

gyerek természetéhez igazodik; az iskolában kettéhasad a reál és humán műveltség, a logika fontossága mögött eltölpül a bölcsélet, az intuíció. Az iskola nem veszi figyelembe a biológiai élet 7 éves ciklusait, kötött létszámban gondolkodik; nem a „dolog” szabja meg a létszámot, természetellenes a homogén életkorú csoport, a tanítványi szerep rögzült aszimmetriája, a zárt terem eluralkodik a tanulás természetes színterei felett; direkt oktatás folyik, az utánzás mint tanulás nem működik; egy tankönyv van a könyvek sokasága helyett. Az agyféltekék közti egyensúly megbontása végzetes lehet!

A néphagyomány, a néprajz iskolai alkalmazása abban segít, hogy a „dolgok a helyükre kerüljenek”.

A vita összefoglalásaként hangsúlyoztam, hogy „Jászfényszaru '92” mindössze *találkozási pont*, ám sem nem kiindulás, sem nem összefoglalás. Megmutatkozott: itt tart szakmánk a probléma megoldásával. Két jellegzetes tanulságot emeltem ki. A problémakör szakterminológiáját, szókincsét, akár a legdivatosabb elemeit is jól ismeri a „szakma”, ám a terminológiahasználat sokszor önkényes, ki-ki saját gyakorlatát igazolja egy-egy divatos szóval; olykor eltérő gyakorlat igazolódik azonos fogalmakkal. El kell végezni a néprajzi alapfogalmak pedagógiai értelmezését s viszont. A fogalmak egységes értelmezése, természetesen nem érinti azt a kötelezettséget, hogy aztán ezeket mind világosan meg kell fogalmazni táncosként, kézművesként, tanítóként, népművelőként, sőt boldogiként, debreceniként, gödöllőiként, jászfényszaruiként is.

|Bebizonyosodott viszont: a sokszor használt fogalom, a *visszatartás* nem mond ellent az *előrehaladás* eszméjének. Vagyis: a néphagyomány iskolai közvetítésére leginkább a hagyományos iskola, pedagógia átalakítására vállalkozó progresszív-alternatív iskolák, pedagógiák alkalmasak: a projekt, a nyitott iskola, a saját élményű tanulás, az aktív iskolák, a gyermeklélektan, fejlődéslélektan tapasztalatait alkalmazó pedagógiák.

Fordítva is igaz ez: a progresszív-alternatív pedagógiák irányában tájékozódók számára kiváló „nyersanyag” a néphagyomány, *olyan műveltség* ez, amely *leveti magáról* a közvetítés merev, konzervatív technológiáit.

TRENCSENYI LÁSZLÓ

Személyiségünk – munkaeszközünk

Felkészítés a (pedagógus) személyiséget érő kommunikációs kihívások kezelésére

De jó lenne értelmes párbeszédet folytatni (ön)magammal! Vajon mi nem tett bennem (belőlem) neki? Te könnyen beszélsz, hiszen neked jó a személyközi alku- és toleranciakészséged!

Valószínűleg, napjainkban mindenki gondol, hall, vagy mond hasonlót, hiszen (e megkavart világban) mindenkit számos kommunikációs kihívás ér. Kérem, próbáljunk együtt elgondolkodni, miről is van szó tulajdonképpen.

A kommunikációs kihívások körvonalazásához mindenképpen külön kell választani a párbeszédet (ön)magammal (*én-kommunikáció*), az önkifejezés és hatásrepertoár (saját személyiség-eszközrendszerem, kódolási és dekódolási képességem) ismeretét, az eszközközvetítéssel történő (*mediális*) és a személyközi (*interperszonális*) *kommunikáció* sajátosságait.

Azt nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy ma már az ún. *távkommunikáció* könnyen áthidalhatja a legnagyobb térbeli távolságot is, s így a vélemények, a

megfogalmazott gondolatok is kiszabadulhatnak eddigi erős helyhezköttöttségükből. A modernizáció folyamatában a kommunikációs kompetencia gyökeres megújulását számos szakíró (pl. *G. H. Mead, J. Krümpelman, Varga Károly, Zrinszky László*) – arra hivatkozva, hogy a társadalmi kihívások egyszersmind kommunikációs kihívások is – elengedhetetlennek tartja. A mély gazdasági, társadalmi, kulturális és szociális változások valóban kibővítik a kommunikációs kínálatot és egyszersmind (ezért is) új kihívások érik e téren is a személyiséget.

Persze itt többről van szó! A gyökeres változások sürgette önértékelés hallható csöndje, a reidentifikációs és az új artikulációs szükséglet a kommunikáció terén is sürgetik az egyént az önálló felfogás és eszközrendszer kimunkálására. Vagyis másnak kell lennünk, szuverénebben kell kifejezni magunkat, jobban kell ebben hatnunk és jobban kell építenünk mások jelzéseire.

De térjünk rá szűkebb témánkra, melynek szempontjából igen fontos kérdés az *identitásválság* (1.) és a *pedagógus személyiségét érő kihívások* (2.) pedagógiai kezelése.

Az elsőnél az az alapvető kérdés, hogy tud-e a ma embere úgy válaszolni a szokatlanul gyorsan változó és ellentmondásos szituációkra, hogy önmagával mindig azonos maradjon? E kérdés megválaszolásának érdekében a pedagógia – végre – a személyiségközpontú csoporttevékenység felé is kacsingat, bár még mindig óvatosan.

A *pedagógus személyiségét érő kihívások* következtében fellépő szerepkonfliktusokat még nehezebb érteni és kezelni. Ez azért is így van, mert az énidentitás egyik alapfeltétele az egyes hivatásszerepek összeegyeztethetősége, viszonylagos harmóniája. A pedagógus státuszhoz kapcsolódó szerepkészlet rendkívül sokféle viszonyból tevődik össze. Gondoljunk csak arra, hogy pl. a tanári szerepegyüttesnek éppúgy alkotórészei a nevelői, a munkatársi, a hivatali szerep, mint a szülők nevelőtársi szerepe vagy például a nyilvános szerep. Ennek alapján talán érthető, hogy itt hivatkozunk Neal Grossra, aki a pedagógusokat érő kihívások fontos előhívóiként tartja számon a szerepkonfliktusokat.

“Ezek a szerepek most is – amikor a pluralistává váló társadalom nagyobb önmegvalósítási lehetőséget sejtet a pedagógusokkal is – lényegükből, s gyakran összeegyeztethetlenségükből következően korlátokat szabnak az alulprivilegizált nevelők emancipációs törekvéseinek” – írja *Zrinszky László*. A pedagógusok zömét felkészületlenül érte a korábbi értékek, az egységesítő irányítás érvénytelenné válása, továbbá az eddigitől eltérő tanári viselkedés – személyiségbeli – készségszintű megteremtésének szükséglete. Komoly kihívást jelent az, hogy az új viszonyok – miközben továbbra is megkövetelik az alárendelődési készséget – a kolléga-szerep kooperatív jellegét határozottan igénylik. *Trencsényi László* 1982-ben a pedagógus szerepelvárások, -elfogadások és betöltések – cizellált leírására törekedve szélesebb körű szereprepertoárt fogalmazott meg. Ha e spektrumot elemeire bontanánk, látnánk azt, hogy napjainkban az ellentmondásos szerepdúsulással mennyire megnöttek a konfliktusforrások.

E rövid elméleti bevezető végén fontos azt leszögezni, hogy a pedagógus személyiségét érő kihívások háttérének megvilágításához – s így a kezelési lehetőségek megtalálásához – a szerepek mobilitásának folyamatos vizsgálatán, ill. a személyiség nagyobb részvételének biztosításán keresztül vezet az út.

A felmérő és fejlesztő munka olyan módszerekkel történhet, amelyek – próbabályaán, “hozott” konfliktusforrások élménybázisú feltárásával – segítenek a pedagógusoknak szerepeik autonóm integrálásában, választási lehetőségeik, elfogadható eljárások, hatást elérő viselkedésmódok felfedezésében. A próbabálya veszély nélkül adhat lehetőséget a személyiségidentitás újjáépítéséhez, az én erőssé, dinamikussá tételéhez, a szerepváltások következményei felméréséhez, és a belőlük eredő kihívások optimális kezelésének megtalálásához.

*

Ilyen – a kommunikációs kihívások kezelésére való felkészítést célzó – próbabálya tervezésére és "beindítására" adott lehetőséget a Csokonai program. Elméleti kiindulópontjainkról, s e programhoz való csatlakozás kapcsán kikristályosodónak látszó eljárásainkról adunk rövid összefoglalót a következőkben.

*

Jó tudni azt, hogy a pedagógus személyiségét érő kihívások lehetnek személyes természetűek (énkonfliktusok), interperszonális jellegűek, és megjelenhetnek az egyén és a szervezet konfliktusaiként is, – s azt is, hogy a kihívások kezeléséhez szükséges szociális jártasságok jórészt hiányoznak, vagy elégtelenek. E jártasságok összetevői közül – a csoporttechnikára épülő próbabályaán a nekik megfelelő tevékenységek elegendő gyakorlásával – könnyebben pótolhatók, ill. helyettesíthetők az érzelmi s a kognitív jellemzők, és nehezebben a kultúra- és viselkedésbeliek. Mindinkább elfogadott az, hogy az önismereti, önértékelési és személyközi érzékenységi tréning sokat segíthet a kihíváskezelő képességek felmérésében, kialakításában, kiigazításában és megerősítésében.

Most egy kicsit szakadjunk el a pedagógus szerepektől. Nézzük meg a következőket:

Hogyan lehet valakit a kihívásokra való egészséges reagálásra felkészíteni? *Milyen* alap- és alkalmazott kutatási eredményekre épülő *eljárások segíthetnek a kihívások kezeléséhez?*

Az biztos, hogy ma az eddigiektől eltérő módon a perszonalizáció és a szocializáció során szerettekeltől eltérő *ismeretek*, jártasságok, készségek elsajátításával lehetünk csak "életképesek".

Gyors segítséget nyújtó, intenzívebb módszerekre van szükség, mert számtalan kihívás, sokpólusú külső hatás éri az egyéneket, s ahogyan a bevezetőben láttuk, a pedagógust is: a feszültségnövekedés fokozza az "én" sérülékenységét. A külső – politikai, gazdasági, szociális – hatások eredményeképpen a társas, az érzelmi szférában is sok a gond, kétség, konfliktus, erősödnek a kezelendő indulatok. Az egész magyar valóság pedig új identitás megszerzésére inspirál. Ebben a helyzetben a belső egyensúlyteremtésre törekvő egyén praktikus ön-, továbbá emberismerettel, saját közlési eszköztára jobb megismerésével, kommunikációs kultúrája fejlesztésével, a problémák közlésének, s a kihíváskezelési technikáknak a megtanulásával, s gyors reagálóképességgel is segítséget kaphat.

A személyiség erősítése s a kezelési készségek fejlesztése a fenti értelemben elsősorban önismeretfejlesztést és a kommunikációs repertoár gazdagítását jelenti.

Ez az intenzív felkészítés elsősorban *csoporttechnikákkal* történik: az én-közlési repertoár gazdagítása, a személyiségerősítés, a kezelési készség- s a viselkedésfejlesztés, valamint a kommunikációs készséggyarapítás 5-12 fős kiscsoportban, élményszerzés segítségével folyik.

A *csoport* hatása *segít* feltárni a feszültségeket, elsajátítani a problémakezelés technikáit, s – a visszajelzés és a konfrontálás lehetőségei közepette – a megoldási alternatívák felismerésének, s az optimális mód megkeresésének képességét is.

A *csoporthelyzet lehetőséget kínál* a személynek arra, hogy strukturált és tervezett szociális környezetben tesztelje saját magára vonatkozó feltételezéseit; a *kiscsoport mint társas tükör*, visszajelző kollektíva jelenik meg, amelynek *saját magam "megtanulásában" nagy szerepe van*.

A csoportos interakcióban a *társas viselkedés* mint *mérce* is szerepet játszik. Ezt a viselkedést csak úgy tudjuk megérteni, ha figyelünk a környezet (a csoport) véleményére, visszajelzéseire. Az érzékenységet fejlesztő csoportszituációkban azt tanulhatja

meg az egyes csoporttag, hogyan viselkedik ő; mások hogyan látják őt; a viselkedése hogyan befolyásolja a többieket; őt hogyan befolyásolják mások.

Az én és a másik viszonyát könnyebb megfigyelni a konfrontációs önismereti csoportban, hiszen az ilyen csoport a *társas tranzakciók*, a *biztosított megnyilatkozások* (én-közlések, én-előnyért való versengés) és a *személyiséghatás kipróbálásának a terepe*. A csoport befolyása érezhető a résztvevőn, elsősorban nézetein, vélekedésein, de szerepviselkedésén is. A kutatók véleménye szerint a személyiség – részleges azonosulás révén – képes magába építeni egy-egy szerepviselkedés egy-egy meghatározott elemét, viselkedésváltozatát, beleillesztve a szerepviselkedés meglévő motivációs mintájába. Az így szerzett új elemek megjelennek a viselkedésben.

A szakirodalom a kiscsoport önszabályozó történései közül általában a visszacsatolást és a döntési folyamatot emeli ki. Minden csoportmódszernek az a lényege, hogy a *csoporttagok visszajelentik egymásnak a másik hatását*, eközben megérthetik az interakcióban velük történt eseményeket, *megismerhetik kommunikációs "minőségüket"*, s a csoport hatására és segítségével kijavíthatják hibáikat is.

Kutatások során bizonyossá vált, hogy az ilyen szituációban hatása van a visszajelentéseknek, lehetőség a jelzések elfogadására, a viselkedés módosítására, sőt a feed-back viszonzására, cseréjére is. A jó visszajelentés ösztönző értékű, viszonzó magatartásra aktiváló, "csoportmunka-építő".

Biztos, hogy a visszacsatolásnak (ill. a csoporttükörnek) nagy szerepe van a résztvevők önismereti, önhatástudati szintjének feltárásában és fejlesztésében.

Ha a "résztvevőnek" alkalma van kimutatni a másságát, aktivizálódik, s a rá vonatkozó visszajelzések hatására is hamarabb érik a személyisége. Ha sok alkalma van önálló véleményalkotásra, viselkedésre, s erre vissza is jeleznek, egyre biztosabban fedezi fel, hogy ő milyen, s személyiségének milyen eszközeivel hathat. Minden egyes önálló döntés – ami az ilyen csoportban izgalmas játék, hiszen ki kell választani az optimális megoldást, fel kell mérni a várható következményeket – egy újabb lehetőség, lépés a készségyarapítás, újabb utak megismerése, s az önállóság felé. A visszacsatolásnál és döntésnél a saját eszközrendszer bemérését segíti az, ha utólag elemezzük, vajon miért éppen az a lehetőség valósult meg, és ha összegyűjtjük, hogy mi minden befolyásolta a gyakran spontán döntést.

A csoport személyiségváltozást idézhet elő; mint fejlődést indukáló társas közegben a fő figyelem az intraperszonális jelenségek felismerésére, tudatosítására irányul különféle eszközökkel, technikákkal (fantázia és érzékelési gyakorlatok, szereptréning stb.). A csoportfolyamatok és interperszonális események itt a katalizátor szerepét töltik be, elősegítik az egyedi problémák, szerepek, viselkedésmódok kibontakozását, nyomon követését az elemző munka számára. Közben az önismereti és ható készségek fejlesztésével, képességek megerősítésével, új viselkedésmódok megtanulásával személyiségfejlődés megy végbe.

Az ilyen fejlesztő tevékenység "mintha"-közegben folyik, a "mintha" szinten zajló történéseket még érzékletesebbé teszik a dramatikus módszerek (pl. pszichodráma) és a technikák (játékok, szerepjátékok). A csoport világa "szabad próbateremmé" válik a résztvevők számára, s mint modellezett valóság jelenik meg.

A *csoportmunka az "életgyakorlat" főpróbája lesz* és a valóság kezeléséhez s a másokra való hatáshoz szükséges készségek fejlesztésének, megszerzésének terepe.

A *kihívásokra való egészséges reagálás képességének megteremtésénél így alapozhatunk a – feloldó, aktivizáló hatású és fejlesztő – csoporttechnikákra*.

Az effajta módon dolgozó csoportok lehetnek pl. önismereti és (ki)képző egységek is (ilyen például a speciális pedagógiai tevékenységre kiképző s új szerepekre felkészítő stúdium is).

■ Az *önismereti csoportokban* a személyiségfejlesztéshez szükséges készségek kialakítása folyik, élményszerű csoportmunkában.

■ A *(ki)képző csoportokban* pl. pedagógusok sajátítják el – saját élményeik alapján – a másokra hatás és aktivizálás, az én-közlés fejlesztés s a személyiséget érő kihívások kezelésének legfontosabb módszereit.

■ Mindkét esetben *biztosabbá teheti az eredményt* a rendszeresen folyó gyakoroltatás, a *tréning*. A módszerek hatékonyságát fokozhatja a visszacsatolás megerősítő alkalmazása, s a helyzetek ismételt átélése. E szempontból a video felhasználása is segíti az eredményesebb munkát.

■ A *kihívások egészséges kezeléséhez* szükséges készségek felmérésének és elsajátításának számos új módszere van. Ezek egymást kiegészítve, tervezetten használhatók.

A verbális metódusoktól a készségsulykoláson keresztül a komplex eljárásokig terjedő módszerek elemzése előtt még egy dolgot kell tisztázni: van-e különbség a *személyiségfejlesztést* célzó és a *szervezettefejlesztési* csoportmunka között?

■ Az *első esetben* a fő figyelem az egyénre, a pszichikus (intra- és interperszonális) jelenségek felismerésére, tudatosítására, befolyásolására s az én-közlés gazdagítására irányul különféle technikákkal (fantázia, játék, érzékelési gyakorlatok, meditáció, szociodráma stb.).

■ A *szervezettefejlesztési csoportmunkában* elsősorban a csoportközi folyamatokat elemezzük és használjuk fel. Itt a fő cél a rejtett csoporterőknek, s a történések motívumainak s dinamikájának a feltárása.

■ A pedagógus személyiségét érő *kihívások kezelésére való felkészítés során*, s az önhatástudat erősítésében is, nagy szerepe van az *önismereti gyakorlatoknak*.

A helyes önkép megteremtését, a reális önismeretnek, az önelfogadás, önkontroll, önkorrekciónak képességének és a komplex (ön)hatástudat s az adekvát imázs kialakítását célzó módszerekkel végzett csoportmunkának használatát a személyiséget erősítő változás. Mivel igen sokféle az *önismereti individuális út*, így az *önismereti célú csoportok* is sokféleképpen dolgoznak.

Az *önismereti tudatosságot*, a nagyobb teljesítményre való képességet, az objektivitást stb. elsősorban (kiscsoportokban és gyakoroltatva "próbabályán" végzett) társismereti, személyközi kommunikációs, hatásmechanikai gyakorlatok fokozhatják.

Jó tudni, hogy az *önismereti tudatosság megalapozásával nemcsak tudást, hanem eszközt is adhatunk* a résztvevőknek ahhoz, hogy az autonómia és a közösség konfliktusában egyensúlyra találhassanak: ellenállóvá váljanak a valóság (a környezet) kihívásaival szemben.

A készségfejlesztő tréningben együtt hatnak a pszichológiai és a pedagógiai elemek. A szakirodalmi utalások és saját tapasztalatok is valószínűvé teszik, hogy az *önismeretfejlesztő kiscsoportos tevékenységben* az intenzív fejlődést a gyakori önkonfrontáció és a gyakorlásos tanulás alapozza meg. Linda Nilsen írja, hogy az aktív részvételt biztosító eljárások motiválják legjobban a személyiséget, s a motivációt erősítik pl. a vizuális megjelenítés, a differenciált módszerek, az individuumra is kiterjedő értékelési metódusok. Az is biztos, hogy konfliktushelyzetekben, döntésekben erősödik az emberi akarat, tudatosodnak a motívumok és a vállalt tevékenységben különbözően fejlődnek a képességek, amelyek a munkában és a tanulásban alakulnak (Rubinstein). A *kihívások kezelése szempontjából fontos az, hogy az automatikus tevékenységformák, a készségek kialakíthatók, fejleszthetők*. Mégpedig – tevékenység közben – gyakorolni kell a fogásokat, hogy az ember "második" természetévé váljanak. (Lee Iacocca).

Tehát a képességek, készségek kifejlesztésének feltétele a nekik megfelelő tevékenységek elegendő gyakorlása. A megfelelő önismereti jártasság, készség, önismereti

szint és kezelési készség kialakulását is tréning alapozhatja meg, amelyben lehetőséget kell adni – a gyakoroltatás során – a résztvevők önálló erőfeszítésére, s ezzel egyidőben saját tevékenységük megítélésére, önmaguk értékelésére, s csoporttükör felhasználására is.

A vezérelt pedagógiai beavatkozás – itt a csoportban folytatott gyakorlás – hatékonyságát növeli a minél több érzékszerv egyidejű működtetése is. Sok vizsgálat kimutatta, hogy a látás, a hallás és a tevékenység egyidejű alkalmazásával lehet a legszilárdabb, legtartósabb ismereteket szerezni. (Mintegy 90%-uk tartós lesz!)

Mindezek miatt játszhat az önismeretfejlesztő és kihíváskezelő eljárásokban alapvető szerepet az élményszerű gyakoroltató, készségfejlesztő csoportmunkában alkalmazott videomagnó.

A sokfajta készségfejlesztéshez használható, elkülöníthető módszerek között vannak a CAI- és az ICPS-eljárások is.

A *CAI-módszer* eszközökkel (pl. számítógéppel, videóval, s interaktív videóval) történő készségsulykolást jelent.

Az *ICPS-módszer* (angol nevén: interpersonal cognitive problem solving) a személyközi kognitív problémamegoldás módszere. Segítségével tulajdonképpen a mások iránti fogékonyságot, a másokra gyakorolt hatás megértését – konfliktusok esetén – az alternatív megoldások megkeresésének képességét lehet – többek között – fejleszteni. Fontos eredmény lehet az, hogy a programot, módszert “átéltek” személyközi természetűnek (nem pl. sorscsapásnak) tekintik a problémákat, így számba tudják venni saját erejüket, s így erősödik bennük a “megoldási lehetőségtudat”.

A kutatások és a gyakorlat is igazolják azt, hogy a *kihívásoknak való megfelelést célzó (ki)képzés csak felmérésekre alapozható*. Ehhez meg kellene ismerni a hagyományos személyiségteszteket. (Ezeket a teszteket csak szakemberek használhatják!)

Csak a felmérésre alapozva kezdhető én-erősítő, személyiségfejlesztő, kihíváskezelő tréning.

A tréning módszer lényege

A tréning szó az angol “training” (képzés, begyakoroltatás) magyarosított változata. a tréning során pl. a résztvevők önismeretét, vezetői képességét, az emberi kapcsolatok alakításához szükséges szociális (társas) készséget fejlesztik. Felkészítik őket a személyiségükkel való komplex hatásra, önmaguk fejlesztésére, mások motiválására, a kooperációra, a problémák felismerésére, a megoldási stratégia kialakítására. Fejlődik empátiájuk, nyitottságuk, kreativitásuk... a tréning módszerrel szerzett ismeretek minden ember számára hasznosak lehetnek és bárhol felhasználhatók. Hasznosíthatóságuk alapja a gyakoroltatás során végbemenő intenzív elsajátítás, az automatikussá válás, a jártasságok, s a kezelési készségek elsajátítása stb.

Nem lehet elégszer mondani, hogy a szakszerűen tervezett tréning első tematikai eleme az önismereti szint felmérése és az *önismeretfejlesztés*. Az önismeret, az emberismeret megszerzésének, a társas készség szélesebb értelemben vett fejlesztésének elsődleges színtere maga a társas környezet, esetünkben a tréning, a csoport. S ezzel térünk vissza a korábban már leírtakra.

A csoportban részt vevő személyek általában önmagukról és a többiekhez való viszonyukról tanulnak meg valamit (többnyire sokat), s jutnak ezáltal korábban nem tapasztalt – vagy inkább nem észlelt – új felismerésekhez, s mindezzel személyiségük tudatosabb működtetéséhez és belső erőforrásaik növeléséhez is alapokat kapnak.

Az ilyen jellegű képzési folyamat gerincét pszichológiai gyakorlatok, játékok, döntési, problémamegoldási helyzetpróbák, szerepjátékok, analógiás gyakorlatok stb. képezik. A (szituációs) gyakorlatok készség-, képesség- és jártasságfejlesztést eredményeznek.

Az ön- és emberismereti, a kommunikációs-motivációs, szervezési és *kihíváskezelési*

kultúrát rövid idő alatt csak igen intenzív csoportmunkával lehet felmérni és a fejlesztés szándékát célul kitűzni. A csoportmunkával folyó intenzív képzés minden ember számára hasznos, de különösen kiemelt gyakorlati jelentősége van azok képzésében, akik – munkájuk során – nemcsak a szakmai ismereteiket, tapasztalataikat használják munkaeszközként, hanem saját személyiségüket is. A pedagógusnak is – az őt ért kihívások kezelésében, személyiségének tudatos működtetéséhez – egyrészt folyamatos és magas szintű önismeretre van szüksége, másrészt ismernie kell a rábízott tanulók világát, képesnek kell lennie azok személyiségének megismerésére, s arra, hogy "eleven munkaeszközét", – saját személyiségét – ne csak tudatosan, hanem hatékonyan is alkalmazhassa.

KONCZ ISTVÁN

Történelem tankönyv nem csak történelemtanároknak

Napjainkban, amikor az iskolákat szinte bombázzák a különböző kiadók, magán-személyek a legváltozatosabb műfajú történelmi kiadványokkal – monográfiáktól segédanyagokig –, a szaktanárok első pillantásra igen nehezen tudják eldönteni, hogy korrekt tudományos munkával vagy külsőleg tetszetős, ám dilettáns tákolmánnyal állnak szemben.

Amikor az IKVA Kiadó nemrégiben megjelentette *Fischer Ferenc* A megosztott világ című művét, olyan segédanyagot tett le a történelemtanítás asztalára, amely – bátran állíthatjuk – hosszú ideig alfája és omegája lesz a legújabb kori történelem tanításának-tanulásának, de a tankönyvírásnak, jegyzetkészítésnek is.

Mint a szerző bevezetőjében megállapítja: „Az általános és középfokú történelemoktatás, a történelemtanárok az utóbbi években, de különösen az utolsó három évben igen nehéz feladat elé kerültek a XX. század második felének magyar és egyetemes történelemoktatása kapcsán. A szélesebb magyar közvélemény e szakmai problémákból leginkább azt érezte, hogy immáron harmadik éve, hogy a diákok nem érettségiztek, felvételiztek a II. világháború utáni történelemből. (...) A tanár kollégák egy része szakmai önbecsülésből, tisztességből mégis megpróbálta tanítani az 1945 utáni történelem csomópontjait, de munkájukat megnehezítette, hogy valóban átfogó, univerzális szemléletű, az utóbbi évtizedek nemzetközi politikai folyamatait is átfogó, elemző tankönyvekre, kézikönyvekre (...) nem, vagy alig támaszkodhattak.”

Fischer Ferenc könyve nem egyszerűen a fenti hiányosságok pótlására született, hanem több szempontból úttörő vállalkozás a maga nemében. Mindenekelőtt ismeretanyagával tanít arra, hogy a történelmet térben és időben összefüggő folyamatként lássuk és láttassuk tanítványainkkal, és szakítva a rossz beidegződésekkel, ne leckékre, merev-mesterséges periódusokra, tematikára szabdaljuk az élő történelmet.

A pécsi egyetem kiváló fiatal történésze a vizsgált korszakot tíz egymással konvergáló periódusra építi fel. A nagy nemzetközi trendeket úgy jeleníti meg, hogy a regionális törekvéseket (a kereskedelmi térségeket, az egyes hatalmak privilegizált helyzetét biztosító potenciarendszereket), érdekszférákat s az ezeket érvényre juttató geopolitikai és geostratégiai koncepciókat teszi érzékletessé. Mindezt rendkívül közérthetően, szinte a társasági „csevegés” nyelvén, ugyanakkor kifogástalan tudományos precizitással. (Így jellemzi például a II. világháború végén kiemelkedő két szuperhatalmat: A „sokat