

TARTALOM ÉS MÓDSZER KOHERENCIÁJA A PEDAGÓGIAI GYAKORLATBAN

FÓRIS-FERENCZI RITA, forisferenczi.rita@ubbcluj.ro
BABEŞ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM, PSZICHOLÓGIA ÉS
NEVELÉSTUDOMÁNYOK KAR, PEDAGÓGIA ÉS ALKALMAZOTT DIDAKTIKA
INTÉZET, KOLOZSVÁR

ABSZTRAKT

A tananyag átadására irányuló ismeretközpontú szemlélet fellazulásával (a romániai magyar anyanyelvű oktatásban a kilencvenes évekbeli tanterv- és tankönyvfejlesztéssel kezdődően, illetve az osztálytermi gyakorlatban a kísérletező tanároknak köszönhetően jóval korábban) az oktatás mindennapi gyakorlatát is befolyásolták az új pedagógiai, szaktudományos és tantárgypedagógiai nézetek. A didaktikai/módszertani kultúra fellendülése, az elméletellenes, biztos és bevált „receptek” iránti igény viszont annak a módszercentrikus gondolkodásnak és gyakorlatnak is kedvez, amely a tanítási/tanulási módszerek fetisizálásával időnként megfedkedezik arról az alapvető szabályról, miszerint nem a módszertani és a technikai bravúr az elsődleges, hanem a tanuló gyermek és a megértendő tartalom.

Elmélet és módszer, tartalom és módszer koherenciájának fontosságát hangsúlyozza az előadás, amely példáival a romániai magyar anyanyelvi oktatás kontextusába ágyazottan tanórai megfigyelésekre támaszkodik.

KULCSSZAVAK: *pedagógiai és szaktudományos paradigmák, elmélet, tartalom és módszer*

BEVEZETŐ

A gyakorlatorientált megközelítés és a projektoktatás szemlélete – e konferencia témájaként – kiváló ürügy arra, hogy tágabb perspektívából közelítsük meg az elmélet, tartalom, stratégia és módszer mibenlétének és összefüggésrendszerének az oktatás mindennapi gyakorlatában gyakran összemosódó értelmezéseit.

E tanulmány fókusza tehát általánosabb megközelítésben a módszerhez való viszonyulás és a módszerek szerepértelmezésének változása a pedagógiai és szaktudományos paradigmaváltások kontextusában.

A pedagógiai nézetrendszer(ek)be ágyazottság, a tanítandó/tanulandó – nevezzük inkább a gyermek szemszögéből megértendő – tartalmaknak a szaktudományos paradigmák felőli (újra)értelmezése és aktualizálása, a tanuló gyermek képességeinek és tudásának kibontakozását, világértését szem előtt tartó, gyakorlatorientált és életszerű szituációkba helyezése egyidejűleg sok összefüggés átgondolását feltételezi; annak érdekében, hogy a tudatos döntések eredményeként választott stratégiák és módszerek – a látványos, de gyakran üresjáratú alkalmazással szemben – a tanulást, a megértést, a fejlődést szolgálják.

Az elméletellenes és sarkítottan módszerorientált pedagógiai gondolkodás ellenében az elmélet–tartalom–módszer koherenciájának fontosságát szeretném kiemelni néhány tanórai megfigyelésre¹ támaszkodó problémahelyzet felvillantásával és értelmezésével.

¹ A hivatkozás szakellenőrzések alkalmából történő óralátogatásokra vonatkozik. (A romániai közoktatásban a pedagógusi pályamodell szerint a véglegesítő és a II-es tanári fokozati vizsga megszerzését követően az I-es tanári

1.1. Elméletről és módszerről a paradigmaváltások tükrében

Noha a gyakorló pedagógusok többnyire ódzkodnak az elméleti megközelítésektől, s inkább az oktatási folyamatban közvetlenül alkalmazható eljárások, módszerek és eszközök iránt érdeklődnek, be kell látnunk, hogy a nézetrendszerek ismerete és az elméletben való jártasság, otthonosság az oktatási gyakorlatban sem nélkülözhető.

Ennek alátámasztása több nézőpontból is lehetséges. A felvetett probléma szemszögéből a paradigmák természetéből adódó belső koherenciaigényt és a pedagógusok explicit vagy implicit elméletrendszerének a módszertani kultúra szempontjából meghatározó jellegét emelném ki.

A különböző nézetrendszerek koherensként tételeződnek: az elmélet letisztulásával és az alapelvek pontosításával a nézethez igazodó módszerek is megteremtődnek. Az ismeretátadás, a képességfejlesztés, a kompetencia alapú megközelítés vagy a konstruktivista gondolkodásmód érvényesítése kizárhat, illetve kedvezhet bizonyos stratégiáknak, módszereknek. Mivelhogy a különböző paradigmákat a világlátás, a megismerési felfogások határozzák meg, a pedagógusnak érdemes arra is figyelnie, hogy a pedagógiai nézetrendszerek összhangba kerülnek a különböző műveltségi területeket vagy tantárgyakat és az oktatás tartalmát meghatározó szaktudományos szemléletekkel: gondoljunk például arra, miképpen kerül összefüggésbe az ismeretadás és a genetikus irodalomfelfogás vagy a deskriptív grammatika, illetve milyen gondolkodásmódbeli összhang mutatkozik a konstruktivizmus és a hermeneutikai irodalomfelfogás vagy a kognitív nyelvészet között. Az elmélet tehát – és ettől a felfogástól az ismeretátadó pedagógia gyakorlata óta nem tudunk szabadulni –, nem azt jelenti, hogy megtanuljuk, elsajátítjuk, és ezt követően alkalmazzuk, hanem a megértés és alkalmazás pontosan az elméletben otthonossággá válás folyamatában, gyakorlatában történik. Magával hozza a szemlélethez igazodó stratégiák, tanulási, tanulásszervezési, értékelési módszerek és eljárások kimunkálását, használatát, azaz a pedagógiai gyakorlat minden szegmensét meghatározza, átértékel(het)i, újraír(hat)ja.

A gyakorlat szempontjából – annak ellenére, hogy a különböző paradigmák a kutatás és elméletalkotás szempontjából általában koherensebb és zártabb rendszereket alkotnak, – megvalósulhat a paradigmák tudatos átjárása is. Ezek az eklektikus megközelítések viszont csak abban az esetben termékenyek, ha a nézetrendszer kontextusában a pedagógus az oktatási folyamatra és annak igényeire folyamatosan reflektál, s ennek alapján tudatosan dönt.

Az „elméletek” implicite akkor is érvényesülnek, ha a pedagógus nem tudatosítja a gondolkodását meghatározó nézetrendszereket. Mindennapi gyakorlatában akaratlanul és rejtetten is érvényesül valamilyen gondolkodásmód. Az oktatási folyamat megtervezése, a tanulásszervezés, az alkalmazott stratégiák és módszerek, a tanulási és értékelési eljárások, sőt a tanórán feltett kérdések és feladathelyzetek is árulkodnak arról, hogy a pedagógus milyen elméleti pozíciót képvisel. A gyakorlat következetlensége többnyire arra vezethető vissza, hogy a pedagógus által deklarált szemlélet nem mindig koherens azokkal a stratégiákkal, módszerekkel, eljárásokkal, amelyeket a mindennapokban használ. (Ez a jelenség az igencsak elterjedt és divatos módszereket érinti leginkább: pl. interaktív-reflektív, kritikai gondolkodási, kooperatív, projektmódszer stb., mégpedig úgy, hogy alkalmazásuk esetenként felszínes módszertani bravúrként nyilvánul meg, amelynek valójában semmi köze ahhoz a nézetrendszerhez, amelyben megteremtődtek.)

fokozat egy két évet felölelő kutatás eredményeként elkészült módszertani-tudományos szakdolgozat megvédésével és szakellenőrzéssel jár.)

1.1.1. Adalék a romániai oktatásfejlesztés történetéből

E tanulmány keretében nincs lehetőség alaposabb elemzésre, viszont a fentiekben kifejtettek árnyaltabb láttatásához fontos megjegyeznünk, hogy a romániai közoktatás 1989-ig szigorúan zárt és az előíró, adagoló tantervek, az egyentankönyvek, valamint a folyamatos szakellenőrzés révén szabályozott és ellenőrzött rendszerben működött. A korábbi ideológiai szempontból is gondosan szelektált tananyag részben megváltozott, az ismeretátadás a rendszerváltás után is domináns paradigmaként élt tovább. Ebben a pedagógiai szempontból szigorúan zárt szemléletben csak az osztálytermi munka és a tankönyvek szintjén lehetett újítani, elsődlegesen a tantárgyat meghatározó korszerűbb szaktudományos szemléletek érvényesítésével, amelyek bomlasztották az ismeretátadás zárt logikáját is (pl. az 1981–1985 közötti időszakban megjelenő tankönyvekben, a kilencvenes évek elejétől kezdődő tankönyvkísérletekben magyar nyelv és irodalomból, amelyek a kommunikációs-funkcionális nyelvhasználat, illetve az irodalmi hermeneutika szemléletét érvényesítették).

Az oktatáspolitikát az inkoherencia és a halogatás jellemezte, az oktatási törvény csak 1995-ben jelent meg, az oktatási reformot „hivatalosan” 1998-tól „rendelték el”. A tantervfejlesztés 1997-től a követelményközpontú tantervek bevezetésével kezdődött, 1998-ban jelentek meg felmenő rendszerben az alternatív tankönyvek is.²

E megkésettség ellenére az információzárlat megszűntével a pedagógusok (a továbbképzéseknek is köszönhetően), új szemléletekkel, módszerekkel ismerkedhettek meg. A rendszer viszont – innerciájának is köszönhetően – a korábban jól bejáratott rutinok szerint az ismeretátadás logikájában élt. A pedagógusok az új nézetrendszerekkel, amelyeknek megértése történetiségükben ragadható meg leginkább, egyidejűleg és tömény információként találkoztak. Így a mindennapi gyakorlatot is érintő változás elsődlegesen az új módszerek alkalmazásában nyilvánult meg; gyakran anélkül, hogy szemléleti beágyazottságuk letisztult volna.

1.1.2. „Exkurzus” – szemlélet és módszer a mindennapi gyakorlatban

Két helyzetet írnék le: az egyik egy értelmezésmentes, sematikus, a másik egy szemléletileg megalapozott, tudatos alkalmazást példáz.

Elemi osztályban a nap végén a gyermekek körbeülnek az aznapi tevékenység (ki)értékelése céljából. Ki-kí elmondhatja, melyik feladat tetszett, melyik nem, azt követően pedig a tanító az önértékelés és önreflexió mozgósítása céljából a kör közepére helyezi az öntapadás szmájlikát, a gyermekeknek ezekből kell választaniuk aszerint, hogy az egész napi tevékenység hangulatát saját nézőpontjukból hogyan értékelnék. A választék nem túl gazdag: mosolygó, legörbült vagy vízszintes vonalra szigorított szájú emotikont lehet fölragasztani a táblára. A helyzet alapján már e mozzanatban sem egyértelmű, hogy most a napi tevékenységre kell reflektálni, a megélt hangulatra, avagy érzéskörként a megélt érzésekre, érzelmekre? A gyermekek a táblára ragasztják a kiválasztott szmájlit: mindenki mosolygósna ítéli a mai napot, a tevékenységeket, saját hangulatát (szóval nem világos, hogy mit is). Egyetlen kisfiú kivétel a nyáj nagy

² E témában részletesebb elemzések: Fóris-Ferenczi Rita – Péntek János (2011): A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re. In: Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 73–133.; Fóris-Ferenczi Rita: Kisebbségi oktatás Romániában felső középfokon (2007), In: Mandel Kinga – Papp Z. Attila (szerk.) *Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda, 45–83.

örömmámorában és elégedettségében: egyetlen legörbülő száj a vigyorgó szmájlik között. Visszaülnek a körbe. A tanítónak rögtön szemet szúr az egyetlen kivétel, s még mielőtt megkérdezné, hogy a többiek miért ennyire elégedettek, rögtön lecsap, és rákérdez a legörbülő száj gazdájára. A kisfiúnak ki kell ülnie a kör közepére (ez már „forró szék” – eredeti funkciójától teljesen eltérő helyzetre adaptálva). A kisfiú kényelmetlenül izeg-mozog a széken, próbál válaszolni a feszengető kérdésekre, aztán hirtelen feláll, kivesz a dobozból egy vigyorgó szmájlit, lerántja a tábláról a saját síróra görbülőjét, s felragasztja a boldogan elégedett mosolyút. „Jó na! – mondja közben. – Nem is volt olyan unalmas ez a nap!” Mindenki elégedett, a kisfiú is megnyugodva ül vissza a többiek közé. Következik a tanítói értékelés: kiemeli, hogy kik teljesítettek nagyon jól, kik közepesen, szóvá teszi azt is, hogy a szóban forgó kisfiú most nem kap minősítést, mert máskor nagyon ügyes ugyan, de most úgy látszik, valami miatt rossz napja volt. (A kisfiú pedig a szünetben kérdésemre elárulja, hogy egész nap fáj, csikart a hasa. Természetes tehát, hogy ezt az állapotot jobban érzékelteti a legörbült száj, de minek ezt mindenkivel megosztani a „forró székben” fesszengve). A tanító utólagos magyarázata erre a helyzetre a következő: fontosnak tartja az önértékelést, az érzelmi-hangulati reflexiót is.

A fentiekben leírt iskolai életképben nem csak az a probléma, hogy félreértődik valamely módszer célja, lényege, hanem főként az, hogy az ismeretátadáshoz szorosan kapcsolódó kategorizálás, minősítés szemléletébe ágyazódva „meghamisítódik”. Nem beszélve arról, milyen rejtett tantervi „üzenet” vonható le a tapasztalat alapján a tanulók számára a másság elfogadására, a nyájhoz tartozás és a másoknak megfelelés képmutató viselkedésformáinak előnyeire nézve.³

A másik iskolai életképet ugyancsak egy napot záró tevékenység keretében kell elképzelni. A gyermekek körben ülnek a szőnyegen. Miután a tanító értékeli az aznapi tevékenységet, minden gyermek kap egy fóliázott lapot, s hozzá egy aprócska, fából készült katicabogarat. Pontosan közli, hogy a táblázatban olvasható szavakkal egyénileg kifejezhetőek azok az érzések, érzelmek, amelyek a „Mit éreztem ma?” kérdésre adhatóak úgy, hogy a katicabogarat ki-ki a megfelelő négyzetre helyezi.⁴ A táblázat rovataiban a következő szavak szerepelnek a kérdésre adandó lehetséges válaszként: harag, félelem, jókedv, aggodalom, szeretet, felháborodás, türelem, kíváncsiság, segítőkészség, szorongás, fáradtság, vidámság, nyugodtság, rosszkedv, elégedettség, düh, rémület, elkeseredés, csalódottság, büszkeség, boldogság, irigység, bátorság, türelmetlenség.

A gyermekek a maguk lapját böngésszik. Mindenki tudja, hogy nem kell nyilvánosan megszólalnia, csak ha szeretne. A tanító viszont elmondja, hogy a saját lapján melyik érzést, érzelmet, állapotot jelölte be. Érvel is amellett, hogy miért. Az érzéseinkről, érzelmeinkről szóló beszéd mintája ez; felbátorodva néhány gyermek felhangosítja, mit és miért érzett: bátorságot, büszkeséget, fáradtságot. Ha értelmezzük e helyzetet, érdemes odafigyelnünk arra, hogy sokféle tapasztalatot kínál: felvállalhatjuk az érzéseinket, érzelmeinket; ki is mondhatjuk azokat, ha szeretnők; az érzések, érzelmek megosztásához árnyalt szókincstár áll a rendelkezésünkre; a közösség együtt „gyakorolhatja” az érzések és érzelmek kifejezését, megosztását, az önmagunkra reflektálást. Szociális képességek, érzelmi intelligencia, az érzelmek – a negatív töltetűek is – elfogadásának, kifejezőmódjának, elbeszélhetőségének megtapasztalása egy olyan kulturális közegben, ahol mindannyian azt tapasztaljuk, hogy mindezekről nem szokás beszélni, s ha mégis igen, kiszolgáltatottá, védtelenné válhatunk.

³ A szövegrészlet olvasható a *Tanítók Lapjában* (5. 2.17.) Fóris-Ferenczi Rita: A reflektív tanári gondolkodásról és a félreértések termékeny voltáról címen (6–8.).

⁴ A megélt tapasztalatokra irányuló reflektálás, valamint a kifejezésükre választható szókészlet elemeinek jelentésárnyalatai nem idegenek a gyermekek számára. Korábbi események, iskolai előadások, tanórai mindennapok, szünetbeli összejövendések alkalmával több beszélgetési helyzet adódott az érzelmek, állapotok kimondására, arra is, hogy kiderüljön, hogy a negatív érzelmek megélése is természetes, artikulálása nehezebb viszont: ehhez viszont gazdag verbális és non verbális eszköztár áll a rendelkezésünkre.

Ezt a szűkebb és tágabb szociális közegben is megtapasztalható „örökséget” is feszegeti, bomlasztja ez a látszólag egyszerű önreflexiós gyakorlat. Amely folyamat lesz, hisz elhangzik az is, hogy a katicabogarat és a lapot is meg kell őrizni, mert a továbbiakban sokszor szükség lesz még rá.⁵

Két iskolai életkép, amely a szemlélet és módszer koherenciájának fontosságára, valamint a reflektív tanári gondolkodás igen egyszerű, de lényeges vetületeire hívja fel a figyelmet: Mit miért csinálók? Mi az értelme a tanulói tapasztalatszerzés felől az adott feladathelyzetnek, módszernek, eszköznek? Az, amit csinálók, koherens-e azzal, amit az adott kérdésről gondolkodom? Milyen nézetrendszerben helyénvalóak a döntéseim?

1.2. Tartalmak, módszer, tanulásszervezés

Nahalka (2001, 161.) kutatásai a tantárgyszervezéssel kapcsolatos állásfoglalásokra vonatkozóan azt láttatják, hogy a pedagógusok a klasszikus tantárgybeosztás szerint természetesnek vélik a tantárgyak tudományokhoz, illetve a művészeti ágakhoz és egyes gyakorlati tevékenységformákhoz kapcsolódását, az integrációt pedig elsődlegesen a tantárgyak közötti kapcsolatokként értelmezik.

A tudománycentrikus gondolkodásmód témánk felőli megközelítésben két kérdés felvetését igényli. Egyfelől a kompetencia alapú oktatás koncepciója, amely a jelenlegi romániai tantervekben érvényesül, azt emeli, ki, hogy a tartalmak és ismeretek alárendelődnek a készségrendszerek, képességek fejlődésének. Ebben az értelmezésben felülírandó az ismeretátadó gondolkodásmód, amelynek értelmében az oktatás a tudományos diszciplínák tanulói szintre kicsinyített, kivonatolt ismeretanyagát és a tudományos kutatás imitációját követi. Ahhoz viszont, hogy e paradigma értelmében az iskolai kánon biztonságosan érvényesítse a tartalmak funkcionalitását, szükség van arra az átfogó szemléletre, amely az adott kompetenciák kialakulásához nélkülözhetetlen tudásbázist akár a szaktudományok új felismerései alapján felkínálja.

Egyetlen példa a probléma megvilágításához: A magyar nyelvtan oktatásában – az ismeretátadó paradigmával karöltve – a deskriptív leíró grammatika uralkodott. Érvényesült ugyan a képességfejlesztés szándéka is: ama értelmezésében, miszerint az elmélet megtanulását követően, be kell gyakorolni az ismereteket. A gyakorlat viszont arra irányult, hogy e nyelvszemlélet paradigmájához illeszkedő nyelvléíró módszertani apparátus alapján – ugyancsak gyermekre szabott leegyszerűsítésben – a tanuló a nyelvészeti vizsgálódás gondolkodásmódját és módszereit imitálja. Így születtek meg azok a tanítási módszerek, didaktikai játékok, amelyek próbálták elfogadtatni a gyermekkel, hogy a *velem, nála, hozzátok* kifejezéseket nyelvtanórán nem úgy kell érteni, mint ahogy a mindennapokban használjuk, hanem rendesebben: *én+vel; ő+nél, ti+hoz*. A kisméretű tudósok begyakorolták az alaktani elemzéseket, a mondatábrázolást, fel is mondták az alany vagy az állítmány definícióját, kérdését, kategorizálták a képzőket, ragokat, jeleket. Az iskola befejezése után nem használták sose, legfeljebb csak azok, akik magyartanári vagy nyelvészeti pályát választottak. Keveseknek jutott eszébe a megtanulandó és begyakorlandó mirevalósága. A kérdezés és gondolkodás amúgy sem erős oldala a tantárgyi ismereteket átadó és ezek begyakorlását célzó képességfejlesztő logikának.

A kompetencia alapú tantervek deklarálták ugyan a funkcionális anyanyelvoktatást, a készség- és képességrendszerek fejlődéséhez szükséges tartalmi elemek fontosságát, előtérbe került a szövegértés, szövegalkotás, kommunikáció; a funkcionális nyelvhasználat fejlesztésének

⁵ Forrás: Bárdos Réka, János Zsigmond Unitárius Kollégium, Kolozsvár, I. osztály

eszköztáráként viszont továbbra is a leíró nyelvtani ismeretek domináltak. Csak anyanyelvi példára hivatkoztam, érdemes viszont a különböző tantárgyi tartalmakat alaposan elemezni ebből a nézőpontból is.

Az 1998-as reformprogram egyik, rövid időn belül érvénytelenített változata javasolta a mereven elhatárolt diszciplínák közötti kapcsolatok megerősítését (pl. a történelem és földrajz egy tantárgyba vonását). A jelenlegi keretterv (órárcs) a helyi tervezésre szánt választható tantárgyaknak nem csak az óraszámát, hanem a típusát is meghatározza: kötelező módon szerepelnie kell a helyi tantervben multikulturális és transzdiszciplináris „tantárgynak” is. (Az integráció kibonaktkozását viszont az is korlátozza, hogy a felsőoktatásban 2008-ban megszűnt a kétszakos rendszer).

1.1.2. „Exkurzus” – tartalom, módszer és tanulászervezés a mindennapi gyakorlatban

Diákkvartett szervezése olyan bravúrral, amitől a legremekebb módszertani kézikönyv is elsárgulna az irigységtől. A csoportok borítékban kapják meg a színes papírra nyomtatott feladatokat és a megoldásukhoz szükséges háttéranyagot, valamint különböző színű öntapadós korongokat, amelyeket a gyermekek azonnal fel is ragasztanak a homlokukra. A munkalapon a feladatok előtt ugyancsak színes köröcskék, így mindenki tudja, hogy ha kék bélyeget visel a homlokán, a kék feladat megoldásáért felel. A gördülékenységen és a dinamikán látszik, hogy nem először csinálják: minden csoporttag tudja, hogy ő felel ugyan a feladat megoldásáért, csoportbeli megbeszéléséért, a diákvartett logikája szerint viszont kiszámíthatatlan a beszámoló rendje: a tanártól függ, hogy például a piros korongos tanuló a kék, sárga avagy piros pöttyös feladat megoldását ismerteti majd. Mivelhogy a tanulók hajlamosak arra, hogy hozzákezdjenek a megoldáshoz még mielőtt pontosan értenék a kérdés vagy feladat követelményeit, nem marad ki az a mozzanat sem, hogy a tanár elmondja, majd minden feladat esetében egy-egy tanulóval el is ismételteti, hogy mi a teendő. A forgatókönyv színes forgatagában a tanulók szinte elbűvölten kezdenek hozzá a munkához, megy minden, mint a karikacsapás. A csoportbeszámolók sem unalmasak, figyelni kell egymásra, mert az értékelés úgy zajlik, hogy a feladatmegoldásokat maguk a tanulók értékelik, kiegészítik, korrigálják társ- és csoportértékelési kártyák alapján. De mi ennek a tanulászervezési tökéletességnek a tétje? A feladatok szövege elrendezését kéri szófaji kategóriák mentén, s mivelhogy a tanár is tudja, hogy a leíró grammatika logikája szerinti osztályozás nem tűri a szövegből való kiindulást, mert a nyelvérték alapján a mondatbeli viszonyok és a jelentés az elsődleges, ez pedig nagy kavargást okozna, hisz a főnév, a számnév, a melléknév stb. pontos definíciójához kell eljutni, a gyerekek a papírcsíkokra írt szavakat rendezgetik oszlopokba, aztán a borítékból kikeresik azt a meghatározást és azokat a kérdéseket, amelyek a különböző kategóriáknak megfelelnek. Jó hangulatú, mozgalmas, didaktikailag mutatós óra. A tanár is a jól végzett munka örömevel megy ki tízpercenyi szünetre, de sietve ugyanakkor, mert még egyszer ellenőriznie kell, hogy a következő órára rendben vannak-e borítékok, a színek, a feladatok. Nincs ideje elgondolkodni azon, hogy a nyelvérték és a kommunikáció szempontjából mi értelme lehetne annak, hogy a tanulók jól bevették az egyes szófajok meghatározását. A gyerekek sem tesznek fel kérdéseket, mert ötödikesként elég edzettek már: tudják, hogy a tananyag megkérdőjelezhetetlen, s azt is, hogy a nyelvtanóráknak semmi köze nincs ahhoz a nyelvhez, amivel iskolán kívül elég jól el lehet egyébként boldogulni.

ÖSSZEFOGLALÁS

E tanulmányban csak néhány részproblémát vettem fel elmélet és módszer, tartalom, módszer és munkaforma koherenciája kapcsán. A kiélelt kérdéseket szemléletes példákkal próbáltam oldani annak a kontextusnak a felvillantásával, amely a romániai oktatásfejlesztés történetére és helyzetére jellemző. Miközben hiszek a nézetrendszerek egymáshoz viszonyított megértésének fontosságában, kérdésként felvetődik, hogy mennyire látható át azon pedagógusok számára, akik volt tanulóként és tanárként az ismeretátadás zárt rendszerében szocializálódtak, és rövid idő leforgása egyidejűleg több gondolkodásmódot ismertek meg.

IRODALOMJEGYZÉK

- Nahalka, I. (2001): A tudásról alkotott tudás. In.: Golnhofer, E. – Nahalka, I. (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 161.
- Mandel, K. – Papp Z. Attila (szerk.) (2007): *Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda, 45–83.
- Fóris-Ferenczi, R. – Péntek, J. (2011): A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re. In. Bartha, Cs. – Nádor, O. – Péntek, J. (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 73–133.