztétikailag észlelő olvasás kell, hogy működtesse háttérben tulajdonképpen a lexikális ismereteket. Úgy gondolom, hogy azt is pontosítanunk kell, hogy lexikális ismereteken konkrét tárgyi tudást értünk-e, vagy legalábbis én ezt értem, ugyanakkor rendszerezett ismeretkészletet, velük összefonódva szerintem gondolkodási, gyakorlati, cselekvési műveletek működtetését is, ilyesmire gondolok, hogy analízis, szintézis, hogy a gyerek legyen képes arra, hogy összehasonlítsa dolgokat, szövegeket bizonyos szempontok alapján, hogy összefüggéseket vegyen észre, ok-okozati összefüggéseket, az értékest az értéktelentől megkülönböztesse, és így tovább. Tehát úgy gondolom, hogy a lexikális tudás működtetése is tulajdonképpen gondolkodást, gondolkodás-működtetést jelent.

Bokor Katalin: Én nagy örömmel és úgymond ismerős szöveggént olvastam ezt a tanterv-koncepciót, ez most már explicitebb, egy kicsit konkrétabban megfogalmazott és nagyon árnyaltan megfogalmazott tanterv-koncepció, és ezt látom, hogy a bemene-ti követelményekben nagyon-nagyon átgondolt és nagyon jó irányban átgondolt, de ugyanakkor előrejelzi a kimeneti követelményeknek is úgymond az elvárásait vagy az értelemirányait.

Márton-Simon Anna: Gyakorlati helyzetben készség és tartalom ilyen erőteljes szétválasztása nem igazán lehetséges. Ezek folyamatosan összefonódva léteznek, és csak tanterv készítése vagy olvasása során választódnak ennyire élesen szét. És éppen ez az, ahol egy kicsit elbizonytalanodtam. Újra és újra visszatér a tantervjavaslat ahhoz, hogy ne egy fogalmi eszköz vagy valamilyen tudás illusztrációjaként kezeljük a szövegeket, de közben mi most arról beszélünk, hogy készséget vagy képességet fejlesszünk szövegeken keresztül. Az az érzésem, hogy ez a kettő két ellentétes irányú mozgás lenne: az egyik esetben szövegeken keresztül gyakoroltatunk be készségeket, tehát a készségfejlesztés, az eszközhasználat az, ami célként van kitűzve. A másik esetben pedig az eszközöket szeretnénk használni szövegek olvasásakor.

Molnár Gábor Tamás: Pont ezt én is megjelöltem a koncepció szövegében, hogy ez szerintem elkerülhetetlen, de ez a koncepciónak egy vakfoltja, hogy mivel az egyes szövegesztétikai tapasztalatáról és a szöveg egyedi igényeiről beszél visszatérően ugye hermeneutikai alapon, ezért nem tud ezzel a transzferhatással nagyon sokat kezdeni. Meg is jelöltem, van egy hely a szövegben, ahol ezt mondja, hogy mindig az egyedi szöveg igényeinek megfelelően kell kiválasztani, hogy milyen szempont felől közelítünk. Ezt valóban, teljesen konzekvensen a hermeneutikai koncepció alapján fogalmazza meg, viszont ha ez teljesen igaz lenne, akkor például nem lenne lehetséges az, hogy mondjuk, egy új elméleti fogalmiság alapján gyökeresen újraértelmezzünk már régebben ismertnek vélt szövegeket. Tehát lehet, hogy még hermeneutikaibb lenne a koncepció, hogyha a szöveg igénye helyett az értelmező és az értelmezett nyelv párbeszédéről lenne szó, hogy mégiscsak kiindulunk valamiből, amikor közelítünk a szöveghez. És hogyha van egy megtervezett készségfejlesztési vagy kompetenciafejlesztési elvárás-rendszer, akkor nyilvánvaló, elképzelhető, hogy amikor én egy adott szöveget tanítok, akkor már tudom, hogy két hónap múlva egy másik szövegnél is szóba fog kerülni mondjuk egy bizonyos elbeszélői eljárás, és tudatosan arra irányítom a figyelmet most is, hogy erre később vissza lehessen térni, és ez a transzferhatás jobban érvényesüljön. Tehát itt abszolút egyetértek Annával.

Fóris-Ferenczi Rita: Magam is. De vajon ezeket a „finom” előre- és visszagondolásokat, amelyek egy adott tanulócsoporthoz, egy adott tanár mozgás- és „olvasási” terében történhetnek, meghatározhatja-e egy országosan egységes tanterv? Szerintem nem. A tantervvel szemben támasztható elvárás annyi lehetne, hogy ad-e lehetőséget arra, hogy mindezt a tanár hosszú távú folyamatként átgondolhassa, megtehesse, megteremtse.

Visszatérnék még arra, hogy a fenti véleményekhez, kérdésekhez van-e a meghívottjainknak hozzászólnivalója? És egyúttal feszegetném még a történetiséggel kapcsolatos kérdést.

Kékesi Keresztes Lujza: Itt valóban meg is fogalmazza ez a tantervkoncepció, hogy például „a szövegválogatásban tekintetbe vehetjük, hogy a hagyományokkal való játék formateremtő erőként működik, hangsúlyozottan a kortársművészetben, ezért eleve olvasói tapasztalatokkal gazdagíthatja a régi műveknek a megfelelő kortárs szövegekkel



való társítása.” Tehát hogyha ezt a szempontot például a szövegválogatásnál követni lehetne, akkor talán megoldást is lehetne teremteni ahhoz, hogy a kortárs szövegekkel hogyan kezdjenek már kilencedik osztályban megismerkedni a gyermekek, illetve ezt hogyan lehetne végigvinni a négy év során úgy, hogy ne szoruljon háttérbe a kortárs irodalom. Meg, hogy ismételten biztosítani lehet az átjárást az egyik pontból a másikba.

Fóris Ferenczi Rita: Ha ezt felhoztad, Lujza, annyit hozzátennék, hogy a koncepció-javaslatot még továbbiakban kiegészíti egy függelék a munkacsoport részéről,⁹ amely adott korszakokhoz kapcsolódó irodalmi problémákat, problémakérdéseket, szövegjavaslatokat és szakirodalmat is tartalmaz. A szövegjavaslatokban szerepelnek magyar és világirodalmi példák, kortárs szövegek, a populáris kultúrához tartozó szövegek, társ-művészeti alkotások. Persze nem kötelező listaként, hanem háttéranyagként, amelyből választani lehet.

Visszatérnék korábbi kérdésünkhöz: „Miért nélkülözhetetlen vagy egyáltalán szükséges a történetiség elvének érvényesítése a tananyag felépítésében és irodalomórai feldolgozásában? Miért nem lehetséges a kortárs művek értő olvasása sem a történeti érzék működtetése nélkül?” Azt hiszem, megérne még időt, hogy a történetiség elvét ennek a koncepciónak a kontextusában hogyan értjük.

Dáné Szilárd: Azt hiszem, öreg hiba lenne, ha a történetiség elvét teljes mértékben alkalmazná ez az új tanterv, annál is inkább, hogy Európa-szerte vagy világszerte a történetiség mint elv, már nem nevezhető modern koncepciónak, ha már az irodalomtanítás modernségéről beszéltünk a legelején. Nyilván nem szabad a történetiséget eldobni, elvetni, valamilyen szinten érvényesülnie kell, és itt az előbbi példákból is kiderült, hogy érvényesítve is lesz, viszont én úgy képzelem el, mint a jelenlegi tantervnel akár, hogy valamelyik évfolyam kapcsán legyen egyfajta összegzés, irodalomtörténeti áttekintés, akár fél év alatt, akár egész évben, de semmiképp nem az egész ciklus folyamán, merthogy az minden bizonnyal lehet, hogy ha valaki vitatja ezt a dolgot, hogy ez jó, de én úgy gondolom, hogy mindenképpen valamiféle műfajcentrikus vagy más szempontok érvényesítése legyen a lényeges, és nem feltétlenül a történetiség elve. Átnéztem egy tizenévvvel ezelőtt megjelent könyvet, Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében, nyilván ez most már tizenéves, de gondolom, nagyon gyakran nem változnak azért a történetek a világ más tájain sem, mint ahogy nálunk is: a mostani tantervünk most már huszonöt éves, és azt tapasztaltam, hogy nagyon sok helyen ez a kettősség érvényesül. Nagyon kedvelt módszer lenne számomra például a japán modell, ahol tulajdonképpen egyrészt tanítanak klasszikus irodalmat, kanonizált szerzőkkel és művekkel, másrészt tanítanak mai irodalmat, és a mai irodalmat ők úgy értelmezik, hogy mátol százharminc év még

⁹ A tantervi javaslatához kapcsolódó háttéranyagok (irodalmi problémák, szövegjavaslatok) a beszélgetés idején még nem voltak nyilvánosak. A teljes tanterv-koncepció a hozzá tartozó függelékkel együtt olvasható a *Magiszter* 2020. 18. 2-es számában. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter-2020_2_125-162.pdf

visszafele, és ezt két külön tanár tanítja egyébként, hát ez nálunk elképzelhetetlen ilyen formában, de nagyon szimpatikus volt ez a fajta oktatási elképzelés.

Fóris Ferenczi Rita: Annyiban reflektálnék erre a dologra, hogy egyetértünk, gondolom, abban, vagy talán egyértelművé válik ebből a javaslatból, hogy itt nem egy globális történetiségben gondolkodik a tanterv, vagy nem a klasszikus pozitivistá irodalomtörténet szemlélete szerintiben, hanem a történetiség elvének a hatástörténeti tudatnak alárendelten.

Molnár Gábor Tamás: Látom, hogy István már bekiabálta a *kronológia* szót, amelyet használ a koncepció, és ugye itt azért fontos lenne, hogy az elvi és a tananyag-elrendezési szempontokat egy kicsit elválasszuk. Szerintem mindenki egyetért azzal, hogy a történetiség elvének valamilyen módon érvényesülnie kell a tantervben és a koncepció szövege is némiképp engedékeny, amikor azt mondja, hogy bizonyos folyamatokat vagy modulokat akár ráklépésben is a jelen felől vagy a modernebb szövegek felől visszafelé fejtvé valósítson meg a tanterv. Én úgy nőttem fel, és nálunk ez az utóbbi ötven évben Magyarországon csak néhány kísérleti tanterv próbálkozott azzal, hogy megtörje a kronológiának az elvét, tehát itt ugye valóban ez van, kilencedikben elkezdik a Bibliával és a görögökkel, és aztán szépen mennek előre a világ, majd a magyar irodalom történetében. Ez nem biztos, hogy nagyon üdvös: egyrészt azért, mert például az életkori sajátosságokat nem tudja figyelembe venni az ilyen tananyag-elrendezés. Biztos-e, hogy egy gyereknek tizennégy-tizenöt éves korában kell az Antigonéval vagy az Iliással találkoznia? Másrészt pedig azt a szempontot, amiről korábban szó volt, hogy esetleg néhány helyen meg lehetne állni, elidőzni, kicsit elmélyülni, azt az egységes kronológia szinte kizárja, mert előír egy ilyen kötelező haladási tempót, amikor egyik korszakról a másikra kell ugrani meghatározott ütemben. És ezért én azt a javaslatot támogatnám, ami benne van ugyan a koncepció szövegében, de lehet, hogy ezt még egyértelműsíteni kellene, hogy ne legyen ilyen monolit a kronologikus haladás, hanem valahogy a hatástörténet elvét a tananyag-elrendezés szempontjából is meg kellene jeleníteni, hogy erre is valamiféle javaslatot tenni a szövegben.

Fóris Ferenczi Rita: Igen, én ezzel teljes mértékben egyetértek, még egyszer azt mondom, hogy az, ami a mi részünkről itt elkészült, az arról szólna, hogy most finomítani kellene a koncepciót, meg esetleg beemelni vagy pontosítani, árnyalni a szöveget, és hogy akkor ehhez lennének szövegjavaslatok – jóval több, mint ami beférne egy tantervbe, inkább szabad választási kínálatként. Ennél többet ez a tanterv-koncepció nem kínálhat.

Molnár Gábor Tamás: Bocsánat, csak, hogy konkrét legyek, az ötödik oldalon szerepel egy ilyen kifejezés, ki is van emelve, hogy „a tartalmak kiválasztásában és elrendezésében célszerűnek mutatkozik egy, az irodalomtörténet diszkontinuus folytonosságát érzékeltető kronológiai elv érvényesítése”. És talán ezen a megfogalmazáson még érdemes volna elgondolkodni.



Fóris Ferenczi Rita: A „kronológia” tényleg „lejáratos” fogalom, talán kerülni is kellene, de itt szándék szerint a történetiségen és a diszkontinuitáson lenne a hangsúly.

Berszán István: A történetiség elve nem a kronologikus sorrendet jelenti.

Gábor Csilla: Kronológia versus életkori sajátosságok. Ezzel a felvetéssel teljesen egyetértek, tavaly egy ügyes, okos, magyar szakos diák vizsgadolgozatában olvastam, hogy Balassi Pázmány tanítványa volt. Előbb szívszélhűdést kaptam, aztán rákérdeztem, ezt honnan veszi. A válasz nagyon egyszerű, az illető a középiskolában előbb találkozott a Pázmány, mint a Balassi névvel. Ez rögzült.

Szabó Levente: Csak egy rövid lábjegyzet, ez a kifejezés, azt hiszem, azért került be, és nagyon örülök, hogy Csilla kommentálta, mert évtizeden keresztül felvételi tapasztalat volt, hogy Vörösmartyt fölcserélték József Attilával időben, és ennek súlyos interpretációs következményei lettek. Itt is ezt a spektrumot lenne érdemes végiggondolni, hogy mit jelent, hogyha a kronológiai típusú gondolkodást teljesen kidobjuk, és mit jelent az, ha erre maximálisan támaszkodunk vagy a szélsőségekig. Ezeket a helyzeteket talán szimulálni volna jobb, mielőtt legyintünk rá, hogy ezt kidobjuk.

Fóris-Ferenczi Rita: Érdeemes viszont megállni ennél, és ismét fogalmakat próbálunk ugyanúgy érteni, hogy a kronológia hidegrázást tud okozni néhány embernek, hogyha nem úgy érti, ahogy esetleg mi most értelmezzük. Ugye, úgy értjük, hogy a kronológia és a történetiség nem ugyanaz? Lehet, hogy lehetne finomítani, hogyan is értjük. Gábor, te tetted szóvá, mit szólsz hozzá?

Molnár Gábor Tamás: Abszolút egyetértek, valóban, az áttekintés fontosságával is, hogy azért mégis, az érettségiző diáknak legyen valami elképzelése arról, hogy időben hogyan viszonyulnak egymáshoz ezek a szerzők és művek. Erre én nem tudok igazából teljesen jól működő modelleket. Magyarországon az Arató–Pála-féle tankönyv¹⁰ tett arra kísérletet, hogy szétzilálja ezt a kronológiai felépítést, de aztán újra összerakja. Egy ilyen szűkített kronológiai áttekintés volt, ami nem a 4 év vagy 6 év teljes időtartamára, hanem 1 vagy 2 évre korlátozta ezt. Amikor a korábban megbeszélt műveket is újra kronológiai összefüggések közé is helyezték. Megint a Rita első fölvetésére visszatérve, én nagy tisztelettel adózom a szerzőknek, meg a tankönyvüknek is, láttam működni sok helyen, de erre nincsenek felmérések, hogy például milyen kimeneti eredményei voltak annak, hogy egyik vagy másik tankönyvet használták. Tehát itt igazából szimpátiák, meg koncepciók alapján érvelünk, és nem nagyon vannak tényadatok ez ügyben.

¹⁰ Arató László és Pála Károly háromkötetes, *A szöveg vonzásában* című tankönyvsorozataról (I. Bejáratok, II. Átjárók, III. Kitérők) van szó, amely eredetileg 1994-ben jelent meg, de a Műszaki Kiadó gondozásában még a 2010-es években is újra megjelent.

Fóris-Ferenczi Rita: Igen, erre vonatkozólag említettem, hogy ennek az oktatáskutatásnak, nyomkövetésnek, meg tankönyvkísérletnek egyáltalán nincs kultúrája Romániában. Pillanatnyilag olyan veszett iramban történik mind a tantervfejlesztés, mind a tankönyvírás, hogy egyszerűen azoknak az embereknek, akik nem főállásúak e téren, egyszerűen nincs energiájuk kísérletre meg nyomkövetésre. Neked ebben teljesen igazad van, hogy egyszerűen „bűn” bedobni egy tantervet vagy bármit bedobni a rendszerbe úgy, hogy ne legyen annak valamiféle előkészítése, kísérleti fázisa, nyomkövetése. Mi a '90-es években próbáltunk egy tankönyvkísérletet Orbán Gyöngyi középiskolai tankönyvére, meg a Tulit Ilona ötödikes tankönyvére utalok itt, de ezt olyan keretek között mertük művelni, hogy valójában nem voltak új tantervek, illetve ha igen, azok némi elnagyolt mismásai voltak a '89 előttieknek, tehát ez a kezdeményezés is valamiféle „partizánakciónak” minősült, s csak szűk tanári körben működött. Szóval ezeknek a „tényadatra” épülő fejlesztéseknek nincs hagyománya, kultúrája, sőt intézményi kutatási kereke sem igen. De tényleg így kellene csinálni, ha rendesen tudnánk csinálni.

Maradhatnánk még a *történetiség* kérdésénél?

Kőmíves Noémi: Az nem baj, hogyha egy tanterv tananyag-elrendezésének van egy követhető logikája. Nem baj az, ha van egy rendezőelv, és ez akár a kronológia is lehetne, de nyilván úgy, hogy a kronológia egyébféle megközelítéseket is, ha lehetővé tudna tenni, akkor azzal mindenki jól járna. Lehet időben előre haladni, de az a koncepció, amit Rita megfogalmazott, hogy nem stílustörténeti korszakok bemutatása lenne a hangsúly, hogy a műre úgy tekintsünk, mint egy-egy művelődéstörténeti korszak reprezentációjára, hanem úgy, hogy abban van egy problémahelyzet. Ha ez kerül fókuszba, a problémahelyzet, akkor ez nem zárja ki azt, hogy ilyen intertextuális látásmódot is lehessen érvényesíteni a kronológián belül. Olyan szövegek kerüljenek dialógushelyzetbe, ahol megmutatkozhat a különbség.

Bokor Katalin: Én inkább azt tartom időszerűnek, hogy mi az a közös tapasztalat, vagy közös evidencia, amit azok az irodalmi szövegek, amiket olvastunk, és amelyeket értelmezünk, ugye kisebb nagyobb értelmezői közösségnek, hogy mit problematizálnak. Mi az, amit problematizálnak számunkra, és mi az, ami időszerű ebből, s ezt hogyan lehetne egy olyan tematikus fókuszba állítani, ami integrálná és ugyanakkor több irányba megnyitná a tantervolvasási képességeinket is, vagy a tantervhasználati képességeinket is. Például abban is, ha egy értekezésnél van egy tematikus fókusz, ami aktuális problémákat, kérdéseket vet föl, hogy azt hogyan tudjuk úgy megfogalmazni, hogy az tulajdonképpen egy kicsit integrálja is.

Berszán István: Én annak örülök nagyon, hogy sorra kerülhetett ez a régóta tervezgetett és dédelgetett ötlet. Eredetileg májusra terveztük, csak a járványhelyzet miatt halasztódott októberre. Az Iza ijesztő hírei hallatán jobban jártunk volna, ha májusban már sorra kerül, de így is nagyon örülök. Annak, hogy úgy tudunk – persze ezt folyamatosan tanuljuk is – együtt beszélni egy koncepció-javaslatról, hogy kiderülhetnek



annak a problémái, és kiderülhetnek a sok irányba tájékozódásaink feszültségei. Jó lenne megtanulnunk ezekkel is mit kezdeni, és úgy érteni szót egymással, hogy abból lehesen majd tanterv is, majd tankönyvek, akár alternatívák is, ha ilyen bőségre is futja. Én mindenkinek nagyon szépen köszönöm a szervezők nevében, hogy ilyen kitartóan, a 40 perces időkeret túllépése ellenére is itt voltatok, és részt vettetek ebben a beszélgetésben.

Farmati Anna: Én örömmel hallgattam a kerekasztal-beszélgetést, és annak külön örvendek, hogy megtörtént mégis valami változás. Arról mi nem tehetünk, hogy az állami rendszer olyan, amilyen. Most visszagondolva arra, hogy amikor én szocializálódtam a magyartanárok közösségében, 95–96 tájt, úgy éreztem magam, hogy egy ilyen háborús csataterre érkeztem, ahol különféle elméletek és tankönyvek keresztützésében találtam magam, úgy, ahogy most Anna, fiatalon. Nagyon örvendek, hogy ebben változás történt, hiszen sokkal kiegyensúlyozottabban gondolkodunk ezekről a kérdésekről, erről hosszasan beszélhetnék, hogy mi mindent hallottam tőletek most, ami nagyon üdítően hat rám így, 20 év elteltével. Én köszönöm, és remélem, hogy tényleg gyümölcsöző lesz a továbbiakban az együttműködésünk.

A zaklatás csak iskolai szintű összefogással fékezhető meg – Mi szükséges a törvényi kereten és a gyakorlati útmutatókon túl?

„Új” jogi keretek az iskolai zaklatás ellen

Ha azt szeretnénk, hogy minden gyermek számára adott legyen – legalább az iskola falai között – az eredményes tanulás minimális feltétele, a nyugodt, biztonságos tanulási környezet, a jelenleginél sokkal több gondot kell fordítanunk az iskolai erőszak és annak ismétlődő formája, a zaklatás („bullying”)¹ megelőzésére. A határozottabb fellépéshez új apropót szolgáltathat az iskolai zaklatás tilalmának 2019-es törvényi erőre emelése. Milyen jó lenne, ha a járvány szüntén ösztől végre minden iskolában a prioritások közé emelkedne ez a téma!

Másfél éve olvashattuk a sajtóban, hogy megjelent a „bullying-ellenes” törvény, amely tulajdonképpen nem önálló jogszabály, hanem a romániai közoktatási törvény kiegészítése az ismétlődő lelki-fizikai erőszak, a zaklatás (violența psihologică – bullying) definíciójával és az iskolák azon kötelezettségével, hogy ez ellen fellépjenek.² A három új cikkely egyike (hetedik cikkely, 1.1-es bekezdés) kimondja, hogy a „bullying”³ tilos a romániai közoktatási intézményekben,⁴ ugyanakkor megadja a zaklatás („bullying”) részletes meghatározását a törvény függelékének 6.1-es pontjában. Ennek egy lehetséges, tömörített fordítása így hangzik: „A zaklatás olyan fizikai, verbális, kapcsolati vagy

¹ A „bullying” kifejezést magyarul zaklatás, bántalmazás, molesztálás, erőszakoskodás, pszichoterror kifejezésekkel fordítják. Ebben az anyagban az angol kifejezést, illetve a magyar szakirodalomban leginkább meghonosodott „zaklatás” megnevezést fogjuk használni.

² LEGE nr. 221 din 18 noiembrie 2019 pentru modificarea și completarea Legii educației naționale nr. 1/2011

³ A törvény az angol szakterminust – „bullying” – használja, illetve a „violența psihologică” – pszichológiai erőszak – román kifejezést felelteti meg neki.

⁴ Bár a zaklatásnak számos formája van, a román terminust (pszichológiai erőszak) olyan szempontból helyénvalónak tartjuk, hogy a zaklatásnak minden esetben szándékolt célja a kiszemelt áldozat folyamatos, ismételt lelki terhelése, megalázása, és éppen ezen a ponton fontos elkülöníteni az egyedi konfliktusoktól, az iskolai erőszak egyedi (szintén nem kívánatos) megnyilvánulásaitól.



internetes, társadalmi helyzetekben nehezen elkerülhető erőszakos cselekmény vagy cselekménysorozat, amelyet szándékosan, erőfölénnyel visszaélve követnek el, azzal a kifejezett szándékkal, hogy méltóságában sértsenek, megalázzanak valakit, és amellyel lealacsonyító helyzetbe kényszerítenek, erőszak céltáblájává tesznek egy személyt vagy egy csoportot. E cselekménynek ugyanakkor társadalmi kirekesztéssel, diszkriminációval kapcsolatos aspektusai is lehetnek, kapcsolódóan valamely faji, nemzetiségi, etnikai, vallási, társadalmi csoporthoz tartozáshoz, személyes jellemzőkhöz vagy szexuális orientációhoz. Előfordulhat bármely nevelési intézményben.”



A Sapientia EMTE Csíkszeredai Karának Társadalomtudományi Tanszéke, a Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesülete, a Spektrum Oktatási Központtal és a Pro Education Egyesülettel közreműködve szervezett „Család – Iskola – Média: A média hatása a gyermekekre és fiatalokra” konferencia keretében közintézmények és civil szervezetek egyeztettek a zaklatás megelőzésben alkalmazott módszereikről 2019. május 17-én.

A törvény egyetlen további zaklatással kapcsolatos rendelkezése (56.1-es cikkely) arra vonatkozik, hogy a tanárok továbbképzési programja részeként „be fognak vezetni” olyan tájékoztatókat, témákat, továbbképzéseket, amelyek fejlesztik a pedagógusok azon

készségeit, amelyek a zaklatás felismerését és célszerű nevelési stratégiák alkalmazását teszik lehetővé.

A Covid-19 miatti „felfordulás” okán némi késéssel, 2020 júniusában tették közzé a minisztériumi rendeletet, mely a törvény új, zaklatásra vonatkozó cikkelyeinek alkalmazási módszertanát részletezi.⁵ A rendelet első fejezetében megadják egy sor, a zaklatás jelenségéhez kapcsolódó fogalom definícióját (a – pszichológiai erőszak, b – fizikai erőszak, c – cyberbullying, d – lelki abúzus, e – szexuális erőszak, f – agresszív magatartás, g – az áldozat (célszemély), h – a szemtanú (szemlélő), i – a bántalmazás jelentése, j – multidiszciplináris és intézményközi bizottság, k – esetmenedzsment). A második fejezet a zaklatás megelőzését (prevenciót) és kezelését (intervenciót) célzó beavatkozásokat részletezi, amelyek nemcsak az iskolák szintjén kell, hogy megvalósuljanak, hanem több intézmény együttműködésében. A rendelkezés a



A „cyberbullying” Padgett – Roden-féle kategorizációja a magyar nyelven is játszható „ACBC – 8D Games” játékban.

⁵ ORDIN nr. 4.343/2020 din 27 mai 2020 privind aprobarea Normelor metodologice de aplicare a prevederilor art. 7 alin. (1[^]1), art. 56[^]1 și ale pct. 6[^]1 din anexa la Legea educației naționale nr. 1/2011, privind violența psihologică - bullying



tanfelügyelőségek, a nevelési tanácsadó és erőforrás központok, a pedagógusházak, valamint az Oktatási Minisztérium mellett megnevezi a gyermekvédelmi és szociális igazgatóságokat, a rendőrséget, valamint a témában illetékes közintézményeket és civil szervezeteket is. A bántalmazás észlelésére és jelentésére vonatkozóan folyamatábrát is mellékeltek a rendelethez, és kiemelik a 116 111-es, ingyenesen hívható telefonszámot, amelyet „más entitások hasonló célú szolgáltatásai mellett” igénybe vehetnek a zaklatás áldozatai és családjaik. A rendeletben ugyanakkor elővetítenek tanároknak szóló módszertani útmutatókat, melyeket a minisztérium tesz majd közzé, civil szervezetekkel együttműködve.

A rendeletben megfogalmazott főbb, minden iskolára kötelező, kategorikus kötelezettségek: minden tanév elején gondoskodni kell éves stratégiáról és tervekről, amelyek a minőségi tanuláshoz szükséges biztonságos iskolai hangulatot megteremtik; ezeknek a terveknek olyan eljárásokat kell tartalmazniuk, amelyben a tanulók, szülők, pedagógusok és a kisegítő személyzet részvétele is biztosított; az iskolai közhangulat változását évenként értékelni kell; minden iskolában zaklatás-ellenes akciócsoport kell létrehozni (maximum 10 fő), amelyben az iskolaigazgató, az iskolai tanácsadó/iskolapszichológus és további három (ebben a témában megfelelően képzett) pedagógus mellett részt vesz legalább két tanuló, egy szülő és a helyi hatóságok egy képviselője is; a tanárokat fel kell készíteni arra, hogy el tudják különíteni a zaklatási („bullying”) eseteket más erőszakos megnyilvánulásoktól.

Az alkalmazási módszertannak két terjedelmes függeléke a megelőzés (prevenció) és a beavatkozás (intervenció) módszereit részletezi. A megelőzésre vonatkozóan hat paragrafus írja elő az iskoláknak a következőket: kockázatelemzés, amelyet továbbítani kell a tanfelügyelőségeknek, közösségépítő és más zaklatás-ellenes megelőző programok megvalósítása, tájékoztató jellegű események szervezése, demokratikus, erőszakmentes, empátiára, tiszteletre, befogadásra és szolidaritásra épülő iskolai közhangulat kialakítása, szervezési-adminisztratív eljárások, melyek a biztonságot (térfigyelő kamerák, ügyelet) és az együttműködést (csoportmunkát segítő iskolai bútorzat, tanulói csoportok kialakítása) növelik, a tanárok továbbképzése pozitív fegyverkezési módok alkalmazása érdekében, az iskolai belső rendszabályzat kiegészítése az erőszakra vonatkozó „zéró tolerancia” elvével, beleértve a nem megfelelő viselkedés esetén alkalmazandó eljárásokat, az erőszakmentes, empátikus, nem megbélyegző kommunikáció alkalmazását (a felnőttekre nézve is).

A megelőzésre vonatkozó függelék részletezi a bullying ellenes iskolai tervek kötelező elemeit (1. függelék, 4. cikkely): tájékoztató és tudatosító tevékenységek (a tanulók és tanárok mellett a szülőkre is kiterjedően), világos belső eljárásrend a megelőzést, korai azonosítást, jelentést és azonnali beavatkozást tekintve, olyan tevékenységek (versenyek, játékok) szervezése, melyek az iskola vállalt értékrendjét erősítik, a szülők bevonása a zaklatásmegelőző programokba, illetve ezen programok hatékonyságának mérése. A megelőzés érdekében a tanárok továbbképzésére vonatkozóan több szempontot is felsorol a függelék: a tanároknak részt kell venniük olyan továbbképzésen, ahol a saját érzelmeik kezelésében, a pozitív kommunikáció gyakorlásában kapnak segítséget, ahol a gyermeki fejlődésre vonatkozó újabb tudományos téziseket és a zaklatás megelőzésében



Bullying megelőző workshop csíkszeredai gyerekekkel és VR eszközökkel

hasznosnak bizonyult módszereket megismerhetik. Ezeket a képzéseket egyrésről a tanfelügyelőségeknek kell biztosítaniuk, a megyei pedagógus továbbképző központokon keresztül, másrészt civil szervezetek képzési ajánlata is igénybe veendő. A zaklatás hosszútávú következményeinek megelőzésére minden intézménynek biztosítania kell, hogy a zaklatásban érintettek sürgös segítséget kapjanak megfelelő szakembertől (klinikai pszichológustól, gyermekpszichiátertől). A zaklatási helyzetek azonosítását megkönnyítendő tizenhétféle tünetet sorol fel az első melléklet 4. cikkelye. A tanárok konkrét, a zaklatás megelőzésével kapcsolatos kötelezettségeit az 5. cikkely részletezi: a zaklatás fokozott kockázatának kitett gyermekek beazonosítása, az agresszív viselkedésre hajlamos gyermekek beazonosítása, olyan tevékenységek szervezése, amelyek minden gyermek számára lehetőséget teremtenek érdeklődésük, tehetségük és készségeik kibontakoztatására, szoros együttműködés az iskolai tanácsadóval, együttműködés a szülőkkel, szakmai segítség igénybevétele a szülőknek tartott foglalkozások hatékonyságának növelése érdekében, szülők bevonása a zaklatás-ellenes programok megszervezésébe, lebonyolításába, a családokban észlelt erőszak jelzése a hatóságok felé, a zaklatás megelőzés mint téma beemelése a különböző (tanári, vezető testületi, szülői) értekezletekbe, az osztályfőnöki órák témáinak kiegészítése a zaklatás témakörével,

a tanterv egyes témáinak kiaknázása zaklatás-megelőzés céljából (pl. egyéni jogok és kötelezettségek, szociális készségek, szabadságjogok stb.) és ezek aktív módszerekkel való feldolgoztatása; iskolán kívüli, zaklatás-megelőzést tematizáló tevékenységek szervezése, ilyen tevékenységeken való részvétel.

A rendelet második függeléke a zaklatási helyzetek kezelésére vonatkozóan tartalmaz előírásokat. Ezek között első, hogy minden zaklatási („bullying”) cselekményt, illetve minden olyan helyzetet, amelyben felmerül a zaklatás gyanúja, kötelező azonnal jelezni egy e célra kijelölt pedagógusnak. Ez a kötelezettség vonatkozik mindazokra, akik észlelik a jelenséget, beleértve a tanárokat, családtagokat, osztály- vagy iskolatársakat. Az illetékes pedagógus az iskolaigazgató felé jelzi a panaszt, aki azonnal tanácskozik a kompetens személyekkel. A potenciális, lappangó zaklatási helyzetek felderítésére a rendelet egy űrlap alkalmazását javasolja, ezen mintegy 50 zaklatással kapcsolatos kijelentést kell megjelölniük a gyermekeknek arra vonatkozóan, hogy milyen gyakorisággal fordul elő velük az adott eset. (Pl. „Nevezgetnek.” „Csúfolnak.” „Kigúnyolnak, kinevetnek.” „Olyan dolgokkal vádolnak, amit nem követtem el.” „Tapogatnak.” „Szexuális célzatú üzeneteket küldenek nekem.” „Becsmérlő megjegyzéseket tesznek a ruházatomra.” stb.) Ha a jelzett, beazonosított erőszakos cselekményt az illetékes személyek zaklatásnak minősítik,



Bullying megelőző workshop egy csíkszeredai iskolában

kötelező azonnal értesíteni a megyei gyermekvédelmi és szociális főigazgatóságot, illetve a zaklatás-ellenes iskolai akciócsoportot. E maximum 10 fős, tanulókat is magába foglaló akciócsoport létrehozásával és működésével, feladatkörével kapcsolatban a rendelet külön melléklete foglalkozik. Ennek az akciócsoportnak nemcsak a megelőzésben, de az intervencióban is fontos szerepet szánunk. Ennek a csoportnak kötelessége, hogy a jelzett zaklatási eseteket 48 órán belül kielemezze, és javaslatokat fogalmazzon meg az iskola vezetősége felé, lehetőleg elkerülve az olyan intézkedéseket, mint a más osztályba vagy más iskolába helyezés. A javasolt megoldási lehetőségek a következők: a zaklatás következményeinek tudatosítása az erőszakos magatartást tanúsító személy (a zaklatás kezdeményezője) felé, mediálás, békítés, az érintettek pszichológiai felmérése, és (ha szükséges) tanácsadás biztosítása, a célszemély(ek), szemtanúk és az agresszor(ok) bevonása olyan oktatási tevékenységekbe, ahol a kommunikációt, a proszociális és empátikus magatartást gyakorolhatják, resztoratív praktikák alkalmazása, az okozott károk helyrehozása (amennyiben lehetséges), a szülők bevonása, az iskolai rendszabályzatában foglaltak alkalmazása, ha indokolt, a rendőrség és a SMURD értesítése. Az akciócsoportban résztvevő pedagógusoknak megfelelő előképzésben kell részesülniük, ezen képzések szervezéséért a tanfelügyelőségek, a pedagógusházak, a nevelési tanácsadó központok és az Oktatási Minisztérium felelnek. Ebben az akciócsoportban minden esetben részt kell vennie az iskolai tanácsadónak, aki az akciócsoport prevenciós és intervenciós működésének a szakmai felügyeletét végzi tulajdonképpen. A rendelet utolsó melléklete egy folyamatábra, amely a Salvați Copiii szervezet gyakorlatából került bele a miniszteri rendeletbe, és amely azt szemlélteti, miként kell eljárnia a pedagógusnak, ha zaklatásra utaló jeleket tapasztal.

A törvény, illetve a rendelet érdemei között megemlíthetjük, hogy világos, a szakirodalommal egybecsengő definícióját adja a zaklatásnak. A zaklatási helyzetek „szereplői” között kiemelten kezeli a szemtanúkat, mint akiknek kulcsszerepük van a zaklatás létrejöttében és leállításában, valamint az „áldozatot”.⁶ Az elkövető, kezdeményező esetében nem „zaklatóról” beszél, hanem zaklató *magatartásról*, agresszív *viselkedésről*, kerülve a megbélyegzést. Az alapelveket tekintve helyénvaló jogszabály ugyanakkor kiegészítésre szorul, a rendelet több pontján is megígért tanári, módszertani útmutató (amely még várat magára) nyilván további pontosításokat fog tartalmazni. Ugyanakkor úgy véljük, ha egy iskola komolyan elszánja magát, hogy szembenézzen a zaklatás jelenségével, nem feltétlenül kell várnia a késlekedő minisztériumi útmutatókra, mert ilyen útmutatók, eligazítók, segédanyagok szép számban elérhetők nemcsak angol, de román és magyar nyelven is.

A zaklatás-ellenes iskolai stratégiák törvényi kötelezettsége könnyen „lerázható” azzal, hogy elkészül egy újabb felesleges iratkupac, amit csak ellenőrzések alkalmával vesz le a polcról az igazgató, és feláll egy újabb, „időrabló” bizottság. Úgy véljük azonban,

⁶ Egyes szakmai vélemények szerint helyesebb a „célszemély” kifejezést használni az „áldozat” megnevezés helyett, mert így elkerülhető, hogy a zaklatásnak kitett személyt önkéntelenül is „beleszorítsuk” az áldozat szerepébe.



Mobiltelefonok és VR szemüvegek „bevetésen”

hogy a törvényi kötelezettségtől függetlenül is az iskolai erőszak tényleges visszafogása (és nem elleplezése, elhallgatása) minden oktatási intézmény vezetőségének elsőrendű feladata kell, hogy legyen, s noha a zaklatáson kívül számos megoldandó probléma van minden intézményben, ez az újabb törvényi kötelezettség jó alkalom lehet arra, hogy gyermekeket, szülőket, tanárokat bevonva iskolai szinten tisztázódjék néhány alapvető kérdés: Mit értünk zaklatás, „bullying” alatt? Mindenki ugyanazt érti-e? Mit teszünk a megelőzés érdekében? Milyen példát/modellt mutatunk a kommunikációban, konfliktuskezelésben? A mi iskolánkban simán meg lehet úszni, ha valaki másokat bánt? Mit teszünk, hogyan reagálunk (tanulók, felnőttek), ha zaklatást észlelünk? Kit (más diákokat, más tanárokat, szülőket) és hogyan vonunk be a zaklatási helyzetek kezelésébe? Melyek az irányelvek a bullying helyzetek kezelése terén? Ki az illetékes? Melyek a zaklatás következményei a kezdeményezők és a szemlélők számára? stb.



„Ne közösíts ki!” – workshop tanároknak a Spektrum Oktatási Központ és az #Újpedagógia közreműködésében Csíkszeredában 2021 áprilisában

Nemzetközi és hazai útmutatók

A nemzetközi programok közül talán a leghíresebbek a Norvégiából indult, Amerikában elterjedt Olweus Bullying Megelőző program,⁷ illetve a Turku Egyetem által kidolgozott, a finn oktatási minisztérium által „adaptált” és legtöbb finn iskolában alkalmazott KiVa. Mindkettő elsősorban annak köszönheti a sikerét, hogy komoly hatástanulmányok és mérések igazolják, hogy valóban működnek. A KiVa körülbelül száz hitelt érdemlő kutatási beszámolót és tanulmányt sorol fel a honlapján (<https://www.kivaprogram.net/>), ami a többi zaklatásmegelőző programot tekintve is reményre adhat okot: ha valóban szakszerűen, empatikusan és kitartóan dolgozunk rajta, biztonságosabbakká válhatnak a mi iskoláink is.⁸ A KiVa nem csodaszer, „csak” egy

⁷ https://www.violencepreventionworks.org/public/olweus_bullying_prevention_program.page

⁸ Senkit ne tántorítson el Frank C. Sacco és Stuart W. Twemlow híressé vált, „Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok” című könyve, hiszen ez a könyv is inkább arról szól, mi szükséges ahhoz, hogy mégiscsak működjenek ezek a programok, azaz értelmezési

következetes és jól átgondolt eszközcsoomag: tanári kézikönyvet, szülőknek szóló útmutatót, videókat, szülőknek írandó levélmodellt, a program működését bemutató prezentációkat, a diákok, illetve az iskolai személyzet által kitöltendő online kérdőíveket, iskolai plakátokat, az intervencióra vonatkozó világos utasításokat és a gyakorlatba ültetéshez szükséges tanácsadást tartalmaz. A KiVa program iskolai sikere minden „kézreálló eszköz” mellett is azon múlik leginkább, hogy komolyan veszik-e az iskolában a bevált gyakorlat mögötti elveket, vagy csak arra használják a KiVa licencet, hogy „takarózzanak” vele. Mert a KiVa licencköteles, és mint ilyen, nem ingyenes program, a világon sokfelé érdemesnek tartják arra, hogy fizessenek érte. (Amiképpen az Olweus programért is.) A romániai iskolák többségében vélhetően nehézségekbe ütközne a „fizetős” programok átvételéhez szükséges anyagi keretek megteremtése, de a rendelkezésre álló ingyenes segédanyagok, online elérhető források segítségével minden



Iskolában használható taneszközök bemutatása Hargita megyei pedagógusoknak, iskolai tanácsadókna az Apáczai Csere János Pedagógusok Házában 2021 áprilisában

keretet teremt a biztonságos tanulási környezet kialakításához szükséges folyamat megértéséhez, megtervezéséhez és fenntartásához.

iskola kidolgozhat magának egy hasonló programot. A bullying megelőzéséről szóló minisztériumi rendelet effélére ösztönözné az iskolákat.

Ha iskolai szintű bullying-megelőző eszközcsomagot szeretnénk összeállítani, válogathatunk angol, magyar és román nyelvű forrásokból is. Az ENABLE-t, a Bullying-ellenes Európai Hálózat honlapját (<http://enable.eun.org/>) például feltétlen érdemes megnézni. A szociális és érzelmi nevelés témakörében tíz összefüggő, a zaklatás megelőzésére és a közbeavatkozás fontosságára fókuszáló lecketerv tölthető le ingyenesen, mindenikhez több nyomtatható segédanyag is tartozik. A program nagyban épít a kortárs csoportok, kortárs segítők és szülők együttműködésére, mindehhez információs és képzési anyagokat is biztosít. Az angol nyelvű csomag nagyon hozzáférhető, egyszerű nyelvezetet használ, megkockáztatom, hogy angol tanóráknak is praktikus, hasznos alapanyaga lehet.

Az ENABLE angol honlapján nem érhető el ugyan magyarul vagy románul az eszközcsomag, de létezik magyarországi adaptációja a programnak, melyet az (azóta megszűnt) magyar Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet dolgozott ki (Dr. Jármí Éva nevéhez



Interaktív röpfelmérés tanárokkal: hányadán állunk a zaklatás-ellenes iskolai stratégiákkal?



köthető az adaptált magyar gyakorlatsor),⁹ és az Oktatási Hivatal (<https://www.oktatas.hu/>) továbbképzési programjában jelenleg is található ilyen témájú továbbképzés, minden bizonnyal Erdélybe is áthozható (egy kis szervezéssel), ha szükséges.¹⁰

És ha már említettünk Amerikában és Európában elterjedt gyakorlatokat, feltétlen ajánlanánk még egy távoli, de az angol nyelv miatt mégis hozzáférhető nagyon gyakorlatias módszertani útmutatót: az új-zélandi oktatási minisztérium 2015-ben adott ki egy komplex iskolai útmutatót¹¹ a bullying megelőzéséről és kezeléséről a KiVa, az Olweus, a resztoratív és más korszerű és bevált gyakorlatokat adaptálva. A dokumentum javaslatokat és mintákat tartalmaz az iskolai zaklatásmegelőző és -kezelő programok kidolgozásához, olyan apró részletekig, mint a helyzet felderítése érdekében felteendő konkrét kérdések.

Ha magyar vagy román nyelvre, netán sajátos erdélyi viszonyokra adaptált segédleteket keresünk, hogy a fordítás és adaptáció legalább ne vegye el az időnket, érdemes megkérdezni megyei Pszichopedagógiai Tanácsadó Központokat, közülük többeknek is van ilyen témájú kiadványa, sőt komplex programja is. Kolozs megyében a *STOP Bullying! – Mondj NEM-et a zaklatásra!* program működött, Hargita megyében „Az iskolai agresszióról. Útmutató pedagógusoknak” címmel jelent meg a zaklatás megelőzéséhez is használható kiadvány (Kedves Enikő, Kui Eszter Enikő, Balázs Juhos Orsolya szerkesztésében), ez a kiadvány vélhetően megtalálható még az iskolai könyvtárakban, de szóbeli ígéretet kaptunk arra, hogy nemsokára letölthető formában is elérhető lesz a Hargita Megyei Pszichopedagógiai Tanácsadó Központ honlapjáról is.

Az elmúlt években az Ábel Kiadónál két kiadvány is napvilágot látott a PsihoProEdu Egyesületnek köszönhetően: az *Iskolai bántalmazás. Tájékoztató pedagógusoknak* című füzet, amely a zaklatás („bántalmazás”) alapfogalmait tekinti át, illetve „Az iskolai bántalmazás megelőzése és kezelése. Módszerek és eljárások pedagógusok számára” kiadvány, amely az általános módszertani javaslatok mellett mintegy ötven tevékenység-, játék- és gyakorlatleírást tartalmaz (pl. a hatékony kommunikáció és az érzelmi intelligencia fejlesztése vagy düh kezelése céljából). A kiadványok nem kaphatók már kereskedelmi forgalomban, talán megfontolandó lenne ezek újrakiadása vagy online közzététele.

A romániai bullying-ellenes kampányokban élenjáró Salvați Copiii szervezet (amely a jogszabály létrehozásában is részt vett) időről időre újabb projektekkal rukkol elő (www.salvaticopiii.ro), jelenleg főként az online zaklatással („cyberbullying”-gal) kapcsolatban

⁹ http://tanitonline.hu/uploads/3448/Gyakorlatsor%20az%20iskolai%20b%20C3%A1ntalmaz%C3%A1s%20megel%C5%91z%C3%A9s%C3%A9hez_OFI.pdf

¹⁰ Iskolai bántalmazás, zaklatásmegelőző képzések az erdélyi pedagógus továbbképzőközpontoktól, civil szervezetektől is igényelhetők. Például Csíkszeredában ilyen témájú tanári továbbképzés volt 2021 tavaszán a Spektrum Oktatási Központ, a budapesti #Újpedagógia, illetve az Apáczai Csere János Pedagógusok Háza szervezésében is.

¹¹ A dokumentum címe: „Bullying prevention and response. A guide for schools”, letölthető innen: <https://pb41.tki.org.nz/Deter-Bullying> (utolsó letöltés: 2021. június 15.)

látunk a honlapjukon érdekes, iskolai munkában felhasználható forrásanyagokat (<https://oradenet.ro/resurse/cancelaria>).

Az erdélyi kiadványok mellett természetesen érdemes magyarországi forrásokat is számbavenni. Az említett Oktatási Hivatal mellett magánkezdemenyvezések is szép számban foglalkoznak a „bullying” témájával, például a Békés Iskolák program, amelyhez (mint legtöbb komplex programhoz) intézményi szinten szükséges csatlakozni ahhoz, hogy az anyagaik (pl. az ígéretes című „Fegyelmezési protokoll”) letölthetővé váljanak, vagy a Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat kezdeményezései, elsősorban a biztonságos („bullying-mentes”) internethasználat terén.



Dr. Varró Éva, Forró Gerda és Kádár Enikő beszámolója a VR-eszközcsoomag teszteléséről

Erdélyi civil kezdeményezéseket is hosszan sorolhatnánk, itt most – a teljesség igénye nélkül – néhány konkrét, az erdélyi iskolák által jelenleg is igénybe vehető programot sorolunk fel. A csíkszeredai Juventutti Alapítvány *Erőd* című programja (<https://erod.juventutti.ro/>) nagy lendülettel indult 2019-ben. A konkrét iskolai foglalkozások szakszerű vezetését vállaló alapítvány munkája megtorpant a járvány miatt, de ősztől folytatni szeretnék, addig is az online felületükön sok hasznos és érdekes forrás található.



A Pro Educatione (<http://proeducatione.ro/>) és az Áradat Egyesület (<https://aradat.ro/>) képzésekkel segíthet, az Erdélyi Telefonos és Internetes Lelkisegélyszolgálat (<http://hallgatlak.ro/>) által nyújtott szolgáltatásokat pedig érdemes lenne minden gyermekkel megismertetni. Ugyancsak jó lenne, ha szélesebb körben ismertek lennének a megyei Gyermekvédelmi és Szociális Igazgatóságok által működtetett (ezért Hargita megyében például magyar nyelvű hívásokat is fogadó) megyei segélyhívó zöld vonalak.¹²

A szintén civil szervezetként működő Spektrum Oktatási Központ az elmúlt években magyar és román nyelven is elérhetővé tett két zaklatás ellen „bevethető” eszközt, amely a gyermekek számára vonzó technikákat (VR filmet, illetve telefonos applikációt) hív segítségül, hogy a zaklatás témája elől elzárkózó („*Már megint erről beszélünk?!*”) fiatalok figyelmét is felkeltse. A „VR not bullies”¹³ oktatócsomag iskolai használatra készült, tartalma a következő: egy (dr. Varró Éva vezetésével szerkesztett) tananyag, amelyben összefoglalják a zaklatás megelőzése és kezelése szempontjából fontos alapfogalmakat, alapelveket és gyakorlati tanácsokat. Néhány cím a tananyag tartalmából: *A bullying formái, előfordulása, a résztvevők és viselkedésük háttere; A bullying következményei; A bullying-ellenes kezdeményezések irányelvei; Az aszertivitás és az erőszakmentes kommunikáció; A resztoratív gyakorlat alapjai: a szociális fegyelmezési séma, a resztoratív kérdések és a méltányossági eljárás; Gyakorlati tanácsok: Kezdjük a bizalom elnyerésével – miért és hogyan? Felnőtt szövetségesek bevonása az iskolán kívül és belül; Hogyan kezeljük a gyerekek reakcióit? Hogyan kérjünk segítséget?* A tananyag magyar és román nyelven is ingyenesen letölthető a Spektrum honlapjáról.¹⁴ Az oktatócsomag fő „attrakciója” egy hatrészes, nagyon rövid, 360 fokos kisfilmekből álló sorozat, amelyet VR szemüvegek és telefonok segítségével néznek meg a diákok, és amelyeken a zaklatás különböző résztvevőivel tudnak azonosulni egy kis időre. A filmek feldolgozásának javasolt időtartama hat tanóra, melyet ki lehet egészíteni egy, a szülőknek szóló foglalkozással is. A hat tanóra és a szülői műhelyfoglalkozás részletes óraterve szintén elérhető magyar és román nyelven is. Az Erasmus+ keretében készült filmeket tanárok és iskolai tanácsadók igényelhetik (ingyenesen) a Spektrum Oktatási Központtól a sec@sec.ro címen. A másik, szintén az elmúlt két évben fejlesztett taneszköz az internetes zaklatást („cyberbullying”) tematizálja, és a Hargita Megyei Gyermekvédelmi és Szociális Főigazgatóság és a Spektrum Oktatási Központ közreműködésével készült. Ez egy telefonra letölthető alkalmazás (ACBC - 8D Games)¹⁵, melyben a diákoknak képzelt, potenciálisan zaklatáshoz vezető vagy már zaklatásként értelmezhető helyzetekben kell döntéseket hozniuk, ezen döntések alapján pedig kirajzolódnak a zaklatási helyzetekben megjelenő különböző személyiség-profilok. Ez az eszköz is – akárcsak az előbbi – a pedagógusok kezében tud igazán „életre kelni”, ugyanis az eszközök csupán gondolatindítók, beszélgetés-generálók, de

¹² <http://andpdca.gov.ro/w/1586-2/>

¹³ <https://vrnotbullies.eu/>

¹⁴ <https://sec.ro/hu/articles/132/10/bullying-megelozes--segitseg-iskolaknak>

¹⁵ Letöltési cím: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.Games8D.ACBC&hl=en&gl=US>

mint ilyenek, kiválóan tudnak működni. Forró Gerda, Hitter-Kovács Andrea és Kádár Enikő pedagógusok tesztelték csíkszeredai iskolákban ezeket a frissen elérhetővé vált eszközöket.



Pedagógusok, iskolai tanácsadók próbálják ki a VR szemüvegeket 2021 áprilisában Csíkszeredában

Eközben mi történik az iskoláinkban?

A zaklatás előfordulásának gyakoriságát nemcsak aggasztó statisztikákból¹⁶, hanem a napi tapasztalatainkból is ismerjük. 2021. április közepén (a lehetőségekhez képest) népes tanári és iskolai tanácsadói közönség előtt mutatta be a Spektrum Oktatási Központ és a Hargita Megyei Gyermekvédelmi Igazgatóság az előbbieken említett, nemrég fejlesztett zaklatás-megelőzésben használható taneszközöket. Az eseményre Apáczai Csere János Pedagógusok Házában került sor. A bemutató keretében 38 fő részvételével megszervezett (nem reprezentatív) interaktív röpfelmérésből az derült ki,

¹⁶ A nemzetközi és országos kimutatások mellett például a kolozsvári magyar iskolákban előforduló bántalmazásról is készült felmérés, a korábban említett PsihoProEdu Egyesületnek köszönhetően

Oldalpár a „VR not bullies - a fiatalok körében zajló bullying megelőzése VR (virtuális valóság) és más eszközök alkalmazásával” című, ingyenesen letölthető tankönyvből.

105



a szülők érzékenyítése a bullyinggal kapcsolatban; Tanítják a gyermekeknek az asszertív kommunikáció fortélyait; A gyermekeket demokratikus szellemben, partnerként kezelik; Hangsúlyt fordítanak az emberi jogok tanítására; A felnőttek előljárnak az erőszakmentes kommunikáció gyakorlásában; Az iskola terei barátságosak és a gyermekek igényeire szabottak. A résztvevő pedagógusok szerint az együttműködő magatartás támogatását leszámítva, az iskolák alig 20–30%-ában alkalmazzák rendszeresen a többi javasolt pedagógiai elvet, illetve gyakorlatot.

Reméljük, a következő tanévet teljes fizikai, iskolai jelenléttel, megújult energiákkal és a gyermeki jóllét elsőrendű fontosságának biztos tudatával sikerül kezdeni. Ha igen, érdemes lesz néhány napot „csapatépítésre” szánni, ahol kialakíthatjuk a szükséges konszenzust arról, miért nem elfogadott egymást bántani, egymással fölényeskedni, hol a határ a tréfa és a bántalmazás között, milyen hangnem megengedett diák és tanár részéről egyaránt. Erdélyi vagy nemzetközi eszközökre, a magunk és a tanártársaink egyéni és pedagógiai tapasztalataira támaszkodva, resztoratív, asszertív kommunikációs gyakorlatok használatával kicsit próbáljuk biztonságosabbá, örömtelibb helyé tenni az iskoláinkat. Van idő is felkészülni szeptemberig. Például részt vehetünk azon a nemzetközi resztoratív konferencián, amelynek a Sapientia EMTE csíkszeredai kara ad helyet szeptember elején,¹⁸ és amelyen átgondolhatjuk a zaklatási helyzetek megelőzésében és kezelésében is releváns viszonyunkat az „autoritás” fogalmához.

¹⁸ <http://csik.sapientia.ro/en/news/relation-to-authority-and-the-restorative-approach-in-eastern-europe/romania>

Az erdélyi magyar tannyelvű Waldorf iskolák története megalakulásuk sorrendjében (3)

„Semmi sem állja útját annak
az eszmének, melynek eljött az ideje.”

Victor Hugo

A csíkszeredai Waldorf Iskola története



Gyerekek számára először óvodát, majd iskolát kereső szülők véletlenül találtak rá a Waldorf-pedagógiára, amikor 2010 őszén végigjárták a csíkszeredai óvodákat, hogy ki-kik megtalálja a számára legszimpatikusabb oktatási formát óvodába induló gyerekének. A hagyományos, Step-by-Step és Waldorf közül az utóbbira esett a választás, meséli Kopacz-Madarász Kinga, akit a Vass Éva által vezetett óvodai csoportban a családi hangulat varázsolt el és a mód, ahogyan az óvónő figyelt a gyerekekre. A

barátok meglepődtek az óvodaválasztáson, a folytatás lehetőségét hiányolták a Waldorfban, így fogalmazódott meg már az elején Kingában a cél: a már létező óvoda után iskolát kell biztosítani, hiszen az iskolai évek meghatározóak a gyerekek életében. A tanfelügyeletségen megtudakolták az iskola elindításának a feltételeit, teljesíthetőnek találták a követelményeket, nekiláttak hát a szervezésnek. A Magyarországról Csíkszeredába költöző Kovács Turi Emese gimnáziumi Waldorf-pedagógus hívta fel a figyelmet arra, hogy a pedagóguskeresésnél és hivatalos papírok beszerzésénél fontosabb és nehezebb a szülők felkészítése a feladatra. Az iskola elindítását csak céltudatos, tájékozott szülői közösséggel lehet megvalósítani. Nekik kell először megismerniük a Waldorf-pedagógiát. Ez lett tehát az új cél, melynek megvalósításából Kovács Turi Emese is kivette a részét.



2011 áprilisában már sort is kerítettek az első találkozóra. A szervezés mozgatója Kopacz-Madarász Kinga volt, aki szakmája (ügyvéd és mediátor) által is nagyon alaposan, lépésről-lépésre, módszeresen (kérdőívek segítségével végezve felméréseket), építette az iskola fele vezető utat. Lassan kialakult az a mag, akiknek valóban szívügye lett az iskolaindítás, melynek része volt Albert Sándor apuka, aki Kopacz Madarász Kingával, Szász Heron Kingával együtt a plakátolástól sem rettent vissza. Lelkesen járták a szülőértekezleteket, gyűjtve az érdeklődő szülőket. Popescu Gabriella óvónő a helyszínt is biztosította a találkozásokhoz. Már ebben az évben nyolc rendezvényt szerveztek, melyekre

a pedagógiát népszerűsítő előadókat hívtak, iskolát látogattak Kolozsváron, építették, bővítették a csapatot folyamatosan, ismerkedtek, barátkoztak.

Mindenik Waldorf iskolának megvan a sajátos története, jellegzetessége. A csíkszeredai iskola egyik nagy erőssége a körültekintő, célirányos szervezés, a tevékenységek gazdagsága volt. 2011-től 2013-ig, az első Waldorf osztály elindításáig tartott az iskolai előkészület. Az első tanévkezdésig 34, szülőknek-gyermekeknek-pedagógusoknak szervezett tevékenységen vehettek részt az érdekeltek. Másik erőssége ennek a szervező csapatnak az önkéntesen felajánlott, szeretetből és lelkesedésből végzett munka volt. Mindenki azt tette hozzá jó szándékkal, különösebb elvárás nélkül a közöshöz, amihez a legjobban értett. A 2017–2018 –as tanévnyitó ünnepségen Kopacz-Madarász Kinga arra kéri a szülői közösséget, hogy maradjon meg az önként odaáldozott időnél, munkánál, hozzájárulásnál. Ne legyen kötelesség alapú az adakozás. Ugyanúgy, ahogy a Waldorf-oktatásban a pedagógusnak van türelme kívánni és biztatni a gyerekeket, míg mindegyik odaérik, hogy önszántából vegye magához a tudást, a szülőket is arra kéri, hogy legyenek egymáshoz türelmesek, maradjanak meg egymás biztatásánál, míg mindenki érezni fogja a cselekvésre való késztetést.



Valóban, az iskolának jogi háttérrel biztosító Csíki Waldorf Egyesület bírósági jóváhagyása 2015. június 4-én érkezett meg, de míg a tanárok udvarhelyi képzésének támogatása nem követelt nagyobb mértékű, fix hozzájárulást (erre 2018-ban került sor), az

iskola rendezvényeit, költségeit önkéntes alapon támogatta a szülői közösség. Ez egyedülálló jelenség az erdélyi Waldorf-intézmények körében.

Nehézségek mindig adódnak olyankor, amikor valami új dolog bukkan fel a társadalom színpadán. Csíkszereda környékén, ahol a katolikus vallás összetartó ereje Erdélyben a legerősebb, a félretájékoztató, rosszindulatú híresztelés hamar szárnyra kapott, az újságokban cikkeztek a Waldorf-pedagógia ellen. A szülők higgadt, téves információk helyesbítésére összpontosító szelíd, nyílt válasza a Waldorf-kezdeményezés malmára hajtotta a vizet: helyükre kerültek a tények, és sokkal szélesebb körben vált ismertté a Waldorf-pedagógia.

A másik nehézség, amivel a csíki kezdeményezés évekig küzdött, a pedagógusok elhatárolódása, bizalmatlansága volt. Nem sikerült senkit megnyerni az ügynek a Xantus János iskola tantestületéből, pedig mennyire leegyszerűsítette volna a helyzetet, ha a befogadó iskola pedagógusközössége is nyit az új fele ahelyett, hogy az ellenhangot szítaná. A sors fintora, hogy András Edina, aki határozott, talpraesett, színes egyéniség, és ráadásul a legnívósabb magyarországi képzésen, Solymáron, Vekerdy Tamás keze alatt formálódott, olyan oklevéllel rendelkezett, amelyet Románia nem ismert el.

2013-ban Gáll Ibolya tanító keze alatt, a Xantus János Általános Iskola csobotfalvi épületének csodálatos környezetében indult iskolai útjára az a 21 főből álló gyermekcsoport, amelynek szülei merész álmuk és hároméves munkájuk eredményét látták megvalósulni azon a tanévnyitón: létrehozták gyerekeik számára az első csíki Waldorf-osztályt. Nagy szerepe volt ebben Egri Lászlónak, a Xantus János Iskola igazgatójának, akit külföldön élő rokonainak Waldorf-iskolával kapcsolatos személyes tapasztalata állított az ügy mellé. Ilyen és ehhez hasonló személyes tapasztalatok kellettek akkor, 2013-ban, hogy elindulhasson a Waldorf-osztály.



Bár továbbra is kitartóan dolgoztak az alsó tagozat kiépítésén, csak kétévente sikerült egy-egy új osztályt indítani. A sok év alatt, az előzetes tárgyalásokat és jóváhagyásokat követően, minden szinten lecserélődtek a fontos intézmények vezetői: a Xantus iskola igazgatója lemondott, a Megyei Tanfelügyelőség éléről lemondással távozott Bartolf Hedwig főtanfelügyelő, az oktatással foglalkozó alpolgármester személye is változott. Minden tárgyalást az új vezetőkkel is le kellett folytatni, de szerencsére dr. Kovásznai Ágnes, majd Kristó Gabriella új iskolaigazgatók is az ügy mellé álltak. Hitet próbáló, kitartást edző, csalódások, konfliktusok által érlelt időszak volt. Kopacz-Madarász Kinga, akinek a kezében összefutottak a szervezés szálai, az iskolát négy lábon álló asztalhoz hasonlította. A négy láb: az induláshoz szükséges 20 fős gyerek szüleivel együtt, a tanító személye, a helyiség és a mindenféle engedélyek megléte. Mind a négy lábon, folyamatosan kellett dolgozni. Csak így állhatott stabilan és magasodhatott fel végül az osztály maga. Néha elakadt egy-egy láb készítése vagy kidőlt egy késznek hitt láb, folytatni kellett a munkát és bízni a többi létrejöttében. Ezt néha nagyon nehéz volt vinni lelkileg, csak épp mutatni-beszélni nem volt szabad róla, mert akkor mind a négy láb kifut alóla. Míg 2012-ben azért nem tudott indulni osztály, mert csak három komoly jelentkező volt az új osztályra, 2015-re ez a szám 20-ra duzzadt, akikkel elindult a hivatalos igénylés. Kitartani hitben, míg végül 2015-re megkerül mind a 26 gyerek, maga a kegyelem. Csoda, ha a szervezők számára ünnep, megnyugvás és hála a 2015-ös tanévnyitó?



A 2015-ben induló előkészítő osztály tanítója Lázár Iru, a fölötté babáskodók: a Mánya, a Szász és a Kopacz-Madarász családok voltak.

A szülői közösség tevékenysége rendkívül színes, gazdag, következetes. Az induló osztályok szervezését nagyon komolyan veszik. Amint körvonalazódik az új szülői kö-

zösség, elkezdik a Waldorf-pedagógiát népszerűsítő előadások szervezését. Mindazon előadók, akik Erdélybe látogattak, Csíkszeredát sem kerülték el. Dan Judit több rendben tartott előadást, órát látogatott, Kádár Annamária több ízben is tartott előadást. A konfliktushelyzetek megoldására, valamint az Erőszakmentes Kommunikáció alapjainak elsajátítására a magyarországi Rambala Éva trénerrel (két alkalommal is) készültek.

Nagy hangsúlyt fektetnek a szervezők az egy osztályközösséghez tartozó szülők ismerkedésére, csapatépítésére, különböző tevékenységeken való részvételére. Ezért szervezik meg minden évben a csaracsói csapatépítő tábor, az osztályrendező kalákákat.

Állandó középontban van az iskolának a város életében való részvétele. Ezért neveznek be évente a város által megszervezett Pityókafesztiválra. Itt a főzésen kívül gyerekfoglalkozásokat is tartanak. Kiváló népszerűsítő eseménynek számít ez a fesztivál.

Az iskola minden évben vendégül látja a Szolnoki Aranyos Szeglet Waldorf Iskolának diákjait, és azok kísérő tanárait, akik a szállás-fogadtatás fejében minden évben tartanak egy-egy előadást a szülőknek és egy-egy foglalkozást a gyerekeknek. Ők tanították meg a csíki Waldorf közösséget füzeteket és viaszgyurmát készíteni.



A harmadik osztály 2017-ben indult, Tasnádi Judit kolozsvári biológianár vezetésével, aki a Kolozsvári képzésen megszervezett Waldorf-tanítói képesítéssel is rendelkező tanító. Ennek az osztálynak az elindulásában Mánya Orsolya és Csillag Hajnal segítettek Kopacz-Madarász Kingát. Korodi Szabolcs és Buzogány Károly szülők érdeme

az osztályterem felújító munkálatainak a szervezése-koordinálása. Ebben a tanévben két tanítónő búcsúzott az osztályától azért, mert saját gyereket várt. Helyettük új tanítók kapcsolódtak be: Tasnádi Jutka helyett Bereczki Andrea, Lázár Iru helyett Lukács Zsuzsa. Ez az év hozza meg a Csíki Waldorf Döntő Testület alapítását, melynek segítségével a döntéshozatal ideje számottevően meghosszabbodott, ennek ellenére fontos lépés volt az egyesület életében.



A 2018-as év egy előkészítő osztályt adott az iskolának, amelynek szervezését most már átvette Csáki Annamária. Nagy összefogás és szervezés árán sikerült elindítani a felső tagozatot az V. osztállyal. Osztályfőnökük Mogyorós Emília (Nina). Nehezen kerültek meg azok a tanárok, akik felvállalják ezt a munkát. Ez az iskola is kinőtte már a régi helyet. Nem volt könnyű új helyszínt találni. Végül a Polgármesteri Hivatal a Caritastól bérel termet az ötödikesek számára a Jakab Antal Házban. Megkerültek az V. osztályban tanító tanárok, akik a város különböző iskoláiból jöttek. A Jakab Antal Ház elég messze van a város központi részétől, az iskolaigazgatók lehetetlennek találják a megfelelő óra-rend elkészítését. Ezt a munkát is átvállalja és sikeresen véghez viszi Kopacz-Madarász Kinga. Az osztálytanítóra berendezkedett Waldorf-oktatás megnehezítette a tanárok és az ötödikesek közös munkáját. Fejlesztő pedagógus segítségét kérve a szülők és az ötödikes gyerekeik összeültek, hogy helyrehozzák azt a törést, amit a váltás okozott a gyerekeknek. Az együttműködésből egy közösen elfogadott szabály- és következményrendszer született meg, amelynek alkalmazása jó irányba kezdte terelni a dolgokat.



A 2018-as tanévnyitón az előkészítősök Sebestyén Gyöngyvér tanítónő kezét fogva indultak iskolai útjukra.

Kopacz-Madarász Kinga bejelentette, hogy csak a felső tagozat szervezését vállalja a továbbiakban még két évig, átadja sokrétű munkáját az újabb szülőnemzedéknek. Szépgesztes és további erkölcsi támogatás ígéretében adta át a közösségnek szánt elköszönő ajándékot, az oly régen elkészítésre várakozó weboldalt, melynek címe www.csikiwaldorf.ro. Munkáját, reményeit, áldásait időkapszulákba zárva minden osztály indulásakor megfogalmazta a közösség többi tagjaival együtt. Legyen örömteljes a felbontásuk pillanata!

A marosvásárhelyi Waldorf Iskola története

A marosvásárhelyi Waldorf-mozgalom 1998-ban alakult, amikor Mátéfi-Takács Enikő lelkes óvónő és néhány szülő létrehozta az első Waldorf óvodai csoportot, mely akkor a 14-es Napköziben kapott helyet. Az elhanyagolt intézményi épületet szülői és pedagógusi összefogásból az évek folyamán kellemes, otthonos épületté varázsolták, nevét is megváltoztatták. A Fecske Napköziben jelenleg négy pedagógus és két dadus foglalkozik a közel 60 gyerekekkel.

Írásain, könyvein keresztül Vekerdy Tamás hozta a Waldorf hírért Erdélybe, meséli Csíki Orsolya, az iskolát alapító szülők egyik képviselője, akivel a marosvásárhelyi iskola



történetéről beszéltem. Olvasmányaik vezették a Waldorf-óvodához, ahová a gyerekek nagyon szerettek járni, ahol a szülőket régi és új barátságok kovácsolták össze. Elégedettek voltak azzal, amit az ovi nyújtott, jó hírért hallották az Erdély-szerte elindított Waldorf-osztályoknak. A csíkszeredai szervezkedés hallatán, elszántan vágtak bele az iskolaalapításba. A szükséges információk birtokában hat család vette kézbe az iskola ügyét.

Sajátos és nagyon szerencsés módon alakult a befogadó intézmény megtalálása. A Nicolae Bălcescu Általános Iskola rugalmas tanítói közössége és a nyitott vezetősége hosszú távra köteleződött el a Waldorf-pedagógia befogadása iránt. A sepsiszentgyörgyi befogadó iskolában is hasonlóképpen alakult ki a felső tagozat tanári közössége. Marosvásárhelyen nemcsak a tanárokat, a tanítókat is többnyire a befogadó intézet biztosította.

Az iskola vezetősége már jó idejében felajánlotta a tanároknak a Waldorf-osztályokban való tanítás lehetőségét. Nagy mértékű nyitottsággal mondtak igent a tanárok, vállalták, hogy képezik magukat ebben az irányban. Több lehetőségük volt arra, hogy részletbe menően megismerjék a gyerekeket, a szüleiket, valamint azokat az erdélyi Waldorf-tanárokat, akiknek gyakorlatuk van ebben. Többen vettek részt a kolozsvári képzéseken, eljöttek a Gödöllői Nyári Akadémiákra, amikor pedig 2019–2020-as tanévben indult az V. osztály, a Tanári Kollégium készen állt a feladatra.

Azon gondolkozva, hogy milyen oka van ennek a nyitottságnak, eszembe jutott, hogy a tanítók közül többen osztálytársak voltak a tanítóképzőben. Látva az összetartást, a jó hangulatot, ami jellemzi őket a gödöllői képzésen, arra gondolok, hogy a csapat-szellem nagyon jó náluk. Többen dolgoztak a Step by Step osztályokban, innen is jöhet



a nyitás. Az is lehet, hogy a város, a vidék jellegzetessége a nyitottság. Bármi lenne is az oka, hatalmasat lendített a közösségük Waldorf-szekerén a tény, hogy egy helyről kerültek a pedagógusok. Az energiák a keresgélés helyett a képzésre összpontosulhattak. Jelenleg mind az öt tanító végzi a Solymári Waldorf Pedagógiai Intézet által meghirdetett, Székelylengyelfalván szervezett Waldorf-pedagógus továbbképzést. A tanárok közül négyen iratkoztak be. A képzés ideje alatt együtt van a csapat, megvitathatja, feldolgozhatja szabadon a kapott információkat. Mindez nagyon mélyíti a megszerzett tudáson.

A Magocska Waldorf Egyesület

A 2017-ben alakult Waldorf Magocska Egyesület nagy előrelépés volt a marosvásárhelyi Waldorf-mozgalom életében, mert egyesítette az óvodai és iskolai érdekeket, lehetőséget adott rendezvények, projektek szervezésére, könnyebbé teszi az anyagi alapok biztosítását. A Waldorf-kezdeményezésnek ad egy folytonosságot, hiszen a gyerekek hamar kinőnek az oktatási rendszerből, de az egyesület állandó.

Minden, a gyereket Waldorf-intézménybe járató szülő tagja az egyesületnek, anyagi és erkölcsileg támogatja, aktívan vagy passzívan kapcsolódva a feladatokhoz. A legtöbb energia jelenleg az 5–8 osztály köré csoportosul, arra, hogy a Waldorf-intézményekben elvárt körülményeket és minél képzettebb pedagógusokat biztosítsanak a felmenő osztályoknak. Az egyesület 60%-át állja a pedagógusok székelylengyelfalvi képzésének.



Az egyesületnek sok terve és ötlete van, örömmel veszi a segítő szándékú szülők részvételét a különböző tevékenységeken, mert meggyőződése, hogy minden tevékenység közösséget épít, és a gyerekeket a családon és a pedagóguson kívül a közösség, amelyben felnő, a társadalom, amelybe születik is neveli. Példamutatással szeretnének a leginkább hatni gyerekeikre. Ha egy közös célért szívesen, örömmel tevékenykednek, a legjobb példát mutatják nekik. A Waldorf-kezdeményezés az egyik legjobb példája annak, hogy gyerekeik jövője érdekében meg tud valósulni az összefogás: mindenki azt teszi hozzá, amit tud, ki munkát, ki időt, ki energiát, ki ötletet, ki anyagi támogatást. Remélik, hogy a Waldorf-kezdeményezés fenntartható, és hosszú életű lesz Marosvásárhelyen.

Az osztályok aktív kapcsolatot ápolnak a Kolozsvári Waldorf Liceummal, amely a mentor intézmény szerepét vállalta fel, és segítséget nyújt a vásárhelyi Waldorf Iskola működésében. 2018-tól beindult a tanítói konferencia, amely minden Waldorf oktatási intézményben megvalósul.

Az egyre népszerűbb reformpedagógiai módszer ismertetésére neves magyarországi szakembereket hívott meg az egyesület. 2018-ban Karkus Ottó, a solymári Fészek Waldorf Általános Iskola, Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola vezetőjét és osztálytanítóját. Kőköndy Ákos, a Pesthidegkúti Waldorf Iskola osztálytanítója is tartott előadást, utóbbi nem először járt városukban, a szülők meghívására.

Az iskolában évente tartanak nyílt napokat, az epochazáró ünnepeik nyitottak. Nyilvánosak az adventi bazárok is, ahol bárkit szívesen látnak, aki kíváncsi a gyerekek és szülők alkotásaira, az iskola hangulatára.

A jelenlegi ötödikesek több közös tevékenységet szerveztek a kolozsvári párhuzamos osztállyal. Ez évben kerül sor a marosvásárhelyi iskola által szervezett Görög Olimpiára, melyen az erdélyi ötödikesek mindnyájan jelen lesznek (Sepsiszentgyörgyről, Kolozsvárról és Marosvásárhelyről).

A Marosvásárhelyi Waldorf-osztályok bemutatása

A 2014–2015-ös tanévet Palotás Csilla tanító indította. Ez az osztály jelenleg ötödikes, osztályfőnökük Nemes-Nagy Norbert földrajztanár, aki azért, hogy minél többet lehessen az osztályával, elvállalta a szakján kívül a történelem- és tornaórákat is.

A 2015–2016-os tanévben Henn Domahidi Csilla tanító csatlakozott a mozgalmához. Ő az Ehedi iskola pedagógusa volt. Ez az osztály jelenleg IV. osztályos.

A 2016–2017-es tanévben Kuszto Melinda indította az újabb előkészítő osztályt, ők jelenleg harmadikosok.

A 2017–2018-as tanévben Gyorgyisó Éva kezdett előkészítő osztályt, ők most másodikosok.

A 2018–2019-es tanévben az előkészítő osztályt Kali Hajnal indította, ők jelenleg első osztályosok.

A 2019–2020-as tanévben az előkészítő osztályt ismét Palotás Csilla indította el. Sokat számít az az öt év tapasztalat, amit az előző osztály révén szerzett meg.

Az ötödikeseket kilenc tagból álló tanári kollégium tanítja. Az említett osztályfőnök mellett Rákossy Kata dolgozik. Ő tanítja a magyar nyelv és irodalmat, valamint a



református vallást. Nagy Hunor a matematikatanár, Moldován Emese a zenetanárnő, Kiss Tünde tanítja a biológiát, Nagy Ibolya a kézimunkát, Molnár Krisztinával festenek, Borbély Attilával faragnak.

Amikor Csíki Orsolyát az átélt nehézségek és örömek felől kérdeztem, akkor nehézségként a Waldorf körüli tapogatózást említette. Mindenki, szülő és pedagógus más-más kulturális, információs háttérrel közelít a témához, a legjobb szándék mellett is, más-más képet alakít ki arról, amit olvasott, hallott, de nem tapasztalt meg. Mindenki számára mások a prioritások, ezért gyakran csúsznak a szülői estek véget nem érő meddő vitákba, tulajdonképpen lényegtelen kérdésekről. Nehéz, amikor nem tudják kezelni helyükön a gyerekek közti konfliktusokat, és azok tovább gyűrűznek a szülői közösségbe.

Örömteli eseményekként élük meg a szülők a nyílt napokat, amikor bekukkanthatnak az iskolai életbe. Ilyenkor egy ideig újból megtelnek lelkesedéssel, bizakodással, meggyőződéssel, hogy jó helyen vannak gyerekeik. A bizonyítványversek kiosztásának rítusa is szívmengető pillanat. Csíki Orsolya nagy elismeréssel van a tanítók munkája iránt, akik évről-évre meggyőzik a szülőket és gyerekeket arról, hogy mélyen, alaposan megismerték őket. A bizonyítványba foglaltak gyakran egészítik ki értékes részletekkel a szülő saját gyerekéről alkotott képét. Ilyenkor nagy hálát érez a szülő mindazok iránt, akik munkájukkal hozzájárultak ahhoz, hogy gyerekeik boldog iskolai életet éljenek.

Köszönet illeti azt a szülői magot, akik a VI. osztály élén még egy ideig az úttörők nehéz munkáját végzik. Sajgó Zsóka, Csíki Emőke, a Tormási házaspár, Vass Orsolya, Pantelimon Richárd, Török Orsolya, Kacsó Etelka tartozik ebbe a csapatba. A szülői kö-



zösség hálás Nagy Ibolya igazgatónőnek, aki átvette a szülőktől nagy részét a hivatalos ügyintézésnek. Minden pillanatban érezhető volt támogatása, pozitív hozzáállása.

A székeljudvarhelyi Waldorf Iskola története

A legújabb Waldorf-kezdeményezés az udvarhelyi. Összehasonlítva az első iskolák történetével az udvarhelyit, nyomon követhető az az érési folyamat, amelyen az erdélyi civil kezdeményezések átmentek. A tapogatózó vagy inkább hübelebalázs módon induló iskolákhoz képest Udvarhely mintapéldája annak, ahogyan manapság kell építkezni, harcolni, jogokat érvényesíteni.

Interjúalanyom Egyed Ufó Zoltán, az Udvarhelyi Hírportál oldal kezelője, fotóriportere, akit iskolaalapító szülői minőségben kerestem meg kérdéseimmel. Egyed Ufó Zoltán öt éve bukkant fel a Kolozsvári Waldorf Képzésen, hogy mélyebben, gyakorlatában is megismerje a Waldorf-pedagógiát azért, hogy érdemben dönthessen afelől, hogy jártná-e Waldorfba saját gyerekeit? A 2019–2020-as tanévben az öt éven át hordozott „gyermek”, az Udvarhelyi Waldorf Iskola megnyitotta kapuját a 18 kicsiny előkészítő gyermeknek. Öt éve dolgoztak ezen lelkes, céltudatos szülők. Erről az öt éves útról, terveikről, nehézségeikről kérdeztem.

Megtudtam, hogy Udvarhelyen volt már kezdeményezés, többször is nekifutottak a Waldorf-indításnak, főleg pedagógusok. A legtöbb próbálkozás kimerült abban, hogy tartottak egy előadást, vagy párszor találkozott néhány szervezkedő, de nem volt a város



sem megérve erre, és az is a kudarc irányába mutatott, hogy pedagógusok próbálkoztak az indítással, nem szülők.

Egy véletlennek tűnő találkozáson, közös utazáson Bodnár Róbert mesélt Ufónak a Waldorf-iskoláról. Az utazás végén nyilvánvaló volt, hogy fontos információ talált rá a szükséges erő hordozójára. Búcsúzóul ezt fogadták meg egymásnak: „Csinálunk Waldorf-iskolát!”, és hamarosan nekiálltak a szervezésnek.

A nekifutásuk első magja egy természetmegfigyelő képzés résztvevőiből került ki, velük vágtak neki az útnak, és folyamatosan bővült a csapat. Egyre több Waldorf-pedagógus került haza a nagyvilágból, az előző kezdeményezések tagjai is társultak hozzájuk. Folyamatosan szervezkedtek: kirándulásokat, előadásokat, kézműves tevékenységeket tartottak, egy szűkebb maggal stúdiumoztak: könyvekkel, pedagógiával és a tudati gyakorlatokkal ismerkedtek, közben hospitálni jártak mindenfelé. Abból, amit láttak, a sajátóban és a facebookon folyamatosan csöpögtették az udvarhelyieknek, hogy lássák, miről is van szó. Ennek hatására egyre többen gyűltek köréjük. Az igazi áttörést a csapat egyik tagja, Ladó Ágnes Melinda által vezetett baba-mama foglalkozás jelentette, ami magja lett a későbbi óvodának. Rengeteg pedagógus volt a csapatban, ám senki nem akarta bevállalni az ovi indítását. Berei Boróka Györgyi elsőéves egyetemistaként pedagógiát tanult, amikor először hallott a módszerről. Még diákként csatlakozott az udvarhelyi szülői csoporthoz. A kezdeményezés legelején még egy leányka volt, senki nem tulajdonított neki fontosságot, de nagy tudatossággal indult el az úton. Miután lediplomázott, beiratkozott a solymári Waldorf Pedagógiai Intézetbe, ahol befejezte az óvónőképzőt, és a 2017 őszén induló óvodai csoport másik pedagógusa lett. Csatlakozott hozzá Dénes Szerénke, aki a legjobb pillanatban költözött haza Angliából. Ők ketten lettek az óvó nénik. Szerénke hat évet élt Németországban, ott ismerte meg a módszert, megtapasztalta emberközpontúságát, a stressztől mentes tanulást, érezte a pedagógia közösségformáló erejét is. Megtanult németül, és elvégezte a tanárképzőt. Ösztöndíjjal Angliában tanult tovább, majd néhány évig Londonban tanított. Saját bevallása szerint nyelveket tanulni, tapasztalatokat gyűjteni, tudást szerezni ment külföldre, hogy itthon továbbadhassa azoknak, akik erre nyitottak.

Milyen számottevő a különbség város és város, vidék és vidék között. Milyen pikapak módon indulnak el a dolgok, ha kellő nyitottsággal fogadják, és titáni erőbevetés szükséges ott, ahol a bizalmatlanság fészkel. Egyetlen ember „igen”-je néha nagy előre lépést jelent. Szerénke, azzal, hogy bevállalta a tanítóságot, nagyot lendített az iskolaügyön. Ismét belevágtak a szervezésbe.

Több helyszín is szóba jött: Lengyelfalva elnéptelenedő iskolája (gyönyörű épülettel, égis érv fákkal, egyhektáros udvarral) és Ülke, az iskolával és a plébános által felajánlott egyházi óvodaépülettel. Az ülkei plébános kérését nem hagyta jóvá a püspökség, Lengyelfalván a polgármester csak abban az esetben engedte volna át az épületet a Waldorf-nak, ha ott előzőleg teljesen megszűnik az iskola. Csak amikor kiderült, hogy megszűnik a lengyelfalvi iskola, léptek újabb szintekre a szervezéssel.

A Waldorf Szövetség engedélye után a főtanfelügyelőnél kellett az állásért alkudozni. Diplomáciai bravúrnak számít, hogy a beszélgetés végén ekképp búcsúzott a főtan-

felügyelő: „Fiúk, csináljátok, s ha minden papír meglesz, a posztot valahogy kicsikarjuk.” Így is lett. A főtanfelügyelő állta a szavát: bekerült a Waldorf-osztály a beiskolázási tervbe. A tanácsnak egy formális szavazással kellett volna elfogadnia a tanfelügyelőség által jóváhagyott beiskolázási tervet. Nem tette. Hogy miért? Nem érdemes találgatni. A hatalmával élni akaró polgármester szembekerült egy közös cél által fűtött civil kezdeménnyel. Nagy szégyen lett volna, nagyon szomorú, ha akkor megbukik a gyerekeik számára iskolát alapító szülői kezdeményezés. Végül három tartózkodással és ellenszavazat nélkül, a falugyűlésen jóváhagyták a szülők kérését. Ezek után az Aracip-engedély megszerzése semmiségnek bizonyult.

Nyáron szülői kalákák sorozata következett, de a 2019–2020-as tanévben 18 gyerekkel elindult a sulis. Nagyon szép megnyitó lett, sok rangos meghívottal, beszédek nélkül, közös zenéléssel, mesemondással, virágokkal. Ott volt az új főtanfelügyelő, más tanfelügyelők, a szenátorunk, a széki RMDSZ-elnök, igazgatók, helyi politikusok, mindenki, aki számít. Úgy tűnt, hogy támogatni akarják az ügyet. Ugyanakkor ott volt nagyon sok barátunk, sok waldorfos. Judit néni (Dan Judit) vezette a ceremóniát, nagyon meghitt, családias volt a hangulat, mindenki feltöltődve távozott, hiszen azon kívül, hogy révbe jutott a megálmodott, megharcolt iskola ügye, az udvarhelyi szülők példát állítottak arra, hogyan kell egy igaz ügy mellett kiállni.

Minden iskola legnagyobb gondját a pedagógusok megtalálása jelenti. Az udvarhelyi kezdeményezők csoportjában nyolc pedagógus volt. Mindenki mondogatta, hogy ilyen csapattal könnyű dolguk lesz. Hiába, hogy nagyon jó képzésben volt része legtöbbjüknek (többen is Németországban vagy Angliában tanultak), nem merték bevállalni a munkát. Utólag sikerült rávenni Ladó Ágnes-Melindát, hogy óvónő legyen. Ő 2019 ősszén állt munkába, az akkor induló második ovis csoportban. De ő az egyetlen ezidáig, aki ebből a közösségből bevállalta a pedagógusi munkát.

Az öt szervezés eredményei kezdtek beérni: az óvoda már két csoporttal működik. Azt remélik, hogy ezekből a gyerekekből kikerül majd évente egy-egy osztály, melynek tanulói és szülei Waldorf-alapokkal indulnak iskolai útjukra. Ám az udvarhelyi szülői mag osztálytanítás, igazi Waldorf-iskolát szeretne. Ezért nagy hangsúlyt kapott a pedagógusképzés. A szülők közül többen is szeretnének osztálytanítókká válni, ezért összehozták a képzést az iskolájukban, és a csapatból közel tízen végzik a Solymári Waldorf Pedagógiai Intézet által meghirdetett, Székelylengyelfalván szervezett Waldorf-pedagógus továbbképzést. Ezzel párhuzamosan, többen is beiratkoztak a BBTE Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet székelyudvarhelyi tagozatára azért, hogy az iskola bármelyik szakaszában csatlakozhassanak hivatalosan a kezdeményezéshez akkor, amikor azt a helyzet megköveteli. A szülők közül azért járják többen is a képzést, hogy akár tanítóként, akár szaktanárként tevékenykedjenek majd az iskolában. Van, aki zenetanárként szállna majd be, van, aki kézimunkát oktatna esetleg, vagy kertészetet, de vannak többen is, akik távlati célként bevállalnának egy-egy osztályt is. A legújabb óvónő, Bodnár Flórián Réka, aki 2019 őszén állt munkába, szintén kezdeményező szülőként került a csapatba, három éve iratkozott be az óvó- és tanítóképző egyetemi képzésre. Párhuzamosan járja a két tanítóképzőt és a kolozsvári óvónőképzőt, és most már tanít is. A jövő ősszel

induló osztály tancija Szabó Tímea lesz, ő a solymári képzést végzi, annak Lengyelfalvára kihelyezett tagozatát. A következő évek lehetséges tanítói, azaz Mihály Hosszú Orsolya, Rózsa Sarolta, Ferencz Judit és Egyed Ufó ugyanazt a képzést végzik. Ketten, Ufó és Jutka a kolozsvári képzést is kijárták.

Az udvarhelyi kezdeményező csoport olyan szélesre kitárta szívét, hogy nagyon sok bátor, tudatos, megfontolt ember odatalált. Olyan körütekintően, szervezeten, céltudatosan járták végig az ovi és iskolaalapítás útját, olyan sokat megtapasztaltak az évek folyamán, hogy most már a legapróbb részletekre is kiterjed a figyelmük. Egyik kérdésük az, hogy miként lehet a szülői közösség lelkesedését megtartani? Csalódottan tapasztalja Egyed Ufó, hogy a mindennapi rutinba belefárad a társaság, ha nincsenek izgalmas tevékenységek.

A szülő-tanító kapcsolat is sántítani kezdett. Már az első félév után a szülők, kis-



sé kirekesztve érezték magukat. Úgy tűnt, hogy a nevelők kivették a szülők kezéből az irányítást, átvették a „hatalmat”. A béke érdekében, ők bölcsen inkább visszább léptek, semmi értelme nem lett volna, hogy bedarálják a pedagógusokat és az óvodát-iskolát. Könnyen az lehetett volna a vége, ha harcba szállnak. Amikor a nevelők kidőltek a szülőktől is átvállalt munka súlyától, maguktól nyitottak ismét a szülők fele. Érezhetően felengedett a hangulat, érződik, hogy ismét szeretettel, hálával fordulnak egymás fele.

Itt az ideje, hogy összeszedjék és munkára lelkesítsék a szülői csapatot, mert az utóbbi időben eléggé megcsappant az érdeklődés a szülői tevékenységek iránt, a legutóbbi kalákákön elég gyenge volt a részvétel. Ebből is látszik, milyen kényes az ember-ember közti kapcsolat. Aki sokat tesz egy ügyért, sokat is vár el. Ám a dolgok kivárása a kapcsolatépítésben és a gyermeknevelésben egyaránt hasznos álláspont.

2020. január végén kaptam hírt, hogy megkerült a szülőket összeszedő és munkára lelkesítő közös cél. A Kerekdő Waldorf Egyesület, Lengyelfalván iskolaépítésbe kezd. Ha ugyanilyen szervezeten haladnak, és nem látom ennek semmilyen akadályát, rövidesen új épületbe költözhet az iskola.

Egyed Úfó, amikor az elvárásokról kérdezem, reményekről beszél. Szeretné, ha gyermekeiből olyan ember válna majd, akiknél a gondolkodás, az érzelmek és az akarat egészséges egyensúlyban lesz. Úfóék másképp igényesek, nekik bőven elég az, ha a gyerekek örömmel megy iskolába, és a tanulás örömétől fellelkesülten tér haza, és ezt tizenhárom éven keresztül csinálja. Még abban is bízok, hogy egy olyan közösség alakul ki az iskola körül, akikkel szívesen járnak össze, és nem csak adminisztratív dolgokról tudnak beszélgetni, hanem szellemileg is fejlődnek egymás által.

Befejezésképpen azokat az eseményeket sorolom fel, amelyek beszélgetőtársam véleménye szerint nagyot dobtak a mozgalmón. Ilyen eseménynek számított Dan Judit 2015 elején tartott előadása. Akkor látták, hogy van érdeklődés, van lelkesedés. Az ott összegyűlt emberek indították végül az ovit. Egy tucatnyi kirándulás és közös kézműves tevékenység is volt, ami hozzájárult a hangulathoz, de az áttörést a baba-mama foglalkozás jelentette, abból nőtte ki magát az ovi-indító mag. Zseniális volt az oviépítő kaláka, a maga sok konfliktusával, nehézségével, mindennel. Másik mérföldkő a boldogfalvi tanács előtt tartott tüntetés, és az előző napi lengyelfalvi falugyűlés volt, ahol a civil kezdeményezés győzött. A pedagógusképzés házhoz jött, amikor Solymári Waldorf Pedagógiai Intézet elvállalta az együttműködést ez ügyben. Az iskolaavató ünnepség tette fel a megnyugvás koronáját az eddigiekre. Pár napig... Utolsó nagy lépés az iskolaépítés irányába hozott döntés.

A megtalált közös cél viszi előre ezt a közösséget, a meggyőződés, hogy e cél érdekében érdemes tovább haladni ezen a szociális kísérleten, még akkor is, ha sokszor nagyon nehéz. Megtanulták, hogy bármit el lehet érni, csak folyton mozogni, tevékenykedni kell. Nem szabad megállni, feladni, mert a szellemvilág és a hasonló gondolkodású emberek segítségével minden valóra tud válni. Megnyílt a közösség előtt egy másik világ, erőt kapott, hogy betekintsen ebbe. Nem elhanyagolandó az, hogy egyesek életében ez jelenti azt a közösséget, amelyikben otthon érzi magukat. Egyed Úfót az eddig bejárt út megerősítette abban, hogy mindenkinek megvan a helye az életben, s az ő helye ez, megtalálta.

Én nem hiszem, hogy ebből a közösségért végzett munkából, a kifejtett erőből nem megy át semmi a közelben téblábolni látszó matéangisan „levő” gyermekekbe. Nagyon remélem és hiszem, hogy az értük áldozott idő, energia, bennük fog tovább élni-gyarápodni, és ugyanilyen „tevős” felnőttekké válnak, akik meglátják és felvállalják a környezetükben a sok tennivalót.

Hogyan tanítsunk helytörténetet

„A tanítás: hídépítés. A tanítás során mindig arról van szó, hogy közvetítéseket dolgozunk ki a kialakítandó tudás és a tanulók meglévő kognitív sémái között. Magát a tananyagot is úgy kell megformálni, hogy emészthető legyen azon konkrét tanulók számára, akiket éppen tanítunk.”

Knausz Imre

Ajelenlegi romániai oktatási rendszernek köszönhetően a pedagógus választható tantárgyakat építhet a tanítási folyamatba. A helytörténet is kiválóan beilleszthető a középiskolai és a gimnáziumi oktatásba is. Egy település története fontos lehet az ott élő emberek számára, hiszen ha ismerik a múltját, még inkább az otthonuknak érezhetik azt.

A következő írásban a helytörténet tanításához kapcsolódó ötleteket, tevékenységeket, feladatokat osztok meg.

Mindig érdekelt annak a városnak a múltja és története, ahol élek és tanítok. Margitta Romániában, a partiumi Bihar megye északkeleti részén fekszik, több, mint 800 éves település. Nagyváradtól és Debrecentől is egyformán 60 km távolságra van. Jelenleg körülbelül 15 ezer lakost számlál. A következő leírásokban innen közelítettem meg a tevékenységeket, feladatokat, bőségesen osztok meg saját jó gyakorlataimból, megjegyezve azonban, hogy ezek bármely település történetének tanításához adaptálhatók.

Mivel eddig nem tanítottam választható tantárgyként Margitta történetét, a hagyományos történelemórákba csempészttem be egy-egy helytörténeti jellegű információt, vagy más választható tantárgyak keretében tanultunk helytörténetet. Ilyen volt például *A zsidóság története. A Holokauszt* című tantárgy, amelynek keretében a margittai zsidó temetőbe látogattunk. A téma kapcsán egy városi szintű projektben is részt vettünk. Egy másik választható tantárgy, amelybe helytörténeti témákat is be lehetett csempészni *A fotózás története* címet viselte; ennek gyakorlati részeként régi margittai épületeket fényképeztünk a diákokkal. Szintén a helytörténettel való ismerkedésre teremtettek lehetőséget a különböző megemlékezések (pl. az 1989-es rendszerváltás margittai eseményeit felvázoló sorozat, melyet tavaly kezdtünk el), illetve a *Nekem nyolc – Margitta 800 éve* című konferencia is, amit szintén tavaly szerveztünk meg először a magyarszakos kollégákkal. Ide sorolhatók még a kutatáson alapuló, konferencia jellegű versenyek, melyeken szintén előszeretettel veszünk részt helytörténeti témákkal.

A Margitta története című választható tárgy bevezetés előtt középiskolás diákjaim körében (akiknek ez a tárgy készült) egy kérdőíves felmérést végeztem. A kérdőív több, Margitta történetével kapcsolatos kérdést tartalmazott:

1. A település földrajzi elhelyezkedése
2. Történelmi háttér a kialakuláskor
3. Első írásos említés
4. Etnikai összetétel
5. Temető, régi sírkövek, kápolnák, síremlékek
6. Háborús vagy forradalmi emlékművek, szobrok, emléktáblák
7. Műemlék-házak, régi házak, paloták, kastélyok, polgárházak, régi középületek: iskola, állomás, községháza, városháza, könyvtár (legalább két világháború közötti)
8. Emléktáblák
9. Régi gazdasági épületek: malmok, kohók, villanytelep, műhelyek, boltok, bánya stb.
10. Sajátos történetek, legendák, mesék, mondák, népdalok
11. Sajátos állat vagy növényfaj
12. A település híres szülőttei
13. A település híres vendégei, látogatói
14. Régi utcák, utcanévek
15. Patakok, folyók, hegyek, dombok, erdők nevei

Mindegyik ponthoz önálló válaszokat kellett írjanak a 9–12. osztályos diákok, akik közül összesen 80-an válaszoltak. A kérdőívek kiértékelése után azt láttam, hogy diákjaink nagy része nagyon keveset tud Margittáról, ugyanis csupán 8–9% válaszolt helyesen a kérdésekre, és olyan kérdőív nem volt, ahol minden kérdésre érkezett volna válasz.

A kérdőívek jól láttatták, hogy szükség van egy ilyen tantárgyra. Ahhoz, hogy érdekes is legyen a helytörténet oktatása, nem szabad a meglévő monográfiákra, jegyzetekre, illetve ezek „bemagolására” szorítkozni. Természetesen ezeket is fel lehet használni a tanórák során, de olyan módon, hogy ez a diákok számára érdekes legyen. Nagy híve vagyok a forráselemzésnek, így az ilyen jellegű feladatokra helyezem a hangsúlyt. Ezeken kívül szívesen alkalmazom a felismerés, összehasonlítás, megfigyelés módszereit is. Ezeken kívül fontosnak tartom kivinni a diákokat a különféle helyszínekre, ott elemzéseket, rajzokat, fényképeket készíttetni, kérdésekre válaszolni, megfigyelni az épületeket, temetőket, emlékműveket, vázlatokat írni stb.

A következőkben részletesen bemutatok néhány konkrét módszert, tevékenységet, melyekről úgy gondolom, hogy sikeresen lehet alkalmazni a helytörténet oktatásában.

Brainstorming vagy ötletbörze

Amennyiben diákjaink ezt a tantárgyat választották, feltételezhetjük, hogy valamilyen szinten érdekli őket lakóhelyük története, és talán egy-két dolgot tudnak is a településükről. Hogy ezt kiderítsük, használhatjuk a brainstorming módszerét. Az első órán

felírjuk a város nevét a táblára és megkérdezzük a diákokat, mit tudnak mondani róla. Nyilván érkezik majd olyan válasz is, amelyiknek semmi köze a történelemhez, ezeket tanárként „helyre” tudjuk tenni.

Ez egy jó módszer a figyelem felkeltésére, a kezdeti bizonytalanságok elhárítására. A diákok magabiztosabbak lesznek, látván, hogy valamit mégis tudnak a településükről és a továbbiakban nagyobb kedvvel fogadják be az új információkat.

Ezt továbbvihetjük úgy is, hogy megkérdezzük: a meglévő tudásuk mellett mi érdekli őket. Nyilván lesz olyan diák, aki nem fog erre egyértelmű választ adni, de minden bizonnyal lesz azért olyan is, aki határozottan érdeklődik egy-egy időszak, esemény, népcsoport vagy személy iránt. Ne felejtjük el ezeket feljegyezni, és a tanév folyamán kitérni ezekre a témákra! Ha már a diákokat érdekli, legyünk nyitottak a kérdéseikre, felvetett problémáikra.

A tanári előadás

A tanári előadás az egyik leggyakrabban alkalmazott módszer. Természetesen nem kell minden órán alkalmazni, de hasznos módszer lehet, főként a bevezető vagy összefoglaló részeknél. Az sem árt, ha érdekes a tanári előadás, és minden esetben készüljünk fel egy rövid jegyzettel is. Készíthetünk PowerPointos bemutatót hozzá, vagy egyszerűen mutathatunk néhány képet, térképet.

Fontos, hogy az előadás ne legyen túl hosszú, maradjon idő a rögzítésre, visszacsatolásra, kérdésekre, esetleg feladatokra is. Logikusan építsük fel, hagyjunk időt a kérdésekre és néha ellenőrizzük, hogy diákjaink figyelnek-e. Az előadásnak szerkezetét tekintve három fő részből kell állnia: bevezetés, kifejtés, összegzés.

Használjunk példákat, beleszöhetünk az előadásba érdekes vagy vicces történeteket, anekdotákat is, de vigyázni kell, nehogy csak azt jegyezzék meg a diákok.

Magyarázataink legyenek logikusak, egyszerűek, beszéljünk választékosan, kifejezően és megfelelő hangerővel. Használjunk példákat, és szemléltessünk minél többet.

A forráselemzés

A forráselemzés elengedhetetlen része a modern történelemoktatásnak. Manapság már a tankönyvekben is sok ilyen típusú feladat található. A forráselemzés nem egyszerűen szövegértelmezés, annál valamivel több, hiszen ezen keresztül írjuk a történelmet. A források lehetnek írottak vagy íratlanok. A források elemzéséhez mindig adjunk szempontokat, kérdéseket a diákoknak, magyarázzuk meg, mire figyeljenek. Az első egy-két kérdést közösen oldjuk meg, hogy ráérezzenek a feladat lényegére, logikájára, a többit megoldhatják önállóan is. A végén itt is fontos a kiértékelés, a megbeszélés.

Margitta történetének első írott forrása a Váradi Regestrum. Ennek megfelelő részlete:

„Bervei faluba való Munk Vidát, a falubelijét t. il. arról vádolá, hogy tud is lopott dologról, osztozó is és továbbadásában részes. Biráskodék Vöcsi t. il. A falusi előljárójok,

pristáldus vala Látomás ugyanazon faluból. Másikat Völcsi nevűt is vádola lopásról Margréta helységből ugyanazon Munk. Pristáldus vala Herrik, biráskodék Tompa, zunuki udvarbíró. Váradon pedig hordozván a vasat, Vida is, Munk is igazolódék.”

Miután megkapták és elolvasták a szöveget, megkapták a kérdéseket, amelyekre írásban kellett válaszolniuk. Ilyenformán jobban rögzül az ismeret, mintha csak megbeszelnénk azt.

A feltett kérdések:

1. Milyen neveket említ a szöveg?
2. Melyik margittai közülük?
3. Hogy nevezik Margittát a szövegben?
4. Mivel vádolták meg a margittai embert?
5. Ki volt a vádló?
6. Kik voltak a hatósági személyek?
7. Milyen ítélet született?
8. Mire utal a „hordozván a vasat” kifejezés?
9. Mit jelent a „pristáldus” kifejezés?
10. Mit jelent a „zunuki” szó?

Az utolsó három kérdésre nem ad választ a szöveg, így ezek további kutatásra ösztönözhetik a diákokat. Az interneten, lexikonokban, értelmező szótárakban utána tudnak nézni ezeknek a dolgoknak. Ha nem boldogulnak, segíteni kell nekik. Fontos, hogy ne vegyük el a kedvüket „megoldhatatlan” feladatokkal.

Egy másik forrás, amit használhatunk, lehet a kép vagy a képeslap. Ezekhez szintén adhatunk kérdéseket, hogy rávezessük a gyerekeket arra, amire figyelni kell. Ha szöveggel dolgozunk, lehetőleg magyar nyelvűt válasszunk, de adhatunk a gyerekeknek urbáriumi listákat is, melyeken kézírással vannak nevek, és azokat mai helyesírással átírhatják (pl. Zabow – Szabó), kitalálhatják a nevek eredetét, megállapítva, hogy milyen foglalkozást, származást vagy egyebet jelöl. Szövegek ne legyenek túl hosszúak, legyenek érthetőek, a kérdéseket pedig világosan fogalmazzuk meg. Adhatunk olyan feladatot is, amelyben ők kell – például – öt kérdést megfogalmazzanak egy szöveghez. Próbáljuk őket az okozati összefüggésekre rávezetni a történelmi forrásokon keresztül.

A forráselemzés mellett fontos a forráskritika is. A forráskritika alapvető célja annak vizsgálata, hogy az adott forrás mennyiben tartalmaz hiteles adatokat, mennyire alkalmas a történelmi múlt rekonstrukciójára. Ez már mélyebb, időigényesebb feladat, mivel itt azt is meg kell vizsgálni, hogy az adott forrást milyen időszakban és milyen körülmények között írták, eredeti-e, s ha van rá mód, össze lehet vetni más, korabeli dokumentumokkal.

Rejtvények, játékok, kreatív feladatok

A diákok egyik kedvenc feladata a rejtvény. Még a líceumi osztályba járók is szeretik a játékosságot. Készíthetünk számukra olyan rejtvényeket, amelyeknek megoldása lehet

valami helyi vonatkozású érdekesség, helyi híresség, híres esemény, épület stb. A rejtvények lehetnek keresztrejtvények, betűrejtvények, mindez időnként, kreativitásunktól függ. De adhatjuk házi feladatként is a rejtvények összeállítását, elkészítését, lehetséges, hogy a diákok olyan ötletekkel állnak elő, amelyek nekünk eszünkbe sem jutnak. Nyilván nem kötelező, hanem opcionális feladatként adhatjuk ezt fel a diákoknak, hiszen nem minden diák ötletes és kreatív. Viszont, ha jó ötlet születik, mindenképpen meg kell adni a teret a kibontakozásra. Adhatunk más típusú kreatív feladatokat is a diákoknak: például a város címerének elkészítését, egy mottó kiválasztását vagy megírását. De készíthetnek makettet vagy rajzot épületről, utcarészletről vagy rekonstruálhatnak olyanokat, amelyek már nem léteznek. Tervezhetnek csészére, pólóra felvihető rajzokat, grafikákat, egybeket is. Írhatnak találós kérdéseket, verseket, dalokat, készíthetnek filmet, ha ahhoz van tehetségük. A lényeg, hogy derítsük ki, miben jók, és azon a területen bátorítsuk a kibontakozásukat.

Képfelismerés

A képfelismerést többféleképpen is alkalmazhatjuk: például osztályteremben – mutathatunk jellegzetes épületdíszítéseket vagy akár teljes épületeket, melyeket fel kell ismerjenek. Itt főként a már nem létezőkre gondolok. Megbeszélhetjük, hogy a település mely pontján volt az az épület, mikor és miért bontották le, mi épült a helyére. Kivághatunk néhány jellegzetes díszítést is, és megkerestethetjük ezeket a település épületein. Ez már egy olyan tevékenység, melynek során nem az osztályteremben, hanem kint dolgozunk a gyerekekkel. Térkép segítségével, sőt, akár GPS helymeghatározóval is megkereshetjük a jelzett helyeket.

A képfelismerést a helyi híres emberek beazonosítására is használhatjuk. Ezeken kívül lehet parkokat, folyópartot, utcarészletet is kerestetni a képek alapján.

Térképek

A térkép elengedhetetlen része a történelem tanításának, mivel segítségével a diákok megtanulnak térben látni, tájékozódni. Ugyanakkor fejlődik a megfigyelőképességük, össze tudják hasonlítani a bekövetkezett változásokat.

A helytörténet tanításánál kezdetben megmutathatjuk diákjainknak a városról készült legrégebbi térképeket. (Margittáról az 1700-as évek végén készült a legrégebbi, fennmaradt térkép.) Adhatunk feladatokat, kérdéseket is a térképhez, éppen úgy, mint egy történelmi szöveghez: pl. nevezzon meg épületeket, utcákat, vizeket, hegyeket, erdőket stb. A térkép jó eszköz az összehasonlító feladatokhoz, mivel a diákok felmérhetik a változásokat, megnézhetik, hogy változott-e a település szerkezete, hogyan módosultak az utcák nevei, hogyan alakult a zöldövezetek sorsa, milyen új utcák lettek stb.

Ugyanakkor azt is megállapíthatják, hogy az idők során miként változott a térképek elkészítésének módja. Tanulmányozhatják, milyen technikával készültek, mennyire alaposak, részletesek és pontosak ezek a térképek.

Hasznos a vaktérképpel végzett feladat, ahol ők jelölik be a tanultak alapján a megadott pontokat, helyszíneket, utcaneveket. Ez már a felmérés része is lehet, de lehet akár órai feladat is, miáltal rögzítik a tanultakat.

Mit tudsz az utcádról?

Fontos, hogy a tanulók megismerjék szűkebb lakóhelyüket is. Ennek érdekében összeállíthatunk nekik néhány kérdést, melyre otthon válaszolnak, akár szüleik, ismerőseik segítségével. Ez jó alkalom arra, hogy a szülők is bepillantást nyerjenek valamennyire az iskolai tevékenységbe.

A margittai helyismeret-órára a következő kérdéseket írtam össze a diákoknak a saját utcájukkal kapcsolatosan:

1. Kiről vagy miről nevezték el az utcátokat?
2. Mióta ez a neve az utcának?
3. Mi volt a régi neve?
4. Mióta létezik ez az utca?
5. Melyik a legrégebbi ház az utcában?
6. Ki a legrégebbi lakója az utcátoknak?
7. Milyen érdekességek vagy történetek kapcsolódnak az utcához?
8. Mikor épült a ház, amiben laktok?
9. Mióta laktok ebben az utcában?

A helyes válaszok alapján a diák viszonylag pontos képet kap arról, hogy hol is él. Esetleg készíthet fényképeket is az utcájában levő régi épületekről. Ha több diák lakik ugyanabban az utcában, dolgozhatnak csoportosan is. Az eredményt minden esetben megbeszéljük órán, a diákok bemutatják a kapott válaszokat, esetleg kérdéseket tesznek fel egymásnak.

Esettanulmány, rendhagyó történelemóra a 89-es forradalom kapcsán

Több témában és többféleképpen is lehet rendhagyó történelemórát tartani. Az is rendhagyó, ha múzeumba látogatunk, vagy a település különféle pontjaira visszük a diákokat órán. De hívhatunk előadót is. A margittai helytörténet-tanítás rendhagyó történelemórája keretében – mivel helyi múzeum nincs – én az utóbbit választottam.

A tavalyi tanévben elsőként szerveztünk megemlékezést az 1989-es rendszerváltásról. A hagyományos órák keretében rögzítettük a tudnivalókat, és a decemberi forradalom évfordulóján a margittai eseményeket szerettem volna bemutatni a diákoknak. Így született meg az ötlet, hogy hívjunk meg valakit, aki részt vett az 1989-es margittai eseményekben. Meghívtunk el is fogadta meghívásunkat, eljött, és elmesélte azoknak a napoknak az eseményeit. Természetesen a diákoknak nagyon tetszett, már csak azért is, mert Horváth Sanyi bácsi nagyon jó előadó. Ő városunk egyik humoristája, így a tőle megszokott humorral és szófordulatokkal adta elő az eseményeket. Nyilván nem a humor volt a lényeg, de ekkor elgondolkoztam azon is, hogy milyen sokat számít az, hogy

jól meggondoljuk, hogy kit állítunk ki a gyerekek elé. Előadónk mesélt a forradalom előtti hétköznapiakról, a Szabad Európa Rádió titokban való hallgatásáról, az élelemhiányról. Ezt követően rátért a rendszerváltás kezdetére. Bemutatta Tőkés László szerepét, majd a margittai eseményeket, melyek kapcsán kitért személyes hozzáállására is. Elmesélte, hogy az elsők között csatlakozott a forradalmárokhoz, fegyvert kapott, és több társával együtt éjjeli őrjáraton vett részt. „Rozsdás vasakkal védtük a szabadságot” – mint mondta. A lelkesedés pillanatai akkor múltak el, amikor hazament, és elgondolkozott azon, hogy mi lesz tovább. Mi lesz, ha a diktátor visszakerül a helyére? Ilyen jellegű aggodalmait is megosztotta a diákokkal. Ezután beszélt a következő napokról, Ceaușescuék kivégzéséről és a helyi RMDSZ megalapításáról.

A három osztály, mintegy nyolcvan XI. osztályos diák nagy figyelemmel követte az előadást, a végén még kérdéseik is voltak. A rendhagyó visszaemlékezést folytatni fogjuk, következő meghívottunk Nagy Ákos vállalkozó lesz, aki a forradalom idején Brassóban teljesített katonai szolgálatot, ráadásul egy titkosrendőri (Securitate) alakulatnál. Jövőre ő fog mesélni a diákoknak.

A rendhagyó órák végén ki lehet tölteni a diákokkal egy rövid, maximum ötkérdéses kérdőívet is. Ezzel az előadást, a szervezést stb. lehet pontosztatni, és javaslatokat lehet kérni.

Századfordulós építkezés Margittán

Margittán nagyon sok századfordulós épület megsemmisült a kommunista rendszer idején. Maradt azonban néhány, szecessziós jegyeket őrző magánház. Ezeket egy másik opcionális tárgy keretén belül igyekeztünk megörökíteni a diákokkal. Fényképezőgépekkel felszerelve végigjártunk több utcát, és a régi házak díszítéseit lencsevégre kaptuk. Ezután a fényképeket kiválogattuk, a legjobban sikerült fotókat előhívtuk, plakátokat készítettünk belőlük, melyeket a *Nekem nyolc...* konferencián bemutattak a diákok a közönségnek.

Egyre kevesebb régi ház van Margittán, azok is omladoznak, romlik az állapotuk. Aki régi házat vásárol, jobbára a telek miatt teszi, így a gazdacseré után a ház hónapokon belül eltűnik. Lebontják, és új házat építenek a helyére. Ha éberek vagyunk, ezt megelőzően legalább fényképeken megörökíthetjük az 50–100 évvel ezelőtti építkezést. – Az említett margittai fényképezés során a régebbi építkezési stílusokba való betekintésen túl a diákok gyakorolták a kép- és plakátszerkesztést is.

Emlékművek, emléktáblák, szobrok

A településen lévő emléktáblák, kopjafák, szobrok, illetve a rajtuk lévő, hozzájuk kapcsolódó információk is hasznosíthatók a helytörténet tanítása során. Ez is egy olyan feladat, amely kimozdítja őket az osztályteremből. Ehhez a feladathoz is kaphatnak kérdőívet vagy feladatlapot, és egy térképet, esetleg GPS koordinátákat (ma már a legtöbb okostelefonon van helymeghatározó, és így a modern technika is helyet kaphat az okta-

tásban), melynek segítségével megkeresik, beazonosítják ezeket az emléktáblákat. A lapon különféle feladatok szerepelhetnek, melyek segítségével információkat gyűjthetnek a helységben levő táblákról, szobrokról. Leírhatják például, hogy az illető mikor született, mennyit élt, lejegyezhetik az emléktáblán található idézetet, szöveget, készíthetnek fotókat, akár szelfit is.

Ez egy kellemes, sétálós feladat lehet. Fontos, hogy a feladatlapot megfelelően töltsék ki.

Temetők, templomok, kegytárgyak

Ezek a helyek, eszközök rengeteg történelmi információt hordoznak. Nem ritka azonban a diákok elutasító magatartása, ha felvetjük nekik, hogy templomot látogatunk történelemórán. Ez főként azért van, mert nem értik az összefüggést. Ezért fontos az előzetes magyarázat, a diákok érdeklődésének felkeltése. Jó előzetesen elmagyarázni nekik, hogy milyen információkat hordoz egy-egy templom, mire utalhat a mérete, korábbi méretei, az, hogy milyen stílusban épült... Figyeljük meg együtt, ha van rá mód, mekkora volt a templom eredetileg, mikor bővítették, mire utal a bővítés (nyilván a népesedő növekedésre). Ha módunkban áll, kérjük meg a lelkészt, hogy osszon meg velünk információkat a templom történetével és a meglévő kegytárgyakkal kapcsolatosan, ezeket akár meg is tekinthetik a diákok.

Mehetünk kérdőívekkel felkészülve is. Hogy érdekesebb legyen a tevékenység, feloszthatjuk a munkát a diákok között, mindenki csak egy kérdést kap, melynek utána kell járnia, választ kell rá keresnie. (Pl. Mit ábrázol az oltárkép? Mi a harang felirata? Melyek a legrégebbi kegytárgyak? Hány férőhelyes a templom? stb.) Miután visszatérünk az osztályba, megosztják egymással ezeket az információkat. A feladat során azt is gyakorolták, hogyan dolgozzanak önállóan és felelősségteljesen, és hogyan keressenek választ a kérdéseikre. A gyakorlat végén írhatnak egy rövid visszajelzést a feladatról, és további javaslataikat, ötleteiket is elmondhatják.

A temetők is fontos információkat hordoznak, és jó terepgyakorlat lehet ez is a településük iránt érdeklődő ifjú kutatóknak. Ide is érdemes felkészülten, kérdőívekkel menni annak érdekében, hogy tudják, mit keressenek. Megkereshetik a legrégebbi sírkövet, a temetőkápolna építtetőjének nevét és az építkezés évszámát stb.

A margittai zsidótemetőben több alkalommal is voltunk már diákokkal az *Iskola másképp* héten vagy *A zsidók története*. A *holokauszt* nevű opcionális tantárgy keretén belül. Erre már több alkalommal is sor került, a diákok szívesen vesznek részt az ilyen típusú tevékenységeken, már csak azért is, mert eltérnek a megszokottól. A zsidótemetőben megfigyeltük, hogy egyes feliratok magyar, mások héber nyelvűek. Egyes síremlékek a holokauszt idején elpusztult zsidóknak állítanak emléket. Megfigyeltük a zsidó kultúrában elterjedt kőcupacokat a sírokon, a jellegzetes ábrákat: a menórát és a Dávid-csillagot. A margittai zsidótemetőben több száz sír van, s ez jól mutatja, hogy az egykori településen milyen hangsúlyos volt a zsidóság jelenléte. Megfigyeltük az évszámokat, több évszám nem a keresztény, hanem a zsidó időszámítás szerint van feltüntetve, van olyan sír

is, amelyiken mindkettő megjelenik, így ki tudtuk számítani a különbséget a keresztény és a zsidó időszámítás között.

Az a tapasztalatom az effajta sétákon, hogy a diákoknak rengeteg kérdésük van, érdeklő őket a város múltja. Fényképeken is megörökítettük ezt az órát. (A margittai zsidótemetőt egyébként gondozzák, és az innen elszármazott zsidók, vagy azok gyerekei, unokái évente visszajárnak Margittára.)

Családi fotók, levelek, képeslapok

Mivel a családtörténet is a helytörténet része, ezt is beleszőhetjük ebbe a tantárgyba, hiszen az emberek szerves részei egy településnek, ők alakítják olyanná, amilyen. Nagyan hozzájárulnak a város lelkületéhez, hangulatához, imázsához.

Nyilván ezzel a tevékenységgel nem az a cél, hogy bárkinek is a személyes dolgaiba üssük az orrunkat. Előfordulhat azonban, hogy egyes családoknál akadnak olyan régi, háborús időszakokból származó levelezések vagy esetleg régi képeslapok a településről, amelyeket szívesen megmutatnának. A családi fotók is sok hasznos információt hordoznak a korszakról, melyben készültek. Vezessük rá a diákokat, hogy ezekre is olyan szemmel tekintsenek, mint a kutatók, keressék bennük a távolabbra mutató információkat is. Tudatosítjuk a tanulóknak, hogy a családi fényképek fontos történelmi források, hiteles korrajzok, hiszen sok esetben utcákat, városrészeket is ábrázolnak, melyek esetleg ma már egészen másképp néznek ki. Megtudhatjuk belőlük, hogy adott korban milyen lakberendezési stílusok uralkodtak a településen, milyen volt a korabeli öltözködés, mit ettek, milyen karácsonyfát díszítettek, milyen autókra jártak, hogy nézett ki egy-egy park, milyen volt régen a strand stb.

Nem is föltétlenül az a cél, hogy ezeket a családi fényképeket, leveleket elhozzák a diákok az iskolába, sokkal inkább az, hogy előássák otthon vagy a nagyszülőknél a szekrény mélyéből, és foglalkozzanak a családjuk múltjával. Talán arra is kedvet kaphatnak, hogy felkutassák családfájukat, megkeressék rokonaikat, kipróbáljanak egy, a nagyszülők füzetében leírt receptet.

Nagyapa mesélte...

A családtörténet egyik legérdekesebb része az, amikor az idősebb családtagok az ifjúságukról mesélnek. Alig van olyan család, ahol ne lenne egy világháborús vagy a kommunizmus idejéből származó történet. Bátorítsuk diákjainkat, hogy hallgassák meg az idős emberek gondolatait, és amennyiben lehetséges, rögzítsék a hallottakat. Számtalan esetben úgy halnak meg a sok információval rendelkező emberek, hogy nem tudják azokat hátrahagyni senkinek.

Amennyiben háborús vagy kommunizmusban meghurcoltak történetei kerülnek elő, nem árt utánanézni a történet hitelességének, ugyanis sajnálatos módon az is megtörténik, hogy a sok év távlatából a mesélő már nem emlékszik jól az eseményre, vagy szándékosan az események középpontjába helyezi magát. Nem árt, ha erre is felkészítjük

diákjainkat, hogy kellő diplomáciával kezeljék az ilyen helyzeteket. Nyilván ennek akkor van nagyobb jelentősége, ha a tanuló komoly kutatásba kezd, versenyen vagy konferencián szeretné bemutatni a hallottakat. Ebben az esetben mindenképpen nézzünk utána a történelmi háttérnek, ellenőrizzük az információkat, ha van rá lehetőségünk, vessük össze hasonló visszaemlékezésekkel, próbáljuk tárgyi bizonyítékokat szerezni, mint pl. képek, levelek, érdemrendek, egyéb dokumentumok.

Néha olyan történetek is előkerülnek, melyekben a nagyszülőknek nem éppen pozitív szerepe van. A diákok nem szívesen beszélnek erről, de ezt nem is kell erőltetni. Ha mégis felszínre kerül egy-egy ilyen történet, ilyenkor megmagyarázhatjuk a diáknak, hogy ő nem felelős a felmenőikért, és ne ítélkezzen, mert nem lehet tudni, milyen módon került abba a helyzetbe az illető.

Kirándulás, testvérvárosok, megemlékezések

A tanulmányi kirándulás az oktatás egyik legkellemesebb része. Helytörténet esetén ez nyilván városnézésre redukálódik. De utazhatunk is. Például a közeli településre, vonattal. Van olyan diák, aki szinte soha nem utazik vonaton. Kirándulhatunk akár a településen átfolyó patak vagy folyó forrásához, megnézhetjük a környék nevezetességeit. (Mi például megnéztük a közeli ottományi udvarházat, a szalacsi pincésort, a vedresábrányi Árpád-kori román stílusú templomot, a monostorosábrányi premontrei kolostor maradványait, a székelyhídi Zólyomi várat. Ezek 20 km-es körzetben vannak, könnyen megközelíthetők.) El lehet látogatni olyan múzeumokba, ahol a településen talált ókori leleteket őrzik.

Amennyiben diákjaink testvértelepülésre kirándulnak, vagy testvériskolával találkoznak, tarthatnak egy vetített képes bemutatót a városukról.

A település neves szülöttjei évfordulóján szervezett megemlékezéseken is jó részt venni a diákokkal. Ilyen események kapcsán lehet olvasni vagy filmet nézni a neves emberekről.

Margitta, a sárkányok és szentek földje – helyi legendák

Minden városnak, falunak vannak helyi legendái, történetei. Fontos, hogy ezeket is megismerjék diákjaink. Margitta esetében is több legendát ismerünk.

Egyik legfontosabb a margittai Margit-legenda, mely szerint Margitta a nevét egy Margit nevű főúri leányról kapta. A történet folytatása szerint ez a bizonyos Margit öngyilkos lett, miután szülei megtiltották neki, hogy egy rangján aluli legényhez menjen feleségül.

Egy másik helyi legenda, hogy a város a nevét Szent Margitról kapta, ami nem is olyan valószínűtlen, annál is inkább, hogy a város védőszentje bizonyíthatóan Antiókiai Szent Margit. Az ő egyik attribútuma a sárkány. Margitta első pecsétjén is sárkány található, ez az első birtokosok, a Lackfiak címere. Egy helyi legenda szerint azért a sárkány a címerben, mert valaha a környékbeli mocsarakban egy krokodil vagy sárkány tanyázott.

Egy másik helyi legenda a Bábi halma nevű dombhoz köthető, ahol gyilkosság történt. Különféle legendák keringtek a zsidók kincseiről, ezt egyesek el is hitték, és feldúlták az Auschwitzba deportált zsidók házait.

Egy másik elképzelés szerint a helyi református templomot és az egykori kastélyt alagút kötötte össze, s hogy a templom alagsorában kincseket őriztek.

Azt is beszélik, hogy Petőfi vándorszínészként Margittán is fellépett, s hogy a szabadságharc idején Bem József is járt a településen. A legenda legenda marad, de a helyi öntudat erősítésében fontos szerepet játszik. Ugyanígy a mesék, hiedelmek, helyi hagyományok is.

Szimuláció, dramatizálás

Ha történelmet, helytörténetet tanítunk, szinte adja magát ez a fajta tevékenység, hiszen annyi mindent el lehet játszani, be lehet mutatni (gondoljunk csak a március 15-i ünnepségekre). A legtöbb dramatikus tevékenység az empátiát fejleszti, ami egyébként is lényege a történelem tanításának, hiszen ilyen módon lesz – például – toleráns a diák a különféle kultúrákkal szemben.

Dramatizált formában bemutattunk már többet a Váradi Regestrumban említett esetek közül. Lehet azonban egyszerűbb feladatokat is kidolgozni. Például a diákok írjanak és adjanak elő egy párbeszédet Wesselényi és a Csáky grófnő között, vagy egy vásári jelenetet mutassanak be, esetleg „reklámszöveget” írjanak egy középkori portékának, vagy mutassák be a középkori divatot. Feldolgozhatják valamelyik helyi legendát is rövid, humoros jelenetek formájában.

Számtalan ilyen jellegű feladattal tarkíthatjuk a történelemórákat.

Tanösvény, idegenvezetés és szórólapok készítése

A tanösvény megtervezése azért is jó, mert azon a más településről (pl. testvériskolából) érkező diákokat is végig lehet vezetni, és így élvezetes formában kapnak képet – például – a település történetéről. A tanösvény megtervezése, a feladatok összeállítása időigényes feladat, feladatlap vagy akár munkafüzet is szükséges hozzá. Ebben az esetben bevonhatjuk a biológia-, földrajz-, irodalom- és egyéb szakos kollegákat is. Történelmi szempontból érdemes a város legrégebbi részén elkezdni a sétát (Margitta esetében ez a református templom és a jelenlegi városközpont), és közben belefoglalhatjuk a középkorban már meglévő településszerkezetet, az utcaneveket, az egykori vásárteret stb.

Tanév végi feladatként a diákok is készíthetnek egy útvonaltervet, melyen feltüntetik a fontos dolgokat a városba látogató ismerőseik számára. Ugyanúgy szórólapot is lehet készíteni, melyen röviden felvázolják a város történetét, és képekkel, térképekkel illusztrálják azt.

Versenyek

Egyes országos versenyek előszeretettel foglalkoznak helytörténeti témákkal. Ezen rendszeresen részt veszünk, több-kevesebb sikerrel, de a lényeg nem is ez. Persze, örülünk az eredménynek, a diák is örül, a szülei is, az igazgató is. Mégis fontosabb a versenyt és a nyereményt megelőző felkészülés, kutatás, tanulás. Ha a gyerek ráhangolódik egy helytörténeti témára, ráérez a kutatás ízére, már nyert ügyünk van.

Az egyik ilyen verseny, amelyre helytörténeti témákkal jelentkeztünk, a TUDOK, vagyis a *Tudományos Diákkörök Országos Konferenciája*, illetve ennek regionális döntői (Erdélyben pl. a TUDEK). Eddig több témát is feldolgoztunk, nemcsak margittai, hanem a környékhez is kapcsolódó, helytörténeti témákat. Egyik ilyen volt a közeli Albis nevű falu református templomának története, a másik egy szovjet fogságba esett katona hazaküldött leveleinek feldolgozása, de bemutattuk már Margitta és Bogyoszló monográfiáját is. Érszöllös egyháztörténete is jelen volt a TUDEK-en, és beszéltünk a vedresábrányi Árpád-kori templomról is.

Egy másik verseny, melynek kapcsán szintén fel lehet dolgozni helytörténeti témákat, a *Varadinum*, melyre a Kárpát-medence majd minden részéről érkeznek versenyzők. Ezen a versenyen bemutattuk a Bem Józsefhez kapcsolódó margittai legendát, aztán diákjaim interjút készítettek egy, a kommunizmusban meghurcolt, munkatáborból megjárta lelkéssel, akit az 56-os forradalom idején rejtgetett versekért ítélték kényszermunkára, és a Duna-deltába küldték.

Ugyancsak helytörténeti vonatkozású az *Időutazók* nevű erdélyi verseny. Ezen diákjaim bemutatták a kommunista átépítést Margittán, az 56-os megemlékezéseinket, valamint a megemlékezésekről írt újságcikkeket.

Ezek a versenyek elsősorban olyan diákokat mozgatnak meg, akik az átlagnál jobban érdeklődnek lakóhelyük története iránt, és nem utolsósorban plusz erőfeszítésekre is hajlandók. A kutatások ugyanis nagyon komoly hozzáállást és kitartást kívánnak meg a diákoktól.

Meggyőződésem, hogy a versenyekre való felkészülés a gyerekek más kompetenciáit is fejleszti. Megtanulják beosztani az idejüket, megtanulnak tanulni, megtanulnak fogalmazni, beszédképességük is fejlődik, megtanulnak méltósággal veszíteni, és megtanulnak nyerni is úgy, hogy közben szerények maradnak...

Nekem nyolc... városunk 800 éve

...címmel tartottunk konferenciát iskolánkban. A konferencia részeként történelmi előadások, versek hangzottak el, a diákok plakátokat is készítettek, margittai költők verseit szavalták, bemutatták egyes volt margittai tanárok pályafutását, életrajzát. A konferencián a tanárok és diákok is tartottak bemutatókat.

Elsőként a diákok szavaltak el egy Horváth Imre verset, *Margittai tarisznya* címmel, majd köszöntöttük a csak diákokból álló közönséget. A bevezetőben kitértünk a város első írásos említésére, mert ennek kapcsán született az ötlet, hogy meg kellene

emlékezni az iskolában erről a jelentős eseményről. Beszéltem a Váradi Regestrumban található bejegyzésről, melyben egy nem túl öröndetes eset kapcsán említődik Margitta, valamint arról is, hogy azért történelmi szempontból milyen lényeges ez az információ, mivel tudtunkra adja, hogy akkor már létezett a település. Beszéltem a később kapott vásártartási jogról, valamint arról az időszakról periódusról, amelyben Margittát először említik.

Ezt követően a meghívott előadók tartottak előadást, akik korábban a Horváth János Elméleti Líceum tanulói voltak, jelenleg mesteri szakos egyetemi hallgatók Kolozsváron a Babes-Bolyai Tudományegyetemen, mindketten régészetet végeztek. Kócza Richárd egyetemi hallgató a Margittán és környékén talált bronzkori leletekről beszélt, majd a líceumi diákok bemutatták a plakátokat, melyeket Margittáról, illetve a margittai neves személyiségekről készítettek. Volt olyan plakát is, amely a Margittán még látható, szecessziós épületek díszítését örököltette meg.

Ezek után Szilágyi Orsolya, aki szintén iskolánknak volt tanulója, nagyapja szovjet fogságának állított emléket egy rövid bemutatóval. Nagyapja 1944-ben esett orosz hadifogságba, és az ő hazaküldött leveleiből készült a dolgozat. Két, szintén margittai költő versének szavalata között elhangzott egy harmadik történelmi előadás is, melynek témája *A kommunizmus és annak hatásai Margittán* volt. Ezt egy X. osztályos diák, Major Ottó prezentálta. A megemlékezés kötetlen beszélgetéssel zárult.

A továbbiakban szeretnénk ezt a konferenciasorozatot folytatni, évente egy alkalommal margittai témákat mutatnának be, tanárok és diákok vegyesen. Meghívottakat is tervezünk minden alkalomra, akik lehetnek akár olyan volt margittai diákok, akik Margittához kapcsolódó témákból tudnak előadást tartani. Rajtuk kívül meghívunk Margittát és környékét kutató történészeket is.

Minden alkalommal szavalunk a margittai költők verseiből, és ugyancsak megőrizük a plakátkészítés hagyományát is. Idővel, ha elegendő anyag lesz hozzá, a konferenciához egy kiállítást is társítunk, melyen régi fényképeket, használati tárgyakat, makettet, egyéb eszközöket mutatunk be. Iskolánk minden líceumi osztálytermének saját névadója van, azt is elképzelhetőnek tartom, hogy ezen rendezvény keretében az egyes osztályok képviselői saját osztálytermük névadóját mutassák be. Mindezt az iskolahétre tervezzük, mert ez nem egy tanóraba illeszthető tevékenység.

Összegzés

A felsoroltak között van olyan tevékenység, amellyel nem lehet hibázni, és van olyan tevékenység vagy feladat, melyet nem tudunk akárkivel megcsinálni. Minden esetben keressük az egyensúlyt a mozgalmasabb és kevésbé mozgalmas órák között, figyeljünk arra, hogy ne legyen túl sok vagy túl kevés a tevékenység.

Azt is tartsuk szem előtt, hogy ez egy választható tantárgy, ezért nem érdemes a diákokat nagyon nehéz tesztekkel gyötörni. Ez persze korántsem jelenti azt, hogy ne legyenek elvárásaink. Az is jó, ha a tevékenységeknek nyoma marad, akár a gyerekek füzetében, akár egy portfólió, egy bemutató, plakát vagy kisfilm formájában.

Ilyenformán rá tudjuk vezetni diákjainkat, hogy a történelemtanulás nem azonos a hosszú vázlatok bemagolásával, hanem annál jóval több. Tanítsuk meg őket nyitott szemmel járni a világban, hogy vegyék észre a körülöttük zajló folyamatokat, és ismerjenek rá a múlt lenyomataira, bárhol járnak!

Bibliográfia

Falus Katalin, Földes Petra és Vajnai Viktória: *Kulcskompetenciák komplex fejlesztése*. Budapest, 2012.

Kandra-Kabos: *Váradi Regestrum*. Budapest, 1898.

http://modszerver.babits.pte.hu/wp-content/pdf/szakmodszertan/Horvath_Krisztina.pdf
2021.04.12.

http://www.e-kompetencia.si/egradiva/mad_zgo/04/a_tatrjrs_folyamata.html 2021.04.20.

http://www.e-kompetencia.si/egradiva/mad_zgo/04/a_tatrjrs_folyamata.html 2021.04.20.

Segítsünk a Földön! – negyedikben használható oktatási program

„Az ember nem csak azért felelős, amit tesz,
hanem azért is, amit nem tesz meg.”

Prótagorasz

Az alábbi, 14 dramatikus tevékenységtervet tartalmazó anyag Erdély legégetőbb környezeti problémái mentén épül fel, és segíti a tanítókat a negyedik osztályos gyerekek környezeti attitűdjének fejlesztésében, az ezzel kapcsolatos ismereteik bővítésében. A felhasznált eszközök nagy része minden osztályteremben megtalálható, és a képek nyomtathatók. A program hetente egy tanórát vesz igénybe, és 14 héten keresztül tart, így bármely



ehhez kapcsolódó tantárgy keretébe be lehet illeszteni. Nem igényel különösebb felkészülést sem, részletesen leírja a pedagógus és a gyerekek feladatait is.

A célokról és a tevékenységek felépítéséről

A *Segítsünk a Földön!* program két bevezető és egy lezáró tevékenység mellett 11 témát dolgoz fel, ezek a következők: légszennyezés; vízszennyezés; szakszerűtlen folyószabályozás; erdőirtás, helytelen erdőgazdálkodás; nem megfelelő vadgazdálkodás; szemeltetés, helytelen hulladékkezelés; túlfogyasztás; túlzott energiahasználat; a mezőgazdaság intenzifikálódása, gyepes és kaszálók eltűnése; helytelen infrastruktúra-fejlesztés; invazív fajok terjedése (Babos, 2020).

A témákon belül egy-egy *fókusz* mentén épülnek fel a tevékenységek, melyeket minden esetben megtalálunk a terv legelején, és melyek azt jelzik, hogy az adott (elég tág) témán belül, mire összpontosítanak a dramatikus játékok. Ezt követően olyan *célokat* olvashatunk, melyek az adott tanóra legfőbb ismereteire vonatkoznak, mivel nem tüntettem fel minden esetben azt, hogy legfőbb cél a gyerekek környezeti attitűdjének fejlesztése. Az adott témákon belül a fókuszban jelölt résztémára koncentrálni minden tevékenység célja a különböző környezeti, természeti elemekhez kapcsolódó attitűdfejlesztés, leginkább a gyerekek személyes érintettségén keresztül. A CHEAKS környezeti attitűdmérő teszt által megjelölt kategóriák mindegyike (általános, állat, növény, víz, hulladék, energia, környezetet veszélyeztető tényezők, környezetszennyezés okai) több tevékenységben is megjelenik, ezáltal biztosítva az átfogó és mélyebb elsajátítást, interiorizálódást. Ezek mellett a *tevékenység menetének részletes leírása* előtt még megtaláljuk azon *szükséges eszközök listáját*, melyeket érdemes előkészíteni az órára. A folyóirat online változatából ki lehet másolni a képeket, és fel lehet azokat használni oktatási célokra. Az áttekinthetőség és az időbeosztás megkönnyítése érdekében a tevékenységek három részre vannak osztva: ráhangolódásra, jelentésteremtésre, reflexióra.

Általánosan 28 résztvevővel számolva van felépítve a program minden tevékenysége, de természetesen ennél több és kevesebb tanulóval is kivitelezhető, ekkor a csoportalakításokra kell odafigyelni, és arra, hogy azon játékoknál, amelyeknél mindenki meg kell szólaljon, a létszám függvényében változik a tevékenység időtartama is.

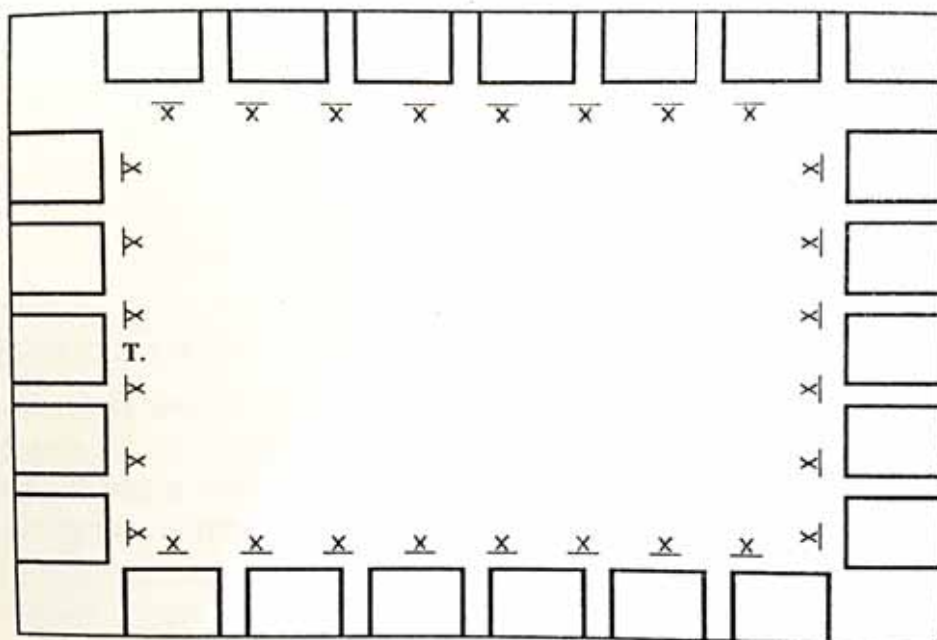
Időtartam

Minden tevékenység egy tanórára, vagyis 50 percre van tervezve, de mivel a drámajátékoknál nem lehet pontosan megszabni az időbeli keretet, ezért elég rugalmasan építettem fel a terveket ahhoz, hogy bármikor változtatni lehessen rajtuk (pl. gyakorlatok kivétele, lerövidítése). Általánosan a ráhangolódás és a reflexió maximum 10 percet vesz igénybe, a többi idő pedig marad a jelentésteremtésre.

A csoportmunkáknál a megadott időkeret csak irányadó, nem kell ragaszkodnunk hozzá. Saját csoportjában mindenki látja, mennyi időre van szüksége az adott munkához. Az viszont fontos, hogy jelezzük a gyerekeknek, hogy mennyi időt kapnak a feladatokra. Figyeljünk arra, hogy ne süssünk a tanulókat az egyes játékokon belül, ha előre nem határoztuk meg, hogy kinek mennyi ideje lesz beszélni, vagy mennyi időt kapnak a csoportmunkára, hiszen a játékok nem elhanyagolható célja az oldott hangulat, bizalmas légkör megteremtése, amely segít mindenkinek kibontakozni.

Térelrendezés

A tér a drámában szabályzó elemként is jelen van, ezért figyelniünk kell arra, hogy mindig a tanulók számára világosan határozzuk ezt meg. A játékoknál külön-külön nem tüntettem fel a térelrendezést, mivel mindegyiknél az alábbi képen látható forma lenne a legideálisabb.



Szerkesztett tér az osztályteremben (Neelands, 1994, 93)

Amennyiben lehetőségünk van rá, már szünetben átrendezhetjük az osztályt eképpen, a padokat és a székeket a fal mellé téve. Ezen elrendezés által nagy szabad teret kapunk, amire szükség van a foglalkozásokon, és könnyen körbe tudjuk rendezni a székeket is, ha szükséges. A csoportok asztalokhoz tudnak ülni, amennyiben a feladat (ritkán) ezt követeli meg.

Nagy segítségünkre lehet egy szőnyeg a terem közepén, melyre le tudunk ülni, hiszen így sok esetben nem kell a székeket rendezgessük. Amennyiben nincs szőnyeg a teremben, kis ülőpárnák is alkalmasak erre a célra, amit minden gyerek hozhat otthonról. Ezek az elemek otthonosabbá is teszik a termet, hozzájárulnak a hangulat oldásához és a gyermekbarátabb környezet megteremtéséhez.

Ha a padokat és székeket nem tudjuk a képen látható módon elrendezni, másképp is félretolhatjuk azokat, a lényeg, hogy minél nagyobb üres teret nyerjünk az átalakítással, hogy a tanulók szabadon mozoghassanak, valamint 6–7 csoport nyugodtan dolgozhasson.

Csoportmunkák szervezése

Csoportmunkák esetén nagyon fontos, hogy minden csoporttag a saját csoportján belüli feladataival foglalkozzon. Nincs mindig lehetőség arra, hogy a csapatok egymástól nagyobb távolságra helyezkedjenek el, így esetleg hallhatják egymás témáját, beszélgetését. Ilyenkor, még a munka megkezdése előtt kihangsúlyozhatjuk, hogy a feladat végén minden csoport be fog majd mutatni valamit a többieknek, ezért igyekezzen mindenki a saját feladatára fókuszálni, és ne a másik csapattal foglalkozzon. Sokat segíthet, ha a csoportmunkák ideje alatt halk (szöveg nélküli, klasszikus/koncentrációt segítő) zenét játszunk le.

Mivel a legtöbb esetben véletlenszerű csoportalakítással dolgozunk, nem kell külön figyelmet fordítanunk arra, hogy hogyan építsük fel a csapatokat. Sokkal inkább a munka ideje alatti csapatelhelyezésre kell figyelnünk, hogy amikor szükség van arra, hogy írjanak vagy rajzoljanak valamit, a terem szélére kitolt padokhoz tudjanak csoportosulni, amikor viszont nincs, tetszőlegesen választhassák meg a helyüket a teremben.

A pedagógus feladatai

A pedagógus bevonódása: A szabályjátékokat a pedagógus irányítja, de van olyan játék is, ahol az irányító szerepét a tanító a diákoknak adja tovább, és ő is ugyanúgy részt vesz a játékokban, mint a többi gyerek. Nagyon fontos, hogy a drámajátékok eltöröljék az aláfölelő rendelő viszonyt a pedagógus és a tanulók között, és mindenki egyenrangú félként vegyen részt a tevékenységeken, hiszen a közös átélés, a felszabadulás és a „mintha” birodalmában való együtt játszás a cél.

A dramatikus játékok esetében, amikor mindenki bizonyos szerepbe kell lépjen, a tevékenységtervekben le van írva, hogy melyik szerep jut a tanítónak. Ezt minél élethűbben igyekezzünk megtestesíteni, és figyeljünk arra, hogy amennyiben lehet, ne lépjünk ki ebből a szerepből.

Amikor csoportokban dolgozik az osztály, a pedagógus az irányító, eszközkiadót és segítségnyújtó (tudós) szerepébe bújik, aki mindent tud, és akitől bármikor és bármiben segítséget lehet kérni. Ezt természetesen közli a gyerekekkel. Az eszközök kiosztásához a diákok segítségét is kérheti, viszont mindig ő a felelős ezek biztosításáért és a kiosztás megszervezéséért.

Értékelés: A teljes program ideje alatt a pedagógus feladata a folyamatos, bátorító értékelés beépítése a tevékenységekbe, a gyerekek igényeit figyelembe véve. A legjobb az, ha egymás teljesítményét értékeli pozitív visszajelzésekkel a diákok, de ehhez megfelelő példát kell nyújtani nekik az elején. A társértékeléseknek mindig pontosan határozzuk meg a helyét a játékokban, ne szakítsuk meg ezzel a dramatikus tevékenységeket, csak akkor, ha indokoltnak és szükségesnek látjuk.

A csoportmunkák eredményeit legtöbb esetben kis gesztusokkal, visszajelzésekkel kell értékeljük a „nézők” (ezek megtalálhatóak a tervekben), de ahol nincs ennek különösebb jelentősége vagy fontossága, egyszerű tapssal vagy más egységes gesztussal is megkö-

szönhetjük a csoportnak a bemutatást. Egy ilyen érdemes már a program elején leszögezni, és végig azt használni akkor is, amikor a segédlet nem kér más értékelési formát. Fontos azt is kiemelni, hogy a tevékenységeken való részvétel nem kötelezi arra a gyerekeket, hogy megszólaljanak, a válaszadás vagy hozzászólás mindig opcionális. Engedjük a gyerekeknek, hogy passzoljanak, ezzel is azt sugallva, hogy figyelembe vesszük szabad akaratukat. A csoportmunkák lehetőséget adnak a szerepek elosztására, így azokban mindenki megtalálhatja a számára legmegfelelőbb helyet. Mivel a drámában nem lehet tévedni, nincs semmilyen válasznak negatív következménye, a legtöbb tanuló hamar levetkőzi gátlásait, és szívesen szólal meg a tevékenységeken.

1. Ráhangelő tevékenység (tanulási szerződés)

A tevékenység fókusz: *Hogyan dolgozzunk együtt eredményesen?*

Célok:

- *Kapcsolatteremtés.*
- *A bizalmi légkör és oldott hangulat kialakítása.*
- *A tevékenységek gördülékenységét biztosító általános szabályok tudatosítása a gyerekekben.*

Szükséges eszközök: annyi A5-ös lap, ahány gyerek van az osztályban, színes ceruza, csoportmunkához szükséges cetlik, melyeken a következő szavak szerepelnek: meghallgatás, figyelem, segítség, tisztelet, szabadság, öröm, együttműködés.

A tevékenység menete:

a. Ráhangelődés: **Járványjáróka** (D. Kósa, Előd, Juhász, Kovács - Szücsné Pintér, 2005)

- Különböző testrészek furcsa mozgásait cserélik meg az egymással találkozó gyerekek, miközben kezet fognak.

A tanulók és a pedagógus is a teremben sétálgat kedvére, majd egyszer csak azt veszi észre mindenki, hogy valamelyik testrésze „megbolondul” (valami furcsa mozgás jön rá), és így megy tovább. Amikor találkozunk valakivel, kezet fogunk vele, bemutatkozunk neki valami vicces néven, és betegséget cserélve haladunk tovább.

Fontos, hogy a pedagógus is bevonódjon a játékba. Akár 8–10 percig is játszhatjuk, vagy amíg unalmassá nem válik a játék.

b. Jelentésteremtés: **Jaj, fáj** (Gabnai, 1987)

- A megadott párbeszéd segítségével szólítják meg egymást a tanulók.

Köbe állunk, és a pedagógus megszólal: – Jaj, fáj!

Erre a tanulók kórusban kérdezik (természetesen segítséggel az elején): – Mi fáj?

Pedagógus: – A szívem fáj.

Tanulók: – Ki sértette?

Pedagógus: megnevez egy tanulót, aki újrakezdi a leírt párbeszédet.

Fontos szabály, hogy aki már volt, azt nem szólíthatják a gyerekek, és nagyon gyorsan kell reagálniuk, ha őket nevezték meg.

Csoportalakítás: Számolással alakítjuk ki a 7 csapatot, tehát hétig számolunk addig és annyiszor, amíg mindenki sorra nem kerül. Felbomlik a kör, és mindenki megkeresi a csoporttársait a teremben sétálva úgy, hogy aki talál egy ugyanolyan számú személyt, mint ő, azzal kézen fogva halad tovább, így keresve a többieket. Amikor mindenkinek megkerült a csoportja, tovább lépünk a mozgóképekre.

Mozgóképek (Neelands, 1990)

- A kapott szavakat kell egy-egy mozgókép formájában megjelenítsék a csapatok.

Kiosztunk minden csapatnak egy cetlire leírva egy-egy szót: meghallgatás, figyelem, segítség, tisztelet, szabadság, öröm, együttműködés. A feladatuk az lesz, hogy 5 perc alatt kitaláljanak egy olyan mozgóképet, ami kifejezi a kapott szót, majd mutassák be ezt a társaiknak.

A bemutatásra 10 másodperce lesz minden csapatnak, amit a pedagógus a kezeivel jelez (láthatóan számol az ujjain). Minden mozgókép bemutatása után a többi csapat találgat, hogy mit jeleníthetett meg. Ez szabadon történik addig, amíg valaki ki nem találja a megoldást. Amennyiben nagyon nehezen megy, a csoporttagok rávezető mozdulatokkal segítenek, de nem szólalhatnak meg.

c. *Reflexió: Adok-kapok* (D. Kósa et al., 2005)

- Rajzot készítenek a gyerekek arról, hogy szerintük mi a legfontosabb az ilyen órákon, mint amilyen ez volt. Erre a tevékenységre hagyjunk 15 percet!

Megkérjük a tanulókat, hogy gondoljanak vissza erre az órára, hogy miket csináltunk együtt, és rajzolják le, hogy a továbbiakban mit tartanak a legfontosabbnak, amire oda kellene szerintük figyeljen az osztály minden tagja ahhoz, hogy a következő tevékenységek is jól működjenek, és hogy mindenki jól érezze magát az órákon. A rajz elkészítésére kapnak az időtől függően 6–10 percet. Asztaloknál, de a földön is rajzolhatnak, és természetesen színes ceruzát használnak.

Amikor letelt az idő, körbe állunk, és sorra mindenki elmondja, hogy mit rajzolt le, miután a földre helyezte alkotását.

Ezeket a rajzokat, ha van rá lehetőségünk, kitehetjük a falra, amíg tart a program, így emlékeztetőül szolgálnának a közös szabályokat illetően.



2. A témát bevezető tevékenység

A tevékenység fókuszja: *Hogyan dolgozzunk együtt a Föld megmentése érdekében?*

Célok:

- *Bizalom, bensőséges kapcsolat megalapozása.*
- *A környezeti problémákkal való foglalkozás fontosságának felismertetése a diákokkal.*

Szükséges eszközök: *Mese, kép.*

A tevékenység menete:

a. Ráhangolódás: **Lecsendesítő gyakorlat – mese** (D. Kósa et al., 2005; mese általam)

- Mesébe foglalva vezetjük be a környezetvédelem és az összefogás fontosságát.

A gyerekek a szőnyegen fekszenek vagy ülnek, kényelmes testhelyzetben, csukott szemmel. Halk háttérzenét teszünk be, lehetőleg klasszikusat. A tanító mesélni kezdi az alábbi, fantáziát életre keltő kérdésekkel teli mesét. A kérdések feltétele után kis szünetet tart.

Mese:

Egyszer volt, hol nem volt, a Kerekerdő mélyén, messze a világ zajától, volt egy kis iskola, melyben sok-sok állatfióka tanult a vadászat rejtelseiről, az élelemkeresésről, a búvóhely-építésről, az erdő növényeiről és más lakóiról, valamint az emberekről. Szerintetek hogyan nézett ki ez az iskola? Repüljétek oda képzeletben, hisz itt játszódik kis történetünk.

Az állattanodában mindenki szerette és megértette egymást, nem számított, ki kinek az el-lensége a vadonban. A tanítójuk a bölcs bagoly volt, aki már nagyon sok kölyöknek adta át rengeteg tudását. Mit gondoltok, kik jártak ebbe az iskolába? (Szólítsuk sorra a jelentkező tanulókat.)

Egy csodálatos napon, amikor a kis állatok vidáman játszottak a zöld fűvön a farönkök között, egyszer csak nagy durranást hallottak a közelben, és egy perc sem telt el, a szarvast látták feléjük szaladni:

- Ha kedves az életetek, menekültök! – kiáltotta futtában.
- Gyorsan, mindenki a rejtékhelyére! – fújt riadót erre a jelre Bagoly tanítóbácsi.

Az állatoknak nem kellett kétszer mondani. Mindenki egy szempillantás alatt a neki kijelölt búvóhelyre szaladt, és olyan csendessé vált az iskola, hogy észre se lehetett venni, hogy egy perce még zajos kisállatok szaladgáltak azon a helyen.

Mindenki a rejtékből figyelte, ahogy arra megy egy nagy ember puskával a kezében, meg-eszik valami emberi eledelt, és a szép fűre dobja a csillogó csomagolását, majd iszik egy kis vizet, és egy átlátszó cső formájú dolgot dob a csomagolás mellé, majd továbbhalad. Kép-zeljétek el, hogyan néz ki most a tisztás! Tetszik, amit láttok?

Amikor Bagoly úgy látta, már elég messze haladt a vadász, huhogott egyet, amire előugráltak a kis diákok, és mindnyájan kíváncsiskodva kérdéseket szegeztek tanítójuknak. Ekkor ő elmesélte, hogy a vadászok mi célból jönnek az erdőbe. Ettől aztán nagyon elszomorodott mindenki. De amit a földre dobott az ember, arról még Bagoly sem tudott semmit. Egy kíváncsi mókus az átlátszó csőbe dugta a fejét, és kiabálni kezdett:

- Segítsetek, beszorult a fejem! Ez biztosan valami csapda! – sietett is mindenki a megmentésére, de együtt is alig sikerült szegénykét kihúzniuk a műanyag palackból.

Amíg Bagoly nem figyelt, másik három állatka már a csillogó papírt rágcsálta. Másnapra meg is betegedtek mindnyájan.

Amikor újra összegyűltek, a tanítóbácsi közölte velük, hogy mostantól minden más lesz. Beszélt ugyanis egy olyan barátjával, aki többet tud az emberekről és az általuk végzett bor-zasztó pusztításról. Mesélni kezdte a gyerekeknek, mennyi rettenetes dolgot tesznek az em-

berek az erdőkkel és mindennel, amit a Föld ajándékba adott nekik. Azt mondta, szegény kis bolygójuk meg van betegedve, és csak az emberek tudnák meggyógyítani, ha akarnák, összefogással.

De nem akarják, és akkor lassacskán nem lesz, ahol éljenek, amit egyenek, ahová meneküljenek...

- Vagy mégis? – tette fel a kérdést Bagoly. - Talán majd a gyerekek, ha nagyok lesznek összefognak, és megmentik a világot.

Erre az állatok éljenzésbe kezdtek, tapsoltak és ugráltak örömiükben.

Mit gondoltok? Lesz, ahol élniük az állatoknak? Reménykedhetnek még? Egyetértetek Bagollyal, hogy a bolygónk beteg? Gyertek, nézzük meg, hogyan néz ki a Föld most!

b. Jelentésteremtés: **Képösszerakó** (D. Kósa et al., 2005)

- Két csoportra osztva kell összerakjanak két képet a tanulók.

Az alábbi képet annyi darabra vágjuk, ahány tanuló van az osztályban (minta: 28 részre osztott kép), majd a papírcsíkokat felfordítva kitesszük a földre. Minden gyerek elvesz egy csíkot, és útnak indul a teremben. A feladat olyan társak keresése, akiknek a képén ugyanolyan színek uralkodnak, jelennek meg. Az egyforma színekkel rendelkező képek gazdái egymás kezét megfogva haladnak tovább, és más csapatokkal is egyesülnek. Így alakul ki a két csapat, mely ez esetben a lenti kép egy-egy felével fog foglalkozni.



A feladat a kis képek összerakása egy képpé, melyet a földön kell megoldaniuk a gyerekeknek. Figyeljünk arra, hogy jelöljük ki, hol legyen a képek felső fele, mivel fontos, hogy ugyanolyan tájolásban kerüljenek kirakásra. Amikor kész vannak a csoportok, megkérjük őket, hogy távolabbról nézzék meg a két képet, esetleg nem illenek-e össze, majd arra kérjük az egyik csapatot, tegye a képét szorosan a másik mellé. Időt hagyunk a kép megvizsgálására.

Befejezetlen anyag (Neelands, 1990)

- A csoportok három részre oszolva kell kitalálják és bemutassák mozgóképek formájában, mi történhetett a Földdel.

A két csoportot még három-három alcsoportra osztjuk. Egy sorba állnak fel a csapatok tagjai, és ahol mi elvágjuk a kezüket, ott szakadnak szét a tanulók, így kialakítva a kevesebb tagú csoportokat. A feladatuk az lesz, hogy olyan néma jelenetet mutassanak be, mely a Földet ábrázoló két kép készítése között eltelt időben történhetett. A jelenet kidolgozására 5 percet kapnak a diákok, ezután sorra be kell mutassák azokat.

c. Reflexió: Megelevenedett táj (D. Kósa et al., 2005)

- Az előzőekben használt kép két oldalát töltjük meg étellel.

A képet egészben kinyomtatva letesszük a földre, vagy kivetítjük a táblára/falra, és köré/vele szembe ülünk székekre vagy párnákra. Megkérjük a tanulókat, hogy töltsék meg étellel a képet oly módon, hogy ők maguk változzanak egy élőlényé, aki ott él, és pár szóban, mondatban mondják el azt is, hogy hogyan érzi magát ez az élőlény, és mit csinál (egy-egy első személyben). Előbb a kép jobb oldalát elevenítjük meg ily módon, majd a bal. Amennyiben futunk ki az időből, az osztály egyik fele az egészséges, másik fele a beteg Földről beszél. Megbeszéljük, hol láttunk boldogabb élőlényeket.

**3. Levegőszennyezés**

A tevékenység fókusza: *Hogyan csökkenthetjük a légszennyezést?*

Célok:

- Tudatosítani a tanulóknál, mi van szennyező hatással a levegőre.
- Lehetséges megoldásokat fogalmazni meg együtt a levegő szennyezésének csökkentésére.

Szükséges eszközök: 10 tárgy (vagy kép a tárgyakról, élőlényekről), aminek a levegőhöz, légszennyezéshez van köze (pl.: autó, gyár, teherautó, repülőgép, mezőgazdasági gép, kazán, élő fa, vulkán, bicikli, műanyag palack); képek (kimásolhatók).

A tevékenység menete:

a. Ráhangolódás: **A legszebb pillanat** (D. Kósa et al., 2005)

- Közösen találjuk ki, mi volt a tárgy legszebb és legszomorúbb pillanata.

Körbe ülnek a gyerekek a székekre vagy a földre, és a pedagógus letesz a földre 10 olyan tárgyat (vagy képet a tárgyakról, élőlényekről), aminek a levegőhöz, légszennyezéshez van köze (pl.: autó, gyár, teherautó, repülőgép, mezőgazdasági gép, kazán, élő fa, vulkán, bicikli, műanyag palack). Ezeknek kell első körben a legszebb és legszomorúbb pillanatát kitalálják a gyerekek úgy, hogy egyes szám első személyben kell a tárgyként megszólaljanak: „Legszebb pillanatom volt, amikor.../Legszomorúbb pillanatom volt, amikor...” A jelentkező tanulók szólalhatnak csak meg, de amennyiben valaki épp mesél

egy pillanatot, és egy másik gyerek úgy érzi, ki tudja ezt egészíteni, ő is szót kap. Így ketten találhatnak ki egy eseményt. Sorra megyünk a közepre letett tárgyakon/képeken úgy, hogy előbb a legszebb, majd a legszomorúbb pillanatát mondja el valaki az épp szóban forgó tárgynak. (Ha kevesebb gyerekkel játszunk, mindenki kaphat képet, és első körben a legszebb pillanatáról szólal meg a tárgy, második körben a legszomorúbbról.

- Környezetvédelmi szempontból vizsgáljuk meg a dolgok jó és rossz oldalát.

Játszunk még egy kört ugyanezen tárgyakkal, de most környezetvédő csoportokat alakítunk ki (6 csoport – 6 tárgy: repülőgép, autó, kazán, műanyag palack, gyár, élő fa), úgy, hogy a képeket a földön hagyjuk, és ezekhez kell csoportosuljanak a gyerekek. Hagyjuk, hogy a tanulók önállóan oldják meg a csoportalakítást, csupán akkor avatkozunk be, ha eluralkodik a káosz. Maximum ötön, minimum négyen kell legyenek egy csoportban (létszámtól is függ).

Az lesz a feladat, hogy a csapatok a környezetre gyakorolt jó és rossz hatását beszéljék meg azon tárgyaknak, ami köré csoportosultak 3 perc alatt. Mi az, amit boldogan tesznek, mert segítik vele az embereket, és mi az, amiért szomorúak, mert nem tesznek jót vele a természetnek? Munka közben a pedagógus segíti a csoportokat érvek, információk gyűjtésében. A hasznos és ártalmas tevékenységeket a csoport egy-egy tagja mondja el, most többes szám egyes személyben szólalva meg. A többi csapattag, amíg társuk beszél, beleéli magát a helyzetbe, a tárgy hangulatát, arckifejezését jelenítve meg.

*b. Jelentésteremtés: **Mozgóképek + Képaláírás** (Neelands, 1990)*

- A kapott képeknek adnak címet a csoportok, mozgóképként bemutatják a problémát, amire a többiek egy mondatban megoldást találnak.

Kiosztjuk a csoportoknak a képeket, majd elmondjuk a feladatot, ami az lesz, hogy a kapott képnek címet kell adjanak, majd egy, a kép alapján felépített állóképet mobil szoborrá kell formáljanak, átalakulva egy szerintük megoldást jelentő képbe. Tehát egy pozícióból kiindulva, a tanulók bemozdulhatnak, amíg a tanár tízig elszámol. Ekkorra már a megoldást kell szoborcsoport formájában megjelenítsék. Ezt követően a nézők egy „plakátmondatot” kell mondjanak, ami a probléma orvosolására vonatkozik (csak, akinek eszébe jut, nem mindenki).

Felhasznált képek lehetnek:





c. *Reflexió: Kihangosított gondolatok* (Gabnai, 1987)

- Akinek megérintem a vállát, az elmondja, mi jár a fejében a tevékenységgel kapcsolatban.

A csoportok felbomlanak, a tanulók visszaülnek a körbe. Kívül körbejár a pedagógus, és akinek ráteszi a vállára a kezét, az kihangosítja gondolatait pár mondatban, belefoglalva ebbe a levegő szót. Lehetőség van a passzolásra.



4. Vízszennyezés

A tevékenység fókusz: Hogyan csökkenthető az édesvizek és a tengerek szennyezése?

Célok:

- Reális képet mutatni a tanulóknak a vizeink állapotáról, szennyezettségéről.
- Közös megoldásokat találni a vizek megtisztítására.
- Tudatosítani a gyerekekben, milyen sok tevékenységünknek van köze a vízhez.

Szükséges eszközök: hangot lejátszó digitális eszköz, hangszórók, képek a hangok vizuális ábrázolásához (szennyezett vizekről, amiket mi választottunk, 5–6 kép), minden csoportnak két A4-es lap (5–6 darab), színes ceruzák.

Ennek a tevékenységnek az előkészítése kicsivel több időt vesz igénybe, de itt van néhány használható hang és kép segítségként:

Vízesés: <https://www.youtube.com/watch?v=FF2bhR7s3VY>



Patakcsobogás: <https://www.youtube.com/watch?v=LGB0455L1uk>



Tenger hullámozása: <https://www.youtube.com/watch?v=gEQLKmQ5uss>



Folydogáló víz: <https://www.youtube.com/watch?v=Hg1-NHJ7-sY>



Víz cseppenése: https://www.youtube.com/watch?v=WS_3OCcKiJ0



A tevékenység menete:

a. Ráhangelődés: **Mit hallasz?** (Gabnai, 1987)

- Különböző, víz által kiadott hangokat hallgatunk csukott szemmel.

Előkészítjük számítógépen vagy telefonon legalább öt különböző hangját a folyó, cseppenő víznek, és a leghangosabbtól a leghalkabbig játsszuk azokat le. Ezek lehetnek a fent említettek is, de akár más hangokat és képeket is kereshetünk (vízesés morajlása, tárgy vagy halak csobbanása a vízben, patak csobogása, tenger hullámozása, forrásból folydogáló víz, víz cseppenése).

A gyerekek a földön fekszenek vagy székeken, párnákon ülnek csukott szemmel. Sorra játsszuk le a hangokat (körülbelül 20–30 másodpercig), mindegyik után megállunk, és megkérjük a tanulókat, emeljék a kezüket, ha még nem válaszoltak egy kérdésre sem. A feltett kérdések váltokozhatnak: Mi jut eszedbe a hangról? Mi a hangforrás? Milyen kép jelenik meg előtted? Milyen illat társul hozzá? Milyen más hangzás kapcsolódik hozzá?

Minden körben ugyanannyi tanulót szólítunk fel (4–5 tagú csoportokat alakítunk ki ezzel), figyelve arra, hogy az utolsó hang bejátszása után mindenki sorra kerüljön, és megkérjük őket, jegyezzék meg, melyik hangnál szólaltak meg.

Csoportalakítás: Kitevesszük a hallott hangokhoz kapcsolódó képeket a földre, melyek szennyezett vizeket ábrázolnak, és megkérjük a tanulókat, hogy ahhoz a képhez menjenek, amelyiknél felszólítottuk őket az előző játékban, majd képzeljék magukat egy-egy ott élő élőlény helyébe (állat vagy növény).

b. Jelentésteremtés

Megbeszélés és történetírás (Neelands, 1990)

- Miután a tanulók megosztják egymással első benyomásaikat a kép kapcsán, közösen írnak egy történetet.

A csoportok asztaloknál helyezkednek el, és elsőként mindenki megosztja, hogy a kép egyezik-e azzal, amit ő elképzelt, majd megindokolja választát. A választott élőlény szerepéből beszélnek.

Megbeszéljük az állatok, növények, hogy milyen lenne az a kép, amire többen számítottak, és azt is, hogy mi történhetett, amitől a kapott képen a víz így néz ki. Két csoportra oszlanak tetszés szerint (a kialakított csoporton belül). Az egyik csoport rajzolni fog egy olyan képet, amin az általuk elvárt vizet jelenítik meg, viszont arra figyelve, hogy most a szerepbe bújva látják a vizet, tehát az élőlények szemszögéből jelenítsék meg azt. Ehhez színes ceruzákat használhatnak. A másik csoport ezalatt egy történetet kell írjon, többes szám első személyben, melynek ők a főszereplői. Ebben az emberekről is kell beszélni, és azt kell leírják, hogy szerintük mi történt az elvárt kép és a kapott illusztráció között eltelt időben. A munkára 15 percet kapnak. Hívjuk fel a figyelmet a címadás fontosságára a történet és a rajz esetében is.

Amikor letelik az idő, a gyerekek a két képet (kapott és rajzolt) egymás mellé téve megmutatják az osztálynak alkotásukat, és felolvassák rövid történetüket.

Együttes térformálás (Gabnai, 1987)

- Vízszennyezés csökkentését szolgáló eszköz, gépezet megformálása a tér anyagából.

A csapatok a tér anyagát használva egy olyan eszközt kell bemutatassanak a többieknek, amely megoldást nyújthat a kapott képen látható szennyezés eltüntetésére vagy a további vízszennyezés csökkentésére. A tárgyat (vagyis a teret) úgy kell használniuk, hogy a többiek rá tudjanak jönni, mire jó az adott gépezet. Segítségként, ha egy bemutatás után nem találják ki a többiek, hogy mit mutatott be a csapat, a következő bemutatásnál hangokat adhatnak ki, beszélhetnek a gyerekek. A tervezésre 6 percet kapnak.

c. Reflexió: Ha majd megérkezem hozzád (Gabnai, 1987)

- Egy vízzel kapcsolatos tevékenységet, cselekvést kell mondaniuk a tanulóknak.

Újra körbe ülünk, de most már kilépünk a szerepből. A pedagógus egy olyan tevékenységet mond, melynek köze van a vízhez, a következő mondatkezdéssel: *Ha majd megérke-*

zem hozzád... (mondjuk iszom egy pohár vizet), és közben mutogatja is ezt. A következő gyerek ezt megismétli, és hozzátesz egy másik cselekvést. Mindig el kell ismételni az előtünk lévők cselekvéseit ahhoz, hogy hozzátehesük sajátunkat. Könnyítésként bevezethetjük azt a szabályt, hogy mindenki végezze az általa kitalált cselekvést, amikor az övét kell felelevenítenie a soron lévő gyereknek. Így talán jobban is kell figyeljenek a tanulók. A pedagógus fejezi be a kört: *Megérkeztem hozzád!* És ez után egy gyors kört megyünk (ha van rá idő), amikor is mindenki múlt időbe teszi a vízzel kapcsolatos tevékenységét.



5. Folyószabályozás

A tevékenység fókusza: *Tűnnek el a vizes élőhelyek, mit tegyünk?*

Célok:

- Ismerjék fel a tanulók, hogy a mocsarak, lápok, kis tavak eltűnése az állatok kihalásával jár együtt.
- Önállóan gondoljanak ki a gyerekek egyszerű megoldásokat a folyószabályozási problémákra (képek segítségével).

Szükséges eszközök: képek (kimásolhatók).

A tevékenység menete:

a. Ráhangolódás: **Napozás** (Varga, 2015)

- Egy tapon békákként sütkeznek a tanulók, majd a tó lassacskán kiszárad.

A gyerekek mind mocsári békákká változnak, és hasra fekszenek a földön, minél jobban kiterpeszkedve, de azért kényelmes pozícióban.

A tanító mesélni kezd: *A békák egy nagy mocsaras terület egyik pocsolyájának felszínén sütkeznek, miközben szépen süt a nap. Érzitek a napsugarak melegét? Milyen érzés nyugodtan lebegni a vízen? A szél fújni kezd, ezért a pocsolya kissé hullámszik, de ezt is nagyon élvezik a kis állatok. Egyszer csak azt veszik észre, hogy hasuk éri a földet, és gyorsan egy másik pocsolyába ugrálnak át. Ti is gyorsan keressetek egy vízzel teli pocsolyát! (Felállnak a gyerekek, és békaugrásban helyet változtatnak.) Kis idő múlva ez a tavacska is eltűnik, majd mindegyik, amelyikbe menekülnek a békák (gyorsan ugrálnak a gyerekek). Értetlenül álldogál mindenki a mocsárban, ami lassacskán kiszárad... (megáll mindenki egy helyben)*

b. Jelentésteremtés

Gondolatkövetés (Neelands, 1990)

- Mocsári békákként tanácskozunk: Mi történhetett?

A pedagógus is békává változik, és tanácsba hívja a többieket, hogy beszélgessenek a történetekről. Kézfelemeléssel jelezhetik a diákok, ha szót kérnek, és feladatuk gondolataik kihangosítása lesz. Igyekezzünk a következő kérdéseket átbeszélni: Mitől tűnhetnek el hirtelen a kis tavak, pocsolyák? Ki lehet a felelős a lápos területek kiszáradásáért? Az

emberek mit tehetnek, amitől gyorsan eltűnnek a vizes élőhelyek? Mi lesz a békákkal ilyen esetben?

Szimuláció (Neelands, 1990)

- Vízszabályozással kapcsolatos tevékenységek mellett és ellen érvelnek a szakértők.

Két sorba állítjuk a tanulókat egymással szembe, legalább három méter távolságot hagyva a két sor között. Mindkét sor szakértővé változik át, ám egyik az állatokat és élőhelyeiket védi, míg a másikat nem érdeklik az embereken kívül más élőlények. Minden kör után felcserélődnek a szerepek: állatvédők és cégvezetők. Olyan helyzeteket hozunk fel, amikben egymás ellen kell érveljenek a tanulók vitaszerűen, de más jelleggel, hiszen itt nem lesz gondolkodási idő és győztes sem, valamint nem beszélük meg a csapatok az érveiket.

Az általunk felhozott helyzethez bárki hozzászólhat, viszont szándékát kézfelemeléssel kell jelezze, és a bíró, vagyis a pedagógus szót kell adjon neki. Aki beszél, előre lép a sorból, és ott is marad, amíg arról a témáról van szó. A gyerekek egymás érveire kell válaszoljanak. Élőkészítünk olyan képeket, melyek segítségként megjelennek a vetítővászonon, amennyiben ennek szükségét látjuk. A képek az egyes esetek alatt láthatók.

A felhozott esetek:

- Egy település már régóta küzd az esőzések utáni árvizekkel. Azt a megoldást javasolják a szakemberek, hogy a felgyűlt vízmennyiséget vezessék bele a közeli patakba, így nem lesz többé ilyen gond. A környezetvédők nem értenek ezzel egyet.



- Az előző csapat a folyómedret is ki szeretné építeni, meg szeretné mélyíteni és magasabb partot építené neki olyan helyen, ahol nem is laknak emberek, csupán a földeket szokta kissé elönteni a víz több eső esetén. Szárazság idején viszont a közeli település kútjai és patakocskája gyakran kiszárad.



- Egy csapat vállalkozó kavicsot szeretne kitermelni a folyómederből, hogy homokot nyerjen belőle, és a kavicsmosásból származó szennyezett vizet is a folyóba engedné vissza. A környezetvédők ezt nem akarják engedni, és nem értik miért.
- A folyók sok hordalékot szállítanak, ami elengedhetetlen a bennük élő halak és más élőlények fennmaradása érdekében. A mérnökök olyan gátakkal szeretnék szabályozni a folyó vízszintjét, amelyeken a halak sem tudnak átjutni, hogy kevesebb gondjuk legyen az esetleges árvizekkel, ugyanakkor néhol a folyó kanyarulatait is levágnák, így felgyorsítva folyását. Nem tudják, mi mást lehetne tenni.

c. *Reflexió: Földrengés* (D. Kósa et al., 2005)

- A földrengés szó helyett az édesvízi állatok megnevezéseire cserél helyet az egymással szemben ülő két sor.

A kialakított sorok megmaradnak, de mindenki egy széket kell hozzon magának, amire leül. A két széksort a lehető legnagyobb távolságra helyezzük el egymástól a teremben. Mindenki a helyén ül, és a két sor között fel-alá sétálgató pedagógus elkezd a mesélést.

A mese címe: *Boldog élet a folyóban*. Szőjük bele a mesekezdésbe, hogy *milyen jó, hogy az emberek nem háborgatják a folyók vizét, helyesen építik fel a gátakat, megőrzik a mocsaras helyeket stb.*

A szabály az, hogy amikor a gyerekek vízi élőlény nevét hallják, át kell szaladjanak a másik sorba, és helyet kell foglaljanak ott. A pedagógus miután kimondta egy vízi élőlény nevét, tovább megfigyelőként lesz jelen, tehát kivesz gyorsan egy széket valamelyik sorból. Így valaki hely nélkül marad. Ez a tanuló kell folytassa az elkezdett mesét. Szintén helycsere lesz, amikor a mesélő vízi állatot sző bele a mesébe, és a következő diák innen kell majd folytassa a történetet.

A játékot addig játsszuk, amíg a mese már elég jól alakul, jelezzük a gyerekeknek, ha a vége felé tartunk, hogy zárják le a történetet. Hívjuk fel a tanulók figyelmét a lehetséges balesetekre! Amennyiben szaladással túl veszélyesnek ítéljük meg a helycserét, áttérhünk gyors sétára.



6. Erdőirtás, helytelen erdőgazdálkodás

A tevékenység fókusza: *Miért fontosak a fák?*

Célok:

- Érzékeltetni a tanulókkal, mi történne a Földdel fák hiányában.
- Megoldásokat találni arra, hogy hogyan védhetjük meg az erdőket.

Szükséges eszközök: *a tanulók számának megfelelő mennyiségű kártya fanevekkel (közönséges bükk, kocsányos tölgy, erdei fenyő, lucfenyő); üzenetek kinyomtatva külön lapokra (kimásolható).*

A tevékenység menete:

a. Ráhangolódás: **Szoborjáték** (Gabnai, 1987)

- A pedagógus utasítására különböző élőlények, tárgyak, jelenségek szobrát alkotják meg a gyerekek saját testükből.

A tanulókkal körbe állunk úgy, hogy mindenkinek elegendő helye legyen (karfeszttávolság felvétele). A következő szobrok létrehozását kérhetjük sorra: facsemete, fiatal fa, 100 éves fa, 500 éves fa, magányos fa, fa egy szép erdőben, favágó, fejsze, megcsonkított fa, kivágott fa, erdőtűz, szén. Ahogy kiadjuk az utasítást, a gyerekek azonnal fel kell vegyenek egy pozíciót, és csupán pár másodpercig kell megtartaniuk, ebből válva át majd a következő szoborra.

b. Jelentésteremtés

Csoportalakítás: Minden diák húz egy kártyát, melyen fanevek szerepelnek (közönséges bükk, kocsányos tölgy, erdei fenyő, lucfenyő). Minden fa hatszor/hétszer (az osztálylétszám függvényében) szerepel a lapokon, így hat-hét tagú csoportok fognak kialakulni. A tanulók, miután húztak, elindulnak sétálva a teremben, és amikor találkoznak valakivel,

bemutatkoznak neki a kapott fanéven, és megpróbálják egy szobor képében meg is jeleníteni azt (vagy annak egy jellemző részét). Amennyiben egyezik a név, egymás kezét megfogva haladnak tovább, és keresik az újabb tagokat. Ekkor már így mutatkoznak be: „lucfenyők vagyunk”.

Feszültségkeltő üzenet (Neelands, 1990)

- Minden csoport kap egy jövőben élő személy által megírt üzenetet, amely alapján egy tablóképet készít a levélből kiemelt kulcsmondatról.
- Üzenetek:

Sziasztok! Én Peti vagyok, és a jövőből írok nektek. Képzeljétek, a világunkban már alig vannak erdők. Kinézek az ablakon, és csak kopasz hegyeket látok mindenfelé. Anyu azt mondta, emiatt van olyan sok árvíz mostanában, és ezért sokkal melegebb a levegő is. Nincs, ami felszívja a talajból a vizet, és árnyékot tartson a földnek. Ki tudja, meddig élhetünk fák nélkül?

Sziasztok! Az én nevem Anna, és a jövőből írok nektek. Képzeljétek, minden fát kivágtak a fakitermelők, és sokan oxigénpalackokkal járkálnak a szabadban, aki pedig nem, az előbb-utóbb megbetegedik a szennyezett levegő belélegzése miatt. Nem tudom, meddig mehet ez így tovább. Lehet, hogy már túl késő fákat ültetni?

Sziasztok gyerekek! Vencel mókus vagyok, egy az utolsó életben maradt erdei állatok közül. Itt állok a nagy üresség közepén, ahol régen sok-sok fa állt. A szomorú jövőből írok nektek, ahol nincsenek már erdőink. A lakótársaim vagy elpusztultak, vagy a városokba menekültek, ahol az emberek nem hagyják őket élni. Nekünk se élőhelyünk, se ennivalónk nincs már fák nélkül. Hogy juthattunk el idáig?

Sziasztok! Sára vagyok, és azért írok nektek, hogy megkérdezzem, hogy néz ki egy erdő? Én csak azt hallottam róla nagymamámtól, hogy sok-sok fa van benne. Valóban? Volt, amikor még ilyen sok fa volt egy helyen? Képzeljétek, most már fákat csak elvétele látni, meg esetleg gyümölcsösökben. Nyáron nem járunk kirándulni, hiszen az égető napon nem lehet sokáig bírni. Nem olyan jó az élet így, nem túl szép a természet sem, és a levegő se olyan tiszta már. Vajon nektek milyen lehetett?

Bemutatják a gyerekek a tablóképeket, és egy valaki felolvassa a választott mondatot.

Felemeli a kezét az, aki nem szívesen élne a jövőben.

Gyűlés, értekezlet (Neelands, 1990)

- Megbeszéljük, mit tehetünk a jelenetekben bemutatott szomorú jövő elkerülése érdekében.

Gyűlésre hívja össze a Földön élő gyerekeket egy környezetvédelemmel foglalkozó tudós, hiszen kíváncsi a véleményükre (az ő szerepét veszi fel a pedagógus). Megbeszéli közösen, hogy mi a gond a bemutatott jelenetekkel? Mi a közös probléma? Milyennek tűnik így a jövő? Tehetünk-e valamit azért, hogy más legyen? (Igen/nem.) Jelentkezéssel alapon kapnak szót a gyerekek.

Ugyanazokban a csoportokban dolgozunk, mint eddig. A csapatok feladata egy olyan ötletet hozni a gyűlésre, ami segít megelőzni az általuk bemutatott problémát. Ez lehet szabály, tevékenység vagy különleges gépezet kitalálása. A tudós gyűlést bont, majd 5

perc után, amikor újra összegyűl mindenki, közösen megvitatják és értékelik a sorra bemutatott ötleteket.

c. *Reflexió: Stop!* (Gabnai, 1987)

- Különböző cselekvésekbe kezdenek bele a tanulók, majd Stop-ra megállnak, és az így keletkező szobrot egy másik cselekvéssé formálják.

Első alkalommal mindenki valami olyan tevékenységet kell mímелjen, ami árt a fának, az erdőnek, és a végére ezt egy jó, segítő cselekvéssé kell formálja. Ezt öt kör után kell elérni, amit az elején közlünk a tanulókkal. A két tevékenység közötti cselekvéseknek is természetesen kapcsolódniuk kell a témához.



7. Nem megfelelő vadgazdálkodás

A tevékenység fókuszja: Hogyan tudjuk megmenteni a vadállatokat?

Célok:

- Az emberek vadállatokra nézve káros tevékenységeivel való megismerkedés.
- A figyelem felhívása az állatokkal való helyes bánásmódra.

Szükséges eszközök: felvágott cetlik az utasításokkal, 5 darab füzetlap.

A tevékenység menete:

a. Ráhangolódás: **Mit visz a kishajó?** (D. Kósa et al., 2005)

- Erdőhöz kapcsolódó fogalmak gyűjtése *Mit hoz a kisvonaat?* kérdésre.

Körbe ülünk székekre vagy a földre. A pedagógus felteszi a kérdést: *Mit hoz a kisvonaat az érintetlen erdőből?* A tanulók sorra olyan élőlényeket mondanak, amelyek az erdőben élnek. Az elhangzottakat nem szabad ismételni, ezért nagyon kell figyelni. Amennyiben valaki olyat mond, ami már volt, jelezzük neki, és türelmesen várunk, amíg újat gondol ki. Ez alatt természetesen a többiek is gondolkodnak. A játék minél gördülékenyebb kéne legyen, ezért aki felemeli a kezét (azt jelezve, hogy nincs ötlete), azt nem kérdezzük, de visszatérünk rá a kör végén.

A második körben új kérdést teszünk fel: *Mit hoz a kisvonaat az emberek által látogatott erdőből?* Itt elő kéne kerüljenek a vadász, szemét, madáretető, kivágott fa fogalmak, ezért több kört is játszhatunk. Amikor ránk kerül a sor, dobjunk be egy-egy ilyen fogalmat. Vezessük be azt a szabályt is, hogy az előbb elhangzottak most sem érnek, így kénytelenek lesznek másakat kitalálni a gyerekek.

b. Jelentésteremtés

Csoportalakítás: Öttagú csoportokat alakítunk ki úgy, hogy mindenkinek kiosztunk egy cetlit, és meg kell találnia a teremben sétálgatva azon társait, akikkel megegyezik a cetlin

jelölt helyszín. Ehhez az alábbi cetliket használhatjuk a későbbi jelenetek előkészítése-ként:

A tiszttáson Egy gyerek rova- rokat gyűjt. <u>gyerek</u>	Egy nagy fa alatt Vadászok ké- szülnek engedély nélkül állatokra lőni. <u>vadász</u>	A vadlesen Beszélgetnek a turisták az állatokról. <u>turista</u>	A tárgyalóban A vadászatot kor- látozó törvényt akarnak hozni. <u>gyűlésvezető</u>	A piacon Védett álla- tok bundáját árulják a pi- acon (hiúz, vad macska, medve). <u>kereskedő</u>
A tiszttáson szülő	Egy nagy fa alatt vadász	A vadlesen turista	A tárgyalóban jegyző	A piacon vadász, aki lelőtte az álla- tokat
A tiszttáson arra sétáló ember	Egy nagy fa alatt nagyvad	A vadlesen turista (gye- rek)	A tárgyalóban környezetvédő szakember	A piacon vevő
A tiszttáson rovar	Egy nagy fa alatt nagyvad	A vadlesen idegenvezető	A tárgyalóban környezetvédő szakember	A piacon érdeklődő
A tiszttáson rovar	Egy nagy fa alatt vadőr	A vadlesen környezetvé- dő szakember	A tárgyalóban vadásztársulat tagja	A piacon környezetvé- dő szakember
	Egy nagy fa alatt vadőr		A tárgyalóban vadásztársulat tagja	A piacon másik árus

Szimuláció – jelenetek (Neelands, 1990)

- A szerepek, a helyszín és az alapprobléma alapján találunk ki és mutatnak be jeleneteket a tanulók.

A csoportok kialakulásával már ki is osztottuk a legfontosabb tudnivalókat. A kapott cetliket írtaknak megfelelően kell egy-egy rövid jelenetet kitaláljanak és bemutassanak

a csapatok. A szerepeket felcserélhetik csapaton belül. A jelenet összerakására 10 percet kapnak, ami után sorra be kell mutassák azokat úgy, hogy a többiek is megértsék az alapproblémát. A szerepbe lépés előtt elmondják, hol vagyunk. Tapssal zárulnak a jelenetek. **Üzenetek** (Neelands, 1990)

- Minden csoport egy-egy hosszabb üzenetet fogalmaz meg a jelenete főszereplőjének, amivel jobb belátásra bírja.

Kiosztunk minden csapatnak egy-egy lapot, melyre egy üzenetet kell megfogalmazzanak közösen a bemutatott jelenetük azon tagjának, aki nem cselekedett helyesen az állatok védelme szempontjából (kisfiú, vadász, turista, kereskedő). A munkára 5–8 percet kapnak, majd felolvassák az üzeneteket a többieknek.

Az üzenet akkor hatékony és jó, ha ezzel jobb belátásra tudják bírni a választott személyt. Ezt az osztály többi tagja dönti el úgy, hogy felemeli a kezét az, akit sikerült meggyőzzenek. Ilyenkor az osztály az adott szerepbe bújik, tehát mind rovargyűjtő kisfiúk/vadászok stb. lesznek.

c. *Reflexió: Köszönős játék* (D. Kósa et al., 2005)

- Állathangokkal, majd párbeszédekkel köszönnek el egymástól a gyerekek.

Az erdőben vagyunk. Mindenki egy-egy vadállattá változik, és ennek megfelelően közlekedik. Akivel találkozik, azt az állat által kiadott hangon köszönti, majd tovább megy. Kis időt hagyunk így a játékra, majd újabb szabályt hozunk be: egy-két mondatos párbeszédet kell folytatniuk a találkozó állatoknak az erdőbe járó emberekről. Erre az előzőnél több időt hagyunk. Legvégül integetéssel köszönünk el egymástól.



8. Szemetelés, hulladékkezelés

A tevékenység fókuszja: *Hogyan csökkenthetjük az általunk termelt szemet mennyiségét?*

Célok:

- Felhívni a tanulók figyelmét a szennyezett környezetre.
- A szelektív hulladékgyűjtéssel való megismerkedés.

Szükséges eszközök: *vetítő, vetítővászon/tábla/fal, képek kivetítve (kimásolhatók), ki nyomtatott képek, 7 darab A4-es lap.*

A tevékenység menete:

a. *Ráhangelődés: Nem az, ami* (D. Kósa et al., 2005)

- A kezüket/kezeiket különböző más tárgyakként kell használnak a gyerekek: szemet, hulladék, lebomló anyag.

Körbe állunk, és a pedagógus elmondja a legfontosabb szabályt, ami csupán annyi, hogy bármi lehet a kezünk, kivéve az, ami valójában, tehát kéz. Ezután meghatároz egy témakört, amin belül kell mozognak a kitalált tárgyak, eszközök: szemet, hulladék, lebomló

anyag (megbeszéljük minden kör elején, mit jelentenek a fogalmak). A kezeinkkel a kitalált tárgyhoz kapcsolódó cselekvést is kell mutassuk, mímeljük, amit mindenki a soron lévő személlyel együtt kell végezzen pár másodpercig.

A témából adódóan három kört játszunk (szemet, hulladék, lebomló anyag). A tanító kezdi a kört azzal a mondattal, amit mindenki el kell majd ismételjen: *Ez nem kéz, hanem.../Ezek nem kezek, hanem...*

b. Jelentésteremtés

Csoportalakítás: Hét csoportot alakítunk ki. Kivetítjük az alábbi képet a táblára/falra, és elsőként a képpel szemben egy sorba állítjuk fel a gyerekeket, akik mind hulladékká kell változzanak. A képen látható, mindegyik szemetesbe maximum négy hulladék mehet, azzal megtelik (az osztály létszámától függően). Sorra mondják a tanulók, hogy mivé változtak, és az annak megfelelő szemetes alá állnak.

Egymás elé sorakoznak fel a diákok, és a negyedik tanuló minden szemetesben x-et mutat kezeivel, jelezve, hogy ott már nincs hely. A tanulók a tárgynak megfelelő érdekes/furcsa mozdulatokkal kell eljussanak a kukáig.



Amennyiben úgy látjuk, hogy nincs elegendő hely a kivetített kép alatt, számozzuk meg a szemeteseket, és aszerint álljanak fel a gyerekek.

Beszéljük meg az alábbi kép alapján, hogy nálunk milyen színű szemetesek vannak, és melyikbe mi jár.



Mozgóképek (Neelands, 1990)

- Hulladékok átalakulását mutatják be a csapatok.

Minden csoport választ egy hulladékot, amiből szerintük általánosan a legtöbb kerül abba a szemetesbe, amiben ők vannak. Ennek a hulladéknak az életét kell bemutassák a születésétől a haláláig. Halál az is, ha szemetesbe kerül, és az is, ha valamivé átváltozik, és ezt közöljük is a tanulókkal. Minden gyerek a csapaton belül egy-egy más mozzanatot mutat be a tárgy életéből, és arckifejezésével jelzi, hogyan érzi a tárgy magát, amíg épp ezt teszi, vagy ezt teszik vele.

A gyerekek a megbeszélésre 6–8 percet kapnak, majd a bemutatáskor a soron lévő csapat tagjai egymás mellé felállva kell sorra életre keljenek. Amíg egy valaki mozog, a többiek mozdulatlanok.

De mi történik, ha nem kerülnek bár a szemetesbe a hulladékok? – Tehetjük fel a kérdést a következő mozzanat előtt.

Gyűlés, értekezlet + rajzkészítés (Neelands, 1990)

- A szemetes természetet ábrázoló képek alapján gyűlést tartunk arról, hogy mit lehetne tenni, majd csapatonként egy-egy megoldással állnak elé a tanulók.

Gyűlésre hívjuk össze a környezetvédő szakembereket egy sürgető probléma megbeszélése végett. Kivetítjük az alábbi képeket sorra, és elmondjuk, mi a probléma. A megoldásokat csapatokban fogják keresni a gyerekek.





Nem fejeződött be a tárgyalás, a szakértői csoportoktól várjuk a kreatív megoldásokat. Minden előzőleg kialakított csoport kap egy képet, amire a megoldást egy A4-es lapon kell valamilyen formában szemléltessék. Lehet ez rajz, ábra, felhívás, tevékenység, egy tárgy, egy gépezet, vagy amit csak ki tudnak találni.

Erre a feladatra 10 percet kapnak a csapatok, ezután bemutatják a munkákat sorra a tárgyaláson, és az osztály többi része értékeli azokat (meghallgatunk 1-2 tanulót). A tanító (bíró) vezetésével ezután szavazásra bocsátjuk az ötletet, így döntve a törvénybe/használatba iktatásukról. Ha több mint a szakértők fele felemelt kézzel jelzi, hogy tetszik neki az ötlet, elfogadjuk azt, amennyiben nincs elég szavazat, megbeszéljük, mi ennek az oka.

c. *Reflexió: Figyelj!* (D. Kósa et al., 2005)

- Egy adott jelre mindenki más szoborrá változik.

Körbe állunk. A hulladékokkal kapcsolatos szobrokat kell létrehozni a gyerekek egy tapsra, kettőre viszont nem mozdulhatnak. Aki elvéti, kiesik, de játszhatjuk kiesés nélkül is. Mindig az előző szoborból kell átalakulni egy mozdulattal más szoborrá.

Fontos, hogy senki nem figyelmeztethet senkit a kiesésre, mindenki csak magára figyel, és önként áll ki a játékból.



9. Túlfogyasztás

A tevékenység fókuszja: Tudatos vásárlás és energiahasználat.

Célok:

- Rávilágítani a helytelen vásárlási szokásokra.
- Olyan alternatív megoldásokat találni, melyek élhetőek és környezetkímélők.

Szükséges eszközök: képek vetítésre (kimásolhatók), vetítőgép, szék.

A tevékenység menete:

a. Ráhangolódás: **Szóalj meg!** (Gabnai, 1987)

- A képeken szereplő személyeket és tárgyakat kell megszólaltatniuk a gyerekeknek.

Vetítésre előkészítjük a következő képeket:





Félkörbe vagy akár a vetítövásznon felé nézve össze-vissza helyezkedünk el a földön. Sorra vetítjük ki a képeket, és mutatópálcával vagy lézermutatóval jelezzük, hogy kit kell megszólaltatni. Aki jelentkezik, azt szólítjuk, és meghallgatjuk, hogy szerintem mit mondhat a személy, élőlény vagy tárgy, amire mutattunk. Igyekezünk minél több diákot meghallgatni egy képnél. Amennyiben csak pozitívan szólnak meg a gyerekek, mi is beszélhetünk a játékba egy-egy szomorú felkiáltással, kijelentéssel, ami felhívja a figyelmet a túlzott és helytelen vásárlásra, energiahasználatra.

*b. Jelentésteremtés***Forró szék** (Neelands, 1990)

- A székben ülő tanulót kérdezhetik társai vásárlási, fogyasztási, áram- és energiahasználati szokásairól.

Öt-tíz erre vállalkozó gyerek veszi fel a mindent gondolkodás nélkül megvásárló, rengeteg szemetet termelő és sok áramot fogyasztó állampolgárok szerepét. Ők ülnek sorra egy kijelölt székre a többiekkel szembe, ahol a csoporttársaik által feltett kérdéseket kell megválaszolni. A kérdezők feladata fényt deríteni a rossz szokásokra, és arra, hogy miért termel az illető olyan sok szemetet, egyáltalán tisztában van-e azzal, hogy milyen károkat okoz viselkedésével a természetben.

Újabb vállalkozókat keresünk, akik most a tudatos vásárló, a takarékoskodó és Földre odafigyelő személyek bőrébe bújnak. Tőlük jó szokásokat, tippeket kell gyűjteniük a kérdezőknek.

Figyeljünk arra, hogy valamilyen szinten korlátozzuk az egy szereplőhöz intézett kérdések számát, és csupán jelentkezés után szólítsuk fel a gyerekeket.

Mit visz a kishajó (D. Kósa et al., 2005)

- Olyan tevékenységek és tárgyak gyűjtése, amik ártanak a környezetnek, majd természetbarát változatok felsorolása.

Körbe ülünk. Első körben a *Mit visz a kishajó?* kérdésre olyan válaszokat várunk, amiket valóban elvihetne a kishajó a Földről, tehát amire nem lenne szükség a vásárlással és fogyasztással kapcsolatban. Ezt közöljük is a gyerekekkel, majd körbe haladunk, és mindenki egy dolgot mond, ami lehet tárgy (csomagolás, fölösleges gépek), de tevékenység- és magatartásforma is.

Második körben már a *Mit hoz a kishajó?* kérdést tesszük fel, amire az előbbieket helyettesítő tárgyakat, tevékenységeket gyűjtünk.

c. Reflexió: Körmese (életrajzi mese) (Gabnai, 1987)

- Mesét alkotunk közösen, melynek középpontjában a főszereplő átalakulása van: megtanul a környezetet kímélő módon élni (vásárlás, fogyasztás).

Meghatározzuk a mese kiindulópontját és befejezését, viszont címet az utolsó tanuló ad a történetnek. A kiinduló helyzetet és a főszereplőt a történeten belül határozzuk meg, mivel mi kezdjük (pedagógus): *Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy ember, akit Marcinak hívtak. Olyan volt, mint a többi átlagos személy: sokat vásárolt, nem figyelt arra, hogy mit vesz meg, így sok szemetet termelt, rengeteg kutyüt gyűjtött otthon, sok gépe volt, amik mind áramot fogyasztottak, és mindenhová autóval járt. Egy napon azonban valami nagy dolog történt az életében, ami felkeltette figyelmét...*

Ebből, vagy hasonló történetből indulunk ki, és megkérjük a gyerekeket, hogy Marci mindennapjait úgy építsék fel, hogy a mese végére egy olyan emberré váljon, olyan dolgokat tegyen, amik nem, vagy kevésbé ártanak a környezetnek.

Ha szükségesnek látjuk, irányítjuk, segítjük a történetészövést azzal, hogy jelezzük, hogy mikor kellene megváltoznia a szereplőnek ahhoz, hogy még jó cselekedeteket is tudjon tenni. Mindenki maximum 3 mondatot tehet hozzá a történethez.



10. Túlzott energiafogyasztás

A tevékenység fókusza: Használjunk megújuló energiaforrásokat!

Célok:

- Felhívni a gyerekek figyelmét arra, hogy végesek az energiaforrásaink.
- Megismertetni velük a megújuló energiaforrásokat.
- Megoldásokat keresni közösen a megújuló energiaforrások hasznosítására.

Szükséges eszközök: labda, boríték (ebben a kimásolható levél, a 28 korong és a képcsíkok legyenek), 6 darab A4-es lap, vetítógép, a kivetítendő kép (kimásolható).

A tevékenység menete:

a. Ráhangolódás: **Szoborjáték** (Gabnai, 1987)

- A pedagógus utasítására különböző tárgyak, személyek, természeti jelenségek szobrát alkotják meg testükből a gyerekek.

Körbe állunk a tanulókkal, akiknek az lesz a feladatuk, hogy az általunk mondott szavakat szoborrá formálják háromra. Ahogy kimondtuk a szót, számolunk háromig, amire mindenkinek meg kell legyen a szobra: kőolaj (ha nem tudják a gyerekek, hogy mi az, megbeszéljük), földgáz, atomerőmű, szélerőmű, tenger, víz, nap, hulladék.

Megbeszéljük, hogy szerintük ezek közül mi az, ami mindig lesz (megújuló), és mi az, ami egy idő után elfogy. (A tananyagban ezek már benne vannak harmadik osztályban, tehát a gyerekeknek kellene legyen háttértudása, de amennyiben nincs, beszélhetünk többet róluk.)

b. Jelentésteremtés: **Asszociációs játék** (D. Kósa et al., 2005)

- A tanító által mondott hívószóra kell asszociálnak a diákok.

Maradunk körben mindnyájan, és egy labdát vagy babzsákot vesz a kezébe a pedagógus. Akinek ezt dobja, egy olyan szót kell mondjon, ami eszébe jut arról, amit a pedagógus mond. Három nagyobb csoporthoz tartozó rokon értelmű szavakat használhatunk: szén/kőszén, kőolaj, benzin, motorina/gázolaj/dízelolaj, földgáz, butéllia. Mindig visszadobják a babzsákot vagy labdát a gyerekek a tanítónak, aki új szót mond minden diáknak (a szavak ismétlődhetnek, de ne egymás után rögtön).

Dokumentum + a szakértő köntösében (Neelands, 1990; 1994)

- Egy titkos iratot kapnak a gyerekek, melyből kiindulva a válságos helyzetre kell megoldásokat találniuk.

A pedagógus elmondja, hogy a teremben valahol el van rejtve egy szigorúan titkos dokumentum (borítékban), amit nagyon sokan titokban szeretnének tartani az emberek előtt.

A tanulókak lehetőségük lesz megkeresni ezt a következő 2 percben. Tapsra indulnak, és aki megtalálja, az elkiáltja magát: *Megvan!* Erre összegyűl mindenki egy körbe, és a szerencsés diák felolvassa az üzenetet:

Kedves barátom!

Nem tudjuk meddig lesz még elegendő kőolaj, földgáz és szén ahhoz, hogy az emberek igényeit kielégítsük, de amíg van, használjuk ezeket, mert így nagyon sokan meggazdagodhunk. Kevesen tudnak arról, hogy mennyi megújuló energiaforrásunk van, amivel a Földet is kímélhetnénk. Ezekhez új technológiák is kellenének, amikkel már néhányan próbálkoznak, mi mégis jobb lenne, ha a régiéknél maradnánk, hiszen azok már jól beváltak! Minek vigyázni a Földre???

A megoldások a borítékban vannak, de amíg csak lehet, tartsd titokban!

A borítékba a csoportalakításhoz beleteszünk 6–7 darabot az alábbi korongok mindegyikéből:



Ezek mellett a hat csíkot a megoldásokkal (a képet vágjuk fel):

Napenergia	Szélenergia	Tengeri energia	Vízenergia	Geotermikus energia	Bioenergia
Forrás: nap	Forrás: szél	Forrás: hullámok, árapály	Forrás: víz	Forrás: föld	Forrás: biomassza, hulladék
Technológiák: szolárpanelek, napkollektorok	Technológiák: szélerőművek	Technológiák: gátak, árapálygátak	Technológiák: vízérőmű	Technológiák: geotermikus és hőszivattyúk	Technológiák: biomassza élegetése, biogázüzemek, bioüzemanyagok
Alkalmazások: Villamos energia, Fűtés és hűtés	Alkalmazások: Villamos energia	Alkalmazások: Villamos energia	Alkalmazások: Villamos energia	Alkalmazások: Villamos energia, Fűtés és hűtés	Alkalmazások: Villamos energia, Fűtés és hűtés, Közlekedés

Csoportalakítás: Ha úgy látjuk, hogy szükség van segítségre, utasításokat adunk: Gyer-tek, alakítsunk ki kis tudós-csapatokat, és nézzük meg, mik ezek a nagyon titkos megoldások!

dások! Mindenki egy korongot kell elvegyen, a levelet és a megoldásokat középen hagyjuk a földön. Amikor elvették a gyerekek a korongokat, megkeresik azokat a társaikat, akiknél ugyanaz a jel van. Egymás kezét megfogva haladnak tovább.

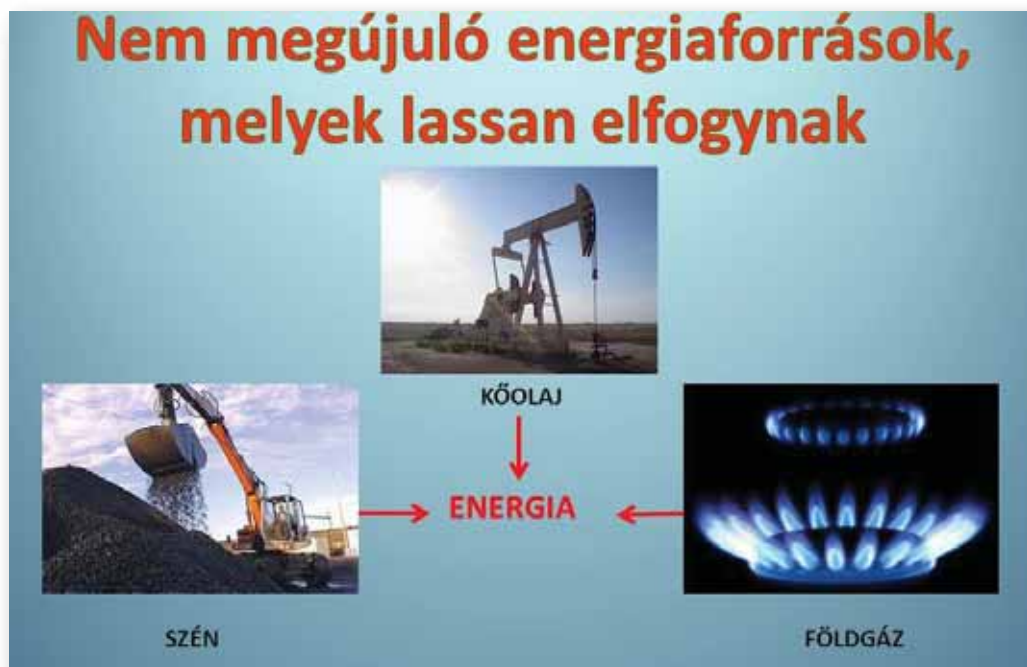
Ha kialakultak a szakértői csapatok, elveszik középről azt a lapcsíkot, amelyen a jelüket látják, és megbeszélik pár perc alatt, hogy miről szól ez a megoldás. Ezalatt hívhatnak segítséget a tanító személyében, akinek szintén a kezébe került már véletlenül ez a dokumentum, és ismeri a megoldásokat.

Folytatjuk tovább a játékot szakértő szerepben

- Megoldásokat kell bemutatniuk a tanulóknak a kapott megújuló energiaforrás használatát illetően.

A csapatok rövid jeleneteket készítenek elő, majd játszanak el, melyekben tudósokként egy olyan találmányt (lehet létező is) mutatnak be minél részletesebben, amivel hasznosítani lehet a kapott energiát.

Az alábbi képet segítségként kivetíthetjük a falra/táblára:



c. Reflexió: Csoportkép vezényszóra (Gabnai, 1987)

- Csoportokban alakítanak ki állóképeket a gyerekek a pedagógus utasítására.

A csapatok egymástól minél nagyobb távolságra helyezkednek el, lehetőleg kört alkotva, hogy mindenki lásson mindenkit. A tanító által mondott szavakra pár másodperc alatt, amíg ő becsukja a szemét, és hangosan számol (5-ig), egy-egy állóképet alakít ki min-

den csoport, amit együtt megsemmisítünk. *Utasítások: kőolajkitermelő üzem, Elfogyott az üzemanyag!, vízerőmű, Nincs több földgáz!, szélenergia, Mi a megoldás?*



11. A mezőgazdaság intenzifikálódása, gyepek és kaszálók eltűnése

A tevékenység fókuszja: *Hogyan csökkentjük a talajszennyezést?*

Célok:

- Megértetni a gyerekekkel, hogy a vegyszerek használata milyen károkat okoz.
- A túlleltetés következményeire való figyelemfelhívás.
- Felhívni a tanulók figyelmét a rovarok, beporzók fontosságára.

Szükséges eszközök: A csoportalakításhoz szükséges cetlik (annyi, amennyi gyerek van) a következő szavakkal: poszméh, darázs, hangya, búzavirág, földigiliszták, vagy ezen állatok képeivel; üzenetek kinyomtatva (kimásolhatók), vetítő, vetítőlapon, képek a vetítéshez (kimásolhatók).

A tevékenység menete:

a. Ráhangolódás: **Köszönő játék** (D. Kósa et al., 2005)

- A pedagógus utasításaira különböző módon köszönnek egymásnak a gyerekek.

A teremben mindenki szabadon sétál, és akivel találkozik, annak olyan szerepben kell köszönjön, amilyent a tanító meghatározott. Ezt a szerepet séta közben is fel kell venniük a gyerekeknek. A következőket mondhatjuk:

Egy szépen virágzó réten legyetek:

- boldog méhek,
- darázsok,
- hangyák,
- földigiliszták,
- virágok.

Képzeljétek el, hogy most egy olyan nagy mezőgazdasági területen vagyunk, ahol mesterséges szerekkel permetezik a növényeket. Itt legyetek most:

- szomorú méhek,
- beteg méhek,
- valamilyen más rovarok,
- virágok,
- hangyák,
- földigiliszták.

Csak egy-két találkozás erejéig vegyék fel az egyes szerepeket a gyerekek, hogy ne legyen túl hosszú a gyakorlat.

b. Jelentésteremtés

Csoportalakítás: A cetlikre (amiket mi osztunk ki) írt állatok szerint csoportosulnak a tanulók a kijelöl helyekre, ahol a történetek várják őket. Az állatok neveit is elegendő ráírunk egy papírra, de képet is választhatunk róluk. 5 csapatot alakítunk ki: poszméh, darázs, hangya, búzavirág, földigiliszta.

Feszültségkeltő üzenet + kiscsoportos improvizáció (Neelands, 1990)

- A gyerekek csoportokban olvassák el a kapott üzeneteket, melyek alapján egy olyan jelenetet hoznak létre, ahol az állatok beszélnek, majd egy olyat, amiben csak az emberek.

A csapatok a következő üzeneteket kapják meg (minden csoport egyet):

Sziasztok! Sári vagyok, egy méhecske, és a szomorú jövőből írok nektek, hogy hátha ti még időben tudtok cselekedni, hogy megváltoztassátok ezt. Alig maradtunk már páran népes családomból. Az emberek minket pusztító vegyszereket használnak mindenhol, csak hogy szebb és több legyen a termés. Nem tudják, hogy nélküünk már nem sokáig lehet szép a Föld.

Sziasztok gyerekek! Én egy egyszerű pásztor vagyok a jövőből. Kevés juhóm van, és tudom, hogy mikor szabad kivinni őket a legelőre, hogy ne tegyenek kárt a kibújó növényekbe, ahogy azt is, hogy ősszel mikor kell őket beterelni onnan. Sajnos ez kevés emberről mondható el, hiszen sokan rengeteg állattal legeltetik ugyanazt a területet folyamatosan, ami miatt hamar tovább kell álljanak, hiszen ott már nincs táplálék. Helyette benövi a gyom az ilyen területeket. Nagyon szomorú vagyok, mert lassacskán az összes szép legelőnk sivataggá változik.

Sziasztok! Én egy szép búzavirág vagyok, de nem látom már a családomat... Hová lettek? Nem tudjátok? Én se tudom már, meddig élek... se méhek, se lepkék, akik segíthetnék az életemet, az emberekről nem is beszélve. Csak ilyen-olyan szereket fájnak ránk, hogy pusztuljunk már el. Mi lesz így velünk és a kis beporzókka? Segítsetek nekünk!

Sziasztok, gyerekek! Én Zizi vagyok, a hangya. A minap rátévedtem egy nagy burgonya-földre, és tudjátok mit találtam ott? Én is alig hiszem el... olyan rossz minőségű föld volt, hogy ilyet még nem láttam. De hát ez történik, ha minden kis állatot kiirtanak az emberek azért, hogy legyen sok termés, amit eladhatnak.

Sziasztok! Én egy kis gyerek vagyok, és a jövőből írok nektek, hátha tudtok valamit tenni, hogy jobb legyen az élet. Bármerre nézek, csupán beültetett területeket vagy félsivatagokat látok, tele gyomokkal. Csak a szüleimtől hallottam a szép zöld legelőkről és a virágos rétekről, ahol megannyi állat szaladgált. Mi lehet a gond? Ti tudjátok?

Ezek alapján két összefüggő jelenetet kell kidolgozniuk a gyerekeknek úgy, hogy egyikből alakuljon ki a másik (nem kötelező szó szerint értelmezni ezt, lehet egy váltás, újraszerveződés is a kettő között, amit a csoporttagok tapssal jeleznek a nézőknek). Az első jelenetben az állatokat szólaltatják meg, őket helyezik a középpontba, és bemutatják a többieknek a helyzetet, amit kaptak, míg a második jelenetben az emberek beszélnek, és egy lehetséges megelőző megoldást mutat be a csoport.

A jelenetek kidolgozására hagyjunk legalább 15 percet, de vegyük figyelembe a csoportok igényeit. Mivel ez a fő gyakorlata ennek a tevékenységnek, összességében kell 30–35 percbe beleférnie.

c. Reflexió: „*Elmegyek, ha nem kérdeztek!*” (D. Kósa et al., 2005)

- A pedagógusnak kel folyamatosan feltegyenek kérdéseket a tanulók a képek alapján.

A gyerekek a földre ülnek úgy, hogy mind lássák a pedagógust, aki az ajtóhoz viszonyítva egy távolabbi helyen áll meg. A szabály a következő: amíg a tanító beszél, addig egy helyben kell állnia, amikor viszont nem kell beszéljen, akkor lassan halad az ajtó felé. A gyerekek kérdéseket kell feltegyenek neki, hogy minél tovább a teremben tartsák. A kérdésfeltevés sorrendjét maguk között kell meghatározzák a kérdezők, ezért nagyon kell figyeljenek egymásra.

Az elején a mezőgazdaság témát adjuk meg a gyerekeknek, amin belül bármit kérdezhetnek, majd képeket vetítünk ki, amik segíthetik a kérdésfeltevést.



12. Helytelen infrastruktúra-fejlesztés

A tevékenység fókusza: Hogyan építkezzünk helyesen, figyelve az állatokra?

Célok:

- A gyerekek értsék meg az ember felelőtlen építkezésének következményeit.
- Együtt találjunk állatokat védő építkezési, terjeszkedési megoldásokat.

Szükséges eszközök: székek, szöveg kinyomtatva a riporternek egy példányban (kimásolható), felolvasandó történetkezdés, képek vetítésre az utolsó gyakorlathoz.

A tevékenység menete:

a. Ráhangolódás: **Interjú szakértőkkel** (Gabnai, 1987)

- Egy személy a szakértőt jeleníti meg, míg egy másik gyerek őt bombázza kérdésekkel.

Két jelentkező tanulót választunk a feladatra, akik leülnek a többiekkel szemben elhelyezett két székre, melyek félig egymással szembe vannak fordítva. Az osztály többi tagja a földön ül tetszőleges elrendezésben. Az egyik vállalkozó gyerek a tévériporter lesz, aki egy cetlin kapja meg, hogy milyen témában kérdezze a szakértőt, aki a következő szerepek közül kap egyet: *útépítési szakember, autópálya-tervező, környezetvédő, hétvégi házak építéséért felelős szakember, falutervezési szakember, építészmérnök*. A riporter a következő szöveget kapja meg egy kis lapon: *Azt kell kiderítened minél több kérdéssel, hogy a szakember tisztában van-e azzal, hogy az építkezés az állatvilágra veszélyt jelent. Hogyan figyel a munkájában a természetvédelemre? (Az itt leírtakat szó szerint nem kérdezheted meg!)*

A riporter kezdi a beszélgetést, és kérdéseket tesz fel a szakértőnek, aki meg kell győzze tudásáról és szakértelméről a kérdezőt. A párbeszédet egy idő után megszakítjuk (amennyiben lassan haladnak a cél felé a gyerekek, szólunk, hogy mindjárt lejár az idejük), és más tanulókat jelölünk ki a szerepekre. Az idő függvényében minél több szakértőt igyekszünk meginterjúvolni. Erre a ráhangoló feladatra 15 percet szánunk.

b. Jelentésteremtés

Befejezetlen anyagok (Neelands, 1990)

- A történetet közösen fejezzük be, előbb az emberek igényeit, majd a vadállatokét figyelembe véve.

Körbe ülünk, és a következő történetkezdést olvassuk fel/mondjuk el a tanulóknak:

Egyszer volt, hol nem volt, élt egyszer egy János nevezetű nagyon gazdag ember, aki erdei házak és vendéglátó egységek építésével foglalkozott. Ez az ember a természettel mit sem törődve építette fel kérésre az óriási, szebbnél szebb házakat.

Egy napon érkezett hozzá egy Marci nevezetű fiatalúr, aki arra kérte, hogy építsen neki egy már elég zsúfolt terület egyetlen nagy szabad tisztására egy gyönyörű nagy házat. János természetesen beleegyezett, és együtt mentek el megnézni a szóban forgó területet. Amint ott méregették a helyet, egyszer csak Marci odasúgta Jánosnak:

- *Látod ott azt a szép szarvast?*
- *Látom hát! – válaszolt János.*
- *Ő biztosan itt lakik, mi lesz vele, ha én ide építem a házamat? – kérdezte Marci az építőmestert.*

Ezt folytatva kell sorra a gyerekek a mesélőt vagy egy már ismert vagy új szereplőt megtestesítve valamit hozzátegyenek a történethez úgy, hogy a végére első körben az emberek legyenek boldogok, és az állatok szomorúak, majd második körben úgy, hogy az állatok és az emberek is boldogok legyenek. Aki beszél, az testével, mozdulataival is felveszi a szerepet, megjeleníti a szereplőt.

A második kör kezdete előtt újra felolvassuk a kezdő történetet. Természetesen itt is, mint minden játékban, lehetőség van passzolásra.

Gyűlés, értekezéslet (Neelands, 1990)

- A pedagógus a gyűlésvezető, amire környezetvédő szakembereket hív össze a közös ötletelés céljából.

A gyűlést vezető környezetvédő egy problémát tár a résztvevők elé: Mostanában egyre több bejelentés érkezik az úton elütött állatokról. A tegnap egy nagy medvét ütöttek el az autópályán, az előtt meg egyik faluban egy szép szarvast. Emellett különböző madárfajok, rókák, sünök és őzek is gyakran vesznek életüket az utakon. Arra várom a tisztelt tagok ötleteit, hogy miképp lehetne ezen gondot megoldani.

Amikor valaki felszólal, előbb bemutatkozik úgy, hogy abból megtudjuk, milyen szakember ő, majd ezután mondja el véleményét pár mondatban, amire mindig reflektál a pedagógus. Természetesen mindenki kézfelemeléssel jelzi megszólalási szándékát. Az idő függvényében ötletelünk.

c. Reflexió: Páros gyakorlat – gesztikuláció, mimika (Gabnai, 1987)

- A gyerekek a kivetített képekre vagy a társuk által megjelenített szoborra kell reagálnak egy mozdulattal.

A tanulók szabadon párt választanak. Eldöntik, hogy melyikük lesz a vadállat első körben, és ki lesz az, aki becsukja a szemét. Aki az állat bőrébe bújik, amíg a társa csukott szemmel áll vele szemben, a kivetített kép kapcsán egy olyan pozíciót és arckifejezést vesz fel, amilyent az állat venne fel abban a helyzetben, tehát az ő helyébe képzeletben magát. Mindezt 5 másodperc alatt kell megtennie, amit hangosan számol ki a tanító. Amikor letelik az idő, tapsra a többiek kinyitják a szemüket, és 3 másodperc alatt egy erre válaszoló, ösztönszerű pózt vesznek fel. Ezt követően szerepet cserélnek a tanulók, és új képpel játszunk tovább. Felhasznált képek lehetnek:





13. Invazív fajok terjedése

A tevékenység fókuszja: Hogyan állíthatjuk meg az idegenhonos fajok túlzott elterjedését?

Célok:

- Ismerkedjenek meg a tanulók a leggyakoribb invazív fajainkkal.
- Értsék meg a gyerekek, miért nem jó az, ha az ilyen fajok elterjednek nálunk.
- Csoportokban villantsanak fel lehetséges megoldásokat a problémára.

Szükséges eszközök: a csoportalakításhoz szükséges képek (táblázatban megtalálhatók), kréta, tábla.

A tevékenység menete:

a. Ráhangolódás: **Testtartás** (Gabnai, 1987)

- A tanító által kért személyek testtartásait kell megjelenítsék a tanulók.

Körbe állunk mindnyájan, és megkérjük a gyerekeket, hogy az általunk mondott személyek testtartását próbálják megjeleníteni rögtön, ahogy kimondtuk a szót. A következőket kérjük: *dulakodó személy, vesztes, győztes, gyenge, kiszorított, uralkodó, harcos, fenyegető, féltő alak, törtető, hódító, haldokló.*

b. Jelentésteremtés

Csoportalakítás: Az osztályt két csoportra oszlik a kapott növények és állatok szerint. Ezeket annyi példányban nyomtatjuk ki, hogy mindenkinek jusson egy négyzetecske (felvágjuk). A felső sorban őshonos, míg az alsóban idegenhonos fajok láthatóak:

Tönkölybúza 	Mocsári teknős 	Vadgerle 	Galagonya 
Csicsóka 	Vörösfülű ékszerteknős 	Balkáni gerle 	Homoktövis 

Felírjuk a táblára a két csoportnevet: őshonosak és betolakodók (idegenhonosak, invázivak), és sorra ezek alá kell beálljanak a gyerekek úgy, hogy aki előlép, az mondja, hogy milyen állat vagy növény, és hogy szerinte hová tartozik. Fontos, hogy vegyék fel a szerepet a gyerekek, és egyes szám első személyben szólaljanak meg: „*Csicsóka vagyok, és szerintem betolakodó vagyok.*” Nem gond, hogy ismétlődnek a fajok, mivel így a vége felé már gyorsabban fog menni, de fontos, hogy mindenki mondhassa el, ki ő.

Állóképek (ünnepség) (Neelands, 1990)

- Két csoportban kell állóképeket létrehozni a tanulók.

Az invazív fajok csoportja egy ünnepséget kell bemutasson, míg a másik csoport egy búslakodást, állókép formájában. Hagyjunk 5 percet a szoborcsoport megtervezésére, majd egyszerre, tapsra alakuljon ki a két kép egymással szemben.

A gyerekek a felvett pozícióban maradnak, és megkérjük őket, hogy aki akar, szólaljon meg abból a szerepből, amit felvett. Kézfelemeléssel jelzik, ha meg szeretnének szólalni. Mondhatnak bármit.

Csoportalakítás: Négy csoportot alakítunk ki az előbbieken kiosztott lapokon szereplő fajok szerint: az ellenségek most egy csoportba kerülnek: csicsókák és tönkölybúzák, mocsári teknősök és ékszerteknősök, vadgerlek és balkáni gerlek, homoktövis és galagonyák.

Reklámkészítés (Gabnai, 1987)

- A csapatok egy megoldást kell reklámozzanak az embereknek.

A feladat: jelenetek formájában elkészíteni egy-egy rövid reklámot, amiben egy olyan létező vagy kitalált megoldási lehetőséget mutatnak be a gyerekek a tévézőknek, mely segíthet az őshonos fajoknak visszanyerni a területüket, tovább élni és terjedni. Ehhez egy segítséget kapnak a pedagógustól, aki minden csoportnak arról beszél egy keveset, hogy milyen veszélyei vannak annak, ha az adott idegenhonos fajok elterjednek vidékünkön (helyi ökoszisztémák, növények, állatok veszélyeztetése).

Körülbelül 6 percet kapnak a tanulók a reklám kidolgozására, ami után bemutatják sorra ezeket. Mindegyik bemutató után felemelik a kezüket azok a gyerekek, akiket meggyőzőtt a bemutatott reklám.

c. *Reflexió: Erőpróba* (Gabnai, 1987)

- Az egyik tanuló szilárdan áll, míg társa megpróbálja elmozdulásra bírni őt.

Minden gyerek választ egy párt, aki az óra elején kiosztott szerepek szerint az ő ellensége. Eldöntik, hogy ki lesz az, aki egy helyben megáll, minél biztosabban és szilárdabban, míg társa megpróbálja őt elmozdulásra bírni. Ehhez minél találékonyabban kell eljárjon az elmozdító, ugyanis az illetőt nem taszíthatja meg semmilyen formában, és nem is húzhatja, viszont hozzáérhet úgy, hogy azzal ne okozzon fájdalmat társának. Mindvégig szerepben maradnak a tanulók, és próbálnak az állatra vagy növényre jellemző módon viselkedni.

Meghatározott idő után (az órából hátralévő idő függvényében) vagy sikeres elmozdítás esetén szerepet cserélnek a párok.



14. Záró, összegző tevékenység

A tevékenység fókuszta: Milyen érzésekkel, gondolatokkal maradtál?

Célok:

- A program folyamán érintett témák felelevenítése, összefoglalása.
- A gyerekek tekintsenek vissza, és osszák meg társaikkal, hogyan érezték magukat a tevékenységek ideje alatt.
- Érzelmi szinten lezárni az ilyen típusú közös munkát, ezt a témát.

Szükséges eszközök: a kivetítendő vagy földre helyezendő kép (kimásolható).

A tevékenység menete:

a. Ráhangolódás: ***Ha majd megérkezem hozzád*** (Gabnai, 1987)

- Egy olyan tevékenységet mondanak a gyerekek, mellyel tudnak segíteni a beteg Földön.

Félkörbe vagy körbe ülünk, és kitesszük a táblára/földre vagy kivetítjük a falra a második tevékenységnél használt képet bolygónkról:



A *Ha majd megérkezem hozzád* mondatkezdést kell folytassa sorra minden gyerek a pedagógus mintáját követve, aki ezt egy olyan cselekvéssel fejezi be, ami segít a Földön. Ezt

nem fontos a gyerekeknek kiemelni, hiszen a példa után és a kép kapcsán ők is fogják tudni, hogy mire gondoltunk. A cselekvést miközben mondjuk, mutatnunk is kell.

Ahogy haladunk sorra, a tanulók mindig az előttük lévő cselekvések elismétlése után tehetik csak hozzá sajátjukat, de az ismétlést segíthetjük azzal, ha mindenki mutatja a cselekvését, amikor az ő mondandóját kell megismételje az épp soron lévő diák.

b. Jelentésteremtés

Csoportalakítás: Számolással kialakítunk hat csoportot. A gyerekek a teremben sétálva némán keresik meg az ugyanolyan számot kapó társaikat úgy, hogy kezeiken mutatják a számukat. Amennyiben valakivel egyezik a számuk, egymás kezét megfogva haladnak tovább, és ekkor a továbbiakban vagy csak egy valaki mutatja a számot, vagy ketten tesznek ki annyit, ahányasok.

Állóképek (Neelands, 1990)

- A teljes tevékenységsorozatra visszagondolva jelenítenek meg egy összegző képet a csapatok.

A csapatok azt a feladatot kapják, hogy gondoljanak vissza minden tudományok (vagy más) órán végzett tevékenységre, ahol együtt játszottunk, dolgoztunk, és közösen alakítsanak ki egy olyan szoborcsoportot, állóképet, amivel ezt az egészet lezárnák. Ez lehet bármi, úgyhogy nem kell ennél részletesebb utasításokat adjunk nekik. 6 percet kapnak a munkára, majd minden csoport sorra mutatja be a képét, hogy a többiek szemügyre vehessék azt.

Csoportképjáték (D. Kósa et al., 2005)

- A pedagógus utasítására mindenki egy nagy csoportkép tagjává válik.

Felbomlanak a kis csapatok, és mindenki kedvére sétálni kezd a teremben. Amikor elkialtja magát a tanító, majd becsukja a szemét 20–30 másodpercre, a gyerekek egymást nem igazgatva, némán, de egymásra figyelve egy nagy képet alakítanak ki. 3–6 alkalommal játszhatjuk a következőket kérve (kiáltva): *szemétszedés a patakparton, faültetés, erdei nyugalom, bicikliző csapat, okos bevásárlók, osztálykirándulás.*

c. Reflexió

Belső hangok (Neelands, 1990)

- Mindenki elmondja, milyen érzések, gondolatok kavarnak benne. Visszaülünk körbe, és a tevékenység végéhez közeledve megkérjük a gyerekeket, hogy mondják el 2–3 mondatban, mit éreznek most, milyen gondolatokkal zárják le ezt a programot. Sorra meghallgatunk mindenkit.

Köszönős játék (D. Kósa et al., 2005)

- Különböző környezetvédelemmel kapcsolatos tevékenységekkel köszönünk el egymástól.

A teremben sétálgatva összevissza mindenki valamilyen különleges, a Föld megmentésére irányuló mozdulattal köszön el azon társaitól, akikkel találkozik. Erre minél több

idő hagyjunk, hogy minden gyerek tudjon sok mindenkitől elköszönni. Ne beszéljünk közben, csupán testünkkel kommunikáljunk!

A tevékenység lezárásaként körbe állhatunk, és mindnyájan egyszerre végezhetjük a kitalált köszönési formánkat egy kis ideig. Ezzel búcsúzunk.



A társasjáték románórán való alkalmazása a magyar anyanyelvű gyermekek felzárkóztatására

A magyar anyanyelvű gyermekek többsége sajnos nem képes megfelelően elsajátítani a román nyelvet iskolai keretekben. A nyolcadik osztályos diákok majdnem felének komoly gondjai akadnak a záróvizsgán román nyelvből. Számukra nem is marad más továbbtanulási lehetőség, csak valamelyik szakiskola választása (Balázs, 2006). Nincs ez másképp az érettségiző diákok esetében sem, hiszen az elvártnál jóval gyengébben teljesítenek román nyelvből. Ez hátrányt jelent számukra mind a továbbtanulásban, mind a társadalmi beilleszkedésben. „Ezért a román nyelvet nem anyanyelvi módszerekkel, de nem is idegennyelv-oktatási módszerekkel kellene tanítani, hanem második nyelvi vagy környezeti nyelvi módszerekkel” (Benő, 2012, 124.). Sajnos nemcsak a falvakban, hanem a nagyobb városokban is észlelhető, hogy a gyermekek nem tudnak boldogulni a mindennapi életben. A 2013-tól kezdődő tantervfejlesztés úgy próbálta orvosolni ezeket a problémákat, hogy beszédértésen és beszédprodukción alapuló oktatást vezetett be az elemi osztályokba.

A pedagógusok elégedettek a román nyelv oktatásának megkönnyítésére tett kísérleteket illetően, hiszen kevesebb lett a szöveg, a szókészlet is változott, könnyebb, érthetőbb szavakat kell elsajátítaniuk a gyermekeknek (Pap, 2020). Egy 2017-ben végzett kutatás eredményeiből az derült ki, hogy a megkérdezett szülők és pedagógusok abban látják a sikertelenség egyik fő okát, hogy a diákoknak nincs alkalmuk az iskolán kívül használni, gyakorolni a román nyelvet. A pedagógusok abban is egyetértenek, hogy új nyelvtanítási módszerekre és a diákok motiválására van szükség (Molnár, 2018). „Ha óráink unalmasak, kapcsolataink formálisak vagy megfásultak, ha nevelési módszereink szenvedést okoznak, nem fogunk vidám gyermekarcokat látni” (Juhász, 2015, 117.).

A játék egyenlő a tanulással, hiszen egész életünkben jelen van valamilyen formában (Fóti, 2013). Ha azt szeretnénk, hogy a gyermek önmaga legyen, és jól teljesítsen, gondoskodnunk kell arról, hogy játszva tanulhasson, mivel a játék az a közeg, ahol a gyermek jól érzi magát. Ilyen játék lehet a társasjáték, amelyet már egészen kicsi kortól kezdve megkedvelnek a gyermekek, és ez nem is csoda, hiszen játszás közben minőségi időt tölthetnek szüleikkel, nagyszüleikkel, testvéreikkel vagy barátaikkal.

1. A társasjáték-pedagógia

„Társasjátékokkal dolgozni indirekt pedagógia, a fejlesztési célok nincsenek kihan-
gosítva a gyerek felé, a legtöbb elem járulékos. Pedagógusként a keretek biztosítása, a
gyerekek megismerése és a folyamat támogatása a feladatunk” (Lencse, 2016, 101.). A
pedagógusnak nem kell irányítani a tevékenységet, inkább partnerként, játékosként ér-
demes részt vennie benne. A pedagógus játékosként saját döntésével, példamutatásával
alakíthatja a dolgok menetét, és élnie is kell ezzel a lehetőséggel (Jeszl-Lencse, 2016). A
társasjáték olyan kompetenciákat fejleszt, amelyek szükségesek az élethez (Péter, 2017).
Nemcsak szórakoztatja a gyermekeket, hanem fejleszti a kommunikációs készségüket
is, miközben stratégiák kidolgozására szoktatja őket, fejleszti a problémamegoldó és az
együttműködési készséget, ezért egyáltalán nem meglepő, ha a társasjáték az oktatásban
is alkalmazásra kerül (Zsoldos-Juhász, 2020).

Az idegen nyelv elsajátításában is hasznosnak bizonyul a társasjáték alkalmazása,
például, ha egyszerű szavakat, kifejezéseket szeretnénk megtanítani a gyermekeknek
(Lencse, 2016). Az angol nyelvet tanító pedagógusok is igyekeznek társasjátékot bevon-
ni a tanítás-tanulás folyamatába. A Smart Cards szerzője szerint a játékos tanulás min-
denképpen növeli a diákok teljesítményszintjét. Szerinte a Smart Cards játék kitűnően
fejleszti az idegen nyelvi kompetenciákat (Osváth, 2013).

Egy 2019-ben végzett kutatás szerint a pedagógusok többsége kedveli a társasjáté-
kot, vannak otthon érdekes társasjátékai, és szívesen alkalmazza az osztályban is ezeket.
A megkérdezett tanítók 92%-a beviszi az osztályba a társasjátékot, és alkalmazza kü-
lönböző tantárgyak keretén belül, mint például anyanyelv, matematika, erkölcsi nevelés,
tudományok, román nyelv (Zsoldos-Juhász, 2020).

Az elemi osztályokban tanító pedagógusok több mint fele (57,2%) alkalmaz társas-
játékot románórán. A legfontosabb célok, amelyeket a román nyelv tanításával kapcso-
latban tűznek ki a pedagógusok, a következők: a kommunikáció gyakorlása, a szókincs
bővítése, a román nyelv megszerettetése és a román nyelvvel kapcsolatos beszédfélelem
leküzdése. A kutatásban részt vevő tanítók 40,2%-a hetente használ társasjátékot román-
órán, és többségük (72,3%) 10–15 percet szán az órából erre a játékra. A románórán
leggyakrabban alkalmazott játék az *Activity*, ezt követi a *Nu te supăra, frate!*, a *Memória*
és a *Hedbanz* (Juhász, 2020).

2. Román nyelvi kompetenciákat fejlesztő társasjáték: *Relax 2*

2.1. A *Relax 2* bemutatása

A következőkben az általam kidolgozott társasjátékot mutatom be.

Játékosok száma: 2–4

A játékhoz tartozó elemek: Relax tábla, 4 dobókocka, 4 különböző színű bábu,
20 db. képkártya/szókártya, fehér lap, grafitceruza, radír, színes ceruzák, esetleg a
mutogatáshoz szükséges kellékek.



Társasjáték

A játék célja: elsőnek érni célba, pontokat gyűjteni (az óra céljait nem kell felfedni a gyermekek előtt).

A játék előkészítése és menete:

Biztosítjuk a jó hangulatot és a játék tartozékait. A játék megkezdése előtt javasolt egy közös ének, ami a témával kapcsolatos. Minden játékos a startra helyezi a bábuját, de az lép elsőként, aki a legnagyobb számot dobta. Azután lép a második, a harmadik és a negyedik játékos.

Az 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20 számoknál fel kell venni egy-egy képkártyát/ szókártyát magyar nyelvű felirattal, és akkor léphet a játékos tovább, ha tudja a szó román nyelvű megfelelőjét.

A 3, 6, 9, 11, 13, 15, 17, 19 számoknál különös, szórakoztató feladatot kapnak a diákok.

A 3. számnál el kell mutogatni valamit a témával kapcsolatban. Aki kitalálja, tovább léphet, illetve az is, aki úgy mutogat el valamit, hogy mások ki tudják találni. Kapnak mindketten (aki elmutogatta, és aki kitalálta az adott dolgot) 10 pontot anyanyelvi kommunikációból. Ha senki nem találja ki, a mutogatónak hátra kell lépnie egyet.

A 6. számnál rajzolni kell a kártyán lévő javaslatok alapján. Több javaslatból lehet választani, és a játéktársak ötletekkel segíthetik a rajzolót. Ha sikerül, a diák előre lép egyet, és feljegyez magának 10 pontot rajzból. Ha nem sikerül, akkor a vele szemben ülő vagy a soron következő tanuló veszi át a feladatot.

A 9. számnál énekelni kell két sort a kártyán lévő énekek egyikéből. Ha sikerül, a szemben ülő gyermeknek folytatnia kell az éneket, mindketten előre léphetnek, és kapnak 10–10 pontot zenéből. Akinek nem sikerül, hátralép egyet, és az veszi át a feladatot, aki tudja az éneket.

A 11. számnál (ez lehet az első feed-back a tanító számára) a tanulónak fel kell tudnia sorolni azokat a szavakat, amelyekkel eddig találkozott, és azt is tudnia kell, hogy mit jelentenek ezek a szavak/mondatok (2. és 3. osztályban szavak, 4. osztályban mondatok). Ha megbirkózik a feladattal, előre léphet egyet, és feljegyezhet magának 10 pontot románból. Ha nem sikerül, hátralép egyet, és a vele szemben ülő tanuló veszi át a feladatot. Ennél a pontnál a tanító visszajelzést kap a gyerekek szókincséről.

A 13. számnál az eddig tanult szavakból kell mondatot alkotni (a második tanuló egyszerű tőmondatot, a harmadik tanuló egy összetett vagy két tőmondatot, a negyedik tanuló két összetett mondatot alkot). Aki ezt is megoldja, előre léphet, és újra kap 10 pontot románból. Ha el sem tudja kezdeni, hátra kell lépnie. Kérhet segítséget valamelyik játszótárstól, de akkor osztoznia kell a pontszámokon, amiket románból kapnak. Vagyis 5 pontot kap az egyik játékos, és 5 pontot a másik. Itt a tanító visszajelzést kap a gyerekek mondatalkotó képességéről.

A 15. számnál a tanulónak mondania kell egy szólást/közmondást a témával kapcsolatban. Ha nem jut eszébe egy szólás/közmondás sem, akkor felvehet tetszés szerint egyet azok közül a kártyák közül, amelyeken egy-egy hosszabb vagy rövidebb szólás/közmondás található (ezeket a kártyákat a pedagógus előre elkészíti a témának megfelelően). Ha a gyermek az anyanyelvén ismert szólások közül próbál meg egyet lefordítani, azért is kap 10 pontot román nyelvből.

A 17. számnál a témának megfelelően adunk a gyermeknek valamilyen rövid szöveges feladatot vagy valamilyen műveletet (összeadás, kivonás, szorzás, osztás), amit meg kell oldania. Ha megoldja, 10 pontot szerezhetsz matematikából. Ha nem sikerül, hátra kell lépnie egyet. Ha segítséget kér valamelyik másik játékostól, a pontszámon is osztoznia kell.

A 19. számnál forgatni kell a szerencsekereket, amikor megáll, a jelnél található magyar szavakat/mondatokat le kell fordítani román nyelvre. Ha az egyik gyerek megoldja a 20. számnál található feladatot is, a másik három játékos kérhet bármit a győztesnek jelölt játékostól. Mindegyik játékos egy kérdést tehet fel, vagy adhat egy feladatot neki. Ha azt is megoldotta, ő a nyertes. Ha nem sikerül teljesítenie a feladatokat, ott marad a 20. számnál. Ha másvalakinek viszont sikerül, megelőzheti a nyeresben. Ennél a feladatnál a tanító visszajelzést kap arról, mennyire képesek a gyerekek magyarról románra fordítani, egyúttal a gyerekek szókincséről és mondatalkotó képességéről is.

Megjegyzés: érdemes a gyermekeknek az integrált tantárgyakból (Rajz, Zene, Anyanyelv, Matematika) is megadni a lehetőséget a pontszerzésre, mert így azt fogják érezni,

hogy a román nyelv tanulása mindenképpen nyereség a számukra. Ha valamelyikből összegyűl 100 pont, írjuk be nyugodtan a naplóba a Nagyon jó (FB) minősítést.

2.2. A Relax 2 kifejlesztésének menete

Az első játékomat, a Relax 1 társasjátékot kifejezetten román nyelvi kompetenciák (szókincsbővítés, mondatalkotás) fejlesztésére terveztem, majd ezt kipróbáltam egy nyári tábor keretében. A megfigyelés során szerzett tapasztalatok alapján és a gyermekek véleményét figyelembe véve úgy döntöttem, hogy továbbfejlesztsem a játékot. Így született meg a Relax 2. Ennek időtartama rövidebb lett – az előző játék 50 percig tartott, ez 20 perces. Tartalmában is változtattam a játékon, tornagyakorlatok helyett szólásokat/közmondásokat iktattam be témának megfelelően. Ez a játék időben is, témában is jobban igazodik az iskolai román tanórákhoz.

Az első játékkal a mai napig szívesen játszanak a gyermekek, ezért azt a játékot meg hagyjuk nyári táborokra, a Relax 2 pedig románórán alkalmazható.

2.3. A Relax 2 kipróbálása nyári tábor keretében

A tábort egy családi ház kertjében szerveztük meg egy magyar–román szakos tanárnő és 12 elemi osztályos diák segítségével. Először a Relax 1 játékot próbáltuk ki, amellyel nagyon szívesen játszottak a gyermekek, 4 fős csoportokban. A játék 28 pontból áll. A gyerekeknek szókétyákat/képkétyákat kell felvenniük minden pontnál, és megmondaniuk a képpel ábrázolt magyar szó román megfelelőjét ahhoz, hogy tovább léphessenek. A segédeszközök az elemi osztályokban megtalálható témákhoz készültek, minden nap más téma várta a gyermekeket. A játék a román nyelv tanulása mellett szórakoztatást biztosító feladatokat is tartalmaz (innen a Relax név), amelyeknél a gyermekeknek énekelniük, rajzolniuk, mutogatniuk, szerencsekereket forgatniuk stb. kell, témának megfelelően.

A gyermekek nagyon jól érezték magukat, és már az első három napon sok szót sikerült megjegyezniük. Így történt, hogy a szülők kérésére iskolakezdésig hosszabbítottuk a tábor időtartamát. Később, ugyancsak a szülők kérésére, újra elkezdtek a tevékenységek folytatását, immár egy éve fogadom a gyermekeket hetente egy alkalommal. Elmondásuk szerint a gyermekek nagyon vágnak ezekre a tevékenységekre, és az iskolai órákon is észlelhető a fejlődés és a román nyelvhez való viszonyulás pozitív irányba történő változása.

A tevékenység ideje alatt megfigyeltünk, jegyzeteltünk és együtt játszottunk a gyermekekkel. Próbáltunk háttérben maradni a román tanárnővel, és kerülni az edukatív megjegyzéseket, hagytuk, hogy a játék vezessen, és a gyermekek önmaguk lehessenek. A félénkebbek eleinte csak rajzolva, mutogatva fejezték ki magukat, de később a beszédet is felvállalták. Ha elkezdték egy mondatot, azért már járt 10 pont, és a román tanárnő segített nekik a mondat befejezésében. Erre csak a mondatalkotásnál került sor, mivel ha

valamelyik szónak nem tudták a román megfelelőjét, kaptak egy ellenőrző lapot, amelyről megtanulhatták, amíg újra sorra kerültek, így aztán tovább léphettek a játékban.

Néhány hét után mindegyik gyermektől megkérdeztük, hogy: Tetszik-e a játék? Nehezek-e a játékszabályok? Sikerült-e megértenie a játékszabályokat? Mi az, ami a legjobban tetszett a játékban, és mi az, amin szívesen változtatna? Elég pörgőnek látja-e a játékot? Csalódottnak érezte-e magát, ha nem elsőként ért célba? Szerinte játszathatnának-e románórán is ezzel a játékkal? Hasznosnak tartja-e a játékot? stb. (Juhász, 2021).

Minden gyermek azt válaszolta, hogy tetszik neki a játék, egyikük megjegyezte, hogy az elején egy kicsit nehezeknek tűntek a szabályok. Arra a kérdésre, hogy mi tetszett a legjobban a játékban, a legtöbb gyermek azzal kezdte a válaszát, hogy nagyon jól szórakozik játék közben, a legnépszerűbb mozzanat a szerencsekerék forgatása volt, azután következett a mutogatás. Ehhez az is hozzájárult, hogy minden témához előkészítettem a megfelelő kellékeket, amiket használhattak a gyermekek, amikor mutogattak. Ha például az volt a téma, hogy „Să aranjăm masa!”, kötények, tányérok és más evőeszközök stb. álltak rendelkezésükre. A gyermekeknek el kellett mutogatniuk egy olyan dolgot, amit a konyhában tennének. Ha a gyermek olyan jól el tudta játszani az adott tevékenységet, hogy a társai kitalálták, akkor szerzett 10 pontot. A rajzolás lehetősége is tetszett a gyermekeknek, volt, aki a járdára rajzolt, volt, aki a hordozható kistáblára stb. Itt is el kellett mondani románul, hogy mit rajzoltak, amit szintén jutalmazás követett.

Arra a kérdésre, hogy mit változtatnának a játékon, a gyermekek többsége azt válaszolta, hogy semmit, három gyermeknek viszont voltak javaslatai. Szerintük „szuperpergőssé” kellene tenni a játékot azzal, hogy a dobókockát végig, minden lépésnél használjuk. Az eredeti szabályban úgy volt, hogy csak a játék elején használjuk a dobókockát, amíg minden gyermeknek sikerül fellépnie a játéktáblára. De szerintük jobb, ha nem apránként haladnak, hanem jó nagyokat lehet lépni. Nem élték meg csalódásként, ha nem elsőként értek célba, szerintük valamikor mindenki sorra kerül a győzelemben. Amikor megkérdeztük, hogy szeretnék-e, ha bevinnénk az osztályba a játékot románórán, egyszerre kiáltották, hogy „Igen!” (Juhász, 2021).

Ezzel a játékkal is játszottak a gyermekek 6 héten keresztül a kísérlet ideje alatt, és ezen a játékon már senki nem szeretett volna változtatni (Juhász, 2021).

2. 4. A Relax 2 játék kipróbálása románórán

A Relax 2 játékot még az első félévben bevittem románórára a saját osztályomba, de mivel online oktatásra került sor, a második félévben is folytatnunk kellett a kísérleti órákat. Összesen 14 témát sikerült átvennem, 7 témánál hagyományos módszerrel tartottuk a románórát, a másik 7 témánál a *Relax 2* társasjáték segítségével. Ezen adatok feldolgozásának, közlésének egy újabb tanulmányt szentelek majd, de néhány dolgot már most megjegyezhetek erről a kísérletről.

A tehetségesebb gyermekek hagyományos módszer segítségével is képesek megtanulni ugyanannyi szót, vagy egy-két szóval kevesebbet, mint társasjátékkal. A különbség a motivációban mutatkozik meg, hiszen sokkal nagyobb örömmel vesznek részt a ro-

mánórán, amikor tudják, hogy társasjátékkal tanulhatnak. A gyengébb tanulók viszont sokkal jobban teljesítenek, mert bátrabban megszólalnak, és tudják, hogy ha nem is sikerül megmondaniuk a szavakat, lesz alkalmuk nyugodtan utánanézni azok román megfelelőinek, amíg újra sorra kerülnek. A társasjáték alkalmazása során így a gyengébb román tudással rendelkező tanulók is aktívak voltak, és megfellelkeztek arról, hogy románul félnek vagy nem szeretnek megszólalni.

A kísérlet elején a gyermekek kitöltöttek egy motivációs tesztet, ahol a román nyelvhez való viszonyulásukat akartam felmérni. Az előméréskor 21 gyerekből 5 állította azt, hogy szerinte elfogadhatóan beszéli a román nyelvet, míg az utóméréskor már 11 gyerek állította ugyanezt. Ez nem jelenti azt, hogy ilyen rövid idő alatt megtanultak románul, hanem azt jelenti, hogy bátrabban, gátlások nélkül felvállalják és elmondják azt, amit tudnak. Az előméréskor a gyermekek jelentős százaléka neki sem fogott a mondatalkotásnak, míg az utómérésnél sokkal kevesebb volt azoknak a gyermekeknek a száma, akik egyáltalán nem alkottak mondatot.

Következtetések

A társasjáték románórán való alkalmazása hatékonynak bizonyult mind a nyári táborban, mind az osztályomban. Az igazsághoz hozzátartozik, hogy társasjátékkal dolgozni időigényes, és sok pluszmunkát jelent a pedagógusnak. A gyermekek viszont számítanak a segítségünkre, és a tapasztalataim azt mutatják, hogy megéri befektetni minden fáradozást, türelmet a gyermekek oktatásába, mert az ő boldogságuk és fejlődésük mindenért kárpótol minket, pedagógusokat.

Szakirodalom

Balázs Lajos (2006): A román nyelv tanulásának jogáért. *Magiszter*, 4 (3–4), 168–175.

Benő Attila (2012): Hogyan tanulják a magyar gyerekek a román nyelvet a magyar iskolákban? *Székelyföld*, 16(5), 123–130.

Fóti Péter (2013): *Summerhill... - (majdnem) végtelen játék*. http://www.tani-tani.info/summerhill_majdnem (2020. 01. 18.)

Jesztli József – Lencse Máté (2016): Társasjáték-pedagógia. A fejlődés nyomon követésének lehetőségei. In Turóczi Levente (szerk.) *Játsszunk helyesen! A játékpedagógia helye a fiatal segítők társadalmi felelősségvállalásában*. Rogers Személyközpontú Oktatásért Alapítvány, Budapest, 51–59.

Juhász Anna (2015): Mi a legjobb a gyerekeknek? *Magiszter*, 13 (3), 114–124.

Juhász Anna (2020): Társasjátékok alkalmazása a román nyelv tanításában. *PedActa*, 10(1), 47–58.

Juhász Anna (2021): A román nyelv oktatását elősegítő társasjáték tervezése elemi osztályban tanuló magyar gyerekek számára. *PedActa*, 11(1), megjelenés alatt.

Lencse Máté (2016): Társasjátékok és kulcskompetenciák. In: Fejes József Balázs–Lencse Máté–Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A Tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged, 101–106.

Molnár Rajmond (2018): *A diákok, szülők és pedagógusok is egyetértenek abban, hogy változásokra van szükség a román nyelv oktatásában*. <https://szekelyhon.ro/aktualis/a-diakok-szulok-es-a-pedagogusok-is-egyertenek-abban-hogy-valtozasokra-van-szukseg-a-roman-nyelv-oktatasaban> (2020. 01.19.)

Osváth Erika (2013): *Társasjáték virágzó nyelvpalántáknak*. <http://nyelvpalanta.hu/tarsasjatek-viragzo-nyelvpalantaknak/> (2020. 01. 18.)

Pap Melinda (2020): *Kevés az iskola a román nyelvtudáshoz?* <https://kronikaonline.ro/erdelyi-hirek/keves-az-iskola-a-roman-nyelvtudashoz> (2021. 05. 23.)

Péter Beáta (2017): *Ember, ne mérgelődj, azaz az életre készít a társasjáték*. *Liget.ro*. <https://liget.ro/lurko/ember-ne-mergelodj-eletre-keszit-a-tarsasajatek> (2019. 12. 08.)

Zsoldos-Marchis Julianna – Juhász Anna (2020): Board-games in the primary classroom: teachers' practice and opinion. In *Proceedings of the 14th International Technology, Education and Development*, 7573–7582.

A vallásosság nevelésszociológiája

Magyarországon a többévtizedes elnyomás után az egyházak elismert társadalmi szereplőkké váltak. Az egyházi fenntartású iskolák megnövekedett társadalmi jelenléte és különleges nevelési funkciója hívta fel a figyelmet arra a kérdésre, hogy miképpen alakul a vallásosság hatása a társadalmi és iskolai teljesítményre, milyen társadalomformáló szereppel bírnak az egyházi oktatási intézmények. Ugyanakkor fontossá vált azoknak a sztereotípiáknak a létjogosultságát is felülvizsgálni, melyek a felekezeti iskolák szelektivitására vonatkoznak. Pusztai Gabriella *A vallásosság nevelésszociológiája. Kutatások a vallásos nevelésről és egyházi oktatásról* című kötete ezekre vállalkozik.

A könyv első fejezetében azokra a kulcsfogalmakra és központi témákra kapunk magyarázatot, amelyek a monográfia gerincét alkotják. A szerző többek között a vallásosság szocializációs szerepét, a vallásos nevelés jelentőségét értelmezi. Térbeli és időbeli tájékozódást is kap az olvasó, hiszen kiemelt szerepet kapnak a posztoszocialista országok, hazánk hátrányos helyzetű régiói, valamint a rendszerváltás és az ezredforduló mint mérőkövek a vallásos nevelés, vallásosság kérdésköre kapcsán.

A térbeli értelmezés esetében fontos kiemelni az egyházi iskolák Magyarország minden régiójában történő térhódításának eredményeképpen kialakuló változatos társadalmi mintázatának bemutatását is. Az egyházi iskolák száma 2011 óta folyamatosan emelkedik, így fontos kutatási területként jelenik meg a könyvben a vallásosság és az iskola kölcsönhatása. A szerző azonban kitér annak a vizsgálatára is, hogy az iskola mellett melyek azok a szocializációs terek, amelyek formálják a felnövekvő nemzedéket. A kötet fejezetei nemcsak a család és az iskola, hanem a barátok, a vallási közösségek személyiségformáló szerepét is megvilágítják.

A vallásosság vizsgálata a *nevelésszociológia* hagyományosan fontos területéhez tartozik. A vallásos nevelés ágenseinek (a család, az iskola és az egyház) hatását összemérve arra keresi a választ, hogy melyiknek van nagyobb befolyásoló szerepe, vagy mindegyikre szükség van-e a vallásos nevelés kapcsán.

A monográfia két jelentős történelmi fordulópontja: a már említett rendszerváltás és az ezredforduló. A rendszerváltás kapcsán kiemelten fontos a posztoszocialista országok helyzetének vizsgálata, azon kelet-középeurópai országoké, ahol a mintegy három évtizede kezdődött politikai rendszerváltás miatt a tabutémából végre nyilvánosan megvitathatóvá váltak a vallásosság vizsgálata során tapasztaltak. Míg az ezredforduló tekintetében a felekezeti iskolák ugrásszerű megjelenése vet fel lényeges kérdéseket a vallásos nevelés kapcsán.

A vallási szocializáció magyarázataként két elméletre tér ki a szerző. Az egyik a *rekonstrukciós felfogás*, ami arra épít, hogy a korábbi generációk átörökítik a vallásos hitet és szokásrendet a felnövekvő új generációra. Az ezredforduló időszakában új paradigmaként jelent meg a vallási szocializáció kutatásokban a *konstruktivista szemlélet*, mi-

szerint az egyén nem fogadja el készen a dolgokat, hanem újraalkotja a világot, és benne értelmezi önmagát.

Interjú vizsgálat adataira hivatkozva arról olvashatunk, hogy a fiatalok nem változatlan formában viszik tovább a család hitéleti hagyományait, hanem újraalkotják, magukra szabják, vagy talán a kötelezőnek vélt jellegéből adódóan elutasítják a vallás átörökítését. Mások viszont elkötelezetten ateista környezetben felnőve, serdülőkorban kezdenek felépíteni egy hívő életpályát. A szerző megállapítja, hogy a családok szerepe a vallásos nevelésben vitathatatlanul erős, de ez egy bonyolultabb hatásmechanizmus, mint ahogyan azt a rekonstrukciós paradigma hívei gondolták.

A monográfia legsokrétűbb fejezete a második, a *Felekezeti köznevelés*. Többoldalúsága abból fakad, hogy a szerző sokszínű statisztikai adatokra alapozott elemzésekben igyekszik megmutatni a felekezeti iskolafenntartó szektort, pozitív és negatív sztereotípiákra egyaránt reagálva. Olyan lényeges kérdéseket taglal, mint a *flexibilitás* és az egyházi iskolák kapcsolata, a *normabiztonság* kialakítása, a *missziós tevékenység*, a pedagógusok *retenciójának* és *rekrutációjának* összefüggésrendszere. Mindezek mellett itt kap szerepet tanár-diák, tanár-tanár és tanár-szülő kapcsolatok vizsgálata is.

A szerző azt a hipotézist teszteli, hogy ezen intézményekben *elitképzés* folyik. Ennek ellentmond, hogy a legtöbb ilyen intézmény az észak-alföldi és az észak-magyarországi régiókban kezdte meg munkáját. Azaz a hátrányosabb helyzetű térségben volt a legnagyobb arányú a növekedés.

Emellett 2010-et követően a felekezeti iskolahálózat a *szakképzés* irányában bővített, így olyan tanulók felé fordult, akiknek kudarcral teli az iskolai pályafutása, gyermekvédelmi gondoskodásra szorulnak, nevelőszülő családotokban élnek.

A másik kritika, amit a felekezeti intézmények kapcsán megfogalmaznak, a *kimenekítés*. Azonban a szerző szerint ezt nem lehet megbízható adatokkal igazolni. Az viszont tény, hogy az ezredfordulón a biztonságos iskolai körülmények miatt megnőtt a felekezeti iskolaválasztás vonzása, s az egyértelmű iskolai normarendszerrel nem tud minden család azonosulni.

A szakirodalom kiemeli azt a *versenyhelyzetet*, amelyet az egyházi iskolák megjelelése hozott létre. Ha ez a versenyhelyzet az iskolákat értéktérmető pedagógiai teljesítményre sarkallja, akkor ez javíthatja az oktatás minőségét, fokozza a szülők érdeklődését az oktatás iránt, s akár a családon belüli nevelés fontosságára is ráirányíthatja a figyelmet.

A felekezeti iskolákkal kapcsolatban a szerző többféle funkciót is kiemel. Az egyik legfontosabb az ún. „*helyettesítő modell*”, miszerint ha az állami iskolában alacsony a teljesítménykényszer, akkor az egyházi intézmények megnövelt teljesítményelvárásokkal lépnek be az oktatási arénába, s ilyenkor a versenyre koncentrálnak. Ahol viszont az állami iskola szelektív, akkor az egyházi iskolák válnak az inklúzió zászlóvivőjévé, vagyis egyfajta *hiátus* funkciót tölt be az egyházi iskola az oktatási rendszerben. A másik funkció a *mellérendelő modell*, amelyben az egyházi intézmények teljesítik az állami iskolától elvárt feladatokat, és emellett egy speciális pedagógiai többletet kínálnak.

A felekezeti iskolákban kiemelten fontos szerepe van annak a kapcsolathálónak, ami az intézmények mindennapi életét meghatározza. Ennek a kapcsolathálónak egyik szerkesztője a tanár. A kutatások során kirajzolódott a különbség a felekezeti és az állami

iskolák tanárai között. Így beszélhetünk az ún. „*egydimenziós tanárról*”, azokról, akik alapvetően a tanteremre, a tantermi körülményekre koncentrálnak.

Ezzel szemben sokkal kiforrottabbnak mondható a tanár–diák viszony a jól teljesítő felekezeti iskolákban, mélyebb kapcsolat bontakozhat ki, melyhez természetesen jelentősen hozzájárulnak az extrakurrikuláris tevékenységek, melyek lehetőséget adnak arra, hogy az iskola/tanterem falain kívül, egy másik oldaláról ismerhessék meg egymást az együtt dolgozó emberek.

A kutatási eredmények szerint az egyházi intézmények tantestülete együttműködőbb. Ezt segíti az a normarendszer, ami a pedagógiai felfogásuk alapját képezi. A felekezeti iskolákban a pedagógusok kitartása, pályán maradása sokkal erősebb, mint más intézményekben. A tanárok *retenciója* szempontjából ez igen fontos, hiszen a XXI. században égető probléma a tanárhiány.

Különbség van azonban abból a szempontból, hogy az adott iskola újonnan lett egyházi, vagy már régóta az. Bár az igaz, hogy az újonnan létrejött intézmények esetében az elköteleződés nem annyira erős, azonban az a feltevés sem állja meg a helyét, miszerint csupán „táblacseré” történt az iskolában. Ugyanis vallási tekintetben nagyobb aktivitást mutattak a tantestület tagjai más fenntartójú oktatási intézményhez képest. Tehát egy újabb sztereotípiát dőlhetett meg.

A monográfia harmadik fejezete foglalkozik a *vallási szocializációval a felsőoktatásban*. Két szempont kerül a vizsgálat középpontjába: az intézmények egyházi identitása, valamint a hallgatók vallásossága.

Tisztázásra kerül a felekezeti felsőoktatás fogalma is. Bár felekezeti fenntartóról beszélünk, mégis fontos szem előtt tartani, hogy általában állami költségvetésből merít, hiszen a II. világháborút követően a szocialista átalakulás következménye volt az államosítás, mely alól az egyházi vagyon sem volt kivétel, tehát az intézmények nem önfenntartók.

A felekezeti intézmények arculatát az *izomorfizmus* fenyegeti (Pusztai 2020, 147). Az értékelő és a már említett, gyakran finanszírozó állam olyan elvárásokat támaszt az intézmény felé, hogy elveszíti egyedi arculatát.

A felekezeti identitás és a felsőoktatás piaci értelmezése is konfliktusos térbe vonja a felekezeti felsőoktatási intézményeket, ugyanis ha ezek az intézmények is termékként próbálják eladni elképzeléseiket, növelik a költségtérítéses és tandíjas képzések arányát, veszélyezteti a felekezeti felsőoktatás azon elvét, mely a társadalmi igazságosságra, az esélyegyenlőségre vonatkozik.

Az ezredfordulót követően szembe kellett nézni a *felsőoktatás expanziójával*. Az intézmények azonban rugalmasan reagáltak a változásokra, s megjelentek a világi és egyházi pályákra egyaránt felkészítő, vegyes profilú intézmények.

Ezt követően a hallgatók vallásosságának vizsgálata került a monográfia középpontjába. Kutatások bizonyították, hogy a felekezeti felsőoktatás hallgatói sokkal jobban kötődnek a konzervatív értékekhez, távol tartják magukat a drogtól, ellenzik az eutanáziát és az abortuszt.

A felsőoktatás sikeressége többféleképpen mérhető. Egyrészt az oktatóik kutatói teljesítményében, másrészt a hallgatók eredményességében. Ezen utóbbi a pályán való *retenció* kapcsán mérhető le.

A magyarországi vallásszociológiai kutatások érdekes eredménye, hogy hosszú ideig az az elgondolás létezett, hogy az iskolai végzettség emelkedésével csökken a vallásos elköteleződés. Ennek okaként említi a szerző a szocialista modernizációt, illetve az államilag támogatott szekularizációt. De ez ma már térségünkre kevésbé jellemző, újabban fordult a helyzet. A magasan kvalifikáltak körében növekedett a vallás szerepe.

Az eredmények azt igazolják, hogy a vallásosság olyan attitűdök kialakulásához vezet, melyek segítik az iskolai eredményességet. A 15–29 év közötti korcsoportadatainak elemzése ezt látszik alátámasztani.

A kötet végén, a negyedik fejezetben vizsgálatra kerül a magyar fiatalok önkéntes közösségi aktivitása, a fogyatékos személyekkel való kapcsolata, házasságkötési és gyereknevelési eredményessége.

A kutatások tanúbizonysága szerint az *önkéntesség* pozitív hatással van a fiatalok tanulmányi teljesítményére. A szerző Putman vizsgálati eredményeire hivatkozik a fejezetben, s felhívja arra a figyelmet, hogy gyakoribb a bűnözés, az iskolakerülés, a vandalizmus azoknak körében, akik nem részesei önkéntes közösségi aktivitásnak.

Fontos kérdésként merült fel a kutatás során, hogy milyen hallgatói jellemzők segítik az inkluzív attitűd kialakulását, a fogyatékos hallgatótársak felé való fordulást, s hogy a vallásosságnak milyen szerepe van e tekintetben. Ugyanis a felsőoktatási intézmények is megnyitották a kapukat a fogyatékossgal élő hallgatók felé.

Ez a fogyatékos hallgatókra pozitív hatással volt, azonban a tömegesre szabott tantermi munka a felkészületlenségét bizonyította.

A vallásos nevelés azonban a fogyatékos hallgatók befogadásával kapcsolatban is pozitív tényezőnek bizonyult. Sokkal elfogadóbb szemlélet jellemzi a vallásos hallgatókat.

A fejezet kiemelt részének tekinthető a *vallásosság és a házasságkötés* közötti párhuzam vizsgálata. A vallásos szemlélet támogatja a párkapcsolati magatartás olyan formáit, amelyben a partnert nem fogyasztói tárgyként kezelik, hanem személyként.

A *gyermekvállalás* tekintetében a szerző Coleman hipotéziseit vizsgálja, s megerősíti, hogy az egyszülős család esetében a szülői kontroll bizonytalanabb, a normabiztonság sérül. Az *intakt családokban* kevésbé fordul elő lelki betegség, szegénység, alkoholizmus, öngyilkosság.

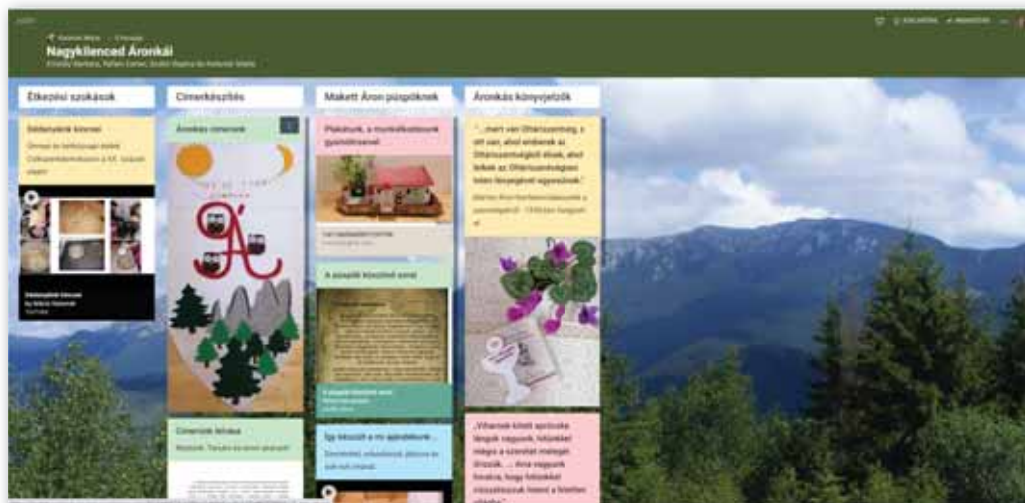
A könyv tanulmányozása nemcsak a kutatók számára nyújthat új információkat, hanem a pedagógustársadalom minden tagja számára. Megerősítheti a hivatásukba és abba vetett hitüket, hogy a jövő nemzedékének sikeressége az ő kezükben van. A monográfia a magyarországi felekezeti iskolák működéséről, értékközvetítő és társadalomformáló szerepéről átfogó képet nyújt.

Pusztai Gabriella: *A vallásosság nevelésszociológiája. Kutatások a vallásos nevelésről és egyházi oktatásról*. Budapest, Gondolat Kiadó, 2020.

Aktív tanulás Márton Áron püspökkel – a *Cselekvő iskola* játék tanulságaiból

Alkalom a nem formális tanulásra

Márton Áron püspök szülőfalujában 2020 decemberében kilenc hónapos előkészületi program (nagykilenced) vette kezdetét, melynek zárása 2021. augusztus 28-án, a Márton Áron püspök születésének 125. évfordulója alkalmából tartandó megemlékezés lesz. A nagykilenced keretében a havi szentmisék mellett tematikus online beszélgetéseket és más kapcsolódó rendezvényeket is szervezünk. A februári szentmisét a gyermekekért és pedagógusokért ajánlotta fel Kerekes László gyulafehérvári segédpüspök, meghívott szónok. Ehhez az alkalomhoz kapcsolódóan a csíkszentdomokosi Márton Áron Múzeum önkéntesei egy kreatív játékra hívták az 5–8. osztályos tanulókat, melynek online kiértékelőjét a februári szentmise utánra időzítettük. A játékra összesen 89 (három tanulóból és egy pedagógusból álló) csapat jelentkezett be, végül 70 csapattal sikerült elkészíteni az összetett, sok időt, kitartást és ügyességet igénylő feladatokat. Négy csapat küldött be elkészült projektet Magyarországról, a többi alkotást a Partiumból és Erdélyből kaptuk.



1. A csíkszentdomokosi Nagykilenced Áronkái csapat padletje

A játék négy, online (digitális parafatáblán) beküldendő kreatív feladatból és négy online „ismeretellenőrző”, Márton Áron püspök életrajzi adatait játékosító feladványból állt. A kreatív feladatok mindegyike szerteágazó volt, a csapatoktól együttműködést, tervezést és jó feladatelosztást igényelt: kutatás, szöveg- és képértelmezés, változatos források feltárása, digitális és „kézimunka”, szöveg- és képalkotás, videókészítés és főzés is szerepelt a részfeladatok között. Ahhoz, hogy a négy kreatív feladathoz eljussanak a csapatok, előbb meg kellett oldaniuk a négy, Márton Áron püspök életrajzával kapcsolatos rejtvényt. Ezeket a rejtvényeket akár többször is megoldhatták, nem járt érte pont, mert elsődleges célunk nem az ismeretellenőrzés, hanem a gyermekek készségeinek játékos fejlesztése volt. Az első rejtvény helyes megoldásakor megkapták a csapatok az első kreatív feladatra mutató internetes hivatkozást, az első (videómegosztón közzétett, videóüzenetben és szövegben is ismertetett) kreatív feladat leírása végén pedig a második rejtvényre mutató hivatkozást, és így tovább, lépésről lépésre haladva „bontották ki” a feladatokat.

A kreatív feladatok megoldásait Padleten kellett megjenítenüik a csapatoknak, de ez a digitális tábla csak megjelenítési felületként szolgált, a feladatok elkészítéséhez változatos manuális és digitális technikát kellett használniuk, jócskán igénybe véve a kreatív problémamegoldási készségeiket is. (Pl. Hogyan kerülhet fel a digitális parafatáblára egy hosszabb videó? Hogyan jeleníthető meg összefüggő módon egy komplex, multimédiás projekt? Hogyan lehet képekből videót készíteni?) A vezető tanároknak külön rájuk vonatkozó feladatot kellett megoldaniuk: a játék folyamatát, illetve a játék során tapasztalt tanulási eredményeket kellett értékelniük, a beküldött reflexiókra kapott pontszám beszámított a csapat összpontszámába. A munkák elkészítésére egy hónap állt a csapatok rendelkezésére.

Márton Áron püspök pedagógiai elvei, melyeket a játék szem előtt tartott:

Márton Áron püspökké szentelését megelőzően gyakorlatban (helyettes hittanárként és egyetemi szónokként) és elméletben (pedagógiai folyóirat szerkesztésével, publicisztikák és tanulmányok írásával) is művelte a pedagógiát, többek között az aktív tanulást, a komplex készségfejlesztést, a jelenségközpontú oktatást és a gyermekközpontú pedagógiát szorgalmazta. Az egyik általa kedvelt terminust, a „cselekvő iskolá”-t vettük kölcsön a játék címéül. Márton Áron elgondolása szerint a „cselekvő iskola” szemben az akkortájt (és azóta is) alkalmazott „régi” módszerrel, mely „előadás vagy kijelölés alapján egyszerűen visszakérődzette a gyermekekkel a megtanulásra szánt anyagot” – írta – „a cselekvő iskola minden képességet igyekszik foglalkoztatni, az anyagot nem előadja, hanem a gyermekkel dolgoztatja fel”. Saját tapasztalatai alapján is úgy látta, hogy az ilyenmód foglalkoztatott gyermeknek „öröme telt ebben a munkában, izgatta, cselekvésre ösztönözte, az egyéni alkotás jóérzésével töltötte el, hogy az elméleti, testetlen anyagot valahogyan kezébe veheti, alakítja, erősíti, találékonyságát, értelmét és képzeletét azon gyakorolhatja.” (A pályaválasztás és az iskola)

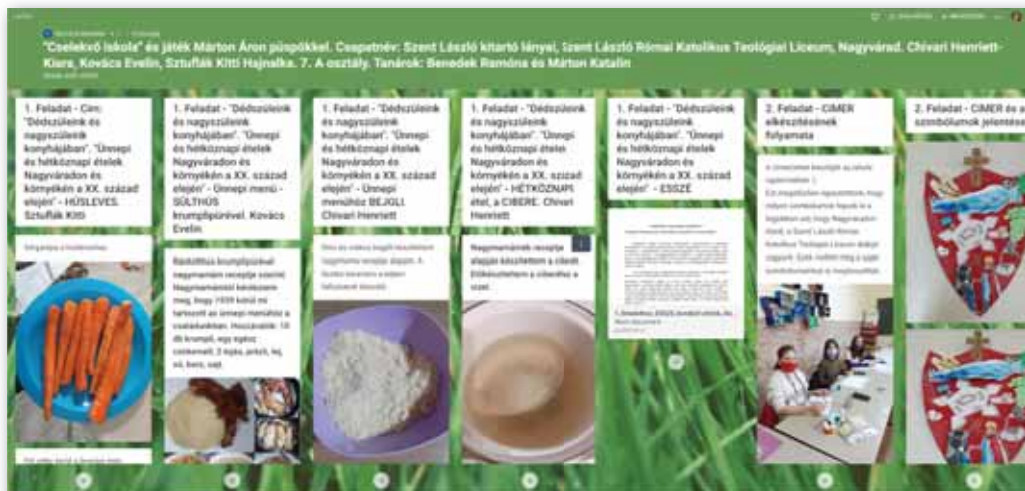
A csupán ismeretátadásra és a kognitív készségek fejlesztésére koncentráló iskolát Márton Áron egyenesen „erkölcstelennek” tartotta: *„A neveléstudomány belátta, hogy az iskola öncélú, tehát lényegében erkölcstelen és tarthatatlan intézménnyé lesz, mihelyt az élettől elvonatkozik, mihelyt a gyermeknek csak ismereteket nyújt, csak az értelmet fejleszti, a többi lelki képességet pedig elhanyagolja.”* (A hitvallásos iskola)

Márton Áron ma is vállalható pedagógiai eszményéhez igazodva állítottuk össze a játékot. A feladatok kidolgozásában segítségünkre voltak Kalamár Mária hitoktató, Bőjte Csongor kispap és Bodó Andrea néprajzkutató, mindhárman a Márton Áron Múzeum önkéntesei. A „munka öröme” szerettük volna a gyermekekből kiváltani, ez volt az elsődleges szempont a feladatok összeállításában, magunk, a gyermekek és a pedagógusok számára is demonstrálandó, hogy az öröm, a tanulás, a játék, a csapatmunka egymást támogató, egymást erősítő tevékenységek. A beérkezett tanári reflexiók alapján az alábbi készségek fejlődését érzékelték a tanárok a játék során: forráskutatás, következetes munkavégzési kompetenciák, az információk feldolgozása, megértése, motorikus készségek, ügyesség, a csapatmunka, illetve a szervezőkkel (és a csapaton belüli, sőt a helyi közösség tagjaival) való folyamatos kapcsolattartás során fejlődtek a gyermekek szociális, kommunikációs, együttműködési készségei, a nyitottságuk (mások véleményének elfogadása), a szervező- és döntéshozatali készségeik, a kreativitásuk. Ugyanakkor a játék alaposan igénybe vette az alapkompenciákat is: a szövegértést, a szövegalkotást, a hatékony információfeldolgozást.

„A gyermeket, a bontakozó emberi életet olyan elvekkel, ismeretekkel, lelkesedéssel, élményekkel akarja ellátni, hogy az élet minden viszonylatában el tudjon igazodni. Szándéka az, hogy a kezéből kikerülő ember ne legyen a történések akarat nélküli labdája, ne a körülmények alakítsák, hanem ő alakítsa az életet.” – írta Márton Áron (Világnézet és nevelés). Ma, a közösségi médiák „véleménybuborék”-világában a gyermeket (és felnőtteket) sokkal inkább fenyegeti, hogy „a történések akarat nélküli labdájává” lesznek, mint a tömegtájékoztatás korábbi eszközeivel fémjelzett korszakokban. Éppen ezért állította a játék olyan feladatok elé a gyermekeket, amikor „információ-rengetegben” kellett tájékozódniuk, és hiteles információkat kiszűrniük, felkutatniuk, többféle forrást szembe- és az azokban foglaltakat mérlegelniük.

Önirányított tanulás

A játék hirdetése során igyekeztünk elsősorban a gyermekeket megszólítani, tegeződő, közvetlen, direkt módon. Ezt a cél szolgálták a Bőjte Csongor és Bodó Andrea önkéntesek által összeállított, játékos, friss, dinamikus videóhirdetések, Instagram-hirdetések, de a martonaronmuzeum.ro oldalon közzétett felhívás személyes hangvételű szövege is. („Toborozzatok egy háromfős csapatot, és keressetek magatoknak egy vezetőtanárt, mindegy, milyen tantárgyat tanít.”)



2. A nagyváradi Szent László kitartó lányai csapat padletje

A tanári reflexiók között örömmel olvastuk, hogy valóban sok csapat esetében sikerült az „alulról szerveződés”, ennek következtében váltak vezetőtanárrá ebben a zömében „humán profilú” játékban természettudomány tanárok, osztályfőnökök is, vagy éppen a szépvízi román anyanyelvű romántanárnő, akinek részvételét igazi ajándékként érték meg a szervezők (és bizonyosan a gyerekcsapat is). Ugyancsak a tanároktól tudjuk, hogy a nem szokványos hirdetés és feladatjelölés hatására sok olyan gyerek is bekapcsolódott a játékba, akik korábban nem jelentkeztek vetélkedőkre. A benevező csapatok nagy száma ugyancsak jelzi, hogy sikerült felkeltenünk a gyermekek érdeklődését.

„... a gyermekekre bízott egyéni teljesítmény – még a legjelentéktelenebb, még a libák őrzése is – bizonyos önállóságot és önálló erőfelfejtést igényel, ami korán megízlelteti vele a munka örömet.” (A pályaválasztás és az iskola) A „libák őrzéséhez” hasonló (a mai világban ennek megfelelően egyszerű, de önállóságot igénylő) feladatként azt kértük a gyermekektől, hogy saját maguk e-mail címéről jelentkezzenek be a játékba, ők maguk tartsák a kapcsolatot a szervezőkkel. Örömmel láttuk, hogy ez többnyire meg is valósult: nemcsak bejelentkeztek, illetve önállóan küldték el a megoldásaikat tartalmazó parafatáblát, de bátran kérdeztek, eligazítást kértek Bodó Andreától, a gyerekekkel folytatott kommunikációt irányító önkéntesüinktől.

A tanári visszajelzésekben visszatérő kritikai megjegyzés volt, hogy az összes feladatot egyetlen határidőre kellett beküldeni, jobb lett volna, ha minden részfeladatnak saját határideje van. A megcélzott korosztály nyilvánvalóan nem tart még ott az önálló munkaszervezés terén, hogy észszerű időbeosztást alkalmazzon, ennek irányítása legtöbb helyen valóban az irányító pedagógusra hárult. Azt láttuk, a munkaszervezés terén

a legtöbb irányító pedagógus jól tudta támogatni a csapatokat, erre utal, hogy a járvány, mozgáskorlátozás és iskolabezárás ellenére igen csekély volt a lemorzsolódás, és hetven csapatnak sikerült elkészülnie a viszonylag rövid idő alatt a teljes feladatsorral. A mi szándékaink szerint a szabadabb, kötetlenebb időkeretezéssel is az önirányított tanulásra nevelést szerettük volna szorgalmazni.

Kevesebb ismeretellenőrzés, több készségfejlesztés

A játékba – ahogyan korábban jeleztük – beépítettünk ismeretellenőrző, Márton Áron püspök életéhez és korához kapcsolódó ismeretek felhasználását szükségessé tevő feladatokat is, azonban ezekre nem adtunk pontot. Megoldásukat csupán azzal tettük „kötelezővé”, hogy ezeket kikerülve nem lehetett elérni a kreatív feladatokhoz. Egyes pedagógusok jelezték, hogy szívesen láttak volna több ismeretellenőrző kérdést, de ennek a programnak deklarált célja a játék volt, az iskolai oktatásban többnyire még mindig túlsúlyt képviselő ismeret-centrikusságot szerettük volna elkerülni. A négy ismeretellenőrző feladatot Learningapps (Tankocka) alkalmazásával készítettük el: volt egy idővonalon (Áron püspök életének eseményei, illetve kiemelt történelmi események helyes időrendbe rendezése), egy kirakós (puzzle) formában elkészített esemény és évszámtársító játék, egy épített örökségre (Áron püspök életének helyszíneire) reflektáló kép és leírás párosító „kártyajáték”, valamint egy keresztrejtvény.

A négy kreatív, alkotó feladat (1. Menü 1939-ből, 2. Címer, 3. Makett, 4. Insta) bemutatását egy-egy ráhangolóval indítottuk. Az első feladat leírását az 1939. február 12-i püspökszentelés kevésbé emlegetett, ám érdekes momentumai, az ünnepi ebéd menüjével és az esemény alkalmából történt szegénynegyedi ételosztással kezdtük. Ehhez kapcsolódóan jelöltük ki a konkrét feladatot („Dokumentálódjatok, készítsetek egy projektet a csapattagok családjainak korabeli étkezési szokásairól!”), annak részletes leírását (pl. „A projekt tartalmazza legalább egy, saját magatok által elkészített korabeli étel fényképét, receptjét és elkészítési folyamatát.”) és az értékelési szempontokat. A második feladatnál Márton Áron püspök címerével felhívtuk a figyelmet nemcsak a heraldika jelentőségére, de egy másik jelentős erdélyi személyiségre, a püspöki címert elkészítő Keöpeczi Sebestyén Józsefre is. Itt is összetett volt a feladat: a csapatnak saját címert és címermagyarázatot is kellett készítenie. A harmadik feladat egy, a gyulafehérvári Márton Áron Múzeumban (az egykori lakosztályban) őrzött tárgyból indult ki, a Csíkszentdomokosi szülői porta makettjéből, melyet Márton Áron püspökké szentelése napján kapott a szülőfalujától. A gyermekek feladata itt az volt, hogy készítsenek – kézzel, általuk választott technikával – egy makettet Márton Áron püspök életének egyik helyszínéről, írjanak képzelte köszönő szöveget vagy beszédet a püspök nevében, és videón is mutassák be az elkészítés folyamatát. A negyedik feladat nem a püspök életére, hanem beszédeinek feldolgozására vonatkozott, azt kértük a gyerekektől, hogy keressenek Márton Áron beszédeit tartalmazó kiadványokat, válasszanak őket megszólító gondolatokat, és ezekhez társítsanak találo képeket, melyeket egy közösségi média bejegyzéshez vagy egy könyvjelző elkészítéséhez felhasználhatnak.

Az elkészült munkák – kreativitás, személyesség, sokrétűség és közösségi támogatás

Az elkészült munkákat – legalábbis azokat, amelyekre a csapatok engedélyt adtak – közzétettük a martonaronmuzeum.ro oldalon. A legtöbb munka minőségét, eredetiségét, összetettségét nem lehetne eleget dicsérni. A projekteken azt láttuk – remélem, az olvasó is látja, ha megnézi –, hogy valóban örömmel és temérdek energiabefektetéssel készültek. A tanári értékelések szerint szinte minden feladat „kedvencé” volt valakinek, összességében viszont a főzés, a kézműveskedés, az (álló- és mozgó-)képekkel való önkifejezés közelebb áll a gyermekekhez, mint az olvasás és a szövegalkotás.

Az étkezésről szóló projekt „elragadta” a csapatok többségét, a kértnél sokkal több és komplexebb ételt készítettek el, volt, aki a kakaskoppasztástól a kész sültig mindent bemutatott. Sok gyermek változatos forrásokat tárt fel a korabeli étkezési szokások megismerése érdekében (régi családi receptfüzetek, online archívumok, családi elbeszélések, interjúk a közösség idősebb tagjaival). Számos csapat nagyon szépen rendezte egy összefüggő projektté (filmmé, képes-szöveges bemutatóvá, online könyvvé, történetté) a megszerzett információkat és az elkészült ételek képeit. Legtöbb gyermek a közvetlen környezetéből gyűjtött információkat a „spórolós” ételekről, munkájukkal szépen szemléltetik, hogyan lehet a mai tantervek „fenntarthatóság” és „felelős erőforrás használat” céljaihoz közelebb kerülni a generációk közötti tanulással. A mi gyermekeink tudatos fogyasztásra nevelését ne csak külföldi modellek adaptálásával, hanem a saját közösségük



3. Az online értékelés pillanatai

hagyományaihoz való kapcsolódással is elérhetjük. Vagy megfordítva: a „hagyomány”-hoz való – a gyermekek számára nem mindig evidens – kapcsolódás egyik módja éppen a környezeti felelősségre nevelés lehet.

A címerkészítési feladat megoldásában változatos technikákat mozgósítottak a gyermekek, készült kollázs, kézi rajz, számítógépes rajz, kisplasztika, digitális utómunkával animált kézimunka. Talán a felhívás kreativitásra apelláló sorai miatt, de többségében kivételesen tehetséges gyermekekkel találkoztunk ebben a játékban. Gyermekek, akik horgolnak, olvasnak, sportolnak, akik az önkifejezés sokféle módját ismerik. Sokan tartották fontosnak valamilyen közösséghez tartozásukat is kifejezni a címerben, tudatosan használva a képi szimbólumokat és a színeket. Mivel világunkban egyre nagyobb teret kap a képi kommunikáció (és manipuláció is), fontosnak gondoljuk, hogy ezek a gyermekek tudatában vannak a színekkel és képekkel való kommunikáció sok szabályának.

A harmadik kihívás – a makett elkészítése – vette igénybe talán a legtöbbször a készséget és ismeretet. Matek (mértan), anyagismeret (technológia – többen sokféle anyaggal kísérleteztek, míg ráleltek a legalkalmasabba), művészeti jártasság, motorikus készségek, szépérzék kellettek, hogy a püspök életének egy-egy feltárt szeletéhez kapcsolódó modellek elkészülhessenek. A változatosság itt is gyönyörködtető: elkészült a csíkszentdomokosi, gyergyószentmiklósi, gyergyóditrói, marosvásárhelyi, kolozsvári, gyulafehérvári templom, a Batthyaneum, a püspöki palota, a máramaros-szigeti börtön, a püspök börtöncellája, a nagyszebeni leánynevelő intézet (ahol Szim Lídia majdani szociális testvérnek volt lelki vezetője Márton Áron fiatal papként), a püspökkerti „filegória”, a ditrói kápláni lak, a szülői ház több változatban is, illetve több olyan templom, amely a játékosok településén található, és amelyben bémált Áron püspök. A makettek – több ízben jelezték a pedagógusok – jó alkalmat szolgáltattak arra, hogy igazi közösségi tanulás valósuljon meg: tanárok, szülők, szomszédok és rokonok ügyködtek, hogy egyes csapatokat a makett megvalósításához hozzásegítsenek.

Szervezőként úgy látom, a legutolsó feladat ért legkevesébe „célba” legtöbb csapatnál: Márton Áron püspök veretes szövegeit olvasni, belátjuk, a mai gyerekeknek nem a legkönnyebb feladat. Ahhoz, hogy a püspök szövegei, gondolatai valódi párbeszédbe kerüljenek a mai generációval, valószínűleg strukturáltabb, irányítottan „előválogatott” szövegeken végzett szövegértési feladatok szükségesek. Voltak sokan, akiknek munkáján éreztük, hogy komolyan „keresgéltek” a püspök szövegei között, a jelenlegi helyzetre vonatkoztatták, sőt egyesek a jelenlegi világjárvánnyal kapcsolatos félelmekre is vigasztalást leltek egy-egy beszédrészletben.

Játékos vetélkedő – fából vaskarika?

A „cselekvő iskola” egyik konstans dilemmája, hogy a gyermekek mozgósítására alkalmas versenyeket hogyan lehet összehétközíteni a kooperatív készségek fontosságát hangsúlyozó játékkal? Hogyan lehet elkerülni, hogy az – érthető pszichológiai okokból és rögzült szokásokból is – igen jól mobilizáló kompetitívitas ne ölje meg a lelkesedést, és ne hagyjon egyes gyermekeket „keserű szájjal”? Hiszen a beígért csíkszentdomokosi



4. Kovács Gergely érsek személyes hangvételű üzenetben szólt a résztvevőkhöz

jutalomtábor kapacitásának maximálisra tágításával is legtöbb tizenkét csapatot tud befogadni, holott legalább negyven csapat érdemelné meg, hogy jutalomtáborozzon, tekintve a befektetett igényes munkát és kitartást... Hogyan kellene kidolgozni a vetélkedés nélküli vetélkedőt, ahol azokat díjazzuk, akik másokat segítenek előbbre jutni, nem pedig azokat, akik másokat „utasítanak maguk mögé”. És egyáltalán, mit tanítunk mi a gyermekeknek: mi az a „győzelem”?

Ellensúlyozandó a „csak tizenkét csapat lehet nyertes” szabályból adódó frusztrációt, a játék online díjkiosztóján az értékelést végző népes önkéntes csapat (hitoktatók, tanárok, helyi közösség-szervezők) egyenként értékelt minden csapatot, mindenki munkájából felvillantottunk néhány képet, és nem győztük elégszer hangsúlyozni, hogy a legnagyobb nyereség az öröm és tanulás, a befektetett munka öröme. Ugyancsak a „csak a nyereség számít” elv felülírásaként minden egyes gyermek hasonló értékű jutalomkönyvet, Márton Áron püspök életéhez és hagyatékához kapcsolódó, frissen megjelent reprezentatív albumot kapott. Azt hiszem, nem sikerült minden csalódást feloldani, de számítunk arra, hogy a játékban résztvevő, a csapatokat koordináló pedagógusok, akiknek nevét az alábbiakban felsoroljuk, elvégezték helyettünk a tanulási folyamat lezárását, és a maguk választotta módon ők is értékelték a gyermekeik munkáit.

Tanárok: Ambrus Emese-Mária – Gyimesfelsőlok, András Éva – Csíkszentimre, Antal-Both Györgyi – Karácsond, Babos-Darvas Annamária – Karcfalva, Bálint Piroska – Oroszhegy, Bálint Róbert – Gyimesfelsőlok, Bartis Erika – Csíkszereda, Benedek Ra-

móna, Márton Katalin – Nagyvárád, Bíró Melinda – Csíkszentdomokos, Chinda Péter – Kolozsvár, Csiki Csilla-Erzsébet – Marosvásárhely, Elekes Zsuzsanna – Gyergyóújfalu, Elekes Zsuzsanna – Gyergyóújfalu, Fekete Annamária – Fenyéd, Máréfalva, Ferencz (Csergő) Melinda – Gyergyószárhegy, Ferencz Ildikó – Csíkmenaság, Finta-Román Szidónia – Gyergyóújfalu, Gidró Melinda – Csíkszentdomokos, György Csaba István – Csíkszentdomokos, György Etelka – Csíkbánkfalva, Högyes Katalin – Marosvásárhely, Holló Edit – Csíkcsicsó, Imre-Kedves Aranka – Csíkszereda, Józsa Delinke – Barót, Juhász Péter – Adács, Kalamár Mária – Csíkszentdomokos, Kelemen Erzsébet – Karcfalva, Kémenes Mónika – Nagyvárád, Kolumbán Ágnes – Barót, Konrád Erzsébet-Katalin – Nagyvárád, Kovács Melánia – Oroszhegy, Laczkó Éva-Mária – Csíkpálfalva, Laczkó-Albert Katalin – Ditró, Lázár Annamária – Tusnádfürdő, Merő Réka Anikó – Vác, Molnár Izabella – Marosvásárhely, Molnár Judit – Tenk, Molnár Júlia – Ditró, Nagy Zoltán – Székelyudvarhely, Ozsváth Imola – Barót, Ozsváth Judit – Kolozsvár, Pécsi Kinga Tünde – Kézdivásárhely, Péter Endre – Csíkszereda, Petres Mónika – Csíkmadaras, Pintér Szilvia – Vác, Portik Zsolt – Karcfalva, Rădulescu Cristina Maria – Csíkszépvíz, Sándor Jácinta – Gyergyóújfalu, Sántha Ágnes – Marosvásárhely, Somorai Árpád – Felsőboldogfalva, Szócs Judit – Csíkdánfalva, Tamás Tünde – Csíkszépvíz, Török Ágota – Csíkcsicsó, Török Tamás – Csíkcsicsó, Veber Brigitta – Borszék

Gyorsfénykép az online idők katolikus hitoktatásáról

Az online oktatásra való áttérés a hitoktatókat is komoly kihívások elé állította. Tantermi oktatás esetén – a tömbkatolikus régiókat kivéve – a legtöbb római katolikus vallástanárnak más vallású kollégájával kell „osztózni” egy-egy osztályon vagy azonos évfolyamra járó közösségen, így a szimultán vallásórák rendszerével, az ilyenkor szokásos tanteremkereséssel, a költözéssel már megbarátkoztak diákjaink. Ha mégsem így oldják meg, akkor „nulladik” vagy utolsó (sokszor hetedik) óra a hittan. Utóbbi esetekben az álmoság vagy éppen az egész napi figyelés miatti fáradtság teszi passzívvabbakká vagy fegyelmezetlenebbekké a diákokat, így ilyen körülmények között a hittantanárok nehezen tudnak minőségi órákat tartani. A digitális térbe költözés se oldotta meg ezeket a gondokat, sőt olykor még újakat is hozott melléjük. Aztán az is félé volt, hogy a teljes személyt bevonó és megérintő, élményszerű hittanórától is el kell búcsúzni. – Volt ok aggodalomra, annál is inkább, mert komolyan hiszünk benne, hogy a hittan nem csak általános műveltséget közvetítő „tárgy”, és nem is afféle „töltelék”, hanem fontosságát tekintve éppen a sor elején áll, hiszen az élethez, sőt az élet utáni élethez ad kapaszkodókat gyermekeink és fiataljaink számára.

Az online hittanórák tartására aztán ki-ki megtalálta a saját megoldását, ezekhez nem igazán lehetett okos recepteket adni, a módszertani erősítésre viszont szükség volt. Egyre fontosabbnak mutatkozott az online térben is jól működő, a gyermekeket ilyen körülmények között is mind jobban bevonó módszerekkel megismertetni tanárainkat. Ezzel a céllal született az alább ismertetendő néhány továbbképző, aztán a módszertani kiskonferencia-sorozat, a hitoktatással kapcsolatos honlap, a többféle pályázati kiírás.

Digitális projektpedagógia

A hitoktatás akkor igazán hatékony, ha három irányból kap támogatást. Szerencsés esetben a családban alapozódik meg a gyermek hitélete, és a későbbiekben is a család jelenti számára a legbiztosabb pillért ilyen tekintetben. Az iskolai hittanórán a hitoktató kíséri a lelki fejlődést, míg a rendszeres vallásgyakorláshoz az egyház biztosít keretet. A család, az iskola és az egyházközség összekapcsolása mindhárom félnek érdeke, hiszen a gyermek vagy a fiatal ilyen módon háromszoros megerősítésben részesülhet. E három terület összekapcsolásához talán nem mutatkozik a pedagógiai projektnél jobb didaktikai módszer. Ha az iskolából indított projekttevékenység – szerencsés esetben a családtagok részvételével – az egyházközség felé irányul, az elméleti ismeretek gyakorlatba ültetésén túl a résztvevők lelki megerősödését hozhatja és szorosabbra fűzheti az egyházközséghez való kapcsolódásukat (és persze a családi szálakat is). Tantermi okta-

tás idején gyakran bátorítjuk hitoktatóinkat ilyen jellegű tevékenységekre, de az online időkben ez is nehezebbnek látszott, mint máskor. Vagy mégsem?

Az új helyzet ugyanis szülőt és gyermeket a monitorok és okostelefonok elé ültetett. Az online egyházi szertartásközvetítéseket jól láthatóan többen követték, mint ahányan ténylegesen részt szoktak venni azokon. A lelki dolgok iránti igény a nehéz helyzetben



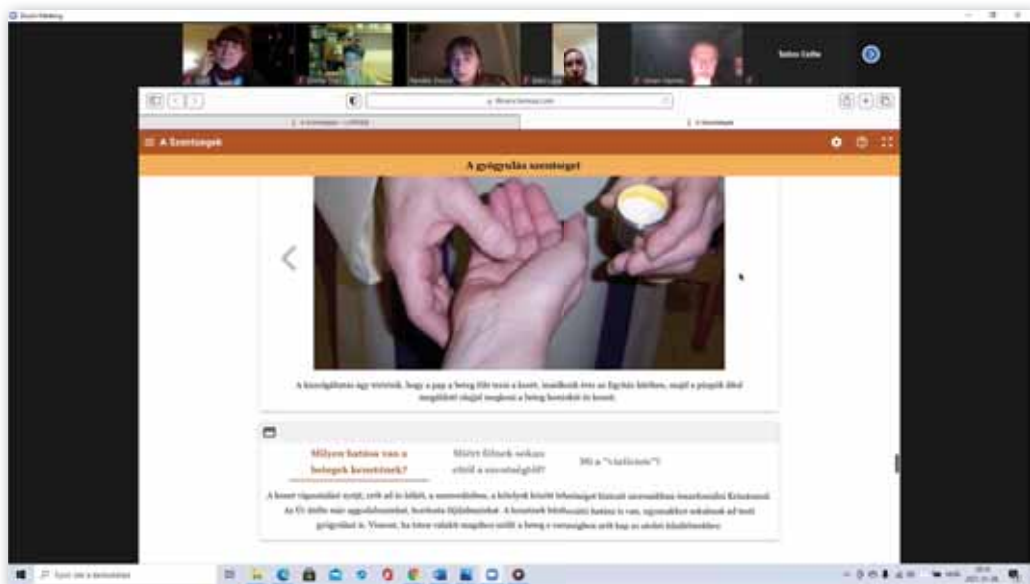
1. Pillanatkép a hittantanárok online nyári továbbképzőjéről

egyértelműen nőtt. Ha ehhez az okoseszközök segítettek hozzá sokakat, akkor egyértelmű volt, hogy az okoseszközökön keresztül kell elérni őket. Okoseszközök bevonásával lehet – például – projekttevékenységeket kezdeményezni gyerekeink számára, s így meglehet, hogy a családtagokig is elérünk, s talán a harmadik pillér, az egyházközség is bekapcsolható... Ilyen megfontolásból hirdettük meg tavaly nyáron római katolikus vallásánáraink részére a *Digitális projektpedagógia* címet viselő képzést, melynek szervezésére a csíkszeredai székhelyű Spektrum Oktatási Központot kértük fel, lebonyolítását pedig a budapesti #újpedagógia trénerei vállalták. A több hetet átfogó, rendkívül gyakorlatias online módszertani továbbképző iránt komoly érdeklődés mutatkozott hittantanáraink részéről. Olyannyira, hogy a nyári program – az abból kimaradtak részére – ősszel újra meghirdetésre került. A két alkalom közel száz katolikus vallásánár digitális kompetenciáinak fejlődését és a projektpedagógia saját területű alkalmazásának segítségét eredményezte. Erről a részükre szervezett módszertani kiskonferenciák és egyéb online programok alkalmával többen is tanúságot tettek. Utóbbihoz sorolható a nagyváradi római katolikus püspökség és a nagyváradi Szent László Római Katolikus Teológiai Líceum által az ország magyar nyelvű római katolikus teológiai líceumai számára meghir-

detett *Hívások nyomában* című projekt, amelybe szakmai partnerként a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete is bekapcsolódott. A programban részt vevő kilenc csapat mindegyikét komoly digitális kompetenciák birtokában lévő hittantanárok kísérték, így nagyon igényesen elkészített – saját és közös Trello-táblákon is közzétett – produktumok születtek. A február 20-án Zoom felületen tartott projektnap eseményeit egész napos online közvetítés keretében lehetett követni a váradi püspökség YouTube-csatornáján. A projektet tanárok és diákok egyaránt nagyon sikeresnek tartották.

Digitális tananyagszerkesztés LIVRESQ programmal

A bukaresti Ascendia S. A. nevű cég által kifejlesztett LIVRESQ full responsive applikáció különösen az online oktatás idején bizonyult komoly segítségnek. A program menüjét a nagyváradi székhelyű Országos Magyar Továbbképző Központ munkatársa, Hibácskó Gizella fordította magyarra, hozzáférhetővé téve a programot a magyar felhasználók számára is.



2. LIVRESQ programban szerkesztett lecke

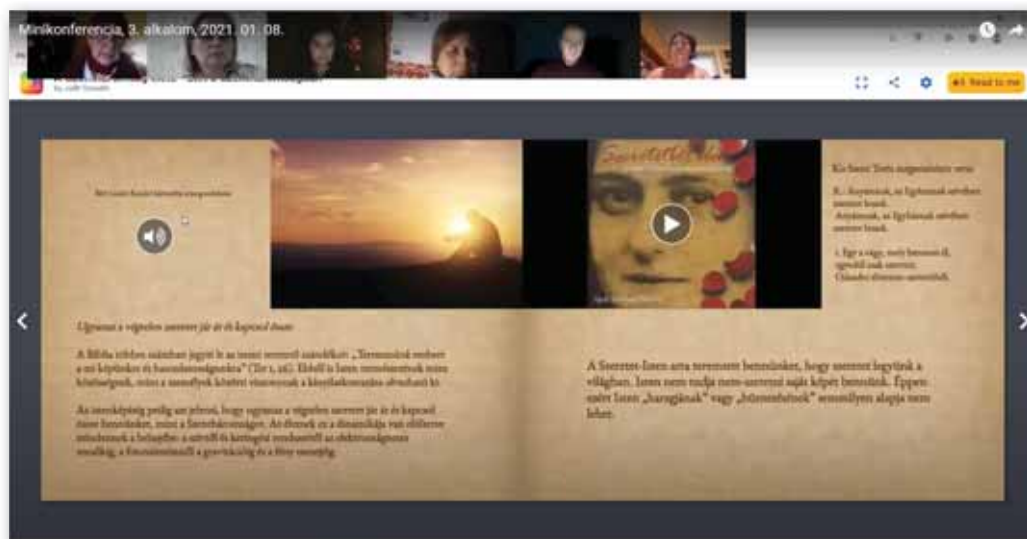
A program magyar nyelvű ismertetésére pedig az említett oktatási központ munkatársa, Nemes

István módszertanos tanár vállalkozott, szervezett képzések keretében. Római katolikus hittantanárként Nemes István már első körben meghirdette képzéseit ilyen szakos kollégáinak. A közben több irányból is felkínált, az online oktatáshoz segítséget nyújtó továbbképzők sorában különleges helyet foglaltak el a LIVRESQ-képzések. Ka-

tolikus hittantanáraink közül ismét szép számban vettek részt ezeken, és a szerzett tudást az említett módszertani kiskonferenciákon, illetve a részükre létrehozott Facebook-csoportban volt alkalmuk megmutatni. Az online oktatás ideje alatt számos, a LIVRESQ programmal feldolgozott téma került megosztásra, amit hálásan fogadtak a hitoktató kollégák. Az interaktív szöveges felületek létrehozására, videók beillesztésére, vágására és lejátszására, hanganyagok feltöltésére, csatolmányok hozzáadására, képek és képgalériák létrehozására, hat feladattípus szerkesztésére és kalibrálására (gyakorlófeladat, felmérés, közvéleménykutatás), valamint a leckéket több lépésre osztó „sorompók” beépítését is lehetővé tevő program kétség kívül nagyban segítette a diákok otthoni tanulását, sőt különleges élményekhez is juttatta őket.

Módszertani kiskonferenciasorozat

A sokféle képzésen szerzett ismeretek konkrét témafeldolgozásokhoz való adaptálása, a jó ötletek és tapasztalatok egymással való megosztása, és nem utolsósorban az egymással való találkozás igénye hívta életbe a *Jó gyakorlatok a római katolikus iskolai hitoktatásban* című módszertani kiskonferenciasorozatot, amelyet az Országos Magyar Továbbképző Központ szervezésében, két szériában – egy három- és egy négyalkalmas program keretében – tartottunk, folyamatosan 50–60 római katolikus hitoktató részvételével.

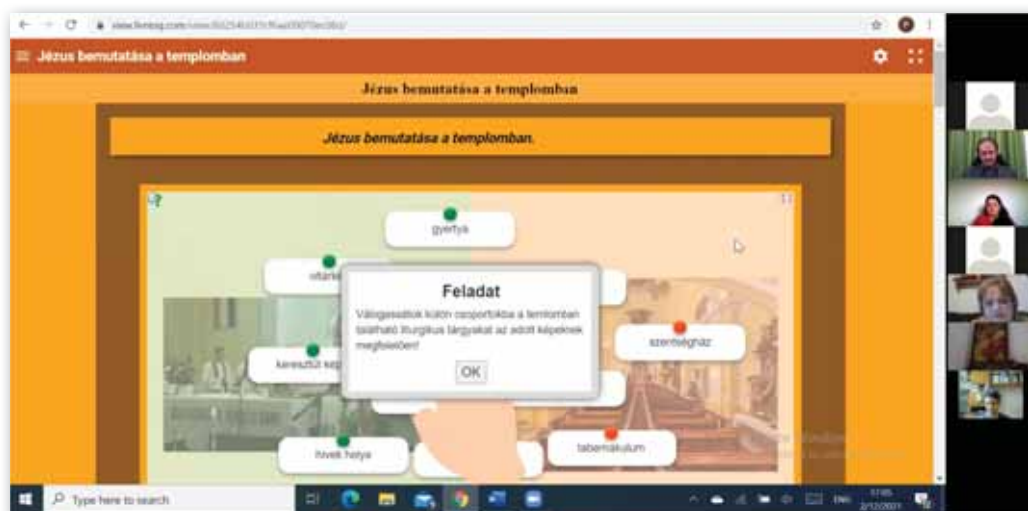


3. Digitális kiskönyvben feldolgozott tananyag

Az összesen hét, iskolaidőben havi rendszerességgel tartott alkalmon a következő két-háromhétben tanított hittantéma került bemutatásra, így a program résztvevői

nyomban alkalmazni is tudták a jó gyakorlatokként megismert elképzeléseket. Azon túl, hogy mindegyik hittanóra-terv gazdag lehetőségét mutatta a digitális applikációk használatának (sőt azok kipróbálását is lehetővé tette), komolyan szem előtt tartotta azt is, hogy az online térben is a lelki nevelés kívánczik előre.

A módszertani bemutatókra elsődlegesen iskolai tanárok és egyetemi oktatók lettek felkérve, de kimagasló teljesítményt nyújtó egyetemi hallgatók számára is lehetőség nyílt a bemutatkozásra. A kiskonferencia-sorozat első szériájában 7 iskolai tanár, 2 egyetemi oktató és 3 egyetemi hallgató, a második széria során pedig 13 iskolai tanár, szintén 2 egyetemi oktató és 2 egyetemi hallgató jógyakorlatait ismerhették meg az érdeklődők. Az online és a tantermi oktatás során kiválóan használható jó gyakorlatokon kívül több iskolán kívüli program (színházi bemutató), lelki segédanyag és több elméleti előadás is helyet kapott.



4. LIVRESQ programban prezentált lecke

Mindkét egység egy-egy alkalomra meghívást kapott néhány középiskolás diák is, akik az elhangzottak online vagy tantermi órák során való alkalmazásáról adtak hiteles visszajelzést, illetve egy, a lelki és a digitális kompetenciákat egyformán fejlesztő pályázaton való részvételtől referáltak. A hétalkalmas programsorozat záró alkalmán a hitoktatás kérdéseit közelebbről felügyelő Böcskei László nagyvárad megyés püspök is jelen volt, és értékes gondolatokat osztott meg a résztvevőkkel, akik egybehangzó igennel voksoltak a következő tanév során esedékes folytatásra is.

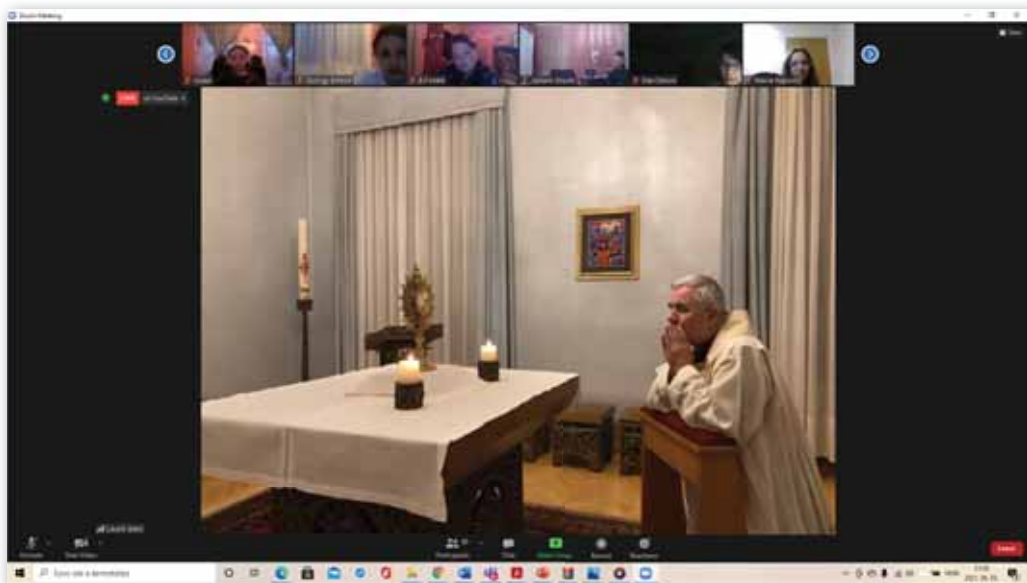
Hitoktatókat és diákokat összekapcsoló online lelki programsorozat

Az online idők egyik pozitív hozadéka az, hogy a virtuális térben szervezett programok az egymástól távol élő és dolgozó tanárokat is közelebb hozták egymáshoz. Ami máskor legfeljebb a Bolyai Nyári Akadémia keretében szervezett továbbképzőkön valósult meg (igaz, akkor valóságos találkozások formájában), a korábban említett programokba (is) bekapcsolódó pedagógusok számára viszonylag gyakorivá vált. A fizikailag távol élők összekapcsolására lehetőséget nyújtó „zoomos” találkozókat jónak látszott a lelki programokra is kiterjeszteni. Mivel a közeljövőben a magyar főváros egy világméretű katolikus eseménynek, az 52. Nemzetközi Eucharisztikus Kongresszusnak ad otthont, amely lelki előkészületet kíván meg minden résztvevőtől, folyó év februárja és augusztusa között a négy történelmi katolikus egyházmegyénk hitoktatói diákjaikkal együtt a programra hangoló szentségimádási láncban vesznek részt.

A Böcskei László nagyváradi megyés püspök által kezdeményezett programsorozat tulajdonképpen a hitoktatás egyik elsődleges célja megvalósulásának, az Oltáriszentséghez való szorosabb kapcsolódásnak biztosít lehetőséget a hittanosok számára. A minden hónap első csütörtök estéjén tartott online program szervezését mindig más, különböző régiókban élő hitoktatócsoport vállalja, diákjaival együtt, a négy egyházmegye egyik püspökének vezetésével. A szervezéshez mindenki a Trello felületet használja, az alkalmankénti 45–60 szervező ezen dolgozza ki az imaalkalom minden momentumát, hogy aztán a hónap első csütörtök estéjén a Zoom felületről a Youtube-ra közvetítve a távolabb élő kollégáknak és diákoknak is lehetővé tegyék az imában való összekapcsolódást. A programsorozatot a nagyváradi egyházmegye hitoktatói és az ő diákjaik indították februárban, Böcskei László püspök vezetésével. Márciusban a



5. A szatmári egyházmegyések által szervezett és Schönberger Jenő püspök által vezetett szentségimádás



6. Pál József Csaba temesvári püspök az általuk szervezett online szentségimádáson

gyulafehérvári főegyházmegye háromszéki és kolozsvári, illetve Kolozsvár környéki hitoktatói és az ő diákjaik folytatták a sort Kerekes László segédpüspök vezetésével, majd áprilisban a szatmári egyházmegyések következtek Schönberger Jenő megyés püspökkel.

Májusban a gyulafehérvári főegyházmegye csíki kerületének hitoktatói és diákjaik voltak soron, Tamás József nyugalmazott segédpüspök vezetésével, majd júniusban Pál József Csaba temesvári püspök és az egyházmegye hitoktatói magyar, román és német nyelven imádkoztak hittanosaikkal. Júliusban a főegyházmegye marosi kerülete volt soron, ismét Tamás József nyugalmazott püspökkel, majd a sort a gyergyói és udvarhelyi kerületek hittantanárai és hittanosai zárják egyházmegyéjük érseke, Kovács Gergely vezetésével.

A szeptember 5–12. között Budapesten megtartandó világeseményre hangoló hét-állomásos szép imasorozat nem jöhetett volna létre, ha a résztvevők és az általuk bekapcsolt gyermekek nem rendelkeznek megfelelő digitális kompetenciákkal. A program minden állomása sokakat összekapcsolt és erősített lelkileg.

Honlap a hitoktatásnak és a honlap szerkesztősége által meghirdetett pályázatok

A kommunista diktatúra bukása utáni évben országunkban is lehetőség adódott az iskolai hitoktatás elkezdésére. A harmincéves évfordulót ünnepségsorozattal szerettük volna megünnepelni tavaly egyházmegyéinkben, de ezt a tervet a világjárvány jócskán áthúzta. Az online világban viszont mégiscsak felismertünk egy lehetőséget a megemlékezésre, ünneplésre: ehhez egy, a hitoktatás ügyét – nem csak a visszaemlékezés szintjén – szolgáló honlapot (és hozzá kapcsolódó, azonos nevű Facebook-oldalt) hívtunk életbe

hittan.ro néven, amely a kapcsolódó digitális tartalmak megjelenítésére is alkalmasnak mutatkozott. Mivel az iskolai hitoktatás főszereplői a diákok, már a kezdeteknél leszögeztük, hogy ezen a honlapon is ők kell a középpontba kerüljenek. A róluk szóló, velük kapcsolatos anyagok vannak túlsúlyban ma is, és ezen nem is szeretnénk változtatni. A gyerekek szerepét kihangsúlyozandó, illetve az ő lelkesítésük, a komoly hitélet felé való bátorításuk érdekében az idei évben már három pályázatot írtunk ki részükre a hittan.ro honlap nevében. Ezekhez a korábban említett 52. Nemzetközi Eucharisztikus Kongresszus, illetve az arra való készület teremtett apropót. Első alkalommal két korcsoportnak hirdettünk pályázatot: a legkisebbeknek (IV. osztályig) rajzpályázatot *Az Oltáriszentség és a családom* címmel, az V–XII. osztályosoktól pedig – *Óáltala, Ővele és Őbenne* címmel – digitális kiskönyvet kértünk. A Nemzetközi Eucharisztikus Kongresszus Titkársága és több hazai és külföldi támogató segítségével megvalósított pályázat során a jóval több mint száz hazai résztvevő mindegyikét meg tudtuk erősíteni valamiben, és mindnyájuknak ajándékokat tudtunk adni. A többszempontú értékelést nyilvánossá tettük, és élőben közvetítettük az interneten.

A katolikus egyházban fontos ünnepnek számít az Oltáriszentséget középpontba állító Úrnapja. Az Úrnapjához egyházmegyéinkben számos szép szokás fűződik. Ezek feltárása és életben tartásának tudatosítása, de mindezek előtt az Oltáriszentség tisztelete és a vele való kapcsolat mélyítése vezetett akkor, amikor a hittan.ro honlap nevében az említett ünnep előtt öttagú csapatok számára írtunk ki pályázatot, *Úrnapja az egyházközségünk életében* címmel. Erre is szép számban, szép pályamunkákkal jelentkeztek résztvevők. A hozzánk beérkező pályamunkák mindegyikét megmutatjuk a hittan.ro honlapon és a hozzá kapcsolt facebook-oldalon, így a szép produktumok az egyre szélesebb követőtábor tagjai számára is üzenetértékűek lehetnek.



7. Az Úrnapja az egyházközségünk életében című pályázatra érkezett csíkszeredai pályamunka

A fenti számbavétel azt igyekezett illusztrálni, hogy a nehéz körülmények ellenére is találtunk megoldást római katolikus hitoktatóink és az ő neveltjeik módszertani és lelki erősítésére. Bár a személyes találkozásokra építő, a teljes személyt megérintő alkalmazat valójában semmivel sem lehetett pótolni, azért mégis volt lehetőség gazdagodásra és gazdagításra is.

Szerzők

Bartalis Ágnes

Iskola Alapítvány, Kolozsvár

Bartalis Izabella

Debreceni Egyetem, BTK Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés és Művelődéstudományi Program

Csonka Éva

Báthory István Katolikus Óvoda, Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium, Nyírbátor

Fodor László

Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Marosvásárhely (nyugalmazott oktató)

Fóris-Ferenczi Rita

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

Juhász Anna

Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Didaktika – Tradíció, Fejlesztés, Innováció Doktori Iskola, Kolozsvár

Lázár Csilla

Spectrum Oktatási Központ, Csíkszereda
Márton Áron Múzeum,
Csíkszentdomokos

Lőrincz Réka

Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kolozsvár – egyetemi hallgató

Mikola Edit

Nicolae Colan Általános Iskola, Waldorf Tagozat, Sepsiszentgyörgy

Ozsváth Judit

Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kolozsvár

Szontagh Pál

Református Pedagógiai Intézet, Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest

Zatoschil-Ballai Zsuzsa

Horváth János Elméleti Líceum, Margitta

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