

Megjegyzések Nagy József *Új Pedagógiai Kultúra* című könyvének margójára

A cikk kérdőjeleket fogalmaz meg a kompetencia fogalmának Nagy József könyvében (Mozaik Kiadó, Szeged, 2010) fellelhető értelmezéséhez. Felhívja a figyelmet a kompetencia definíciójának hiányosságaira, modelljének ambivalens voltára. Kitér Nagy József a személyiség komponenseiről alkotott elméletének néhány vitatható pontjára. Válaszokat vár az élménypedagógia és Csíkszentmihályi „áramlat”élménye során szerzett tapasztalatok értelmezésére.

Górcső alá kerül az „élménypedagógia” mai helyzete, néhány képviselője, és megoldási javaslatokkal él a többnyire sikertelen kísérletek után még mindig fennálló probléma orvoslására. Bírálja a partikuláris érdekek megnyilvánulásának Nagy Józsefnél megfogalmazott, egysíkú, negatív felhangját, valamint a tanító és tanuló közötti kötődés érzelmi sokszínűségének egyetlen szimptomába való beemelését (bizalom).

Az írás eredeti célja az affektív apparátus központi eleme, az érzelem szerepének részleges tisztázása a tanuló iskola és tanítója iránti attitűdjének alakulásában, a művészeti tárgyak katartikus hatásának elemzése, valamint a Csíkszentmihályi kutatásai során megtapasztalt „T” személyiség átmeneti tudatvesztésének pedagógiai-pszichológiai hozadéka és annak ok-okozati kibontása.

Tudás, tudásszervezés témakörben kiemelt helyett kapott a kompetencia fogalma, amely a modelljében fellelhető komponensrendszerekből áll, és amelynek működését, motívumrendszerét, tudásrendszerét Nagy József megkülönböztető jegyeknek véli (65. o.). Az eredeti latin jelentés szerint illetékesség, a másodlagos jelentés hozzáértésről tudósít, a mai jelentés az aktivitás belső feltételét jelöli meg (62. o.). Nagy József szerint a kompetenciafogalom korábbi definíciói problematikusak (61. o.).

Mint említettük, Nagy József a kompetencia fogalmába és modelljébe beépíti a tudás fogalmát, amely a motívumokkal mint döntés-előkészítő és aktivitásra serkentő komponensrendszerekkel együtt az

öt összetevőből álló kompetencia-fogalom lényeges elemét alkotja.

Az öt komponensrendszer közül (személyiség, motívumrendszer, tudásrendszer, öröklött komponensek és tanult komponensek) Nagy József a tudás- és motívumrendszert megkülönböztető jegyeknek minősíti, amelyek egymással „konjunktív” kapcsolatban állnak, és amelyekből, ha egy is hiányzik, akkor a fogalom definíciója és modellje labilissá válik (63. o.). Vizsgálódásainkból az derül ki, hogy a „tudás” mint olyan nehezen, csak segéd tudományokkal, vagy egyáltalán nem modellálható (Csapó, PhD jegyzet, IV./1.).

Így a kompetencia-fogalom, mivel egyik megkülönböztető jegye egyértelműen nem modellálható, maga is labilis-

sá válik. További kérdés, hogy egy ilyen labilis rendszer komponenseinek működése mennyiben tárható fel, és pedagógiai fejlesztési célra mennyiben használható. Nagy József a kompetenciákat funkciójuk szerint különbözteti meg (65. o.). Megkülönböztet perszonális, kognitív, szociális és speciális kulcskompetenciákat (67. o.).

A perszonális kompetencia alosztályai közül az önálló és önvédő nagyobb részben öröklött tulajdonságokon alapul. Már az állatvilágnak is sajátjai. Az önszabályozó és önfejlesztő kulcskompetenciákról nem lehet tudni, hogy miért csak a perszonális kompetenciák részei, holott mind a kettő értelmi működés eredménye, lehetnének akár a kognitív kompetencia alkotóelemei is (72–74. o.). Ugyanilyen kérdés vetődik fel a szociális kompetenciák ürügyén. Nevelési hajlam, empatikus hajlam, segítségi hajlam, stb. a perszonális kompetenciák körébe is tartozhatna. A kommunikatív kompetenciák (készségek, képességek) valamennyi kulcskompetencia közös gyermekei is lehetnének. Nincs ennyi baj a speciális kompetenciával, ami mint egy folyó deltája minden patakot, mellékfolyót magába fogad (192–195. o.). Az empátia, az attitűd, különböző hajlamok az öröklött vagy tanult tulajdonságok körébe tartoznak. Ha öröklött tulajdonságok, akkor inkább motívumokként viselkednek. Kérdés, hogy miként válnak kompetenciákká, milyen tudásrendszerrel társulnak mint végrehajtó apparátusok. Ha feltételezzük, hogy bizonyos operátorok segítségével válnak döntéshozó és végrehajtó kompetenciákká, akkor feltesszük a kérdést, hogy melyik, Nagy József részéről említett tudásfajta társul hozzájuk mint operátor: rutin, szokás, készség vagy képesség (78–80. o.). Gyaníthatóan egyik sem, mert az empátia, az attitűd, a szokás többnyire nem a ráció által szabályozott tevékenységek körébe tartozik, hanem az érzellem diffúz világába, amelyet mind a mai napig nem sikerült egyértelműen rendszerbe foglalni. Nagy József és Csapó Benő az érzelmeket is magába foglaló területet tapintatosan egy nehezen megfogható elnevezéssel látja el: affektív apparátus.

Nagy József az affektív apparátust önszabályozó rendszernek nevezi (166. o.), amely mint önszabályozó, reflektív rendszer ingerszükséglet alapján működik. Az ingerszükséglet mértéke befolyásolja a rendszer működését, intenzitását, tehát az ingerszükséglet és az intenzitás között ok-okozati összefüggés áll fenn. Álláspontunk szerint, mivel az ingerszükséglet külső és belső tényezők hatására jön létre, az affektív apparátus fő komponense, az érzellem nem tudja azt szabályozni. A Nagy József részéről megfogalmazott „önszabályozás” ténye nem áll fenn (166. o.). Ugyanakkor az érzelmek alakulását külső és belső tényezők befolyásolhatják. Ilyenek lehetnek a jog, erkölcs (külső) vagy rosszullét, betegség (belső) mint hatóerők, amelyek az érzelmek alakulásában mint kiváltó okok szerepelnek, de ettől az érzellem még nem lesz „önszabályozó”.

Az affektív apparátus, így az érzellem komponensei egymásra utaltságuknál fogva olyan diffúz képet alkotnak, amelyek számai csak a végtelennel jellemezhetők. A belül lévő rendezettség inkább a „rendezetlenséghez” hasonlít, amely a „rendszer” kritériumait aligha elégíti ki.

Újabb gondot jelent Nagy József számára Csíkszentmihályi (1997) „T” személyisége. A „T” személyiség transzcendens személyiséget jelent, ami valahogy nem illik bele Nagy József önértelmező személyiségébe (*Csíkszentmihályi*, 1997, 103. o.). Az én-reflektív önértelmezés a tudat folyamatos tónusát feltételezi. Csíkszentmihályi az áramlat-élmény csúcán átmeneti tudatvesztésről számol be, amely egyben tapasztalati ténynek is számít. Az ebből való kijövetel viszont érzelmi és teljesítménybeli gazdagodással jár (lásd: Arisztotelész [1984], Lukács [1969] és Kodály [2002] katarzissal kapcsolatos észrevételeit). Az ilyen „foghíjas” tudatosság nem kedvez Nagy József én-reflektív, önértelmező tudatosságának (157. o.).

Ugyanakkor megvan a pedagógiai haszna, mert a visszaemlékezés erre az állapotra a gyermek számára olyan felemelő, hogy azt minduntalan ismételni szeretné. Ez az attraktív élmény kiindulópontja

lehet minden eddigi élménypedagógiának. Bár az ilyen „tudatvesztés” a katarzissal hozható összefüggésbe, elérése nemcsak a művészeti tárgyakon belül lehetséges. Dienes Zoltán, Varga Tamás és Pólya György gondolkodtató, problémamegoldó matematikával próbált hasonló érzelmeket gerjeszteni. Sajnos nem sok sikerrel, mivel tanulóink körében a matematika még mindig a kevésbé kedvelt tárgyak sereghajtója.

Nagy József foglalkozik a tanulók érzelmi kötődéseivel, tanáruk, tanítójuk iránt táplált vonzalmukkal. Mint írja: „nem a szeretet a legfontosabb, hanem a ragaszkodás, a bizalom” (217. o.). Válaszunk a következő: szeretet, ragaszkodás, bizalom egymástól elválaszthatatlan fogalmak. Ha jelen van a szeretet, akkor jelen van a bizalom és ragaszkodás is, és fordítva. A bizalom és ragaszkodás kiemelését meszterként érezzük.

Hogy a feltalálók, újítók, tudósok megnyíven találkoztak a közérdekkel, felér egy találos kérdéssel. Legalábbis saját idejükben aligha egyeztek a közérdekkel, pedig találmányaik sokszor a közérdek elleni támadásnak is minősültek, például az atombomba feltalálása. Hogy találmányukat a közérdek később kisajátította, sokszor a feltaláló akarata ellenére, az már más kérdés. Önmagukban ezek a találmányok mégsem jelentettek veszélyt a társadalom, a közérdek számára. Nagy József meglátásai így meglehetősen ambivalensnek tűnnek.

Az élménypedagógia kapcsán tett ígéretünknek eleget téve említünk néhány megoldási javaslatot. Az elsők között említjük a tanító iránti kötődést, a szeretetet, bizalmat és ragaszkodást, amelyet többnyire empátiikus, arra rátermett pedagógus érdemel ki.

A mai empirista álláspontok a módszerek fejlesztését, új módszerek alkalmazását hangsúlyozzák. Sokszor úgy tűnik, hogy teljesen megfeledeknek a gyerekről mint érző, érzelemben gazdag lényről. Pedig ha körültekintünk, egész életünk a vonzódás-taszítás birodalmában folyik. Szerelmesfilmek, -regények, -színdarabok, párkapcsolatok, szülők iránti vonzalom, esetleg taszítás, stb. Nagy József

Új Pedagógiai Kultúrája is felhívja erre a figyelmet azzal a megjegyzéssel, hogy ez a terület a pedagógiában még kidolgozatlan.

Mi is osztjuk a véleményét. Ideje volna már felébredni a komputer-lázalomból: a gyerek nem gép, hanem egy szeretetre vágyó és szeretetet igénylő teremtes, akinek a nevelése, oktatása nagymértékben

Nagy József felhívja a figyelmet a partikuláris értékrend veszélyeire (158. o.). Véleményét részben osztjuk, amikor a partikuláris érdekeket valaki a közérdek fölé helyezi, amely valóban veszélyt jelenthet egy társadalomra. Vanak viszont kivételek. Giordano Brunót elégették, mert partikuláris érdekeit a közérdek fölé rendelte, csakhogy az ő partikuláris érdekei időeltolódással a közérdeket szolgálták. Ugyanez mondható el Einsteinről, és sok más tudósról, lángészről, akiknek eszükbe sem jutott, hogy a közérdeket szolgálják. Belső indítatásuk olyan erős volt, hogy partikuláris érdekeiket minden további nélkül a közérdek fölé helyezték, azaz meg sem fordult a fejükben, hogy közérdekről gondolkodjanak.

érzelmi faktoroktól függ. Iskola-előkészítő, felzárkóztató manuális és gépi programok ezt az érzelmi hiást soha nem fogják betölteni. Nem azt mondjuk, hogy azokra nincs szükség, de működni csak akkor fognak, ha azokkal párhuzamosan érzelmi-erkölcsi nevelés is folyik.

A művészeti és az irodalom tárgyakon belül ajánlott meseszerű elemeket bele-

szőni, mert a gyermek figyelme könnyen lankad, de meseszerű, fantáziadús elemek, közjátékok a figyelmét újból felkeltik, nehezebb anyagok befogadására ismét alkalmassá válik.

Érdeemes volna elgondolkodni a közösségi és egyéni szereplések érzelmre gyakorolt hatásán. Egy közös tánc, irodalmi színpadi szereplés, sportrendezvényen való csapatrésztétel emeli a gyerek érzelmi színvonalát, amelyet a közösség kumulatív energiája feltehetően csak fokoz. Mind az egyéni, mind a közösségi szereplések fokozzák a gyermek „összeszedettségét”, figyelmét, kitűnni akarását, versenyszellemét, tehát teljesítménynövelők. Az „élesben” való szituációk növelik felelősségét és annak vállalási kedvét. Természetesen a háttérben ott lappang egy kudarc megélése is. A versenyszellem pedagógiai alkalmazása tehát „kétélű” fegyver. Mégsem elvetendő, még ha az egalizálás rovására is megy. Dolgozatban, házi feladatban, feleléskor kapott jó jegy származék ad a gyermeknek, nem beszélve a vele együtt járó szóbeli vagy írásbeli dicséretéről. Mint látható, itt is az iskolai munka érzelmi része dominál. A versenyszellem, a jó jegyek „vadászása”, a túlzott szülői elvárások és hasonlítgatások sajnos ellenkező előjelűvé is válhatnak. A tehetséges gyermeknél is előfordul, hogy nem minden esetben nyújtja a képessége szerinti maximumot, és ilyenkor önmagával elégedetlen, kudarcélmény éri. A jó pedagógusnak ezt észre kell vennie, és segíteni a gyermeket, hogy problémáját áthidalja. A pedagógiának feladatai közé tartozik, hogy ezzel kapcsolatos esettanulmányokat már a képzésben belül is folytasson.

A kevésbé tehetséges, közepes vagy alacsony teljesítményű gyermekeknél is meg kellene találni azt a feladattípust, amelyben tehetsége és tudása maximumát tudja nyújtani. A probléma mégis jelentkezhet, ugyanis a gyermek tudását, teljesítményét általában nem önmagához, hanem az osztálytársaiéhoz méri, és ráadásul ugyanabban a feladatban. Ezért sikeresebbek a már előre kiszabott egyéni feladatok, amelyek tematikában lehetnek közösek, de értéke-

lésük szabadabb pályát biztosít. Gondoljunk itt egy iskolai vagy otthoni fogalmazásra, témára vagy zenére elkészítő rajzra, valamely irodalmi vagy zenemű meghallgatás utáni szabad interpretálására, stb. Ez mind szép, mondaná valaki, de mi a helyzet olyan egzakt tárgyokban való teljesítésekkel, ahol a megoldás csak egyféle lehet, például: matematikában. Az ilyen problémák jelenleg megoldhatatlanok. A korrepetálás, a tanári segítség nem garancia arra, hogy a gyermek visszanyeri önbizalmát. A gyermek számára az ilyen óra nem tartozik a legkedveltebbek közé, ha kudarcot vall, megfogalmazható a költői kérdés: hová lett az élménypedagógia? Az ilyen helyzeteket elkerülendő született meg a projektpedagógia, Dienes Zoltán és Varga Tamás gondolkodtató matematikája, amelyek során a gyermek egyéni képességei, tehetsége alapján nyilatkozhat meg. „Minden válasz jó, csak más-más kérdésre.” Nos, ez a mondas közhelynek számít, de a jó és kreatív és empátiával rendelkező tanár nem hagyja számitáson kívül. A gyermek saját tevékenysége árán „tanuljon” – ebből az elvből arra lehet következtetni, hogy az élménypedagógia a makarenkói közösségi pedagógiából kiindulva, azt nem tagadva, mégis az egyéni bánásmód felé tendál. A „személyiség” az egyéni teljesítményekben érhető igazán tetten. A kiemelkedő, társadalmat is előre vivő személyiségek, feltalálók, tudósok szerepét többen felismerték, köztük Zsolnai József is, aki minden közösségből kiemelt néhány arra érdemes, tehetséges tanulót, és azokat „szuper képzésben” részesítette. Ezek voltak a kissé rossz szájjal megfogalmazott „tudóskák”. A kérdés mind a mai napig tisztázásra vár, hogy Zsolnai József ebbéli ténykedése ellentmond-e az esélyegyenlőség ma széles körökben hangoztatott elvének, ellene van-e a társadalmi érdekeknek vagy éppen azt érvényesíti.

Az ilyen válogatások valóban közösségellenesnek tűnnek, de ha bízunk Zsolnai zsenialitásban, aki a pedagógia társadalmiságát úton-útfélen hangoztatta, meggondolandó, hogyha néhány gyermegről is van szó, és abból csak egy vagy kettő

válík tudóssá, nem éri-e meg az ilyen személyiségek partikulás érdekeit átmenetileg

Odáig már eljutottunk, hogy sok tanulmány a gyermekek tantárgyak iránti attitűdjét „firtatja” (lásd: Csikos, 2012). De a ténymegállapításokon túl alig mennek. Csikos Csaba vizsgálataiban a matematika és a földrajz „kullog” nagyon hátul.

Megoldást vagy megoldási javaslatot ezek a tanulmányok alig vagy egyáltalán nem nyújtanak. Ugyanez tapasztalható az ének-zene preferálásával kapcsolatban Janurik Márta tanulmánya (2007) és PhD dolgozata (2010) kapcsán, amely és a hozzá hasonlók legfeljebb olvasói csodálatát és elégedettségét váltják ki, amikor beletekin-tenek a faktor- és regresszióanalízisek, a szignifikancia és a korrelációk mutató világába, de a megoldási javaslatokra valójában nem, vagy alig tartanak igényt.

Összefoglalva az elmondottakat: élménypedagógia csak annak a tanárnak az óráján születik, aki kreatív, rendelkezik bizonyos humorral, az egyéni szerepléseket támogatja, óráit időnként a fantázia elemeivel szövi át, a gyengébb gyermekekkel szemben türelmes, nem „fukarkodik” a dicséretekkel, ugyanakkor józan

támogatni, elviselni, hogy azokból később minőségi közérdek szülessen.

megítélésre ösztökél. Sajnos azt kell mondanunk, hogy ezeket a tanítói-tanári tulajdonságokat a képzés csak igen kis mértékben tudja kialakítani, ezért mondják azt, hogy „pedagógusnak születni kell”.

Végül, de nem utolsósorban, visszatérve Nagy József *Új Pedagógiai Kultúra* című, nagyszabású művére, elmondható, hogy a mű valóban hiánypótló, különösen, amikor a kompetencia értelmezése mellett a személyiség és kötődései kérdéseivel is foglalkozik.

A kötődések témaköre elvezet bennünket az élménypedagógia időszerű kérdéseire, amelyek kidolgozása még folyamatban van. Cikkünkkel szeretnénk ennek a folyamatnak részeseivé válni, és abban reménykedni, hogy az „élménypedagógia” a jövőben nemcsak egy „fóbia” lesz, hanem élő realitássá válik.

Irodalomjegyzék

Arisztotelész (1984): Politika. In: Finácz Ernő: *Az ókori nevelés története*. Gondolat, Budapest.

Burián Miklós (2005): Alternatív zenei kísérlet az általános iskola első és második osztályának énekóráin. *Iskolakultúra*, 15. 12. sz. 203–206.

Burián Miklós (2009): A virtuális polifónia kaotikus permutációinak felismerése és kreatív alkalmazása. Egy új koncepció körvonalai a kezdő énektanításban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7. sz. 35–46.

Burián Miklós (2010): Outlines of a New Method for Infant Music Teaching. *Practice and Theory in Systems of Education*, 5. 4. sz. 343–352.

Burián Miklós (2012): A kortárs zene tanításának elvi és gyakorlati kérdései. *Iskolakultúra*, 22. 1. 95–100.

Burián Miklós (megjelenés alatt): Miért nem szeretik a gyerekek az ének-zene órát? Hazai és nemzetközi kitekintés az ének-zene oktatás gondjairól. *Új Pedagógiai Szemle* (elfogadva).

Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűd összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100. 3. sz. 343–352.

Csikos Csaba (2012): Melyik a kedvenc tantárgyad? *Iskolakultúra*, 22. 1. 3–13.

Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Janurik Márta (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zene órákon. *Magyar Pedagógia*, 107. 4. sz. 295–320.

Janurik Márta (2010): *Azenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4–8 éves kor között*. PhD értekezés, Oktatásméleti program, Szeged.

Kodály Zoltán (2002): *Legyen a zene mindenkié*. Nemzetközi Kodály Társaság – Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.

Lukács György (1969): *Az esztétikum sajátosságai*. Magvető Kiadó, Budapest.

Nagy József (2010): *Új Pedagógiai Kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Varga Tamás (1977): *A matematika tanításának várható fejlődése*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Burián Miklós

Nyugalmazott főiskolai docens
Keckeméti Főiskola