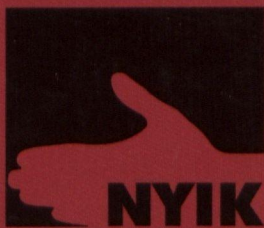


12917



ÉKP

20 éves az ÉKP



30 éves a NYIK

*Veszprémi Egyetem
Tanárképző Kar
Pedagógiai Kutatóintézete*

**Értékközvetítő és
képességfejlesztő program**

**Nyelvi, irodalmi és
kommunikációs nevelési program**

**JUBILEUMI
KONFERENCIA
ELŐADÁSOK**

Pápa, 2002

Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar

Pedagógiai Kutatóintézete



*Értékközvetítő és képességfejlesztő
program*

*Nyelvi, irodalmi és kommunikációs
nevelési program*

**jubileumi konferenciájának
előadásai**

2002. május 25–26.

Veszprém–Pápa

A konferencia védnöke:

Mádl Ferenc
köztársasági elnök

SZTE Egyetemi Könyvtár



J000649280

Pápa

2002

Tartalomjegyzék

| | |
|--|-----|
| 30 ÉVES A NYELVI, IRODALMI ÉS KOMMUNIKÁCIÓS NEVELÉSI PROGRAM | |
| Előadások | 5 |
| <i>Gaál Zoltán</i> : Megnyitó beszéd | 7 |
| <i>Áldozó Tamás</i> : Üdvözlő beszéd. | 9 |
| <i>Andrásfalvy Bertalan</i> : Levélrészlet | 11 |
| <i>Vekerdy Tamás</i> : Levél. | 13 |
| <i>Zsolnai József</i> : A NYIK jelentősége a kommunikációs kultúra magyarországi kialakulásában. | 15 |
| <i>Szépe György</i> : Fordulat előkészítése az anyanyelvi nevelésben | 19 |
| <i>Lengyel Zsolt</i> : Megújulási kényszerek az anyanyelvi nevelésben | 27 |
| <i>Genzwein Ferenc</i> : Miért segítettem a NYIK-et? | 29 |
| <i>Baloghné Zsoldos Julianna</i> : A NYIK és a tanítóképzés | 32 |
| <i>Nagy J. József</i> : A jászberényi tanítóképzés és a NYIK | 42 |
| <i>Zsolnai Anikó</i> : Kutatóvá érésem a NYIK-ben | 47 |
| <i>Druzsín Ferenc</i> : Az első stációnál | 49 |
| <i>Kaján László</i> : Egy hályogkovács emlékezése – mire is (?) | 53 |
| <i>Sipos Lajos</i> : Befejezetlen találkozás a nyelvi, irodalmi, kommunikációs programmal | 57 |
| <i>Réthy Endre</i> : A „Zsolnai-jelenség“ egy könyvkiadós szemével | 65 |
| <i>Kárpáti Andrea</i> : Az ÉKP program jelentősége a magyar vizuális nevelés megújításában | 72 |
| <i>Kovács Lajos</i> : Az alkotó gyerekeMBER keresésének pedagógiájáról | 77 |
| <i>Orosz Sándor</i> : Egy útitárs szemével – objektívan | 81 |
| <i>Zsolnai Józsefné</i> : Adatok a NYIK történetéből | 86 |
| 20 ÉVES A ÉRTÉKKÖZVETÍTŐ ÉS KÉPESSÉGFEJLESZTŐ PROGRAM | |
| Előadások | 89 |
| <i>Lengyel Zsolt</i> : Bevezető | 91 |
| <i>Asztalos István</i> : Köszöntő | 92 |
| <i>Gazsó Ferenc</i> : A rendszerváltás előkészítése az oktatásügyben és az alternativitás | 94 |
| <i>Báthory Zoltán</i> : Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák | 101 |
| <i>Csapó Benő</i> : A képességfejlesztés irányzatai és módszerei | 105 |
| <i>E. Szabó Zoltán</i> : Az ÉKP mint az ember kiteljesedésének megalapozója | 111 |
| <i>Fűzfa Balázs</i> : A remény pedagógiája | 114 |

| | |
|---|-----|
| <i>Balázs Éva: A képességfejlesztő programról – szociológus nézőpontból</i> | 118 |
| <i>Vágó Irén: Szociológus és pszichológus szerepben az ÉKP-kutatásban</i> | 125 |
| <i>Kiss Éva: Az ÉKP innovációjának történetéből</i> | 130 |
| <i>Albert Gábor: Egy állandóan megújuló professzió vonzásában</i> | 136 |
| <i>Elek Sándor: A Zsolnai-iskola hőskora és a nehéz döntések a polgármester szemszögéből</i> | 140 |
| <i>Kojanitz László: Évek, amelyek duplán számítanak</i> | 146 |
| <i>Turai István: Levél</i> | 151 |
| <i>Kocsis Mihály: Az ÉKP és a pedagógusképzés</i> | 159 |
| <i>Balogh Zsigmond: Két csengetés között. (Egy iskolai program margójára)</i> | 162 |
| <i>Wernerné Csordás Éva: Az ÉKP mint az előrelátás pedagógiai programja</i> | 166 |
| <i>Kiss Albert: Önértékeim (lehetőségeim) az ÉKP-ban</i> | 171 |
| <i>Kiss Sándorné: A japán nyelv oktatása az ÉKP-ban</i> | 173 |
| <i>Hartai László: Az elcsábított filmrendező</i> | 176 |
| <i>Géczi János: Utóhang az ÉKP élettudományi oktatásához</i> | 181 |
| <i>Zsolnai József: Konferenzazárás: Az ÉKP jövője</i> | 186 |
| EMLÉKEZÉSEK | 191 |
| <i>Zsolnai József: Pohárköszöntő</i> | 193 |
| <i>Hajnal Lajos: Találkozásaim Zsolnaival és a zsolnaizmussal</i> | 194 |
| <i>Csizmazia Sándor: Taneszközök nélkül</i> | 196 |
| <i>Gáncs Amdrea: Szellemi és emberi vállalkozásra késztető pályakezdés akísérleti iskolában</i> | 197 |
| <i>Szabó Eszter: Diákhumor sajtóhibával (sztori)</i> | 199 |
| <i>Új Imréné: Hogyan lettem „zsolnais”? azaz válaszüton értékek mezsgyéjén</i> | 201 |
| <i>Csizmazia Sándorné: Kirekesztetten</i> | 203 |
| <i>Granasztói Szilvia: Hogyan köszön vissza az ÉKP (és a benne végzett művészetpedagógiai munkám) 2002-ben?</i> | 205 |
| <i>A jubileumi konferencia résztvevői</i> | 207 |
| <i>A vendéglátó Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézetének és az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program Országos Központjának munkatársai</i> | 212 |
| ÜNNEPI MŰSOR | 213 |
| <i>Pillanatképek az ünnepi műsorról</i> | 218 |

Csapó Benő

*A képességfejlesztés irányzatai
és módszerei*



Tisztelt Kollégák! Kedves Tanár Úr!

Mindenekelőtt szeretném megköszönni, hogy erre az ünnepi konferenciára meghívást kaptam, és így lehetőségem nyílik arra, hogy a képességek fejlesztésével kapcsolatban néhány gondolatot elmondjak.

Amióta szervezett oktatás működik, az oktatás filozófusai, majd az oktatáselmélettel foglalkozó kutatók folyamatosan megfogalmazzák, miért is járnak a gyerekek iskolába; mi az iskolai oktatás lényege, melyek a legfontosabb céljai. Az alatt a nagyjából a két és fél ezer év alatt, amelyre írásos dokumentumok alapján tekinthetünk vissza, a célok között mindig kiemelkedő szerepet játszott az értelem kiművelése, a képességek, a gondolkodás fejlesztése. Másrészt pedig a gyakorlatot tekintve e célok megvalósítása többnyire háttérbe szorult, egyrészt, mert a megtanulandó ismeretek nem hagytak erre elég teret, másrészt, mert az eredetileg a gondolkodás fejlesztésére szánt gyakorlatok is kiüresedtek, mechanikus rutinná váltak. Csaknem ugyanilyen régi törekvés az, hogy amit a gyerekek az iskolában megtanulnak, annak az iskolán kívüli világban valami hasznát vehessék. E szándék ellenére hosszú történelmi korszakokon keresztül az iskolák egyre életidegebbé váltak, és bizony tanulóink még ma is inkább az iskolának, mint az életnek tanulnak.

A legutóbbi nemzetközi összehasonlító vizsgálatok (például az OECD PISA felmérései 2000-ben) drámai módon mutattak rá arra, hogy ez a több ezer éves probléma mennyire időszerű, és mennyire közelről érinti a mi oktatási rendszerünket. Ha a tanulóink olyan feladatokkal kerülnek szembe, amelyek az elmélyült gondolkodást, a megértést, az új kontextusban való alkalmazás képességeit mérik, azokon a nem-

zetközi átlag alatt teljesítenek. Ez azonban a rossz híreknek csak egy része. Legalább ennyire problematikus – bár kevésbé keltett közfigyelmet –, hogy azok közé az országok közé tartozunk, amelyekben a legnagyobbak az iskolák közötti különbségek. Ez azt jelzi, hogy azok az iskolák, amelyek megtehetik, hogy a jelentkezők között válogassanak, nem akarnak a több figyelmet igényelő, lassabban haladó, többnyire kevésbé iskolázott családi háttérű tanulókkal foglalkozni, akikkel nehezebb látványos eredményeket elérni.

Nagyon sok oka van annak, hogy tanulóink teljesítményei alig másfél évtized alatt a nemzetközi élmezőnyből a középnél is hátrébb szorultak. Az egyik ok kétségtelenül az, hogy az összehasonlító felmérések ma egészen mást vizsgálnak, mint amit a hetvenes, nyolcvanas években mértek. Az értelmes tudás fogalma átértékelődött, a mostani felmérések már komolyabban veszik a bevezetőben említett célokat: megértett ismeretek, fejlett gondolkodási képességek, alkalmazható tudás kell a sikeres szerepléshez. Ha így mérjük fel a tudását, akkor a magyar gyerekek, sajnos, már csak a lista középmezőnyébe kerülnek, azaz sok ország megelőz bennünket. És ez az, amire érdemes figyelni: mi történt azokban az országokban, hogyan működnek azoknak az oktatási rendszerei, amelyek ezen az újfajta megmérettetésen is eredményesnek bizonyulnak?

Mint mindennek, ennek a helyzetnek is történeti okai vannak. Miközben egyes országokban az oktatás szervesen fejlődött, összhangban a tudomány és a technika eredményeivel, néhány ország pedig az oktatás fejlesztésére, tudományos háttérének megteremtésére még külön is hangsúlyt fektetett, másutt – köztük nálunk is – az oktatás fejlődését sokféle társadalmi tényező gátolta. A tömegoktatás fejlődése lényegében csak az expanzió és az elsajátítandó tudományos diszciplína szempontjainak, a tudományok logikájának mind erőteljesebb érvényesítése révén ment végbe. Szinte teljesen háttérbe szorult a tanuló, a megismerő gyermek, a tanulás és a fejlődés pszichológiai törvényszerűségeinek a figyelembe vétele.

Ha áttekintjük, hogy a világban a képességekről hogyan gondolkodtak az elmúlt korszakokban, akkor azt mondhatjuk, hogy nagyjából a 20. század elejéig különböző filozófiai spekulációk, elméleti elgondolások léteztek csak arról, hogy „milyen a jó tudás”, és hogyan lehet az értelmet kiművelni. A

20. században különböző pszichológiai paradigmák értelmeztek, tették kutatás tárgyává azt, hogy hogyan lehet az értelem lényegét megragadni, szerkezetét leírni, majd ennek alapján a fejlesztés lehetőségeit kidolgozni. Az oktatás mai elmélete három ilyen jelentős paradigmára épül. Az egyik az *intelligencia*, *intelligenciakutatás*, *pszichometria* kulcsszavakkal jellemezhető kutatási irányzat, amely szinte az egész XX. századon keresztül vonult. A másik jelentős irányzat, amely inkább a század közepére és az azután terjedő időszakra tehető, *Jean Piaget* nevével kapcsolódik össze. *Piaget* kognitív fejlődéselmélete és az abból kibontakozó kutatási program egy másik módon, a *műveletek*, a *műveleti gondolkodás* leírásával ragadta meg az értelem lényegét. A harmadik nagy paradigma már a legújabb korszak terméke, a számítógép-tudomány hatására létrejött *kognitív tudomány* egyik ága, a *kognitív pszichológia*. Ez utóbbi visszahelyezte a tartalmi tudást, a tárgyi tudást a maga jelentőségébe, és lényegében a képességek szerepét is új megvilágításba helyezte. Az értelem kiművelése azonban nem lehet eredményes, ha nem fordítunk kellő figyelmet a tanulás társas környezetére és az affektív szféra fejlesztésére. Ezt a felismerést tükrözi *Vigotszkij* elméletének reneszánsza, a szociál-konstruktivizmus szemléletének megerősödése, továbbá az is, hogy kutatási programok sokasága szerveződik a *motiváció*, az *énkép*, az *attribúciók*, az *ön-szabályozó tanulás* és még számos más hasonló fogalom köré. E tudományos programok eredményei együttesen bő műnációt, kimeríthetetlen forrást nyújtanak a pedagógia számára abban a tekintetben is, hogy mit is kellene tenni az iskolában az említett problémák megoldása érdekében.

Kezdetben ettől a tudományos fejlődéstől függetlenül, majd később annak eredményeit felhasználva bontakoztak ki a képességfejlesztés irányzatai szerte a világban. A képességfejlesztés irányzataiban két nagy csoport alakult ki. Az egyik az angolszász országokból, főképpen Amerikából indult el, és az értelem, a gondolkodást, a képességeket közvetlen, direkt, a tantárgytól, tananyagtól, néha az iskolától is független módszerekkel kívánta fejleszteni. Ezek egy része Amerikában üzleti vállalkozássá lett és azután ezeket nem is az eredményességre, a valódi képességfejlesztő hatásra optimalizálták, hanem az eladhatóság vált döntő tényezővé. Ez az irányzat Európában nem tu-

dott gyökeret eresztetni, főleg a két kontinens kultúrájának és oktatási hagyományainak eltérő volta miatt. Mindamellett az, hogy az amerikai iskolák nem egy egységes műveltség közvetítésre szerveződtek – nem létezett egy olyan tartalmi tudás, amiről úgy gondolták, hogy azt minden iskolában feltétlenül meg kell tanítani –, tágabb teret hagy a képességek fejlesztésének is. Nem lévén egységesen számon kérhető tudás, a különböző felvételi eljárások is inkább az általános intelligencia, a gondolkodási képességek vizsgálatára épültek. Ez azután visszahatott az iskolára, tovább erősítve a képességek fejlesztésének igényét, és amint a tudományos kutatás hasznosítható eredményeket szolgáltatott képességek fejlesztése terén is, az iskolák sok mindent átvettek, egyszerűen azért, mert erre volt igény.

Európában egy másfajta meghatározottság alapján működnek az iskolák. Itt mindig úgy gondoltuk, hogy van egy egységes műveltség, aminek az alapjait az iskolában feltétlenül közvetíteni kell. Ezeknek az alapoknak a körülhatárolása az utóbbi évszázadban szinte mindig messze túlment azon, amit egy átlagos iskola egy átlagos tanulónak át tud adni. Így a tantervek reménytelenül túlszűfoltakká váltak, és mindmáig nagyon nehéz a tananyag mennyiségét radikálisan csökkenteni. Szinte természetesen következik ebből, hogy amikor Európában elkezdtek képességfejlesztő programokat kidolgozni, az iskolában egyébként is rendelkezésre álló tartalomból indultak ki. Azok a legjelentősebb képességfejlesztő programok, amelyek Európában ismertté váltak, valamilyen módon az iskolai tananyagból a matematika vagy a természettudomány, újabban a társadalomtudományok tárgyi tudásából, tananyagából építkeznek, ezeket használják fel „nyersanyagul” a gyerekek gondolkodását fejlesztő gyakorlatokhoz. A XX. század végén a korábban felidézett tudományos paradigmák találkoztak az iskolai képességfejlesztő programok kidolgozására irányuló igényekkel, és ma már azt látjuk, hogy olyan képességfejlesztő programok dominálják az európai mezőnyt, amelyben az integráció, a szintézis, a tananyag közvetítésének és a képességek fejlesztésének az egysége valósul meg.

Ha ebbe a perspektívába helyezzük azt a két kutatási-fejlesztési programot, amelynek most a két, illetve három évtizedes jubileumát ünnepeljük, akkor azt látjuk, hogy azok sok szempontból szinkronban haladtak a nemzetközi folyamatok-

kal – több szempontból meg is előzve az oktatás kutatásának főáramát –, és összhangban vannak az oktatáselmélet mai törekvéseivel. A tömegoktatás reformjával foglalkozó szakemberek néhány kérdésben csak most jutottak el olyan változtatásoknak a gyakorlatba való átültetéséig, amelyek az NYIK vagy az ÉKP alapvető elemei közé tartoznak. Az anyanyelv tanításának középpontba állítása és ennek révén önmagán túlmutató – az intellektust általában fejlesztő – célok megvalósítása soha nem volt még időszerűbb, mint ma. A képességek fejlesztésére épülő oktatási programok, a tanulási képességek fejlesztésének az oktatási folyamatba való integrálása több európai országban most kezd csak szélesebb körben elterjedni. Talán a különbség az, hogy Zsolnai József sokkal radikálisabban szakított a tananyagközpontú tervezéssel, mint amire az európai tömegoktatás reformerei valaha is kísérletet tettek. A nemzetközi szakirodalomban pedig csak az utolsó 10-15 évben merült fel, hogy nem csak a képességek fejlesztését célszerű a tudás közvetítésének folyamatába integrálni, hanem szükség van mindezekkel együtt a tudáshoz kapcsolódó értékek fejlesztésére is. Az élethosszan tartó tanulásra való felkészítés tekintetében ugyanis az iskola azáltal adhatja a legtöbbet a gyerekeknek, hogy megtanítja őket tanulni, megtanítja őket a tudás fontosságára, a tudás szeretetére és felvértezi őket azokkal a készségekkel, képességekkel és értékekkel, amelyek a tanulás iránti vágyat és igényt az iskolán túl is fenntartják.

A NYIK és az ÉKP programok tevékenységrendszere megfelel a kognitív konstruktivizmus alapelveinek, az azokat megvalósító iskolák szervezeti rendje, társas viszonyai a gyakorlatba ültetik át a szociál-konstruktivizmus és a szociális tanulás alapelveit. A fejlesztő programok a nemzeti kultúrában gyökereznek, az európai műveltséget a képességek és az értékek fejlesztésével integráltan közvetítik. Mindezek alapján azt mondhatjuk, hogy a NYIK és az ÉKP nem csak több évtizedre visszatekintő múlttal büszkélkedhet, hanem biztos a jövője is. Talán még azt az előrejelzést is megkockáztatnám, hogy mivel csak most terjednek el azok a pedagógiai mérési-értékelési technikák, amelyek a képességfejlesztést középpontba állító pedagógiai programok eredményeit valóban meg tudják mutatni, a hagyományos iskolával szembeni előnyei csak ezután mutatkoznak meg igazán.

Ha a saját kutatásaimat, elgondolásaimat és céljaimat próbálom *Zsolnai József*ével párhuzamba állítani, azokkal összehasonlítani, akkor azt mondhatom, hogy a célok és az általános törekvések között szinte nem is találok olyat, amelyben különböznénk egymástól – és azt hiszem, ez így van jól. Ha pedig azokat az eszközöket, konkrét tevékenységeket és módszereket vesszük számba, amelyekkel e célokat el kívánjuk érni, akkor nagyon kevés olyat találunk, ami közös – és azt hiszem, hogy ez is jól van így. Mindez összhangban van azokkal a tendenciákkal, amelyeket a képességfejlesztés kutatásában általában is megfigyelhetünk: miközben az általános célok és törekvések konvergálnak – szinte minden irányból, elméleti kiindulásból ugyanazoknak a javaslatoknak a megfogalmazása adódik –, a gyakorlati megoldásokat a divergencia jellemzi – sokféle irányban, más-más konkrét módszerekkel kísérleteznek. Talán e sajátos viszonyból következik, hogy útjaink soha nem keresztezték egymást, vállalt különbözőségeink mindig konstruktív beszélgetésekhez szolgáltak kiindulásként. Ha különböző fórumokon találkozunk, mindig nagy egyetértésben tudjuk megállapítani, hogy számos megoldandó probléma áll még előttünk, és sok mindent kell még tenni a megoldás érdekében.

*

Most, hogy ezen az ünnepi alkalmon visszatekintünk az elmúlt évtizedekre, nagy tisztelettel és szeretettel gratulálok *Zsolnai Tanár Úrnak* és minden munkatársának az elért eredményekhez. Azt gondolom, ezt az alkalmat is megragadhatjuk, hogy ismét emlékezetünkbe idézzük, mennyi tennivaló áll előttünk, és milyen nagy szükség lesz a jövőben is az e konferencián áttekintett tevékenységek folytatására, a hasonló kutató-fejlesztő munkákra. Ehhez kívánok a programok vezetőjének és minden közreműködő munkatársának változatlan elszántságot, lelkiert és kitartást!