

Mit mond a narratív pszichológiai szemlélet, illetve az elbeszélés mint átfogó metateória az irodalomtanításnak?

A felvetett kérdésre Pléh Csaba (2012) hasonló című tanulmányához kapcsolódó széljegyzetekkel igyekszem – részleges – választ adni.

A „széljegyzetek” tanári és tankönyvírói tapasztalatokat, illetve irodalomelméleti párhuzamokat igyekeznek majd fölhasználni.

Először is mit jelent az, hogy az elbeszélés metateória? Azt, hogy az elbeszélés e koncepció szerint mind a világ megismerésében, magunk számára értelmessé rendezésében, mind az emlékek felidézésében, a benyomások-élmények belső reprezentációt teremtő átgondolásában, mind az én megalkotásában kulcsszerepet játszik, azaz az elbeszélésről szóló teória nem pusztán irodalmi, hanem megismerés- és ismeretelméleti, ontológiai, lélektani és antropológiai metaelmélet a fabuláló emberről és kultúráról.

Az emlékezeti narratívák szövegtani modelljétől az iskolai értelmezési modellekig

Az *elbeszélés és a szövegintegráció* című részhez az iskolai gyakorlatból természetesen kapcsolódik a nyolcvanas elejétől polgárjogot nyert, de a mai tanítási gyakorlatban és tankönyvekben sajnálatosan visszaszorult szövegtan. Az itt említett mikroszerkezettel természetesen korrelál az iskolában tanított lineáris kohézió (konnexitás), illetve az úgynevezett grammatikai kapcsolóelemek. (E kettőt az iskolai gyakorlat sokszor hibásan teljesen azonosítja, noha van lineáris-lokális szemantikai kohézió is.) A makroszerkezetnek pedig a globális kohézió fogalma felel meg, melyben kétségtelenül meghatározóbbak a szemantikai elemek. A grammatikai konnexitás (?), a szemantikai kohézió és a pragmatikai koherencia hármasságát a szövegtanban ma igyekszik meghaladni a procedurális felfogás (lásd: *Tolcsvai Nagy*, 2001). Azonban valójában a metateória-tanulmányban narratív mikro- és makroszerkezetről, nem pedig szövegszerkezetről van szó. Kérdés tehát, hogy a valószínűleg később tanított szövegtan nyújthat-e segítséget az elbeszéléserő értelmezéshez. Természetesen elbeszélések elemzését az iskolában sokszor és sokféleképpen gyakoroljuk. Lehet, hogy olyan pedagógiai szakasz is lehetséges, ahol az iskolai „népi narratológia” (vesd össze: *Bruner*, 2004a, 52–68. o.) tudatosulásához és meghaladásához hozzájárulhat a szövegnyelvészet is. Az azonban nyilvánvaló, hogy a később szóba kerülő tartalmi modell, amely az elbeszéléseket hősök céltételezése, motivációja és problémamegoldása köré szerveződik véli, jóval korábban és spontánabb módon használatba vétetik, mint a szövegnyelvészeti analógiákra épülő értelmezési modell. Pléh Csaba ebben a tanulmányában is, de már 1984-ben (*Pléh*, 1984) is állást foglalt a történetnyelvtanokkal operáló formai megközelítés „ellen” és a hősökkel és intencióikkal operáló narratív megismerési modell mellett. Pontosabban az utóbbit a történetemlékezet leírásában eredményesebbnek találta. Fontos, hogy mindkét megközelítés sémaalkotásról beszél, csupán a formai megközelítés egy zártabb szabályrendszerű

történetgrammatikának tulajdonítja a sémák eredetét (illetve ezekben leli fel létformájukat), míg a tartalmi megközelítés kevesebb, de az elbeszélésben egyedibb, idioszinkratikusabb módon konstituálódó szervező elemmel, kevesebb elemű, de rugalmasabb, tágabb modellel dolgozik.

Saját tankönyvírói és tanári tapasztalatom részben megerősíti, részben megkérdőjelezi a tartalmi megközelítés preferálását. Már korábban említettem, hogy a hősökre az indokokra, okokra, célokra és tettekre, illetve problémákra irányuló kérdések korábban is működnek a történetrekonstrukcióban és -értelmezésben, mint az erősebben formalizált sémák. Miért veszett el Jancsi nyája, miért kellett elmennie a faluból, miért ölte meg a zsványokat, miért nem vette feleségül a francia királylányt? Ezek a kérdések kétségtelenül spontán módon adódnak, és a gyerekek szívesen válaszolnak rájuk, hisz a történet maga teszi fel őket. A megszakításos, kifejeleti jóslatokat (predikciókat) kérő olvasás is részben ebből a tartalmi modellből táplálkozik, hiszen az okokból és indítékokból következhet az elkövetkező eseményekre, miközben megkonstruálja a szereplőt, akit maguk a leírások és cselekedetek attribúciója teremt meg. Ahogy Pléh Csaba (2012, 10. o.) írja: „[e]rősebb bejósoló ereje van a cselekvéses típusú sematizáción alapuló értelmezésnek, mint a grammatikainak”. A mi tanítási programunkban példa erre a *Pofon* című Vámos Miklós-elbeszélés, melynek megszakításos felolvasása során újra és újra azt kérdezzük, hogy az előzmények és jellemzők ismeretében a szereplők (a Nagyfiú és a Kisfiú) mit fognak a következőkben tenni, illetve visszakerdezzük arra, hogy az adott cselekvésnek mi lehet az oka, a célja, az indítéka (Arató és Pála, 1994, 15. o.)¹. (Ugyanígy dolgozzuk fel Tóth Krisztina *Tolltartó* című novelláját, de természetesen rengeteg más elbeszélésre is alkalmazható a módszer.) Ugyanakkor a megszakításos felolvasás során sem csupán a hősök (az olvasó által nekik tulajdonított) intencióitól függ a folytatás, hanem műfaji sémák, konvenciók is alakítják olvasói elvárásainkat, illetve az elbeszélés menetét. Bruner (2004b) joggal beszél a műfaj elsődlegességéről az egyedi történethez képest, igaz ő a műfajt tágan, nem csupán irodalmi értelemben érti. Határozottan állást foglal amellett, hogy műfaj időbeli és logikai elsőbbséget élvez az egyedi történettel szemben: „[e]gy történet szereplői és epizódjai az őket körülvevő narratív struktúráktól kapják jelentésüket, nyerik el funkciójukat”. Természetesen nem csupán irodalmi műfajokról beszél, hanem tágabban érti a fogalmat: „[ú]gy összegezném, hogy a műfajok az emberi körülmények elképzelésének, és az azokról való beszédnek a kulturálisan meghatározott formái” (Bruner, 2004b, 125. o.). A műfaji partikularitással közvetlenül összefügg a „Burkolt kanonizálás” (5. univerzálé). A burkolt kanonizálás itt a konvenció gyakran rejtett, de elkerülhetetlen működését jelenti. Az irodalomtanítás szempontjából különösen fontos ez a szempont, mivel az irodalom története konvenciók és innovációk történeteként is felfogható, illetve tanítható. Elképzelésem szerint az irodalomtörténet taníthatatlan óriásnarratívája helyett kis narratívákon, konvenciótörténeteken keresztül adhatunk betekintést az irodalomtanításban közvetlenül aligha megragadható nagy-történetbe, bár az irodalmi nevelésnek nem az az elsődleges feladata, hogy megismertessen ezzel a nagy-történettel. „Az innovatív történetmesélő szükségképpen jelentős kulturális figurává válik, mert történetei meghaladják a szokásos narratív forgatókönyveket, és olyat láttak velük, amit még nem vettünk észre.” (Bruner, 2004b, 128. o.) Ez a megállapítás az irodalomtanítás legitimitációja számára is igen fontos, hiszen egyrészt az következik belőle, hogy az irodalomból olyasmit is megtudhatunk, amit máshonnan nem, másrészt, hogy ez az új tudás, ismeret formai eredetű, a narráció újfajta módjából ered. A valóság narratív megkonstruálásának gondolata azért is fontos az irodalomtanítás számára, mert meghaladhatóvá teszi a tükrözéseméleti és az immanens műmegközelítés hamis alternatíváját. Hiszen számunkra csak megkonstruált valóság létezik – mind személyes életünkben, mind kultúránk életében, mind az irodalmi művekben, az olvasás pedig valóságkonstrukciók termékeny összevetése.

Visszatérve a formális megközelítés védelméhez, a *János vitéz* kizárólag hősökkel és intenciókkal foglalkozó „népi” megközelítése nemigen teszi lehetővé sem a metaforák történetértelmező, sőt történetmozgató voltának (itt például a rózsáét, a Toldiban például az állatmetaforák és az állatlegyőzések összefüggését), sem kezdet és vég összehajlásának mélyebb értelmezését. Azt, hogy a *János vitéz* „faltól falig”, pontosabban víztől vízig, csóktól csókiig történet. Az első csók a patakban, az utolsó Tündérország tavában csattan. Mindkettőtől, mindkettőben megszűnik az idő. Csakhogy míg az első csókban (szeretkezésben) csak a szerelmesek számára szűnik meg az idő, és a külső idő folytatódik, s ebből adódik az útnak indító bonyodalom, a nyáj elvesztése, addig a befejezésben mindkét idő áll, így nem jön létre konfliktus külső és belső idő között. Kicsit föléfoglalmazva: a *János vitéz* a külső és belső idő aszinkronitásáról, szerelem és társadalom ebben manifesztálódó ellentétéről, majd ennek olyan utópisztikus feloldásáról szól, ahol csak szerelem van, csak szerelmi öröklét, a társadalom pedig elpárolog, illetve az utópisztikus tündértársadalmi idő teljes szinkronba kerül a szerelem időtlen idejével. Természetesen ez az értelmezés ötödikben még nem „elengedhetetlen”, de később az efféle értelmezések aligha hiányozhatnak az irodalomórákról. Az ilyen értelmezések viszont szerintem csak mesterséges-formális értelmezési modellek alkalmazásával hozhatók létre. A fenti esetben az elbeszélésnek mint állapotváltozási folyamatnak az elemzésével, melyben a kezdő- és a záróállapotot vetjük össze a szereplők adott ponton jellemző attribútumainak összevetésével.² Jancsi rózsája vagy a *Toldi* farkasai, bikája, túzokja – ahogy *A kulcs* című Kosztolányi-novella íróasztala, repülője vagy ugyanitt a főnök aranykeretes szemüvege – olyan „figurák”, melyek olyan funkciókat töltenek be, amelyek eljuttatják a hőst a kezdőállapottól a záróállapotig.

A problémamegoldásként felfogott elbeszélés véleményem szerint nemigen juttat el a történetértelmező metaforák jelentésének a történetértelmezésbe való integrálásához. Egyébként is nagy feladat mind a narratív metateória, mind az irodalomértés és irodalomtanítás számára, hogy a narratívák és a metaforák értelmezése közötti szakadást befoltozza. Erre többen tettek már kísérletet, Bezeczy Gábor (2002) kiváló tanulmánya inkább csak a megoldási lehetőségeket körvonalazza, míg Ricoeur (1981a) egy Bezeczy által nem idézett tanulmányában, illetve például Northrop Frye (1996) erre szerintem megfontolandó javaslatot is tesz. Természetesen ez így csak odavetett megjegyzés, a probléma, illetve a megoldási javaslatok kifejtése önmagában disszertációnyi téma. Ugyanakkor annyiban szorosan hozzátartozik ezekhez a széljegyzetekhez, hogy az emlékezésnek az elbeszéléshez láncolása, az emlékezet narratív jellegének hangsúlya óhatatlanul felveti, s bizonyosan sokan foglalkoztak is ezzel, hogy nincs-e ugyanilyen jelentőségű metaforikus-metaforizáló emlékezet. Freud lehet ennek a megközelítésnek vagy akár a két emlékezési-alakítási modell ötvözésének az egyik úttörője, útmutatója. Az archetipikus kritikának (Maud Bodkin, Northrop Frye) pedig nagy előnye van a narratívák és a metaforák együttes kezelésében, hisz az archetipusok (ősképek) egyúttal mítoszokká és rítusokká narratíválódnak, és viszont. Tankönyvszerzői gyakorlatomban a beavatás archetipusára, rítusára jól lehetett ilyen tananyagot építeni (*Arató*, 1999), azonban később azt kellett tapasztalnom, hogy valójában kevés archetipus ennyire rítus-jellegű.

Tehát azt állítom, hogy az irodalomtanításban a formális narrációmodellnek is helyet kell biztosítani, azaz szükséges formalizált értelmezési modelleket is tanítanunk az epikaértelmezés elmélyítése, az olvasási stratégiák kialakítása érdekében. Miért? A választ Paul Ricoeurnek a magyarázat és a megértés közötti, hosszú előtörténetre visszanyúló megkülönböztetésére építem. A francia filozófus-teológus-irodalmár úgy véli, hogy a naív megértést követi a magyarázat (a hermeneutikai 'subtilitas explicandi'), amely elvezet az igazibb megértéshez ('subtilitas intelligendi'). Ricoeur (1981) szerint a strukturális magyarázat segít az én illúzióinak leépítésében, abban, hogy a hermeneutikai kör „végére érve” ne csak ugyanannyit tudjunk az értelmezett szövegről (élettényről, törté-

netről, önmagunkról), mint a megértés kezdetén. Véleménye szerint az elsajátítást ('appropriation', 'subtilitas applicandi') meg kell előznie a distanciációnak ('distantiation'), ez utóbbit biztosítja a strukturális magyarázat. A ricoeuri magyarázat és megértés kettőségét, eltávolításra ('distantiation'), majd elsajátításra ('appropriation') építő értelmezési modelljét szívesen rávetíteném a Bruner által komputációs és kulturalistának nevezett elmémodellekre, illetve megközelítésekre. E kétszer két, szerintem rokonítható út vagy fázis a jelentésteremtésben, illetve az oktatásban talán nem ellentétei, hanem kiegészítősei egymásnak még akkor is, ha Bruner túllépett a piaget-i kognitívizmuson és a francia strukturalizmuson, illetve a komputációs modellel szemben a kulturalista modellt részesíti előnyben. Az – egyelőre csak ötletszerűen jelzett – egybeolvashatóság alapja az, hogy mind a megismerés komputációs modellje, mind az irodalmi mű strukturalista modellje erősen algoritmizált, s ennek megfelelően a strukturalista-immanens műfelfogás jegyében alkalmazhatóak a tanításban is az erősen algoritmizált („komputációs”) értelmezési stratégiák. Tankönyvsorozatunk (*Arató és Pála*, 1994, 1995, 1997), illetve a már említett *Beavatás* fejezet négy értelmezési modellt javasol és kínál fel alkalmazásra, ezek négy felszólító mondatban fogalmazhatók meg.

1. Fogjuk föl az elbeszélés cselekményét problémamegoldásként!
2. Fogjuk föl az elbeszélést állapotváltozásként!
3. Fogjuk föl az elbeszélést átértékelődési folyamatként!
4. Fogjuk föl az elbeszélést ellentétek rendszereként!

Az első modell van a legközelebb a tartalmi megközelítéshez és egyúttal a cselekmény hagyományos expozícióra, bonyodalomra, tetőpontra, fordulatra és végkifejletre való bontásához. Hogy az irodalom szűkebb világából – „metateoretikus” irányba – kilépjünk, a hagyományos „bonyodalom” fogalma a helyett a „probléma” köznapibb, közkeletűbb fogalmát használjuk. Ezzel máris tágabb cselekvéseméleti mezőbe vittük ki a novella-elemzést.³ Ugyanakkor a sematikus modell az alkalmazás során többféle finomítást kíván. „A modell finomítását elkezdhetjük, például, azzal, hogy megkülönböztetjük a *gyakorlati* és a *lelki-szellemi célt*, a kifejletnek pedig *cselekményszintjét* és a *hangulati*, illetve *értékszintjét*. Értelmezésünk finomodik, ha e szintek konfliktusát is bemutatjuk. Például Takács Pista elérte célját, teljesítette a megbízatást, elhozta a kulcsot, mégsem az elégedettség a meghatározó érzése. *Miért nem?* Az értelmezés valójában ezzel a kérdéssel veszi kezdetét.

Különösen termékeny, ha megvizsgáljuk az apa, Takács *céljait* és a célok elérésére választott *eszközzeit*, *cselekvéseit*, valamint az ezek által elért *eredményeket*.” (*Arató és Pála*, 1995, 19. o.) „A cselekmény *problémamegoldásként* való vizsgálata világossá tette, hogy a kisfiú ugyan sikeresen hajtja végre a mamájától kapott feladatot, de eközben apjáról és a hivatalról olyan tudás birtokába jut, ami elveszi a siker örömét. Felfedezhettük továbbá, hogy Takács oly módon igyekszik a munkatársai előtt, főképp pedig fia előtt megőrizni a tekintélyét, hogy éppen ezáltal veszíti el.” (*Arató és Pála*, 1995, 31. o.)

Az azóta eltelt évek azt a tapasztalatot hozták, hogy a gyerekek leginkább az átértékelődés-modellt és problémamegoldás-modellt kedvelik, illetve használják szívesen, lebutítva az állapotváltozás-modellt is eredményesen alkalmazzák, de az általam leginkább reklámozott, a strukturalista narratológusok által kidolgozott (bináris oppozíciókat hierarchiába szervező) ellentétpárok-moddellel csak a legjobbak tudnak valamit kezdeni. Általában keveseknek sikerült az átfogó, fölérendelt ellentétpárt megtalálni, illetve ez alá a többi ellentépt mint kontextuális szinonimákat (izotópokat) besorolni. Ugyanakkor, ami nyolcadikban például Sánta Ferenc *Emberavatásán* vagy Sylvia Plath *Bevatásán* nem működött igazán, illetve csak a tanár csilloghatott vele, az érettségien váratlanul sokaknál visszajött. Érdemes lenne megvizsgálni egyfelől, hogy 13–14 éves korban miért nem működik jól a modell, illetve, hogy 18 éveseknél hogyan és miért „jött vissza”.

Szerintem sorozatunk, illetve a suliNova szövegértési-szövegalkotási programcsomagja⁴ (2005–2008) a maga problémacentrikus moduljaival, amelyek mint az ellipszis, két fókusz köré épülnek, egy tematikus-motívikus (például a felnőtté válás traumája) és egy poétikai-képességfejlesztő fókusz (például novellaértelmezési modellek) köré, a kronológia fonalán előrehaladó sorozatoknál jobban követi az alaklélektan, a kognitív pszichológia, sőt a narratív pszichológia részben egymásra épülő belátásait. E modulokban mind a műveket, mind a feldolgozást segítő feladatsorokat az említett két fókusz választja ki, határozza meg. A hasonló témájú és műfajú művek a körük szervezett manipulált minikontextusban mintegy bevilágítják egymást. Ha narratív sémák segítik a megismerést a világ és a self narratív megkonstruálását, akkor nem az irodalom története adja a befogadás egyetlen s legadekvátabb keretét, hanem az egyedi történeteket és metaforákat mindig megelőző műfajok és archetipusok. Ahol a műfajokat az irodalmi műfajoknál természetesen tágabban kell felfogni.

A narratív self és az irodalomtanítás

A Pléh-tanulmányban a Ricoeur és Dennett által reprezentált narratív metateória szerint az elbeszélések, illetve az elbeszélés aktusa hozza létre az Ént, a selfet. A terjedelmi korlátok miatt azonban nem vizsgálom meg ennek lehetséges irodalompedagógiai konklúzióit. Pedig izgalmas lenne annak vizsgálata, hogy egy lány, csak a történetek gravitációs központjaként szolgáló self hogyan adhat elfogadható pedagógiai emberképet. Szerintem adhat, noha ma a posztmodern énfelfogás csak abban mutatkozik az irodalomtanításban, hogy a művek kánoni helyét eldöntő értékszempontnak teszi meg a személyiség (késő)modern osztozottságát.⁵ Termékeny lehetne a folyton formálódó self, a narratív identitás gondolatát összekapcsolni a szerteágazó mentalitástörténeti-művelődéstörténeti gondolatmenettel, amit Charles Taylor (1989) fejt ki *Sources of the Self* című munkájában. A történelem narratívái és a self-narratívák ebben a könyvben mintegy ötvöződnek. Kérdés és kihívás, hogy ennek az ötvözetnek készíthető-e pedagógiai adaptációja. Ian Watt David Lodge által idézett gondolatai, illetve regényelemzése (lásd: *Pléh*, 2012, 13. o.) *Rise of the Novel* című könyvében hasonló irányban tettek lépéseket 56 évvel ezelőtt. A *Robinson* ma is igen jól lehet tanítani mint a gazdasági individuum megteremtődését megragadó regényt, csak hogy azután nem igazán folytatódik ez a self-történeti nézőpont. (A *Vörös és fekete* vagy a *Goriot apó* kínálna magát az ilyen Lukács Györgytől vagy B. Mészáros Vilmtól sem idegen megközelítéssel, de a marxizmussal valós szakítással együtt irodalomtanításunk szakított ezzel a fajta történetiséggel is.)

(Nem térhetek ki a narratív self, az empirikus szerző, a lírai én és a hősök közötti viszonyra sem. Pedig ez a viszony fontos kérdés az irodalomtanítás számára, s nem egészen értem, hogy Pléh Csaba [2012, 4. o.] miért azonosítja az elbeszélőt automatikusan a protagonistával. Mi ugyan valóban protagonistái vagyunk magunkról szóló elbeszéléseinknek, de a fiktív protagonisták, az elbeszélő, a beleértett szerző ('implied author') és az empirikus szerző viszonya nyilván összetettebb ennél.)

Az irodalom haszna

A megjegyzetelt tanulmánynak *A történetmondás evolúciós alapjairól* szóló zárófejezete három, az irodalom hasznával kapcsolatos álláspontot ismertet. Mindhárom teória (Steven Pinkeré, Geoffrey Millsé, illetve Sebeoké és Boydé) termékenyen hathat az irodalomtanításra, amely egy olyan időszakban kívánja újraértelmezni és legitimálni magát, melyben az irodalmi műveltség társadalmi presztízse már nem tantárgylegitimáló

és motiváló erő. Különösen vonzó a harmadik elmélet, mely szerint „[a] művészet játékos gyakorlásokat tesz lehetővé”. Ehhez az állásponthoz közel áll H. R. Jauss (1997) elképzelése, mely szerint „az olvasó azáltal van előnyösebb helyzet, mint a (feltételezett) nem olvasó, hogy – Popper hasonlatával élve – nem kell előbb akadályba ütköznie ahhoz, hogy új tapasztalatot nyerjen a valóságról. Az olvasásból nyert tapasztalat segítségével megszabadult élettapasztalatának másoktól átvett formáitól, előítéleteitől és

kényszerhelyzeteiből”. Az irodalomolvasás károsodásmentes tapasztalatszerzés. Tankönyvsorozatunk irodalomelméleti fejezetének az irodalom hasznáról való része⁶ erre a gondolatra épül, illetve Paul Ricoeur (1987, 325. o.; 1984, 59. o.) ezt kiegészítő gondolatára, mely szerint a művészet egyik legősibb funkciója „egy olyan laboratórium létrehozásában áll, amelyben a művész a fikció révén kísérleteket folytat az értékekkel”.

A recepcióesztétikával szövetkezett irodalmi hermeneutika – szemben a dekonstrukcióval – létezőnek tartja az értelmezés határait és nem is csak individuálisan, hanem történetileg is: nem lehet minden korban minden kérdést feltenni, az új kérdéseket, értelmezéseket csak bizonyos recepcióshatástörténeti fejlemények teszik lehetővé. Ugyanakkor a jelentésteremtést nyitott folyamatnak tekinti, amit nem zárhatnak le a régi értelmezések vagy például a szerző kánonban elfoglalt helye. Ez azért is fontos, mert például a mai tartalomszabályozó dokumentumok az irodalom természetével ellentétes módon lezárt kánont mutatnak fel, és hamis határvonalat húznak a még élő és a már halott szerzők között. Mintha a múltbeli szerző művei nem értékelődnek és értelmeződnek folyamatosan át.

Még mit is hallhatna meg az iskola?

Széljegyzeteimben nem tértem ki a legalapvetőbb pedagógiai implikációkra. Például arra, hogy a kulturális kognitívizmus, a szociális s nem pusztán individuális reprezentációkban, közös és szociokulturálisan konstruált narratív sémákban gondolkodó narratív pszichológia természetesen a kölcsönös tanulási közösségeket, azaz a kooperatív tanulási-munkaszervezési formákat részesíti előnyben. Valamint az olyan kompetenciafejlesztést, amely rendelkezésre bocsát ismereteket, illetve ismeretforrásokat, tisztában van azzal, hogy a tényszerű ismeretek is gyakran képességpotenciálok, de inkább ezek narratív keretbe foglalását, kompetenciává válását gyakoroltatja, ennek nyit teret. A narratív pszichológia nyitott értelemkereséséből és nyitott énfelfogásából, konstrukcionizmusából nem a szólista, a „minden tudás forrása a prelegáló tanár” szerep következik, hanem az idegenvezetői vagy a karmesteri (Bruner, 2004c) tanárszerep, illetve akár a pincér szerepe.⁷ Az irodalomtanításra vonatkozó egyik alapvető

következtetést csak vonakodva vonom le. Ugyanis abból az elbeszélés- és énfelfogásból, amely csak változatokat ismer, csak labilis értelmezéseket, az következik, hogy a tanítás során nem sugallhatunk kész értelmezéseket. Sőt talán az általánosan olyannyira kedvelt értelmezési modellek is túlzottan direkt módon vezérlik a jelentésteremtést. Nyitottabb végű kérdésekkel, feladatokkal kell dolgozni, mint azt ösztöneim diktálják. (Pethőné Nagy Csilla [2000a, b, c, d; 2009a, b, c, d] kitűnő vagy Fűzfa Balázs [2010a, b, c, d] merészen személyes és szeszélyes, néhol kissé egyenetlen tankönyvsorozatai már ezt a

szemléletet tükrözik.) Ezzel a nagyobb nyitottsággal én részben egyet is értek, azonban az 'anything goes' hermeneutikájában nem hiszek, miként abban sem, hogy nem kell a diákoknak értelmezési mintákat nyújtanunk. A recepcióesztétikával szövetkezett irodalmi hermeneutika – szemben a dekonstrukcióval – létezőnek tartja az értelmezés határait és nem is csak individuálisan, hanem történetileg is: nem lehet minden korban minden kérdést feltenni, az új kérdéseket, értelmezéseket csak bizonyos recepció-s-hatástörténeti fejlemények teszik lehetővé. Ugyanakkor a jelentésteremtést nyitott folyamatnak tekinti, amit nem zárhatnak le a régi értelmezések vagy például a szerző kánonban elfoglalt helye. Ez azért is fontos, mert például a mai tartalomszabályozó dokumentumok az irodalom természetével ellentétes módon lezárt kánont mutatnak fel, és hamis határvonalat húznak a még élő és a már halott szerzők között. Mintha a múltbéli szerző művei nem értékelődnének és értelmeződnének folyamatosan át. Ha az elbeszélést a jelenből és történetek gravitációs központjaként felfogott én felől írjuk, akkor a tanításban is haladhatunk a jelen felől a múlt felé, és a közös, többszálú és változó kánonon kívül saját narratív identitásunknak megfelelő személyes kánont is megalkothatjuk. Sőt az irodalomtanításnak meggyőződésem szerint ebben a személyes kánonalkotásban vagy inkább személyeskánon-alkotásban kell segédkeznie.

Irodalomjegyzék

- Arató László (1994): Az irodalomóra rétegei. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás*. I. szerk. Pauz-Universitas. 99–127.
- Arató László (1999): Beavatás. In: Arató László és Pála Károly: *A szöveg vonzásában II. Atjárók*. Műszaki Könyvkiadó. 3–59.
- Arató László és Pála Károly (1994): *A szöveg vonzásában. I. Bejáratok*. Műszaki Könyvkiadó.
- Arató László és Pála Károly (1995): *A szöveg vonzásában. II. Atjárók*. Műszaki Könyvkiadó.
- Arató László és Pála Károly (1997): *A szöveg vonzásában. III. Kitérők*. Műszaki Könyvkiadó.
- Bartlett, F. C. (1985): *Az emlékezés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bezeczy Gábor (2002): Metafora és narráció. In: uő: *Metafora, narráció, szociolingvisztika*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 170–279.
- Bezeczy Gábor (2008): *Irodalomtörténet a senkiföldjén*. Kalligram, Pozsony.
- Bruner, J. (2004a): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat, Budapest.
- Bruner, J. (2004b): A valóság narratív megalkotás. In: uő: *Az oktatás kultúrája*. Gondolat, Budapest. 121–136.
- Bruner, J. (2004c): Kultúra, elme és oktatás. In: uő: *Az oktatás kultúrája*. Gondolat, Budapest.
- Csúri Károly (1987): Az irodalmi szövegmagyarázat mint elméletalkotási folyamat. In: uő: *Lehetséges világek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 149–190.
- Frye, N. (1996): The Koine of Myth: Myth as a Universally Intelligible Language. In: uő: *Myth and Metaphor*. University of Virginia Press. 3–17.
- Fűzfa Balázs (2010a): *Irodalom_9*. Krónika Nova, Budapest.
- Fűzfa Balázs (2010b): *Irodalom_10*. Krónika Nova, Budapest.
- Fűzfa Balázs (2010c): *Irodalom_11*. Krónika Nova, Budapest.
- Fűzfa Balázs (2010d): *Irodalom_12*. Krónika Nova, Budapest.
- Jauss, H. R. (1997): *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris, Budapest.
- Neisser, U. (1984): *Megismerés és valóság*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2000a): *Irodalom 9*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2000b): *Irodalom 10*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2000c): *Irodalom 11*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2000d): *Irodalom 12*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2009a): *Irodalom 9*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2009b): *Irodalom 10*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2009c): *Irodalom 11*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2009d): *Irodalom 12*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Pléh Csaba (1984): A történetemlékezet formális és tartalmi megalapozottságú modelljéről. *Pszichológia*, 2. sz. 375–384.
- Pléh Csaba (1986): *A történet szerkezet és az emlékezeti sémák*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (2012): Narratív szemlélet a pszichológiában: az elbeszélés mint átfogó metateória. *Iskolakultúra*, 3. sz. 3–24.
- Ricoeur, P. (1981a): Metaphor and the Central Problem of Hermeneutics. In: uő: *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1981b): What is a Text? Explanation and Understanding. In: uő: *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1984): *Time and Narrative*. I. The University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1987): *Hármas mimézis*. In: Fabiny Tibor (szerk.): *A hermeneutika elmélete*. I. Szeged.
- Scholes, R. (1974): *Structuralism in Literature*. Yale University Press.
- Scholes, R. (1982): *Semiotics and Interpretation*. Yale University Press.
- Scholes, R. (1986): *Literary Theory and the Teaching of English*. Yale University Press.
- Scholes, R. (1989): *Protocols of Reading*. Yale University Press.
- Sipos Lajos (1994, szerk.): *Irodalomtanítás*. I. Páez-Universitas.
- Taylor, Ch. (1989): *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge University Press.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2001): *A magyar nyelv szöveg-tana*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Jegyzetek

¹ A módszertani eljárás leírása ma a sulíNova Szövegértés-szövegalkotás programcsomagjának 7-es Kisfiúk és Nagyfiúk című tanári útmutatójában található, illetve az *Irodalomtanítás* című könyvben (Sipos, 1994, I., 245–264. o.).

² Vesd össze például: *Csúri*, 1987 Az „kezdő- és záró-allapot”, a „figura” és az „attribútum” szavakat itt az ő – részben Proppra visszavezethető – értelmezésében használom.

³ A modell kidolgozására erős hatással volt Pléh Csaba (1984) dolgozata, amit a sorozat előkészítése során, a nyolcvanas évek végén, a kilencvenes évek legelején olvastam újra. Ugyancsak tanulni igyekeztünk Bartlett (1985) és Ulric Neisser (1984) Pléh említett tanulmányával, illetve *A történet szerkezet és az emlékezeti sémák* (Pléh, 1986) című munkájával egy időben megjelent könyveiből. Nagyjából ezzel egy időben – megkésve – foglalkoztam a középiskolai irodalomtanításban való felhasználhatóság szempontjából Greimas és Bremond, illetve Genette és Barthes néhány narratológiai tanulmányával, valamint Jakobson, Lotman és Bahtyin magyarul a hetvenes években megjelent könyveivel. Azaz tankönyveink alapvetően strukturalista-szemiotikai szemléletet tükröztek s erre épült fokozatosan rá a recepcióesztétikai-hermeneutikai szemlélet. A tankönyvsorozatra közvetlenebbül hatott a korban divatos Wolfgang Iser, H. R. Jauss, Paul Ricoeur és a nálunk soha nem túl divatos Northrop Frye. És mindenekelőtt a teoretikusként kevésbé jelentős, de az irodalomtanítás iránt mélyen elkötelezett Robert Scholes (1974, 1982, 1986, 1989). De Man és Derrida a '80-as évek végi népszerűsége ellenére számomra nem kínálkozott az iskolai adaptációra. A sorozat harmadik, *Kitérők* című kötetében már Harold Bloom hatásiszony-elméletét is alkalmazni igyekeztünk. Frye-nak a hagyományt mint harmonikus kontinuitást és Bloomnak a hagyományt mint az

elődökkel folytatott ödipális harcot (egyik kötetének címe *Agon*) értelmező irodalomtörténeti koncepciója szépen egészíti ki egymást és együttesen alkalmazható az irodalomtanításban. Mindezt azért tartottam szükségesnek elmondani, mert elmélet és tanítás kölcsönhatásáról szólnak ezek a széljegyzetek is, tehát ennek korábbi, személyes narratíváját, úgy érzem, fel kellett vázolnom, hiszen a narratív metateóriához való viszonyomat ez az előtörténet befolyásolja.

⁴ http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes/index.html – Csak az A-típusú modulok az 5-12. évfolyamon. Egyetlen, a sietség következményeit mutató monumentális torzó (három év alatt 8 év tananyaga s annak a tapasztalatok alapján [?] való korrekciója [?]), amelyből azonban talán ki lehetne indulni.

⁵ Lásd Kulcsár Szabó Ernő munkásságát s ennek hatását a később említendő Pethőné Nagy Csilla- és Füzfa Balázs-sorozatokra. Egyoldalú, kevésbé méltányos, de éles elméjű kritikáját adja e koncepciónak Bezeczy Gábor (2008) *Irodalomtörténet a senkiföldjén* című könyve

⁶ *Az Átjárók (Arató és Pála, 1995) című kötet Hétköznapi és művészi kommunikáció* című fejezete (178–197. o.), illetve *Mire való az irodalom?* című alfejezete (193. o.).

⁷ Bruner e kategóriákat megadó tanulmányát még nem ismerve *Az irodalomóra rétegei* című dolgozatomban (Arató, 1994) magam is a karmesterszerepről szóltam a szölista- és a pincérszerep mellett. A tanári szerepekről a 101. oldalon.

Arató László

egyetemi adjunktus
Szegedi Tudományegyetem Alkalmazott
Humántudományi Intézet

A 2013-as müncheni EARLI és EARLI JURE Konferencia

A tanítás- és tanuláskutatás legkiemelkedőbb európai szervezete, az EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction – a Tanulás és Tanítás Kutatásának Európai Társasága) 2013. augusztus 26–31. között tartotta 15. konferenciáját. Az eseményt a témájában és programjaiban szorosan kapcsolódó 17. JURE (Junior Researchers of EARLI, az EARLI fiatal kutatói) konferencia előzte meg. A két konferencia közös mottója „Felelősségteljes tanítás és fenntartható tanulás”, amelynek jegyében összesen 2600 tapasztalt és fiatal kutató érkezett Münchenbe. A rekordszámú részvétel jól mutatja a konferencia presztízsét. Legnagyobb számban német, holland, angol, amerikai és finn intézményekből érkeztek a résztvevők. A magyar előadók száma az elmúlt évekhez képest emelkedett, az EARLI konferencián 38, a JURE konferencián pedig 7 magyar prezentáció bemutatására került sor.

Néhány szó az EARLI szervezetéről

Az EARLI, az oktatáskutatók európai szervezete 1985-ben alakult meg, fő célkitűzése egy aktív, nemzetközi kutatói kultúra létrehozása és támogatása volt a tanulás és oktatás területén. Ennek érdekében a szakma európai kutatói számára publikációs lehetőséget kívántak biztosítani konferenciákon és folyóiratokban egyaránt. Az első, akkor még meghívásos konferenciát Eric De Corte vezetésével Leuvenben (Belgium) szervezték meg a megalakulás évében, s azóta minden második évben megrendezésre kerül Európa legrangosabb pedagógiai konferenciája (az EARLI megalakulásáról bővebben lásd: *Csapó, 1997; Csikos, Józsa, Korom és Tarkó, 1997*). A szervezet 1991-ben létrehozta saját folyóiratát, a *Learning and Instruction* (*Tanulás és Tanítás*), majd 2005-ben az *Educational Research Review*-t (*Pedagógiai Kutatások Szemléje*). 2013-ban, a müncheni konferencián jelentették be az EARLI harmadik folyóiratának elindítását. A *Frontline Learning Research* (*A Tanulás Kutatásának Élvonala*) már kizárólag elektronikus formában jelenik meg, nyílt hozzáféréssel. Kifejezetten a magas színvonalú, elsősorban elméleti jellegű tudományos munkák széleskörű, nemzetközi megismertetésére a társaság egy könyvsorozatot indított *New Perspectives on Learning and Instruction* (*Új Perspektívák a Tanulás és Oktatás Területén*) címmel, melynek első kötete 2009-ben jelent meg *Transformation of Knowledge through Classroom Interaction* (*A tudás átalakítása tantermi interakciók során*) témával.

Az EARLI speciális érdeklődési csoportokat, úgynevezett SIG-eket (Special Interest Groups) is létrehozott azzal a céllal, hogy támogassa az azonos területen dolgozó kutatók közötti szorosabb kapcsolatteremtést. A SIG-ek a páros években szervezik Európa-szerte saját konferenciáikat, tehát olyankor, amikor nincs EARLI konferencia (a SIG-ekről és az EARLI szervezeti felépítéséről bővebben lásd: *Korom, 1997*). Az idei, 2014-es évben többnyire a nyári hónapok során kerülnek majd megrendezésre a SIG konferenciák, többek között Németország, Hollandia, Finnország és Spanyolország nagyvárosaiban. Jelenleg 24 SIG működik (1. táblázat).

1. táblázat. Speciális érdeklődési csoportok az EARLI-ben 2014-ben

<i>Assessment and Evaluation</i>	<i>Mérés és értékelés</i>
Comprehension of Text and Graphics	A szöveges és képi információ megértése
Conceptual Change	Fogalmi váltás
Higher Education	Felsőoktatás
Learning and Development in Early Childhood	Tanulás és fejlődés a korai gyermekkorban
Instructional Design	A tanítás tervezése
Learning and Instruction with Computers	Tanulás és tanítás számítógéppel
Motivation and Emotion	Motiváció és érzelem
Phenomenography and Variation Theory	A fenomenografikus és a variációs elmélet
Social Interaction in Learning and Instruction	Szociális interakció a tanulásban és az oktatásban
Teaching and Teacher Education	Tanítás és tanárképzés
Writing	Írás
Moral and Democratic Education	Erkölcsei és demokratikus nevelés
Learning and Professional Development	Tanulás és szakmai fejlődés
Special Educational Needs	Sajátos nevelési igény
Metacognition	Metakogníció
Qualitative and Quantitative Approaches to Learning and Instruction	Kvalitatív és kvantitatív megközelítések a tanulásban és tanításban
Educational Effectiveness	Oktatási hatékonyság
Religious and Spiritual Education	Vallási és spirituális oktatás
Computer Supported Inquiry Learning	Számítógéppel támogatott kutatásalapú tanulás
Learning and Teaching in Culturally Diverse Settings	Tanulás és tanítás kulturálisan sokszínű környezetben
Neuroscience and Education	Idegtudomány és oktatás
Educational Evaluation, Accountability and School Improvement	Az oktatás értékelése, elszámoltathatósága és iskolai fejlesztés
Researcher Education and Careers	Kutatóképzés és kutatói karrier

A megalakulásakor még elsősorban nyugat-európai kutatókat tömörítő szervezet mára globálissá nőtte ki magát, amelynek presztízsét jelzi, hogy mára már mind az öt kontinensről nagy számban vannak tagjai (*Molnár*, 2001). Hasonlóképp a szervezet két nyomtatott és elektronikus formában is megjelenő folyóirata a szakma legnívósabb publikációs fórumaként szolgálnak. A *Learning and Instruction* igen kiemelkedő impakt faktoral, 3,337 értékkel, az *Educational Research Review* pedig 2,586 értékkel rendelkezik, és előkelő helyet foglal el a szakmai folyóiratok nemzetközi rangsorában az Oktatás és Pedagógia Kutatások kategóriában.

Az EARLI 2013 konferencia, München

A 15. alkalommal megrendezésre kerülő EARLI konferencia, valamint a hozzá kapcsolódó EARLI JURE konferencia 2013. augusztus 26. és 31. között zajlott Németország egyik kulturális központjában, Münchenben. Nem ez az első alkalom, hogy németek szervezik a konferenciát, hiszen a második EARLI helyszínül Tübingen szolgált 1987-ben. Nem véletlen, hogy 2013-ban is Németország a konferencia színhelye, hiszen az EARLI tagságban, melyben összesen 56 országból származnak a tagok, a németek kép-

viseltetik magukat a legnagyobb számban, őket Hollandia, az Egyesült Királyság, az Egyesült Államok, majd Finnország követi a sorban.

A konferencia mottójául a szervezők ezúttal a „Felelősségteljes tanítás és fenntartható tanulás”-t (Responsible Teaching and Sustainable Learning) választották, mellyel azt kívánták hangsúlyozni, hogy az ambiciózus, minőségi igénnyel végzett kutatásokkal biztosítható, hogy a tanítás és tanulás a legkülönbözőbb kontextusokban is felelősségteljesebbé és fenntarthatóbbá váljon, mely képes reagálni a globális változásokra, kihívásokra. A PISA eredmények és az EARLI konferencián való részvétel összevetése alátámasztja mindezt: Tóth és Baraszevich (2010) a kutatási eredmények oktatási gyakorlatra való hatását vizsgálta. A két változó közötti kapcsolat erősnek bizonyult: az OECD-átlag felett szignifikánsan jobban teljesítő országok kutatói nagyobb arányban vettek részt a konferencián más európai országokhoz képest.

A rekord méretű, 2240 résztvevővel bíró EARLI konferenciának a Müncheneri Technikai Egyetem biztosított mind esztétikumában, mind pedig technikai felszereltségében méltó színhelyet. A 2013-as konferencia azonban nem csak az impozáns résztvevői számával, hanem egy technikai újítással is kiemelkedett a többi konferencia közül: a menetrendről és a programokról ezúttal nem csak a minden résztvevőnek járó programfüzetből (tekintettel a 270 oldalnyi terjedelmére, a programkönyv elnevezés találébb lenne) lehetett tájékozódni, hanem egy innovatív mobil alkalmazás: az EARLI 2013 app segítségével is. Az alkalmazás letöltésével olyan hasznos funkciókat lehetett elérni, mint a prezentációk helyszínének meghatározása, szerző szerinti keresés, vagy az adott szekcióba tartozó absztraktok elérése stb.

Az EARLI konferencia augusztus 26-án vette kezdetét a nyitó ceremóniával, amelyen a Muskini Jazz Quartett biztosította a hangulatot. A konferencia elnökének és menedzserének, Manfred Prenzel és Martin Gartmeier ünnepi beszéde után megkezdődtek a tudományos szekciók. Az EARLI tagjai által képviselt kutatások perspektívája a müncheni konferencián is megnyilvánult:

a szekciókat 62 fő területbe szervezték, amelyekben a SIG témák is megjelentek, de mint a kategóriák száma is jelzi: a speciális érdeklődési területeken kívül sok más egyéb témakör is képviseltette magát, így például a *Kollaboráció* összesen 12 szekcióval, a *Természettudományos oktatás* 16 szekcióval, a *Kétnyelvű oktatás és a Fiatalkutatók képzése* 1–1 szekcióval. A szekciók száma impo-

A konferencia mottójául a szervezők ezúttal a „Felelősségteljes tanítás és fenntartható tanulás”-t (Responsible Teaching and Sustainable Learning) választották, mellyel azt kívánták hangsúlyozni, hogy az ambiciózus, minőségi igénnyel végzett kutatásokkal biztosítható, hogy a tanítás és tanulás a legkülönbözőbb kontextusokban is felelősségteljesebbé és fenntarthatóbbá váljon, mely képes reagálni a globális változásokra, kihívásokra. A PISA eredmények és az EARLI konferencián való részvétel összevetése alátámasztja mindezt: Tóth és Baraszevich (2010) a kutatási eredmények oktatási gyakorlatra való hatását vizsgálta. A két változó közötti kapcsolat erősnek bizonyult: az OECD-átlag felett szignifikánsan jobban teljesítő országok kutatói nagyobb arányban vettek részt a konferencián más európai országokhoz képest.

zans: a résztvevők összesen 225 szimpóziium, 169 tematikus előadás ('paper session'), 26 poszter és 9 kerekasztal szekció prezentációi közül választhattak érdeklődésüknek megfelelőt. Egy-egy szekcióba átlagosan 4 prezentáció került, szimpóziumi előadás, előadás, interaktív poszter vagy kerekasztal beszélgetés formájában. Ezen kívül 10 IKT-demonstráció és 11 meghívott előadás ('keynote presentation') is gazdagította a konferencia rendkívüli tudományos sokszínűségét (a konferenciáműfajokról bővebben lásd: Csikos, 1997).

A csütörtöki nap délutáni programjai közül érdemes kiemelni a *Best of JURE* (A JURE legjobbja) szekciót, melyben a legkiemelkedőbbnek szavazott 3 előadás került ismét bemutatásra, ezúttal az EARLI konferencián. A fődíjat Katerina Schenke (University of California) kapta, aki előadásában a tantermi környezet hatásának vizsgálatát mutatta be a diákok segítségkereső viselkedésére vonatkozóan. A *Best of JURE* szekcióba ezen kívül a két másik jelölt előadása került, melyek fiatal német kutatók: Janin Brandenburg (German Institute for International Educational Research) és Julia Kleszczewski (University of Frankfurt) kitűnő munkái voltak.

Mint minden EARLI konferencián, most is sor került a SIG-ek találkozójára, 23 terület szakértői oszthatták meg tapasztalataikat egymással: a 2014-es SIG-ek közül (1. táblázat) az utolsó (*Researcher Education and Careers*) nem volt még ekkor speciális érdeklődési csoport.

A konferencia azonban nem „csak” a legkülönbözőbb témájú tudományos előadásai-val, programjaival, üléseivel, hanem informális módon is biztosította a szakmai interakciót a kellemes hangulatú ünnepi rendezvények, az elegáns közös ebédek, valamint a gála vacsora alkalmával. A fiatal kutatóknak kétszer is lehetőségük nyílt részt venni a professzorokkal közös ebéden, ahol kellemes időtöltés közepette 16 vezető kutatóval ismerkedhettek meg és kérhettek tanácsot saját kutatásukkal, pályafutásukkal kapcsolatban, ezáltal nyújtva lehetőséget a kapcsolatépítésre, értékes tapasztalatok szerzésére.

Magyar egyetemek résztvevői a 15. EARLI konferencián

Magyarországról szép számban képviseltették magukat a tanulás és tanítás kutatói (lásd 2. táblázat): a konferencia öt napja alatt 27 szerző összesen 38 prezentációt mutatott be, akik döntő többségben a Szegedi Tudományegyetem munkatársai. A szegediekén kívül a pesti Közép-európai Egyetemet (Central European University) 2 fő, a Kecskeméti Főiskolát pedig egy kutató képviselte. Öröndetes, hogy a magyar résztvevők közül többen doktori tanulmányaikat folytató fiatal kutatók, akik nemzetközi szakmai közösség előtt mérettethették meg saját, vagy többszerzős vizsgálatuk eredményeit, ezzel fontos tapasztalatokra szert tételük.¹

A bemutatott előadások számos pedagógiai területet öleltek fel, így például megjelent az olvasáskutatás, a szemmozgásos vizsgálat ('eye-tracking'), az idegennyelv-tanulás, a kollaboráció, az iskolaérettség vagy a számítógép alapú tesztelés témája. Jelen tanulmánynak terjedelmi okokból kifolyólag nem célja a résztvevők előadásainak ismertetése, azonban a 2013-as EARLI konferencia absztraktkötete minden érdeklődő számára elérhető a konferencia honlapján.²

2. táblázat. Magyar egyetemek résztvevői a 2013-as EARLI konferencián

<i>Név</i>	<i>Egyetem</i>	<i>Prezentáció műfaja</i>
<i>Bacsa Éva</i>	SZTE	Előadás
Balázsi Ildikó	SZTE	meghívott SIG-előadás
Balázsi Ildikó	SZTE	Előadás
B. Németh Mária	SZTE	Előadás
<i>Csapó Benő</i>	SZTE	Előadás
Csapó Benő	SZTE	Előadás
<i>Csikos Csaba</i>	SZTE	szimpózium előadás
Csikos Csaba	SZTE	Előadás
<i>Dancs Katinka</i>	SZTE	Előadás
<i>Dörner Helga</i>	CEU	szimpózium előadás
<i>Fejes József Balázs</i>	SZTE	Előadás
Fejes József Balázs	SZTE	Előadás
Füz Nóra	SZTE	Előadás
<i>Habók Anita</i>	SZTE	Előadás
<i>Hódi Ágnes</i>	SZTE	Előadás
Hódi Ágnes	SZTE	Előadás
<i>Kasik László</i>	SZTE	Előadás
Kinyó László	SZTE	Előadás
<i>Korom Erzsébet</i>	SZTE	Előadás
<i>Molnár Gyöngyvér</i>	SZTE	Előadás
Molnár Gyöngyvér	SZTE	Előadás
<i>Nagy Zsuzsanna</i>	SZTE	Előadás
<i>Ostorics László</i>	SZTE	meghívott SIG-előadás
<i>Pásztor Attila</i>	SZTE	Előadás
<i>Pásztor-Kovács Anita</i>	SZTE	Előadás
Sidó Zsuzsa	CEU	szimpózium előadás
<i>S. Hrebik Olga</i>	SZTE	Előadás
S. Hrebik Olga	SZTE	Előadás
Steklács János	KF	szimpózium előadás
<i>Szenczi Beáta</i>	ELTE	Előadás
Thékes István	SZTE	Előadás
Tóth Edit	SZTE	Előadás
Tóth Edit	SZTE	Előadás
<i>Vidákovich Tibor</i>	SZTE	Előadás
Vidákovich Tibor	SZTE	Előadás
<i>Vigh Tibor</i>	SZTE	Előadás
Vigh Tibor	SZTE	Előadás
Vigh Tibor	SZTE	Előadás

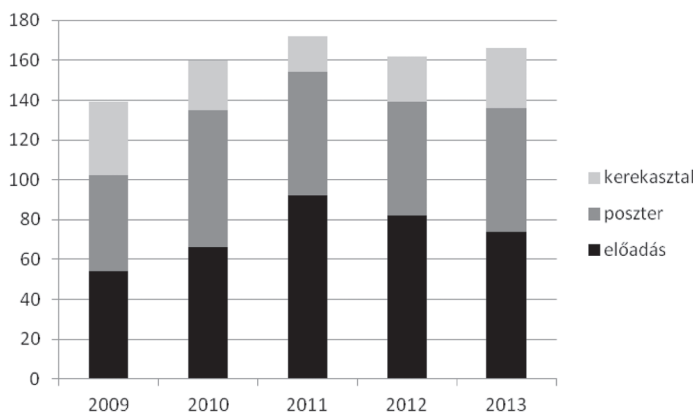
EARLI 2015

A következő EARLI konferencia helyszíne és időpontja is ismert már: 2015. augusztus 25–29. között érdemes a ciprusi Limasszolba látogatnia mindazoknak, akik kiemelkedő színvonalú előadások és programok keretében a legújabb tudományos paradigmákról, kutatási eredményekről kívánnak tájékozódni az oktatás és tanulás területén. A SIG tagoknak és a fiatal kutatóknak azonban eddig sem kell várniuk, számukra az idei, 2014-es év is lehetőséget nyújt a szakmai ismeretek megosztására és bővítésére, a SIG konferenciák és az EARLI JURE konferencia keretében. A következőkben a kezdő kutatók szárnypróbálgatásainak szakmai fórumaként szolgáló, legutóbbi EARLI JURE konferencia bemutatására kerül sor.

A JURE, a fiatal kutatók szervezete és konferenciája

Az EARLI szervezete és konferenciája az 1990-es évek második felétől biztosít keretet a szakmai kapcsolatok kiépítésére és ápolására fiatal kutatók számára is. A szervezet tagjai a tanítás-tanulás kérdéseivel foglalkozó, mesterképzésben részt vevő egyetemi hallgatók, doktoranduszok, illetve két évnél nem régebben fokozatot szerzett kutatók. 1995-ben, a VI. EARLI konferencián felvetett alap gondolatokból kiindulva az 1997-es konferencián rendezték meg a „Kutató hallgatók napját”, amelyen kilenc hallgató tartott előadást a kommunikáció, metakogníció és a tanulási környezet témakörökben (Korom, 1997). A JURE szervezetet 1999-ben alapították az EARLI tagjai annak érdekében, hogy elősegítsék a fiatalok szakmai fejlődését, a junior és senior kutatók közötti kapcsolatok kiépítését, valamint, hogy a tagok számára évente tudományos programokat szervezzenek. 1999-től a JURE minden évben szervez konferenciát, páratlan években az EARLI elő-konferenciájaként, azzal megegyező témában, minden páros évben pedig önálló konferenciaként. Az elő-konferenciák másfél naposak, a JURE önálló konferenciái általában öt napig tartanak. Utóbbiak változatos workshopok köré szerveződnek, s a vitaindító előadásokat a neveléstudomány vezető kutatói tartják. Épp ezért nevezik ezeket a konferenciákat „kutató iskolának” vagy „nyári iskolának” is.

Az aktív résztvevők száma a JURE konferenciák története során növekvő tendenciát mutatott. Az 1. ábrán megfigyelhető az elmúlt öt év prezentációinak száma, valamint az előadások, poszterek és kerekasztal bemutatók aránya.



1. ábra. A JURE konferenciaműfajainak megoszlása az elmúlt 5 évben

A JURE konferenciák felépítése

Az JURE szervezet fontos célja, hogy bátorítsa tagjait a konferenciaszervezésbe való aktív bekapcsolódásra. Minden tudományos eseményt megelőzően önálló szervezőbizottságot neveznek ki, amely olyan fiatal kutatókból áll, akik önkéntesnek jelentkeznek a szervezéssel kapcsolatos feladatok ellátására.

A JURE konferenciákra három kategóriában lehet jelentkezni: előadás, poszter és kerekasztal szekcióba. Az előadások bírálata két körben zajlik. Az első körben az absztrakt és az 1000 szavas összefoglaló értékelése történik. Amennyiben az anyag elfogadásra kerül, a konferencián történő részvételhez egy teljes cikk megírása szükséges. Ez utóbbi feltétele a konferenciaszereplésnek, minősége azonban nem befolyásoló tényező. Ebben a körben egy senior kutató és egy hasonló témakörben tevékenykedő fiatal kutató értékeli a teljes anyagot, akik szintén részt vesznek majd a konferencián. Az elsődleges cél a cikk továbbfejlesztése a kapott formatív visszajelzések alapján. Az értékelés a poszter és kerekasztal szekciók esetében szintén kétlépcsős. A második értékelési körben egymás benyújtott poszterét, illetve rövid összefoglalóját értékeli a konferencia fiatal kutatói. Az értékelés során megfogalmazott kérdések, észrevételek lehetőséget nyújtanak a konferenciaanyag bemutatását követő értékes megvitatásra.

JURE 2013

A JURE mint az EARLI elő-konferenciája 2013-ban is követte annak témáját, célja a *Felelősségteljes tanítás és fenntartható tanulás* témakörének kifejtése, s ezáltal a figyelem felhívása a kutatás- és bizonyítékalapú nevelés fontosságára. A konferencia elnökei Jessica Mattern és Gloria Jahn, a Münchener Műszaki Egyetem (TUM) Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatói voltak, a helyi és nemzetközi szervezőbizottság 30 főből állt. A konferencia 2013. augusztus 26–27-én került megrendezésre, helyszínül a Műszaki Egyetem Neveléstudományi Intézete szolgált.

A 2012-es Regensburgi JURE konferenciáról részletes tájékoztatást ad Buzás és Pásztor (2013) beszámolója. 2013-ban a konferencia korábbi megvalósításához képest több újítást is bevezetett a szervezőbizottság. A programot érintő változtatások lehetővé tették, hogy a fiatal kutatók minél több szekcióban és workshopon tudjanak részt venni. Bár a 2012-es konferencia öt napos volt, 2013-ban másfél nap alatt ugyanannyi workshopot, azaz 17-et szerveztek a résztvevők számára, két párhuzamos szekcióban. 2013-ban lépéseket tettek a „JURE legjobbja díj” jelölés méltányosabbá tételének érdekében, hiszen minden konferencia résztvevőt két tapasztalt kutató pontozott, a korábbi egy értékelővel ellentétben. A 2013-as müncheni JURE konferencia egyik legfontosabb újítása, hogy az előadások szekcióit felkért hozzászólók vezették, azok a tapasztalt kutatók, akik a szekciók résztvevőinek munkáit korábban értékelték. Az anyagok alapos ismeretében értékes hozzászólásokkal, vitaindító kérdésekkel és megfontolásra érdemes javaslatokkal segítették az előadókat. A konferencia fiatalos lendületéhez, jó hangulatához alkalmazkodva gyakran vicces, humoros formában ismertették a kutatásokat és fogalmazták meg észrevételeiket.

A résztvevők a konferencia szekciókon kívül az immár hagyományossá vált műhelymunkákban is részt vehettek. A workshopok elsősorban a publikáláshoz és különböző statisztikai módszerekhez kapcsolódtak, de az érdeklődők részt vehettek kutatómódszertani témákat érintő, karrierépítésről és előadói technikákról szóló foglalkozásokon is. A megrendezésre került workshopok közül érdemes kiemelni Filip Dochy, az EARLI ügyvezető igazgatójának az EARLI folyóiratok publikációs követelményeiről, módszertani elvárásairól tartott előadását.

Mint a neveléstudományban egyedülálló, fiataloknak szervezett konferencia, a JURE bővelkedett nagyszerű társasági programokban is. A vasárnap délután érkezők a helyi szervezőbizottság tagjai vezetésével ismerhették meg a város látványosságait, a Botanikus Kertet, a Deutsches Museumot és a Modern Képtárat. Az este a Löwenbräukellerben zárult, az újonnan kötött ismeretségek a következő napok hangulatát is megalapozták. A hétfői vacsorára az Augustiner Keller impozáns lovagtermében gyűlt össze a JURE összes résztvevője, ahol néptáncbemutató, a bajor konyha ízletes fogásai, az utánozhatatlan Augustiner sörök és a nagyszerű társaság tették felejthetetlenné az estét. A konferencia záróünnepségét követően az előzetesen regisztrált fiatal kutatók részt vehettek az *Ebéd a professzorokkal* programon, amelynek célja, hogy kellemes, informális közegben is megvitathassák kutatásaikhoz kapcsolódó kérdéseiket, visszacsatolást kapjanak munkájukról. A JURE konferencia programjának záróeseménye egybe esett az EARLI ünnepélyes megnyitójával. Augusztus 27-én este a tapasztalt és fiatal kutatók a Technikai Múzeumban gyűltek össze, ahol ismét lehetőség nyílt a két szervezet legfontosabb közös céljának megvalósítására: a kutatógenerációk közötti kapcsolatok megalapozására, elmélyítésére.

A JURE konferencia résztvevői

A konferenciára beérkező 200 nevezéssel 28 ország képviseltette magát. A végleges program 163 előadót tartalmaz, 27 előadás, 14 poszter és 13 kerekasztal szekcióban. Az 54 szekció témái nagy változatosságot mutattak. A konferencián 32 ország 350 fiatal kutatója vett részt. Magyarországot a Szegedi Tudományegyetem doktoranduszai képviselték, hat prezentációval a Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatói és egy prezentációval a Földtudományi Doktori Iskola hallgatója szerepelt a konferencián (3. táblázat).

3. táblázat. Magyar résztvevők a 2013-as JURE konferencián

Név	Doktori Iskola	Témavezető	Cím
Asztalos Kata	Neveléstudományi	Csapó Benő	A zenei nevelés hatása a zenei képességekre
Borkovits Margit	Neveléstudományi	Barabás Katalin	Szociális háttér és étkezési szokások felmérése általános iskolás diákok körében
Füz Nóra	Neveléstudományi	Korom Erzsébet	Az iskolán kívüli tanulás hatása a tanulók tantárgyi attitűdjére és teljesítményére
Hülber László	Neveléstudományi	Molnár Gyöngyvér	Áttérés online tesztelésre
Kádár Anett	Földtudományok	Farsang Andrea	Földrajzi tévhitok feltérképezése: összehasonlító elemzés
Pásztor-Kovács Anita	Neveléstudományi	Molnár Gyöngyvér	Online mérőeszköz kialakítása a kollaboratív problémamegoldó képesség vizsgálatára
Szabó Attila	Neveléstudományi	Barabás Katalin	Profi kajak-kenu atléták pedagógiai fejlesztése és mérése

2013-ban is kiosztásra kerültek a 2009 óta hagyományos „Best-of-JURE” díjak (Tóth és Barassevich, 2010). Az előadás, poszter és kerekasztal szekciókban a második bírálati körben három legmagasabb pontot elért résztvevők kaptak jelölést. A JURE konferencia *Best-of-JURE* szekciójában tapasztalt kutatókból álló zsűri hallgatta meg a jelölteket és döntött a díj odaítéléséről. A 2013-as müncheni konferencián került először átadásra közönség díj a poszter szekcióban. A JURE legjobbjait kedd este az EARLI konferencia

elnöke köszöntőbeszédében hirdette ki. A legjobb előadásért járó díjat, mint azt már fentebb említettük, Katerina Schenke (California Egyetem, Irvine), a legjobb poszterért járó díjat Julia Stipp (Westfälische Wilhelms Egyetem, Münster) nyerte, a kerekasztal szekciók győztese pedig Carmen Biel (Knowledge Media Research Center, Tübingen) lett. A konferencia résztvevők szavazatai alapján a közönségdíjat Claudia Copf (Mannheimi Egyetem) kapta. A díjazottak külön szekcióban mutatkozhattak be az EARLI negyedik napján.

JURE 2014

Az EARLI fiatal kutatóinak következő, 18. konferenciája 2014. június 30. és július 4. között kerül megrendezésre Cipruson, Nicosiában. A rendezvénynek a Ciprusi Egyetem ad majd otthont. A tanítás-tanulás fiatal kutatói idén is szép számmal képviselik majd hazánkat. A meghívott előadók ('keynote speaker') listája már nyilvánosságra került. Előadást fog tartani Leonidas Kyriakides (Ciprusi Egyetem), Kristiina Kumpulainen (Helsinki Egyetem), David Whitebread (Cambridge Egyetem) és Aleksander Baucal (Belgrádi Egyetem). A konferencia témája *Tanulás-tanítás kívül-belül*. A cél, hogy a résztvevők különböző nézőpontokból, változatos módszertani irányultsággal fedezzék fel a tanulás-tanítás új kérdéseit, s ezáltal új eredményeket érjenek el.

Irodalomjegyzék

Buzás Zsuzsa és Pásztor Attila (2013): A 2012-es regensburgi JURE konferencia. *Iskolakultúra*, **20**. 1. sz. 92–98.

Csapó Benő (1997): A tanulás és oktatás kutatása mint önálló tudományág. *Iskolakultúra*, **7**. 12. sz. 3–13.

Csikos Csaba (1997): Az EARLI konferenciák szerepe a tudományos életben. *Iskolakultúra*, **7**. 12. sz. 96–99.

Csikos Csaba, Józsa Krisztián, Korom Erzsébet és Tarkó Klára (1997): Egy formálódó tudományos közösség. *Iskolakultúra*, **7**. 12. sz. 108–117.

Korom Erzsébet (1997): Az EARLI szervezet és működése. *Iskolakultúra*, **7**. 12. sz. 93–96.

Molnár Gyöngyvér (2001): Az EARLI kilencedik konferenciája. *Iskolakultúra*, **11**. 11. sz. 59–64.

Tóth Edit és Baraszevich Tamás (2010): Aktuális hangsúlyok és tendenciák az oktatáskutatás nemzetközi színterén. *Iskolakultúra*, **20**. 1. sz. 92–102.

Jegyzetek

¹ A dőlt betűs kiemelés az első szerzőket jelöli.

² <http://www.earli2013.org>

Fűz Nóra – Asztalos Kata

Ph.D-hallgató
SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola
Oktatáselmélet alprogram

Napjaink tanulásszervezési megoldásai a hazai közoktatásban

Tanulásszervezésen az iskolai tanuláshoz szükséges térbeli, időbeli, tárgyi és személyi feltételek biztosítását értjük, melyek révén a tanulási folyamat optimális körülmények között mehet végbe. Napjainkban egyre nagyobb az igény mind a társadalom, mind a tanárok, mind a tanulók részéről, hogy a hagyományos tanulásszervezési módok mellett újszerű eljárások is bevezetésre kerüljenek. A tanulmány a jelen magyar sajátosságok tükrében, számba véve a térszervezés, az időszervezés és a tantárgyszervezés különböző lehetőségeit és megoldási módjait, kíván betekintést nyújtani a témába, ezzel is hozzájárulva az iskolák módszertani megújulásához.

Térszervezés a tanteremben

A tanterem egy osztálynyi tanuló tanításának helyszíne. Belső kialakítását, berendezését és felszerelését az ott folyó oktató-nevelő tevékenység határozza meg (Jeney, 1997).

A tanterem hagyományos berendezése

Egy hagyományosan berendezett tanterembe lépve az ajtó melletti falon falitáblát, címert, órát láthatunk. Előtte tanári asztalt székkal. Mellette technikai eszközök tárolására alkalmas állványt, szekrényt. A tanár kijelölt helyével szemben sorakoznak a tanulói padok, vagy újabban asztalok és székek. Az ablakokkal szembeni falon fogasok, faliújság, hátul szekrény található, esetleg padok a táskáknak. A teremben elől vagy hátul szeméttárolónak is lennie kell. Ma ezeket a berendezéseket kiegészítheti az interaktív tábla, a projektor, számítógép, továbbá a zárható tanulói kisszekrények sora.

A Felbinger sziléziai apát által kidolgozott és bevezetett normarendszer egyik alapelve az együttes tanítás elve (Mészáros, 1984), melyet újabban frontális munkának nevezünk. Ehhez a szervezési módhoz alkalmazkodik a tanteremben a tanár és a tanulók hagyományos elhelyezése. Egy 1870-ben kiadott német szabályzat rögzíti először a padsorok egymás mögötti és párhuzamos elrendezését (Németh, 2004). Így, szemben a tanárral és a táblával a tanulók „tanulási tevékenysége párhuzamosan, egy időben, gyakran azonos ütemben folyik a közös oktatási célok érdekében” (M. Nádasi, 1998b, 369. o.). Ez az elrendezés biztosítja, hogy minden tanuló jól láthassa és hallhassa a tanárt, viszont eltérő képességeik és tudásszintjük miatt nem biztos, hogy mindenki lépést is tud tartani vele. Egy 2004–2005-ben zajlott vizsgálat megállapította, hogy „bútorok elhelyezése a meglátogatott órák többségénél [...] hagyományos: három padsor, ez az elrendezés még akkor is jellemző, ha a bútorok már nem a hagyományos iskolapadok, hanem mobil asztalok és székek. [...] A tanterem terének kihasználása nemcsak iskolánként, hanem pedagógusokként is nagy eltéréseket mutat.” (Szabó, 2006)

Bár vitathatatlan, hogy a frontális munkának is van létjogosultsága az oktatásban, egyre több törekvés figyelhető meg többféle szervezési mód – felváltva vagy szimultán történő – alkalmazására (*M. Nádas*, 1998b) és ezzel együtt a hagyományos berendezés módosítására. Egy mai osztályterem berendezésénél a legfontosabb követelmények: olyan ingergazdag, rugalmasan változtatható, ugyanakkor személyes jellegű, biztonságérzetet nyújtó környezet megteremtése, amely optimális tanítási-tanulási körülményeket biztosít (*K. Nagy*, é. n.).

Hagyományostól eltérő tantermi berendezés

Helen Parkhurst a hagyományos zárt osztályszerkezet helyett a tantermeket szakkabinetté alakította. Földrajz, történelem, természettudományok, matematika szaktantermeket hozott létre és felszerelte azokat a tanításhoz szükséges eszközökkel (*Németh*, 1993). Ma egyre elterjedtebb hazánkban is a szaktantermi rendszer. A legtöbb iskolában található legalább informatikai/számítástechnikai terem és tornaterem. Ezeken túlmenően kialakítható például nyelvi labor, fizika, kémia előadó, magyar, történelem, matematika, biológia, földrajz, ének, rajz, technika szaktanterem. Kialakításukhoz az anyagiakon túl megfelelő tanteremszámra van szükség az iskolában, mivel ezek általában nem alkalmasak más órák tartására. A szaktanterem előnye egyrészt, hogy a tanárnak nem kell felpakolva vándorolnia teremről teremre. Másrészt a helyben biztosított felszerelés lehetővé teszi minden tanuló számára olyan taneszközök használatát, amivel otthon nem biztos, hogy rendelkeznek, például a tanulói kísérletekhez szükséges anyagokkal, eszközökkel, a tanulást segítő kézikönyvekkel, számítógépes programokkal. Hátrányuknak tekinthető, hogy ezeket a termeket a tanulók nem érzik sajátjuknak és nem szeretik a vándorlást, mert az megrövidíti az óráközi szünetekben végzett tevékenységeik idejét. Megvan továbbá az esélye annak, hogy egy-egy holmijukat elhagyják vagy otffejtik valamelyik teremben.

Mind a szaktantermekben, mind a hagyományosan berendezett osztálytermekben a tanulói asztalok és székek hagyományos elrendezésén ma már egyre több pedagógus változtat, vállalva az ezzel járó többletfeladatokat, továbbá a zajt és idővesztésüket. Léteznek olyan számítógépes programok, melynek segítségével az osztályterem berendezése/átrendezése otthon megtervezhető, és kinyomtatva mind a tanárnak, mind a diákoknak segítségül szolgálhat (például: Classroom Architect¹). Frontális munkánál a padok, asztalok U alakú elrendezése biztosítja, hogy senki és semmi ne legyen takarásban. Így minden tanuló jól látható a tanár számára, továbbá a tanulók egymást és a táblai történéseket is jól láthatják. Általában csoportmunkánál, kooperatív technikák alkalmazásakor három-négy összetolt asztalt körülülve dolgozhatnak a diákok. Tréningjellegű foglalkozásokon pedig gyakori, hogy a padokat a fal mellé tolják, és a székeket körbehelyezik a teremben. A tanterem többféle átrendezését segíti, hogy ma már a kétszemélyes mellett egyszemélyes asztalok is kaphatók, illetve a téglalap alakú asztallap helyett trapéz alakú is forgalomban van (például a gödöllői Premontrei Szent Norbert Gimnázium angoltermében is ilyeneket használnak).² Több iskolában úgy rendezik el az asztalokat és a székeket, hogy maradjon hely beszélgetősaroknak szőnyeggel, üléspárnákkal.

Akármilyen elrendezést is alkalmaznak a pedagógusok, mindig ügyelni kell arra, hogy legyen elegendő hely a közlekedésre, és a tanulók személyes dolgaikat (például táska, tanszer, ruházat) tudják hova helyezni. Nem szabad arról sem elfeledkezni, hogy óra végén a termet vissza kell rendezni. A következő tanórán ugyanis egyáltalán nem biztos, hogy az asztalok és székek helyzete a célnak legmegfelelőbb. A rendrakás – a takarítás megkönnyítése érdekében – természetesen az utolsó órára is vonatkozik.

Másfajta jó megoldásokra is találhatunk példát, ha bepillantunk egy-egy alternatív iskola tantermébe. Maria Montessori (2002) olyan csoportszobákat hozott létre, amelyekben valamennyi bútorzat természetes anyagból készül, méretük a gyermekek életkorához igazított, az önálló tevékenységhez minden elérhető helyen található. Fontos szempont volt nála továbbá, hogy a berendezés tartós, szép és lemosható legyen (Montessori, 1995). Ezt az elvet követve például a Montessori-pedagógiát alkalmazó fővárosi Batthyány Lajos Általános Iskolában egy-egy tanteremben a padokat csoportokba rendezik, a tantárgyi eszközöket szekrényekben tárolják, a tanulók személyes felszerelése polcokon helyezhető el, továbbá a szabadidő eltöltéséhez külön sarok áll rendelkezésre.³ A magyarországi Montessori Egyesület bázisiskolájában a gyerekszobához hasonló tantermekben a diákok a hozzájuk méretezett, könnyen mozgatható bútorok segítségével maguk alakíthatják ki azt a területet, ahol didaktikai eszközök segítségével fedezhetik fel a tananyag egyes részeit. Az eszközök témakörönként és nehézségi fokunként csoportosítva szabad polcokon érhető el a számukra.⁴

A Rudolf Steiner által leírt Waldorf-iskolák törekednek az épület és a természet összhangjának megteremtésére. A belső terekben használt színek is eltérnek az iskolákban általában használatosaktól (Németh, 2004). Magyarországon több településen is működik Waldorf-iskola. Közülük például a szombathelyi Perint-parti Szó-fogadó Waldorf Iskolában is színesek a tanterem falai. „Minden osztálynak külön rezidenciája van – nem vándorolnak, nincsenek szaktermek. Ahány osztály, annyi stílus – régi szekrényekkel, tömörfa asztalokkal és székekkel, igényes textíliákkal, és sok-sok, a gyerekek által készített kézműves remekkel” (Pais-H., 2011). A Debrecen-kismacsi Napraforgó Waldorf Iskolában pedig „az osztályterem át tudnak alakulni intim, meleg, szőnyeges kuckóvá, ahová a gyerekek behúzódva, a földre telepedve zenélnék, mesélnék és olvasnak, de tud színpad vagy éppen bálterem is lenni, a szülőkkel együtt töltött ünnepi alkalmak helyszíne, s alkalmas a frontális órák megtartására, de a kiscsoportos munkára is.”⁵

Celestin Freinet funkcionálisan megtervezett és berendezett tanulási környezet kialakítására törekedett. Így a tantermekben zöld szárnyas falitáblák, faliújság, a tanító íróasztala, könnyen mozgatható asztalok és székek, polcok, makettek, változatlan elhelyezésű kísérletező asztalok, kiállítóasztalok, olvasókönyvtár található. A falak mentén, a sarkokban és a folyosón többféle műhely van kialakítva: nyomda és sokszorosító műhely, audiovizuális terem, villamos műhely, művészeti tevékenység műhelye, természettudományi műhely, asztalos- és lakatosműhely, varróműhely és konyha (Freinet, 1982). A magyarországi Freinet-pedagógiai módszert alkalmazó iskolák közül például a szentesi Deák Ferenc Általános Iskola egyszemélyes, könnyen mozgatható asztalokkal rendezi be a termeket, melyekben pihenősarkot, mesesarkot, vitasarkot, élő sarkot, kézműves sarkot és boltot is kialakít (Varga, 1999). A pilisvörösvári Palánta Iskola is a térkialakításakor nagyban támaszkodik Freinet szellemiségére. „A mozgatható asztalok, a polcok, az akvárium és a műhelysarok, a vitrinek a hangszerekkel és egyéb eszközökkel, sokkal inkább árasztják egy műhely, szellemi és művészeti alkotó műhely, egy munkaszagú laboratórium hangulatát, semmint egyfajta mindennapos oktatás végrehajtásának lehangoló érzetét” (Kristóf, 1998).

A Peter Petersen által kidolgozott Jenaplan szerint a tanteremnek alkalmasnak kell lennie arra, hogy különböző életkorú gyermekek csoportmunkában együtt dolgozhassak. Ehhez minden csoportnak külön iskolai lakószobát biztosít, könnyen mozgatható (egy- és kétszemélyes) asztalokkal és székekkel, melyek akár a szabadba is kivehetőek. (Napjában 2–3-szor rendezik át a tanulók a termet a különböző tevékenységekhez.) Emellett szükség van egy szekrényre, melyben a taneszközöket tárolják, és két tároló szekrényre a mappákhoz. A falakon egészen a padlógig falitáblák vannak és sok párkány a gyermekek számára kedves dolgok kitételéhez. A tanulók helye a csoportmunka függvényében változó. A tanulók terembeli és iskolán belüli mozgása nem korlátozott (Petersen, 1998).

Az alternatív pedagógiák közül a Jenaplant alkalmazó hazai iskolák egyikében, a Perbáli Általános Iskolában mozgatható asztalok és székek vannak. A teremben található szőnyeg a körbeszélgetések, olvasás, játék, pihenés színtere. A tankönyveket a falak melletti polcokon dobozokban tárolják. Az otthonosságot biztosítja a sok élő növény és a tanulók által készített dekorációk (Suhajda, 2003).

Winkler Márta, aki maga kísérletezett ki saját alternatív módszert és alapított hozzá Magyarországon elsőként alternatív iskolát Kincskereső néven, kilencféle tételrendezést dolgozott ki a különböző feladatok sajátosságaihoz igazodva. Az alapelrendezésben, amit minden alkalommal visszaállítanak, a terem a hagyományos osztályteremhez hasonlít. Az alapvető különbség az, hogy az asztalok hármásával, félkörívesen vannak elhelyezve és a tanári asztal a terem sarkában található. Mesemondáskor és bábozáskor a tanulók földre helyezett párnákon ülnek. Ábrázoló és technikai jellegű feladatoknál három asztalt téglalap alakban összetolnak. Csoportmunkák és vetélkedők szervezésekor a székeket a tábla elé rendezik. Differenciált munkák végzése során a tanulók egy része asztaloknál, másik része párnákon ülve dolgozik. Dramatikus játékoknál és ünnepek alkalmazásával a terem közepét szabadon hagyják. Az asztalok hagyományos elrendezésben tornaeszközként használhatók testnevelés órán (Winkler, 2001).

A budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban, az ország első alapítványi iskolájában olyan környezet kialakítására törekednek, amely átlátható, biztonságos, otthonos és szabad felhasználású mindenki számára. Igazodik a tanulók életkorához, igényeihez és izlésvilágához. Az iskola valamennyi ajtaja nyitott, a tanári és tanulói terek átjárhatók, kivéve, ha éppen csendet igénylő tevékenység folyik. Minden osztálynak saját terme van, könnyen mozgatható egyéni tanulóasztalokkal, tanulóakra tervezett székekkel berendezve, a mindenki kapcsolatba kerülhet mindenki-vel alapelv érvényesítésével.⁶

A budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban, az ország első alapítványi iskolájában olyan környezet kialakítására törekednek, amely átlátható, biztonságos, otthonos és szabad felhasználású mindenki számára. Igazodik a tanulók életkorához, igényeihez és izlésvilágához. Az iskola valamennyi ajtaja nyitott, a tanári és tanulói terek átjárhatók, kivéve, ha éppen csendet igénylő tevékenység folyik. Minden osztálynak saját terme van, könnyen mozgatható egyéni tanulóasztalokkal, tanulóakra tervezett székekkel berendezve, a mindenki kapcsolatba kerülhet mindenki-vel alapelv érvényesítésével.

Időszerzés

„Az oktatás alapvető, de nem kizárólagos szervezeti formája a mai magyar iskolában a tanítási óra.” (M. Nádasi, 1998a, 357. o.) Az elméleti tanítási órák a legtöbb iskolában reggel 8 órakor kezdődnek. E tekintetben azonban az egyes intézmények között eltérés van. Van, ahol már fél 8-kor megkezdődik a tanítás, és olyan iskola is, ahol csak fél 9-kor. A kezdési időt elsősorban az befolyásolja, hogy a diákok pontos érkezése – a közlekedés függvényében – mikortól várható. Szervezési okokból – az iskolai szülői szervezet és az iskolai diákönkormányzat egyetértésével – nulladik óra is beiktatható az órarendbe.⁷ Vannak olyan iskolák, ahol egyáltalán nem élnek ezzel a lehetőséggel. Más intézmények

vagy automatikusan a 8 órás kezdéshez igazítják a nulladik órára való becsengetést, vagy – annak érdekében, hogy ne kelljen túl korán kelni a tanulóknak, illetve, hogy időben beérhessenek az iskolába – az első órát későbbi időpontra teszik. Ezt a megoldást választotta például a budapesti Szent István Közgazdasági Szakközépiskola és Kollégium, ahol a nulladik óra 7.35-kor, az első óra pedig 8.30-kor kezdődik.⁸

Tanórák hossza

A közoktatásban egy 1911-es rendelet hatására (M. Nádasi, 1998a) a tanórák általában 45 percesek. Ettől azonban el lehet térni. Rövidebb és hosszabb (maximum 60, illetve 90 perces) tanítási órákat is lehet szervezni.⁹ Egy 2005-ös felmérés alapján azonban az iskolák csak ritkán élnek ezzel a lehetőséggel (Radnóti, 2006).

A legerjedtebb mód, hogy igazgatói döntés alapján esetenként 35–40 perces rövidített órákat tartanak egy-egy tanítási napon, elsősorban iskolai ünnepély, az iskola épületében tartandó délutáni verseny, osztályozó értekezlet, továbbképzés, áthelyezett munkanap miatt. Ilyen esetekben a szokásos órai mozzanatokon belül általában csak a számonkérést, dolgozatírást szervezik át másik időpontra a tanárok, illetve „lazább”, például filmnézéssel, játékkal egybekötött órát tartanak. 45 percnél egész évben rövidebbek a tanórák néhány intézményben (például 40 percesek a mecseknádasdi Liszt Ferenc Általános Művelődési Központ, Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézményben).¹⁰

Dupla (2x45-perces) órák tartásáról is dönthet az iskola igazgatója vagy a tagintézmény vezetője mind általános, mind középfokú oktatás esetében. Ez általános esetben indokolt lehet a tanítási nap elején (például az epochális oktatásnál), vagy a végén (azért, hogy a bejáró tanulók elérjék a korábbi buszt, vonatot); vagy ha bemutatóóra vagy projektóra tartására kerül sor. Tantárgytömbösítés esetén akár kettőnél is több óra is lehet egymás után ugyanabból a tárgyból.¹¹ A tantárgytömbösített órák általában az óráközi szünetek megtartásával valósulnak meg. Amennyiben a feladat jellege indokolja, akkor azonban az iskolai szabályozás alapján két tanóra egyben is tartható (például a körmendi Kölcsey Ferenc Gimnáziumban).¹²

Az összevont órák elsősorban az alternatív iskolákban jellemzőek. A Waldorf-iskolákban a főoktatás időtartama általában 120 perc, de vannak olyan iskolák, ahol ennél valamivel rövidebb idő áll rendelkezésre az epochákhoz (például a miskolci Hámori Waldorf Iskolában 110 perc).¹³ A főoktatás több, mint két tanórás ideje három részre tagolódik. A tanulási szakasz előtt ritmikus gyakorlatokat végeznek a diákok, utána pedig mese vagy történet következik. Az egyes részek időbeli aránya az osztálytanítótól függ, aki ennek megítélésében a tanulók életkori sajátosságaihoz igazodik (például a tóki Kisgöncöl Waldorf Iskolában).¹⁴

A rugalmas órakeretet a Waldorf-iskolákon kívül más alternatív intézmények is biztosítják egy-egy foglalkozás számára. A budapesti Bethlen Gábor Általános Iskola és Újreál Gimnázium Kincskereső Tagiskolájában a szaktanárok és külső előadók által tartott órák kivételével a többi tanóra hosszát az osztályfőnök döntheti el a tanulók aktuális testi, lelki állapotának függvényében.¹⁵ A budapesti Humánus Alapítványi Általános Iskolában pedig nem tanórát, hanem folyamatot szerveznek, melynek időtartama a tanulóktól függ. A tanórákat négy egységre osztják fel, ezeket felbontják témákra, a témákat pedig napokra, tanítási egységekre. A nagy egységek végén rendszerező hetet tartanak (Csillag, Csirmaz, Horváthné, Mikóné és Orbán, 1999).

A pedagógiai projekt „valamely összetett, gyakran a mindennapi életből származó téma; a témafeldolgozáshoz kapcsolódó célok, feladatok meghatározása, a munkamenet és az eredmények megtervezése; az eredmények bemutatása”.¹⁶ Az iskolai projektek

megvalósításához sem elégséges általában a 45 perces órakeret. A rövid távú projektek egy hétnél rövidebb idő, akár egy-két tanóra alatt valósíthatók meg. A középtávú projektek időtartama egy-két hét. A hosszú távú projektekhez több hétre is szükség van. Vannak olyan iskolai projektek is, amelyek egész tanévre szólnak. A projektfeladatok megoldása történhet tanórai keretekben és tanórán kívül is. A projektek szervezhetőek úgy, hogy meghatározott időtartamban csak az azzal kapcsolatos feladatokkal foglalkoznak a tanulók. A nem folyamatos időtartamú projektek esetében a tanórákat a szokásos rendben megtartják a tanárok, és hetente csupán néhány órát fordítanak a tanulókkal a projekttémák feldolgozásra. (Hegedűs, Mayer, Szécsi és Zombori, 2002).

„A tananyag komplex elsajátításának egyik lehetséges formája az úgynevezett témahét, amikor az adott tárgykört a diákok három-öt tanítási napon, esetleg hosszabb időkeretben iskolai és iskolán kívüli helyszíneken, rugalmas időkeretek között, változatos tevékenység típusok és sokszínű módszertani eszközök segítségével dolgozzák fel.”¹⁷ Egy egészségügyet például a nyírábrányi Ábrányi Emil Általános Iskolában a 2009/2010-es tanévben a következőképpen ütemezték: november 16. és január 4. között összesen 13 feladat megvalósítását tűzték ki célul 40 óra felhasználásával, melyből a konkrét program lebonyolítására 10 órát kívántak fordítani.¹⁸

A kezdő pedagógusnak az egyik nehézséget éppen az okozza, hogy a tanóra időbeosztását megfelelően szervezze (Szivák, 1998). Bár az óravázlatban feltünteti, hogy melyik tevékenységre mennyi időt szán, gyakori, hogy a rendelkezésre álló időkeretet nem tudja kitölteni, előbb végez a feladatokkal, mint ahogyan azt előzetesen becsülte. A gyakorló tanár egy idő után „beáll” a 45 percre, anélkül, hogy a karóráját kellene figyelnie, viszonylag pontosan fejezi be a tanórát. Ehhez arra is szükség van, hogy az előre nem tervezett, illetve nem tervezhető órai eseményekre megfelelő módon tudjon reagálni, illetve a holtidőket is tudja hasznosítani. Akkor azonban, ha egy intézményben belül is eltérő az egyes foglalkozások hossza, például tömbösítés miatt, ez a fajta időgazdálkodás sokkal nehezebben alakul ki. Segítségül szolgálhat a tantervekben falióra elhelyezése. Célszerű ehhez azt a falat kiválasztani, amit a tanár és a tanuló egyaránt jól láthat tanóra közben. További megoldás lehet a kicsengetés előtt 5 perccel megszólaló jelzőcsengetés. Ezt azonban nem minden iskola alkalmazza, mert a tanulók ilyenkor hajlamosak egyből elkezdni a tanszereik összepakolását, és már nem nagyon figyelnek a tanárra.

A kooperatív technikák között is több jó ötletet találhatunk az időszervezésre. Csoportos tevékenység esetében célszerű csoporton belül „időfelelőst” kijelölni, aki ügyel arra, hogy a rendelkezésre álló idő alatt végezzenek a feladatokkal (Zágon és Nagy, é. n.), vagy „Tüstént kapitányt”, aki sürgeti a többieket (Bacskaý, Lénárd, Rapos és L. Ritók, 2008). Az a tanuló vagy csoport, amelyik a többieknél korábban végez a feladatával, úgynevezett „időkitöltő kártyát” kérhet a tanártól, vagy vehet el maga is egy erre a célra rendszeresített helyről. A kártya egyik felén a témához kapcsolódó feladat, a másikon általában annak megoldása található. Gyakori, hogy ilyenkor valamilyen, a tananyaghoz kapcsolódó rejtvényt oldhatnak meg a diákok. Ügyelni kell azonban arra, hogy a megoldás ne legyen túl időigényes (Zágon és Nagy, é. n.).

Tantárgyszervezés – órarend

Tantárgyak között

Az ötnapos munkahéthez igazodva Magyarországon 1982-ben vezették be az ötnapos tanítási hetet (Sáska, 2001). Az egyes tanítási napokon hazánkban az órarend szerinti oktatás a jellemző. Az órarend a kötelező, a rendkívüli, a választható és a fakultatív tárgyak tanítási óráinak arányos és változatos beosztása (Fehér, 1997). Az osztályok

órárendjének összeállítása során a jogszabályi megkötéseket, az egyes tantárgyak óraszámait, a tantárgyak csoportbontási szükségleteit, a tantermek számát és befogadóképességét, évfolyamonként és osztályonként a tanulói létszámot, a tanárok végzettségét és kötelező óraszámát, felmenő rendszerben a tárgyat tanító tanárok folyamatosságát kell elsősorban összehangolni.

Először óratervet kell készíteni, mely tartalmazza az adott tanévben tanítandó tantárgyak óraszámait osztályokra lebontva. Ezt követi a tantárgyfelosztás, mely meghatározza, hogy a tanárok melyik osztályokban milyen tantárgya(ka)t fognak tanítani. Az iskolai (tanáronkénti és osztályonkénti) órarend összeállítása az utolsó lépés. Az iskolai órarend készíthető manuálisan, vagy ma már különböző, erre a célra kifejlesztett számítógépes programok segítségével.¹⁹ Továbbá, ahol elektronikus naplót használnak, ott az oktatásszervezési modulon belül lehetőség van tantárgyfelosztás és órarend készítésére.²⁰ A fenti feladatokat az iskolában az igazgató által erre kijelölt személyek végzik.

Jelenleg csak a maximális óraszámokra van hivatalos megkötés. A tanulók kötelező tanórai foglalkozása a 4–6. évfolyamon napi négy vagy öt, a 7–8. évfolyamon napi öt, a 9–10. évfolyamon napi öt vagy hat, a 11. évfolyamtól napi hat tanítási óránál nem lehet több.²¹ Az új köznevelési törvény a tanulók heti óraszámáról rendelkezik, a heti 5 testnevelést is beleértve: az 5–6. évfolyamon 28; a 7–8. évfolyamon 31; a 9., és 11–12. évfolyamon 35; a 10. évfolyamon pedig 36 a finanszírozott foglalkoztatási időkeret.²²

Az intézmények Szervezeti és Működési Szabályzata tartalmazhat azonban olyan szempontokat is, melyek figyelembevételével a tanulók órarendje a tanulók szellemi és fizikai terhelhetőségéhez nem csak formailag, hanem tartalmilag is alkalmazkodik. Például a budapesti Kempelen Farkas Gimnázium az alábbi alapelveket fogalmazta meg: A heti két vagy három órás tárgyak ne legyenek egymás utáni napokon. A hét elejére több órát szervezzenek, mint a végére. Az órarend elején főleg nem készségi tárgyak szerepeljenek. A készségi tárgyak egyenletesen legyenek elosztva a hétre, és egy nap csak két-három órát foglaljanak le. Az összevont testnevelésórák hosszabb óráközi szünet előtt kerüljenek megtartásra.²³

Továbbá figyelembe kell venni, hogy lehetőség szerint a tanulóknak ne legyen lyukas órája; a szaktantermek kihasználtságuk legyenek; osztálybontás, osztály-összevonás esetében rendelkezésre álljon megfelelő méretű és a tantárgy jellegéhez igazodó tanterem.²⁴ Természetesen az órarend összeállításakor a tanulók mellett a tanórákat tartó pedagógusok igényeire is tekintettel kell lenni. A tantestület tagjai – az órakedvezményektől eltekintve – egyforma mértékben legyenek tanórákkal leterheltek; a tanárok folyamatosan, minél kevesebb lyukas órával taníthassanak; igény szerint részt vehessenek továbbképzéseken; ezek ideje alatt megoldható legyen a szakszerű helyettesítés; az osztályfőnök a szaktárgyait taníthassa a saját osztályában is.

Az órarend vonatkozhat teljes tanévre, vagy a tanév egy félévére. Ezen belül lehet minden héten azonos, vagy kéthetente ismétlődő. Ez utóbbi esetben A (páros) és B (páratlan) naptári hétre osztják el az iskolákban az egyes tantárgyak kötelező óraszámát. Ez a fajta megoldás akkor indokolt, ha legalább egy tantárgy egy hétre eső kötelező órája nem egész szám, vagy ha egy vagy több tárgyból tantárgytömbösítést vezet be az iskola.

Összevont osztályok esetében az órarend összeállításánál figyelembe kell venni, hogy melyek azok az órák, amelyeken valamennyi érintett osztály együtt tevékenykedik a tanárral (közös közvetlen), és melyek szervezhetők úgy, hogy amíg a tanár az egyik osztállyal halad a tananyagban, addig a másik osztály önállóan tanul (közvetlen és önálló) (N. Tóth, 2013). A kerettantervben található erre vonatkozó javaslatok (Csonka és Szilágyi, 2008).

A sokféle kötöttség és időnként a pedagógusok egyedi igényeinek figyelembe vétele miatt rendkívül nehéz olyan órarendet összeállítani, amelyik a tanulók pszichés igényei-

hez maximálisan alkalmazkodik. Az egyes alternatív pedagógiák éppen ezért a tanórák szigorú egymásutánja helyett napi és/vagy heti ritmusban tartják a foglalkozásokat.

A Montessori-féle pedagógiában közös alapszintű tananyag van. Emellett azonban a tanulók egyéni ütemben, saját érdeklődésük szerint haladhatnak a tanulásban különböző Montessori-eszközök között válogatva (Németh, 1993). A budapesti Batthyány Lajos Általános Iskolában például 5., 6. osztályban a nap beszélgetőkörrel kezdődik, majd a reggeli után blokkban vagy 45 perces órákban történik a délelőtti tanítás, tanulás. Az ebédet, pihenést és a levegőzést követően önálló tanulással folytatódik a nap, abból a tantárgyból, amelyiknek a tanára szervezi a délutánt. Péntek délutánonként iskolán kívüli programokban vehetnek részt a tanulók, havonta egyszer pedig alkotó foglalkozásokon.²⁵

Celestin Freinet a Modern Iskolában három és fél napot szán a munkára, fél napot az összefoglalásra, fél napot az ellenőrzésre és fél napot a beszámolóra, valamint a következő hét megtervezésére (Freinet, 1982). A szentesi – Freinet-módszerrel dolgozó – iskolában, ennek adaptációjaként a napi időbeosztás a következőképpen alakul: A 9–11.40-ig tartó intenzív tanulási szakaszban a tanulók különböző nehézségi fokú munkakártyák segítségével dolgozzák fel és gyakorolják be az új ismereteket. A 13.30–14.30-ig tartó ismétlődő sávban történik a további rögzítés. 14.45–16.00 között pedig speciális képességfejlesztő foglalkozások vannak (Varga, 1999).

Peter Petersen Jéna-tervében a gyermekek életkorához, napi és heti munkaritmusához igazodó ritmikus heti terv található, mely az alábbi alaptevékenységekből áll: hétfői és szombati körbeszélgetések, a tanulás játékos formái, kurzus- és csoportoktatás, kézimunka oktatása, egyéb munkatevékenységek, ünnep. Minden délelőtt két, 100–105 perces tevékenységi szakasz van, az 50 perces kurzusoktatás után 30–35 perces szünetet közbeiktatva (Petersen, 1998). A Jenaplan elvét követve például a Perbáli Általános Iskolában az alábbi napi ritmus szerint zajlanak a foglalkozások: 8–8.45-ig tart az első óra – hagyományos módon testnevelés vagy idegen nyelv. Ezt követi egy negyedórás reggeliző szünet. 9–10.30-ig blokkóra keretében folyik a tanítás, tanulás. 10.30–11-ig játékkal töltött hosszú udvari szünet következik. A 11–12.30-ig tartó újabb blokk a napi tennivalóké és a feladatok végrehajtásáé (Suhajda, 2003).

A szegedi Fekete István Általános Iskolában egyedülálló oktatási modellt, úgynevezett MESEM programot (Munka- és Ellenőrzőkártyás Speciális Értékteremtő Modell) dolgoztak ki, melyet az alsó tagozaton szabad sávós, rugalmas időbeosztással valósítanak meg. Az egész napos foglalkozás háromnegyed 7-től fél 5-ig tart. Reggel háromnegyed óras beszélgetőkörrel kezdődik a nap. Ezt követi egy 3 és fél óras intenzív tanulási szakasz, amelyben váltakoznak a matematika és a magyar blokkok a készletárgyak témaköreit is beiktatva. Délről fél óras értékkelő beszélgetés van, majd utána a tanulók egy óras szabadsávban fakultatív módon vehetnek részt különböző művészeti foglalkozásokon vagy egyéni fejlesztéseken. Ezután kerül sor a két és fél óras ismétlődő sávra. A nap utolsó másfél órájában napközis foglalkozások vannak.²⁶ Ehhez hasonló időszervezés figyelhető meg az iskolaotthonos formát választó intézményekben, ahol délelőtt és délután is folyik oktatás. „A kötelező tanórai foglalkozások, a nem kötelező tanórai foglalkozások, a napközis foglalkozások, a mindennapos testedzés foglalkozásai időkeretében”²⁷ nem csak elsajátítják a tananyagot a tanulók, hanem a házi feladatokat is az iskolában oldják meg.

„Az erdei iskola sajátos, a környezet adottságaira építő nevelés- és tanulás-szervezési egység. A szorgalmi időben megvalósuló, egybefüggően többnapos, a szervező oktatási intézmény székhelyétől különböző helyszíni tanulásszervezési mód, amelynek során a tanulás a tanulók aktív, cselekvő, kölcsönösségen alapuló együttműködésére és kommunikációjára épül” (Lehoczky, 2002). Ma már nagyon sok iskola szervez egyhetes erdei iskolai programot. Ilyenkor általában speciális órarendet használnak a pedagógusok. Megtartva a tantárgyakat, sajátos tartalommal töltik meg azokat. A szanki Általános

Művelődési Központ Gy. Szabó Béla Általános Iskolában például 2010-ben az egy hetes program első napját az alábbiak szerint szervezték meg a tanárok: Az utazáshoz kapcsolták az osztályfőnöki órát, a tömegközlekedési eszközök használatának szabályai gyakoroltatásával. A fizika tantárgy a Millenárisban tett látogatás során került előtérbe. A csillebérci Kalandparkban testnevelés órát tartottak. Az esti szabadprogram keretében pedig szituációs gyakorlatok segítségével a tanult idegen nyelvet gyakoroltatták a diákokkal (*V. Pothárné és Patkósné*, 2010).

Tantárgyon belül

A tantárgytömbösítés „a tanórai foglalkozások ciklikus megszervezésének rendje, melynek keretei között adott tantárgy, adott műveltségi terület, adott félévre számított tanórai foglalkozásait nem egyenletesen, minden tanítási hétre elosztva, hanem ciklikusan egy-egy időszakra összevonva szervezik meg”.²⁸

Tantárgytömbösítés esetén az órarendben legalább két órának kell lennie egy napon és egymást követve ugyanabból a tárgyból. Célszerű a tömbösített órákat a hét azon napjaira szervezni, amelyekre a legkevesebb tanítási szünet esik. Ügyelni kell arra is, hogy minden héten legyen legalább egy órájuk az adott tantárgyból a tanulóknak, különben könnyebben felejthetnek. Törekedni kell továbbá a szaktanár egyenletes leterhelésének biztosítására. A tantárgytömbösítés előnye, hogy többféle tevékenységközpontú munkaforma, így akár az időigényesebb kooperatív technikák is alkalmazhatók. A több, egymás utáni óra rugalmasabbá teszi az időbeosztást. Amire már nem marad idő, vagy amit nem tud befejezni a tanár az első órán, arra nem kell egy-két napot várni. Nagyobb léptekkel lehet haladni, ugyanakkor jobban el lehet mélyedni a tananyag egyes fejezeteiben. Az egyes részek egymásra épülése is nyomon követhetőbbé válik. Hátránya lehet viszont az, hogy az otthoni gyakorlás nem mindennapos és nem egyenletes mennyiségű. Annak a tanulónak, aki tömbösített órákról hiányzik, sokkal több anyagot kell egyszerre bepótolnia. Továbbá ilyen órákon a szakszerű helyettesítés is gondot okozhat. A marcali Mikszáth Kálmán utcai Általános Iskola 5. osztályában például a következőképpen oldották meg a 2010/2011-es tanévben a tantárgytömbösítést: Az A hét a matematikáé, a B hét pedig a magyaré volt. Szerdán három, csütörtökön két órát tartottak egymás után az adott tárgyból. Pénteken pedig mindkét tárgyból egy-egy óra állt rendelkezésére a szaktanároknak.²⁹

A tantárgytömbösítés egyik formája az epocha, melynek fogalma a Waldorf-pedagógiából származik. Olyan tanítási formát jelent, amelyben egy-egy tantárgy három-négy hetes időszakban, ezen belül minden nap az első két órában van tömbösítve megtartva (*Vekerdy*, 2005). Az epochális oktatás fő előnye, hogy a folyamatos, mindennapi tanulás lehetővé teszi a tananyagban való elmélyülést, a tanulók jobb megismerésével egyénre szabott feladatok adását, egy adott témakörre való ráhangolódást. Nem minden tantárgy alkalmas azonban a ciklikus feldolgozásra.

Az epochákat mindig az osztálytanító tanítja a főoktatás keretében. Ilyen formában kerülnek feldolgozásra a közismereti tárgyak. Például a Pesthidegkúti Waldorf Általános Iskola, Művészeti Iskola és Gimnáziumban, az 1–3. osztályban az írást, olvasást, számolást, formarajzot tanítják epochákban; a 4–6. osztályban ezekhez a tárgyakhoz jön még a nyelvtan, történelem, földrajz, természettan, geometria, fizika, szülőföldismeret. A 7–8. osztályosoknál a kémia, biológia és a csillagászat lesznek az újabb főtárgyak; 9–12. osztályosoknál pedig a művészet- és zenetörténet (*Kovács és Szentkúti*, 1999).

Ma már nemcsak a Waldorf-iskolákban találkozhatunk epochákkal. Például a budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban az alaptárgyakat az alábbi tantárgyblokkokban tanítják: epochális formában a társadalomismeret, a természetismeret és a mate-

matikát; epochális és gyakorlati tárgyként a művészetet; több részből álló, heti rendszerességű tárgyként az informatikát. Ezek a blokkok olyan helyi tananyagok, melyeket az iskola egy-egy szakmai műhelye készített a hozzá tartozó tankönyvekkel, taneszközökkel együtt. A tantárgyblokkokat minden tanuló azonos tanrendben tanulja.³⁰

A klasszikus értelemben vett epochák mellett az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban bevezették a kisepocha fogalmát azoknál a tantárgyaknál, melyek tanításához, tanulásához egy tanévnél rövidebb idő is elégséges. Így a tanulásmódszertant, az elsősegélyt és a fogyasztóvédelmet egyhetes kisepochában, vagy 3–4 hétig évente egy-egy blokkban tanítják.³¹

A tanulmányban szereplő iskolák csak kiragadott példák. Érdeemes körülnézni a többi hazai iskolában. Az említett tanulás-szervezési módokon kívül ugyanis még számos jó gyakorlat bevezetésével találkozhatunk.

Irodalomjegyzék

- Bacskey Bea, Lénárd Sándor, Rapos Nóra és L. Ritók Nóra (2008): *Kooperatív tanulás*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium Wekerle Sándor Alapkezelő, http://old.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2347
- Csillag Judit, Csirmaz Mátyás, Horváthné S. Lívia, Mikóné K. Éva és Orbán Józsefné (1999): „Lehet öröm a tanulás”. In: Füzfa Balázs (szerk.): *Süss fel nap. Alternatív óvodák és iskolák Magyarországon*. Soros Alapítvány, Budapest. 657–676.
- Csonka Csabáné és Szilágyi Imréné (1998, szerk.): *Kerettantervi ajánlás az összevont osztályokkal működő kisiskolák számára 1–4. évfolyamon*. Oktatási és Kulturális Minisztérium Közoktatási Főosztálya, Budapest. 2014. 01. 10-i megtekintés, Nemzeti Erőforrás Minisztérium, www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/kerettantervi-ajanlas
- Fehér Katalin (1997): Órarend szócikk. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Online változat. 2012. 03. 25-i megtekintés, <http://www.pedlexikon.hu>
- Freinet, C. (1982): *A Modern Iskola technikája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hegedűs Gábor, Mayer Ágnes, Szécsi Gábor és Zombori Béla (2002): *Projektpedagógia*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét.
- Jeney Lajos (1997): Tanterem szócikk. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Online változat. 2012. 03. 25-i megtekintés. <http://www.pedlexikon.hu>
- K. Nagy Emese (é. n.): *Mutasd meg az iskolád, és megmondom, ki vagy!* 2014. 01. 10-i megtekintés. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, <http://tanitoter.ofi.hu/tervezes/knagy-mutasd-iskolad>
- Kovács László és Szentkúti Márta (1999): Nevelés más alapokon. In: Füzfa Balázs (szerk.): *Süss fel nap. Alternatív óvodák és iskolák Magyarországon*. Soros Alapítvány, Budapest. 93–122.
- Kristóf Péter (1998): A Palánta Iskola pedagógiatörténeti gyökerei. *Új Pedagógiai Szemle*, július-augusztus, 102–111. 2014. 01. 10-i megtekintés, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, <http://www.ofi.hu/tudastar/palanta-iskola>
- Lehoczky János (2002): *Erdei iskolai tanulás-szervezés Magyarországon 2001-ben*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, <http://www.ofi.hu/tudastar/okologia-kornyezeti/erdei-iskolai>
- Mészáros István (1984): *Népköztudásunk szervezeti tartalmi alakulása 1777–1830 között*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- M. Nádasi Mária (1998a): Az oktatás szervezeti keretei és formái. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 345–367.
- M. Nádasi Mária (1998b): Az oktatás szervezési módjai és munkaformái. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 368–391.
- Montessori, M. (1995): A gyermek környezete. In: Kurucz Rózsa: *Montessori-pedagógia*. NODUS Kiadó, Veszprém. 80–85.
- Montessori, M. (2002): *A gyermek felfedezése*. Cartaphilus Kiadó, Budapest.
- Németh András (1993): *A reformpedagógia múltja és jelene (1889–1989)*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András (2004): Az osztályterem és berendezésének történeti alakulása. In: Németh András és Pukánszky Béla: *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest. 507–527.

- N. Tóth Ágnes (2013): *Alternatív helyi tanterv a tanulásban akadályozott tanulókat összevont osztályban vagy integrált keretek között oktató iskolák számára 1–8. évfolyam (e-Book)*. Pápai Nyomda Kft., Pápa. 10–17.
- Pais-H. Szilvia (2011): *Ahol nincs iskolaszag... – A szombathelyi Waldorfban*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Nyugat Média és Világháló Egyesület, www.nyugat.hu/tartalom/cikk/a_perintparti_szofogadoban
- Petersen, P. (1998): *A kis Jena-Plan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Radnóti Katalin (2006): Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? In: Kerber Zoltán (szerk.): *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 131–166.
- Sáska Géza (2001): „Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknél, és nem jön újra el!” *Iskolakultúra*, 11. 2. sz. 45–62.
- Suhajda Edit (2003): A Jena-Plan alkalmazása a peribáli általános iskolában. *Csevegőszó*, 11. 14–17.
- Szabó Mária (2006): Pillantás az osztályterembe. In: Szabó Mária (szerk.): *A jövő előszobája. Tanulmányok a közoktatás kezdőszakaszáról*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 2014. 01. 10-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/jovo-eloszobaja/pillantans-osztalyterembe>
- Szivák Judit (1998): A kezdő pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 489–511.
- Varga Sándorné (1999): „...Van-e nagyobb kincs, mint a gyermek jövője?” In: Füzfa Balázs (szerk.): *Süss fel nap. Alternatív óvodák és iskolák Magyarországon*. Soros Alapítvány, Budapest. 264–282.
- Vekerdy Tamás (2005): *Másféle iskolák. (Talán: a Waldorf?)* Saxum Kiadó Bt., Budapest.
- V. Pothárné Fekete Irén és Patkósné Ujfaludi Lilla (2010): *Erdei iskola projekt*. 2013. 01. 27-i megtekintés, Gy. Szabó Béla Általános Iskola, <http://iskola.szankinfo.hu/dokumentum/erdei.pdf>
- Winkler Márta (2001): *Kinek kaloda, kinek fészek*. SHL Hungary Kft., Budapest.
- Zágon Bertalan és Nagy Ilona (é. n.): *A kooperatív módszer*. Részlet a Tanári kézikönyv Szociális kompetencia 1–12. évfolyam A tanulás irányítása című fejezetből. 2014. 01. 10-i megtekintés, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., www.sulinovaadatbank.hu/letoltes.php?id_id=2888

Jegyzetek

- ¹ Classroom Architect. 2014. 01. 10-i megtekintés, 4Teachers, <http://classroom.4teachers.org/>
- ² Premontrei Szent Norbert Gimnázium honlapja: *Szaktermek*. 2014. 01. 10-i megtekintés, <http://www.prem.hu/adatok/iskola.php?site=szaktermek>
- ³ Bathhány Lajos Általános Iskola honlapja: *A Montessori-jellegű oktatásról*. 2014. 01. 10-i megtekintés, <http://www.batthisk.sulinet.hu/newcurrent/keretrolunk.html>
- ⁴ Heltai Gáspár Általános Iskola honlapja. 2014.01.10-i megtekintés. <http://heltaisuli.dunaweb.hu/>
- ⁵ *Napraforgó Waldorf Iskola pedagógiai programja*. 2014. 01. 10-i megtekintés. Napraforgó Waldorf Iskola, http://www.napraforgoiskola.hu/pdf/ped_prog_2011.pdf, 22. o.
- ⁶ *Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai programja*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Alternatív Közgazdasági Gimnázium, <http://www.akg.hu/program/>
- ⁷ 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről. 2014. 01. 10-i megtekintés, MKM jogszabálykereső, http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=20252.585277, 9. § (1)
- ⁸ Szent István Közgazdasági Szakközépiskola és Kollégium: *Csengetési rend*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Szent István Közgazdasági Szakközépiskola és Kollégium, <http://www.szistvan.hu/root/enaplo/csengetes.html>
- ⁹ 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről. 2014. 01. 10-i megtekintés, MKM jogszabálykereső, http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=20252.585277, 9. § (3)
- ¹⁰ Liszt Ferenc Általános Művelődési Központ, Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény: *Házirend*. 2014. 01. 10-i megtekintés, *Mecsek-nádasdi Hirdető*, <http://www.mecsekhir.hu/iskola/ind1213.htm>
- ¹¹ *Társadalmi Megújulás Operatív Program Kompetencia alapú oktatás, egyenlő hozzáférés – Innovatív intézményekben* című pályázati felhívás. Kódszám: TAMOP-3.1.4/08/2.7. *Pályázati útmutató*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Nemzeti Fejlesztési Ügynökség, <http://www.nfu.hu/doc/1259/>
- ¹² Kölcsey Ferenc Gimnázium: *Házirend*. 2010. 2014. 01. 10-i megtekintés, Kölcsey Ferenc Gimnázium, <http://kkfgnet.uw.hu/ihonlap/hazirend.pdf>
- ¹³ Hámori Waldorf Iskola: *Házirend*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Hámori Waldorf Iskola, [118](http://hamo-</p>
</div>
<div data-bbox=)

riwaldorf.hu/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=1&Itemid=125

¹⁴ Kisgöncöl Waldorf Iskola: *Tantárgyszerkezet*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Kisgöncöl Waldorf Iskola, <http://www.kisgoncol.hu/egyszeru/tantargyszerkezet>

¹⁵ Bethlen Gábor Általános Iskola és Újreál Gimnázium Kincskereső Tagiskolájának pedagógiai szemlélete. 2014. 01. 10-i megtekintés, Bethlen Gábor Általános Iskola és Újreál Gimnázium Kincskereső Tagiskola, <http://www.kincskereso-iskola.hu/dok/pedagogiaiszemlelet.doc>

¹⁶ *Társadalmi Megújulás Operatív Program Kompetencia alapú oktatás, egyenlő hozzáférés – Innovatív intézményekben* című pályázati felhívás. Kódszám: TAMOP-3.1.4/08/2.7. *Pályázati útmutató*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Nemzeti Fejlesztési Ügynökség, <http://www.nfu.hu/doc/1259/>, 54. o.

¹⁷ *Társadalmi Megújulás Operatív Program Kompetencia alapú oktatás, egyenlő hozzáférés – Innovatív intézményekben* című pályázati felhívás. Kódszám: TAMOP-3.1.4/08/2.7. *Pályázati útmutató*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Nemzeti Fejlesztési Ügynökség, <http://www.nfu.hu/doc/1259/>, 56–57. o.

¹⁸ Ábrányi Emil Általános Iskola: *Témahét „Egészségért”*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Ábrányi Emil Általános Iskola, http://www.nyirabranyiskola.hu/TAMOP/7_Tema_egeszseg.pdf

¹⁹ *Órarend készítő program*. 2014. 01. 10-i megtekintés, aSc Time Tables, www.asctimetables.com

²⁰ *Az elektronikus napló*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Taninform, www.taninform.hu/taninform/elektronikus-naplo

²¹ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. 2014. 01. 10-i megtekintés, Complex Kiadó, http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV, 52. § (3)

²² 2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*, 2011. dec. 19. 162. sz. 39622–39695. 2014. 01. 10-i megtekintés, Magyarország.hu Kormányzati portál, <http://jogszabalykere.so.mhk.hu/MK11162.pdf>, 6. sz. melléklet.

²³ *Kempelen Farkas Gimnázium Szervezeti és Működési Szabályzata*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Kempelen Farkas Gimnázium, <http://kfg.hu/docs/szmsz/>

²⁴ *Vesd össze: Tóvárosi Általános Iskola: Szervezeti és Működési Szabályzat*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Tóvárosi Általános Iskola, <http://www.tovarosi.hu/letoltesek.html>

²⁵ Batthyány Lajos Általános Iskola honlapja: *A Montessori-jellegű oktatásról*. 2014. 01. 10-i megtekintés. <http://www.batthisk.sulinet.hu/newcurrent/keretrolunk.html>

²⁶ Fekete István Általános Iskola: *Rólunk*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Fekete István Általános Iskola, <http://feketeistvanszeged.hu/index.php?m=2>

²⁷ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. 2014. 01. 10-i megtekintés, Complex Kiadó, http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV, 121. § (17)

²⁸ *Társadalmi Megújulás Operatív Program Kompetencia alapú oktatás, egyenlő hozzáférés – Innovatív intézményekben* című pályázati felhívás. Kódszám: TAMOP-3.1.4/08/2.7. *Pályázati útmutató*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Nemzeti Fejlesztési Ügynökség, <http://www.nfu.hu/doc/1259/>, 56. o.

²⁹ Mikszáth Kálmán utcai Általános Iskola: *Többsített órarend*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Mikszáth Kálmán utcai Általános Iskola, http://miksath-marcali.hu/TAMOP-Hirek/orarend_tomb.xls

³⁰ *Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai programja*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Alternatív Közgazdasági Gimnázium, <http://www.akg.hu/program/>

³¹ *Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai programja*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Alternatív Közgazdasági Gimnázium, <http://www.akg.hu/program/>

Simon Katalin

Nyugat-Magyarországi Egyetem
Savaria Egyetemi Központ, Berzsenyi Dániel
Pedagógusképző Kar, Pedagógiai Intézet