

# Képzés és Gyakorlat

## Training & Practice

13. évfolyam 2015/3-4. szám

A tartalomról:

- **A család nevelési funkciója a Horthy-kori tankönyvekben**
- **A gyerekek játékokhoz fűződő érzelmi kapcsolata**
- **Lelkesedés és inspiráció a nevelőtestületben**
- **A nagykanizsai iskolaintegráció okainak a vizsgálata**
- **Kereskedelmi iskolák az oktatáspolitikai és munkaerőpiac képviselőinek keretében 1850 és 1906 között**

## **Képzés és Gyakorlat**

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának és  
a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának  
neveléstudományi folyóirata

13. évfolyam 2015/3–4. szám

### **Szerkesztőbizottság**

Varga László főszerkesztő

Kövérné Nagyházi Bernadette olvasószerkesztő

Kolozsár Ibolya angol nyelvi lektor

Bencéné Fekete Andrea, Kissné Zsámboki Réka, Molnár Csilla, Patyi Gábor

### **Nemzetközi Tanácsadó Testület**

*Ambrusné Kéri Katalin*, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs, HU

*Andrea M. Noel*, State University of New York at New Paltz, USA

*Bábosik István*, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, HU

*Tünde Szécsi*, Florida Gulf Coast University, College of Education,  
Fort Myers, Florida, USA

*Chantana Chanbangchong*, Faculty of Education, Naresuan University,  
Muang District, Phitsanulok, TH

*Czékus Géza*, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, SER

*Erdélyi Margit*, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárno, SK

*Johann Pehofer*, Pädagogische Hochschule Burgenland, Eisenstadt, AT

*Szombathelyiné Nyitrai Ágnes*, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár, HU

*Krzysztof Biel*, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

*Jolanta Karbowniczek*, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

*Maria Franciszka Szymańska*, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

### **Szerkesztőség**

Varga László főszerkesztő

Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

Képzés és Gyakorlat Szerkesztősége

E-mail: [varga.laszlo@bpc.nyme.hu](mailto:varga.laszlo@bpc.nyme.hu)

9400, Sopron, Ferenczy János u. 5.

Telefon: +36-99-518931

Web: <http://trainingandpractice.hu>

Web-mester: Horváth Csaba

Felelős kiadó: Katona György dékán

**A közlési feltételeket**

**a <http://trainingandpractice.hu> honlapon olvashatják szerzőink.**



# **Képzés és Gyakorlat**

## **Training and Practice**

**13. évfolyam, 2015/3–4. szám**



# TARTALOM

## Table of Contents

### TANULMÁNYOK

PÁLMAI JUDIT: A család nevelési funkciója a Horthy-kori tankönyvekben.....	7
TÁMBA RENÁTÓ: A paraszti létmód tudatformáinak leképeződése Koszta József leánygyermek-ábrázolásain .....	25
ZSUBRITS ATTILA – VALKÓ ANNA – HORVÁTH KRISZTINA – FEHÉR ANNAMÁRIA: A gyerekek játékokhoz fűződő érzelmi kapcsolata .....	43

### KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

BENCÉNÉ FEKETE ANDREA: Pedagógustehetség – tehetséges pedagógus? .....	61
DETRE ZSUZSA: Kreativitás és neuropedagógia.....	73
FARNADY-LANDERL VIKTÓRIA: Lelkesedés és inspiráció a nevelőtestületben .....	87
FÜLÖP ORSOLYA: In memoriam Apáczai Kiadó.....	101
KÖMÜVES ZSOLT: A nagykanizsai iskolaintegráció okainak vizsgálata .....	119
RÉVÉSZ JÓZSEF: Tudomány és művészet .....	133
VARGA SZABOLCS: A logoterápia eszköz- és módszertanának alkalmazási lehetőségei a szupervízióban I. ....	141

### SZAKMAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS

NAGY ADRIENN: Kereskedelmi iskolák az oktatáspolitikai és munkaerőpiaci képviselőinek keresztműzében 1850 és 1906 között.....	153
---	-----

## KÖNYVISMERTETÉS

IBOLYA KOLOSZÁR: László Varga – Réka Zsámboki Kissné: The Child's Vision on the World In The Mirror of Children's Culture .....	169
TÜNDE SZÉCSI: International research for the betterment of children worldwide .....	171
LÁSZLÓ VARGA: A New Science is Born – Early Childhood Neuropedagogy .....	176

# TANULMÁNYOK

DOI: 10.17165/TP.2015.3-4.1

PÁLMAI JUDIT<sup>1</sup>

## A család nevelési funkciója a Horthy-kori tankönyvekben

*Az alábbi tanulmány a család funkcióit, ezen belül részletesebben a nevelési funkció ábrázolását vizsgálja a Horthy-kori tankönyvekben. A kutatás módszere ennek megfelelően a tartalomelemzés, melynek tárgya 16 tankönyv volt, elemzési egységei pedig a szavak és a képek. Előre vetítve megállapítható, hogy a tankönyvek funkciójából adódóan a család szocializációs funkciója felülreprezentált a dokumentumokban, de a nevelési funkció feladatait ellátó személy nem felel meg az elvárásoknak, vagyis a férfiak és nők feladatai nem minden esetben a hagyományos nemi szerepek mentén szerveződtek.*

### A család nevelési funkciója a Horthy-kori tankönyvekben

A család és annak feladatai minden kor számára nagy jelentőséggel bírtak. Ám az utóbbi száz évben nagy disputák tárgya lett a család válságának kérdése. Laikusok, tudósok, kutatók, politikusok és egyházi emberek küzdenek és szállnak szembe a családok szétesése és egyes funkcióinak eltűnése ellen, vagy néhányan azok mellett, hiszen sokan gondolják úgy, hogy a fejlődés velejárója bizonyos funkciók eltűnése, átalakulása.

Az alábbi írás egy nagyobb kutatás részletét képezi. Az eredeti vizsgálat célja megnézni a család szerkezetének és funkcióinak megjelenését az oktatás meghatározott dokumentumaiban, így a Horthy-kori tantervekben, tankönyvekben és pedagógiai tartalmú szakfolyóiratokban. A kutatás terjedelme miatt itt csak a nevelési funkció ábrázolását részletezem a tankönyvekben.

A kutatás módszere a tartalomelemzés volt, amellyel a kérdéses téma kvalitatív és kvantitatív elemzését is el lehetett végezni. Elemzési egységeimet a szavak és a képek alkották a tankönyvekben.

A tartalomelemzés egy fontos lépése a kategóriaképzés. A család kategóriáinak leírására az alábbi szavakat használtam: *család, otthon, apa, anya, szülő, férfi, nő, gyerek, nagypapa,*

---

<sup>1</sup> tanársegéd, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógus Kar, Alkalmazott Egészségtudományi és Egészségfejlesztési Intézet, [palmaj@jgyph.u-szeged.hu](mailto:palmaj@jgyph.u-szeged.hu)



*nagymama, nagyszülők, rokon, testvér.* Azt vizsgáltam, hogy ezek a fogalmak és rokon értelmű változataik hányszor jelennek meg a dokumentumokban.

A kategóriák tartományának második osztályát a család funkciói alkották, amelyek minden korban és társadalomban hasonlóak voltak, tehát adottak, bár a hangsúlyuk folyamatosan eltolódott az évszázadok folyamán. Ezek alapján a kutatásban megkülönböztettem *gazdasági, fogyasztási, reprodukciós, szocializációs és felnőttek védelme* funkciót.

A szocializációs funkció kategóriáját azonban érdemesnek találtam egyéb alkategóriákra osztani, hiszen mindhárom dokumentum fő funkciója a nevelés, amelynek szerteágazó területei vannak. Így a további alcsoportokat hoztam létre: *nevelési, erkölcsi nevelési, ideológiai nevelési és egészségnevelési* funkciókat. A szocializációs funkción belül, de attól függetlenül is helytállva, a fenti feladatokon kívül, még egyéb kategóriák is előfordultak az elemzésben, így megnéztem, hogy a család milyen *kapcsolatokkal* rendelkezik, milyen *ünnepek* mentén kerül ábrázolásra, milyen *normákat, szabályokat* közvetít, illetve, hogy a *tisztelet* kérdése hogyan kerül elő a kérdéses kiadványok hasábjain. Ezen alfaktorok már a kutatás folyamán bontakoztak ki elsősorban. Ebben az írásban a szocializációs funkció egy alkategóriáját, a nevelési funkciót mutatom be, és azt is csak a tankönyvekben.

### **A család funkciói**

A család egy kiscsoport, elsődleges vagy primer csoport, s mint minden csoport, funkciókat lát el, elsősorban az egyén számára, másrészt viszont, mivel a csoportok kapcsolatot jelentenek az egyén és a társadalom között, a család feladatokat lát el a társadalom számára is. A család funkciói arra szolgálnak, hogy a kiscsoport kezelni tudja a társadalom által elvárt feladatokat, kitűzött elvárásokat (Peterson, 2009). A család funkciói nem állandóak, a társadalom által meghatározottan folyamatosan változnak, de soha nem szűnnek meg, csak a hangsúly tolódik el egyes feladatokról másokra (Kulcsár, 1971, p. 34; Cseh-Szombathy, 1978).

Jó néhány évtizede előtérbe került az az elképzelés, hogy a társadalmi és gazdasági változások hatására a család funkciói is radikálisan átalakulnak. Egyes elképzelések szerint a család feladatai közül a reprodukciós és a szocializációs funkciók megmaradnak, míg a gazdasági, fogyasztási és védelmező funkciókat a társadalom speciális intézményei veszik át. A differenciáltság történeti jellegű, hiszen a társadalom változásaival elkerülhetetlen, hogy némely funkciók eltávolodnak, akár le is szakadnak a családról (Kulcsár, 1971, pp. 35–36; Hegedűs, 1971, p. 105; Tóth, 2001; Neményi–Takács, 2005, p. 230).

A legnagyobb metamorfózist talán a gazdasági funkció kapcsán érhetjük tetten. Korábban a gazdasági feladatok termelési tevékenységeket is magukba foglaltak, hiszen abban az időszakban maga a család volt a termelőegység. Manapság a gazdasági tevékenységeken, ezen belül a jövedelemszerzésen van a hangsúly, amely tevékenység meghatározza a család fennmaradását, és befolyással bír a család és a társadalom kapcsolatára, hiszen a folyamat hatással van a kiscsoport fogyasztására, szórakozási lehetőségeire, kulturális, művelődési és vásárlási szokásaira. A termelői tevékenység háttérbe szorulása teret enged a család fogyasztási funkciójának. Kétségtelen, hogy sok esetben megmarad a családok gazdasági-termelő funkciója, talán hangsúlyosabbá is válik, de a technikai fejlődés következtében már nagyon kevés családtag számára biztosít munkát és megélhetést (Kulcsár, 1971, pp. 37–38; Cseh-Szombathy, 1978).

Az 1945 előtt Magyarországon a falusi családok többsége földművelő tevékenységet végzett, és a gazdasági funkció három feladatot fogalt magában. Egyszer a munkaerő újratermelését, másodsor a család szükségleteinek kielégítését, harmadszor az árutermelés biztosítását. A családok a fenti feladatokat eltérő módon és mennyiségben képviselték (Hegedűs, 1971, p. 106). A vizsgált dokumentumokban, elsősorban a tankönyvekben érhetjük tetten ezt a szemléletet. Az ábrázolt falusi családok kizárólag csak a mezőgazdasági munkában láthatók. Természetesen a falu életében megjelennek iparosok és kereskedők is, de – mint az említésre is kerül egy történetben – ezen foglalkozások inkább a városokban összpontosulnak. A tankönyvekben bemutatott családok, főként azok, amelyek életén keresztül ábrázolódnak a társadalom számára fontos ismeretek, mindenképp mezőgazdaságban ügyködő családot takarnak. Ám a tankönyvekben gyakran bukkannak fel olyan közösségek is, amelyek városban laknak, és nem földművelésből élnek. E családok életében a boltba vagy a piacra járás, esetleg egyéb szolgáltatások igénybevétele, tehát a fogyasztási funkció gyakrabban van jelen, mint a jövedelemszerzés. Nem ritka e családok esetén, hogy meg sem tudjuk azt, hogy az édesapának mi a foglalkozása. Az édesanyát mindkét esetben, tehát falusi és városi környezetben is, szinte kizárólag a háztartásban és az otthon berkein belül ábrázolják.

A reprodukciós funkció, az utódok létrehozása korán, már a 20. század első felében egyre inkább összekapcsolódott a családtervezéssel. Magyarországon már a 19. század második felében felfigyeltek néprajzkutatók és szociográfusok a baranyai Ormánság „egykezésére”, de hamarosan már a polgári rétegben is tagadhatatlanul csökkent a gyermekek születésének száma, és egyre jellemzőbbek lettek a kétgenerációs családok. Sokféle okot lehet felsorolni a jelenség magyarázatára, így a gyermekhalandóság csökkenését, az életkor meghosszabbodá-

sát, a mezőgazdaságon kívül végzett női munka terjedését, megélhetési nehézségeket, növekvő igényeket, jövedelemgyarapítást, divatot, normák és az erkölcs átalakulását stb. Elmondható tehát, hogy a családtervezésben már szubjektív elgondolások is dominálnak a vizsgált időszakban, de mindenképpen elsősorban objektív társadalmi tényezők eredendője volt (Kulcsár, 1971, p. 39; Kósa, 1998, p. 412).

Bár a nők tömegessé vált munkába állása életre hívta egyes társadalmi intézmények létrejöttét, ekképpen a bölcsődékét és az óvodákét, ennek ellenére a család szocializációs funkciója nem vált teljesen szükségtelenné. Ilyenformán azonban a család már nem ismeretközlő szerepet tölt be, hanem sokkal inkább érzelmi-közösségi feladatokat lát el. Az új jelenség még újabb problémákat hoz magával a társadalom és a család kapcsolatát illetően. Először is az oktatási-nevelési intézmények számának növekedésével a család mindinkább át szeretné adni a nevelési feladatokat ezeknek a szervezeteknek, ebből kifolyólag pedig gondot jelentenek a gyermek személyiségének fejlődésére a család és a kérdéses társadalmi intézmények közötti esetleges érték- és normarendszerbeli eltérések. Másodsorban pedig problémát jelenthet a szocializációs funkció megfelelő létére a család mint érzelmi kötődést és kapcsolatokat biztosító kiscsoport elégtelen működése (Kulcsár, 1971, pp. 41–42). A vizsgált dokumentumokban, jellegüket is tekintve, elsősorban a családok szocializációs funkciói domborodnak ki az olvasó számára. De – mint a bekezdés elején is olvashatjuk – manapság a család ismeretközlő feladatai háttérbe szorulnak, addig a két világháború közötti dokumentumokban a családnak ez a szocializációs funkciója a legelterjedtebb és a leginkább ábrázolt tevékenység. Így lehetséges, hogy a kor gyermekei számára a legszükségesebb ismereteket a családon belül az édesapa közvetíti a lehető leggyakorlatiasabb és legerőteljesebb módon, például az együtt végzett munka közben, vagy egy-egy kirándulás alkalmával.

A modern társadalmakban a család felnőtteket védő és róluk gondoskodó funkciója került leginkább háttérbe. A betegség, az öregség vagy egyéb okok miatt gondozása szoruló családtagok ápolását a társadalombiztosítás, a nyugdíjrendszer és egyéb intézmények átvállalták a családtól, de legalábbis jelentős mértékben csökkentették a kiscsoport felelősségét e kötelezettségek irányába (Kulcsár, 1971, p. 45). A család szerepe az öregek életében folyamatosan csökkent. A falusi közösségekben, ahol a rokoni kapcsolatok erősek és elsődleges fontosságúak voltak, az időseknek megvolt a maguk helye a társadalmi viszonyokban, és ez a hely meghatározott státussal járt együtt. Az urbanizált társadalmakban, az individualizmus mind szélesebb térhódításának köszönhetően a rokonsági kapcsolatok háttérbe szorultak, ennek köszönhetően már az öregek sem rendelkeztek tekintéllyel a családon belül. Elvesztették szerepüket, és helyette még nem találtak újat. Megváltozott a felnőtt gyermekek és az idős szülők kapcsos-

lata is. Korábban a gyermekeknek morális kötelessége volt idős szüleikről gondoskodni. Ám manapság a nyugdíjnak és egyéb társadalmi intézményeknek köszönhetően a felnőtt gyermekek nem érzik kötelességüknek a szülők gondozását. Azonban nemcsak a gondoskodásra való hajlandóság csökkent a fiatalokban, hanem az arra való képesség is. Hiszen az időskor kitolódásával a szülőkről már jóval tovább kell gondoskodni, mint korábban, s mivel a gyermekek száma csökkent, ez jelentős anyagi terhet is ró egyes családokra (Cseh-Szombathy, 1971, pp. 146–148). A tankönyvekben, de a másik két dokumentumban (tantervek, folyóiratok) is ez a funkció jelenik meg legkevésbé, mintha már a 20. század elején előrevetítené e tevékenység teljes eltűnését, átalakítását.

Az eddigiek alapján nem megkérdőjelezhető, hogy a társadalom nem kevés feladatot átvállal a családtól, melyek korábban teljes egészében a család funkciói voltak. Azonban az átvállalt feladatok által lehetősége nyílik, hogy a család egyéb, humánusabb, érzelmi-emocionális tevékenységeket részesítsen előnyben, érzelmi-közösségi jellegét juttassa fokozatosan érvényre. Az egyén egyre több szalon kötődik különböző társadalmi intézményekhez, mégis a család egyfajta érzelemszigetként van jelen az individuuum életében. Össze is köti, de el is szigetelheti az egyént, vagy csak a „menekülés” egy bástyájaként jelenik meg a társadalom egyes részeivel szemben, menedéket nyújt az elszemélytelenedő társadalomtól.

### **A család nevelési funkciói a tankönyvekben**

A család a gyermek elsődleges szocializációs közege. Viszont már igen hamar, a családdal párhuzamosan, helyet kap és részt vállal a gyermekek nevelésében az iskola. Mindkettő feladata elősegíteni a gyermek integrálását a társadalomba. Funkciójuk megtanítani a társadalmi normákat, az írott és íratlan szabályokat, az adott társadalom értékeit, hagyományait, felkészíteni a gyermeket a munkamegosztásban való sikeres részvételre, illetve elfogadtatni és bekapcsolni őt a társadalmi hierarchiába.

Az iskola a fenti értékeken kívül közvetíti a társadalom viszonyrendszerét, a kor tudományos ismereteit és – nem utolsósorban – a társadalomban uralkodó ideológiai nézeteket. Ettől függetlenül azok, akik részt vesznek a fenti nézetek közvetítésében az iskolai intézményi keretei között, magukban hordják az „egyediséget”. Bár az iskola arra törekszik, hogy azonos értékeket és normákat közvetítsen a tanulók felé, mégis azok gyakran másképpen „csapódnak le” az egyes emberekben, családokban, kultúrákban. Azok az emberek, akik továbbítják a központi tudást a gyermekeknek, maguk is különbözőek. Éppen ez hozza magával a kérdést,

hogy az oktatási intézmények által közvetített tudás mennyire egyezik meg a kor társadalmában fellelhető valósággal és ideológiával (Háber–Sas, 1980).

A kor elvárásait, ismereteit, valóságát, ideológiáját és nevelési elveit tetten érhetjük az időszak pedagógiai dokumentumaiban, ekképpen például a központilag megszerkesztett tantervekben, a tantervek követelményei alapján elkészített tankönyvekben, vagy a pedagógusok munkáját segítő szakmai anyagokban, az újságokban. Hogy az oktatás milyen célt tűz ki a kultúra- és az ismeretátadás feladatait illetően, a tantervekben, hogy ebből mi valoul meg, magukban a tankönyvekben vizsgálhatjuk meg.

A következő alfejezetben a kutatás kvantitatív adataiba tekinthetünk be, melyek valamennyire előrevetítik és megalapozzák a kvalitatív adatok elemzését.

#### *A családot leíró fogalmak és a funkciók gyakorisági megoszlása*

A tankönyvekben az elemszám 22125 lett, tehát a vizsgált szavak, azok rokon értelmű változatai és a szavak képekben való ábrázolása ennyiszor jelent meg a tankönyvek lapjain. Az 1. táblázatban a vizsgált szavak gyakoriságát láthatjuk.

Szavak	Gyakoriság
Család	251
Otthon	220
Szülők	124
Nagypapa	156
Nagymama	78
Nagyszülők	9
Gyerekek	1413
Testvér	286
Rokonok	51
Édesapa	986
Édesanya	1125
Férfi	11686
Nő	3926

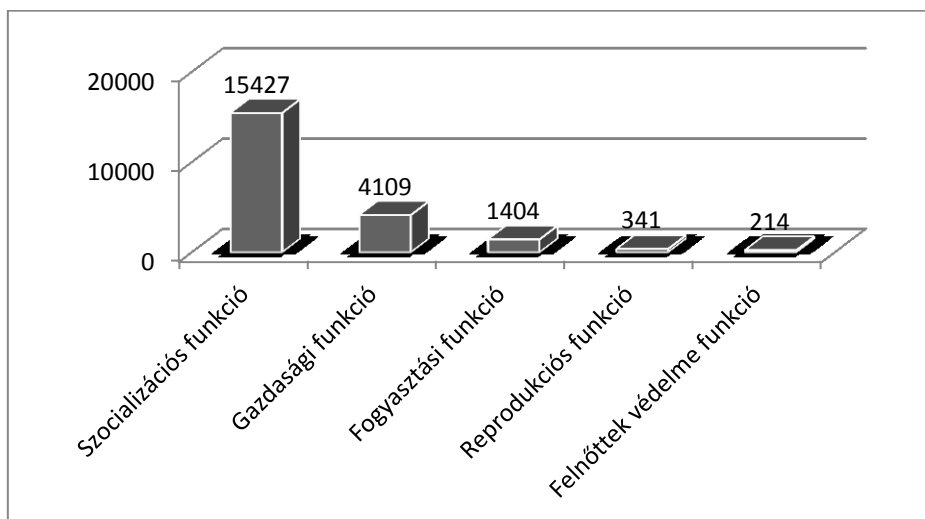
**1. táblázat: Családdal kapcsolatos fogalmak gyakorisági megoszlása a tankönyvekben**

A táblázatban magasan kiemelkedik a férfiak csoportja. Az összes említés közel 53%-ában (11686 – 52,8%) ábrázolják őket a tankönyvek lapjain. A férfiak után maguk a nők, jóval elmaradva, 3926 említéssel következnek (17,7%). Mindezek után a sort a gyermek (1413 – 6,4%), az édesanya (1125 – 5,1%) és az édesapa (986 – 4,5%) fogalmak zárják. Érdekes fel-

figyelni arra az „anomáliára”, hogy míg a férfiak közel háromszor nagyobb arányban szerepelnek a vizsgált olvasókönyvekben, addig a szülők bontásában ez a felállás már nem valósul meg. Ez tehát azt jelenti, hogy az édesanyát gyakrabban jelenítik meg a kor anyagaiban, mint az édesapát. A nagyszülők esetén ez már nem igaz, a nagypapa (156 – 0,7%) ábrázolása a nagymamához (78 – 0,4%) képest kétszer gyakrabban tűnik fel, maga a *nagyszülők* szó pedig mindösszesen kilencszer a tizenhat tankönyvben.

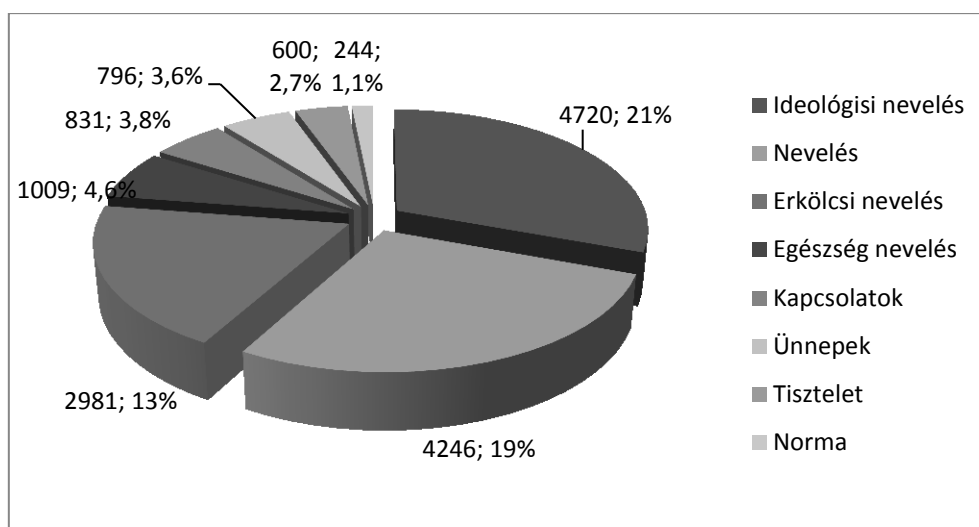
Folytatva az analízist megállapíthatjuk, hogy a többi kifejezés már jócskán elmarad a fenti fogalmaktól, ennek ellenére néhány érdekességet itt is érdemes kiemelni. Mint például, hogy a *testvér* szó (286 – 1,3%) nem sokkal, de gyakrabban fordul elő, mint a *család* kifejezés (251 – 1,1%), amiket végül követ az *otthon* fogalma (220 – 1%).

A következő ábrán (1. ábra) láthatjuk, hogy a tankönyvekben és a dokumentumok jellemzői alapján miképpen alakulnak a család funkcióinak gyakorisági adatai.



1. ábra: Család funkciói a tankönyvekben

A szocializációs funkció alkategóriáinak összevonása után kiderül, hogy a két világháború között kiadott tankönyvekben elsősorban a szocializációs funkció emelkedik ki (15427 – 70%). A gazdasági funkció az előbbi kategóriához képest egyharmaddal kevesebbszer kerül elő (4109 – 19%), de a többihez képest mégis jóval többször. Viszonylag még magas számban jelentkezik a család a fogyasztási funkciója (1404 – 6,3%), szemben a reprodukciós (341) és a felnöttek védelme (214) funkcióval, amelyek alig pár százszor bukkannak fel az elemzett dokumentumokban.



**2. ábra: A szocializációs funkció alkategóriáinak megoszlása**

A 2. ábrából egyértelműen kiderül, hogy a Horthy-kori tankönyvek szocializációs funkciói közül az ideológiai nevelés többször tűnik fel (4720 – 21%) a tankönyvekben, mint maga a nevelési funkció (4246 – 19%). Ha a többi funkcióval is összevetjük az eredményeket, akkor az ideológiai nevelés, majd a nevelési funkció a gazdasági funkciót (4109 – 19%) is megelőzi, így az csak a harmadik helyre szorul.

Tovább vizsgálva a szocializációs funkció kategóriáit, a nevelési funkció után magas említési számmal jelenik meg az erkölcsi nevelés (2981 – 13%) és az egészségnevelés (1009 – 4,6%), a sort pedig a család kapcsolatai (831 – 3,8%), az ünnepek (796 – 3,6%), a családtagok tisztelete (600 – 2,7%) és a normák (244 – 1,1%) említése zárja, jóval kevesebb ábrázolással.

Elmondható tehát, hogy a Horthy-kori tankönyvek a nevelési feladatokon kívül és azt megelőzve a legnagyobb hangsúlyt elsősorban az ideológiai nevelésre fektették. Ezek után azonban a munka megszerettetése és az erkölcsi nevelés került központi helyre.

A család tagjai és a család funkciói táblázatos megjelenítése terjedelmi okok miatt nem lehetséges, de néhány sorban röviden ismertetem az eredményeket. Elmondható, hogy a család tagjai a szocializációs funkció mentén kerülnek leggyakrabban ábrázolásra a tankönyvek lapjain. Ezen belül is érdekességként tartható számon, hogy a férfiak sűrűbben látnak el ilyen feladatokat (8260), mint a nők (2572). A folytatásban a *gyermek* (1108), majd az *édesanya* (745), az *édesapa* (716), a *testvér* (221), az *otthon* (162), a *család* (152), a *nagypapa* (124), a *szülők* (101), a *nagymama* (57), a *rokon* (36) és végül a *nagyszülők* (9) kifejezések következnek. A nagyszülők a szocializációs funkción kívül más feladatok elvégzésében nem is jeleskednek. A sorban figyelemfelkeltő az a tény, hogy a nagypapa többször kerül elő a szocializációs funkción belül, mint a nagymama, sőt a nagypapa még a szülők említését is megelőzi.

Érdekes továbbá, hogy maga a *rokon* szó is többször jelentkezik az összesített szocializációs funkció mentén, mint a nagyszülők együttes ábrázolása.

Ha a szocializációs funkció nevelési alkategóriáját vizsgáljuk meg, szintén izgalmas felfedezést tehetünk, mint azt a 2. táblázat is prezentálja.

Család funkciói	Család tagjai					
	Édesapa	Édesanya	Nagypapa	Nagymama	Férfi	Nő
Nevelési funkció	283	277	53	31	1938	879

**2. táblázat: Család tagjainak gyakorisága a nevelési funkció mentén**

A 2. táblázatban jól tetten érhetjük, hogy a nevelési tevékenységek kétszeres túlsúllyal jelennek meg a férfiak (1938) kapcsán, mint a nők (879) szerepeként, de ami még meglepőbb, hogy a két világháború közötti tankönyvekben az édesapa (283) gyakrabban vesz részt a nevelési feladatokban, mint az édesanya (277). Nem számottevő a különbség, de mégis anomália, hogy az édesapa oldalára dől a mérleg egy hagyományosan női szerepkörnek mondható tevékenységben.

### Nevelési feladatok a tankönyvekben

Ebben a fejezetben konkrét példákkal támasztom alá a fenti kvantitatív adatokat, és bemutatok néhány esetet arra vonatkozólag, hogy milyen tevékenységek kerültek a tankönyvek lapjairól a nevelési funkció alá.

Egy 1920-as olvasókönyvben egy képet (3. ábra) és a hozzá tartozó szöveget találhatjuk, benne pedig egy egész család ábrázolását látjuk a nevelési funkció mentén. Az írásból megtudhatjuk, hogy a tagok mesét mondanak egymásnak: „Ég a tűz. A láng lobog. Fát rakunk a tűzre. Oda ülünk a tűz mellé melegedni körbe. Mesét mondunk Hamupipőkeről, Tündér Ilonáról meg a kis törpékről” (Tomcsányiné, 1920, p. 23).



**3. ábra**

**Forrás: Tomcsányiné, 1920, p. 23.**



A következő regéből megismerhetjük Szász Károly költő és püspök beszámolóját édesanyjáról. Megtudhatjuk belőle, hogy Szász nevelését az édesanya édesapjával közösen végezte. A történet nagy részében az édesanyát a gazdasági funkciókban ábrázolják, tehát leggyakrabban háztartási munka elvégzése közben. Azonban az eseménysor egy szakasza a nevelési funkció kategóriájában bukkan fel. Ebből megismerhetjük, hogy a szülőktől milyen nevelési feladatokat várt el a korabeli társadalom: ha a napi munkát befejezték, és a gyermekek is elkészítették a házi feladatukat, mindig *„jutott idő a családi beszélgetésre, a tréfára és a gyermekek tanítására is. A téli estéken a legjobb könyveket édes apámmal felváltva olvasta és magyaráztatta”* édesanyjuk (Benedek, 1923, pp. 7–9). Egy meghitt család képe tárul elénk, ahol a gyermekek neveltetését az édesapa és az édesanya együttesen végezte, ezzel előrevetítve azt a tényt, hogy a Horthy-kori tankönyvekben ezt a feladatot inkább az édesapa, mintsem az édesanya látta el.

A történet folytatásából kiderül, hogy Szász anyjának legnagyobb tulajdonsága mégiscsak a szeretet volt, hogy nem bánt keményen gyermekeivel. Szeretétét mindig arra a gyermekre szórta, akinek arra éppen a legnagyobb szüksége volt (Benedek, 1922, p. 9).

Egy második olvasókönyvben találhatunk olyan esetet, amelyben csak az édesanya nevelési, leginkább ismeretközlő tevékenységére lelünk példát. Ebben az elbeszélésben Örszikével, a lányával együtt megy át az anyuka az erdőn. Ekkor a kislány a csalánbokron észrevesz néhány hernyót és meg is jegyzi: *„nézze csak, édes anyám, ezeket az utálatos férgeket! Csakugyan azok, – mondta az anyja, de nem maradnak mindig ilyenek!”* Erre az anyuka megkéri a lányát, hogy néhányat vigyen magával haza, és tartsa őket jól, később majd meglátja, mi lesz belőlük. Hat nap etetés után a hernyók bebábozódtak, majd néhány hét után lepékékké változtak, Örzse nagy ámulatára (Benedek–Kőrösi–Tomcsányi, 1921, pp. 65–66).

Az *„Édes anya”* című történetből megismerhetjük egy édesanya feladatait Ágnes anyukáján keresztül. A leírás nagy részét inkább a gazdasági funkcióba lehetett behelyezni, de néhány mozzanat miatt a nevelési funkcióba is bekerült egy-egy szó. Megtudhatjuk, hogy Ágnes reggel az édesanyja kelti, szelíden megcsókolja, odaadja a tiszta cipőjét, segít neki öltözködni, és ellenőrzi, ahogy a kislány megmosdott-e (Tomcsányiné, 1933, p. 77).

A szülői szeretet és tisztelet kivívásának egy módját láthatjuk abban a történetben, amelyben az édesanya megkéri Imrét egy nagy játszótéri játék után, hogy menjen el a pékhez kenyérért. Imre azonban nem örült a feladatnak: *„Én menjek? Most? Egyedül? Mindig én menjek?”* A kisfiúnak volt egy kutyája. Édesanyja megfogott egy botot, eldobta egy pocsollyába és mondta a kutyának, hogy hozza vissza. A kutya szökkent egyet-kettőt és már hozta is

a botot. „*Jól van, Pici! Te csak kutya vagy és mégis jobban szeretsz engem, mint a kis fiam. Te az első szóra minden akadályon átrohansz, hogy megtedd a kívánságomat. A fiacskám pedig egy kis fáradtságot is sajnál tőlem.*” Imrének erre összefacsarodott a szíve, megértette édesanyja mondanivalóját, ettől fogva első szóra mindent megtett édesanyja kérésére (Nagy, 1940, p. 49).

Az édesanya nevelő tevékenységét példázza a következő kis történet is, amely *A gyom* címet kapta. Benne a női alakok a hagyományos női szerepek mentén prezentálódnak. Az anya és a leánya a kertben sétálnak, míg egyszer csak Julis, a kislány, fel nem kiált, hogy nézzék meg az ő virágágyását, kikelt-e már a „*rezedája*”. A történetből azonban kiderül, hogy a szereplők a virágágyásban nagyrészt csak gyomokat találtak, amik között vannak mérgezőek is. S végül, bár a következő citátum az erkölcsi nevelés részbe helyezendő, az édesanya felhívja a kislánya figyelmét arra, hogy „*a gyom hasonlít a rossz gyermekhez. Ha ezek a jók társaságába kerülnek, még a jókat is elrontják. Őrizkedjél a rossztól! Csak a jókkal társalkodjál*” (Mócsy–Petrovác–Walter, 1925, pp. 64–65).

*A kis piros bogarak* című történetben is tetten érhetjük, amint az édesanya kíséri gyermekeit a játszótérre. Ez esetben két lányt, Ildikót és Erzsikét. Ildikó meglátott két elpusztult piros bogarat. Édesanya kapva kapott a lehetőségen, és megkreálta a két kis bogár és bogármamájuk hányattatott történetét, melyet acélos erkölcsi tartalommal töltött meg. A történet alapja pedig ekképpen szól: egy bogármama nagyon sietett haza kicsinyeihez, ám nem tudott hazatérni, mivel elállta útját a víz. Bár egy levél, majd egy kődarab megsajnálta a bogarat és segítségére siettek, ennek köszönhetően már-már hazaért volna apróságaihoz, de útját állta „*két fekete sáros szörnyeteg*” (lábak), amelyek végül már nem kímélték a bogarat. Így édesanya figyelmeztette is Ildikót: „*sohase menj játszani olyan gyermekekkel, Ildikóm, akik nem kímélik az állatokat*” (Nagy, 1938, pp. 128–129). Az állatkínzás témája is gyakran előfordul a két világháború közti tankönyvekben, és nagy rosszállás kíséri a történetekben azokat a gyermekeket, akik kínozzák az állatokat.

Az édesapa nevelési feladatai az olvasmányokban általában kirándulással egybekötöttek. Gyakran túrázik együtt a család is, de még többször fordul elő, hogy a gyermekek, elsősorban a fiúgyermekek csak az apjukkal sétálnak. Ilyenkor az édesapa – illetve a könyv írója – mindig megragadja az alkalmat arra, hogy bizonyos ismereteket, tudást adjon át az apa szavain keresztül a gyermekeinek, ezáltal a korabeli diákok számára is.

Az apa információátadásának egyik jó példáját tükrözi az a történet, amelyben arról olvashatunk, hogy Bandi új ruhát kapott édesapjától. (A történet ezen része a fogyasztási kate-

góriába lett besorolva.) Az anekdota második részéből kiderül, hogy Bandi többet szeretett volna megtudni arról, hogy hogyan és miből készült a ruhája. Ezzel a kérdésével az édesapjához fordult, aki tájékoztatja fiát, hogy a ruha posztóból készült, a posztó pedig a juh gyapjából. Majd a folytatásban, az édesapa szavain keresztül még bővebb ismeretet szerezhetünk a posztókészítés bonyolult folyamatáról (Tomcsányiné, 1920, pp. 72).

Szintén apa-fia sétával kezd a történet: *„egy szép nyári napon a tíz éves Béla sétálni ment a mezőre atyjával”*. Béla észrevette, hogy a búzatáblában van olyan kalász, amely büszkén emelkedik felfelé, és van olyan, amely lekonyul. Meg is kérdezte édesapjától, hogy *„miért nem egyenlők mind”*. A történetből kiderül, hogy a felfelé álló kalászok üresek, nem tartalmaznak magot, míg a lefelé konyulóokban bőségesen van mag. Az elbeszélés vége azonban erkölcsi okítást is tartalmaz, amely már az erkölcsi nevelésbe került be. *„Látod, – így szólt aztán az apa – e kalászok olyanok, mint az emberek. Hány üres fej jár büszkén s gőgösen, amíg a legszebb tudományokkal ékeskedő szerényen lehajtja a fejét.”* Az utolsó mondat pedig átcsap az ideológiai nevelésbe: *„Béla megértette atyját s megígérte, hogy soha sem kérkedik, s arra törekszik mindig, hogy hazájának hasznos fia legyen”* (Benedek, 1921, pp. 4–5).

A következő bizonyíték az apa ismeretközlő feladatára az a kis tanmese, amelyben Jóska a patak mellett üldögélve azon gondolkodik, honnan folyhat a víz. Természetesen az édesapját kéri meg, hogy világosítsa fel, és ha lehet, vigye őt el a forráshoz. Néhány nap múlva fel is kerekedett apja és fia. A forráshoz érve és azt megpillantva Jóska hatalmas csalódást érzett. Egy olyan kis mélyedést látott, mint egy leveses tál, s benne annyi víz csörgedezett, amelyet a fiú akár a tenyerével is elállíthatott volna. Erre az édesapja így szól: *„Jaj, édes fiam, kis folyóból lesz a tenger, kis fiúból a nagy ember, mondja a nóta. A forrásból csak egy kis csermely indul ki, de ez összefolyik más források vizével s úgy megnövekszik, hogy patak, majd folyó lesz belőle”* (Benedek, 1922, pp. 85–86).

Az 1926-os, második osztályos, Lampel Kiadó által kiadott olvasókönyv ismeretanyagának nagy részét a Juhász család életén keresztül ismerhetjük meg. A „főszereplők”, Pista és Juliska – ez egyben az olvasókönyv címe is –, akik testvérek. Az olvasmányok a család mindennapjait mutatják be, s az ismeretek nagy részét az édesapa magyarázatából sajátíthatták el a korabeli gyermekek.

Egy leírásban Pista és Juliska a község együttélésének szabályait, működésének elveit tanulják meg az édesapjuk elbeszéléséből. Ahhoz, hogy iskola, új híd, utak, járdák épüljenek, vagy biztonságos legyen a falu, a községnek együttesen kell tennie érte. *„Azért a helység lakói együtt egy közösséget vagy rövidebben mondva községet alkotnak. A községnek minden tagja köteles részt venni a közös munkában vagy közmunkában. Továbbá köteles a községi pénztár-*

*ba adót fizetni, hogy a községnek legyen pénze a közös kiadásokra. [...] Hát ki mondja meg, hogy ki mennyit fizessen?” Kérdezi Pista az édesapját. „A gazdag többet fizet, a szegény kevesebbet. Akinek sok földje, szép háza vagy sok jövedelme van, az sokat fizet; a zsellér és a napszámos ember kevesebbet.” Igen ám, de mi van azokkal az emberekkel, akik nem akarnak a közös munkában részt venni, vagy adót fizetni? „Hiába nem akarna, mert kényszerítik, hogy közmunkát végezzen és adót fizessen.” Hiszen az iskolába ő is járhatja a gyerekeit, vagy ha nincs gyereke, az utakat ő is használja, az éjjeliőr és a tűzoltó az ő házát is vigyázza. „Ostoba és rossz ember volna az, aki nem akarna adót fizetni és azt várná, hogy a többi ember ingyen gondoskodjon ő róla. [...] Azonban a szegény nyomorékok és a tehetetlen öregek nem dolgozhatnak sem magukért, sem a községért. Ezeket tehát a többi emberek kötelesek eltartani” (Kozma–Mihály, 1926a, pp. 97–98).*

Az édesapa a községek működési elvén túl megismerteti Pistával a különböző foglalkozásokat is: a bognárét, a kovácsét, a kocsigyártóét, a szíjgyártóét, a csizmadiát, a kalaposét, a szabóét, a kereskedőét, és felsorol még jó pár olyat, amelyet csak a városban lehet megtalálni, mert a faluban nincs elég ember ahhoz, hogy ennyi munkást foglalkoztatni lehessen, ezért a falusiak inkább feljárnak a városba, hiszen – a leírás szerint – a faluban leginkább „földművesek” élnek. Pistának arra a kérdésére, hogy vannak-e olyanok, akiknek nincs foglalkozásuk, az édesapa azt feleli, hogy „alig van. Csak öreg emberek, akik egész életükben szorgalmasan dolgoztak”. Munkájukért pedig nyugdíjat kapnak idős korukra. Az édesapa megemlékezik a háborúban megsérült rokkantokról vagy az özvegyekről és árvákról is, akiket „eltartani kötelességünk” (Kozma–Mihály, 1926a, pp. 100–102).

A következő kedves történetben egy fiúgyermek a főszereplő, aki az erdőben sétálgat, ahol a különböző növények megszólítják őt, így a tölgyfa, a gyöngyvirág, a szamóca és végül a „bolondító” is. Ez utóbbi kéri is a fiút, hogy szakítsa le és egye meg őt. Ám a fiú így válaszol: „Nem, téged nem eszlek meg, mert nem ismerlek. Hanem letörlek s megmutatlak apámnak, ő jobban ismer, mint én” (Tomcsányiné, 1920, p. 77). A kis idézet az apa nevelési, tudás- és ismeretátadási feladatait példázza, azt, hogy a műveltség legfőbb hordozója a kor elképzelése szerint csak az apa, a férfi lehet.

Egy másik leírásban édesapa Ödönt és Etelt a kertbe viszi, és az ottani növényekről beszélget velük. Megismerteti a gyerekeket a fákkal, a gyümölcsfákkal, a gyümölcsfák nyesésével, a bokrokkal és a cserjékkel. A puha szárú növények is szóba kerülnek, de mint kiderül, a feladat Etel „specialitása”, hiszen ő többször megfordult már a konyhakertben édesanyjával. E tevékenységek kapcsán szóba kerül így a sárga- és a vörösrépa, a retek, az uborka, a saláta, a

„*celler*”, a vöröshagyma, a fokhagyma, a káposzta, a burgonya, a borsó, a bab; de nem feledkeznek meg a virágokról sem, így az ibolyáról, a hóvirágról és a kankalinról sem (Mócsy–Petrovác–Walter, 1925, pp. 60–63).

A nagyapó ábrázolása inkább játékos, mókás történeteken keresztül zajlik, csak ritkán fordul elő ismeretközlés, úgy, mint ebben a kis történetben is, amelyben egy nagyapó okítja az unokákat. Megkérdezi tőlük, hogy „*van-e magyar szám?*” Erre gyermekek kórusban válaszolják, hogy nincs. „*Hát az igaz – mondta a nagyapó –, hogy egyik szám sem jár attilában vagy ködmönben, hanem azért mégis van egy szám, amit a legjobban szeret a magyar ember, mert legtöbbször emlegeti.*” Végül kiderül, hogy ez a szám a hetes, mivel a nóta is azt emlegeti, hogy a Göncölszekér hét csillagból áll, vagy hét fia vagy lánya van a mesében a szegény embernek, és így tovább sorolja a példákat a nagyapa, aki ezáltal ismereteket közvetít a korabeli gyermekek számára (Benedek, 1923, pp. 127–128).

Egy másik olvasmányban a nagyapót kéri a gyerekek: „*mesélj valamit édes nagyapó, mesélj valamit*”. De nagyapjuk ahelyett, hogy mesélne, olyat mutat nekik, amit szerinte még senki nem látott és ezek után sem fog többé látni. „*Látta-e valaha valaki ennek a mogyorónak a belét?*” Feltörte, megmutatta, majd így szólt: „*és hogy ezek után se lehessen többé látni, kapd be, Sanyi fiam*” (Tomcsányiné, 1933, p. 76)!

Nagyapó vicces játékainak tárháza kimeríthetetlen. Ezt láthatjuk, amikor nagyapa meglátogatja fiát és annak családját, ahol öt gyermek él, két fiú és három lány. A nagyapa alig lép be az ajtón, de a lányok már ugranak is a nyakába, kivéve Erzsit, aki nagyapó háta mögé lopakodik, és befogja annak szemét. Erre nagyapó egy kedves mondókába kezd bele: „*Ki fogta be a szemem? / No, most mindjárt megeszem!*”, és így folytatja tovább a játszadozást a gyerekek nagy örömeire (Nagy, 1936, p. 117).

Nagyapát szintén a nevelési funkcióban láthatjuk a *Pista levele* című kis írásban, melyből kiderül, hogy Pisti kitűnő bizonyítványa miatt nagyapjával meglátogathatják Gyuri bácsit Balatonon. Azonban ahhoz, hogy nyáron ezt az utat megtehessék, levelet kell írniuk a nagybácsinak. E levél megírásában pedig a nagyapa segít (Olvasó- és tankönyv, 1936, p. 75).

Az egyik 1940-es tankönyvben egy képet (4. ábra) láthatunk, ahol a nagypapa vigyáz kislány unokájára, és éppen az órával ismerkednek.



4. ábra

**Forrás: Pohárnok, 1940, pp. 125-126.**

A nagymama nevelői tevékenysége ritkán ábrázolt a vizsgált tankönyvekben, egy-két történet azért mégis felbukkan bennük. Így van ez a *Játék a szobában* című kis elbeszélésben is, melyben Emmi és Imre szerettek volna kinn játszani, azonban beborult az ég, és nagyon hideg szél fűjt. Elkeseredtek, hiszen benn nem lehet olyan jókat szórakozni. A nagymama vigasztalta őket, hogy bizonyára hamarosan kimehetnek, de addig is játszhatnának a szobában. „*Igen, de mit?*” – kérdik a gyerekek. Erre nagymama bevezette őket a „*züm-züm játék*” rejtjelmeibe, amelyet végül az unokák nagy lelkesedéssel és izgalommal végeztek, s a játék végére még a nap is kisütött (Nagy, 1936, p. 66).

A nagymama nevelő szerepe csak egy rövid pillanatra bukkan fel abban a történetben, amely az *Új testvérke született* címet kapta. Amíg az édesanyja és édesapja a kórházban voltak az új jövevény születésére várva, addig Margitkára a nagymamája felügyelt, aki a másik utcában lakott, közel a családhoz (Pohárnok, 1940, p. 102).

Végezetül ritkán, de előfordul, hogy a nagymama mond mesét unokáinak. Így van ez a *Nagymama meséi* című történetben is, ahol a kislány kéri nagyanyját, hogy meséljen neki. Így a nagymama el is kezdi a *Parázs herceg és Szikra* történetét. A mesélés folyamatát egy szép képen is rögzítették (5. ábra) (Nagy, 1940, p. 100).



5. ábra

**Forrás: Nagy, 1940, p. 100.**

Összegzésként elmondható, hogy a Horthy-kori tankönyvek bővelkednek a család ábrázolásában, mégis a család funkcióit illetően néhány érdekességet is megfigyelhetünk, mint például az édesanyát gyakrabban ábrázolják gazdasági funkció közben, a házimunka végzése során, mint az édesapát. Ez utóbbi személy, azonban az elvárásoktól eltérően, gyakrabban bukkan fel a gyermekek nevelése során, mint az édesanya. Ez a megállapítás érvényes a nagypapa és a nagymama alakjára is.

A család összes funkciója megjelenik a tankönyvekben, de meg kell említeni, hogy a felnőttek védelme funkció azonban annyira ritkán tűnik fel a vizsgált dokumentumokban, hogy egyértelműen kijelenthető: ezek a tevékenységi körök már a 20. század elején is elhalványulóban voltak, kevésbé tekintették már a család egyik kiemelkedő feladatának.

#### BIBLIOGRÁFIA

- Cseh-Szombathy, L. (1978). A mai magyar család legfőbb jellegzetességei. In: Cseh-Szombathy, L. (Ed.). *A változó család*. pp. (11–65.) Budapest: Kossuth Kiadó.
- Háber, J. és H. Sas, J. (1980). *Tankönyvszagú világ*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hegedűs, A. (1971). A falusi család gazdasági funkciójában bekövetkező változások és következményeik. In: Lócsei, P. (Ed.): *Család és házasság a mai magyar társadalomban*. (pp. 104–116.) Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Kósa, L. (1998). A polgári társadalom korának művelődése I-II. In: Kósa, L. (Ed.): *Magyar művelődéstörténet*. (pp. 258–331., 398–427.) Budapest: Osiris Kiadó.
- Kulcsár, K. (1971). A család helye és funkciója a modern társadalomban. In: Lócsei, P. (Ed.): *Család és házasság a mai magyar társadalomban*. (pp. 13–53.) Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Neményi, M. és Takács, J. (2005). Változó család – változó politikák. *Szociológiai Szemle*, 15. évf. 4. sz. pp. 3–35.
- Peterson, R. (2009). Families First: Keys to Successful Family Functioning. *Virginia Cooperative Extension*, 9. sz. pp. 93–102.
- Tóth, O. (2001). Értékátadási problémák a családban. *Educatio*, 10. évf. 3. sz. pp. 449–460.

#### Vizsgált tankönyvek

- Benedek, E. (1921). *Elemi iskolások olvasókönyve. A III. osztály számára*. Budapest: Lampel Kiadó.
- Benedek, E. (1922). *Elemi iskolások olvasókönyve. A IV. osztály számára*. Budapest: Lampel Kiadó.

- Benedek, E.–Kőrösi, H.–Tomcsányi, J. (1923, Ed.). *Magyar olvasókönyv az elemi népiskolák III. osztálya számára*. Budapest: Lampel.
- Kozma, L. és Mihály, F. (1926a). *Pista és Juliska. Olvasókönyv az elemi népiskolák II. osztálya számára*. Budapest: Lampel.
- Mócsy, A.– Petrovác, J. – Walter, Gy. (1925): *Második olvasókönyv a katolikus népiskolák második osztálya számára*. Budapest: Szent István-Társulat.
- Nagy T. P. (1936). *Betűbokréta. Új ABC a katolikus népiskolák első osztálya számára*. Budapest: Szent István-Társulat.
- Nagy T. P. (1938). *Betűbokréta. Magyar olvasókönyv a katolikus népiskolák második osztálya számára*. Budapest: Szent István-Társulat.
- Nagy T. P. (1940). *Betűbokréta. Magyar olvasókönyv a katolikus népiskolák harmadik osztálya számára*. Budapest: Szent István-Társulat.
- Olvasókönyv az osztott és részben osztott katolikus elemi népiskolák IV. osztálya számára*. Budapest: Szent István-Társulat, 1936.
- Pohárnok, J. (Ed.) (1940). *Új betűvetés. Abécés könyv a katolikus népiskolák számára*. Budapest: Szent István-Társulat.
- Tomcsányiné Czukrász, R. (Ed.) (1920). *A magyar gyermek első könyve. Magyar ABC és olvasókönyv az elemi népiskola I. osztály számára*. Budapest: Lampel.
- Tomcsányiné Czukrász, R. (Ed.) (1933). *A magyar gyermek első olvasókönyve. Magyar ABC és olvasókönyv az elemi népiskola I. osztály számára*. Budapest: Lampel.

PÁLMAI, JUDIT

THE EDUCATIONAL FUNCTION OF THE FAMILY IN THE TEXTBOOKS  
OF THE HORTHY ERA

*This study is focusing on the family functions, especially the representation of the educational function of the family in the textbooks of the Horthy era. The adequate research method was content analysis of 16 textbooks, its analytical entities were words and pictures. In advance we can premise that deriving from the functions of the textbooks, the socializing functions are overrepresented in the documents, but the person attending to the educational function does not meet the preliminary expectations, that is the duties of men and women are not organized by traditional gender roles in particular cases.*





TÁMBA RENÁTÓ<sup>1</sup>**A paraszti létmód tudatformáinak leképeződése Koszta József leánygyermek-ábrázolásain**

*Dolgozatomban az alföldi pusztaság festője, Koszta József leánygyermek-ábrázolásainak gyermekkép-történeti szempontú elemzésére vállalkozom, abból a célból, hogy rávilágítsak az archaikus paraszti társadalom körében élő gyermekkép néhány lényeges vonására, a leánygyermekeket övező gyermekségkonstrukciókat illetően. A szemlék során kompozícióelemzési, tartalomleírási, antropológiai szempontokat egyaránt érvényesítek, hogy mindezek nyomán aztán következtetéseket tehessenek a gyermekképre vonatkozóan. Így a látottak (kor, nem, elhelyezkedés, kompozícióban betöltött szerep, tevékenység) leírásán túl rögzítésre kerülnek a szociokulturális kontextusra utaló jelek (tárgyi-fizikai környezet: táj, enteriőr, ruházat) is, illetve mindezek után tehetünk következtetéseket a már kislánykorban érlelődőben lévő, a leányideállal kapcsolatos értékekre, magatartásbeli elvárásokra vonatkozóan.*

**Bevezetés**

A hazai pedagógiai szaksajtóban a képzőművészeti alkotások gyermekkor-történeti szempontú elemzésének Magyarországon ma még nincsenek kiterjedt hagyományai, eltekintve többek között Pukánszky Béla (2001), Péter Katalin (1996) és Endrődy–Nagy Orsolya (2010, 2013) tanulmányaitól. Jelen dolgozatban jómagam is hasonló jellegű feladatra vállalkozom. Írásom tárgya a paraszti létmód tudatformáinak leképeződése Koszta József leánygyermek-ábrázolásain. Kutatásom célja, hogy a társadalmi élet aspektusainak (Sztompka, 2009, pp. 45–51), az antropológiai tér különböző elemeinek, valamint a jellemző motívumok, attribútumok mögött megbúvó érzületek, attitűdök és eszmények (Géczi, 2010, p. 203, p. 207; Panofsky, 2011, pp. 254–257) vizsgálatán keresztül rávilágítsak a paraszti társadalomban munkálkodó gyermekszemlélet néhány lényeges elemére.

Mindenekelőtt azonban fölvezetjük a módszertani kereteket, ezután áttekintést adunk a parasztleányi életrendről, hogy aztán az elemzések során már elegendő legyen visszautalnunk az életideál és a gyermekkép egyik-másik elemére. Ezután szót ejtünk arról, hogy milyen sajátosságok jellemezték a paraszti életképet Koszta József festészetében, végül rátérünk az alkotások motívum- és összehasonlítás-központú elemzésére. Mindeközben nem feledkezünk el bizonyos művészettörténeti párhuzamok felállításáról, kidolgozásáról sem.

<sup>1</sup> PhD-hallgató, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, [trenato87@gmail.com](mailto:trenato87@gmail.com)

## Módszertani keretek

A műalkotás a szemlélődés médiuma, mely rácsodálkozásra, szakadatlan kérdésfelvetésre hívja a befogadót, aki ily módon nem pusztán nézője, hanem olvasója, sőt egyben értelmezője is a képnek, hiszen nem lehet anélkül olvasni, hogy ne értelmeznénk is egyszerre, amit látunk. A mű előtt leragadunk, elidőzünk, miközben leválunk a hétköznapi közhelyek, sallangok megállíthatatlan folyamáról: a szemlélődés alkalmat szolgáltat a reflektáltabb gondolkodásra és az önreflexióra egyaránt. Ennek során eltávolodunk a hétköznapi jelenségekhez rendelt közhelyes jelentésektől, hogy aztán a gyakorlatban ebből a távolságból, higgadtan, csendesen közelíthessünk a társadalmi jelenségek felé, többé-kevésbé mentesen személyes ítéleteinktől, indulatainktól (Gadamer, 1997, p. 277). A kép olvasása közben értelmünk a műbe hatol, hogy kihívás elé állítsa műveltségünket, világlátásunkat, attitűdjeinket és türelmünket egyaránt (Gadamer, 1997, p. 281).

A kép olvasása-értelmezése aktív tevékenység, melynek része a motívumgyűjtés, a szintani felismerés, de része a kiválogatás is, hiszen a befogadó dönti el, hogy mely lehetséges szempontokat, aspektusokat hozza előtérbe az értelmezés folyamatában. Mindez tőlünk függ. A képolvasás nem jelentheti a kép tartalmának reprodukálását, ehelyett interpretációról van szó, vagyis arról a folyamatról, amikor saját szűrőnkön keresztül átültetjük a mű jelentését a „mi nyelvünkre”. Amikor pedig mindezt tudományos igénnyel tesszük, többnyire előtérbe állítunk egy vizsgálati területet, s innen közelítünk. Esetünkben ez a vizsgálati terület a gyermekkortörténet.

Mint már arra utaltunk, a műalkotások elemzése Gadamer állítása szerint hasonlít az olvasás folyamatához, hiszen ha meg szeretnénk érteni egy képet, először betűzgetnünk kell azt, hogy lépésről lépésre közelebb kerülhessünk a mű lényegének megragadásához (Gadamer, 1994, p. 160). Az első lépés a Panofsky-féle ikonográfiai modell Mietzner-Pilarczyk szerzőpáros által használt továbbgondolt változatában (Mietzner és Pilarczyk, 2013, pp. 31–49), a preikonografikus leírás, mely minden látható képi elem, formanyelvi és kompozíciós megoldás leolvasását, pusztá regisztrálását foglalja magában. A második lépés (az ikonográfiai eljárás) a szerzőpáros változatában két részre tagolódik. Az ikonográfiai leírás során összefüggésbe állítjuk egymással az ábrázolás elemeit, meghatározzuk a témát és a képtárgyat, mélyreható jelentéstulajdonítás nélkül; ide tartozik a történelmi háttér, a technika, a kép keletkezési módjának és a vonatkozó életrajzi információknak az ismertetése is. Azonban az ikonográfiai interpretáció már a mélyebb motívumok, esetleg szimbolikus jelentéstartalmak feltárásával és

rendszerezésével, a képek mögött húzódó konvenciók feltérképezésével foglalkozik, forrásként bevonva a művész műalkotásról vallott (vagy adott alkotóperiódusából származó) vallomásait is. Végül az ikonológiai interpretáció a képek megértésére, szimbolikus, allegorikus jelentéstartalmainak feltárására törekszik (Mietzner-Pilarczyk, p. 2013, 36). Míg tehát az ikonográfia leíró, osztályozó, rendszerező és analitikus jellegű kutatásokat jelöl (Marosi, 1985, 202. o.), ennél fogva „*a tárggyal foglalkozik*” (Réau, 1986), addig az ikonológus számára a képek a társadalmi tudat részeként tételeződnek, így érzületeket, viselkedési módozatokat, attitűdöket, eszményeket stb. dokumentálnak (Géczi, 2010, p. 203, p. 207). Mivel az ikonológia feladata eszme- és világtörténeti értelemben vett jelentéseket keresni a műalkotásoknak, megközelítésmódjával mélyebbre merülhetünk a civilizáció, az eszmék, a vallásos érzület, sőt a mentalitás és a hétköznapiok, vagy éppen a gyermekkor történetében is (Marosi, 1985, pp. 202–208).

Mindezt – elemzéseink menetének tagoltabbá, átláthatóbbá tétele céljából – Piotr Sztompka leírásával (a társadalmi élet elemeinek vizsgálata) egészíthetjük ki, mely alapján elmondhatjuk, hogy a képeken érdemes megfigyelnünk az emberi egyedek jellemzőit (testbeszéd, arckifejezés, testtartás, gesztusok, népviseleti elemek, hajviselet), a gyermeki aktivitásokat (rítusok, rutinok, ceremóniák), a társadalmi interakciókat (kapcsolatok, érintkezések, beszélgetés) és azok tényezőit (a partnerek térbeli elhelyezkedése, státusz, társadalmi kompetencia), a közösségeket és a közösségi cselekvéseket (cél, aktivitás, az aktivitás ritmusa), illetve a kultúra megnyilvánulásait (anyagi-eszközi javak, szimbólumok, térhasználati jellemzők, tiltások és parancsok ikonografikus jeleinek külső kifejeződései) (Sztompka, 2009, pp. 45–51). Elemzéseinket nagyrészt a vázolt módszertani megfontolások segítségével végezzük el.

### **A falu erkölce**

A falu zárt társadalmi egységként működött más falvak lakosaival szemben (Tomori, 2004, p. 196), hiszen a parasztember számára gyakorlatilag saját faluja jelentette a világot. Ez volt az egyetlen hely a világon, amit ismert, ezen kívül számára minden idegen volt és természetfeletti (Pócs, 2004, p. 138). Ez az archaikus felfogás jelent meg a paraszti értékrendben is. A paraszti erkölcs alapvető erénye a szolidaritás, amely a kifelé való elzárkózás gyakorlatából és az egymásra utaltság felismeréséből fakadt. Ugyanakkor a közösség szempontjából talán még ennél is meghatározóbb volt a munkaerkölcs, mely a paraszti értékrend protestáns gyökerű vonásait foglalja magában. Lényege a szorgalom erényében és a fáradhatatlan munkavégzés

moráljában foglalható össze (Balázs Kovács, 2004, pp. 184–185), eredetét pedig, miképp arra Max Weber (1982) rámutatott, a kálvinizmusban találjuk meg.

Mint tudjuk, Kálvin szerint a munka adósság Istennel szemben, s ezt az adósságot egész életünkön át törleszteni kell, a munkakerülőkre pedig bűn leselkedik. A kálvinizmus már idejekorán kedvezett a tőkefelhalmozó mentalitásnak, így érthető, hogy idővel jó alapot nyújtott a kapitalizmus kibontakozásának. Ez az életszemlélet híveitől evilági aszkézist követelt, ezért a legfőbb kötelesség a szüntelen munkálkodás. A meggyőződéses kálvinista távol tartja magát az evilági hívságoktól, és rendszeres önvizsgálatot gyakorol, hogy így győződjön meg saját értékeiről. Ebből az életszemléletből fakadt a tizenkilencedik század puritán etikája, mely – felekezeti hovatartozástól függetlenül – többé-kevésbé meghatározta az emberek érzületét és gondolkodását, s összefonódva a kapitalizmus szellemiségével, racionális, szenvedélymentes életvezetést eredményezett (Németh, 2004, p. 44), és ezzel együtt képességet az anyagi javak felhalmozására, illetve a közösség jövőjének a megalapozására, a közjó szolgáltárára (Németh, 2004, p. 45).

Mindez a falusi erkölcs vonatkozásában is elmondható, hiszen mindenhol azt vallották, hogy Isten azzal a lehetőséggel ajándékozta meg az embert, hogy a földön élvezze munkája gyümölcsét, az anyagilag tönkrement emberről pedig azt tartották, hogy Isten büntetése van rajta. A férfiak állandóan figyelemmel kísérték a határban folyó gazdasági munkát, az egyes családok állatállománya pedig mindenütt közszemlére volt kitéve. Rendkívül fontos közösségi értékmérő volt a szakszerűen megművelt, gondozott föld, a rendben tartott porta és a szorgos feleség. A falu tisztségviselői, első emberei (bíró, esküdtek, borbíró, kurátor, presbiter) is azok közül kerültek ki, akik munkájukban szorgalmasak és lelkiismeretesek voltak, hiszen úgy tartották, hogy aki saját háza táján rendet tud teremteni, az a közösség dolgait is jól tudja igazgatni (Jávor, 2000, pp. 602–692; Balázs Kovács, 2004, p. 185).

A közvélemény mindig is éber őre volt a közösség értékrendjének, s hatalma megfoghatatlanságában állt. Az „anonim tömeg” lépten-nyomon figyelt és ítéletet alkotott, legfőbb le-sújtó eszköze, a pletyka (a kibeszélés) pedig nagyon szigorú volt. A szóbeszéd olyan nagy hatalommal bírt, hogy a falu embere mindenáron azon volt, hogy ne szólja meg senki, mert akit megszólaltak, annak értéke csökkent a falu szemében (Balázs Kovács, 2004, p. 193). Rendkívül hírnévrontó címkének számított a restség és a lustaság, de például az is levakarhatatlan bélyeget jelentett, ha valakit „kurvázkodással” vádoltak (ti. több férfival való, házasság előtti szexuális kapcsolat esetén; Balázs Kovács, 2004, p. 187). Ezeket a minősítéseket érdemes volt elkerülni. Ugyanakkor „a falu szája” a társadalom alapvető tényezője volt, hiszen annak hiányában a kölcsönös segítségnyújtás tendenciája, az illem és az erkölcs mind meg-

szűnne (Vasas, 1993, p. 74). Azonban a falu törvényei pusztán kényszerítő hatásra nem képesek interiorizálódni, ez ugyanis már a modellkövetés kérdése, de az etikai normák belsővé válását teszi hatékonyá az alternatívák hiánya is. Mindennek következtében a régi falusi társadalomban lényegében egyensúly, rend és biztonságérzet uralkodott (Vasas, 1993, p. 75).

A parasztember a mindennapok során úgy érezte, hogy cselekedeteit, megjelenését lépten-nyomon ellenőrzik, élete közszemlére van téve az egész közösség előtt. Állandóan tartott a közösség ítéletétől, s hogy elkerülje az elítéltetést, hétköznapiakon kora hajnaltól késő estig dolgozott, hogy rend legyen a földjén és a portáján, ünnepnapokon pedig „kiritttyentette” magát, hogy anyagi javakon keresztül hirdesse hatalmát, nagyságát vagy éppen szépségét. Látható tehát, a puritán etikából és a közösség kontrolljától való félelemből eredt munkaerkölcs, de abból fakadt az olykor, egy-egy pillanatra kiburjánzó szélsőséges individualizmusa is.

Mindazonáltal Móricz Zsigmond *Életem regénye* c. művében a falusi társadalom egyik legalapvetőbb jellemzőjének az „*egyenlő életmódot*” teszi meg, mely „*végzetesen s megváltoztathatatlanul egyenlővé teszi az életet*” (Móricz, 2014, p. 10). Ugyanakkor megállapítást tesz a szereppredesztináció jelenségével kapcsolatban, amikor így ír: „a falusi ember köteles azzá válni, amivé a falu lelke őt eredetileg elrendeli” (Móricz, 2014, p. 10). Ugyanitt szigorúan hierarchikus társadalmi rendről és a mobilitás csekély lehetőségéről tesz megállapítást, amikor a következőképpen fogalmaz: „úgy van elrendelve, hogy senki soha többre ne vihesse, s lehetőleg senki le ne szállítsa azt a pályáivet, amit örökölt elődeitől” (Móricz, 2014, p. 11). A cél tehát nem az egyéni előrehaladás, a feltörekvés, hanem az „életben maradás” (Móricz, 2014, p. 11), amelynek eszköze nem más, mint a rutinmunka, avagy a mindennapi robot, melynek monotóniájában manifesztálódik a szakadatlan munkavégzésben realizálódó közösségi morál. A paraszti életgyakorlat organikus részének tekintendő a takarékoskodás és a spórolás is – vagy miképp Móricz fogalmaz: „*a paraszterkölc nem ismeri a tékozlást*”, hiszen itt „*semmiségekből kell vagyont teremteni, elkallódó szalmaszálakból, miket úriember képtelen felértékelni*” (Móricz, 2014, p. 18).

### **A szegénysorú falusi leánygyermek életé**

A hagyományos paraszti közösségekben a nevelés mindenekelőtt a családban zajlott, ám arról, hogy a gyermek egész életét a helyi közösséghez igazítsa, a falu egész népe gondoskodott. A gyermeki kíváncsiságnak és spontaneitásnak faluhelyen nem volt különösebben helye, hiszen a cél a szófogadó, dolgos gyermekek nevelése volt, ennél fogva a gyermekek életét

szigorú falusi életelvek szabályozták (Jávor, 2000, pp. 670–673). A közösség becsületességre, igazmondásra, valláserkölcse, a család iránti felelősségre, a szülők és az idősek tiszteletére tanította a gyermeket, illetve fontos érték volt a mértékletesség, a nyájasság, az alázatosság, az Istenbe vetett hit, illetve a munkában való szorgalmasság is (vö. Szuhai, 1899, pp. 948–952).

Ugyanezek a tanítások és normák voltak érvényesek a leánygyermek nevelésére is. A leánygyermek élete a gyermekkortól távolodva mind ritualizáltabbá vált, viselkedésükben egyre kevésbé volt helye a spontaneitásnak (Jávor, 2000, p. 611). A jó leány ideáljában az alázatos, dolgos paraszti élet rendje tükröződött, s ez a leányideál már a kora gyermekkorban is éreztette hatását. A leányok viselkedésének kitételei voltaképpen az átlagosság, a függőség és az engedelmisség eszményei mentén fogalmazódtak meg (Jávor, 2000, p. 615), s elsősorban a külsőségekben nyilvánultak meg. Faluhelyen a testi és a morális szféra elválaszthatatlanul összefonódott egymással. A „jó leány” mozgását „szemérmes, komoly menés”, testhasználatát visszafogottság és fegyelmezettség kellett, hogy jellemezze (Jávor, 2000, pp. 611–612). A leány rendességére utalt haja és köténye állapota is, melyek köré valóságos rítusok formálódtak (Jávor, 2000, pp. 613–614). A leánynak már kicsi kora óta szófogadónak (Lackovits 1980, p. 259) és hallgatagnak kellett lennie, roppant szemérmesnek és „észrevehetetlennek” – ha nem ilyen volt, korholták érte. Mindez az erkölcsi tisztaság jele volt (Jávor, 2000, pp. 614–615).

A parasztleányi viselkedés rendkívül fontos összetevőjének számított a munka, s ehhez kapcsolódóan a szorgalom és a fáradhatatlan munkabírási erénye, illetve a folytonos tevékenység (Jávor, 2000, p. 672), mely hozzájárult a személyes felelősségérzet kifejlődéséhez. Faluhelyen a munka központi jelentőséggel bírt a család életében: e köré szerveződött az erkölcsi rend és a szülők nevelési gyakorlata egyaránt. A gyermek a munkában méretett próbára, a munka során formálódott önbecsülése, önértékelése, de közösségi szerepe is (Deáky 2011, p. 275). A családi együttlét élményét is a munka adta, még ha hajnaltól estig is dolgoztak (Deáky 2011, p. 283). Az út a falu társadalmához és műveltségéhez csakugyan a munkán keresztül vezetett – a gyermek a munkatevékenységeken keresztül fokról fokra, szinte észrevétlenül szerveződött bele a közösségbe.

### **Kosztá József festészete**

Kosztá József tipikus parasztfestő volt, aki jól ismerte tárgyát: a parasztéletet. Belülről élte át a parasztsorsot, így belülről is festette meg, sorsközösséget vállalva népével, s attól művészi sikerei után sem távolodott el (Egri, 1989). Mestere volt a melankolikus atmoszférateremtés-

nek: képeit elsöprő indulat uralja, s távol állnak a század közepén már-már hagyományossá váló cselekményes életképfestészet leíró-részletező jellegétől, de elhagyja annak sztereotípiáit is. Képeiből szüntelenül érződik a tehetetlenség fölött érzett szenvedélyes düh, a végtelen kétségbeesés az alföldi pusztaság örökké fojtott drámája miatt, ugyanakkor művészetét ennél is jobban jellemezte a törekvés a paraszti élet rendjének képi megragadására, mely egyszerre volt csöndes, nyugtalan és szép (Végyvári, 1952, pp. 51–53; Bényi, 1959). Koszta – Tornyai Jánoshoz hasonlóan – lázongó ösztönember volt, aki ízig-vérig „*plebejikus szemléletű*” festészetet művelt, s feladatának sem tekintett mást, minthogy egy olyan festészet szolgálatába állítsa magát, amit „*minden idegszálával*” „*tiszta magyar művészetnek*” (ld. Végyvári, 1952, pp. 30–31) érzett.

Koszta suhanckoráig hegyvidéki környezetben nevelkedett, élete nagy részét azonban mégis az Alföldön töltötte, s az alföldi tájat festette mindvégig (Bényi, 1959, p. 9). E táj, s a benne élő parasztember élményvilága egészen bensőjévé vált, így aztán nem pusztán szemidegein keresztül festette a messzibe vesző, hallgatag pusztaságot s annak magányos, rideg természetű falusi embereit (Bényi, 1959, p. 5). Festményein nem a korábbi népeletképfestészet sallangjai köszönnek vissza, sokkal inkább a paraszti életélmény elevenedik meg e vásznanon, mely már kisfiú kora óta érlelődött benne (Csiffáry, 2002, p. 104). Vaskos, borongós színfoltjai, nyers, anyagszerű, durva felületei ugyanis lényé legmélyéről szóltak. Rideg, magányos falusi ember volt maga is, s ez a természete találkozott össze a „festőzseni” tehetőségével. Így aztán művészetébe nem lopakodtak bele a művelt városi élet szólamai, mint ahogyan a polgári étellel, az irodalommal sem volt különösebben szoros kapcsolata (Bényi, 1959, p. 10). Mélytüzű felületein olykor csak a mezőt látjuk néhány magányosan ácsorgó fával, a fehér árnyalataiban tündöklő házakkal vagy állatokkal, ugyanakkor képein gyakran megjelenik az ember, aki szakadatlanul végzi fogyhatatlan dolgát, anélkül, hogy rákérdezne sorsára (vö. Lázár, 1937, p. 80).

Koszta Józsefet az alföldi pusztaság egyik legjellegzetesebb festőjeként tartjuk számon, s egyúttal egyike volt azoknak, akik az expresszionizmus irányába vitték tovább a Munkácsy-örökséget. Ismerői zsörtölődő, szófukar, „*csupaideg parasztot*” (Németh, 1972, pp. 30–31), ugyanakkor mély érzésű embert láttak benne, s valóban: úgy festett, mint egy paraszt, aki nemcsak látja, de érzi is a pusztai létállapotot. Nem azt festette, amit látni vélt maga körül, hanem lelkét szétfeszítő élményanyagból dolgozott – belülről élte át, amit festett: a paraszti létállapotot. Koszta „*plebejikus szemlélete*” (Végyvári, 1952, pp. 30–31), lázongó természete jutott kifejeződésre képeinek formanyelvében: műveit a drámai ábrázolás, az erős fény-



árnyékokra épített fokozott színvilág, az expresszív realista formálás jellemezte (Hárs, 1966, pp. 15–16).

A művész önkényes, autentikus stílusa, nyers modora (ld. Bodnár, 1986, pp. 11–12) leginkább a romantika és az expresszionizmus forrásmezejéből táplálkozott: olyan festők hatottak rá, mint Velázquez, Goya, Millet, Delacroix, Vlaminck és Georges Rouault. Rouault piktúrájával az a törekvése rokonította festői felfogását, hogy „kifejezze”, „kisajtolja” (ld. „*exprimere*” = „*kifejezni*”, „*kinyomni*”, „*kisajtolni*”) a „szavakkal kifejezhetetlen” gyötrő élményeket, lírai módon, mintegy romantikus ihletéssel, saját belső érzékelésünknek megfelelően eltorzítva mindazt, amit a látottakról „*tudunk*” (Heard Hamilton, 1987, p. 176). Formanyelve még jobban hasonlít Vlaminckéra, akinek célja „*az emberi valóság kifejezése*” (Heard Hamilton, 1987, p. 160) volt. Kosztát sem érdekelte jobban semmi, mint hogy kifejezésre juttassa népe izzó lelkének rejtett tartalmait. Ihletője mindvégig az alföldi pusztaság maradt: a magány és a szóval falusi ember világa volt az ő mikro-kozmosza (Bodnár, 1986, pp. 11–12).

Kosztá József festményein mindvégig érezni lehet az expresszionizmus legsajátosabb alkotói attitűdjét, mely nem más, mint az empátia („*Einführung*” Bernard, 2000, p. 24). Az empátia nem más, mint a beleérzés képessége, melynek révén a művész nem pusztán megfesti, amit lát, hanem személyisége részének érzi mindazon élményt és tárgyat, mellyel dolgozik. A festő – eltérve a realizmus vagy a naturalizmus poétikájától – nem objektív megfigyelőként viszonyul a tárgyhoz, hanem mintegy magában hordja mindazt az élményt, mely a tárgy mögött feszül, hogy aztán kivetítse a vászonra, s érzékelhetővé tegye mindazon élményeket és érzelmeket, mindazt az indulatot és szenvedést, melyet a művész kiolvasni vél modellje lényéből. Csak a szubjektivitás által nyílik mód az ábrázolt belső problémáinak megjelenítésére, vagy éppen – ennél is tovább haladva – az alkotó által érzett emberi, társadalmi problémák (vagy éppen: a „*világörület*”) mögött húzódó feszültséganyagának a modellbe való belevetítésére. Az alkotó a művészi érzékenység e romantikus megnyilvánulása révén képes kifejezni a paraszti élményvilág, illetve az ábrázolt lelkének mélyén munkáló nyers ösztönerőt, durva, eruptív erővel, elhagyva a kontúrokat, a formákat árnyalatok nélküli színek révén érzékeltetve, s a kiegészítő színek játékaival hangsúlyozva (Richard, 1987, pp. 7–24; pp. 289–312; Bernard, 2000, pp. 23–24). Ez az alkotói attitűd, mint már utaltunk rá, Kosztánál összefonódott a Munkácsy-örökséggel, melynek cselekményességéből fakadó drámaisága itt a belső történések rögzítéséből fakadó romantikus tragédiáig jutott el.

Végül jegyezzük meg, mivel minden műalkotás a világ, illetve az adott életvilág egy-egy arcát világítja meg, elemzéseink szövegében jobbára a kosztai élményvilágot van módunk

tolmácsolni, s nem mondhatunk el olyat az adott mű kapcsán, amit az nem szólaltatott meg. Ezért aztán a paraszti leánygyermeki életvilág számos aspektusát nem érvényesíthetjük szemlénk során.

### **Leánygyermek-ábrázolás egy „parasztszármazék” festészetében**

Kosztza József első önálló, gyűjteményes kiállítása 1917-ben az Ernst Múzeumban került megrendezésre (ld. Ernst és Lázár, 1917). A kiállítás egy részét képezték Koszta leányportréi, melyek – Bényi László szerint – a honi gyermekábrázolás legigazabb darabjai közül valók (Bényi, 1959, p. 35). Koszta „ezeken az arcképeken árulja el lelkének kisugárzó gyengédségét, de persze természetéhez híven, az édeskészség legkisebb nyoma nélkül” (Bényi, 1959, pp. 34–35). A kiállítás sikerét az *Alkotmány* kritikusa, Márkus László a következőképp összegezte: „egy pompás magyar művészt fedez föl ez a magyar kiállítás, Koszta Józsefet, akinek spanyolos viharzású ereje és borongós magyarsága egy poraiból megelevenedett Munkácsy és egy magyarrá lett Goya szenzációját idézik fel” (Márkus Lászlót idézi Lázár, 1937, p. 80).

Koszta leánygyermek-ábrázolásainak modelljei többnyire ugyanaz a néhány személy volt, akik életében fontos szerepet töltöttek be. Gyakran megfestette feleségét, Annuskát (ld. Bényi, 1959, pp. 19–20) és Katókat, aki nem más volt, mint a házaspár állami gondozásból kivett neveltje. Gyakori modellje volt egy harmadik lány is, akinek a nevét nem ismerjük, továbbá időnként más kislányokat és asszonyokat is festett. Idővel a leányábrázolás vált Koszta egyik fő témájává.

Többnyire sötét, semleges háttérrel megfestett portrékról van szó, melyek mögül, bár érződik a beállítás aktusa, ám a képek izzó felületének, a mélytüzű koloritnak, a ragyogó színtoltoknak, a vaskos anyagszerűségnek köszönhetően mégsem érezzük a műtermi festészet merevségét. E festmények a lélekábrázolás mélységével és ösztönösségével képesek érzékelteni a gyermekkor komolyságát, miközben kifejezésre juttatják az archaikus paraszti létállapot tragédiáját is, mely mintegy az ábrázoltak bőre alatt feszül. E képeket tekinthetjük a parasztleányi sorsot, s egyszersmind a paraszti létállapotot összegző ikonikus műveknek is.

**A gondokban évődő leány***Annuska a tükör előtt virággal*

Az *Annuska a tükör előtt virággal* c. festményen (é. n.; 50 x 60 cm) (1. kép) egy merengő leányt látunk, méghozzá a művész feleségét, Annuskát. A leány tizenhét évesen szegődött a zömök, kissé ideges természetű férfi mellé. Miképp Bényi László írja, Annuska „lényével teremtette meg férje köré a csendes munkálkodás és tűnődés atmoszféráját, amelyből a művész csodálatos parasztleány- és asszonyportréi nőttek ki. Annuska megfáradt, pihenő, vagy gondokban őrlődő vonásain is felismerhette Koszta a paraszti sorsnak és életformának legbensőségesebb kifejeződését” (Bényi, 1959, pp. 19–20). Ez a megállapítás a vizsgált festmény esetében is áll, hiszen Annuska gondokban évődő, szomorúan is bájos alakjában nemcsak saját keserősége és magánya jelenik meg, ugyanis a művész ebbe a szeretett figurába sűrítette bele a földművelő élet minden búját, baját. Bármennyire is úgy tűnik első pillantásra, hogy a jellemábrázolás individualizmusa szólal meg e tükrös jeleneten, ezt a tendenciát – mint Koszta életművében rendszerint – ezúttal is felülírja a törekvés a gazdálkodó kultúra fojtott, csön-des, tragikus sorsának érzékeltetésére.



**1. kép. Koszta József: Annuska a tükör előtt virággal, é. n.**  
 Forrás: Kieselbach Galéria és Aukcióház<sup>2</sup>

<sup>2</sup> [http://www.kieselbach.hu/alkotas/annuska-tukor-elott-viraggal\\_277](http://www.kieselbach.hu/alkotas/annuska-tukor-elott-viraggal_277)

Bár a tükör az igazság, a valóság és a földi hívságok szimbólumaként egyaránt értelmezhető (Pál és Újvári, 2001), e színekben és reflexekben gazdag festményen az ébredő nőiség bájára, az ábrándozásra, s még inkább az önreflexió folyamatára utal. E halk szavú leány nem hiúságát gyakorolja, sokkal inkább saját nehéz sorsán, avagy a mindenki által érzett, hordozott közös sorson mereng. A tükör ennek az önreflexió folyamatnak a kelléke itt, nem pedig a nárciszi önimádaté, hiába jelenik meg a leány gyönyörűséges ábrázata. Ábrándozásról pedig akkor beszélhetünk, ha alatta azt a vizualizációs gyakorlatokban gazdag lélektani folyamatot értjük, amelynek folyamán a lélekben munkálkodó feszültségek szublimálása nyomán olyan energiák szabadulnak fel bennünk, melyek révén képesek vagyunk megújulni, majd újabb és újabb cselekvések révén aktivizálni saját erőforrásainkat. Annuska is ábrándképekben próbálja feloldani az őt övező, s benne is gyökeret vert nyomorúságos paraszti életrendből fakadó „ki-mondhatatlan” feszültséget, mely a kosztai expresszív realizmus lírai nyelvén mégis kifejezhető.

Érdemes megfigyelést tennünk arról a különbségről, amit Annuska tükör által nyújtott látványa és a „valóságos térben” kibontakozó alakja között fedezhetünk fel. Már-már úgy tűnik, mintha nem egy, hanem egyszerre kétféle portrét látnánk Annuskáról, a művész asszonyáról és voltaképpen múzsájáról, hiszen a tükör előtt szomorkásan töprengő, míg a tükörben nagy súlyú gondokban törődő lányt vélünk felfedezni. Tehát a tükörképben bontakozik csak ki igazán a leány szomorúsága a szemlélő számára, s így az a benyomásunk támad, mintha Annuska próbálná elrejtetni bánatát mások előtt (hiszen, mint tudjuk, faluhelyen nem volt illendő mások lelkére kötni saját lelkünk terheit), de a tükör előtt nyitva maradnak lelkének legrejtettebb igazságai is. Ily módon a tükör itt a legmélyebb lélektani tartalmak visszatükröző objektumaként jelenik meg, s ugyanakkor mélyebb lelki tartalmak megjelenítőjeként, avagy a lélektani igazság hordozójaként.

A festmény tárgyi tartalma és reflex-gazdagsága okán portrééletképként hat. A kép felülete szinte ég a ragyogó színektől, ám a tiszta, fehér abroszos asztal és Annuska ruhájának fehérrei révén megszólal a nyugalom hangja is. Ezt a stílust Koszta Munkácsy és Rudnay hatására fejlesztette ki, s ez alkalommal is szuggesztív erővel valósította meg. Az itt látható arcot fedezhetjük fel a *Tányértörölgető nő* és az *Olvasó nő* című portrékon is, azonban míg ezek inkább klasszikus paraszti zsánerként hatnak, az *Annuska...* a társasági festmények könnyed báját viseli magán, melankóliával telítve. E képektől nem csak hangulatát, de a leányalak beállítását tekintve is különbözik a tárgyalt mű, hiszen itt se nem szemből, se nem egészen profilból vagy félprofilból láthatjuk *Annuskát*, hanem tőlünk elfordulva, magába zárkozva; ez a

beállítás hozzájárul ahhoz, hogy melankolikusnak és szomorú-szépnek érezzük e művet. Ugyanakkor némiképp igazat adhatunk Hornyik Sándornak is, aki szerint a művésznek e festményével sikerült felfrissítenie, megnemesítenie és étellel telítenie a paraszti zsáner mély emberábrázolását „*a báli toalett-képek és a társasági festmények könnyed bájával*” (Hornyik, é. n.), hiszen „*a tükör egy kicsi mondén bájjal fűszerezi az ábrázolást és a női arc szépségére fókuszálja a figyelmet*” (Hornyik, é. n.). Ám az elmondottakból következően hiba volna e képet a társasági festmények könnyed, üde individualizmusának pusztá lenyomataként értelmeznünk.

A képen kibontakozó melankolikus atmoszféra némiképp emlékeztet egy másik tükrös jelenetre, Édouard Manet „*Bár a Folies-Bergère-ben*” c. festményére (1882), azonban az atomizált városi létmód elidegenedett hangulata helyett itt a parasztleány által érzett magány és elszigeteltség-élmény jut kifejeződésre. Koszta festményén a leány nem néz szembe a szemlélővel, inkább elfordul attól, hiszen magányának, csendes természetének ez az elfordulás felel meg leginkább, ez a szelíd elzárkózás következik szomorúsággal és meg nem osztható titkokkal terhes életéből. Ezzel szemben ugyan Manet lányalakja, Suzon sem néz szembe a szemlélővel, mégis velünk szemben áll, szolgálatkészen. Suzon méla arckifejezéssel, rejtélyes gesztussal áll előttünk. Mindezzel lénye mintegy leválik az őt övező társaságoktól, miközben funkcionálisan – mint pincérnő – jelen van. Miképp Manet festményén, Koszta képén Annuska is „*a létezés szünetében*” (Hans Jantzent idézi és kommentálja Bacsó, 2011) leledzik, kifejezésre juttatva a hétköznapi munkától, a közösségi létől, illetve az önmagától való távollét ábrándos-melankolikus élményét. Azonban míg Manet lányalakjának magánya és elveszettsége a mozgalmas városi létből, a szép látszatok szcénájának élményvilágából fakad, addig Koszta leányalakjának búja-keserősége az elszigetelt tanyasi létállapotot juttatja kifejezésre ezen a szomorú-szép portrééletképen.

### *Ablak előtt merengő*

Az „*Ablak előtt merengő*” (é. n.) (2. kép) a lélekábrázolás közvetlenségével és mélységével hat. Egy karosszékben ülő, szótlán leánykát látunk félhomályos szobában, profilból, aki talán nem más, mint Annuska. Kezeit mintha textílián pihentetné, egy „munkaanyagon”, mely itt a szerepkövetelmény tárgyaként jelenik meg. Hátának hajlott íve utal a címben jelzett merengésre. E lányka túl van már a lírai utánérzésű gyermekgondokon, s talán nincs senki, akivel szomorúságát megoszthatná, hiszen azt már nem illik. Gondjait csendben tartja, ám nem fojtja el, hanem ábrándképekben oldja fel mindazt a feszültséget, amely a közösségi normák közé szorított parasztleányi élet szigorú rendjéből fakad. Ily módon, a közösségi lét e szünetében

nyugtatja lelkét, ilyenkor meríthet erőt és nyugalmat lényé legmélyéről, Erving Goffman kifejezésével élve „*autentikus énjéből*” (Goffman, 1999).

A barnás tónusok és a fényviszonyok a merengés és a gondokban évdés belső, rejtett élményét hozzák felszínre, tanúbizonyságot téve Koszta empátiás alkotói attitűdjéről (ld. „*Einführung*”, Bernard, 2000, p. 24). A képen meglehetősen kevés csendéletszerű elemet vélünk felfedezni, alig találunk valamit, ami a mindennapok gyakorlatára, rutincselekvéseire utalna, s ez még jobban elmélyíti a merengés élményét. A karosszék csendes méltóságot kölcsönöz a leány alakjának, a leánygyermek hajviselete (rendezett, sima hajfelület és konty) pedig önfegyelemre és önkontrollra utal. A háttérben lévő virágcserep szintén a paraszti életrendre utal, de egyszerre a nőlet szimbóluma is lehet, gondolva itt a virágcserepben lévő földre, mely magába fogadja a magvakat.

Mindazonáltal a festmény a komoly, szemlélődő leánygyermeki természet elmélyült ábrázolását nyújtja, miközben összegző módon, expresszív erővel, hitelesen fogalmazza meg a hallgatag, szemérmes, alkalmazkodó leánygyermek alakját, akinek lényében már előre érezhető a bontakozóban lévő parasztasszonyi sors, melynek fő jellemzője a beletörődés kényszerre, illetve az abból fakadó magány és hallgatagság. Természetesen a leányéletnek ez csupán egyetlen, ám roppant lényeges aspektusa volt, amit maga a festő jól átértzett, s jobbára ezt az oldalát festette meg a leánygyermek életének.



**2. kép. Koszta József:**  
**Ablak előtt merengő, é.n.**  
Forrás: Budapest Aukció<sup>3</sup>



**3. kép. Koszta József:**  
**A gondokba merült, 1902**  
Forrás: Bényi (1959): Koszta József. 2. kép.

<sup>3</sup> <http://budapestaukcio.hu/festo/koszta-jozsef/ablak-elott-merengo-kislany>

*A gondokba merült*

„*A gondokba merült*” (1902) című festmény (3. kép) feltehetően egyike az első Annuska-képeknek. A kép hű dokumentuma annak a figyelemnek, amellyel a festő a választott leány személyisége felé fordult, ugyanakkor a fejkötős, duzzadt ajkú, akaratos, ám csöndes, visszafogott leány alakjában kifejeződést nyer a parasztleányi élet kissé szomorú, magányos rendje, mely folytonos munkával és hallgatással telik meg, illetve megannyi felszín alá rejtett gondal. A rétegzett ruházat és az összezárt lábak önfegyelemre, önkontrollra, visszafogottságra és szemérmességre utalnak, akárcsak a fejkötő, mely a közösségbe tagoltság attribútumaként jelenik meg, s arra hivatott, hogy eltakarja az egyéniséget, s azzal együtt minden bűt és bánatot. Koszta mégis vászonra viszi ezeket a mély érzéseket, hiteles, pátosztól mentes képet alkotva kedveséről.

A képen minden nonverbális jel az évődés kifejezésére irányul, s e kifejezési módokról Bényi László roppant szemléletes leírást ad monográfiájában: *„itt a félszegen becsukott, ölbeejtett kéz, hosszadalmas, s tán hiábavaló töprengés, a munkához szokott kéz ritka semmittevéseinek jele. A fiatal arc kifejezése olyan, mint akit megkérdeztek, hogy mi fáj és nem tudott felelni. Tekintetében talán egy előbbi, nem is látott sírás nyomával, s megtörtséggel, amely évek folyamán majd árkot ás a szem alá, de most még csak megduzzasztja a szemhéjat. Az ablakpárkányon álló olcsó virágon – a szegényes környezet egyetlen díszén – nem csillan meg napfény, hogy vidámságot, életörömet hirdessen, hanem olyan elárvultan búslakodik, mint „gondokba merült” gazdája”* (Bényi 1959, p. 19). E leírás érzékletességét azon szövegelemek adják, melyek a fizikai változások érzékeltetésével a szereppredesztináció jelenségére utalnak. Ugyanis a leánygyermek arcán valóban fölfedezhetők olyan, idővel majd állandósuló jelek, melyek kifejezetté teszik a lényében munkáló, érőben lévő leányideált a maga összes szerepkövetelményével, amelyeknek a leány már most meg kell, hogy feleljen. Továbbá a leírás igen érzékletes része az ablak sarkában árvalkodó virágcserep kiemelése, hiszen maga a leányka is úgy lett elhelyezve a szoba egy árnyékos szegletében, csöndesen és magányosan, mint ez az egyszerű, színtelen virág a párkányon. Vége tehát a gyermekkor színeiben gazdag lírájának, épp csak annyi fény és szín jut, ami elmaradhatatlan a test és a lélek életben tartásához.

Mindazonáltal a leánygyermek magánya mögül kiérződik a közösségbe tagoltság élménye, hiszen épp e közösség az oka magányának és szomorúságának, hiszen ez a „*societas*” nem nyújt lehetőséget arra, hogy e leányka másokkal megossza a szívét nyomó érzéseket. A leánygyermek alakján érződik, lassanként beleegyezik hallgatag sorsába, melyben bánatát

szíve alatt kell hordoznia mindvégig, csendesen, méltósággal. Ne feledjük, mindezt az interpretátor a kép élményanyagát tolmácsolva mondja el, hiszen minden mű más és más arcát adja ugyanazon életvilágnak; más festő más képei más aspektusokat emelnének ki a leány-életből (ld. Deák-Ébner Lajos derűs életszemléletű ábrázolásait).

## BIBLIOGRÁFIA

- Bacsó Béla (2011). Manet – „a létezés szünete”. *Alföld*, 2011. november.  
<http://alfoldfolyoirat.hu/node/321>. [2014.11.04.]
- Balázs Kovács Sándor (2004). Protestáns etika – paraszti erkölcs. In: Faragó Tamás (szerk., 2004): *Magyarország társadalomtörténete a 18–19. században 2.* (pp. 183–194.) Budapest: Dico Kiadó – Új Mandátum Kiadó.
- Bényi László (1959). *Kosztá József*. Budapest: Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata.
- Bernard, Edina (2000). *A modern művészet 1905–1945*. Budapest: Helikon Kiadó.
- Bodnár Éva (1986). *Az újra felfedezett Tornyai*. Budapest: Gondolat.
- Csiffáry Gabriella (szerk.) (2002). *Születtem... Magyar képzőművészek önéletrajzai*. Budapest: Palatinus.
- Egri Mária (1989). *Kosztá József*. Budapest: Corvina.
- Ernst Lajos és Lázár Béla (rend., 1917). *Magyar mesterek 5. csoportkiállítása. André, Koszta, Zombory és koronázási képek*. Budapest.
- Gadamer, Hans-Georg (1994). *A szép aktualitása*. Budapest: T-Twins Kiadó.
- Gadamer, Hans-Georg (1997). A kép és a szó művészete. In: Bacsó Béla (szerk., 1997): *Kép, fenomén, valóság*. (pp. 274–285.) Budapest: Kijárat Kiadó.
- Gazda Klára (1980). *Gyermekvilág Esztelneken*. Bukarest: Kriterion Könyvkiadó.
- Géczi János (2010). Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. In: Géczi János (2010): *Sajtó, kép, neveléstörténet – tanulmányok*. pp. 203–213. Veszprém – Budapest: Iskolakultúra
- Hárs Éva (1966). *Csók, Koszta, Rudnay*. Budapest: Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata.
- Heard Hamilton, George (1987): *Painting and Sculpture in Europe 1880–1940*. Penguin Books Ltd., Middlesex.
- Jávor Kata (2000). A magyar paraszti erkölcs és magatartás. In: Sárkány Mihály és Szilágyi Miklós (szerk.): *Magyar néprajz VIII. Társadalom*. (pp. 601–692.) Budapest: Akadémiai Kiadó



- Johannsen, Rolf H. (2004): *50 híres festmény. A művészettörténet legfontosabb festményei.* Pécs: Alexandra.
- Marosi Ernő (1985). *Bevezetés a művészettörténetbe.* Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- Móricz Zsigmond (2014). *Életem regénye.* Budapest: Kossuth Kiadó.
- Németh András (2004). Az ember – és „világának” változásai. In: Németh András és Pukánszky Béla (2004). *A pedagógia problémátörténete.* (pp. 11–98.) Budapest: Gondolat Kiadó.
- Németh Lajos (1972). *Modern magyar művészet.* Budapest: Corvina Kiadó.
- Pál József és Újvári Edit (szerk.) (2001). *Szimbólumtár.* Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából. Budapest: Balassi Kiadó. [http://www.balassikiado.hu/BB/netre/Net\\_szimbolum/szimbolumszotar.htm](http://www.balassikiado.hu/BB/netre/Net_szimbolum/szimbolumszotar.htm). [2014.12.15.]
- Panofsky, Ervin (2011). *A jelentés a vizuális művészetekben.* Tanulmányok. Budapest: ELTE BTK Művészettörténeti Intézet.
- Pócs Éva (2004). Az emberi világ. Tér és idő. In: Faragó Tamás (szerk.): *Magyarország társadalomtörténete a 18–19. században 2.* (pp. 138–146.) Budapest: Dico Kiadó – Új Mandátum Kiadó.
- Sztompka, Piotr (2009). *Vizuális szociológia. A fényképezés mint kutatási módszer.* Budapest – Pécs: Gondolat Kiadó – PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék.
- Szuhai Benedek (1899). Arany ÁBC. *Sárospataki Lapok, XVIII.* 46. pp. 948–952.
- Tomori Viola (2004). A magyar parasztság lélektana. In: Faragó Tamás (szerk., 2004): *Magyarország társadalomtörténete a 18–19. században 2.* (pp. 195-203.) Budapest: Dico Kiadó – Új Mandátum Kiadó.
- Vasas Samu (1993). *A kalotaszegi gyermek. A személyiségfejlődés hagyományai Kalotaszegen.* Budapest: Kráter Kiadó – Colirom Rt.
- Véghvári Lajos (1952). *Szolnoki művészet.* Budapest: Művelt Nép Könyvkiadó.

*TÁMBA, RENÁTÓ*  
DEPICTING THE FORMS OF CONSCIOUSNESS OF THE RURAL LIFE IN  
JÓZSEF KOSZTA'S PAINTINGS

*In my study I analyse some pieces of József Koszta's paintings, which depict peasant girls. My goal is to analyse the idea of the child in a rural society in archaic circumstances; I strive to create parallels between the ethnography and the history of childhood concepts. I try to make my study more sophisticated by using the methods of iconography and iconology (Erwin Panofsky). I consider the aspects of content-description, composition analysis, pedagogical anthropology and the history of the idea of the child in order to make conclusions with regard to the idea of the child. Koszta was a master of creating melancholic atmosphere and he expressed his own world by his paintings (he was a representative of expressive realism). His paintings depict hard rural life and the lifestyle of peasants at that time, therefore his paintings don't show the joyful moments of childhood, but the aspects and motives of quiet children and resigned women.*



ZSUBRITS ATTILA<sup>1</sup> – VALKÓ ANNA<sup>2</sup> – HORVÁTH KRISZTINA<sup>3</sup> – FEHÉR ANNA-MÁRIA<sup>4</sup>

### A gyerekek játékokhoz fűződő érzelmi kapcsolata

*A korai személyiségfejlődésben kitüntetett jelentőségű a közeli kapcsolatokban megszerezhető érzelmi biztonság. A gondoskodó személyekhez való kötődés fokozatosan kiegészül a környezet felé irányuló ragaszkodással. A személyek, a helyek és a tárgyak melletti elköteleződések után az egyes tevékenységekben ugyancsak újra és újra átélhetők lesznek az ismerős érzelmek. A tevékenységek közül különösen a játszás az a tevékenység, ami hosszú időn keresztül meghatározza a gyerekek mindennapi életét. A tanulmányban az interperszonális kötődéseméletből kiindulva a helykötődés, a tárgykötődés és a tevékenységhez való ragaszkodás jelenségét értelmezzük, amelyhez kapcsolódóan elemezzük a játékfejlődést, valamint a gyerekek játéktevékenységekhez és játéktárgyakhoz fűződő kapcsolatát. Az elméleti rendszerezést óvodáskorú gyerekek körében elvégzett empirikus kutatási eredmény egészíti ki.*

*„Különös, gondolta, hogyan fordul az ember [...] a dolgok, az élettelen tárgyak felé [...] mintha kifejeznék az embert, mintha egyé válának vele, mintha ismernék [...] azonosak volnának vele [...]”*  
(Virginia Woolf)

*„– Hová? – kérdezte Micimackó.  
– Akárhová – mondta Róbert Gida.*

*Így aztán együtt elindultak. De akárhová mennek, és akármilyen történik velük útközben, az Erdő végében, az Elvarázsolt Völgyben a kisfiú meg a medvéje mindig játszani fognak.”*  
(A. A. Milne)

### A szülőkhöz való kötődéstől a játéktárgyakhoz történő kötődésekig

A kisgyermek személyiségfejlődésében meghatározó jelentőségű a közeli kapcsolatokban megszerezhető érzelmi biztonság. Ezen túlmenően a babát körülvevő környezeti és tárgyi állandóság, a napi események és tevékenységek vissza-visszatérő ismétlődése szintén fontos részét képezi az érzelmi kiegyensúlyozottság feltételrendszerének, az elégedettségi érzés átélésének. Ahogyan szoros kapcsolat alakul ki a csecsemő és az édesanya között, ugyanúgy kötődési szálak képződnek a baba és az élettelen világ között. A gondoskodó személyekhez való kötődés fokozatosan kiegészül a fizikai környezet felé irányuló ragaszkodással.

Az anyáról való leválás folyamatának központi eleme az átmeneti jelenségek megjelenése és az átmeneti tárgyak használata (Winnicott, 1999). Az átmeneti tárgy a kisgyermek lelki

<sup>1</sup> egyetemi docens, Nyugat-Magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, [zsubrits.attila@bpk.nyme.hu](mailto:zsubrits.attila@bpk.nyme.hu)

<sup>2</sup> óvodapedagógus, [valko-anna@freemail.hu](mailto:valko-anna@freemail.hu)

<sup>3</sup> óvodapedagógus, [kriszti015h@gmail.com](mailto:kriszti015h@gmail.com)

<sup>4</sup> óvodapedagógus, [annacska900702@gmail.com](mailto:annacska900702@gmail.com)

fejlődésének szerves részét képezi. Az átmeneti tárgyban az édesanyához tartozás boldog pillanatai, emlékei öltének testet. Az anyát helyettesítő tárgy azt a köztes folyamatot tudja megjeleníteni, amely az édesanyával való teljes összetartozás és tőle való elkülönülés állapotai között megy végbe. Erre utal az átmeneti kifejezés is.

Egy bölcsődés korú gyerekekre kiterjedő empirikus kutatás eredménye is jól mutatja azt a tényt, hogy a legkisebbek által kiválasztott vigasztárgyban egyszerre van jelen a belső érzelmi igények sokszínű fizikai megfelelési lehetősége, a kisgyermek személyes alakíthatósági törekvése, valamint az átmeneti tárgyak alkalmazására irányuló környezeti, intézményi szokások formáló szándéka (Pungorné, 2013).

A játékos megnyilvánulások az átmeneti tárgyhoz hasonlóan az anya és gyermeke között bontakozó köztes élménytérből származnak. Abból a képzeleti tartományból, potenciális játéktérből, amely a valóságon túl van, de a fantázián innen, ami az objektív és a szubjektív világ találkozáspontját jelenti, azt az átmeneti tartományt, ahova a gyermek illúziója átvándorolhat, és a valóságra utalás élménye megjelenhet. A belső pszichikus tér létrejötte a képzeleti funkció fejlődésének részét képezi, amely folyamat működésében a kisgyermek kezdeményező viselkedéséhez megfelelően illeszkedő anyai magatartás döntő jelentőséggel bír. A játék egyfajta nyelv a gyermek és a felnőtt között. Ebben a speciális nyelvben kifejeződik a gyermek önteremtő műhelye, életstílusának laboratóriuma. Winnicott azt is hangsúlyozza, hogy a játék már feltételezi a biztonság átélését. A játék izgalma az objektíven és szubjektíven érzékelhető világ átmenetéből fakad, amelyben a külvilággal való aktívabb kapcsolattartás jelenik meg, és örömteli kreatív tevékenységként értelmezhető (Winnicott, 1999).

A játékban tehát már egyértelműen a környezet megismerésének és alakításának szándéka fedezhető fel. Amíg az átmeneti tárgy biztosítani tudja a kapcsolatot az édesanyával, addig a játék szerepe a külvilággal való kapcsolattartás. A játék szubjektív hidat képez a belső világ és a külső világ között.

Az átmeneti tárgyak után a játékeszközök szintén lényeges szerepet töltenek be. A különféle játéktárgyak ekkor még nagyon erősen hozzátartoznak a kisgyermek ébredező énjéhez. A tárgyak saját életének a részét képviselik, amiket félteni, óvni, őrizni kell. Az érzelmileg fontosá váló játékoktól ezért csak nagyon nehezen válnak meg a kicsik. A korai tárgyak a biztonságérzetet tudják erősíteni. A játékszereket saját birtoktárgyként kezelik a játék során.

A mozgásfejlődésnek köszönhetően fokozatosan bejárható és megismerhető a közelebbi és a távolabbi fizikai tér. A saját szoba és otthon után a lakókörnyezet helyszínei felé, később pedig a pedagógiai intézmények épületeiben alakulhatnak ki vonzódások. A tárgyakhoz és a

helyekhez történő ragaszkodás mellett a kisgyermek megszereti a rendszeresen ismétlődő tevékenységeket, eseményeket és szokásokat.

Környezetpszichológiai megközelítésben a fizikai világhoz történő kötődés lényegét ugyancsak az eddig megfogalmazottakhoz hasonlóan határozhatjuk meg. Az egyén számára a helyszínek mindig az ott előforduló fizikai dolgokkal együtt válnak fontossá. A helykötődés mellett a tárgykötődésben szintén megtalálható a tárgy birtoklásának igénye, a tárgy fölötti kontroll-érzés megjelenése. A tárgykötődésben kifejeződnek személyiségünk és élettörténetünk láthatatlan és látható részletei. A tárgyakat átszínezzük érzelmeinkkel, intimizáljuk, amely által identitásunk meghatározó részévé válnak. Életünk során az egyes tárgyak különböző jelentőségű szerepet töltenek be, és eltérő mértékben ragaszkodhatunk hozzájuk: lesznek kevésbé fontosak, és lesznek olyanok, amelyekre hosszabb időn keresztül vigyázunk, és az emlékeink között is megőrzzük (Dúll, 2009).

A kutatási eredmények kitérnek arra is, hogy a serdülőkor végéig a személyes és a társas identitás kialakulásának van meghatározó szerepe, ezért a tárgykötődés csak ezt követően válik a birtoklás szimbolikus énkifejezés eszközévé és emlékmarkerekké. Időskorban pedig visszaesik az újabb tárgyak gyűjtögetése, és inkább a már meglévők biztosítják az identitás folytonosságát a múltra utalással (Dúll, 2009).

Mindazonáltal kisgyermekkorban ugyancsak a kötődési megnyilvánulások széles körével találkozhatunk, és a korai kötődési rendszerben a személyekhez tartozást szorosan kiegészítik a fizikai környezethez, az ismétlődő napi eseményekhez, a szokásokhoz, a tárgyakhoz fűződő ragaszkodások.

A tárgyakhoz fűződő érzelmi viszonyulás alapja – hasonlóan az interperszonális kötődéshez – a tárgy ismerőssé válása, a tárgy rendszeres használata, hozzánk tartozása, amely tehát kezdetben emocionális biztonságot nyújt. A fejlődéssel a biztonság iránti szükséglet kifejeződése rejtetté válik, és a legkorábbi időszakot követően explicit módon további tényezők és igények alakítják az élettelen világ felé irányuló viselkedést.

A tárgyak melletti elköteleződés feltételei közül az újdonsági hatás, az ismétlődések, a rendszeres találkozások, az adott helyzethez kapcsolódó pozitív érzelmeket fokozó hatások említhetők meg. Például jobban ragaszkodhatunk ahhoz az ajándékhoz, amit valamilyen ünnepeken vagy számunkra kiemelt jelentőségű helyzetben kaptunk. De nyilván az életkor előrehaladásával markánsabb szerepet játszó szocializációs erők, azonosulási minták formáló hatásai szintén ide sorolhatók. Óvodáskortól a kortárs csoportok követendő példái egyre jobban kiegészítik a családból hozott orientációkat. A média, a reklámok által közvetített vágy-

keltések ugyancsak elérhetik céljukat. A rendszeres találkozások a játékokkal erős kapcsolatot alakítanak ki: a gyerekek megszeretik a játékaikat, kötődnek hozzájuk.

Az életkorokat olykor hosszabb ideig végigkísérhetik ugyanazok a játékok, azonban a gyerekek szívesen visszatérnek régebbi játékaikhoz. Az újdonsági hatás kezdetben tartósabb elköteleződéseket eredményezhet, de az újból előkerült régi játékokkal együtt felelevenedhetnek a korábbi emlékek, és a régi játékok átmenetileg ismét kizárólagosságot élvezhetnek.

A kisgyerekek jellegzetes részleteket kiemelő gondolkodása, markáns érzelmi beállítódása, képlékeny hangulata az ingadozó ragaszkodási szokásokban ugyancsak megmutatkozik. Rövidebb-hosszabb ideig valamennyi játéktárgy minden másnál fontosabb lehet. Az is látható, hogy a legkisebbek jobban igényelhetik a megszokott tárgyakat, míg az óvodások már inkább tudják nélkülözni vagy mással helyettesíteni azokat. De megállapítható az is, hogy az óvodai játékszerekhez történő gyengébb mértékű ragaszkodások mellett az otthoni személyes tárgyakhoz sokkal erősebb szálakkal kötődhetnek a gyerekek.

A játéktárgyak összekapcsolhatók az életkorokkal megjelenő újabb és újabb játéklehetőségekkel. A játéktevékenységek egyre jobban differenciálódnak, és egyre jobban kitöltik a gyerekek mindennapjait. Az érzelmi viszonyulások a játéktárgyakhoz való kötődések mellett a játéktevékenységekhez történő ragaszkodásokban szintén teret kapnak.

## **A játszás fejlődése**

A játékértelmezések közül Piaget elméletét kiválasztva először áttekintjük a játékfejlődési periódusokat és az egyes játéktípusokat, ezután pedig kitérünk a játékok rendszerezésére és jellemzésére.

A játékoság mindenféle tevékenységnek kísérőjelenségévé válhat. A gyermek nem tud nem játszani; valamennyi viselkedésében megfigyelhető a játékoság, az adott fejlődési szinthez kapcsolódó játékos viszonyulás.

Piaget elméletében a játék az értelmi működés és fejlődés sajátos megnyilvánulási formájaként definiálható. A gyermek a megszerzett ismereteit, mentális képességeit a játék során kipróbálja, alkalmazza, hogy ezáltal még hatékonyabb lehessen a külvilághoz fűződő kapcsolatában. Piaget a játékot tiszta asszimilációnak nevezi, ami az új eseményeknek, ismereteknek a belső kognitív sémákhoz történő igazítását jelenti, és aminek eredményeként begyakorlódhatnak a már rendelkezésre álló képességek és gondolkodási elemek. Szemben az akkomodációval, amely az utánzó magatartásban tetten érhető külső minták lemásolását, és újabb belső sémák kialakulását eredményezi. A viselkedésben hol az asszimiláció túlsúlya, hol pedig az

akkomodáció fölénye figyelhető meg. A fejlődést a kétféle alkalmazkodási folyamat együttesen biztosítja. A gyerekek fokozatosan képessé válnak arra, hogy az érzékszervi-mozgásos intelligencia után szimbólumok, majd pedig konkrét és komplexebb gondolkodási műveletek segítségével fedezzék fel és értelmezzék a világot. A jól elkülöníthető értelmi fejlődési periódusokban más-más játékformák jelennek meg. Piaget elméletéből kiindulva ezt a folyamatot mutatja be az 1. táblázat (Kádár–Bodoni, 2010).

Életkor	Kognitív fejlődési szakasz	Játéktípus
6 hét-2 év	Szenzomotoros szakasz: a mozgásos koordináció fejlődése	Explorációs játékok: Gyakorló játékok Utánzás
2-7 év	Művelet előtti szakasz: szimbólumképzés	Szimbolikus játék, szerepjáték, fantáziajáték
7-9 év	Konkrét műveletek szakasza: szabályalkotás	Szabályjátékok
8-13 év	<i>Építőjátékok, alkotó játékok szakasza</i>	<i>Építő-szerelő játékok Problémamegoldó játékok</i>

**1. táblázat: Értelmi fejlődési szakaszok és játéktípusok**

Az érzékszervi-mozgásos értelmi fejlettségi szintnek a gyakorlójáték felel meg. Ez tekinthető a játék legegyszerűbb formájának. Ebben az időszakban a kisgyermek különféle tevékenységek végzésében, cselekvéssorok végigjárásában találja meg a játszás mibenlétét. A saját testéhez, hangjához és a külső tárgyakhoz kapcsolódó ismétlődő viselkedésekben a funkcióöröm és kompetenciakészség öröme biztosítja a játéktevékenység fennmaradását. A kisgyermek explorációs viselkedésének háttérében a kíváncsisági késztetés a szülővel kialakult kapcsolati biztonsággal együtt teremtheti meg az újabb tapasztalatok megszerzésének feltételét. A gyakorlójáték fejlődési fázisaiban, az egyszerű gyakorlójátékokban, a cél nélküli és a célvezérelt kombinációkban egyre összetettebb formában figyelhető meg a megszerzett ismeretek alkalmazása. A gyakorlójáték a továbbiakban nem tűnik el véglegesen, a későbbi életkorokban átmenetileg ismét szórakozást nyújthat, illetve részét képezheti a szimbolikus játékoknak és a szabályjátékoknak (Stöckert, 2011).

Az óvodáskor domináns játékformája a szimbolikus játék. Ekkor a játék lényegét a rendelkezésre álló intrapszichés funkciók alkalmazása, a belső képzetekkel, a szimbólumokkal, a



fogalmakkal, az ismeretekkel és a gesztusokkal való foglalkozás jelenti. A gyerekek számára az interiorizálódott külvilág elemei szubjektív kommunikációs megnyilvánulásokat, tárgyakhoz kapcsolódó cselekvéseket, szimbolikus áttételezéseket és jelenetsorok kidolgozását teszik lehetővé. A szimbolikus játék alakulásának fontosabb szakaszai a következők: (1) másfél éves kor körül figyelhető meg, hogy a kisgyerekek saját életének cselekvéseit, szokásait játssza el. Például úgy tesz, mintha aludna, enne, mosakodna. (2) Ezt követően a szimbolikus sémák külső tárgyakra vonatkoztatva jelennek meg. Például a játékban a mackó szomorú, és sír valamiért. (3) Majd fokozatosan másoktól átvett viselkedésekkel találkozhatunk. Így például a kisgyermek édesapját utánozva könyvet olvas, vagy édesanyját követve ebédet főz. (4) A tárgyak különböző jelentést hordozhatnak a gyermek számára, bármivé átalakulhatnak a képzeleti helyettesítéseknek köszönhetően. A fakocka egyaránt megjelenítheti a házat, az autót vagy a mobiltelefont. (5) A játékban történő átalakulások sajátos megnyilvánulását mutatja az a viselkedés, amikor a gyerekek már nemcsak lemásolják a körülöttük lévő eseményeket, hanem ők maguk akarnak olyanná válni, mint a látott személyek és tárgyak. Piaget saját gyermekének megfigyelése során jegyezte le például, hogy a kisgyerekek hol az unokatestvérének, a testvérének, az édesanyjának, hol pedig egy hangszórónak vagy egy templomnak képzelte el magát (Piaget, 1978). (6) 4–5 éves kortól dominánsan a szimbolikus kombinációkkal, a közös szimbólumalkotással találkozhatunk, amikor az óvodások változatosan megformálva, a társakkal együttműködve mutatják meg izgalmas belső világukat, szárnyaló képzeletüket, színes ismeretrendszerüket. A fantáziajátékok és a részletesen kidolgozott jelenetsorok szépen tükrözik a külső valóság és a gyermeki belső világ erős kapcsolatát. A szimbolikus kombinációs játékok teret kínálnak a valóságban nem érvényesíthető vágyak teljesülésének, a kellemetlen feszültségek levezetésének, és a kedvezőtlen történések pozitív formájú átalakításának.

A szimbolikus játék leggyakoribb formája a szerepjáték. A szerepjátékban a gyermeket kettős tudatállapot jellemzi: egyfelől képes teljes beleéléssel eljátszani a választott szerepét, ugyanakkor mindvégig tudatában van annak, hogy ő a valóságban kicsoda. Olykor meg is fogalmazódik, hogy csak játékból, „játsziból” történik meg mindaz. A szerepjátékokban a gyerekek jellemzően a környezetükben jelenlévő személyek viselkedését interiorizálják, akik-től függenek, akik formálják az életüket (Kádár–Bodoni, 2010). Sajátos szerepjátékokra ad lehetőséget az ismert mesék világának átalakított megjelenítése.

A játékban összetett érzelmi folyamatok zajlanak. Az érzelmi működés, a szimbolikus gondolkodás az „olyan, mintha” elv működése által a hasonló pszichikus tartalmakat egymás mellé helyezi. A hasonlóság alapú helyettesítéseken túl a jelentések összekapcsolódása, sűrítése ugyancsak megtörténik. A sokféle hasonló érzés egyetlen érzelmi jelentéshez vezethető

vissza, amely számtalan kifejezési, megjelenítési, megformálási lehetőséget képes előidézni (Bagdy, 2013). Ezt a megközelítési módot tudja érvényesíteni a játékerápia is.

Az óvodáskor végére, a kisiskoláskor elejére a gyerekek valósághoz való közeledésének igénye erőteljesebbé válik. Az értelmi fejlődés magasabb szintje, a szabálytudat kialakulása azt eredményezi, hogy egyre inkább a külső valóság rendező elvei határozzák meg a játék menetét. A viselkedést irányító szabálytudat lényege azt jelenti, hogy tisztában vagyunk a közös megegyezésen alapuló szabályok létezésével, az alkalmazott szabályok mindenkire egyformán vonatkozó betartási kötelezettségével, illetve elfogadjuk, hogy a szabályok önkényesen nem változtathatók meg. Piaget a szabályjátékok két nagyobb kategóriáját különítette el: az átörökített, intézményesedett szabályjátékokat és a spontán szabályokra épülő játékokat. Az előző csoportba tartoznak az idősebbektől elsajátítható játékok, például a sportjátékok vagy a népi játékok, míg az utóbbiak körébe egy adott pillanatnyi helyzethez igazodó, hirtelen jött megegyezésen alapuló szabályokat követő közös tevékenységek. A szabályjátékoknak már kiforrott céljuk van, ami nem más, mint a győzelem. A szabályjáték fejlődése a „gyermeki játék roppant gazdagságának egyedüli maradványaként” (Piaget, 1978, p. 261) a későbbi életutat is továbbkíséri, és a felnőttkor legkedveltebb játékformája lesz.

### **Az óvodások játéktevékenységei és játéktárgyai**

A bevezetőben kiemeltük a szocializációs hatások meghatározó szerepét, amelyek között az indirekt erők, a felnőttek által kevésbé figyelt spontán folyamatok ugyancsak alakíthatják a gyerekek játékszerek iránti kívánságait. A gyerektársak követhető példái mellett a médiában közvetített reklámok nagy lendülettel igyekeznek elérni, hogy egyre újabb és újabb, egyre több és több játék kerüljön a gyerekszoba polcaira. Mindezek mellett az életkori fejlődési igényekhez tudatosabban igazított, a saját ismeretek mellett a szakmai szempontokat is figyelembe vevő szülői és nevelői szándékoknak szintén meg kellene jelenniük a játékok kiválasztásakor és megvásárlásakor. Jó, ha a gyerekek vágyai kiegészülnek a felnőttek iránymutatásával. De ennél sokkal fontosabb, hogy a fejlődéssel változó játszási szükséglet ne csak a játékszerekhez való hozzájutásban fejeződjön ki, hanem a felnőttekkel, majd pedig a gyerektársakkal megvalósuló együttjátás örömeiben. Sőt, a játékszerek melletti elköteleződések előtt a szülőkkel való interakciók fontosságára, a szülő–gyermek kapcsolatban átélhető, mással nem helyettesíthető játékelmények jelentőségére érdemes a figyelmet felhívni. A játszás alapvetően belső lelki működésmódként értelmezhető.

A játékszerek kiválasztásának pedagógiai szempontjai közül a következőket sorolhatjuk fel: a játékszer sokféle tevékenység végzésére adjon lehetőséget, érdeklődést felkeltő legyen, tükrözze az adott ország kulturális hagyományait, de ne zárja el a gyerekeket a más nemzetek játékaival történő találkozás lehetőségétől. A játékeszközök többféle anyagból készüljenek. A műanyag játékokat egészítsék ki a természetes alapanyagból készült tárgyak. A félkész tárgyak ugyancsak jól igazíthatóak a gyerekek kreatív kezdeményezéséhez, és széles körű lehetőséget adnak a közös tevékenykedésre (Kapocs Füzetek 1. 2003).

A gyerekek kezébe adott játékszerek már kezdetektől fogva fontos esztétikai értéket közvetítenek. A személyiség fejlődésére és a képességek alakulására gyakorolt pozitív hatásuk ugyancsak jól definiálható.

Vekerdy Tamás (2005) kiemeli, hogy a kisgyermekkorú játékszerek legyenek egyszerűek, a gyerekek által is könnyen használhatók, színesek és kellemes hangot adók. Olyan mértékben kövessék a valóságot, hogy a gyermek felismerje azokat.

Elkülöníthetjük a játékszer és a játékeszköz fogalmát. A játékszer kategóriájába mindazok az üzletekben kapható játékok tartoznak, amelyeket a felnőttek kimondottan azért készítenek, hogy a gyerekek játszanak velük. A játékeszköz fogalma pedig azokat a további dolgokat és tárgyakat jeleníti meg, amellyel a gyerekek kapcsolatba kerülhetnek, amelyekkel játszani tudnak.

Ha körülnézünk a távolabbi világban, azt látjuk, hogy az előforduló játékszerek mindig szoros összefüggésbe hozhatók az egyes országok aktuális történeti-gazdasági-kulturális környezetével. A szegény országokban ezen a téren jelentős nélkülözés tapasztalható napjainkban is. A skála másik végpontján pedig azok a nagyon nagy gazdagságban élő gyerekek helyezhetőek el, akik ki sem látnak a játékok tengeréből, és nagyon gyakran már nem is tudnak ténylegesen örülni az újabb ajándékoknak. 2013-ban Gabriele Galimberti, olasz fotográfus járva a világot azt kérte a felkeresett gyerekektől, hogy mutassák be a kedvelt játékaikat (Galimberti, 2013). Az elkészült fényképeken jól érzékelhető, hogy a fejlődő országok gyerekei mindössze egy-két rossz minőségű, az életkoruknak nem mindig megfelelő, egyszerű tárgyat tudtak bemutatni a kedvezőtlen helyszínű háttér előtt. A jómódú gyerekek választásai ezzel szemben már színes, sokféle anyagú, és olykor valamilyen kiforrott, egyetlen témájú tevékenység melletti elköteleződésről árulkodnak. De az is tetten érhető a képeken, hogy a gyerekek különbözőképpen oldották meg a kért feladatot. Voltak, akik valóban a számukra – aktuálisan vagy tartósan meghatározóan – a legkedveltebbnek tartott játékokat mutatták be, míg mások igyekeztek az összes játékukat kirakni. A fotós azt is megjegyezte, hogy különböző mértékben ragaszkodtak a gyerekek a játékaikhoz: a szegényebb országban élők sokkal szívesebben vál-

tak meg tőlük, mint a gazdagabb ország gyerekei. A szegényebb országokban a játszásnál sokkal lényegesebbnek számító egzisztenciális gondokkal kell megküzdeniük nap mint nap a gyerekeknek, és nem játszhatnak rendszeresen, ezért lehet az, hogy kevésbé fontos számukra a játék, míg a jómódú gyerekeknél jobban érvényesülhet a játék melletti elköteleződési igény.

A hazai óvodai nevelés szemléletében erőteljesen tükröződik a hagyományokhoz ragaszkodás, a múlt értékeinek közvetítése, a népi játékok alkalmazása. A hagyományok tiszteletét a különböző játékformák és a különféle, jellemzően természetes alapanyagú játékeszközök is jól mutatják. Ezek a játékok nagyon közel állnak az óvodáskor világához, érzelmi életéhez. A kisgyerekeket mindig könnyen megérintik a környezetükben hallható dalok és mondókák, valamint a társakkal közösen eljátszható mozgásos játékok, amelyek hosszabb időre részévé válnak az életüknek.

A hagyományos játékok szerves részét képezik a gyermekfolklórnak. A kultúránkban előforduló népi játékok rendszerezésében különböző szempontok játszhatnak szerepet. A népi játékokat tartalmi jellemzőik alapján játéktömbökbe sorolhatjuk. A játéktípus kategóriája pedig az összes fellelhető játékváltozatot magába foglalja (Lázár, 2005). A 2. táblázat a népi játékokat rendszerezi.

<b>Játéktömb</b>	<b>Játéktípusok</b>
1. Eszközös játékok	Tárgykészítő játékok, eszközös ügyességi játékok, sport jellegű játékok
2. Mozgásos játékok	Ölbéli gyermekjátékok, ügyességi és erőjátékok, fogócskák, vonulások
3. Szellemi játékok	Szellemi ügyességi játékok, beugratások, kitalálós játékok, rejtő-kereső játékok, tiltó játékok
4. Párválasztó játékok	Párválasztó körjátékok, leánykérő játékok, párválasztó társasjátékok
5. Mondókák	Természetmondókák, növénymondókák, állatmondókák, hangutánzó mondókák, bölcsődalok, csúfolódok, egyéb mondókák
6. Kiolvasók	Kiolvasók, kisorsolók

**2. táblázat: A népi játékok csoportosítása**

A dalos, mozgásos játékokat a nevelők irányításával játszhatják el az óvodások, amelyek kiegészítik a gyerekek önálló kezdeményezésén alapuló, szabadon végzett játékait. Bár a felnőtt-

tekkel átélt együttjátás izgalma sokáig igényként jelentkezik a gyerek részéről, azonban fokozatosan a gyerektársakkal közösen végzett tevékenységekben találják meg az újabb fejlődési szükségleteikhez, szociális igényeikhez igazodó elvárásokat.

### **Az óvodáskorú gyerekek játékválasztásának jellemzői egy empirikus kutatás eredménye alapján**

#### *Az empirikus kutatás tárgya, módszere*

A kutatás során azt kértük a gyerekektől, hogy sorolják fel és rajzolják le a legkedveltebb játékaikat. A rajzolást követően célirányos kérdések segítették a játékválasztás jellemzését, a játszáshoz kapcsolódó élmények megfogalmazását. A rajzolás és a beszélgetés tehát együttesen biztosította a gyerekek viszonyulásainak felszínre kerülését. A következő kérdések hangzottak el:

- Sorold fel és rajzold le a legkedvesebb játékaidat!
- Melyik játék a legfontosabb számodra?
- Mi a jó abban a játékban? Mi az, amit kedvelsz abban a játékban? Mi az, amiért szeretsz vele játszani?
- Milyen játékkal játszol szívesen az óvodában és odahaza?
- Kivel szoktál együtt játszani?
- Ővele milyen játékot játszottok általában?
- Legközelebb milyen játékot szeretnél kapni? Mi az, amiért jó volna az a játék?

#### *A vizsgálat menete és a mintavétel*

A véletlenszerű mintavételű vizsgálatra 2014-ben és 2015-ben került sor a nyugat-magyarországi régióban, soproni, zalaegerszegi és ajkai óvodákban. Összesen 178 gyermek adatait összesítettük és elemeztük statisztikailag. A lányok és a fiúk aránya 49–51% volt, az életkoruk 3-tól 7 éves korig terjedt, az életkori átlag 5,9 év volt.

#### *A következő főbb elemzési szempontok mentén haladtunk:*

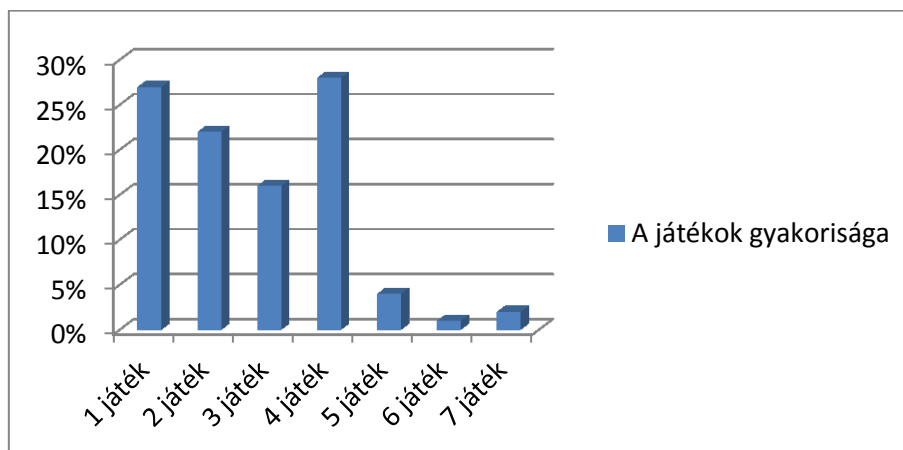
- A fontosnak vélt játéktevékenységek és játéktárgyak kategóriái
- A játékok sajátosságai
- A játszótársak személyei
- A gyerekek játéktevékenységekhez és játéktárgyakhoz fűződő kapcsolatának tartalmi komponensei.

*Kiinduló hipotézis*

Azt feltételeztük, hogy a gyerekek játékokhoz fűződő ragaszkodása jól tükröződik majd a játéktevékenységek és játéktárgyak választásának jellemzőiben. Így az óvodások körvonalazható kategóriák mentén határozzák meg a választott játékok sajátosságait, a preferált játéktevékenységek és játékeszközök pedig megfelelően illeszkednek a korosztály fejlődési igényéhez, valamint a kapott információk kellően részletezik a legfontosabb kapcsolati összetevőket: a játékokhoz fűződő kapcsolat motívumait.

*Az eredmények részletezése*

Az eredmények arról árulkodnak, hogy jellemzően korlátozott számú játékhoz ragaszkodnak az óvodások. Ezt tartalmazza az *1. ábra*. Leggyakrabban 4 játékot soroltak fel (a megkérdezett gyerekek 28%-a), 1 és 7 közötti szélső értékekkel.



**1. ábra: A játékok előfordulási aránya**

A *3. táblázat* részletezi a megjelent játéktevékenységek kategóriáit. A gyerekek életkorának megfelelően a legkedveltebb játéktevékenységek a nagymozgásos játékok, a szimbolikus játékok, a konstruáló játékok és szabályjátékok voltak. A szabadban végezhető játékok közül például a fogócskázás, a bújócskázás és a labdás játékok fordultak elő visszatérően. A csoportszobában végezhető tevékenységek közül a mesehallgatás, az asztalnál folytatott társasjátékok, valamint a vizuális és zenei tevékenységek szerepeltek. A megkérdezett kisgyerekek 4%-a számolt be arról, hogy valamilyen elektronikai eszközzel is szeret játszani. Ezek közé tartoztak a TV- és videójátékok, az X-box, a laptop, a mobiltelefon, a számítógép, valamint a távirányítós játék.

Játékos tevékenységek	Előfordulási gyakoriság
Szabadtéri játékok és mozgásos játékok	18%
Konstruáló játékok, építő játékok	18%
Szimbolikus játékok, szerepjátékok, bábozás	17%
Szabályjátékok	9%
Mesélés	8%
Asztali társasjátékok	6%
Vizuális tevékenység (pl. festés és rajzolás)	6%
Gyakorlójáték	5%
Modern játékok, informatikai és elektronikai eszközökkel végzett tevékenységek	4%
Zenei tevékenység (pl. dobolás)	1%
Egyéb (pl. kuckózás, farsangozás)	3%

**3. táblázat: A preferált játéktevékenységek gyakorisága**

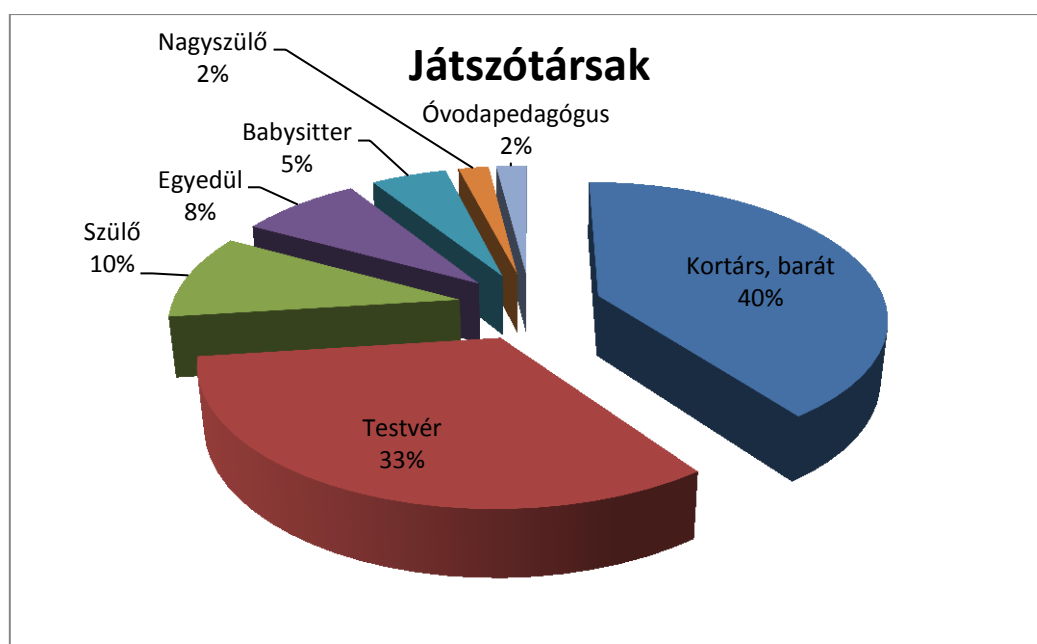
A játszás tevékenysége szorosan összekapcsolódik az alkalmazott játéktárgyakkal. A 4. táblázat részletezi a lerajzolt és megfogalmazott kedvelt játéktárgyak kategóriáit. A lányok számára a babák, például a Barbie babák és a pónik voltak nagyon népszerűek, míg a fiúk az autókat részesítették előnyben. Mindkét csoportban kedvelték a konstruáló játékokat. A plüssjátékok körében a reklámok aktuális hatásának tudható be például az Angry Birds figurák viszonylag gyakoribb megjelenése. A mozgásos tevékenységekhez kapcsolódó játéktárgyak előfordulása mellett a benti környezetben végezhető szimbolikus játékok, szerepjátékok és az egyszerűbb szabályjátékok szintén jól illeszkednek a kisgyerekek aktuális értelmi fejlődési igényéhez.

Játékszerek, játékeszközök	Előfordulási gyakoriság
Babák	18%
Építőjátékok (pl. LEGO)	12%
Járművek (pl. kisautók, vonat)	12%
Plüssfigurák	10%
Kisállatok	6%
Asztali társasjátékok	6%
Labda	6%
Könyv	6%
Pónik	4%
Távírányítós játékok (pl. robot)	1%
Egyéb (pl. kuckó, jelmez, dob)	3%

**4. táblázat: Az előforduló játéktárgyak**

A gyerekek kinyilvánított játékválasztása az otthoni játékokhoz fűződő kapcsolat erősségét jelzi. A megkérdezett óvodások 72%-ban neveztek meg otthoni játékokat, játéktevékenységeket és játéktárgyakat, és 28%-ban óvodai játékokat. Ez az eredmény szintén szorosan kapcsolódik az elméleti részben tett kijelentéshez, amely szerint a gyerekek játék melletti elköteleződésében az elsődleges szocializációs-nevelési szintérnek van kiemelt szerepe. A biztonságos otthoni közeg meghatározóan képes támogatni a családtagokkal közösen átélt események megszeretését, valamint az otthoni környezet és az ottani tárgyak hozzánk tartozását és személyessé tételét.

A 2. ábra a megnevezett játszótársak előfordulási arányát rendszerezi. Az eredmény azt a megállapítást erősíti meg, hogy óvodáskorban a kortársakkal együtt végezhető tevékenységek jellemzőbbé és fontosabbá válnak a gyerekek fejlettebb szociális szükségleti elvárásának megfelelően. De a kördiagramon az is jól látszik, hogy a gyerekek viszonylag gyakrabban játszanak egyedül, és a családtagok mellett további személyek is befolyásoló érzelmi hatást gyakorolnak rájuk. A válaszokban az óvodapedagógussal való együttes játék csak nagyon ritkán fordult elő.



**2. ábra: A játszótársak személyeinek előfordulási gyakorisága**

A gyerekek válaszai alapján a játékokhoz (játéktevékenységekhez és játéktárgyakhoz) fűződő kapcsolatban szerepet játszó tényezőket az 5. táblázat rendszerezi. Ezek szerint egyrészt az értelmi és érzelmi működés, valamint a mozgásfejlődés hatását fedezhetjük fel a megjelenő



játékokban. A gyakorlójátékot követően a szimbolikus játékok, a szerepjátékok, az egyszerűbb szabályjátékok és a konstruáló tevékenységek kaptak helyet, illetve a mozgásos játékok és a népi játékok. Ez utóbbinak az előfordulásában a szocializációs környezetnek van kiemelt szerepe. Másrészt pedig a gyerekek elmondásából további jellemzőkre is fény derült.

Az 5. táblázatban kiemelt jellemzőket a gyerekek saját szavai jól alátámasztják, amelyek tehát a kedvelt játékokkal, játéktevékenységekkel kapcsolatosan fogalmazódtak meg: „Nem kell unatkozni.”, „Jó móka.”, „Jó velük játszani.” (a játszás élménye); „Ha ő vasal, én is vasalok, ha főz segíték neki, ha porszívózik előveszem a kisporszívómat.”, „Utánozom apát.”, „Ilyenkor a testvérem anyukája lehetek.”, „Mert lehetek hercegnő.”, „Olyanok, mint az igazi” (szimbolikus játék, szerepjáték); „Színes, rengeteg érdekes történet van benne.”, „Mert gyorsak”, „Mert ijesztő.”, „Lehet vele harcolni.”, „Szeretem ahogy pattog.” (a játéktárgyak tulajdonságainak felsorolása); „Jó vagyok benne.”, „Sok gölt tudok löni.” (a játékban megjelenő személyes képességek felsorolása); „Mert más is tud velem akkor játszani.”, „Mert a barátnőimmel tudunk vele játszani.”, „Mert az óvónéni is játszik.” (a másokkal való közös játék öröme); „Mivel az oviban volt és én is szerettem volna.”, „Hogy nekem is legyen saját.”, „Mert az még nincs.”, „Mivel hasonlít az otthonira.” (az új játékszer iránti vágy megfogalmazása).

<b>A játékfejlődési sajátosságokhoz igazodó játékformák:</b>	<b>Játékválasztási motívumok:</b>
Gyakorlójáték, szimbolikus játék, szerepjáték, egyszerűbb szabályjátékok, konstruáló játékok	A játszás kellemes élményt ad: jó játszani
	Tulajdonságok felsorolása: jól használható valamire
	Együttes tevékenykedés másokkal: jó együtt lenni
Mozgásos játékok	A játszó gyermek és a játszótárs személyisége, képessége, viselkedése: jók vagyunk a játékban
Népi játékok	Az új játékhoz való hozzájutás vágya: jó lenne az a játék

**5. táblázat: A játékválasztásban szerepet játszó motívumok**

*Az empirikus vizsgálat lezárása*

Az empirikus kutatás eredménye, az elvégzett eljárás és az alkalmazott adatfeldolgozási keretek között képet ad az óvodáskorú gyerekek játékválasztásáról, az általuk kinyilvánított játékválasztási komponensekről. A kiinduló hipotézist is figyelembe véve megállapítható, hogy a gyerekek játékválasztási sajátosságai jellemzően illeszkednek az adott életszakasz személyiségfejlődési szükségletéhez, a játékfejlődési igényekhez, az egészséges pszichés működéshez, valamint a külső szocializációs hatások formáló szándékához. Ugyanakkor a részletezett adatok kiegészítéseket is eredményeznek, amelynek középpontjában a korlátozott számú játékokhoz való ragaszkodás, az otthoni játékok melletti elköteleződés fontossága, és a játékokhoz fűződő kapcsolati motívumok találhatók meg, amelyek együttesen érzékeltetik a folyamatban szerepet játszó lényegesebb tartalmi elemeket. Ehhez kapcsolódóan a gyerekek fejlődéséhez igazodó környezeti feltételek, a minél igényesebb szülői és pedagógiai beavatkozások szintén kijelölhetők. A játékokhoz történő érzelmi alapú kötődésben szerepet játszó tényezők között pedig a játszás átélésének érzése, a játéktevékenységek és a játékok tulajdonságainak felsorolása, az együtt játszás öröme, a játékban részt vevők személyiségének és viselkedésének jellemzői, valamint a játéktárgy megszerzésére irányuló vágy sorolható fel.

**Összegzés**

A személyiség fejlődését a korai anya–gyermek kapcsolat sorsdöntő módon formálja. Az érzelmi biztonság átélési képességének kialakulása után a kisgyermek számára az őt körülvevő szociális és fizikai környezet megismerése válik fontossá. Ezt hangsúlyozza Bowlby és Winnicott elmélete (Winnicott, 1999; Bowlby, 2009).

Az érzelmi viszonyulások és értelmi képességek fejlődésének eredményeként a világunk megismerési és alakíthatósági szándékában a játék különösen nagy jelentőséggel bír. A kisgyermekkorú explorációs játékok és gyakorlójáték után óvodáskortól kezdve a szimbolikus játékok, majd pedig a szabályjátékok biztosítják ezt, amint erre Jean Piaget megállapításai kitérnek (Piaget, 1978).

A szerepjátékok és a népi játékok szintén ennek az időszaknak kitüntetett játéklehetőségei közé tartoznak. A hazai gyermekfolklor kutatási eredményei közül Lázár Katalin (2005) igényes munkájára hivatkoztunk, mivel az jó lehetőséget ad az óvodában is alkalmazott népi játékok rendszerezésére.

Az interperszonális kapcsolatok mellett fokozatosan a helykötődésben és a tárgykötődésben nyilvánul meg identitásunk fejlődése. Düll Andrea (2009) szakszerű elméleti kutatására utalva többek között azt is kiemeltük, hogy élettörténetünk alakulásában a szociális-érzelmi élményeket követően a fizikai környezethez igazodó viszonyulásoknak van jelentőségük. Környezetünket a tárgyakkal együtt ugyancsak különböző érzelmekkel ruházzuk fel, személyessé tesszük, intimizáljuk, ami által azokra hosszú időn keresztül vigyázunk, és az emlékeink között is megőrözzük. Lesznek olyan tárgyak, amelyek tartósan nélkülözhetetlen szerepet játszanak az életünkben.

A tárgyakhoz való ragaszkodások sorában az édesanyát helyettesítő átmeneti tárgyat követően a játszás válik érdekessé, és a játéktárgyakhoz történő kötődéssel párhuzamosan a játéktevékenység rendszeres végzése ugyancsak elköteleződéseket eredményez. A kisgyerekek szívesen és nagyfokú lelkesedéssel vesznek részt a játékokban. Az óvodás gyerekek mindennapjaiban a játéktevékenységekbe való rendszeres bekapcsolódás, a felnőttekkel és a kortársakkal folytatott játék a legfontosabb események közé tartozik.

Saját empirikus kutatásunk eredménye egyrészt megerősíti a szakirodalmi adatokat, másrészt a játékokhoz fűződő kapcsolat tartalmára nézve kiegészítéseket állapít meg. De a feltárt adatok az óvodáskorra vonatkozóan aktuálisabb és árnyaltabb információkkal is szolgálnak.

A megkérdezett gyerekek életében jellemzően nélkülözhetetlen szerepet töltenek be az óvodáskori fejlődési időszakhoz illeszkedő játéktevékenységek: a mozgásos játékok, a szimbolikus játékok, a szerepjátékok, az egyszerűbb szabályjátékok és a konstruáló játékok. Ugyanakkor a gyerekek kisebb csoportja arról is beszámolt, hogy az aktuális környezeti hatásoknak köszönhetően szívesen játszanak az idősebb gyerekeknél inkább elfogadhatóbb elektronikai-informatikai eszközökkel. Játékukba jellemzően a gyerektársak, a testvérek és a családtagok kapcsolódtak be, ugyanakkor az óvodapedagógus személye csak ritkán fordult elő. A játékokhoz fűződő kapcsolatukban a következő kinyilvánított jellemzők találhatók meg: a játszás pozitív átélési élménye, a játékok tulajdonságainak felsorolása, a másokkal együtt játszás öröme, a játékokban részt vevők személyiségének és viselkedésének komponensei, valamint a játéktárgy megszerzésének vágya.

#### BIBLIOGRÁFIA

- Bowlby, J. (2009). *A biztos bázis*. Budapest: Animula Kiadó.
- Bagdy, E. (2013). *Álmok, szimbólumok, terápiák*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Düll, A. (2009). *A környezetpszichológia alapkérdései. Helyek, tárgyak, viselkedés*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.

- Galimberti, G. (2013). *Toy stories*. [online] [http://inspired.blog.hu/2013/03/14/gyerekek\\_a\\_kedvenc\\_jatekaikkal\\_a\\_vilag\\_minden\\_tajarol](http://inspired.blog.hu/2013/03/14/gyerekek_a_kedvenc_jatekaikkal_a_vilag_minden_tajarol) [2014.június 23.]
- Játék a bölcsődében. Módszertani levél.* KAPOCS Füzetek 1. 2003. Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Kádár, A. – Bodoni, Á. (2010). *Az óvodás- és kisiskoláskor játékaik elméleti és módszertani megközelítésben.* Kolozsvár: Ábel Kiadó.
- Lázár, K. (2005). *Népi játékok.* Budapest: Planétás Kiadó.
- Piaget, J. (1978). *Szimbólumképzés a gyermekkorban.* Budapest: Gondolat Kiadó.
- Pungorné, G. K. (2013). A bölcsődébe járó kisgyermek átmeneti tárgyai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2013/11–12 sz. pp. 40–50.
- Stöckert, Károlyné (2011). *Kis játékszichológia.* Budapest: Eötvös Kiadó.
- Vekerdy, T. (2005). *Kicsikről nagyoknak.* Budapest: Park Kiadó.
- Winnicott, W. D. (1999). *Játszás és valóság.* Budapest: Animula Kiadó.

ZSUBRITS, ATTILA & VALKÓ, ANNA & HORVÁTH, KRISZTINA & FEHÉR, ANNAMÁRIA  
CHILDREN'S RELATION TO GAMES

*During the early development of personality emotional bonding is very important. The ties of close emotional relationship are formed. Children gradually learn about the world close to them and they get emotionally tied to their environment. The significant persons, the places and the objects are of great importance, in addition attachment to activities also get a big role. Game activities have great importance all along childhood. In this study primary personal ties are analysed, object-related ties are explained. The development of play and the relationship of children to game activities and toys are considered. An empirical research was conducted and its results are presented.*



# KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DOI: 10.17165/TP.2015.3-4.4

**BENCÉNÉ FEKETE ANDREA<sup>1</sup>**

## **Pedagógustehetség – tehetséges pedagógus?**

*A tehetség definíciójának számos meghatározása létezik, sok külföldi és hazai tudományos modellje vált ismertté. Az egyes meghatározások más-más nézetet foglalnak össze, mutatnak be, más lényegi dolgot emelnek ki, és más módon közelítik meg a témát. A tehetség fogalma sokrétű, árnyalt, de iskolarendszerünkben ennek ellenére mindig a tantárgyához kötve választják ki a tehetségeket. A tehetséggondozás folyamatának résztvevői a gyerekek mellett a tehetséget segítő mentorok, akik lehetnek a szülők, a pedagógusok és tehetségtámogatók. A tehetségsegítőknak olyan szakembereknek kell lenniük, akik fel tudják ismerni a gyerekekben rejlő képességeket, és elhivatottak arra, hogy fejlődésüket támogassák. A tehetségek sorsát legtöbbször a pedagógusok egyengetik, azonban senki nem foglalkozik azzal, hogy kik is azok a tehetséges pedagógusok, akik a saját szakmájukat a legmagasabb szinten tudják művelni.*

### **1. Bevezetés**

A felsőoktatásban a tehetséggondozás területén kiemelt szerepe van a Tudományos Diákköri, illetve a szakkollégiumi tehetségfejlesztő tevékenységnek. Nem szorulhat háttérbe azonban a gyakorlati képzés sem, mivel egyéniségtől függően ki a tudományos kutatásban, ki pedig a gyakorlatban bontakoztathatja ki tehetségét, találhatja meg önmagát. Külön figyelmet kell fordítani azokra a tehetséges tanító-, óvodapedagógus és gyógypedagógus-jelöltekre, akik a hivatásuk gyakorlása során nyújtanak nagyon eredményes teljesítményt. A legjobb pedagógusjelöltek élő helyzetekben, tanítási versenyeken mérhetik össze erejüket.

Amióta iskola létezik, azóta mindig felfigyeltek a különleges gyerekekre, és a történelem folyamán keresték azokat a módszereket, amelyekkel a legeredményesebben lehet tanítani, fejleszteni őket. Az utóbbi évtizedekben hazánkban és külföldön is egyaránt a neveléstudományi kutatások középpontjába került a tehetség kérdésköre. A tehetséggondozó szakemberek arra keresik a választ, hogy milyen módon lehet hatékonyabb az intézményes keretek között folyó tehetséggondozás (Balogh, 2014).

---

<sup>1</sup> PhD, egyetemi docens, dékánhelyettes, tanszékvezető, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Szakmodszertani Tanszék, [fekete.andrea@ke.hu](mailto:fekete.andrea@ke.hu)

Gyarmathy Éva (2003) szerint a tehetségek gondozása az iskola mindennapi feladatainak részévé kell, hogy váljon. Az eredményes munkának azonban az a feltétele, hogy megfelelően képzett tehetséggondozó pedagógusok legyenek az intézményekben, akik ismerik és tudják a gyakorlatban alkalmazni is a tehetséggondozás sokszínű módszereit. A gondozás, a fejlesztés nem egyszerű feladat, mert nem létezik egységesen meghatározható recept. A siker, az eredményesség függ attól, hogy kivel, milyen körülmények közt foglalkozik a szakember, és ezáltal milyen lehetőségek nyílnak meg a kibontakozó tehetségek előtt.

## 2. Tehetséggondozás

A tehetséggondozást a lehető legkorábban kell elkezdni, mivel a gyermekekben rejlő, nem felismert lehetőségek az általános iskolai egységes oktatás során háttérbe szorulhatnak. Nagyon fontos, hogy a pedagógus felismerje a valódi tehetségeket, és ne tévessze össze az átlagos képességű, de ingerben gazdag családi környezetben nevelkedő gyermekek időleges ki-magasló teljesítményével (Kollár–Szabó, 2004). Napjainkban már nem igaz az a nézet, hogy „a tehetség utat tör magának”. Balogh László szerint (2014) ez csak a felelősség háritása. Egyértelműen igazolódott Czeizel professzor úrnak az a felhívása, hogy a „tehetséget keresni kell!” A tehetségígéreték felkutatásához elengedhetetlen napjainkban már a rendszer-jellegű tehetségazonosítás, melynek érdekében a pedagógusnak többféle módszert kell alkalmaznia. A tanári jellemzések, a tesztek, a kérdőívek és a felmérések eredményeiként kapható komplex diagnózis a tehetségről, mely alapján már tervezhetővé válik a fejlesztés folyamata.

A tehetségek gondozására, gyarapítására egységes sémát nem lehet felállítani, azonos módszert nem lehet alkalmazni, mivel minden ember más személyiség; eltérő adottságokkal, öröklött tulajdonságokkal rendelkezik (Gábrity, 2011). A pedagógus és a diák folyamatos, közös tevékenysége nyújt nagyon sok segítséget a tehetség azonosításához, majd az egyéni sajátosságokon alapuló tehetségfejlesztéshez. Az elmúlt évtizedekben az egyoldalú képességfejlesztést felváltja a komplex tehetséggondozás, melyhez az egyre bővülő szervezeti keretek tudnak csak megfelelő feltételeket biztosítani (Balogh, 2014). A gyermekén kívül a tehetségfejlesztés folyamatának az egyik legfontosabb résztvevője a pedagógus, akinek meghatározó szerepe van a tehetség kibontakoztatásában. Nemcsak a tárgyi tudásának, hanem az egyéniségének is kiemelkedőnek kell lennie. Rendelkezni kell pedagógiai, pszichológiai képességgel, rengeteg energiával, önbizalommal, kitartással, énerővel, hogy az akadályok leküzdésében a gyermeket tudja segíteni (Gyarmathy, 2003).

Nem elengedő azonban az iskola segítsége, ha a háttérben hiányzik a család és a társak támogatása. Az eredményes tehetséggondozás érdekében nagyon fontos a család és az iskola közti hatékony kommunikáció. Szükségessé válik a célok kijelölése, az azonos követelményrendszer kialakítása, a fejlődés közös értékelése, valamint a gyermek közös érzelmi támogatása (Balogh, 2014).

A család és a köznevelésben dolgozó pedagógusok tehetséggondozó tevékenységének köszönhetően a tehetséges gyerekek az egyetemeken az egyéni sajátosságaiknak, az érdeklődési körüknek legmegfelelőbb szakokra jutnak el. Itt már a felelősség az egyetemi oktatókra hárul, hogy a fiatalokban rejlő tehetségeket felfedezzék, és a lehető legmagasabbra szinten fejlesszék.

### *2.1. Tehetséggondozás a felsőoktatásban*

A felsőoktatásban végbemenő tehetséggondozás kicsit eltér az általános tehetségfejlesztéstől; sajátos módszerek épültek be a gyakorlatba. Célja a tudományos kutatásra történő felkészítés, a szakma megújítása, valamint a módszertani lehetőségek gyarapítása, korszerűsítése. A program sikerét döntően befolyásolja, hogy a mentorálás mellett milyen feltételeket és önfejlesztő lehetőségeket biztosítunk a hallgatók számára saját képességeik felismeréséhez, a tudományos és módszertani kreativitásuk kibontakoztatásához.

Ebben az életszakaszban sem bizonyul a tehetséggondozás könnyű, zökkenőmentes feladatnak, mivel a hallgatók és az oktatók között egyre kevesebb a személyes kapcsolat. Előfordulhat, hogy felsőoktatási tanulmányai során egy diák kizárólag előadás alkalmával találkozik tanárával, és a félév folyamán csak a vizsgán, egyetlen alkalommal nyílik lehetőség a szakmai verbális kommunikációra. A bolognai rendszer bevezetése megváltoztatta a felsőoktatási képzési struktúrát, ami hatást gyakorolt a tehetségek felfedezésére, majd későbbi fejlesztésükre is. Az új rendszer megnehezítette a hallgatói tudományos kutatások kibontakozását, mivel az első hároméves ciklusban kell, hogy sor kerüljön a témaválasztásra, a konzulenskeresésre, a kutatás lefolytatására és a dokumentáció elkészítésére, valamint az országos megmérettetésen történő szereplésre. A mesterképzésben mindezt két év alatt várja el a rendszer, ami szinte lehetetlen feladatnak bizonyul abban az esetben, ha a tanulmányait a hallgató nem ott folytatja, ahol az alapidiplomáját megszerezte (Bencéné, 2011).



## *2.2. A tehetségfejlesztés szinterei az egyetemen*

A tehetségek fejlesztésére több lehetőség nyílik a felsőoktatásban. A tudományos kutatást végző hallgatók felkarolása elsősorban a Tudományos Diákkörön belül történik, de kiváló lehetőséget biztosít erre a szakkollégiumi rendszer is. A havonta megrendezésre kerülő tudományos estéken az ismeretbővítés mellett tágul a szakkollégisták tudományos látóköre, valamint segítséget kapnak a saját ötletcsírák kibontakoztatásához is.

A Csokonai Hallgatói Tehetséggondozó Műhely is hozzájárul az eredményes tehetséggondozáshoz. A foglalkozások keretében minden érdeklődő hallgatónak lehetősége nyílik a tananyagon túlmutató kutatás-módszertani ismeretek megszerzésére, retorikai és személyiségfejlesztő tréningen, valamint prezentációkészítési gyakorlatokon történő részvételre. Itt készülnek el az első absztraktok, előadások és publikációk. A tanszéki műhelyekben folyó kutatásoknak, módszertani csoportok kreatív újító tevékenységének aktív részesei a demonstrátorok, akik a legkiválóbb szakemberek segítségével nyernek bevezetést a legújabb kutatások világába.

A kezdetek után a kutatói életút folytatását a doktori iskolák biztosítják a legtehetségesebb hallgatók számára. A későbbiekben a kiemelkedő ifjú kutatók szakmai fejlődését a posztdoktori pályázatok, a különböző oktatói, kutatói, hazai és külföldi ösztöndíjak támogatják.

A módszertani területen kiemelkedő hallgatók felkutatásában a gyakorlóiskolai, -óvodai szakvezetők segítik a módszertanos kollégákat, illetve a csoport előtti tanítások, foglalkozások alkalmával kerülnek kiválasztásra a legjobb pedagógiai érzékkel és kreativitással rendelkező hallgatók. Tehetséggondozásukban a szakmódszertani tanszéknek, illetve a gyakorlóintézményeknek jut kiemelkedő szerep.

## **3. Szakmai tehetségek fejlesztése**

A mai iskolarendszerben tantárgyakhoz kötötten, órarendi keretek között folyik általában a tehetséggondozás; kivételt képez ez alól a sport és a művészetek, mivel ezeken a területeken iskolai kereteken kívül folyik főként a fejlesztő tevékenység. A „más” területen kiemelkedő teljesítményt nyújtó, a hivatását, szakmáját különleges módon végző gyerekekkel, felnőttekkel nem sok esetben foglalkoznak. A Kaposvár–Somogy Megyei Tehetségsegítő Tanács megyei szinten szervezi meg évente egy alkalommal a „Légy a szakmád mestere” elnevezésű versenyt, ahol a környéken szakmát tanuló diákok mérettetnek meg. Kiállítás keretében mutathatják be alkotásaikat is, amellyel felkelthetik az iskolások érdeklődését, hogy kipróbálják

magukat a szakmák területén is. Az általános tárgyak teljesítése során sorozatos kudarckokat elszenvedő gyerekek is lehetnek sikeresek, érhetnek el kiemelkedő teljesítményt, ha segítünk megtalálni a számukra megfelelő területet.

A tehetségfejlesztő tevékenység célja nemcsak a kiemelkedő teljesítmény továbbfejlesztése, hanem az is, hogy boldog, vidám embereket neveljünk. A siker kulcsa pedig a jól képzett, lelkes pedagógus és a segítő családi háttér.

### *3.1. Az évfolyam legjobb tanítója verseny*

A kiemelkedő, jól motivált, kreatív pedagógusjelöltek felkutatása, azonosítása először a módszertani órákon, majd azt követően a gyakorlatokon megfigyeléssel történik. A tehetségfejlesztés a mentorok, elsősorban a szakvezetők segítségével folyik a gyakorlóintézményekben. Hallgatóink indulnak az országos szervezésű tanítási versenyeken, mivel nagyon fontosnak tartjuk, hogy találkozzanak a társintézményeink legkiválóbb szakembereivel, hallgatóival, hogy ezáltal is tapasztalatot és önbizalmat gyűjthessenek. Létrehoztuk karunk saját tanítói versenyét is, mivel az országos versenyekre nevezhető hallgatók száma korlátozott, és nem tudunk minden tehetséges hallgatónak lehetőséget biztosítani arra, hogy megmutathassa tudása legjobbját.

A végzős hallgatók az összefüggő intézményen kívüli tanítási gyakorlatot követően önkéntesen jelentkezhettek a versenyre. Az írásbeli jelentkezési lapon megjelölhetik a választott évfolyamot és a tantárgyat. A nevezést követően a gyakorlóiskola szakvezetői kijelölők a tanítás időpontját és a tananyagot. Az első fordulóban teljes tervezetet kell készíteni, melyet segédeszközökkel, szemléltetőeszközökkel kiegészítve kell beadni. A szakmai zsűri tagjai egyetemi oktatókból, gyakorlóiskolai szakvezetőkből, valamint hallgatókból áll, akik a tervezeteket egy előre kidolgozott szempontrendszer alapján értékelik. A legjobb 10 tervezetet író tanítójelölt juthat be a döntőbe, ahol az általa választott osztályban megvalósíthatja tervezett óráját. A zsűri állandó tagjait a karon a neveléstudományi tárgyakat oktatók, a hallgatói képviselők és a gyakorlóiskolai képzésvezetők alkotják. A változó bírák a módszertan tanítók közül kerülnek kiválasztásra az adott szakterületnek megfelelően. Az áprilisi versenyhéten a zsűri értékeli a tanítási órákon látottakat, majd az összesített pontszámok alapján „Az évfolyam legjobb tanítója” címet a győztes hallgató és a felkészítő mentorának járó díjat a mentor a diplomaosztó ünnepségen vehetik át. A tanítási verseny az országos versenyek mintájára, hallgatói kezdeményezésre, oktatói segítséggel jött létre. A sikerét az bizonyítja, hogy egyre nagyobb a hallgatók és a szakvezetők lelkesedése, és ez a jelentkezők létszámának emelkedé-

sében is megmutatkozik. A még több hallgatónak és szakterületnek kibontakozási lehetőséget biztosító rendezvényünk a szakmai tehetségnap, ahol lehetőség nyílik másik szakterületek megismerésére is.

### 3.2. „Pedagógustehetség kerestetik” 24 órás tehetségkutató verseny

A programsorozat célja még szélesebb szakmai körben a szakmájukat kiválóan művelő pedagógusok, a ritka gyöngyszemek felkutatása, megtalálása. A tehetségprogram mottója: *Éld meg a tehetséged!* – hiszen csak így módon lehet a boldogságot továbbadni a felnövekvő nemzedéknek, szívvel-lélekkel segíteni a ránk bízott gyermekeket. A tehetségkutató verseny hallgatói kezdeményezésre indult el, sok elhivatott, lelkes leendő gyógypedagógusnak köszönhetően. A rendezvény célja, a pedagógiai képességek megmértetése mellett, a fogyatékkal élő tehetségek felismerése, segítése és sikerélményhez juttatása. A kari program megszólította az egyetem ifjúságát, de ki is tekint a falain kívülre, s a várossal, a megyével amúgy is meglévő aktív kapcsolatot tovább erősítette. Kaposvár iskolaváros; általános és középiskolái, felsőfokú intézményei azt a lehetőséget kínálják, hogy széles spektrumú együttműködés valósulhasson meg. A hallgatói ötletet az oktatók továbbszórták azzal a céllal, hogy az óvodapedagógus, a tanító és a kisgyermeknevelő alapképzésen tanuló hallgatók számára is biztosítottak lehetőséget arra, hogy bizonyíthassák szakmai kreativitásukat, empátiájukat, segítőkészségüket és pedagógusi rátermettségüket. A kezdetekben, a kapcsolatfelvételnél a személyes megszólítás került előtérbe, hiszen a mai elgépiesedett világunkban olyan sok információval bombázza az embereket a média, hogy elsikkadhat így módon a legfontosabb információ is. A rendezők személyesen vették fel a kapcsolatot a másik két tehetségponttal, de emellett a kollégák és diákok személyesen is felkeresték az oktatási intézményekben megszólított diákokat. A pedagóguspálya szempontjából nagyon jó gyakorlat volt a hallgatóknak, hogy pedagógusként szólíthatták meg a leendő kollégákat és a diákokat. Az általános iskolás szereplők szülei is részt vehettek a műsorokon, hiszen a programra ők is elkísérték gyermekeiket, így nyerhettek betekintést a karon folyó tehetséggondozó tevékenységbe. Az oktatókat a versenyző csoportok szólították meg, hogy támogassák őket, vegyenek részt csapatuk tagjaként a vetélkedőn. Ezt követően létrehoztak egy közös facebook-csoportot, ahol elkezdődött az előzetes feladatok megoldása. A zsűri tagjait a hallgatói önkormányzat, a város és a megye képviselői, valamint a kar oktatói alkották. A személyes kapcsolatfelvétel, egy közös beszélgetés kiválóan alkalmas volt arra, hogy széles körben betekintést nyerhessenek a megszólítottak az egyetem életébe.

Az előkészületek több hónapon át tartottak, a csapatok már a versenyt megelőző hetek folyamán feladatokat oldottak meg. Az alapképzési szakok – gyógypedagógia, óvodapedagógus, tanító és csecsemőgondozó – mindegyik évfolyama indított egy legalább 15 hallgatóból álló csapatot, amelynek eredményes működéséhez minél több lelkes oktatót kellett megnyerni, akik aktívan versenyeztek.

A programot végig olyan vendégfellépők szereplése gazdagította, akik a város oktatási intézményeiből érkeztek, és hallgatók tehetséggondozó munkájának eredményeképpen érték el a kimagasló teljesítményt. A szakmai programok során olyan feladatokat kellett megoldani a csapatoknak, amelyek a szakmához kapcsolódtak, gondolkodást, kreativitást és rátermettséget igényeltek.

A kreatív akció feladatai négy fő csoport köré épültek fel a hallgatók világát követve: alkotónap, flashmob (villámcsődület), regionális kortárs csoport klub, valamint a nyilvános kreatív akció.

Az előkészületek során a hallgatói csoportoknak egy-egy kisorsolt filmhez (Hupikék törpikék, Hair, Baywatch stb.) kötődő, a saját szakmához kapcsolódó bemutatkozó műsort kellett előadniuk. A helyszínen rendelkezésre álló eszközökből a film helyszíneit megjelenítő bázis építésére került sor, amely a csoport ügyességéről, kreativitásáról tanúskodott. A bázis-építéssel párhuzamosan a csapat többi tagjának kreatív feladatokat kellett megoldania, melyek során felfedezhették, fejleszthették képességeiket a zene, a mozgás és a rajz-vizuális tevékenység területén, emellett különböző szakmai kommunikációs szituációkban is próbára tehetnék magukat. A gyakorlati életből vett konfliktushelyzeteket szakmai szempontok alapján kellett megoldani. A csoportok olyan feladatokat kaptak, ahol mindenki saját képessége által erősítette a csapatát (szakmai, műveltségi, sport- és szórakoztató tevékenységek). A rendezvény során kiemelt célként szerepelt a fogyatékosok iránti elfogadás növelése. Ennek érdekében sérült csoportok tehetséges tagjai is részt vettek a 24 órás programban. Emellett minden csapatnak lehetősége volt belehelyezkedni egy-egy fogyatékos személy helyzetébe szituációs feladatok és az érzékenyítő kártyák segítségével: a papírokon szereplő öt fogyatékos személynek megfelelően végrehajtott feladatokért további pontokat kaptak a zsűritől.

A regionális kortárs klub célja a (gyógy)pedagógus szakmával kapcsolatosan felmerülő feladatok, problémák, lehetőségek megbeszélése, megvitatása volt. Filmvetítéssel vette kezdetét a szakmai beszélgetés, mely két közoktatási intézményben készült órarászleteket, szabadidős tevékenységeket, ünnepeket, csoportos játékokat, fejlesztő programokat és tehetséges diákok tehetséggondozását mutatta be. A látottak / hallottak szakmai beszélgetést indítottak el

a résztvevő hallgatók és oktatók között. A szabad vitát reflexió és szituációs feladatok megoldása követte, melyben a versenyzők bizonyíthatták szakmai rátermettségüket, pedagógusi kompetenciájukat és kiváló problémamegoldásukat. A feladatok megvalósítását a zsűri szakmai szempontok alapján értékelte, majd az eredményeket a program végén kihirdette. A csapatok érzékenyítő kampányokat készítettek, amelyek segítségével az iskolában tanuló diákokkal és az utca emberével is meg tudják értetni, hogy vannak olyan személyek, akik kicsit „mások”, mint az átlag, de nekik is joguk van ahhoz, hogy boldog és teljes életet éljenek. Közösen kell küzdeni az előítélek ellen, és minden lehetőséget, segítséget meg kell adni számukra, hogy a tehetségüket a fogyatékkal élők is kibontakoztathassák.

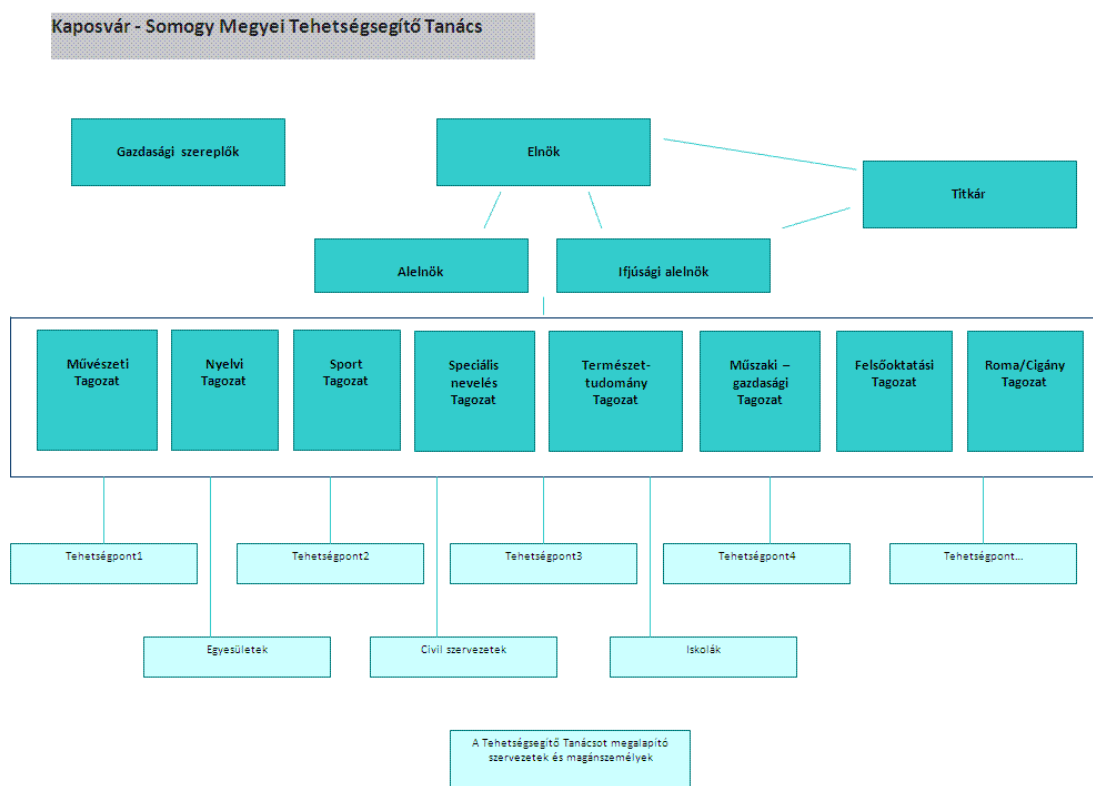
A programsorozat a multikulturalitás jegyében zajlott: nemcsak a fogyatékkal élő csoportok kerültek a fókuszba, hanem a kisebbségek és a más nemzetek megismerésére is sor került a nap folyamán. Minden csapat húzott egy országot, melyet részletesen be kellett mutatni, és szemléltetni a nemzetre jellemző sajátosságok, vonások alapján, magyar és idegen nyelven is. A résztvevőknek segítséget nyújtottak a változatos, érdekes feladatok a tehetségük új területen történő felismerésére, kibontakoztatására. A verseny feladatai minden olyan készségterületet érintettek, amelyek a pedagóguspályán szükségesek. A programsorozaton a tehetség kibontakoztatása mellett fontos szerepet kapott a szakma, a játék és a vidámság. A kreatív alkotótevékenység hozzájárult a csapatok összekovácsolódásához, a résztvevők önbizalmának növeléséhez és az egymás iránti tolerancia fejlesztéséhez. Fejlődött a hallgatók önbizalma is, mert az alsóbb éves pedagógusjelöltek is kiálltak több száz ismerős és ismeretlen elé, hogy megmutassák a bennük rejlő különleges képességeket. Bővült a pedagógusjelöltek látóköre és nőtt a szenzitivitásuk a másság iránt az érzékenyítő feladatok által. A fiatalok kapcsolatrendszere egyértelműen fejlődött, szorosabbá vált a kötődés az egyes szakok és az évfolyamok között. A leendő tanítók, óvónők, gyógypedagógusok és csecsemőgondozók betekintést nyerhettek egymás szakterületébe is, miközben rávilágítottak a szakterületek közti kapcsolódási pontokra.

### *3.3. Az egyetemi tehetséggondozás és a tehetségsegítő hálózat kapcsolata*

Az egyetemi tehetséggondozás szervesen kapcsolódódik az országos tehetségsegítő hálózathoz. A rendezvény három tehetségpont közös tehetségkutató rendezvényeként valósult meg, így lehetővé tette, hogy Kaposvár és környékének általános, középiskolás tanulói és egyetemistái is kapcsolódhassanak a tehetségsegítő programhoz. A Kaposvár–Somogy Megyei Tehetségsegítő Tanács tagozati rendszerben működik: minden egység saját rendezvényeket szervez, amelyek nyitottak mindenki számára, de a programban a másik tagozatok tanácsadó-

ként, segítőként vesznek részt. A somogyi példa, az országban elsőként kialakított mentori hálózat a közoktatás minden szintjén, iskolarendszerű és intézményen kívüli keretek közt is lehetőséget biztosít a tehetségek fejlesztésére. Esélyegyenlőséget nyújt, oly módon, hogy a család anyagi helyzetétől függetlenül mindenki fejlődhessen azon a területen, ahol valamely tekintetben kiemelkedő adottságokkal rendelkezik. A komplex tehetséggondozó szemlélet mellett, a szakterületek kiváló fejlesztése érdekében, az évek folyamán létrejöttek a tagozatok, melyek vezetői az egyes terület kiváló tehetséggondozói, akik a tagozaton belül folyó minőségi, specifikus tehetségfejlesztést irányítják, koordinálják. A szakemberek a tehetségpontokban fejlesztőtevékenységet és tanácsadó szerepet látnak el. A tagozatok a szakterületeken folyó tehetségfejlesztő tevékenységet koordinálják, elnökeik az adott terület kiemelkedő elméleti és gyakorlati szakemberei. A tagozatok fogják össze és szervezik az adott területen a fiatalok számára azokat versenyeket, ahol találkozhatnak, összemérhetik erejüket a hasonló kiválóságokkal rendelkező társaikkal. Biztosítják a képzéseket a tehetséggondozásban részt vevő pedagógusok számára.

A tagozatok elnevezése egyértelműen meghatározza a gondozott szakterületet (1. ábra), azonban magyarázatot igényel néhány speciális tagozat tevékenységköre.



1. ábra: A Kaposvár–Somogy Megyei Tehetségsegítő Tanács szervezeti felépítése

Forrás: Győrfi Veronika – Sárdi Péter

Az intézményes keretek között folyó tehetséggondozás általában tantárgyakhoz kötött; azoknak a kiemelkedő képességeknek a fejlesztését preferálja, amelyek az iskolában oktatott tárgyakhoz kötődnek. Emellett azonban még létezik számos olyan terület, ahol átlagon felüli, kiemelkedő teljesítményt érhetnek el a tanulók. A műszaki gazdasági tagozat a szakképzés területén magas teljesítményt nyújtó diákok fejlesztését szolgálja, a szakmában nagy tapasztalattal rendelkező szakemberek segítségével. A speciális tagozat a fogyatékkal élő, a beilleszkedési és tanulási nehézségekkel küzdő, valamint a halmozottan hátrányos helyzetű tehetségeket támogatja képzett szakemberekkel, speciális módszerekkel és eszközökkel. A roma/cigány tagozat kiemelt figyelmet fordít az e népcsoportból származó gyermekek támogatására. Mindhárom tagozat, speciális helyzetéből adódóan, szorosan együttműködik a szakterületi tagozatokkal, kettős profilú tehetséggondozást folytatnak, ahol kiemelkedő szerepe van a konstruktív együttműködésnek. A felsőoktatási tagozat az egyetemi tanulmányokat folytató hallgatók tudományos, illetve gyakorlati, módszertani tehetséggondozását végzi. Emellett kiemelkedő szerepet tölt be a tehetséggondozást végző személyek komplex pedagógiai-pszichológiai, valamint módszertani tanácsadásában.

A 24 órás vetélkedő új lehetőséget biztosít a tehetséges fiatalok és mentoraik számára az együttműködésre, a közös alkotásra. A Pedagógus Tehetség kerestetik vetélkedőt a Felsőoktatási Tagozat szervezte, de egy olyan programsorozat jött létre, amely során minden tagozat számára lehetőség nyílt az aktív tevékenységre, együttműködésre. A Roma-Cigány és a Nyelvi Tagozat tehetséges tanulói részt vettek a vetélkedőn, a Művészeti Tagozat diákjai biztosították a feladatok közti szórakoztató zenés, táncos műsorokat. A Sporttagozat segítette a mozgásos, ügyességi feladatok szervezését, valamint a legtehetségesebb sportolók érdekes bemutatókat is tartottak, amelybe bevonták az érdeklődő közönséget is. Nagyon fontos a tehetségek fejlesztésénél, hogy a képességeiket kibontakoztató különleges gyermekeket ne csak egy szemszögből nézzük, egy irányból fejlesszük, mert ebben az esetben háttérbe szorulhatnak olyan területek, melyekre esetleg nem figyeltek fel korábban a szakemberek. Ez a fórum lehetőséget biztosított arra is, hogy a felsőoktatásban dolgozó tehetségsegítő szakemberek figyelemmel kísérjék a gyerekeket, és tanácsokkal lássák el a közoktatásban dolgozó mentorokat. A közös rendezvény lehetőséget biztosított arra is, hogy a szülők is részt vegyenek a tehetségfejlesztésben. Hasonló rendezvények keretében lehetne létrehozni a szülők számára egy tanácsadó fórumot, ahol nyugodtan kérdezhetnek, tanácsot kérhetnek a tehetségsegítő szakemberektől. Nagyon fontos lenne, ha a Tanácsok felvállalnának egy tanácsadó szerepkört. A pe-

dagógusjelöltek az egyetem falain kívül is aktívan részt vesznek a tehetséggondozásban, társadalmi szerepvállalásban.

### *3.4. Önkéntes társadalmi szerepvállalás*

A leendő pedagógusok képzésében kiemelkedően fontos szerepe van a személyiségfejlesztésnek, a társadalmi érzékenység, az empátia kialakításának. Nagy hangsúlyt helyezünk arra, hogy hallgatóink aktívan részt vállaljanak az egyetem életében, és a civil szférában is hasznos tevékenységet folytassanak. Az önkéntes munka lehetőséget nyújt a fiatalok számára, hogy betekintsenek a valóságba, szakmájuk részleteibe, és tapasztalatot gyűjtsenek. A gyógypedagógus hallgatók kórházi önkéntes munkát folytatnak a csecsemő- és gyermekosztályon, ahol a tartósan beteg gyermekek számára szabadidős programokat biztosítanak.

A tanító szakos hallgatók körében is egyre nő az érdeklődés a hasznos munkavégzés, a szabadidő hasznos eltöltése iránt. A környék általános iskoláiban korrepetálást folytatnak, melynek keretében halmozottan hátrányos gyermekek tanulását, illetve az életben történő boldogulását segítik. A tanulás mellett kiemelkedő jelentősége van a kiscsoportos személyiségfejlesztésnek, a diákok iskolai boldogulását megnehezítő konfliktusok kezelésének. A tanulás mellett részt vesznek hallgatóink a szabadidő hasznos eltöltésének szervezésében is. Az egyik általános iskolában a tanulássegítés mellett mazzorett tánccsoport alakult, ahol egy hallgató irányításával folyik szakmai munka. A hallgatók mentális támogatását érzékenyítő tréningek segítik, melyekre havonta kerül sor a Magyar Máltai Szeretetszolgálat támogatásával. Igazi szakmai tapasztalatszerzésre adnak lehetőséget az országszerte megszervezett nyári táborok, ahol hallgatóink csoportvezetői, programszervezői feladatokat látnak el.

## **4. Összegzés**

Az egyetemen folyó tehetséggondozás a komplexitásra törekszik, az egyéni sajátosságok figyelembevételével igyekszik mindenki számára a legmegfelelőbb fejlesztési lehetőséget biztosítani. A szakmai tehetséggondozás keretében minél több lehetőséget kell nyújtani a leendő pedagógusok számára, hogy valódi élethelyzetekben, mentorok segítségével kibontakoztassák tehetségüket, hogy a későbbiekben hivatásukat gyakorolva önállóan is tudjanak majd élni az élethelyzetek nyújtotta lehetőségekkel. Egyre több közös rendezvényt kell szervezni, ahol az azonos területen kiemelkedő eredményt elérő diákok és mentoraik találkozhatnak egymással,



hogy biztosítsuk számukra a szakmai tapasztalatszere lehetőségét, mindezzel ösztönző erőt nyújtva ahhoz, hogy legyen bátorságuk minél kimagaslóbb teljesítmény elérésére törekedni.

#### BIBLIOGRÁFIA

- Balogh László (2014). Új irányok az iskolai tehetséggondozásban. In: *Mindennapi pszichológia*. [online] <http://mipszi.hu/cikk/100817-uj-iranyok-iskolai-tehetseg-gondozasban> [2014.12.10.]
- Bencéné Fekete Andrea (2011). A tudományos kutatásra nevelés a felsőoktatásban. In: Szele Bálint (szerk.): *Tehetséggondozási Workshopok a Kodolányi János Főiskolán 3.* (pp. 11–19.) Székesfehérvár: KJF.
- Gyarmathy Éva (2003). Tehetséges tanárok a tehetségért. In: *Pedagógusképzés*, 1. évf. 3–4. sz. pp. 105–112.
- Gábrity Molnár Irén (2011). Tehetséges tanár a tehetséggondozás szolgálatában. [online] <http://www.tehetsegprogram.hu/node/68> [2011.06.02.]
- N. Kollár Katalin, Szabó Éva (2004). *Pszichológia Pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó.

*BENCÉNÉ FEKETE, ANDREA*

TALENTED PEDAGOGUES – WHO WILL DISCOVER THEM?

*There are various definitions of talent as several Hungarian and foreign researchers have dealt with this topic. Different definitions represent different viewpoints and highlight different pinpoints concerning the same issue. The common thing in these definitions is that besides extraordinary performance they regard inheritance and environment as most important determinants. The concept of talent is wide and colourful, however in our national school system talents are only chosen in different school subjects. The participants of the talent support program besides the talented children are the mentors, who may be pedagogues, parents or qualified talent supporters. Talent supporters need to have an excellent sense for recognizing the potential in children, and they have to be dedicated to help the children in their developmental process. In most cases talents are supported by pedagogues, but no one deals with the issue who the talented pedagogues are, who are the ones that can fulfil this job on the highest level.*

DETRE ZSUZSA<sup>1</sup>**Kreativitás és neuropedagógia**

*Korunk módszertani paradigmaváltása új kihívások elé állítja a pedagógusokat az anyanyelvi és a vizuális nevelés terén is. Írásomban olyan – a tehetséggondozás során alkalmazható – szövegfeldolgozó feladatsort tárok fel, melynek neuropedagógia-szemléletű módszertani ajánlásai a gyermeki idegrendszer kutatási eredményein alapulnak. Tanulmányom első részében érintem a tehetség fogalmát, összetevőit, az alkotó folyamathoz szükséges komplex kognitív készségeket mint tehetségfaktorokat, kiemelve a kreativitást. Ezt követően bemutatom a mese funkcióinak és motívumainak, valamint a vizuális tevékenységek gyakorlatainak neuropedagógiai vonatkozásait. A tanulmányt a nyelvi és vizuális kompetenciákat fejlesztő gyermekirodalmi szöveg feldolgozásával zárom, amely bemutatja a kreatív személyiséggé válás és az alkotó magatartás kialakulásának lehetőségeit.*

**Bevezető gondolatok**

Tanulmányomban az irodalmi, az anyanyelvi és a vizuális nevelésben rejlő kreatív lehetőségeket tárom fel neuropedagógia-szemléletű megközelítésben. A három terület integrációjának célja a kreatív gondolkodás elsajátítása, a kreatív látásmód kialakítása és a kreatív cselekvésre ösztönzés. Tanulmányom megírásának első motivációs tényezőjeként a tehetségfejlesztést említem, ahol a tehetségígéret gondozásában látom az olvasási készségek és az olvasóvá nevelés pozitív irányú változásának egyik hatását. Érdekes azonban a fejlesztő munkát más nézőpontból is megközelíteni. Adott egy gyermekközösség, melyet gondozunk, nevelünk, tanítunk, majd felfigyelünk a gyermek „másságára”, diagnosztizáljuk átlagfelettségét, és újra gondozzuk. Ez utóbbi gondozás azonban már konkrét, tervezett. Itt jelenik meg a tehetségígéret erősségeinek és gyengeségeinek fejlesztése, mely írásom témájául is szolgál. Tehetségfejlesztő szaktanácsadóként és tanítóként is megerősíthetem, hogy a gyermek kiváló képességei átlagon felüli teljesítményeiben nyilvánulnak meg. Ezekhez a teljesítményekhez, cselekedetekhez a gyermeknek szüksége van fejlett, jól működő kognitív folyamatokra (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás), valamint alkotókedvre, egy bizonyos kognitív kompetenciára, ami nem más, mint a kreativitás. Írásom második ösztönző ereje ennek a tehetségfaktornak köszönhető. Akik dolgoztak már tehetségígérettel, azok pontosan tudják, hogy a világlátás sajátos módjával rendelkező, a világot megváltoztatni akaró kreatív gyermek nem

<sup>1</sup> tanító, Székesfehérvári Teleki Blanka Gimnázium és Általános Iskola; pedagógiatanár MA, Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, [detre21@gmail.com](mailto:detre21@gmail.com)

alkalmazkodik, hanem létrehoz (Gyarmathy, 2006). Ehhez az alkotáshoz magasabb rendű kognitív készségekre, vagyis az intelligenciára, a nyelvi problémamegoldó készségre és a kreativitásra van szüksége, melyek kreatív személyiségjegyeket is feltételeznek. Ezek a személyiségvonások az átlagostól eltérő minőségűek, intenzitásúak, ezért sokszor tapasztalható a tehetség velejárójaként nem várt pedagógiai helyzet is: előfordul, hogy a módszertani repertóár csődöt mond egy-egy tehetségből fakadó probléma, krízis megközelítésében, kezelésében és megoldásában. Itt lép be tanulmányom harmadik motivációs tényezőjeként a neuropedagógia. *„A kisgyermeknevelés tudománya és gyakorlata jelentős mértékben túlmutat saját határain. Egy új interdiszciplináris tudomány van a láthatáron, ami a gyermekkori neurológia kutatási eredményeinek, a gyermekkori idegélettan elméletének és a kisgyermekkor pedagógiájának – közelmúltban felerősödött – párbeszédéből született. Az újszülött tudomány neve: kisgyermekkor neuropedagógia”* (Varga, 2015, p. 2). Az új attitűd, szemléletmód elsajátításához azonban ismernünk kell a közelmúlt vagy az azt megelőző kutatások eredményeit, konklúzióit.

#### *Az agyi érés és a tanulás körforgása*

Salamon Jenő tanulmányában (1983) a fejlődéslélektan klasszikusainak (Wallon, Vigotszkij, Piaget) kutatási eredményeiből kiindulva alkotta meg azt az álláspontját, hogy az értelem fejlődése a mozgással, cselekvéssel, és nem az érzékeléssel kezdődik. Az idegen nyelvű neuropedagógiai szakirodalmakban is nagy jelentőséget tulajdonítanak a mozgásnak, cselekvésnek mint a megismerés támogatójának. Salamon is kitért az érésre, annak életkorok szerinti, genetikailag programozott, a tanulásban közrejátszó szerepére. *„az érés és a tanulás ugyanolyan dialektikus kölcsönhatásban biztosítják a fejlődést, mint az öröklött és a környezetből szerzett tulajdonságok. Az idegrendszer érettsége valóban feltétele annak, hogy a gyermek alkalmas legyen valamely új ismeret vagy gyakorlati tevékenység elsajátítására. Nem lehet a gyerekeknek bármikor, bármit és bárhogyan megtanítani”* (Salamon, 1983, p. 69). Ez az idézet neuropedagógia-szemléletű törekvéseim helyes irányát jelenti, vagyis azt a tényt, hogy nekünk, pedagógusoknak meg kell ismernünk a gyermeki idegrendszer működését, az agy kognitív és érzelmi jellemzőit, hogy értő módon tudjuk fejleszteni, gondozni a gyermekeket. Következzen néhány – nemcsak kisgyermekkel foglalkozó szakemberek számára is – érdeklődésfelkeltő megállapítás a jelen agykutatásának eredményeiből és a tanulást, mint megismerési folyamatot vizsgáló kutatások nézeteiből:

*„A mai álláspont szerint az emberi agy kölcsönhatások gazdag szövődéke, nem lehet a testet a lélektől elválasztani”* (Varga, 2015, p. 11–18).

A gyermeki agy hálózata folyamatosan épül. Míg születéskor egy idegsejt kb. 2500 szinapszissal, kétévesen már 15000-rel rendelkezik (Varga, 2015).

Az újszülött veleszületett kognitív képességekkel jön a világra (innátizmus), agya képes információ-feldolgozásra (Nahalka, 2002).

Az újszülött már rendelkezik „naiv elméletekkel”, vagyis adaptív (Nahalka, 2002).

A csecsemő agya primitív oksáfgfogalmakat képes alkotni (Nahalka, 2002).

Az újszülött rendelkezik tudással, egy veleszületett világmodellel, világképpel, ami alkalmas lesz a jelenségek értelmezésére, előrejelzésére, a cselekvések irányítására (Nahalka, 2002).

Az első három évben a kisgyermek idegsejtjei között 700 új kapcsolat jön létre minden másodpercben (Varga, 2015).

Hároméves korára a gyermek agyi hálózata rendkívül fejlett, de a nem használt szinapszisek a harmadik életév után elpusztulnak (Varga, 2015).

Ez az utolsó megállapítás visszafordíthatatlansága a legmotiválóbb tényező lehet korunk pedagógusa számára, hogy egyrészt preventív irányítójaként, másrészt tudatos tervezőjeként és szervezőjeként „[...] legyen tisztában a gyermekek fejlődésének és tanulásának sajátosságaival, legyen képes olyan tanulási feltételeket teremteni, amelyek elősegítik a gyermekek intellektuális, szociális és személyes fejlődését” (Varga, 2011, p. 10). Mindezek ismeretében magától értetődik a következő kérdés: ki a neuropedagógus? Hazánkban ilyen végzettséggel rendelkező szakember még nincs. Minden bizonnyal a módszertani megújulásra nyitott, a gyermeki idegrendszer megismerésére vállalkozó pedagógusok közül kerülnek majd ki a köz-eljövő neuropedagógusai, akik személyiségükben, cselekedeteikben korszerűek, kreatívak lesznek, mivel:

- 1) Fontos számukra a gyermekkel kialakított pozitív kapcsolat, mert a közös munkához bizalomra van szükség, hiszen személyiséget formálnak, miközben érzelmeiket szabaddítanak fel, erősítik meg és formálnak át.
- 2) Tevékenységre, tanulásra hangolják a gyermeket, mert tudják, hogy „a tanulás [...] az aktív, megismerő elmében zajlik, építve a gyermekben már meglévő tudásbázisra, a folyamatosan változó, bővülő agyi struktúráira, amit a szakirodalom a „mentális térkép” vagy „világmodell” kifejezéssel definiál” (Varga, 2011, p. 7).
- 3) Konstruktivista szemléletűek, mert a meglévő információkra építenek, használatba állítva a gyermekek előzetes tudását.

- 4) Cselekvéssel, mozgással, zenével segítik a dopamintermelést, mely aktivizálja az agy jutalmazó mechanizmusát.
- 5) Alkalmazzák a fejlesztő értékelést, így téve a gyermeket érdekeltté a változásra, fejlődésre.
- 6) Tudják, hogy „[...] a valóságról az agyunk teremti meg a képet, komoly munka által, az érzékelés kulcsingereiből és építőköveiből, illetve az érzelmek, a motiváció és a korábbi élmények és tapasztalatok hatása alatt” (Varga, 2015, p. 11–18).
- 7) Integrálják az agyat horizontálisan és vertikálisan is, így serkentve az agyi hálózatok kommunikációját, összekapcsolódását (Siegel és Payne, 2014).

A felsorolt attitűdök, cselekvések, pedagógiai folyamatok előnyben részesítik a mozgást, a cselekvést, hatnak az érzékekre, miközben mozgósítják az agyi funkciókat. A hazai szakirodalomban Gyarmathy Éva (2007) kutatási eredményei és az általa bemutatott módszertani fogások kiválóan alkalmasak a tehetséges gyermekek fejlesztésére is. „*A diákok mindig többet tanulnak meg abból, ahogyan tanítják őket, mint abból, amit tanítanak nekik*” (Gyarmathy, 2007, p. 210).

Összefoglalva tehát az agyi érés meghatározza a gyermekek megismerő, kognitív funkcióit. A pedagógusok ezt az érési folyamatot és az agyi plaszticitást (formálhatóságot) kihasználva beleszólhatnak a gyermeki idegrendszer működésébe, segítve az agyi hálózat kiépülését megfelelő módszerek, elmetudatos stratégiák (Siegel és Payne, 2014) alkalmazásával és az optimális tanulási feltételek biztosításával. A kognitív fejlődést mozgással, cselekvéssel, az érzékszervek bekapcsolásával segíthetik elő, miközben az agyi területeket integrálják horizontálisan és vertikálisan is.

#### *A kreativitás mint kognitív képesség és tehetségfaktor*

A kifejezés latin *creare* szóból ered, melynek jelentése: *alkotni, megteremteni*. A kreativitás sokoldalú és bonyolult emberi viselkedés, attitűd. Sokoldalú, mert annyiféle kreativitás létezik, ahányféle emberi tevékenység (Gyarmathy, 2006). A kreativitás leginkább a folyamat, a személyiség, a produktum és a környezet oldaláról közelíthető meg (Landau, 1976). Ezt tárom fel az irodalmi, az anyanyelvi és a vizuális nevelés integrációjával, figyelembe véve a személyiségbeli feltételeket, vagyis az alkotásra serkentő tulajdonságok kifejlődését. Elsőként a motivációt említem mint tehetségfaktort, mert nélküle nem indul meg az alkotó folyamat. Ezen kívül rendelkeznie kell a gyermeknek még speciális képességekkel, amelyek az átlagfelettségét bizonyítják, és szükséges még a gyermek feladat iránti elköteleződése is. Ezek

együttes megléte alapján beszélünk tehetségről, illetve kisgyermekek esetében tehetségígéret-ről. Meg kell említenem a nevelési feltételeket is, hiszen az alkotómunkához szükséges képességeket és tulajdonságokat, valamint a kedvező körülményeket a kisgyermeknevelő, az óvodapedagógus és a tanító fejleszti ki és biztosítja. Mintát ad, serkent, megtanít, és hagy is kreatívnak lenni. E feltételeket kell figyelembe vennem a kreativitás kibontakoztatásához, mert adott a társadalmi igény, a gyermekek potenciális lehetőségei, a nevelésnek pedig be kell töltenie a funkcióját (Gergencsik, 1987).

*„Ha az ember egy kicsit töri a fejét, akkor eszébe jut sok minden, ami másnak még nem jutott”* (Janikovszky, 1976). Az idézet gyermeki egyszerűséggel ismeri el a máshogy gondolkodást, a gyors problémamegoldást, melyek a következő tulajdonságokat feltételezik: környezet iránti nagyfokú érzékenységet, másságot és önállóságot a gondolkodásban, nonkonformitást a viselkedésben, kitartó, elkötelezett feladatvégzést az érdeklődési körön belül. Ezekre a meglévő személyiségjegyekre egyrészt támaszkodunk fejlesztő munkánk során, másrészt pedig erősíteniük, fejleszteniük is kell ezeket, hogy mind magasabb fokon működjenek.

A kreativitást fejlesztő munkánk célcsoportjai a következő gyermekek lehetnek: már diagnosztizált tehetségígérettek, alulteljesítő átlagon felüli gyermekek, akiknek tehetségükkel kapcsolatos gyengeségeit kell kompenzálni ahhoz, hogy erősségeit ki tudja bontakoztatni, végül az érdeklődő átlagos képességű gyermekek, akikből előbújhat a tehetség csírája.

Második osztályban kezdjük kiemelten tanítani anyanyelvünket. Elmeséljük tanítványainknak, hogy édesanyánk nyelvét beszéljük, ezen gondolkodunk, álmodunk. Így próbáljuk számukra érthetővé tenni, amit mi, felnőttek így határozunk meg: a nyelv nem más, mint gondolatcsere, érzelmi egy húron pendülés. A kisgyermek kész, megörökölt fogalmakkal találkozik nyelvi érése során, nekünk kell a határokat tágítani, a nyelvet mint kifejezőeszközt kézzelfoghatóvá és minőségileg magas szinten használhatóvá tenni számára. Az anyanyelvi nevelésnek át kell szőnie a teljes oktatási-nevelési folyamatot az életkori sajátosságok figyelembevételével, adaptív pedagógiai szemléletben. A nyelvtanulás (az idegen nyelveké is) a mindennapi kommunikációs helyzetekben történik. Ez egy természetes folyamat, mely a beszélgetésre épül. A kommunikáció a beszélgetéssel kezdődik, nem pedig a beszéddel. A legfontosabb, a meghatározó szerep tehát az édesanyáé és a családé, majd a bölcsőde, óvoda következik, ahol kortársak között újabb nyelvi ingerek érik a gyermeket. E színtereken kezdődik a nyelv elsajátításának első fázisa, vagyis a hang- és szókincsfejlesztés időszaka. Innen aztán mondókákkal, kiszámolókkal, versekkel, rövid mesékkel jól feltarisznyálva léphet az iskolába, ahol tudatos,

nyelvi kreativitást fejlesztő, alkotó magatartásra ösztönző tevékenységek biztosítják tehetségének kibontakozását.

### **A mese funkcióinak és motívumainak neoropedagógia-szemléletű jellemzői**

Az óvodás, a kisiskolás ön- és világmegértésének nélkülözhetetlen eleme a játék és a mese. A játék a világról szerzett benyomások cselekvéses és szimbolikus rendezése. A mese ugyanezek verbális és szimbolikus konstrukciója. Mindkettő lehetőséget ad a mindenség befogadásának gyermeki módjára. Az irodalom legfontosabb feladata az önmegismerés, a beavatódás a körülöttünk lévő világba. A mesék révén azt kell a gyerekekkel megéreztetnünk, hogy a történetek róluk, rólam, rólunk, nekik, nekem, nekünk szólnak. Segítenek eligazodni a világban, az érzelmeinkben, indulatainkban.

A mese képekre, szimbólumokra, akciókra fordítja le a világ jelenségeit, s ad lehetőséget a feszültségek elaborációjára: az emlékezetben őrzött érzelmeket feldolgoztatja. A mese megszólítja a gyermeket: vertikálisan és horizontálisan is integrálja az agyi területeket, beindítja a kognitív folyamatokat és az érzelmeket. Szimbólumaival megnyugtatja őt, megerősíti, hogy amit érez, az általános és emberi, tehát mással is megtörténik: érzelmekre hat és hagyja az érzéseket megélni. A szereplők cselekvéseivel oldja a büntudatot a gyermekben: a felső agyterületek kognitív funkciói kontrollálják az alsó agyi réteg emócióit. Kiutat mutat arra, hogyan kell megküzdeni a problémákkal: kapcsolódás a konfliktuson keresztül, vagyis lehetőséget ad a konfliktuskezelésre. Értékrendje egyértelmű, nem tesz lehetővé átmeneteket: emlékeztet az emlékekre, ezáltal személyiséget formál. Kétpólusú értékszerkezete biztonságosan irányítja a gyermeket a jó felé úgy, hogy a jót és a rosszat az azt megjelenítő szereplők külső és belső tulajdonságaival is érzékelhetővé teszi: a testi érzetek, a gondolatok és az érzelmek megfigyeltetése segíthet abban, hogy a gyermekek állást tudjanak foglalni a jó tulajdonságok, cselekedetek mellett, elítélve a rosszat és a helytelent.

A mesét a gyermek szereti, élvezi, mert a mesei motívumok, fordulatok összhangban vannak pszichés fejlődésének jellegzetes gondolati, indulati, szemléleti vonásaival. Ezt a tényt kell figyelembe vennünk, amikor a mesei mondanivalót nevelési céljaink szolgálatába állítjuk. A következőkben összevetem a mesei motívumok tartalmát a neoropedagógia-szemléletű nevelési módszerekkel.

- 1) A minden minden lehet és az átváltozás motívuma, amikor minden bármivé alakulhat és visszaváltozhat, így kompenzálva a mesehős kiszolgáltatottságát: önmagára hangolja a gyermeket személyes kompetenciákat erősítve.

- 2) Az ellentétek preferenciájának motívuma: amelyben a feltűnően eltérőt jól meg tudja különböztetni: vizualizáltatja, elmesélteti az ellentétes tulajdonságokat, cselekedeteket.
- 3) Az ismétlés folyamatosságának és biztonságának motívuma, amely megkönnyíti a gyermek számára a cselekmény követését és az átélés folyamatosságát: kognitív folyamatokat, ezen belül főként a figyelmet, emlékezetet és a gondolkodást fejleszti.
- 4) A veszély–megmenekülés motívuma, ami a gyermek életkorából, helyzetéből eredő kiszolgáltatottságot, tehetetlenséget próbálja kompenzálni a „veszélybe kerülés és megmenekülés” elképzelésével, melyben a mesék főhőse is erényei vagy csoda révén a mesei igazságszolgáltatásból mindig részesül: megnevezteteti és történeté formáltatja a problémát, miközben érzelmeket szabadít fel.
- 5) A kompenzálás motívuma, mely során a mesében elégtételt nyer a mesehős: érzelmeket nyit meg és kompenzál.
- 6) A vágyteljesítés motívuma, mely segítségével a mese optimista világképe elősegíti a gyermek vágyainak beteljesedését: érzelmeket szabadít fel.

Az irodalmi nevelés személyiségfejlesztő hatása akkor lehet eredményes, ha az irodalmi anyagot nem fokozzuk le alkalmazott irodalomná. El kell érnünk, meg kell engednünk, hogy a szöveg emocionálisan, esztétikumával hasson és örömet szerezzen! Bele kell ízlelnünk, szagolnunk, simítanunk, hallgatóznunk mesébe, mert ezek hiányában megtorpan az átlag felettség kibontakozása.

A magyar nyelv bonyolult és rejtelmes, igen kreatív (Nagy és Péntek, 2000), s ha megfelelő időt fordítunk az átlagosnál jobb képességű gyermekek nyelvi fejlesztésére, akkor megdöbbentő kreatív energiák szabadulhatnak fel a nyelvhasználatban. Feladatsoraim a nyelvi képességek, készségek fejlesztését célozzák a következő jegyek segítségével:

- fluencia (könnyedség): ösztönös és céltudatos nyelvi tevékenység, mely a szavak szintjén a meghatározott betűkből való szóalkotást, a gondolatok szintjén a címadást, az asszociációk szintjén a szinonimák és ellentétes jelentésű szavak alkalmazását a mondatok szintjén pedig a kérdés–feleletet, a beszédhelyzeteket, a nyelvi produkciót jelenti.
- flexibilitás (mozgékonyosság): kommunikációs gyakorlatokban a nyelvi problémaérzékenységet mutatja.
- originalitás (egyediség): ami feltételezi, hogy a tanuló ugyanazt a tartalmat más beszédhelyzetben, eltérő hangnemben, terjedelemben, szövegtípusban képes előadni.



Itt engednem kell, hogy összefusson a verbalitás és a vizualitás egymást nélkülözni nem tudó, segítő, és kiegészítő szerepe. Fontosnak tartom, hogy az alkotó gondolkodásra nevelés ne maradjon elszigetelt, hanem ölelje fel az élet minden területét, így segítve az egyediséget, az elgondolkodtatót, a kételkedőt, meghökkentőt és a humorosat. Engedje hibázni is a gyermeket, mert a tévedés próbálkozások láncolatát indíthatja el, ami megint csak utakat keres az újhoz, az egyedihez!

### **A vizuális nevelés neuropedagógia szemléletű jegyei**

Megváltozott a fejlesztendő készségek, képességek fontossági sorrendje a vizuális nevelésben is. Míg korábban kiemelt szerepe volt a manuális készségnek, a pontos megfigyelésnek, a reproductív vizuális memóriának, addig az újabb elvárások az önállóságot, az eredetiséget, a fantáziát, a rögtönző készséget, a produktív és problémaalapú gondolkodást tartják fontosnak. A vizuális nevelés tananyagába többek között bekerült a vizuális nyelv, a vizuális kommunikáció (Bodóczky, 1998), melyeket felhasználok gyakorlataimban, bátorítva a gyermeket a rugalmasságra, az elemző képességre, a tanulni tanulásra, a kreatív gondolkodásra és a társakkal való kooperációra. Ezek a gyermekek felé irányuló törekvések a pedagógusok számára nem ismeretlen feladatok, de mindenképpen metodikai átgondolást igényelnek. *„Az alkotás-alkatás igényének felkeltése, az önálló, kreatív gondolkodás fejlesztése, mint cél nem új a vizuális [...] nevelésben. Megvalósítása minden másnál nagyobb erőfeszítést igényel a tanártól, mivel [...] önmaga fejlesztésével is állandóan foglalkozik. [...] nagyfokú fogékonyságot, toleranciát, alkotó magatartást (pedagógiai kreativitást) követel a tanártól: készséget a megújulásra, új gondolatok befogadására, [...]”* (Bodóczky, 1998, p. 16).

Mivel az anyanyelvi és a vizuális nevelésnek a befogadás és a kifejezés egyaránt célja, a tanítás-nevelés úgy lehet csak hatásos, ha ezek jelentős részét olyan gyakorlati feladatok alkotják, melyeknek ismérvei a következők:

- A feladatok mindig szimultán hatásúak, tehát több agyi területet mozgósítanak.
- Konkrétak, világosan megfogalmazottak.
- Nincs előre meghatározott „legjobb” megoldásuk, serkentik a problémaközpontú gondolkodást, problémaalapú szemléletet.
- Utat nyitnak és engednek a személyes ízlésnek, kritikának.
- Lehetőséget adnak a meglévő ismeretek, értékek továbbgondolására, megújítására.
- Játékosak, humorosak, így érzelmeket generálnak.

- Lehetőséget biztosítanak az óvodán, iskolán kívül szerzett ismeretek hasznosításához.
- Építenek az előzetes tudásra.
- Segítik, élményszerűvé teszik a tanulást.
- Elegendő időt biztosítanak az egyéni tempónak.
- Személyes és szociális kompetenciákat árnyalnak, finomítanak.
- Készségeket, jártasságokat alakítanak.
- Kognitív kompetenciákat erősítenek.
- Agyi integrációt hoznak létre.

Feladataim összeállításához olyan kreatív művészeket kellett keresnem, akik műfajukban egyedül álltak. Így esett a választás Lázár Ervinre, és gyermekkönyveinek illusztrátorára, Réber Lászlóra. Egy foglalkozástervvel kísérlem meg megtartani a mai gyermekek mesékbe vetett hitét, csodákra való igényét, mert „[...] a posztmodern kor tele van bizonytalansággal, a mai tömegkultúra minden ízében támadja a gyermeki ártatlanságot, a televízió, a számítógép, az internet, a fogyasztói társadalom értékromboló világa azt sugallja számunkra, hogy meg kell védeni a gyermeket a tömegkultúrától” (Varga, 2009, p. 18).

### **Lázár Ervin A fába szorult hernyó című elbeszélésének feldolgozása**

1-4. osztályosoknak ajánlom a mesekönyv illusztrációjával.

A ráhangoló ellegű előzményekkel a témára és a tanulásra hangolom a gyermeket. Olyan ismereteket dolgoztatok fel, melyek ráépülnek előzetes tudására, majd a gyakorlatokkal segítem az új ismeretek beépítését.

A lepke fejlődésének megfigyelése, erről folyamatrajz készítése.

Madár- és békaperspektívák megismerése, rajzos tevékenység.

Beszélgetés az egymásra utaltságról, egymás kiegészítéséről: *Voltál-e már szorult helyzetben? Voltál-e már úgy, hogy „csak egy picurka hiányzott” megoldáshoz?*

Az utánzó játékokkal kihasználom a mozgás tanulást segítő, memóriát bekapcsoló, érzelmeket felszabadító erejét és a humort:

- Kezüikkel, tenyerükkel utánozzanak egy hernyót, ahogyan araszol, felágaskodik, körülnéz, majd folytatja útját.
- Játsszák el, hogy találkozik két hernyó, s megszemlélik, üdvözlnek, kikerülnek egymást, egyezkednek, szövetkeznek, vitatkoznak, egyetértenek, egymással. Csak a test beszéljen!

Hangjátékok: *bömböl, ordít, szepeg sír, zokog, rí, sír-rí, itatja az egereket, keservesen sírdogál*. Beszéljük meg, milyen szituációkban cselekszünk így és miért. Az érzelmeket a probléma súlyosságának, kicsiségének oldaláról fejtjük ki!

Az állatok hangján is jelenítsék meg a felkiáltást (dörmögte, rivallta, mekegte, kiáltotta, makogta, recsegte, cincogta).

„Ej, ki lehet?” kérdése, „Mentsük meg!” felszólítása különböző hangfekvésekben (basszus, tenor, szoprán), érzelmi telítettséggel, majd kórusban is egyszerre.

„Mi fáj?” drámajáték: egymás nevét kiáltják, majd elhangzik a kérdés. A válasz az állatra jellemző, humoros kifejezés legyen. Pl: *”Farkas, mi fáj? A bundámban a bolha foga!”* „Katica, mi fáj? A hetedik pöttyöm közepén!”

A rátermettségi gyakorlatoknál központba állítom a problémát, majd a megoldáshoz mozgósítom az intelligenciát és a kreativitást.

A beszélgetés a kommunikációt, a személyes és szociális kompetenciák fejlesztését segíti. A felvetett kérdések: *Kinek előnyös ez a helyzet? Ki a vesztese? Miért? Melyik állat lennél szívesen? Melyik nem lennél? Miért?*

Segítsenek egymáson, készítsenek megmentési tervet attól függően, hol szorult fába a hernyó (erdei, mezei, sivatagi, őserdei fába, épp a tanteremben, tornateremben, villamoson, hídon). Használjanak a helyszínrre jellemző tárgyakat. Vitassák meg, hogy miért járt sikerrel vagy sikertelenséggel a megszabadítás, ki mennyire vette ki belőle a részét.

Fordítva, más nézetből szemlélve: változtassák meg az állatok sorrendjét, testtartását, a térformát (homlokán, farán, orra hegyén, farka végén áll, ül, ágaskodik, bakot tart, guggol). Bújjanak az állat bőrébe, mutassák be érzelmeiket, helyzetüket, aggodalmaikat.

Perspektívaváltás: rajzolják meg, mit lát a medve, ha felfele bámul; mit lát a kecske, ha körbenéz; mit lát a katica, ha lefelé, felfelé, körbekémlél; mit lát a hernyó azon a kis résen.

A feladatsorok a tehetségfaktorok közül a speciális képességeket, ezen belül a nyelvi könnyedséget, mozgékonyt és eredetiséget várják el és fejlesztik tovább. A kommunikáció a fejlesztő munkám alapja, hiszen az elejétől a végéig átszövi a foglalkozást; beszélteti önállóan és közösen is a gyermeket, majd a beszédet mozgásformákhoz, szituációkhoz kötve megtámogatja a gyermek kifejezőkészségét és nyelvi bátorságát is. A helyzetfelismerő és drámajátékot alkalmazó gyakorlatok a kognitív folyamatok és készségek fejlesztése mellett a személyes és szociális kompetenciák alakulását, finomítását segítik, míg a nézőpontváltó feladatok a téri tájékozódást és a térrendezést erősítik. A nyelvi és vizuális gyakorlatok előhívják és támogatják az intelligenciát mint olyan komplex kognitív készséget, amely lehetővé teszi a

gyermek célszerű cselekvését és a környezethez való alkalmazkodását (Wechsler, 1939), valamint a környezetének megváltoztatására irányuló kreatív törekvéseit.

## Összegzés

A pedagógiai paradigmaváltás időszakát éljük, mely új követelményeket, elvárásokat generál az oktatásban és nevelésben egyaránt. Azt már régóta tapasztaljuk, hogy a gyermekek tanulása és információfeldolgozása megváltozott, bizonyos kompetenciák előtérbe kerültek, míg mások megerősítésre várnak. Kiemelt helyre került a tehetség, kialakultak olyan szakmai csoportok, amelyek az átlagon felüli gyermekek gondozását tűzték ki célul. A változó világ miatt a gyermekekhez vezető utak is átalakultak. Megnyugtató gyermek-neurológusoktól hallani, hogy a gyermeki agy plaszticitásából adódóan befolyással lehetünk mi, pedagógusok a gyermeki idegrendszer működésére, megváltoztatva annak struktúráját. Ez a lehetőség új távlatokat nyit meg a pedagógiában, de növeli a felelősséget is, hiszen új, a korábitól eltérő szemléletre van szükség, mely más perspektívában látja a pedagógiai folyamatokat és a pedagógiai folyamatok szereplőit egyaránt. Előtérbe kell kerülnie a kreativitásnak mint személyiségvonásnak, cselekedetnek, biztatva a gyermeket az alkotásra és a másként gondolkodásra az oktatás és nevelés minden területén.

## BIBLIOGRÁFIA

- Bodóczy István (1998): *Vizuális nevelés II. Feladatgyűjtemény és tanári kézikönyv a 7–12. évfolyamok számára.* Budapest: Helikon Kiadó.
- Gergencsik Eszter (1987): *Kreativitás és közösség.* Pszichológia – Nevelőknek. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Gyarmathy Éva (2006): *A tehetség – Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Gyarmathy Éva (2007a): *A tehetség. Háttéré és gondozásának gyakorlata.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Gyarmathy Éva (2007b): *Diszlexia. A specifikus tanulási zavar.* Budapest: Lélekben Otthon Kiadó.
- Janikovszky Éva (1976): *A nagy zuhé.* Budapest: Móra Könyvkiadó. 14. p.
- Landau Erika (1976): *A kreativitás pszichológiája.* 2. kiadás. Budapest: Tankönyvkiadó.

- Lázár Ervin (1995): A fába szorult hernyó. In: *A Hétfejű Tündér*. Budapest: Osiris Kiadó. 17–22. p.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Konstruktivizmus és pedagógia. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nagy L. János – Péntek János (2000): *A kreatív nyelvhasználat és az iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Salamon Jenő (1983): *Az értelmi fejlődés pszichológiája*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Siegel, Daniel – Pyne, Bryson Tina (2014): *A gyermeki elme*. Agyfejlődés, konfliktusok, támogató szülői stratégiák. Budapest: Ursus Libris.
- Szököl, István (2015): Quality management system in educational process. In: Gómez Chova, L. – López Martínez, I. – Candel Torres, I. (eds.): *8th International Conference of Education, Research and Innovation*. Seville (Spain) : IATED Academy, pp. 7282-7285. ISBN 978-84-608-2657-6
- Szököl, I (2015): The Methods and the Ways of Pedagogical Evaluation. In Hájková, E. – Hasilová, K. (eds.): *XXXIII. International Colloquium on the Management of Educational Process*. Brno : Univerzita obrany, Fakulta vojenského leadershipu, p. 22. ISBN 978-80-7231-995-4
- Szököl, I (2010): Differenciális tanítási módszer az IKT oktatásában. In Kovátsné Németh M. (eds.): *V. Kárpát-medencei találkozók Apáczai emlékére*. Győr: Magyar pedagógiai társaság, pp. 142-147. ISBN 978-963-7123-21-4
- Varga László (2009): Gyermeklét a 21. században. In: Kállai Ernő – Kovács László (szerk.): *Megismerés és elfogadás*. (pp. 10–20.) Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- Varga László (2011): A legokosabb befektetés a jövőbe: a gyermeknevelés. *Magiszter*, 4. sz. 5–20. p.
- Varga László (2015): Új tudomány születőben: Kisgyermekkorú neuropedagógia. In: György Juhász, Ádám Nagy, Terézia Strédl, Anita Tóth-Bakos (szerk.): *A Selye János Egyetem 2015-ös „Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban” Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete*. (pp. 11–18.) Komarno: Szlovákia: Selye János Egyetem.
- Wechsler (1939): *Az intelligencia fogalma*. [online]  
[http://mtk.bme.hu/anyag/ora/MV\\_6\\_w.pdf](http://mtk.bme.hu/anyag/ora/MV_6_w.pdf) [2015. november 21.]

DETRE ZSUZSA  
KREATIVITÄT UND NEUROPÄDAGOGIK

*Wir durchleben die Zeit des pädagogischen Paradigmenwechsels, der neue Voraussetzungen und Erwartungen in der Ausbildung und der Erziehung ebenso erzeugt.*

*Wir erfahren es seit langem bereits, dass das Lernen der Kinder und ihre Datenverarbeitung sich geändert haben, und bestimmte Kompetenzen sind in den Vordergrund getreten, während andere auf eine Bestätigung warten. Das Talent ist zum betonten Platz gekommen, und Berufsgruppen wurden gebildet, die die Sorge von überdurchschnittlichen Kindern zum Ziel gesetzt haben. Wegen der sich ändernden Welt haben sich die Wege, die uns zu den Kindern führen, auch geändert. Es ist beruhigend von Kinderneurologen zu hören, dass wir, Pädagogen, wegen der Plastizität des kindlichen Gehirns die Funktion des kindlichen Nervensystems beeinflussen können, was zur Veränderung seiner Struktur führt. Diese Gelegenheit öffnet neue Perspektiven in der Unterrichtsmethode, aber sie vergrößert unsere Verantwortung auch, da eine neue und verschiedene Ansicht nötig ist, die es ermöglichen könnte, sowohl die pädagogischen Prozesse als auch die Figuren dieser Prozesse unterschiedlich zu betrachten. Die Kreativität – als eine Persönlichkeitseigenschaft, eine Handlung und eine Weltsicht – muss in den Vordergrund treten, die das Kind zur Schaffung und der Meinungsverschiedenheit auf allen Bereichen der Ausbildung und der Erziehung anregen kann.*



FARNADY-LANDERL VIKTÓRIA<sup>1</sup>**Lelkesedés és inspiráció a nevelőtestületben**

*A pedagógia a neurokonstruktivizmus megjelenésével újabb jelentős állomásához érkezett. Egy új, interdiszciplináris tudomány van kialakulóban, a neuropedagógia. A kompetencia alapú (outputorientált) képzés elvárásai, a személyiség főbb komponensrendszereire, illetve azok szerveződésére vonatkozó interdiszciplináris ismereteink, valamint a neuropedagógia új szemlélete újfajta kihívásokat támasztanak a pedagógusok felé. 2015 áprilisa és augusztusa között 501 fő részvételével zajló online, véletlenszerű, empirikus, pedagógusattitűd-kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy probléma-e a pedagógusok körében az elmélet és a gyakorlat összhangja, a rendelkezésre álló neuropedagógiai tudás megszerzése, megosztása, a neuropedagógiai szemlélet gyakorlatba való átültetése. Ismerik-e, illetve beépítik-e a pedagógusok a neurotudományok legkorszerűbb eredményeit pedagógiai gondolkodásukba és tevékenységükbe. Jelen tanulmányban e kutatás néhány elemét kiemelve, azokat szakirodalmi forrásokkal összevetve tekintjük át, hogy milyen tényezők befolyásolják pozitívan és negatívan a neurotudományos paradigmaváltás térnyerését a pedagógiában, kifejezetten a pedagógusok szakmai tevékenységének fókuszából.*

**Bevezetés**

A konstruktivizmus, majd napjainkban a neurokonstruktivizmus térhódítása jelentős paradigmaváltást hozott a pedagógiában. E változások gyökerei az ezredfordulóra tehetőek, amikor megjelentek azok a tudományos nézetek, amelyek a gyermeki fejlődést a külső és belső tényezők összefüggéseiben, komplex módon vizsgálták (Varga, 2009). A neurokonstruktivizmus a korábbi érésközpontú megközelítéssel szemben egy fejlődésközpontú elméleti keretet jelent. Egyed Katalin megfogalmazásában a neurokonstruktivizmus a gyermeket mint individuumot értelmező elméleteket a kognitív szerveződés, az „idegrendszer szintjére is kiterjeszti, miközben egyetlen interaktív rendszerbe foglalja a neurális működés különböző szintjeit és a fejlődéslélektan által korábban leírt környezeti szinteket. [A neurokonstruktivizmus] ... Feltételezi, hogy a fejlődés nem előre programozott, de a fejlődő ember nem is a külső hatások passzív »elszenvedője«. A neuro- előtag azt fejezi ki, hogy a neurokonstruktivizmus a fejlődés alkotó folyamatában a gyerekekről fejlődő idegrendszerével együtt gondolkodik. Feltételezése szerint akkor érthetjük meg a viselkedést és a fejlődést, ha a fejlődő neurális rendszert a komplex konstrukciós folyamat részeként kezeljük. Összekapcsolja

<sup>1</sup> ISO minősített üzleti tréner, pedagógiatanár MA-hallgató, Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, [farnady-landerl@neuropedagogia.hu](mailto:farnady-landerl@neuropedagogia.hu)



*tehát a fejlődést – annak különböző aspektusait: érzékelés és észlelés, kogníció, érzelmek stb. – a neurális fejlődéssel. Erősen hangsúlyozza az agy és a fejlődés közötti kölcsönös kapcsolatot. A fejlődés konstruktív folyamatában az agy maga is a környezetéhez alkalmazkodó, komplex biológiai rendszerként vesz részt, illetve az agy fejlődése is egy rugalmas rendszer környezetével való alkalmazkodásának következménye” (Egyed, 2011, p.178–179).*

### **Paradigmaváltás és változó követelmények a pedagógiában**

Napjainkra megváltozott a tudásfogalom is, és a tanulást sem az információk befogadásának adattárolást előtérbe helyező felfogásában vizsgáljuk, hanem az információk előhívását középpontba helyező komplex folyamatokként értelmezzük. Az eddigi ismeret-, ismeretátadás központú pedagógiai praxist egy új, a kognitív kompetenciák fejlesztése mellett az érzelmi és szociális kompetenciákat is előtérbe helyező pedagógiai gyakorlatnak kell felváltania (Varga, 2015). Pedagógusként nap mint nap szembesülhetünk olyan új fogalmakkal, mint a kisgyermekkor szocialitás és az interperszonális rezonanciajelenségek jelentősége az agyi fejlődésben, a neuroplaszticitás, szenzitív periódusok, az emlékezés mint szituatív rekonstruáló folyamatok komplex rendszere, az emlékezet előhívási mechanizmusai, a teszthatásban rejlő lehetőségek jelentősége a tanítási-tanulási folyamatra, vagy az ún. „szociális agy”. Egyre nagyobb hangsúly helyeződik a kora gyermekkor időszakának a fejlődés komplex folyamataiban betöltött kitüntetett szerepére, amely a kora gyermekkor pedagógia jelentőségét is új dimenziókba helyezi. Varga László így fogalmaz: *„tisztában kell lenni a kisgyermekkor fejlődés legújabb tudományos eredményeivel, a kisgyermekkor fejlődést és fejlesztést meghatározó faktorokkal, a korai agyfejlődés és az emberi fejlődés összefüggéseivel, az idegtudomány, a kisgyermekkor agy kutatás legújabb megállapításaival. Életünk minősége a magunkhoz és a másokhoz fűződő viszonytól és környezetünkkel lévő kapcsolatunktól függ. Ezért nem kerülhetjük meg az érzelmi intelligencia kérdéskörét, hiszen a gyermekkor – a szociális kompetenciák és a kognitív képességek mellett – az érzelmek megalapozásának rendkívül fontos időszaka”* (Varga, 2011, p. 5). Mindezekből következően tehát pedagógusként feladatunk nem a természetes adottságok „ellen”, vagy azok megváltoztatását célul kitűző oktatás, nem pusztán a kognitív kompetenciák fejlesztése, sokkal inkább a gyermek saját természetes adottságaira és biológiai folyamataira építő támogatása, nevelése. Gerald Hüther német neurobiológus úgy fogalmaz, hogy a nevelés-oktatás egységében a gyermekekre e folyamat „objektuma” helyett önálló és egyedi „szubjektumként” kell tekintenünk (Hüther, 2015a). Mindez annál is inkább lényeges, mert az agyunk maga is egy „szociális szerv”, az idegsejtek közötti kapcsolódási

minták a gyermeket körülvevő környezet feltételei szerint fejlődnek, elősegítve ezzel a gyermek „betagozódását” az őt körülvevő szocializációs közegekbe. Személyiségünk és agyunk fejlődése is egyszerre jelent egy belső és egy külső folyamatot (kontextuális megközelítés): agyunk folyamatosan kapcsolódási hálózatokat épít (idegsejtek kapcsolódása), e folyamat pedig a környezettel való kölcsönhatásban egy sajátos belső szerveződésként valósul meg, melynek során a veleszületett adottságok, a szociális környezet, az énkép és a kötődési képesség a gyermek érzelmi és szociális fejlődésében és a tanulásban is meghatározó szerepet töltenek be. Ugyanígy a személyiségünk fejlődése kapcsán is elmondhatjuk, hogy a személyiségünket alkotó komponensrendszerek is dinamikusan szerveződnek, folyamatosan változó belső szerveződésként alakítják „énünket”, a személyiség „szelf”-jét, e folyamat pedig a társas környezettel való interakciókban, azaz szociális kontextusban valósul meg (Renz-Polster és Hüther, 2013). E pedagógiai paradigmaváltási folyamattal párhuzamosan átalakulóban van a köznevelés is; a pedagógusok előmeneteli rendszerével összefüggő reformok új feltételrendszerrel szabnak a pedagógiai munkának. Az eddig informális szakmai szinteken megjelenő pedagógusi önreflexió strukturális szintre emelkedett, a minősítési eljárások szintén új feladatokat rónak a pedagógusokra. Az eddigi kilenc pedagógusi kompetenciaterület és az ehhez kapcsolódó követelményrendszer a jövőben tovább árnyalódik majd annak az aktuálisan zajló folyamatnak a következtében, amely Magyarország 2008-as Európai Parlament és Tanács ajánlásával kiadott Európai képesítési keretrendszerhez való csatlakozásából adódik. E folyamat nem más, mint a Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) felsőoktatási bevezetésének folyamata. Az ezen keretrendszerben megfogalmazott képzési és kimeneti követelmények (KKK) célja egy, a felsőoktatási képesítések minőségét szabályozó eszköz létrehozása. A képesítési keretrendszerek általános jellemzője, és egyben „[...] lényegi újítása, hogy a képesítéseket nem az azokat kibocsátó iskolatípusok vagy a képzési idő hosszával kategorizálják, [...] hanem képzési szintenként megfogalmazzák azokat a tudásokat, képességeket és más kompetenciaelemeket, amelyeket adott képesítések kiadásához szükségesnek tartanak. E megközelítés nem a »bemenetre« fókuszál, ugyanis a tanulók sok helyről származó, sokféle tudással, képességekkel, kompetenciákkal érkehetnek, hanem azt fogalmazza meg, hogy ezeknek milyen szintje, szervezettsége jön létre a tanulási folyamat végén, a »kimenetkor«” (Derényi és Vámos, 2015, p. 3). A Magyar Képesítési Keretrendszer nyolc, egymástól jól elkülöníthető, hierarchikusan egymásra épülő kimeneti szerveződési szintet határoz meg a képesítési rendszerben. A rendszer tanulási eredmények segítségével határozza meg a leendő pedagógusok fejlesztendő kompetenciáit, a kimeneti követelményeket. Hogyan lehet megfelelni ezeknek a

szerteágazó elvárásoknak, és hogyan segíthetik egymást a pedagógusok mindebben? Véleményem szerint a neuropedagógiai szemléletmód nemcsak a gyermekek szempontjából jelenthet áttörést egy, a XXI. század kihívásaira hosszú távon sikeres válaszokat adni képes pedagógia felé, de ez a fajta, neurokonstruktivizmusból táplálkozó megközelítése életünknek, fejlődésünknek, az életünk minden terén és vég nélküli tanulási folyamatainknak (Life Long Learning – Life Wide Learning) ugyanilyen meghatározó jelentőségű lehet a pedagógusok saját szakmai fejlődése és sikeressége szempontjából is.

### **Neuropedagógia, pedagógus attitűdök**

E fentebbi változások és aktualitások ösztönöztek arra, hogy a soproni NymE Benedek Elek Pedagógiai Karának Dr. Varga László által vezetett (2015) Kisgyermekkorai Neuropedagógiai Kutatócsoport tevékenységéhez kapcsolódva 2015 áprilisa és augusztusa között, 501 fő pedagógus és pedagógus-hallgató részvételével online, véletlenszerű empirikus kutatást végezzek. A kutatás során arra kerestem a választ, hogy ismerik-e a pedagógusok a neuropedagógiai szemléletet, hogy ma, 2015-ben még mindig valós probléma-e a pedagógusok körében az elmélet és a gyakorlat összhangja, a rendelkezésre álló neuropedagógiai tudás megszerzése, megosztása, a neuropedagógiai szemlélet gyakorlatba való átültetése. Ismerik-e, illetve beépítik-e a pedagógusok a neurotudományok legkorszerűbb eredményeit pedagógiai gondolkodásukba és tevékenységükbe. A kutatást alapkutatásnak szántam; céloom egy általános kép felvázolása volt. Éppen ezért ebben az első körben nem vizsgáltam külön például azt, hogy az óvodai vagy a középiskolai pedagógusok rendelkeznek-e több ismerettel adott neuropedagógiai vonatkozású kérdésről, illetve hogy inkább a fiatalok vagy a nagyobb tapasztalattal rendelkező pedagógusok attitűdjei pozitívabbak a neuropedagógiával szemben. Általános tendenciákat szerettem volna megismerni annak érdekében, hogy világossá váljon számomra, hogy szükség van-e további kutatásokra a pedagógia aktualitásai (neuropedagógia), elmélet és gyakorlat összefüggései kapcsán, illetve ha igen, ezeknek a kutatásoknak milyen konkrét kérdéseket kellene feldolgoznia. A kutatás során 31 kérdést tettem fel a pedagógusoknak, illetve interjút készítettem Dr. Racsmány Mihállyal, Magyarország egyik meghatározó memóriakutatójával is. A kutatás (nem reprezentatív) eredményeiből egy kevésbé meglepő, de elgondolkodtató tendencia rajzolódott ki. Egyrészt, hogy a válaszadó pedagógusok nem rendelkeznek megfelelő információval a tanulásra-tanításra vonatkozó legújabb neurotudományos eredményekkel kapcsolatban, másrészt ugyan érdeklődőek, nyitottak az új ismeretek irányában, azonban az ennek érdekében való proaktivitás kevésbé jellemző. Kuta-

tás, innováció, öntevékeny információszerzés helyett inkább kész válaszokat, megoldásokat remélnek a kutatóktól, a neuropedagógiától. Tekintsük át, hogy mit is jelent mindez pontosan. Ha arra kértem a válaszadókat, hogy az idegrendszeri működésről általános, elvi szinteken formáljanak véleményt (például, hogy a kisgyermekkor az agy fejlődése során a legszenzitívabb időszak), akkor a pedagógusok kifejezetten pozitívak voltak saját tudásuk megítélésében, magukat tájékozottnak vallották. Ugyanakkor, ha konkrétumokra kérdeztünk rá, mint például az agyi plaszticitás jelensége, vagy a tükroneuronok működése, a hiányzó ismeretekkel rendelkező pedagógusok aránya akár a 67,1%-ot is elérte. A válaszoló pedagógusok (és hallgatók) neurotudományos ismereteivel összefüggésben a vizsgálat tehát rámutatott, hogy a megkérdezettek között jelentős az információval nem rendelkező pedagógusok számának aránya, ez 14,6–67,1% között igen széles spektrumon mozog. Ez egyértelmű kihívást jelent és komoly feladatot ró a pedagógusképzés és -továbbképzés rendszerére is. Ha abból a feltevésből indulunk ki, hogy a tanulás egy belső folyamat, tehát a tanításnak úgy kellene megvalósulnia, hogy e belső folyamatok jellegzetességeire épít (úgy tanítsunk, ahogyan a gyermek tanul, annak érdekében, hogy létrejöhessen a tudás), akkor megdöbbentő helyzetet mutat számunkra a kutatás alábbi eredménye. Akár általánosságban a tanulási folyamatokra, akár konkrétan a memóriára vagy a szociabilitásra vonatkozó tudományos eredmények mindennapos pedagógiai tevékenységbe való beépülésére kérdeztem rá, minden esetben mindössze 12–15,6% között volt azoknak a pedagógusoknak a száma, akik azt vallották, hogy pedagógiai tevékenységeiket ezekre az eredményekre építik (pedagógiai tevékenységeiket meghatározzák a tanulásra vonatkozó tudományos eredmények). A Racsmány Mihállyal készített interjú során elhangzottak megerősítik, hogy a neurotudományos eredmények publikálása rendkívül alulreprezentált a pedagógiai szaklapokban, a pedagógusképzésben és továbbképzésben, így kifejezetten nagyfokú a tájékoztatatlanság e témakörökkel összefüggésben. Mindezen túl a tanulást vizsgáló kísérleti pszichológiai eredmények pedagógiai gyakorlatba való integrálása ma még egyáltalán nem jellemző a mai magyar pedagógiai gyakorlatban. E kutatási eredmények hatékony adaptálása hosszú folyamat, amely proaktív együttműködést igényel minden pedagógustól, oktatási szakembertől és a társtudományok képviselőitől egyaránt. Gerald Hüther úgy fogalmaz, hogy a tudás elsajátítására az agyat kívülről senki sem kényszerítheti, ehhez csak kedvet csinálhatunk, bátoríthatjuk, inspirálhatjuk az adott személyt (legyen az akár gyermek, akár felnőtt) (Hüther, 2015). Véleménye szerint ugyanakkor a nevelési-oktatási intézmények általában nem így működnek, az agy fejlődését a pedagógia mintha teljesen figyelmen kívül hagyná. Álláspontja szerint valószínűleg azért, mert ezek az intézmények nem

úgy működnek, mint a gazdasági szektor szereplői. A piac működési keretei között azok a vállalkozások, amelyeknek a munkavállalói nem fejlődnek, tönkremennek. Nem elegendő mindössze egy-egy olyan munkavállaló, aki vállalja az extra feladatokat, a továbbképzés, az innovációk és a felelősség súlyát, terheit. Olyan teamekre van szükségük a versenyképességhez, amelyeknek a tagjai örömmel vesznek részt a munkában, a fejlesztésekben, maguk is érdekeltek az egyre jobb megoldások keresésében, a saját magukban rejlő potenciál kibontakoztatásában. Mindez a pedagógia gyakorlatában sajnos nem jellemző (uo.).

### **A személyes beállítódás és a környezet szerepe a változásokban**

Csak egy mutatót kiemelve, az európai pedagógusok 60–70%-a tartós stressz alatt áll, 30%-ánál pedig megjelenik a kiégés-szindróma valamely szimptomája (Rudow, 1999). A stressz alatt álló, kiégés-szindrómával küzdő, a legújabb kutatási eredményekről, illetve azok pedagógiai gyakorlatba való átültetéséről információval nem, vagy csak részlegesen rendelkező pedagógusoknak pedig meg kellene felelniük a fentebb leírt komplex követelményeknek. Olyan munkavállalóknak, és egyben a gyermekek irányában pedagógusoknak, nevelőknek, példaképeknek kellene lenniük, akik – ahogyan fentebb fogalmaztuk – örömmel vesznek részt a munkában, a fejlesztésekben, maguk is érdekeltek az egyre jobb megoldások keresésében, a saját magukban rejlő potenciál kibontakoztatásában. Teszik mindezt annak érdekében, hogy a lehető leghatékonyabban segíthessék a gyermekek lelkesedésből és örömből táplálkozó természetes, belső tanulási folyamatát. Hogyan érhetjük el mindezt a ma jellemző nem túl kedvező körülmények ellenére? Gerald Hüther úgy véli, hogy a „szociális agy” elméletéből kiindulva a megoldást nem új eszközök, technikák és módszerek kifejlesztése jelentheti, hanem az eddigi kapcsolati és tanulási kultúránk teljes átalakítása, az egymáshoz való viszonyunk javítása, a kreativitás, proszocialitás, empátia, felelősségvállalási hajlandóság fejlesztése (Hüther 2015a,b). Azok a stratégiák, amelyek aztán végül adott nevelőtestületben sikerre vezetnek, bizonyára teljesen különbözőek lesznek. Egy valami bizonyos, véli Hüther, hogy a siker akkor érhető el, ha a munkavállalók (esetünkben a pedagógusok) magukat nem értékelések, utasítások, intézkedések vagy a felsőbb vezetés érdekei szerint vezérelt „objektumokként” élik meg, hanem olyan „szubjektumokká” válhatnak, akikben szakmailag megbíznak, akik felelősen dolgozhatnak. Pontosán úgy, ahogyan azt a gyermekek fejlődése, tanulása kapcsán már megfogalmaztuk. Hüther álláspontja szerint egy szervezetben a siker titka az az emberi tartás, amellyel a vezetők lehetővé teszik és bátorítják, inspirálják a munkavállalókat, illetve a mun-

kavállalóknak azon belső beállítódása, hogy adott közegekben különböző módokon kibontakoztassák a bennük rejlő potenciált (Hüther, 2015b).

Sebastian Purps-Pardigol gondolatmenete szerint ennek a szemléletváltásnak egyéni szinten az adott személyből, szervezeti (testületi) szinten a vezetésből, annak belső változásából kell kiindulnia. Ennek a belső változásnak az elindítása ugyanakkor nagy nehézséget okoz akkor is, ha adott személy nyitott, az igénye már megfogalmazódott a változásra – legyen szó vezetőről vagy beosztottról –, mert gyakran nem elegendő az információ biztosítása, a motiváció, mivel az érintettek konkrét és kész, azonnal alkalmazható módszereket, technikákat várnak, nem pedig például az önreflexióra való ösztönzést (Purps-Pardigol, 2015). A korábban említett saját kutatásunk során is megerősítést nyert ez az álláspont. A mai modern pedagógiai irányok, koncepciók, modellek a pedagógusszerepekkel, a pedagóguskompetenciákkal összefüggésben hangsúlyozzák a problémamegoldó attitűd, a kritikai gondolkodás, innovatív megközelítések elengedhetetlen szükségességét, ugyanakkor például kutatásunkban a válaszadók több mint a fele azt várja, hogy a neuropedagógia írja le konkrétan azokat a lépéseket, amelyek egy optimális tanulási folyamat megvalósításához szükségesek. A nyitottságot mutatja ugyanakkor az az eredmény, hogy a válaszadók 67,7%-a nem értett egyet azzal az állítással, hogy „*A pedagógia konkrét eszköztárához a neurotudományok nem járulnak hozzá új információkkal*” (4,8%-a ezzel ellentétes álláspontot vall, 27,3% nem tudta megítélni az állítást). Szintén az innovatív, újító, megújuló, pozitív attitűdök meglétét jelzi, hogy vizsgálatunkban a válaszadók 68,5%-a egyetértett azzal, hogy a pedagógia elméletét és gyakorlatát is újra kell értelmeznünk a modern neurotudományok tükrében (6,2% ezzel nem értett egyet, 25,3% nem tudta megítélni a kérdést). Néhány kérdésben arra igyekeztem választ keresni, hogy mit gondolnak a pedagógusok, miben támogathatják az agykutatók a pedagógiát, a pedagógiai folyamatok résztvevőit. Azzal az állítással, hogy az agykutatók ismerik a választ arra a kérdésre, hogy a nevelés, a tanítás és a tanulás hogyan lehetne eredményesebb, 13,6% teljes mértékben egyetértett, 19,4% szerint az agykutatók a legtöbb nevelési-tanulási területre vonatkozóan ismerik ezeket a válaszokat, 42,5% szerint az agykutatók csak részterületekre vonatkozóan ismerik a válaszokat. Az állítással semmilyen szinten mindössze 5% nem értett egyet és 19,6% nem tudta megítélni az állítást. A tanítás mint tevékenység és az agykutatási eredmények összefüggéseit vizsgálva is hasonló eredményeket és arányokat tapasztaltam. 31,5% szerint teljes egészében lehet agykutatási eredményekkel indokolni azt, hogy mit miért teszünk a tanítás során, 17,8% szerint ez többségében, 23% szerint pedig részben lehetséges. 22% nem tudja a kérdéskört megítélni, és 5,8% véli úgy, hogy nem lehet agykutatási eredmé-

nyekkel indokolni a tanítási tevékenység konkrét ok-okozati összefüggéseit. A kutatás következő lépésében e „lehet-e” irányból a „szükséges-e” irányba fordultam: szükséges-e agykutatói eredményekkel alátámasztani azt, hogy mit miért teszünk a tanítás során. Az eredmény tendenciálisan megegyező: 27,1% általános érvényűen szükségesnek tartja az agykutatói megalapozottságát annak, hogy mit miért teszünk a tanítás során. 17,4% többségében, 25,5% részben szükségesnek tartja a tanítási tevékenység ok-okozati összefüggéseinek agykutatói eredményekkel való alátámasztását. Ezzel ellentétes véleményt vall 9,8%, nem tudja megítélni a kérdést 20,2%. A pedagógusok 79,6%-a azt várja a neurotudományoktól, hogy azok feltárják a pedagógiai folyamatok ok-okozati összefüggéseit (mi miért történik). 3% ezzel nem ért egyet, 4,4% véleménye szerint munkájához nem kapcsolódnak a neurotudományok, 13% pedig nem tudja megítélni a kérdést. A pedagógusok 80,2%-a várja továbbá azt a neurotudományoktól, hogy rávilágítsanak arra, hogy hogyan lehetnek hatékonyabban szakmájukban. 4,2% ezzel nem ért egyet, 3,6% úgy véli, hogy munkájához nem kapcsolódnak a neurotudományok, 12% pedig nem tudja megítélni a kérdést. Fontos-e, hogy a pedagógus ismerje ezeket a tudományos eredményeket, illetve hogyan adaptálódnak ezek a pedagógiai gyakorlatba? A válaszoló pedagógusok 90,2%-a úgy véli, hogy a tanulás agyi hátterét a pedagógusnak ismernie kell, de a tanítást nem az agykutatóknak kell meghatározniuk (9,8% nem ért egyet ezzel). Ehhez kapcsolódóan érdekes adat, hogy arra a kérdésre, miszerint az agykutatói eredmények pedagógiába való integrálása a pedagógusok feladata-e, már csak 71,3% ad igenlő választ (28,7% szerint ez nem a pedagógusok feladata). A pedagógusok körülbelül 20%-a tehát azt gondolja, hogy a tanítást ugyan nem az agykutatóknak kell meghatározniuk, az agykutatói eredményeket ezzel egyidejűleg nem a pedagógusoknak kell a pedagógiába integrálniuk.

Hol találkozik össze a pedagógia mint tudomány és az oktatási rendszer (oktatáspolitikai) által pedagógusokkal szemben támasztott elvárásai a neurotudományok által rendelkezésre álló ismeretek alkalmazásával és a pedagógusok által várt támogatás területeivel? Hogyan érhetjük el, hogy változzon az a széles körben jellemző pedagógusattitűd, amely nem engedi az „out of the box” stílusú gondolkodás (sablonoktól, rutinoktól, megszokásoktól mentes, kreatív és megoldáscentrikus megközelítés) térnyerését? Az attitűdök változtatása nehéz és hosszú folyamat, amelyet – akárcsak a tanulást – kívülről nem lehet kierőszakolni. Ugyanakkor nagyon fontos ennek során a környezetben jellemző milió, a példák és az ilyen folyamatok szociális kontextusai. Azt, hogy mindez mennyire jelentős kérdés a hatékonyságnövelésben, évtizedek óta a tudományos vizsgálódások egyik fontos témája. Emeljük ki ezúttal Roy Baumeister kutatását, aki azt vizsgálta, hogy a hozzátartozás, odatartozás érzése önmagában is

mennyire jelentős hatással van az eredményességre (Baumeister et.al, 2002). A vizsgálati alanyokkal elhitették, hogy egy örömtelen jövő vár rájuk, amelyben kapcsolataik szükségszerűen felbomlanak majd, magányossá fognak válni. Az így manipulált tesztalanyok a vizsgálat során végrehajtott intelligenciateszten – annak ellenére, hogy a szociális izolációtól való félelem az információk tárolásának szintjén nem befolyásolja az emlékezeti képességeket – 27 %-kal rosszabb eredményt produkáltak a kontrollcsoportnál (uo.). A pedagógusoknál a teamhez való tartozás érzése, a közös szupervíziók, a pozitív példák és példaképek, a proaktivitás, a megoldáscentrikusság, az innovációk, a burn out prevenció, továbbá a kölcsönös motiváció, az egymás iránti figyelmesség, a folyamatos szakmai megújulás és fejlődés, a kísérletező tapasztalatszerzés sajnos nem elsődleges prioritást élvező területei a pedagógiai gyakorlatnak. A szakmai munkának ezek a vetületei gyakran olyan külső tényezőknek vannak alárendelve, mint a finanszírozás, a különböző előírások és ügyrendek. A pedagógus attitűdjeinek a változása egy belső folyamat, e változásokhoz ugyanakkor a siker érdekében minden pedagógusnak szüksége van a környezete, a felettesek és a nevelőtestület támogatására, melynek megerősítő rezonanciajelenségei megerősítik és inspirálják e belső lelkesedésből, meggyőződésből fakadó folyamatokat. Sebastian Purps-Pardogol könyvében nagyon izgalmas gyakorlatra invitálja az olvasót annak bemutatására, hogy miért is olyan nehéz a szükséges ismeretek és példák, támogató környezet nélkül belekezdeni egy, a fentebbi változást célzó folyamatba: *„Képzeld el, amint az aláírását írja egy papírlapra. Hagyjon időt magának eközben. Ügyeljen arra, hogy gondolataiban milyen érzés a tollat tartani, milyen a tinta színe, és milyen hangokat adna ki a papír, miközben ír. Írja le gondolatban kétszer-háromszor a nevét. Miután ezt megtette, képzelje el, hogy ugyanezzel a tollal újra aláírja a papírt, de ezúttal a másik kezével. Figyelje meg újra, hogy gondolatban milyen érzések kísérik az írást, milyen hangokat adna ki a papír. Mi az, ami változott?”* (Purps-Pardigol, 2015, pp. 35–36). A legtöbb esetben nehezebb elképzelni a másik kézzel való aláírást, mert hiányoznak a tevékenység végrehajtásához szükséges neurális hálózatok, tekintettel arra, hogy ezt a tevékenységet a mindennapi életben soha, vagy csak nagyon ritkán hajtjuk végre, így az ahhoz szükséges szinaptikus kapcsolatok sem épülnek ki agyunkban (i. m). Egy adott viselkedés, tevékenység sikeres megvalósításához szükséges neurális hálózatok kiépülésére tehát a legjobb lehetőségünk abban rejlik, ha egész egyszerűen megvalósítjuk az adott új tevékenységet. Ha próbálkozunk, példákat ismerünk meg, olyan emberek vesznek körül bennünket, akik támogatnak, és akár példaképként járnak előttünk.



## Összegzés

A neurotudományos eredmények pedagógiába való integrálásának gyakorlati megvalósítására a tudomány nem adhat részletes és minden helyzetben, minden nevelőtestületben azonos módon alkalmazható kész receptet, de ajánlásokkal és példákkal, az összefüggések leírásával támogathat bennünket. A nevelőtestületben folyó lelkesedésből és belső elhivatottságból fakadó, folyamatosan megújuló szakmai munka és fejlődés megvalósítására sincsen egy az egyben átvehető, lépésről lépésre megírt ütemterv. Jól működő példák, támogató kollégák és felettesek, illetve az igény egy gyermek és pedagógus számára is örömteli pedagógiai munkára ugyanakkor adottak. Ahogyan adott az az évszázados hagyományokkal rendelkező pedagógiai tudás is, amelyet konstruktív és (ön-) reflektív módon újraértelmezve, a pedagógusok (pro-) aktív részvételével, széles körű interdiszciplináris együttműködésben, a gyermeki elme működésére, a tanulási folyamatokra, személyiségfejlődésre vonatkozó modern tudományos eredményekre építve adekvát válaszokat adhatunk a XXI. század pedagógiai kihívásaira és a pedagógusokkal szemben támasztott komplex követelményekre. Ennek egy útját jelentheti számunkra a neuropedagógia.

*„A nevelőtestület a nevelési-oktatási intézmény legfontosabb tanácskozó és döntéshozó szerve”* (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 70.§ (1)). Beszélgessenek, vitázzanak, gondolkodjanak közösen nevelőtestületeikben, hogy együtt megtalálhassák azokat az utakat, amelyek lehetővé teszik annak az új pedagógiai paradigmának a gyakorlatban való elterjedését, amelyben a tanulás és tanítás közös mozgatórugója a velünk született természetes kíváncsiság, az öröm, a belső motiváció és a lelkesedés.

## BIBLIOGRÁFIA

- Baumeister, R.F., Twenge, M. F., Nuss, C.K. (2002). Effects on Social Exclusion on Cognitive Processes: Anticipated Aloneless Reduces Intelligent Thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 83. pp. 817–827. doi: [10.1037/0022-3514.83.4.817](https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.4.817)
- Derényi András, Vámos Ágnes (2015). *Magyar Képesítési Keretrendszer – Kimeneti leírások*. Oktatási Hivatal, Budapest. [online] [<http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2015/06/Kimeneti-leirasok-BELIV-FUZET-NYOMDA.pdf>] [2015.11.20.]
- Egyed Katalin (2011). Az agyi plaszticitás és a rugalmas fejlődés. In: Balázs Isván (szerk.): *Biztos kezdet Kötetek I., A génektől a társadalomig: a koragyermekkorai fejlődés színterei*. (pp. 166–204.) Budapest. [online] [[http://www.bddsz.hu/sites/default/files/Danis%20et%20al\\_Biztos%20Kezdet%20K%C3%B6tet%20I\\_bel%C3%ADvek.pdf](http://www.bddsz.hu/sites/default/files/Danis%20et%20al_Biztos%20Kezdet%20K%C3%B6tet%20I_bel%C3%ADvek.pdf)] [2015.11.20.]
- Farnady-Landerl Viktória (2015). Hogyan tanul a gyermek? – szakdolgozati interjú Racsmány Mihály memóriakutatóval. 2015.10.26.
- Hüther, G. (2015a). *Etwas mehr Hirn, bitte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.KG. doi: [10.13109/9783666404641](https://doi.org/10.13109/9783666404641)
- Hüther, G. (2015b). Vorwort. In: Purps-Pardigol, S.: *Führen mit Hirn*. (pp. 11–15). Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.
- Purps-Pardigol, S. (2015). *Führen mit Hirn*. Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.
- Renz-Polster, H. – Hüther G. (2013). *Wie kinder heute wachsen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.): *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. (pp. 38–58). New York: Cambridge University Press. doi: [10.1017/cbo9780511527784](https://doi.org/10.1017/cbo9780511527784)
- Szőkök, István (2015): Quality management system in educational process. In. Gómez Chova, L. – López Martínez, I. – Candel Torres, I. (eds.): *8th International Conference of Education, Research and Innovation*. Seville (Spain) : IATED Academy, pp. 7282-7285. ISBN 978-84-608-2657-6

- Szőkö, I (2011).: Az információs kompetencia fejlesztése .In: Lőrincz, I.: *XIV. Apáczai - napok nemzetközi tudományos konferencia*, Nyugat-Magyarországi Egyetem, pp. 335-340. ISBN 978-963-334-030-1
- Szőkö, I (2015): Modern elképzelések, szemléletmódok alkalmazása a tanításban. In.: Ju-hász, Gy.-Nagy, Á.- Stredl, T.- Tóth-Bakos, A. (eds.): *Inováció a kreativitávo vzdělávaní a vede*. Komárno. Univerzita J. Selyeho, pp. 158-162. ISBN 978-80-8122-144-6
- Varga László (2009). Gyermeklét a 21. században. In: Kállai Ernő és Kovács László (szerk.): *Megismerés és elfogadás*. (pp. 10 – 20). Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- Varga, L. (2011). A legokosabb befektetés a jövőbe: a gyermeknevelés. *Magiszter*, 2011. 4. sz. pp. 5 – 20. [online] <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2011/tel/1.pdf> [2015. november 20.]
- Varga, L. (2015): Új tudomány születőben: kisgyermekkorú neupedagógia. In: György Ju-hász, Ádám Nagy, Terézia Strédl, Anita Tóth-Bakos (szerk.): *A Selye János Egyetem 2015-ös „Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban” Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete*. (pp. 11–18). Komárno, Szlovákia: Selye János Egyetem.

VIKTORIA FARNADY-LANDERL  
BEGEISTERUNG UND INSPIRATION IM LEHRKÖRPER

*Als PädagogInnen und ErzieherInnen werden wir möglicherweise tagtäglich mit neuen Fachausdrücken konfrontiert, wie Soziabilität in der frühen Kindheit, zwischenmenschliche Resonanz, Neuroplastizität, sensible Perioden während der Gehirnentwicklung, die Erinnerung als ein komplexes System von situativen Rekonstruktionsprozessen, die Bedeutung des Testeffekts in den Lernprozessen oder das Gehirn als ein soziales Organ. Es gibt eine zunehmende Betonung der Bedeutung der Entwicklung in der frühkindlichen Periode, die auch die Bedeutung der frühkindlichen Pädagogik in neue Dimensionen setzt. Daraus folgt, dass unsere wichtigste Aufgabe als PädagogIn oder ErzieherIn nicht nur die Förderung der kognitiven Fähigkeiten ist, sondern vielmehr die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, also die Förderung der kognitiven-, sozialen-, selbst- und emotionalen Kompetenzen, wobei wir die eigenen natürlichen biologischen Entwicklungsprozesse des Kindes unterstützen sollten und auf diese alle pädagogischen Prozesse aufbauen sollten. Wie können wir erreichen, dass eine Veränderung in der Haltung von PädagogInnen möglich wird – dass sie „Out of the Box“ denken? Wie können die freien, kreativen und optimistischen Ansätze im Allgemeinen zulässig werden? Diese Fragen nahmen wir anhand unserer empirischen Onlinestudie mit 501 PädagogInnen und pädagogischen Studenten unter die Lupe. Was fördert und hindert diese Veränderungsprozesse? Das Umdenken und die Adaption der neurowissenschaftlichen Ergebnisse in der pädagogischen Praxis ist schwer und bedeutet einen sehr langen Weg für alle Beteiligten und es ist klar, dass niemand für uns die „richtigen Lösungen“ also fertige Handlungsanweisungen vorschreiben kann (bzw. soll). Doch gute Beispiele, Unterstützung durch KollegInnen und Vorgesetzte und das Bedürfnis von Kindern und PädagogInnen nach einer positiven Pädagogik mit voller Begeisterung ist schon gegeben. Genauso gibt es auch das pädagogische Wissen mit jahrhundertealter Tradition als wissenschaftlicher Basis, das wir konstruktiv und (selbst-) reflektiv neu interpretieren können mit der aktiven Beteiligung einer Vielzahl von interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen PädagogInnen und anderen Wissenschaftlern. Für diesen Wandel bietet uns die Neuropädagogik mögliche Wege.*



FÜLÖP ORSOLYA<sup>1</sup>**In memoriam Apáczai Kiadó**

*Az oktatáspolitikai időszakoként változik, más-más irányba próbálják terelni a tanítók, tanárok szellemiségét, tudását. A rendszerváltás után egyre több tankönyvkiadó jelent meg, melyek egyike az Apáczai Kiadó volt. Véleményem szerint a Kiadó olyan komplex módon látta el az oktatás támogatását, mellyel a felnövekvő generációkat és az őket tanító pedagógusokat az adott oktatási rendszernek megfelelően szolgálta ki, ezzel folyamatosan biztosítva mind az egyén, mind az intézmények szakmai, innovatív fejlődését, megújulását. Tanulmányomban szeretnék a Kiadó tevékenységéről tényfeltáró, átfogó képet adni. A Magyarországon működő tankönyvkiadók közül ez volt az egyetlen, amely 2014 májusáig magyar magántulajdonú cégként tudott működni. Eltelt az első tanév az „Apáczai kiadó nélkül”, a tankönyvpiac radikális változásokon ment keresztül, de tankönyvírói, kollégái ma is jelen vannak, szerves részét képezik az Oktatási Hivatalnak.*

**1. A Kiadó alapítása, bemutatása**

Az Apáczai Kiadó 1990. május 10-én családi vállalkozásként indult, majd néhány év alatt Magyarország legnagyobb magán-tankönyvkiadója<sup>2</sup> lett. Esztergályos Jenő a nyolcvanas években párhuzamosan végezte a könyvkiadást pedagógusi munkájával, majd 1990-re döntött úgy, hogy csak a könyvkiadással kíván foglalkozni.

Alapításkor fő profilját a segédanyagok, tankönyv-kiegészítők alkották, ami azonban hamarosan megváltozott. A nyolcvanas években magánkiadásban megjelent könyvek (néhány példa: *Oktatójátékok kisiskolásoknak, Ajánló bibliográfia tanítók számára, Fogalmazás feladatgyűjtemény, Szókereső és szófejtő, Varázskendő...*) megalapozták Esztergályos Jenő nevét és egyben a kiadó jövőjét.

A kiadó vezetője – nagyrészt a több mint három évtizedes pedagógusi tapasztalatainak köszönhetően – nagyon jól ráérezett arra, hogy mire van szüksége a pedagógusoknak és a kisiskolásoknak. Első nagy sikert (1991–1992) az *Én matematikám* tankönyvcsalád, majd a *Hétszínvarázs, Hétszínvirág, Hétszínvilág* alsó tagozatos olvasókönyvek hozták, melyek 70–80 ezer darabbal jöttek le. Az egykönyves időszak végén a tanítók, tanárok minden lehetőséget megragadtak, hogy színesebbé, változatosabbá tegyék óráikat. A kiadó által tartott tankönyvbemutatók és bemutató tanítások pedig segítettek a könyv kiválasztásában és annak

<sup>1</sup>szakmai tanár, Szombathelyi Műszaki Szakképzési Centrum Eötvös Loránd Szakképző Iskolája, fuloporsolya72@freemail.hu

<sup>2</sup> 2014 májusában az állam megvásárolta.

leghatékonyabb használatában. A könyveket, munkafüzeteket, segédleteket kivétel nélkül nagy tapasztalattal rendelkező tanítók, tanárok írták; formájuk, kivitelük egyedi, így olyan munkák születtek, amiket a kollégák nagy örömmel fogadtak és szívesen használtak.

Az Apáczai Kiadó ars poeticája, amely honlapján is olvasható:

- Olyan könyvet kell készíteni, amibe beleszeret a gyermek.
- Olyan jó könyvet kell szerkeszteni, amelyből csak eredményesen lehet tanítani és jól lehet tanulni.
- Tankönyveinket elfogadható áron kínáljuk.

A Kiadó 1997-től folyamatosan bővülő bázisiskolai<sup>3</sup> rendszerrel rendelkezett. Több mint 800 bázisiskolával büszkélkedhetett, melyekben alsó tagozaton 67%-ban, felső tagozaton 34%-ban tanítottak a Kiadó könyveiből<sup>4</sup>. A 2000-es évtől a pedagógusok munkáját számtalan továbbképzéssel, pályázati lehetőségekkel és díjakkal is segítette a „pedagógusbarát tankönyvkiadó”.

Az Apáczai Kiadó számára a tankönyvkészítés jóval többet jelentett pusztán üzleti vállalkozásnál. Nagyon komolyan vették felelősségüket a fiatalok taníttatásában, hiszen a tudásról, a tanulásról az ő könyveikből szerezték első élményeiket a gyerekek. Ahhoz, hogy egy kiadvány sikeres legyen, nemcsak jól kellett megírni, hanem folyamatosan gondozni is kellett. Ezt a szerzőkkel kötött megállapodásokkal biztosította a Kiadó, mely szerint nemcsak joguk, hanem kötelességük is volt könyveiket átdolgozni, frissíteni (Esztergályos, 2014).

A Kiadó célja volt minden felmerülő igény kielégítése, ezért a kiadványok, termékek, pályázatok mellett a 2000-es évek elejétől nagy hangsúlyt fektetett a pedagógusok képzésére is.

A budapesti központ 2000-ben nyitotta meg kapuit, mely épület több funkciót is szolgált. Itt egy helyen volt megtalálható a könyvesbolt, a könyvtár, valamint a színvonalas rendezvények megtartására alkalmas díszterem. Ez a szakmai és kulturális centrum, mely rendelkezésre állt más társaságok, cégek rendezvényeinek kiszolgálására is, méltán képviselte az Apáczai Kiadót.

A könyvesboltban a kiadó által forgalmazott taneszközök, tankönyvek teljes választéka megtalálható volt, melyekből a pedagógus kollégák 10% kedvezménnyel vásárolhattak. A kínálatot színesítették még a szépirodalmi könyvek, kötelező olvasmányok, ismeretterjesztő művek, szótárak, a tanulást, oktatást segítő egyéb kiadványok.

<sup>3</sup>A magántulajdon megszűnésével elvesztette jelentőségét

<sup>4</sup> 2013-as adat.

Az olvasóhelyekkel felszerelt – olvasóteremként működő – könyvtár elsősorban a pedagógusok munkáját segítő kiadványokat kínált.

A nagyterem – amely 190 fő befogadására volt alkalmas – tanulmányi versenyek, díjátadók, megemlékezések, képzések, előadások, reprezentatív rendezvények, konferenciák megrendezésének helyszínéül szolgált. További három kisebb előadóterem – 40, 30 és 20 személyes – állt még a látogatók rendelkezésére.

A kiadó, amíg tehetette, a tankönyvek terjesztését sem bízta másra. Ez részben saját ideológiájához társult, miszerint a személyes kapcsolat, benyomás az elsődleges, és megalapozza, biztosíthatja a hosszú távú együttműködést. Másrészt üzletpolitikai szempontból szükségszerű megoldás volt, az *ars poetica* hármasságát szem előtt tartva, így tudta a kiadó olcsóbban kínálni könyveit. Először a munkaközösség-vezetőknek küldött mintapéldányt, akik összegyűjtötték a rendelést, majd az igazgatóhelyettesek, iskolatitkárok is részt vettek a terjesztésben, melyért tiszteletpléddányt, kedvezményt vagy jutalékot kaptak.

Egyértelmű, hogy a pedagógusokra támaszkodott, akiknek a munkájáért nem volt hálátlan.

Később minden iskola kapott tájékoztatót és megrendelőlapot. Ezen kívül a pedagógiai folyóiratokban – a *Tanító*, a *Köznevelés*, és később a saját újságjában is – jelentek meg hirdetések, tájékoztatók, riportok a kiadványokról.

A tankönyvi ügyintézőket, akik a gépi adatrögzítést végezték, az első pillanattól kezdve közvetlenül el lehetett érni telefonon vagy e-mailben, a tankönyvbemutatókon pedig személyesen.

1998-tól az országosan kiépített szakreferensi hálózat által a szakreferensek – megyénként egy, esetleg kettő fő, Budapesten négyen – tartották a kapcsolatot közvetlenül a pedagógus és a kiadó között. Tájékoztatták, segítették a kollégákat, megismertették és terjesztették a kiadó tankönyveit, taneszközeit. Feltárták az adott terület iskolaszervezetét, részt vettek a kiadó piackutatási tevékenységében, megismertették az új akciókat, pályázati lehetőségeket, kedvezményeket. Tehát a szakreferensek összefogták az adott területen folyó, a kiadóhoz kapcsolódó minden szakmai tevékenységet.<sup>5</sup>

A megrendeléseket 2014-ig terjesztőkön keresztül fogadta a kiadó. Ennek menetéről részletes leírást tartalmaztak a minden évben kiadott alsó és felső tagozatos tankönyv- és taneszközajánló tájékoztató füzetek.

A kiadó ismertsége, kedveltsége, fontossága 98,2%-os volt egy 1998-as tanulmány szerint (Karlovit, 1999). Az ügyvezető mindvégig a legfontosabb kapcsolattartási formának

<sup>5</sup> 2014-ben a központi tankönyvjegyzék megjelenésével várható volt a szakreferensek szerepének változása.



tartotta a személyes beszélgetést, ahol a kiadványt a kollégák kezébe tudta adni, fel tudta venni a szemkontaktust a pedagógussal, és szinte a gondolataiban olvasott.

A pedagógusok megfelelő tájékoztatását a sokrétű piac és a mind nagyobb mennyiségben megjelenő tankönyvek is szükségessé tették. Ennek formái a 2000-es felmérés szerint az alábbi sorrendben határozhatók meg: kiadói tájékoztatók, tankönyvi adatbázis, tankönyvbemutató, szakmai továbbképzések, szaklapok, tankönyvbörze, MPI könyvtár, szolgáltató pontok (Imre, 2000).

Ennek eredményét szem előtt tartva folytatta kapcsolattartási tevékenységét a kiadó. Minden évben eljuttatta reklámkiadványát az iskolákba, melyekből a pedagógusok megismerhették a legújabb fejlesztéseket, átdolgozásokat, megrendelhették a kiadó bármely kiadványát.

A dolgozók létszáma évről évre emelkedett. Ez természetes, hisz a kiadott tankönyvek mennyisége, az iskolák száma növekedett, valamint egyre több feladatot vállalt a kiadó. Kezdetben két adatrögzítő, egy könyvelő és egy irodavezető látta el a feladatokat. 2014 májusában 48 fő dolgozott Celldömölkön és 28 fő a budapesti székházban.

Esztergályos Jenő volt a felelős szerkesztője minden kiadványnak, vagyis a kiadó összes könyvének, segédanyagainak, folyóiratoknak jogi felelőse és nyomdai megrendelője. Az alsós tankönyvek esetében a szakmai elbírálását is ő végezte.

A kiadó a magyar tankönyvkiadók közül elsőként csatlakozott az ISO 9001-es minőségbiztosítási rendszerhez. Ennek köszönhetően még nagyobb szervezettséggel és rendszerben végezték a munkafolyamatokat, valamint hatékonyságuk is növelhetőbbé vált.

Apáczai Csere János nevére azért esett az ügyvezető választása, mert az egyik legnagyobb magyar pedagógusnak tartotta, aki nemcsak szeretett volna, hanem meg is tette a magyar ifjúság segítését a XVII. században. A kiadó honlapján így hivatkozik a neves pedagógus szavaira: „...azok közül, akik tanulmányaikban a magyar ifjúságot elő tudják segíteni, én a legkisebb, de azok közül, akik elő akarják segíteni, a legnagyobb vagyok”<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> [http://www.apaczai.hu/index.php/apaczai\\_kiado/bemutakozas/hu](http://www.apaczai.hu/index.php/apaczai_kiado/bemutakozas/hu) [2015.08.10.]

## 2. Kiadványok

Ebben a fejezetben a teljesség igénye nélkül szeretném ismertetni a tankönyveket, segédanyagokat, folyóiratokat. Kiemelném az ezekkel elért szakmai elismeréseket és piaci sikereket.

### 2.1 Tankönyvek

Milyen a jó tankönyv? „*Nem biztos, hogy erre a kérdésre pontos választ lehet adni*” (Pál, 2010, p. 11).

A kiadónak alapításkor 8, a következő évben 21, 1992-ben már 34 kiadott könyve volt. 1995-ben 43 minősített tankönyve és összesen 99 kiadványa volt. 1997-re már 119-re ugrott a kiadványok száma. A kiadó kiadványainak száma a 2000-es évre 157 tankönyv és kétszer ennyi kiadványt tett ki, 2014-ben pedig már 672 kiadványa volt a Kiadónak.

Első alkalommal az 1992/93-as tanévben szerepelt a tankönyvjegyzéken a 2–8. osztályos *Helyesírási gyakorlófüzettel*. Ekkor még a tankönyvírók elsősorban az alapító közeléből, jól ismert kollégák közül kerültek ki (pl: Nagy Márta, Devecseri László, Dörnyei László).

1992-ben jelent meg *Az én matematikám* 1–4. osztályosoknak, a *Hétszínvirág*, *Hétszínvilág* olvasókönyvek a 3–4. osztályosoknak.

A fenti három kiadványból az 1992/93-as tanévben a tanulók körülbelül kétharmada tanult.

Az 1994/95-ös tanévben alsó tagozaton már harminc tankönyvet jelentetett meg, majd a következő tanévben elkészültek kiadványai az 1–8. évfolyamokra is. Ezek a kiadványok mindvégig népszerűek voltak, és hasonlóan magas példányszámban fogytak.

2011-ben Frankfurtban a világ egyik legnagyobb Könyvkiállításán és Vásáron 110 ország 7500 kiállítója vett részt. 19 ország 51 tankönyvét nevezték be a Legjobb Európai Tankönyv Díj versenyére négy kategóriában: iskola-előkészítő, 7–11 évesig (alsó tagozat), 12 évestől (felső tagozat), interaktív tananyagok. Összesen 14 ország kapott díjat, köztük az Apáczai Kiadó *Az én matematikám* 2. évfolyamos tankönyvéért.

2012. év októberében második alkalommal is megkapta a Legjobb Európai Tankönyv Díjat az 1. évfolyamos *Az én matematikám* tankönyvéért.

Sikeres tankönyv a *Daloskönyvem* sorozat is az 1–8.osztályokban, melyek eladott darabszáma alsó és felső tagozaton 1996-ra elérte a közel nyolcvannyolcezer példányt. Folyamatosan készültek hozzá a CD-anyagok és interaktív tananyagok, melyekkel a pedagógus munká-

ját megkönnyítve játékosabbá, színesebb lehet a tanórákat varázsolni a tananyag feldolgozása közben.

1999-ben a kiadónak huszonnyolc olyan kiadványa volt alsó tagozaton, amely legalább hatvanezer példányban fogyott, míg felső tagozaton mindössze három.

A kiadók és kiadványok gyors bővülését jól szemlélteti néhány adatsor: a Minisztérium Tankönyvirodája által kiadott tankönyvjegyzék az 1993/94-es tanévben 552, az 1997/98-as tanévben 2480, kiadványt tartalmazott, az 1999/2000-es tanévben 4314 kiadvány szerepel rajta. Az egy tantárgyra jutó tankönyvek és segédkönyvek száma 10 és 20 között alakult évfolyamonként, a legnagyobb kínálat az 1., 5. és a 7. évfolyamon volt (Imre, 2000).

A kutatások erre az időszakra egybehangzóan azt igazolják, hogy alsó tagozaton az Apáczai Kiadó a legfontosabb szereplő (77%), míg felső tagozaton jóval kevésbé (12%). Ennek alakulását az 1. táblázat szemlélteti.

Ennek magyarázata nagy valószínűséggel az alapító, Esztergályos Jenő ezen területen (alsó tagozat) szerzett harmincéves tapasztalata, szakmai felkészültsége, amely a felső tagozatra már nem vihető át, mivel ott más korosztálynak, pedagógiai kihívásoknak kell megfelelni. Amíg a tanítók a formai kivitelre, a közvetített ismeretanyagra és az alkalmazott pedagógiai módszerekre figyelnek jobban, addig a felső tagozaton oktatók a tankönyvek színvonalát helyezik előtérbe (Imre, 2000).

Itt kell megemlítenem a 2013-as adatokat, melyek szerint a hazai tankönyvpiac meghatározó szereplője – a 2006 óta a finn Sanoma-csoporthoz tartozó – Nemzeti Tankönyvkiadó, mely 2013 februárjától a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó nevet viseli. Övé a piac 30%-a, ezt követi a Mozaik Kiadó 28%-kal, majd az Apáczai Kiadó 22%-kal (Joób – Spirk, 2013).

2013-ban azonban hetedszer is elnyerték az Apáczai Kiadó tankönyvei a kitüntetett Magyar Termék Nagydíjat. A benevezett tankönyveknek mind a hat kategóriájában megítélték e rangos címet, mely védjegy és garancia arra, hogy az Apáczai Kiadó tankönyvei magas színvonalon szolgálták a magyar oktatás ügyét: *„tankönyveink esztétikusak, szemet gyönyörködte-tők, értékes tartalmúak, ezáltal a pedagógusok számára a magas színvonalú oktatást, a diákoknak pedig az élvezetes tanulást teszik lehetővé”* (Esztergályos, 2013).

*„Véleményem szerint – általában – a jó tankönyv kiválasztódásához az akkreditáció fenntartása és szigorítása, a terjesztők anyagi érdekeltségén keresztül ható befolyásolásának kiiktatása után az iskolák/pedagógusok tankönyvvásárlással bizonyított szavazása elegendő kel-lene, hogy legyen”* (Pál, 2010, p. 29).

	Alsó tagozat (%)		Felső tagozat (%)		1–8. évfolyam (%)
	1999	2008	1999	2008	2014
<b>Apáczai Kiadó</b>	72	71,9	12	10,1	32
<b>Nemzeti Tankönyvkiadó</b>	20	20,2	77	79,7	29
<b>Mozaik Kiadó</b>		2		4,6	12

**1. táblázat: Az Apáczai Kiadó piaci szerepe a hazai tankönyvellátásban  
1999-től 2014-ig**

*Forrás: 1999-es felmérés alapján: Imre, 2000, Dr. Pál Ilona adatgyűjtése alapján, 2008, és a KELLO-tól kapott adatok alapján, 2014*

## 2.2 Segédkönyvek

A kiadó fő profilja az alapításkor a segédanyagok, tankönyv-kiegészítők voltak. Az idő során természetesen a tankönyvek vették át a főszerepet, de a pedagógusok munkáját segítő segédletek, segédkönyvek továbbra is maradtak a kiadványok között.

A segédkönyv fogalmát az alábbiak szerint találtam meg: „*segédkönyv az a könyv, szöveggyűjtemény, atlasz, munkafüzet, szótár, album, példatár, feladatlap-gyűjtemény stb., amely segítséget nyújt a tanulónak a tankönyv alkalmazásához, illetve a pedagógusnak a nevelő és oktató munkájához*”<sup>7</sup>.

A Kiadó kiadványai közül ide sorolhatók a szemléltetőeszközök, kézikönyvek, felmérőfüzetek, és a minden tanévre kiadott pedagógusnaptárak.

Esztergályos tanár úr is tudta, hogy ismeretanyagunk 72%-át vizuálisan sajátítjuk el, ezért tervezett – a színes, szemet gyönyörködtető tankönyvek mellett – már a kezdetektől szemléltetőeszközöket, táblákat is a kisiskolásoknak. Itt kiemelném a Tanítói betűtartó készletet, mely falra akasztható, és a betűkártyákkal, írásjelekkel segíti a szótag, a szó és a mondat összeállítását az első osztályosok számára. Így a tanulók vizuális, intuíción alapuló képességeit felhasználva lehetőséget kínál kísérletezésre is, a gondolkodást fejlesztve.

A kézikönyveknek egy részét, egy-egy osztálynyi megrendelés után ingyen megkapta a pedagógus. Ugyanakkor az alacsonyabb tankönyvrendelésekhez nem gazdaságos nyomdai példányt előállítani, így azokat a kézikönyveket a kiadó honlapjáról ingyenesen tették elérhetővé; itt és a megrendelőlapon minden kézikönyv évfolyamonkénti bontásban megtalálható.

<sup>7</sup> 5/1998.MKM rendelet 2§ (1)bek.f) <http://nemzetisegek.hu/etnonet/kodex/tkonyv.htm> [2015.08.10.]

Nagyon érthetően és logikusan egy-egy évfolyamon a tankönyv, munkafüzet és kézikönyv írója azonos személy, ezzel is biztosítva a logikus, egységes és átlátható tankönyvcsaládok megjelenését. Néhány példa: Esztergályosné Földesi Katalin *Kézikönyv Az én ábécém 1. tankönyvcsalád tanításához*; Széplaki Erzsébet *Kézikönyv a Nyelvtan és helyesírás 5. tanításához*. A kézikönyvek tartalmazzak helyi tantervi ajánlást, eltérő részletességgel tanmenetjavaslatot, néhány óravázlatot, a felmérések megoldását, a NAT-ban előírt képességek fejlesztéséhez gyakorlatokat. Ahol kell, hivatkoznak a tankönyv, munkafüzet oldal- és feladatszámára, az interaktív tananyag megfelelő fejezetére. Ugyanakkor, elsősorban a felsőbb évfolyamon, érvényesül a tantárgyi koncentráció elve is.

Külön meg kell említenem az *Óravázlatok és tanítási tervezetek az 1. osztályt tanító nevelők számára* című 2007-es kiadványt, amely a beküldött tanítói pályázatokból válogatott óravázlatokat, tanítási tervezeteket tartalmazza a különböző első osztályos tantárgyaknak megfelelően. „*Valamennyi írás gyakorló tanító saját napi tapasztalatából született, tehát megvalósítható egyéni alkotás, mely – természetesen – magán viseli szerzője egyéniségét, tervezőkészségét, szaktudását, metodikai kultúráját, gyerekekről való tudását, ötletességét, erettségét stb.*” (Szilágyi, 2007, p. 4).

A feladatgyűjtemények a gyakorlást, a felmérőfüzetek széles skálája a számonkérést könnyíti meg a kollégák számára. Természetesen mindkettő a tananyag logikáját követve, arra építve került kidolgozásra.

A 2013/2014-es tanévre kiadott pedagógusnaptár újdonsága, hogy minden hétre egy-egy egyszerű, rövid, de teljes kikapcsolódást biztosító játékot ajánl. Ezekben a naptárakban minden helyet kapott – a kiadó legfrissebb eredményei és tevékenységeinek ismertetése mellett – ami a pedagógusi munkát segítette, megkönnyítette. Így belekerültek a naptár mellett a nevezetesebb világnapok, a tanév rendje, értékelőlap, Magyarország térképe is.

### 2.3 Folyóiratok

A *Szivarvány heted 7 határon*<sup>8</sup> című folyóiratban érdekesebbnél érdekesebb történeteket, a természet különlegességeiről szóló rövid cikkeket, kreatív ötleteket olvashattak a diákok. Mindez színes, változatos külsőbe „csomagolva” évente 10 alkalommal (havonta) jelent meg, elsősorban az alsó évfolyamos tanulók számára. Rendszeres mellékletei: A/3-as méretű, kétoldalas színes poszter és fekete-fehér nyomású versenyfüzet volt. Alkalmanként egyéb színes melléklettel is kiegészítették, mint ahogy a 2014. januári számban egy A/2-es színes, kétolda-

<sup>8</sup> <http://szivarvanyujdsag.tudastar.com/tanitoknak/szivarvany> [2014.09.28.]

las falinaptár volt. Az újság teljesen közvetlen és interaktív volt: a szerkesztő köszöntötte minden alkalommal az olvasókat, ezután következtek az információk az adott hónap jeles napjairól, és a horoszkóp sem maradhatott el.

A versenyek az 1–4. évfolyamos diákoknak több síkon zajlottak: egyrészt papír alapon lehetett beküldeni, másrészt interneten, a honlapon<sup>9</sup> keresztül. Minden hónapban ajándékkönyvet sorsoltak a szülinapos megrendelők, a rejtvényfejtők és az újságban található szelvények beküldői között. Folyamatosan motiválták a diákokat az olvasásra, tanulásra, aktív közreműködésre. A versenyek országos döntőit minden év március, április, május hónapokban folyamatosan szervezték meg a budapesti székházban. Elmondható, hogy ez a folyóirat, miközben szórakoztatott, bővítette az ismereteket, értéket közvetített, a tanulásra, a kihívások leküzdésére ösztönzött.

A kiadó szakmódszertani folyóirata a Tanítás – Tanulás<sup>10</sup>, néhány évvel később jelent meg mint az előző folyóirat, de színvonalában, értékrendjében annak megfelelően, közvetlenül szól a tanító és tanár kollégákhoz. Az Apáczai Kiadó tankönyvszerzői, valamint gyakorló pedagógusok írtak pedagógusoknak, az őket érintő és érdeklő témákban, melyek adott esetben cikksorozattá nőttek ki magukat. Kivehető mellékletként voltak óravázlatok minden számban, valamint műsorajánlók, ötletek az egyes ünnepekhez, vagy akár a napközis, szakköri foglalkozásokhoz. Az újság folyamatos tájékoztatást nyújtott a kiadó által meghirdetett pályázatokról, eseményekről, továbbképzésekről is.

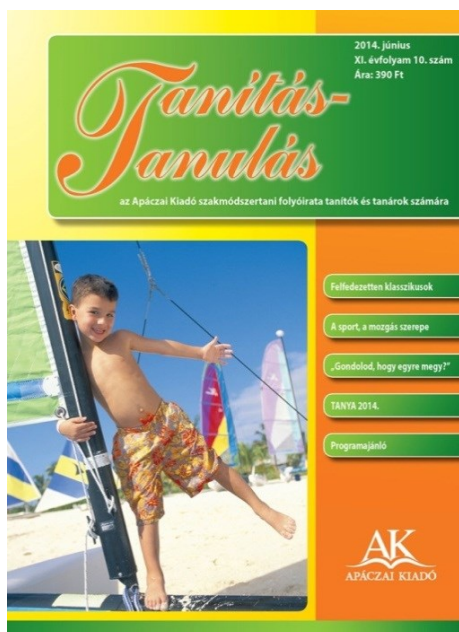
A kor kihívásainak megfelelően minden hónapban a lapban közölt cikkekből, írásokból a kiadó honlapjára is tettek fel néhányat.

Természetesen egyik folyóiratnál sem maradhattak el a rendeléshez kapcsolódó kedvezmények és extra ajándékok, a kiadó ars poeticájában (annak hármas pontjában) megfogalmazottaknak megfelelően.

---

<sup>9</sup> [www.apaczai.tudastar.com](http://www.apaczai.tudastar.com)

<sup>10</sup> <http://szivarvanyujsg.tudastar.com/tanitas-tanulas-magazin-111006143701>



1. kép: Tanítás - Tanulás folyóirat  
2014. júniusi szám címlapja



2. kép: Szivárvány folyóirat  
2011. májusi szám címlap

### 3. A kiadó internetes világa

A világ változik! Ezt mindannyian érzékeljük, az élet felgyorsult, a számítástechnika mindennapi felhasználása egyre mélyebben érinti az oktatást, így a tanítók tevékenységét is.

Az Apáczai Kiadó ezt felismerve honlapja<sup>11</sup> mellett több internetes felületen segítette a pedagógusok tevékenységét, információforrást biztosított.

Az Apáczai Tudástár<sup>12</sup> egy olyan komplex, egyedi oktatási keretrendszer, amely kulcsra-kész megoldást biztosított a tananyagok központi tárolására, azok egyszerű elérhetőségére, módosíthatóságára, illetve bővítésére. Ezen kívül felkínálta a tanítók és diákok közötti kapcsolattartást, információcserét az egységes és bárki által könnyen kezelhető felületen. Mindehhez csak egy regisztráció volt szükséges, mely által a tanító/tanár saját virtuális osztályt alakíthatott ki, és megoszthatta tananyagát, feladatait közösségével. A weblap további funkciói között szerepelt: az E-tananyagok, E-tankönyvek, élményanyagok, rövid videofilmek, zenei segédanyagok, on-line interaktív tábla. Itt lehetett a korábban említett internetes tanulmányi verseny feladataihoz hozzájutni.

Az Apáczai Kocka<sup>13</sup> egy feladatkészítő szoftver, melynek segítségével a kollégák tananyagokat, játékos gyakorlófeladatokat hozhattak létre, ezekkel támogatva a tananyag elsajátí-

<sup>11</sup> www.apaczai.hu [2014. 10.15.]

<sup>12</sup> apaczai.tudastar.com [2014.10.15.]

<sup>13</sup> kocka.apaczai.hu [2014.10.15.]

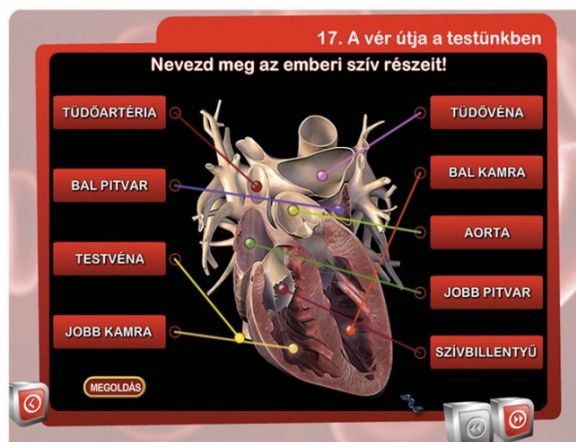
tását, elmélyítését, az ismeretek begyakorlását. A fejlesztés során fontos szempont volt, hogy ezek a feladatsorok a későbbiekben digitálisan és papír alapon is elérhetőek legyenek. A cél az volt, hogy a szakmai követelményeknek megfelelő, magas minőségű, a pedagógus számára könnyen használható termék szülessen. 2012-ben e termékéért is átvehette a kiadó a Magyar Termék Nagydíjat.

Az Apáczai feleltető<sup>14</sup> rendszer a tankönyvek fejezeteit követve on-line, előre szerkesztett kérdéssorokat bocsátott rendelkezésre, melyeket szabadon kiegészíthetett, vagy éppen törölhetett a felhasználó. A kérdéssorok kitöltését követően azonnali információt kapott a pedagógus, még a dolgozatjavítástól is megkímélte magát.

Magicbook<sup>15</sup> termékével a kiadó arra próbált felkészülni, hogy a jövőben – de már napjainkban is – a virtuális világ kerül előtérbe. Olyan digitális könyveket kívánt létrehozni, amelyek a jövőben akár teljes értékűen kiválthatják a papír alapú kiadványokat. A rendszer alkalmas volt a modern táblagépes óravezetésre, a gyors és minden tanulót egyedileg mérő értékelésre, a jutalomrendszerre, amelyből osztályzat is születhet, valamint az egyéni tartalmak rögzítésére (3. és 4. kép).



**3. kép: Biológia tananyag**  
*Apáczai Tudástár*



**4. kép: Földrajz tananyag,**  
*Apáczai Tudástár<sup>16</sup>*

<sup>14</sup> felelteto.apaczai.hu [2014.10.15.]

<sup>15</sup> www.magicbook.hu [2014.10.15.]

<sup>16</sup> apaczai.tudastar.com [2014.10.15.]



#### 4. Képzések

2004-re datálható a kiadónál a tanárképzések indításának gondolata. Három nagy csoport volt külön választható: TÁMOP-os továbbképzések, Tanítók Apáczai Nyári Akadémiája (TANYA)<sup>17</sup> és a kinti bemutató tanítások.

Az akkreditált pedagógus-továbbképzési programokat folyamatosan hirdették a honlapon, a taneszközajánlókbán, valamint a pedagógusnapárban is. A képzések mindig a legkorszerűbb ismereteket és módszereket igyekeztek közvetíteni a pedagógusok számára. A választásnál nem utolsó szempont volt, hogy elvégzésükkel a hétéves ciklusban szükséges pontok is begyűjthetők voltak, továbbá a 30 vagy 60 órás képzések jól hasznosíthatók voltak a köznevelés tartalmi modernizációját elősegítő pályázati programok megvalósításában is.

A bemutató tanítást vagy a tankönyv szerzője tartotta, vagy az, aki abból tanította az adott tanulócsoportot. Az ügyvezető elvárása mindig az volt, hogy a résztvevő pedagógusok között másik iskolából is legyenek, akik az itt hallott és begyűjtött tapasztalatokat továbbviszik, átadják.

##### *4.1 Tanítók Apáczai Nyári Akadémiája*

A kiadó 15 éven át (1998–2013) minden év júniusában a tanévet záró hét utáni héten rendezte meg a Tanítók Apáczai Nyári Akadémiája továbbképzését. Ez az intenzív, hatnapos képzés nemcsak szakmai megújulást adott, hanem a szabadidő aktív eltöltésére, tartalmas szórakozásra is lehetőséget biztosított.

A délelőttök során a gyakorlaton volt a hangsúly. A tankönyvszerzők, szakértő munkatársak a taneszközök módszertani hátterét és a gyakorlatban való alkalmazását mutatták be. Itt nyílt lehetőség az interaktív tananyagok és az új, innovatív módszerek kipróbálására is.

Délutánonként olyan rangos előadókat lehetett meghallgatni, mint prof. dr. Bagdy Emőke klinikai szakpszichológus, pszichoterapeuta, szupervizor; prof. dr. Czeizel Endre orvos genetikus, az orvostudományok akadémiai doktora; dr. Vass Vilmos az ELTE PPK Oktatáselméleti tanszék oktatója és még sorolhatnám.

Az estéket, változatos helyszíneken közös programokkal, vacsorával töltötték a résztvevők.

---

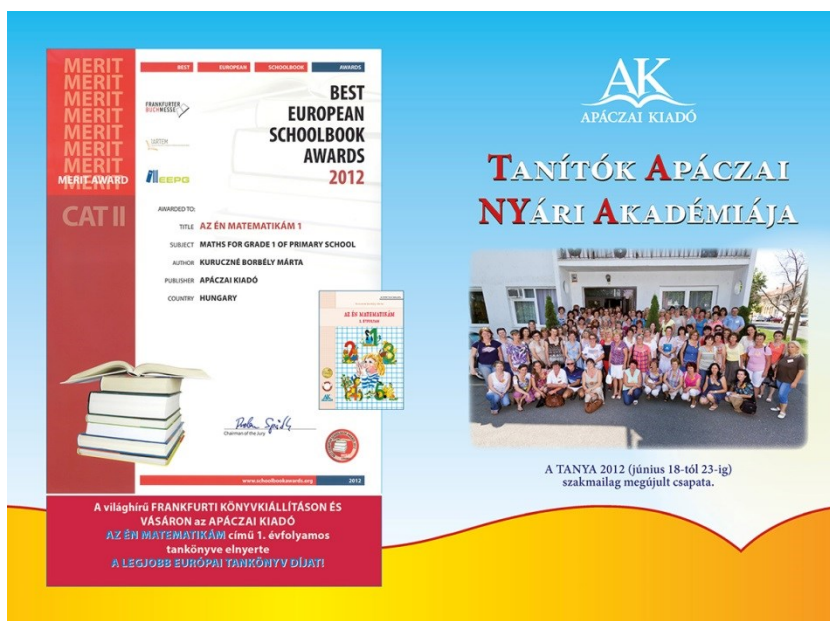
<sup>17</sup> 2014 nyarán már nem került megrendezésre.

A hallgatók itt olyan egyedülálló továbbképzés részesei lehetnek, mely nemcsak szakmai megújulást biztosított, hanem a látókör bővítésével új kapcsolatokra is szert tehetnek a kellemes, jól megszervezett szabadidős programok során (5. és 6. kép).



5. kép: TANYA 2013. évi programfüzet.

*A programfüzet borítója [2014.10.20.]*



6. kép: TANYA 2012. évi programfüzet.

*A programfüzetének borítója [2014.10.20.]*

## 5. Alapított díjak, pályázatok

A kiadó alapítója, Esztergályos Jenő mindig is nagy tisztelettel és elismeréssel beszélt pedagógus kollégáiról. A kiadó néhány éves működése után már érlelődött a gondolat, hogy ennek megfelelő módon és körülmények között hangot is adjon. Ahogy a kiadó robbanásszerűen megjelent az oktatási rendszerben, folyamatosan jöttek a lehetőségek és az ötletek ennek megvalósítási formáira, a pályázatokra, díjakra.

### 5.1 *Ki lesz az év legjobb tanítója?*

Ez az országos tanítási versenypályázat a végzős tanítóképzős hallgatókat célozta meg, azzal a nem titkolt szándékkal, hogy a háromlépcsős verseny során kiválasztódjon az az egy-egy tanítójelölt, akit az elbírálók szakmailag, didaktikailag, módszertanilag a legkiválóbbnak tartanak. A három tantárgy kategóriájában (magyar, matematika és környezetismeret), nem kis munkával elnyert díj nemcsak a pályázó hallgatót, hanem a szakvezetőt is megillette. A bírálatot a kiadó szerzői és a szakreferensek végezték, a döntő helyszínén pedig a szakma jeles képviselői, tanszakvezetők, gyakorló szakvezető tanítók értékelték a versenyzők helytállását.

A kiadó így járult hozzá a végzős tanító jelöltek módszertani kultúrájának tudatos ápolásához és fejlesztéséhez.

### 5.2 *GENIUS Apáczai Diploma Díj*

Ezt a Díjat a 2000-es évek elején az ügyvezető igazgató, Esztergályos Jenő az Apáczai Csere János Alapítványon keresztül hívta életre, azon gyakorló pedagógusok számára, akik a tanítást, nevelést élethivatásuknak tekintik.

A díj elnyerésének tíz pontba szedett feltételei egyértelműen a tisztességre, szeretetbe ágyazott hazaszeretetre való nevelést helyezik előtérbe, szem előtt tartva a gyermek érdekeit, a legcélravezetőbb módszerek, szakmai kompetenciák alkalmazásával. Az értékelési szempontok közül kiemelendő a 6. és 7. pont: *Oktatási és nevelési gyakorlatában a gyermekek érdekeit tartja elsődlegesnek. Szaktárgyait a legcélravezetőbb módszerekkel tanítja tanulóinak.*

Ezzel a díjjal inkább a tapasztalt, már legalább 20 éve tanítói, tanári pályán lévő kollégákat kívánta a kiadó motiválni további sikereikhez, amint azt a 9. értékelési szempont mutatja: *A Genius Apáczai Diploma Díjra az a pedagógus (tanító, tanár, gyakorlóiskolai szakvezető, igazgató) terjeszthető fel, aki legalább 20 éves tanítási gyakorlattal rendelkezik.*

A szakmai életpálya bemutatásán túl szükséges volt ajánlás, javaslat, értékelés csatolása is a pályázathoz, melyeket az adott iskola igazgatója, tantestülete vagy akár a község polgármestere is írhatott. Méltán nevezték a Pedagógusok Kossuth-díjának.

### 5.3 COMENIUS Diploma Díj

Az alapítvány e díj által szerette volna erkölcsi és anyagai elismerését kifejezni a szakértők és szaktanácsadók számára azért a segítőkész hozzáállásért, amelyet az apáczaik tankönyvekkel dolgozó pedagógusok minőségi munkájának fejlesztéséért tettek. Ezáltal hozzájárultak a nevelés-oktatás hatékonyságának fokozásához. Szintén javaslat útján volt elnyerhető, melyet tankönyvszerző, területi szakreferens, a megyei Pedagógiai Intézet, általános iskola, középiskola tehetett. Ennek feltételei közül kiemelném a mentori tevékenységet, a kiadó szakmai, módszertani munkájában való aktív részvételt.

### 5.4 „ZENIT” 41 Apáczaik Diploma Díj

Az Esztergályos Zsolt emlékére létrehozott díj azoknak volt odaítélhető, akik 41 éves korukig kiemelkedtek pedagógusi szorgalmukkal, kitartásukkal, igényes munkájukkal, valamint eredményesen tevékenykedtek a tankönyvkiadás területén. A feltételek a Genius Díjhoz hasonlóan tíz pontba voltak szedve, és ezt a díjat is ajánlás útján lehetett elnyerni.

A díj azon kollégák megbecsülését fejezte ki, akik munkájukat Esztergályos Zsolt ügyvezető emlékéhez méltóan végezték: kellő megfontoltsággal, okosan, célratörően, felelősséggel, jóindulattal, a másikat soha meg nem bántva, a gyermekek iránti elkötelezettséggel. Megbecsülése azoknak, akiknek életvitelük: „szeretni annyit, mint felelősséget vállalni” (Esztergályos, 2006).

### 5.5 Így dolgoztam az Apáczaik Kiadó könyveivel

A legkorábban megjelent és 2014-ig élő pályázata a Kiadónak az *Így dolgoztam az Apáczaik Kiadó könyveivel* című volt. Ebben a pályázatban a tankönyvet használó pedagógus írhatta meg tapasztalatait, értékelését, elemzését, bírálatát egy-egy kiadványról. Ezekre a tankönyvíró válaszolt, és amennyiben szükségesnek ítélték, végre is hajtották a módosításokat a kiadványon. Az értékelési javaslatokkal a könyvek színvonala emelkedett, mindinkább felhasználóbaráttá váltak, megkönnyítve ezzel az oktatói munkát is. Ezzel, úgy is mondhatjuk, mindenki jól járt: díjazásban részesült a bíráló pedagógus és a tankönyvíró, valamint a kiadvány szakmaiságának növekedésével a kiadó is.

Láthatjuk, hogy a szakma minden szegmensében igyekezett a kiadó megkülönböztetett figyelmet fordítani a kiemelkedő munkát végző kollégákra. Legyen az kezdő tanító, gyakorlott pedagógus vagy már oktatási szakértő, szaktanácsadó. Minden évben a díjátadók helyszíne a méltó környezetet biztosító budapesti központ díszterme volt. Itt a díjkiosztón ünnepélyes keretek között vehették át a pályázók nyereményeiket (7. és 8. kép).



7. kép: 2014-ben átadott „ZENIT 41” oklevél



8. kép: 2014-ben átadott Apáczai Tanítási Verseny I. helyezettjének oklevél másolata

## Összegzés

Elmondhatom, hogy a kiadó, megfelelően a kor kihívásainak, a technikai fejlődéseket a pedagógusok igényeit és elvárásait szem előtt tartva működött, maradt fenn a több mint száz tankönyvkiadó közül egészen a 2014. év májusáig. Mindez a kiadó alapítója és ügyvezetője, Esztergályos Jenő által elvárt és megkövetelt szakmai tudásnak, pedagógiai elhivatottságnak, gyermekközpontú és pedagógusközpontú gondolkodásnak köszönhető. Külön büszkeséggel tölt el, hogy e munkának az alapítás utáni években én is részese lehettem, és együtt dolgozhattam a „Tanár Úrral”.

Véleményem szerint az Apáczai Kiadó közel 25 éves fennállása során az adott oktatáspolitikának megfelelően, de a pedagógushivatás szolgálatában állva tevékenykedett. Fáradságot nem kímélve támogatta a pedagógusokat, kiemelve a szakma legjobbjait, ezáltal az egyes intézmények szakmai fejlődését is.

## BIBLIOGRÁFIA

- Dr. Szilágyi Imréné (2007). *Óravázlatok és tanítási tervezetek az 1.osztályt tanító nevelők számára*. Bevezető gondolatok. Celldömölk: Apáczai Kiadó.
- Esztergályos Jenő (2013). 2014/2015 *Az Apáczai Kiadó Tankönyv – és taneszközajánlata alsó tagozat*. Köszöntő. Celldömölk: Apáczai Kiadó.
- Esztergályos Jenő (2014). 2014/2015 *Az Apáczai Kiadó Tankönyv – és taneszközajánlata alsó tagozat*. Celldömölk: Apáczai Kiadó.
- Imre Anna (2000). Tankönyvválasztás, tankönyvhasználat az általános iskolákban. *Educatio*, 2000/III. pp. 444–459. [online] [http://www.hier.iif.hu/hu/educatio\\_reszletes.php?id=23](http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=23) [2014. október. 3.]
- Joób Sándor és Spirk József (2013). *Az állam belép a 14 milliárdos tankönyvpiacra*. [online] [http://index.hu/belfold/2013/08/09/az\\_allam\\_belep\\_a\\_tankonyvpiacra/](http://index.hu/belfold/2013/08/09/az_allam_belep_a_tankonyvpiacra/) [2013. augusztus. 09.]
- Karlovitcz János Tibor (2001). *Tankönyv – elmélet és gyakorlat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pál Ilona (2010). *Könyvpiaci / Tankönyvpiaci helyzet vizsgálata, javaslatok a felmerült problémák kezelésére*. [online] [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/pal\\_ilona\\_tanulmany\\_100504.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/pal_ilona_tanulmany_100504.pdf) [2014. szeptember. 28.]

Varga László (2012): Generációk közötti tanulás. In: *Disszeminációs füzetek 39*. Budapest: Tempus Közalapítvány. pp. 5 – 16.

FÜLÖP, ORSOLYA  
IN MEMORIAM APÁCZAI KIADÓ

*Education policy is subject to changes from time to time that may divert the knowledge of teachers and instructors towards other directions. After the changing of the system in Hungary more and more textbook publishers appeared, one of them was the Apáczai Publisher. In my opinion it supported education in such a complex way that it could perfectly serve the growing generations and their pedagogues according to the relevant education system. As a result the publisher provided the continuous innovative improvement of the person and the institution that was aimed at. In my study I would like to show a comprehensive view of the Publisher's activity based on facts. Among the Hungarian publishers this was the only one that was working as a Hungarian private company until May 2014. However the first school year has passed 'without Apáczai Publisher' and the market of school-books has changed radically its textbook writers and colleagues are still present and play an important role in the work of the Education Authority.*

**KÖMÜVES ZSOLT<sup>1</sup>****A nagykanizsai iskolaintegráció okainak a vizsgálata**

*Írásomban arra keresem a választ, hogy milyen gazdasági megfontolások vagy szervezési átalakítások tették indokolttá Nagykanizsa két meghatározó iskolájának integrációját. Munkám során részletes vizsgálatokkal tárom fel az integráció gazdasági okait, összefüggéseit. A gazdasági vizsgálatokon kívül az elemzés tárgyát képezte, hogy miként érintette az egybeolvadás a két iskola pedagógusait. E komplex vizsgálat következményeként ok-okozati összefüggéseket tárok fel, és javaslatokat fogalmazok meg a hatékonyabb működés érdekében.*

**Bevezetés**

Az oktatásszolgáltatás, még akkor is, ha alanyi jogon jár, legyen szó köz-, vagy felsőoktatásról, mindenképp pénzbe kerül (Kanaki, 2010). Ha különböző mértékben is, de zsebébe nyúl a szülő, az önkormányzat, a fenntartó, az alapítvány és az állam is. Ezért nem mindegy, hogy a pénz hogyan hasznosul. Az elmúlt években a spórolás jegyében a kormányzat az iskolaátalakítási reform keretében számos – diákokat, szülőket, pedagógusokat érintő – fájdalmas lépés meghozatalára kényszerült. Példaként említhetjük az iskolabezárásokat, iskola-összevonásokat, pedagógus-elbocsátásokat, amelyek pénzügyi hozadéka még ma sem látszik. Az integrációt a gazdasági válság és a csökkenő gyereklétszám generálta, amelyhez hozzájárult a tanulói létszám drasztikus csökkenése is. Az iskola-összevonások számos helyen ellenállásba ütköztek; több városban is diákok demonstráltak, szülők tiltakoztak az integráció ellen, azonban így sem sikerült meghiúsítani az iskola-összevonásokat.

Ezek a gondolatok ösztönöztek arra, hogy megvizsgáljam, milyen gazdasági megfontolások vagy szervezési átalakítások tették indokolttá Nagykanizsa két meghatározó iskolájának integrációját. Munkám során részletes vizsgálatokkal tártam fel az integráció gazdasági okait, összefüggéseit. A gazdasági vizsgálatokon kívül elemeztem azt is, hogy miként érintette az egybeolvadás a pedagógusokat és a két iskola tanulóit. E komplex vizsgálat következményeként ok-okozati összefüggéseket tárok fel és javaslatokat fogalmazok meg, a hatékonyabb működés érdekében. Munkám sikeres elkészítésében jelentős segítséget kaptam az integrált

<sup>1</sup> PhD, egyetemi adjunktus, Kaposvári Egyetem Gazdaságtudományi Kar. Agrárgazdasági- és Menedzsment Tanszék, [komuves.zsolt@ke.hu](mailto:komuves.zsolt@ke.hu)



iskola főigazgatójától, aki – a személyes interjún túl – lehetőséget biztosított arra, hogy további vizsgálatokat végezhessek az iskola pedagógusaival, diákjaival.

### **A kutatás módszerei**

A célkitűzésben megfogalmazott célok elérése érdekében primer és szekunder adatforrásokra támaszkodtam. Primer információs forrásként egy általam összeállított interjúcsomagot használtam fel, amelyben az integrált iskola igazgatójával (Szermek Zoltán) arra kerestem a választ, vajon mi indokolta a két iskola összevonását, milyen tapasztalatai vannak arra vonatkozólag, hogy hogyan élték meg az egybeolvadást mind a diákok, mind a tanárok. Az interjú megkezdése előtt engedélyt kértem igazgató úrtól, hogy az elhangzott információkat diktafonra rögzíthessem.

Szekunder információforrásként áttanulmányoztam az oktatásra vonatkozó statisztikai kimutatásokat, évkönyveket és az ehhez kapcsolódó hazai publikációkat. Az adatok értékeléséhez a Microsoft programcsomagot alkalmaztam. A kapott eredményeimet táblázatokban, grafikonokon foglaltam össze.

### **Eredmények**

Az eredmények ismertetése előtt ismerkedjünk meg az integrációra kerülő két középiskolával.

#### *Dr. Mező Ferenc Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskola*

1964-ben szólalt meg az első csengőszó a Nagykanizsai 2. sz. Gimnáziumban. Az iskola 1967-ben vette fel Dr. Mező Ferenc nevét, aki az 1928. évi amszterdami olimpián sporttörténeti munkájával első helyezést ért el. Az iskolában kezdetektől folyik gimnáziumi képzés nappali és levelező tagozaton. A 2004/2005. tanévtől a 9. évfolyamon nyelvi előkészítő osztály indult. A szakközépiskolai képzés 1965-ben indult be mechanikai műszerészképzéssel. 1972-től ezt közgazdasági képzés váltotta fel. 1993-ban indultak az ún. világbanki modell szerinti osztályok közgazdasági és kereskedelem–marketing szakmacsoportban. Ezek a képzési formák nyitottak a város, a régió és a megye más gimnáziumaiban, illetve szakközépiskoláiban érettségiző diákok előtt is (Pedagógiai program, 2012).

*Thúry György Kereskedelmi, Vendéglátó és Idegenforgalmi Szakképző Iskola*

Az iskola jogelődjét 1831-ben nyitotta meg az izraelita hitközség, 3 osztályos fiúnépiskolaként. Intézményük a magyar közoktatás történetében elsőként folytatott kereskedelmi jellegű képzést vidéken. 1857-től az alapiskolára két évfolyamos kereskedelmi szakiskolát építettek. Az eredményes oktatásnak, nevelőmunkának köszönhetően 1889-ben a belügyminiszter az iskolát az ország alreáliskoláival egyenrangúnak nyilvánította. A Trefort-féle iskolarendszer szellemének megfelelően engedélyt kapott a hitközség, hogy három évfolyamos középkereskedelmi iskolává szervezze a korábban két évfolyamos iskolát, amely 1895-ben már felsőkereskedelmi iskola néven szerepelt. 1920-ban miniszteri rendelet alapján a három évfolyamú felsőkereskedelmi iskolát négy évfolyamúvá szervezték át. A háborút követő gazdasági helyzet, a nagy világgazdasági válság miatt a fenntartó hitközség nem bírta az anyagi terheket, ezért az intézmény az 1933–1934-es tanévet már a város iskolájaként kezdte meg, Nagykanizsai Felsőkereskedelmi Iskola néven. Új tantervek alapján az 1940–1941-es tanévtől kereskedelmi középiskolaként folytatta működését az intézmény. 1948-tól az állam kezelésébe került. Az 1954–55-ös tanévben kezdődött el a felnőtt kereskedelmi és vendéglátó ipari szakmunkásképzés. 1957-ben az iskola, a 100 éves jubileuma alkalmából felvette Thúry György, Kanizsa vára főkapitányának nevét. Az 1965. évi oktatási reform során megszüntették a technikumokat, helyükre a szakközépiskolák léptek, a technikumtól eltérő képzési céllal. 1976. január elsejével közös igazgatás alá helyezték a szakközépiskolát és a szakmunkásképző iskolát; az új név Thúry György Kereskedelmi Szakközépiskola, Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakmunkásképző Iskola lett. 1998 óta felsőfokú szakemberképzés vette kezdetét, kereskedelmi szakmenedzser szakon. A 2000-től működő kereskedelmi, vendéglátó technikusképzés mellett 2001 szeptemberétől idegenforgalmi technikusokat is képzett az oktatási intézmény. 2001-ben az intézmény nevét módosították: Thúry György Kereskedelmi, Vendéglátó és Idegenforgalmi Szakképző Iskola. A 2005–2006. tanévtől újabb, érettségire épülő, népszerű szakmával bővült a képzési paletta: 1 éves logisztikai ügyintéző szakmára iratkozhattak be a diákok, 2010 szeptemberétől pedig az élelmiszeripari szakirányon kezdheték meg tanulmányaikat.

*Az integráció okai*

A következő lépésben tekintsük át, hogy milyen okok vezettek a két iskola integrációjához. Zala megyében az elmúlt esztendőben a középiskolai és szakképző osztályokban a tanulói létszámok az alábbiak szerint alakultak (1. táblázat):

<b>Megnevezés</b>	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
<b>Gimnázium</b>	4696	4833	4883	5075	5035	4938	4839
<b>Szakközépiskola</b>	8349	8006	7794	7444	7523	7321	6771
<b>Szakiskola</b>	3456	3578	3888	3962	3869	3833	3931
<b>Speciális szakközépiskola</b>	305	304	312	316	324	304	313
<b>Összes</b>	16828	16746	16877	16819	16751	16418	15874

### 1. táblázat: Tanulói létszámok

*Forrás: KSH adatbázis, 2011*

Az 1. táblázat adatait értékelve megállapíthatjuk, hogy mind a gimnázium, mind a szakközépiskola esetében a tanulói létszám csökkenése az országos tendenciát követve történt. Látható, hogy a tanulói létszám a gimnázium esetében 2008-ban érte el a csúcspontot, majd 2011-re 9,7%-os létszámcsökkenés történt az elmúlt öt évhez képest. A demográfiai változások során a szakközépiskolai képzés 2005-ben volt csúcsponton, 2011-re 19%-os tanulói létszámcsökkenés történt. Figyelembe véve az új köznevelési törvényt, a szakközépiskolai tanulók létszámában további csökkenés várható. A KSH előrejelzései szerint a Zala megyei tanulói létszám a 2016-os évig csökkenő tendenciát mutat, majd a fordulat a 2017-es tanévtől kezdődően válik érzékelhetővé, amikor a létszámokban egy erőteljes növekedés prognosztizálható. A létszámok alakulását a KSH adatbázisára építve az 2. táblázat segítségével mutatom be ( a 2018-as adat a 2011-ben első osztályos tanulókat jelenti).

<b>Év:</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>
<b>Létszám</b>	2425	2425	2330	2360	2440

### 2. táblázat: Középfokra bekerülő tanulók várható száma (2014–2018)

*Forrás: KSH adatbázis, 2011*

Az elemzés során azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a Zala megyei középiskolákba jelentkezők száma az országos átlag alatt maradt. Erre utaló adatok láthatóak a 3. táblázatban.

<b>Terület</b>	<b>Gimnáziumi %</b>	<b>Szakközépiskola %</b>	<b>Szakiskola %</b>
<b>Országos</b>	34,6	41,6	23,8
<b>Győr</b>	25	35	39
<b>Zalaegerszeg</b>	29	52	19
<b>Nagykanizsa</b>	33,3	38,2%	28,5

### 3. táblázat: Jelentkezők %-os aránya képzési típusonként

*Forrás: Nagykanizsai önkormányzat Oktatási előterjesztése, 2011*

A táblázat adatait értékelve megállapítható, hogy a gimnazisták és a szakközépiskolások aránya is alatta marad az országos átlagnak, aminek következménye, hogy a szakiskolások aránya jelentősen meghaladja az országos átlagot. Az oktatási előterjesztés az integráció legfőbb okaként a képzések koordinátlanságát hangsúlyozta, ami az előterjesztés értelmében szétaprózottsága révén korlátozza a képzési színvonalat, a tárgyi, személyi feltételek fejlesztésének lehetőségét, a fejlesztési források hatékony felhasználását, a gazdaság, a munkaerőpiac igényeivel történő harmonizációt. Az integrált iskola létrehozásának alapvető célja a képzési párhuzamosságok megszüntetése, valamint az iskolák közötti profiltisztítás volt, ami lehetővé tette az egységesebb szakmai elvárások megfogalmazását és intézményirányítást. A fentiekben vázolt intézményátszervezés után a jelenleg meglévő intézményi kapacitás nem csökkent, a jelenlegi intézkedéssorozat részeként intézménymegszüntetésre nem került sor, így a város közoktatási feladatellátásának biztosítása nem sérült, a szakmai szempontok szem előtt tartása mellett a költséghatékonyabb gazdálkodás már középtávon is segítheti a fenntartó önkormányzat finanszírozási kondícióit.

Képzés	Ped. létszám	Tan. csop.szám	Tanuló összesen	9	10	11	12	13	14
4. évf. gim.	26	8	257	63	62	66	66		
Nyelvi előkész.		5	157	32	27	34	37	27	
Ker-Marketing	24	4	133	32	33	34	34		
Közgazd.		4	133	33	32	34	34		
Ker.ügy OKJ		1	26					26	
Gazd.inf. OKJ		1	9						9
Összesen	50	24	731	160	154	168	171	69	9

**4. táblázat: Dr. Mező Ferenc Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskola szerkezete**  
*Forrás: Nagykanizsai önkormányzat, Oktatási előterjesztése, 2011*

A város által megfogalmazott integrációs irányszámokat a 4-es, 5-ös számú táblázatokban mutatom be. A táblázatban is látható, hogy a gimnáziumi oktatáson kívül kereskedelem-marketing és közgazdaságtan-oktatás folyik, emellett az intézmény OKJ-s továbbképzésre is lehetőséget biztosít kereskedelmi ügyintéző, illetve gazdasági informatikus szakmában.

Képzés	Ped. létszám	Tan. csop.szám	Tanuló összesen	9	10	11	12	13	14	
Ker.-Marketing	40	12	138	30	33	37	38			
Vendl.-ideg.forg.			233	34	66	69	64			
Élelm.ipari szakmacsoport			37	37						
Szakiskola Ker-marketing szakmacsoport		6	77	43	34					
Szakiskola Vendl.-ideg.f	21		92	60	32					
Vendéglős		5	59					33	26	
Llogisztikai ügyi.			28					14	14	
Kereskedő			15						15	
Sütő és cukr.			8					8		
Élelm. vegy.eladó		8	31			20	11			
Ruházati eladó			33			13	20			
Cukrász			20				10	10		
Pincér			54			23	16	15		
Szakács			88			39	29	20		
Pék-cukrász			17			17				
Összesen		61	31	930	204	165	218	188	100	55

**5. táblázat: Thúry György Kereskedelmi Szakközépiskola, Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakmunkásképző Iskola**

*Forrás: Nagykanizsai önkormányzat, Oktatási előterjesztése, 2011*

A táblázatok adataiból kitűnik, hogy az iskola-összevonások pedagóguslétszám-csökkenést okoztak, de az integrált iskola aktív korú pedagógust nem bocsájtott el; a létszámleépítést a nyugdíjas korú kollegák nyugdíjaztatásával oldották meg. Az oktatás hatékonyságának értékelése során az egyik legfontosabb mutató szám az egy pedagógusra jutó tanulók száma. A 6. táblázatban látható, hogy az egy pedagógusra jutó tanulók száma mindkét intézményben magas. Azonban a két intézmény összesített adatai már kiegyenlítettebb értékeket mutatnak. Az integrált iskola diák/pedagógus mutatója 14,96, mely az EU-s átlagnak megfelelő érték.

<b>Intézmény</b>	<b>Pedagógus létszám</b>	<b>Tanulócsoport száma</b>	<b>Tanulólétszám</b>	<b>Tanulólétszám/Pedagógus létszám</b>
<b>Dr.Mező</b>	50	24	731	14,62
<b>Thúry</b>	61	31	930	15,24
<b>Integrált iskola</b>	111	56	1661	14,96

**6. táblázat: Egy pedagógusra jutó tanulói létszám**

*Forrás: Zala Megyei Szakképzés- Fejlesztési Konceptió, 2011*

Az iskolaintegráció nemcsak az oktató kollegák számának a változásával járt együtt, hanem a vezetői létszám is átalakításra került a hatékonyság függvényében. Erre utaló adatokat láthattunk a 7. táblázatban.

<b>Intézmény</b>	<b>Igazgató</b>	<b>Igazgató-helyettes</b>	<b>Gyak okt.vez</b>	<b>Egyéb vezető</b>	<b>Gazdasági ügyvitel</b>
<b>Dr.Mező</b>	1	2	1	1	3
<b>Thúry</b>	1	2	1	2	4
<b>Integrált iskola</b>	1	1	1	3	6

**7. táblázat: Vezetői létszám**

*Forrás: saját adatgyűjtés iskolai kimutatások felhasználásával*

Megállapíthatjuk, hogy az új struktúrában a vezetői létszám alig változott. Az átalakítások felső vezetői szinten 4 főt (1 igazgató, 3 igazgatóhelyettes), egyéb vezetői szinten 2 főt (1 gyakorlati oktatásvezetőt és 1 gazdasági ügyviteli vezetőt) érintettek. A táblázat részletes tanulmányozása során megállapítható az is, hogy 10 pedagógusra jut 1 vezető, ami az országos

átlagnak megfelelő. Az iskolavezetés átalakításának költségvonzatát a 8-as, 9-es, 10-es táblázatokban mutatom be.

Megnevezés	Menny.	Pótlék %-a	Pótlék Ft	Hónapok száma	Összes Ft	Járulék Ft	össz. Ft
Igazgató	2	250	50000	3	300000	81000	381000
Igazgató helyettes	4	150	30000	3	360000	97200	457200
Összesen					660000	178200	838200

**8. táblázat: Iskolavezetés költségvonzata az átalakítás előtt**

*Forrás: saját adatgyűjtés iskolai kimutatások felhasználásával*

A táblázatban látható, hogy az integrálás előtt 838200 Ft volt az iskola vezetésének költségvonzata egy negyedévre vetítve. Az összevonás után történt átalakítások következtében ez az összeg 1028700 Ft-ra emelkedett, amit az alábbi táblázatokban mutatok be. A költségnövekedés annak tudható be, hogy az átalakítások után a vezetői pozíciókhoz magasabb béreket rendeltek.

Megnevezés	Menny.	Pótlék %-a	Pótlék	Hón. száma	Összes Ft	Járulék Ft	Össz. Ft
Főigazgató	1	300	60000	3	180000	48600	228600
Főigazgató helyettes	1	250	50000	3	150000	40500	190500
Intézményegy. vezető	1	250	50000	3	150000	40500	190500
Intézményegy. vezető helyettes	1	150	30000	3	90000	24300	114300
Tagiskola vezető	1	250	50000	3	150000	40500	190500
Tagiskola vezető helyettes	1	150	30000	3	90000	24300	114300

**9. táblázat: Az iskolavezetés költségvonzata az összevonás után**

*Forrás: saját adatgyűjtés iskolai kimutatások felhasználásával*

	Összes	Járulék	Mindösszesen
Összesen	810000 Ft	218700 Ft	1028700 Ft

**10. táblázat: Az integrált iskola költségvonzatának összesítése**

*Forrás: saját adatgyűjtés iskolai kimutatások felhasználásával*

*Várható becsült megtakarítások*

Az iskolaintegráció a 2011–2012-es tanévben mintegy 6 millió Ft-os megtakarítást eredményezett a munkabérek tekintetében oly módon, hogy a 2011. évben 1 610 340 Ft, a 2012. évben 4 831 020 Ft volt a megtakarítás.

A megtakarítások a nyugdíjazott kollégák bér megtakarításából és annak járulékaiból keletkeztek. További hosszú távú megtakarításra ad lehetőséget az üresen maradt iskola bére adása. Az üressé váló épületet a város értékesíteni tudja, ami a költségvetés számára további bevételt jelenthet. A Thúry György Kereskedelmi, Vendéglátó és Idegenforgalmi Szakképző Iskola teljes épületegyüttesének 2003. évi becsült értéke az Önkormányzati Ingatlanvagyonkataszter nyilvántartása alapján 491 722 E Ft; a teljes épületkomplexumhoz viszonyítva a felszabaduló épület becsült értéke kb. 170 000 E Ft. Az intézmény működési költségei ezen épület üzemeltetési költségeivel is csökken, ami megtakarítást fog eredményezni. A 2013. szeptember 1-je óta érvényben lévő új köznevelési törvény értelmében, a 2013–2014-es tanévben órakedvezmények és túlórapótlékok kifizetésére nincsen lehetősége a foglalkoztatotoknak. Az így keletkezett megtakarításokat a *11. táblázatban* mutatom be.

Megnevezés megszűnő státusz	Menny.	Pótl. alap %	Pótlék Ft	Hónapok száma	Össz. Ft	Járulék Ft	össz. Ft
<b>Munkaközösség vezetői pótlék</b>	10	12	2400	3	72000	19440	91440
<b>Gyakorlati- okt. vezetői pótl.</b>	1	150	30000	3	90000	24300	114300
<b>Gazdasági titkári pótlék</b>	1	150	30000	3	90000	24300	114300
<b>Megszűnő órakedvezm.</b>	Heti óraszám	Hetek száma			Összesen	Járulék	Mindössz.
<b>Gyakorlati - oktatásvezető</b>	11	12			271524	73311	344835
<b>Közalkalmazotti tanács</b>	5	12			123420	33323	156743
<b>Összesen</b>					646944	174676	821618

**11. táblázat: Megtakarítások alakulása**

*Forrás: saját adatgyűjtés iskolai kimutatások felhasználásával*



A 12. táblázatban az intézmény megtakarításainak összesítést mutatom be.

	<b>Megtakarítás</b>	<b>Pótligény</b>	<b>Összes</b>
<b>Álláshelyek, pótlékok, órakedvezmények költségvonzata</b>	821618 Ft	-	+ 821618 Ft
<b>Iskolavezetés átalakításának költségvonzata</b>	-	195000 Ft	- 195000 Ft
<b>Mindösszesen</b>	821618 Ft	195000 Ft	631118 Ft

### **12. táblázat: Megtakarítások összesítése**

*Forrás: saját adatgyűjtés iskolai kimutatások felhasználásával*

A fenti táblázatok alapján a Dr. Mező Ferenc–Thúry György Gimnázium és Szakképző Iskola megtakarításainak összege 631118 Ft, ami az intézmény költségvetéséből elvonásra került.

#### *Interjú-eredmények*

Az interjú az integrált iskola főigazgatójával készült. Főigazgató úr 1988-ban kezdett tanítani a Dr. Mező Ferenc–Thúry György Gimnázium és Szakképző Iskolában; 1995. óta igazgatója az intézménynek, 2011-ben az integrált iskola főigazgatójává választották. Az interjú során megkérdeztem az integrált iskola főigazgatóját az átalakítással kapcsolatos ok-okozati összefüggésekről, azok szükségességéről. Az iskolaintegráció okaként az új főigazgató elsősorban a középfokú oktatásba belépő tanulók számának csökkenését nevezte meg. „Demográfiai hullámvölgyről” beszélt, amellyel az ország összes középiskolája szembesül évről évre, és ez egyben a nagykanizsai beiskolázás problémája is. Úgy véli, a gyermekszületések számának a csökkenése nagyon sokáig érezhető lesz az oktatás minden szintjén. Az integrációt megelőző hatástanulmányok elkészítésével kapcsolatban igazgató úr kitért arra, hogy 2009-ben készítette el a hatástanulmányt a Központi Statisztika Hivatal honlapján elérhető adatok, valamint a 2006-os beiskolázási adatok felhasználásával. Kalkulációját arra alapozta, hogy a 2006-ban született gyermekek 2020-ban fognak bekerülni a középiskolákba, és körülbelül 2024-ig számolhatnak velük a középfokú oktatás során. Természetesen számolt azzal is, hogy lesznek átfedések, mivel nem minden 14 éves fog bekerülni azonnal középiskolába. Példaként említette azokat a diákokat, akik 8 évesen kezdik el az általános iskolát, illetve a tavaszi születésűeket, akik évvesztesként később kezdik meg tanulmányaikat. Ezt az elemzést használta fel a város is, amely előterjesztésre került a városháza oktatási bizottságához. Főigazgató úr megosztotta az integrációval kapcsolatos véleményét is, amelyben hangsúlyozta, hogy nem tartja

szerencsésnek az iskolaintegrációt, mégis, a költségek megtakarítása miatt, elengedhetetlen volt egy ilyen mérvű intézkedés végrehajtása. Természetesen sem a kollegák, sem a diákok nem örültek az átalakítás gondolatának, hiszen minden iskolának megvan a saját identitása, értéke. Az összevonás gondolata és végrehajtása nem példa nélküli a városban. Példaként említette főigazgató úr a Zsigmondy és a Széchenyi iskolák összevonását is, ahol az integráció, kisebb zökkenőktől eltekintve, simán lezajlott. Interjúalanyom elmondása szerint az integráció itt is sikeresen lezajlott; bár mindenkinek fájt, de nem voltak tüntetések, demonstrációk és komolyabb tiltakozások. Az integrációt követő változásokkal kapcsolatban elhangzott, hogy az átalakítás természetesen járt változtatásokkal, de elbocsájtással, bérmegvonással nem. Interjúalanyom véleménye szerint az összevonásnak a gazdasági előnyökön felül számtalan pozitív kicsengése van, amelynek elsődleges élvezői az integrált iskola pedagógusai. Ennek magyarázataként igazgató úr a korábban már említett demográfiai hullámvölgyre tért ki újból, amely jelenleg nehéz helyzetben tartja az általános és középiskolákat. Elmondása szerint a létszámcsökkenés egyenes velejárója az iskolaintegráció, az iskolabezárás, továbbá mindazok a társadalmi-gazdasági következmények, amelyek egy ilyen mértékű lépés meghozatalára kényszerítik az oktató-nevelő intézményeket. Egy középiskolai ellátási hely megszűnése pedagógus-elbocsájtásokat generál. Az integráció végrehajtása közben igyekeztek humánosan megoldani az oktatási, foglalkoztatási kérdéseket, így egyetlen munkahely megszüntetésére sem került sor. Sokan már az összevonás előtt kerestek más munkahelyet maguknak a Piaristáknál vagy egyéb helyeken. Ezzel csökkent a pedagógusok száma, helyükre pedig nem vettek fel senkit, így orvosolni lehetett a gyerekszám csökkenését.

Ha iskolaintegrációra kerül sor, akkor természetesen nemcsak előnyökkel kell számolni; előfordulhatnak olyan hátrányos következmények, amelyek nem voltak előre láthatóak. A következő kérdésem az iskolaintegráció hátrányaira irányultak. Főigazgató úr válaszában elmondta, hogy minél nagyobb egy nevelőtestület, annál nehezebb szervezni az oktató-nevelő munkát. Az integráció óta még mindig fennállnak azok a széthúzási jelleget mutató viselkedési formák, amelyek az eredményes munkát nehezítik. Példaként említette azokat a dolgozókat, akik nem kommunikálnak egymással, ebből természetesen vannak viták, főleg most, hogy az intézmények összevonása után a tantervet is módosítani kellett, amelyben a nevelőtestület együttműködésére volt szükség, ami nem minden esetben történt meg. Másik problémaként a szervezési nehézségeket említette. Nehezen tudják például megoldani, hogy egy közös nevelőtestületi értekezletet tartsanak, abból kifolyólag, hogy nincs az értekezlet megtartására alkalmas helyiségük, ahol mind a 104 kollegájuk le tudna ülni, s ehhez hasonló jellegű az a

probléma is, hogy nem tudnak tartani közös ünnepeket, ahol a 104 pedagógus és az 1550 gyerek közösen elférne. Minden integrációnak vannak hiányosságai, amelyet az iskola hatékony működése elősegítése érdekében meg kell oldani. Lehet ez bármely jellegű változtatás, megszüntetés, de sok esetben elkerülhetetlen a változtatások szükségessége. Így a következő kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy az integrált iskola főigazgatója az összevonás tapasztalatai alapján milyen változtatásokat eszközölne a hatékonyabb működés érdekében. A válaszában a főigazgató úr a bizonytalanságok megszüntetésének fontosságát hangsúlyozta. Példaként említette, hogy azt sem tudják, mi fog történni a gimnáziummal, mivel a jelenlegi hatályos jogszabályok alapján a gimnázium nem maradhat fent a szakképzőben, ez ugyanis csak akkor lenne lehetséges, ha több lenne a gimnáziumi osztály, mint a szakképzői osztály (3/4 részének kellene lennie a gimnáziumnak, és csak 1/4 a szakképző osztály).

### **Összegzés**

Dolgozatom megírása során részletes vizsgálatokkal igyekeztem betekintést nyerni a nagykanizsai Dr. Mező Ferenc–Thúry György Gimnázium és Szakképző Iskola működésének hatékonyságába, az iskolaintegráció szükségességére, az iskolaintegráció pozitív és negatív hatásaira. A célkitűzésben megfogalmazott célok elérése érdekében primer és szekunder adatforrásokra támaszkodtam. Primer információs forrásként egy általam összeállított interjúcsomagot használtam fel, amelyben az átalakítással kapcsolatos ok-okozati összefüggésekről, azok szükségességéről tájékoztam az integrált iskola főigazgatójától. Az interjú során megállapítást nyert, hogy sem a tanárok, sem a diákok nem örültek az átalakítás gondolatának, de belátták, hogy a költségek megtakarítása miatt elengedhetetlen egy ilyen mérvű intézkedés végrehajtása. Az integráció miatt egyetlen munkahely megszüntetésére sem került sor. Az integráció hozadékaként említhetjük a hatékonysági mutatók kismértékű javulását, így például javult az egy pedagógusra jutó tanulói létszám, illetve a vezető-alkalmazotti arány.

Az összevonásnak a költségmegtakarításon felül voltak hátrányai is. Példaként említhetjük a két tanári kar közötti komoly belső feszültséget – abból adódóan, hogy más és más a két iskola identitása – vagy a szervezési nehézségeket a megnövekedett alkalmazotti létszámból kifolyólag. A szekunder adatok feldolgozása során igazolódott, hogy amíg a feleslegessé váló épületet nem tudják értékesíteni, illetve bérbe adni, addig az integráció nem jár jelentős mértékű költségmegtakarítással. Az előrejelzések szerint 2017-től a tanulói létszám ismét növekedni fog, így a feleslegessé váló épületet nem érdemes értékesíteni, hiszen az újra növekvő

gyermeklétszám miatt ismét szükségessé válhat. A legésszerűbb megoldás jelen helyzetben az ingatlan bérbeadása lenne.

#### BIBLIOGRÁFIA

- Kanaki Anna: *Amikor az iskola is megbukik*. In: Eduline honlapja [online] [http://eduline.hu/kozoktatas/2010/10/29/20101026\\_iskolabezaras\\_botrany](http://eduline.hu/kozoktatas/2010/10/29/20101026_iskolabezaras_botrany)
- Pedagógiai program*: Dr. Mező Ferenc–Thúry György Gimnázium és Szakképző Iskola [online] [http://www.mfg.hu/letoltesek/pedagogiai\\_program\\_2013.pdf](http://www.mfg.hu/letoltesek/pedagogiai_program_2013.pdf) 6-7. pp. [2012.05.13]
- Dr. Mező Ferenc–Thúry György Gimnázium és Szakképző Iskola: *Iskolatörténet*. Az iskola honlapja [online] <http://www.kerikanizsa.hu>
- Zala Megyei Szakképzés- Fejlesztési Konceptió. [online] <http://www.zmkik.hu/hu/letoltes/7961/15f1f>

KÖMÜVES, ZSOLT

INVESTIGATING THE REASONS FOR THE INTEGRATION OF SCHOOLS IN NAGYKANIZSA

*In my study I am searching for the answer on the question what economic considerations or organizational transformations justified the integration of two significant schools in Nagykanizsa. My study reveals the economic reasons for the integration as well as the correlations. Besides the economic research the aim of the study was to show how the teachers of both schools were affected by the integration. As a consequence of this complex research I have discovered cause and effect relationships and offer suggestions on a more effective operation.*



RÉVÉSZ JÓZSEF<sup>1</sup>

## Tudomány és művészet

*„A tudományt és a művészetet nem lehet egyszerre definiálni, mert nagy dolgok: Nincs definíció, mely őket kimerítené. Íme azonban egyik oldaluk: ők a világról való Tudatunk legkincsesebb gyűjtőkamarái, a művészet az érzések, a tudomány a belőlük leülepedett fogalmak drága gyűjteménye. Művészet és tudomány legmagasabb foka a Tudatnak...”*

(Babits, 1978, p. 333).

*Emberi mivoltunk egyik fontos eleme a világ megismerésére való törekvés. A tudás megszerzése azonban többféle módon is elérhető, hiszen a tudás mibenlétében is vannak eltérések. Ha meg akarjuk ismerni és érteni a körülöttünk levő világot, tisztáznunk kell azt, hogy mit értünk tudáson. Aquinói Szent Tamás filozófiájában az „érzékelhető természeti világ és a természetfeletti világ szétválik egymástól” (Dörömbözi, 2000, p. 244). Gondolatmenetünkben a tudomány és a művészet egyaránt értelmezhető törekvésként, mely arra irányul, hogy a tudást megszerezzük. Ugyanakkor különbség mutatkozik abban, hogy milyen természetű tudást igyekszünk megszerezni. A tudomány célja az, hogy a világról olyan gondolati képet nyújtson, amely hozzájárul a világnak önmagában való megértéséhez, és ebből következően a tudomány alapvető célértéke az igazság, és az érzékelhető természeti világ megismerése. A művészet elsődlegesen az ember érzelmi szférájának alakításával járul hozzá személyiségének formálásához, ezáltal közelebb viszi a természetfeletti világ megértéséhez.*

## A tudomány és művészet természete

*„Az élet elsőbbsége a tudással szemben kétségtelen. Mi, emberek életet akarunk mindenekeelőtt, s nem az életnek valamilyen magyarázatát. Nem csillagászatot, hanem a csillagos eget magát. Illatos virágot, zamatos gyümölcsöt, s nem botanikát. A forrás üdítő vizét akarjuk inni, nem vegyelemzését firtatni. A világ világosságát nem a tudomány mérőeszközeivel felfogni, hanem lelkünknek fény után való vágyakozásával megragadni. De éppen ennek az életnek az érdekében van szükségünk ismeretre, mely nélkül legegyszerűbb életfeladatainkat sem volnánk képesek megoldani” (Fitos, 1935, p. 3). Ugyanakkor vannak olyan jelenségek, melyek nem magyarázhatók a tudományos megismerés eszközeivel. Hársing László (1999) véleménye szerint a tudás megalapozott bizonyosság, amely nem függ a szubjektív önkénytől. Amikor tudásról beszélünk, jól megalapozott bizonyosságra vagy a konklúzió érvek általi megerősítettségének kielégítő fokára kell gondolnunk. Ez nem azonos a mindennapi tudással, hisz ez*

<sup>1</sup> tanársegéd, Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Művészeti és Sporttudományi Intézet, josefrevesz@gmail.com

utóbbi nem minősül tudományos ismeretnek. A tudomány – mint a tudás megszerzésére irányuló megismerési forma – célja egy olyan gondolati kép kialakítása, mely segít a világ megértésében, tehát célja az olyan igazság, amely a valóságnak megfelel, így objektivitásra törekszik, mivel – Arisztotelész értelmezésében – a tudás megszerzésekor „*a tudománynak bizonyosnak kell lennie minden egyes megtett lépés érvényességéről*” (Ross, 1996, p. 47). A művészeti tudás viszont különbözik a tudománytól. Ugyan mindkettő alkotótevékenység, jelleükben mégis különböznek. A művész alkotótevékenysége arra irányul, hogy az érzékeken keresztül érzelmileg átélhető formában jelenítsen meg olyasmit, ami a személyiség formálása szempontjából fontos. A tudomány elsősorban az értelemre, míg a művészet inkább az érzelmeire hat. A művészet szintén a megismerést szorgalmazza, de ezt, a tudománytól eltérő módon, az érzékek révén, az érzelmek befolyásolásával. A tudományos megismerés tudatos, szándékolt, reflektált, az elméleti meggondolásból indul ki. A tudomány tényekkel foglalkozik, és célja e tények és az azokat ellenőrző alapvető törvények megragadása. „*Minden tudomány mindig két alapadatból indul ki. Ezek egyike valamennyiszer az ok elve, a másik a tudomány sajátos objektuma, a probléma*” (Schopenhauer, 2007, p. 61). Módszere a logika; világát előítéletek, előre kigondolt elképzelések nélkül vizsgálják, „*sine ira et studio*” „*harag és részrehajlás nélkül*”. Ugyanakkor, a művészethez hasonlóan, tudomány sem nélkülözheti az egyéni elképzelést, hiszen szinte minden nagy tudományos felfedezés inkább köszönhető egyfajta látnoki képességnek, mint a mért eredményeken alapuló következtetésnek. A tudományos felfedezésekhez ritkán vezetett tisztán logikai út, inkább az utólagos bizonyításban volt szerepe. Gondoljunk csak az 1869-ben felállított periódusos rendszerre. Mengyelejev csak kb. 60 elemet ismert, mégis „megjósolta” az összes elem helyét a táblázatban. Vagy idézhetjük Gauss mondását: „*már tudom az összes eredményt, de még nem tudom, hogy hogyan kapom meg őket*”. A logika, a mérések kihagyhatatlanok a tudományban az eredmények cáfolhatatlan bebizonyításához, de nem a logika a legfontosabb a tudomány területén. „*Az értelem nem elég ahhoz, hogy megértsük önmagunkat vagy a világ tüneményeit: a lényeges, a csallhatatlan megértéséhez és érzékeléséhez valami más is kell, több, mint az értelem. Kell hozzá kegyelem is, alázat is, testünknek és ösztöneinknek valamilyen különösen szerencsés működése, vizsgálatunk tárgyának egyfajta előnyös elhelyezkedése, s talán a csillagképek megfelelő alakulása is szükséges hozzá, hogy megértsünk e földön valamit*” (Márai, 2005, p. 60). Az ember nem csak fizikai lény. Szervezetünk működésének megértéséhez, az izmok, idegek fizikai leírásához a tudomány nyújt segítséget. De az igazi mozgatórugó a szellem, a lélek megértése, megismerése a hit és a művészet feladata. A művészet, Babits Mihály véleménye szerint soha sincs tisztán a művészetért, hanem az emberért, mert őt akarja „*művészet*

tűrhetővé” tenni, míg a tudomány nem akarja az embert meggyőzni, „önzetlenül keresi az összefüggések nagy szimmetriáját” (Babits, 1978. p. 334). Ám mindkettő valami újat keres. Közismert gondolat, hogy a művészet a valóság visszatükröződése, ez azonban túl általános érvényű kijelentés (Lukács, 2011). Egész életünk szellemi tevékenységének alapja a valóság visszatükröződése. A tudomány olyan világot keres, amely független a tudattól, egy-egy tudományos tény létezése, illetve bizonyítása olyasmiről, amit gondolkodásunk határai nem torzítanak, éppen mert az emberi gondolkodásnak megvannak a határai. Ha viszont hiszünk abban, hogy létezik egy természetfeletti, a tudománnyal igen nehezen magyarázható szubjektum, akkor eljutunk ahhoz a gondolathoz, hogy megérkeztünk a tudomány és a művészet határához. A művészet a természetfelettit magyarázza, de valóságként az ember világát is. Míg a tudomány az ember számára belső eszközöket, módszereket teremt azért, hogy a világot az embertől függetlenül meg tudja ismerni, addig a művészet a valóságot csak az emberen keresztül tudja ábrázolni. „Kétféle gondolata van az embernek: egy világmagyarázó, és egy világalakító gondolata” (Fitos, 1935, p. 52). Láthattuk: a tudomány mint megismerési forma a világ magyarázatát, megértését tűzi ki céljának. A művészet ellenben, ugyan szintén magyarázatot keres, de más kérdéseket fogalmaz meg. Mi vagy ki lakik az emberben? Van-e felettünk álló hatalom? Hogyan keressük vele a kapcsolatot? Ezek a művészet fontos kérdései. Az embereken keresztül a világot akarja formálni. Ugyanakkor, a művészet igen fontos feladata a szépség, az esztétikum keresése és ábrázolása. Ez azonban együtt jár a valóság művészi tükrözésével. A hagyományos filozófiai közfelfogásban a tudomány a gondolkodás, az intellektus tevékenysége, a művészet pedig az érzékelés, az érzékszerveké. Mivel azonban a művészet és tudomány abban nem különbözik, hogy mindkettő az egész emberi tudat apparátusával él, hogy mind a kettő általánosít és absztrahál, miben különbözik mégis (Ujfalussy, 1968, p. 12)? Platón ideatanának van egy különös vetülete. A gondolkodás pszichológiájának egy érdekes tulajdonságát figyelte meg, amikor a materiális gondolkodás elemeit, egyes dolgainak mintáját mint „ideát” a transzcendensbe vetíti ki. A tudományos megismerésben a tudós, ha a valóságot olyannak akarja megismerni, amilyen önmagában, objektíven kell az adott tárgyat vizsgálnia. A művész viszont kifejezetten hangsúlyozza, hogy a valóság művészi feldolgozásában maga is érzelmileg állást foglal (Ujfalussy, 1968, p. 22). Ezek az érzelmi állásfoglalások közvetítik személyes kapcsolatunkat a világgal, de ez nem jelenti azt, hogy ok-okozati összefüggést keres a dolgok között. „A művészetet ezért egyenesen így jellemezhetjük: a dolgoknak az ok elvétől független szemlélési módja, ellentétben az épp ezen elv nyomában járó szemléltetése, amely a tapasztalat útja s a tudomány” (Schopenhauer, 2007, p. 236). Az előb-



biekből kiviláglik, hogy a művészet mint esztétikum az ember formálása révén igyekszik a körülöttünk lévő világot jobbra tenni. De mitől lesz egy művészi alkotás szép, tökéletes? „*Ha a tökéletességet formaként értelmezzük, ahogy szoktuk, tökéletes formáról akkor beszélünk, ha egy műből semmit sem lehet elvenni, és a műhöz semmit sem lehet hozzátenni anélkül, hogy csorba ne essen szépségén vagy jelentőségén*” (Heller, 1998a, p. 97). Hiszen a szépség akkor mutatkozik meg leginkább, ha meghaladja tárgyának logikai természetét. Minden művészi alkotásnak fontos eleme kell, hogy legyen a szépség, még akkor is, ha az esetleg ábrázolt dolog maga rúg. Valahol tévútra siklott a szép fogalma. „*Hibás úton jár a művészet, ha morális célja kedvéért elhanyagolja az esztétikait*” (Schiller, 1960, p. 19). Értékeléssel nem lehet ismereteket szerezni. „*Ha valaki szépnek tart egy művet, akkor nem az a helyzet, hogy meglátta vagy felismerte a szépséget. A szépség nincs benne a műben. Ami a műben kifejezésre jut, az a művész értékelő állásfoglalása, és ezt lehet benne megtalálni*” (Fitos, 1992, p. 13). „*A hagyományos platóni elgondolás szerint a legfőbb szépség szellemi, és a valódi szépség teljesen homogén és tiszta*” (Heller, 1998b, p. 79). Ugyanakkor a természet szépsége alig jelenik meg Platón műveiben. Pedig ha a szépség meghatározását keressük, aligha hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt, hogy Isten tökéleteset alkot, az ember tökéletlent. Ha ezt a gondolatmenetet folytatjuk, eljutunk oda, hogy mivel a természetet Isten teremtette, a művészetet az ember, így az előbbi szépsége az utóbbi felett áll. De mi történik akkor, ha a művészetet szintén egy felettünk álló hatalom adományaként fogjuk fel? Ebben az esetben ahhoz a – számomra az egyik legfontosabb – művészet által feltett kérdéshez jutunk, hogy miként tudjuk a művészi eszközök révén az embert formálni. *Animus debet mutare, non caelum.* „*A lelkiüledet kell megváltoztatni és nem az eget*” (Seneca) (Bánk, 1993, p. 10). A művészet szemléletet változtat, de „*a művésznek az általa megalkotandó szemlélethez nemcsak külsőleg adott anyagra van szüksége, amelyhez a szubjektív képek és képzetek tartoznak, hanem a szellemi tartalom kifejezéséhez is...*” (Hegel, 1981, p. 348). Jóllehet a művészetnek igen sok ága létezik, és mindegyik a maga módján keres és ad válaszokat – a hozzánk legközelebb álló művészi közlésformát kiragadva – a zenén keresztül szeretnénk a művészet tanító, embert formáló tulajdonságát megvilágítani. A muzsika mindennapi életünk része. Valamely változatával már mindannyian találkoztunk. Legtöbbször csak a háttérben szól, és rohanó életünkben egyre kevesebb időnk jut arra, hogy ebben a csodálatos és néha titokzatos világban elmerüljünk. „*Legyen a zene mindenkié*” – vallotta Kodály Zoltán. Miért van az, hogy a gyermek, bárhol is éljen a világban, függetlenül családi és kulturális gyökereitől, örömét, bánatát dúdolgatással fejezi ki, játékát énekkel, ritmusok kopogásával kíséri? Mert a zene, az egyetemes és örök zene ott van mindnyájunkban. Világunk lassan, de egyre gyorsuló ütemben a vesztébe halad,

ahol a közösség mint formáló erő, egyre kevésbé fontos. Oly nagyon akarjuk saját életünk boldogulását, hogy másokon is áttaposunk céljaink eléréséhez. Külön dolgozunk egymás ellen. Állandó versenyre kényszerítjük magunkat, holott nem egymás ellen, hanem egymásért és egymás mellett kellene élnünk. Schiller 1795-ben a következőképp vélekedett: „*a haszon a kor nagy bálványa, őt kell szolgálnia minden erőnek, és előtte kell hódolnia minden tehetségnek. E durva mérlegen a művészet szellemi érdeme mit sem nyom a latban, és minden bátortás híján a művészet eltűnik a század zajos piacáról*” (Schiller, 2005, p. 157). Más úton kellene haladnunk, ahol a másik sikere az én sikerem is, és az én sikerem társaim segítségével válósul meg. A zene fontos formáló erő, közösségélményt ad, együttgondolkodásra bátorít. Kinyitja fantáziánkat, tágabb látókört biztosít. *Musica humana* – mondotta a középkor az emberi test és lélek belső harmóniájára, s úgy érezte, hogy ezzel az elnevezéssel a világtörvénynek egy titkos részét fedi fel. „*Musica humana – a zene valóban az emberi világ része, és minden alkotóelemével az emberi életbe kapcsolódik. Mégis van benne valami, ami kiemeli abból az összefüggésből, és szinte az embertől függetlenné, és a természeti világ, a vegetáció tagjává avatja. Így lesz belőle Musica mundana, a világmindenség hangja*” (Szabolcsi, 1984, p. 9). A zene valóban az emberi természet része, mélyen bennünk gyökeredzik. De másként gondolt a zenére az ősember, mást találtak meg benne a nagy ókori kultúrák, és megint máshogy épül be a XXI. század emberének az életébe. Volt már a hatalom megszemélyesítője, a nevelés eszköze, a gyógyítás, vagy az imádság és áhítat kifejezője. A régmúlt korok emberei sokféleképpen élték meg a muzsikát. Némelyek félték tőle, mások hatalmat láttak benne, és ezt a hatalmat fel is akarták használni. Gyógyításra és rombolásra egyaránt alkalmasnak találták. Mai rohanó életünkben egyre kevesebb idő jut arra, hogy a felettünk, és hiszem, a bennünk levő másik világ felé forduljunk. Sok embert ismerek, aki egész életében keres valamit, mert űrt érez magában, és ezt az űrt ki szeretné tölteni valamivel. A keleti filozófiáktól kezdve a kábítószerig és a kábító muzsikáig mindenfélehez nyúlnak. A szórakozóhelyek zenéi egyre hangosabbak, hogy ne kelljen hallani a belül rejtőző üresség csendjét. Beteggé vált a világ, amit mi, emberek nem tudunk meggyógyítani, hiszen mi magunk is gyógyításra szorulunk. A zene velünk együtt született, és alkalmas arra, hogy lelkünk békéjének megtalálásában segítségünkre legyen. Ha a művészetet, és ezen belül a zenét nem kizárólag kifejezőeszközként, közlésformaként, hanem a transzcendenssel való kapcsolatteremtés eszközeként fogjuk fel, történelmi példák sokaságában találhatjuk meg azt az elgondolást, hogy a muzsika hatalom. Orpheus mítoszától kezdve egészen Saul és Dávid történetéig. A pogány kultuszokban az áldozat, a különböző rigmusok és szertartások azt a célt szolgálják, hogy rávegyük a felsőbb

hatalmasságokat és szellemeket, teljesítsék a mi akaratunkat, vágyaink, és szükségleteink szerint befolyásolják körülményeinket. A hangok varázsa erre éppen jó: rendszer van bennük, mint a világban; kössük a két rendszert egymáshoz. A hang kimondja az elem nevét, és ezzel az elem szolgáljává lesz a hangnak; mert megnevezni és lenyűgözni, elfoglalni, rabul ejteni egyet jelent. Ez az ígézet régi törvénye. És mert ha a hang a miénk, miénk lesz az elem is, és uralkodunk rajta. Ne feledjük, hogy írás híján százsorta nagyobb a hang és a szó hatalma – akkora hatalom ez, hogy később az írás sem öröklí teljesen: hatalom lesz az egész világ felett. Általa esőt hozhatok a földre, áldást vagy átkot küldhetek másra. Szeretném azonban a figyelmet felhívni egy fontos különbségre a különböző gondolkodásmódok között. Ha azt mondom, hogy a zene révén rá tudom venni a felsőbb hatalmasságokat, hogy akaratomat kövessék, akkor hatalmasabb vagyok náluk. Ez az észjárás elképzelhetetlen a mai keresztény alapokon nyugvó gondolkodásban. Ugyanakkor, ha a muzsikát a felettünk álló hatalommal való kapcsolatteremtés eszközeként, valamint a lélek, a szellem fejlesztő, nevelő eszközeként értelmezzük, zárásként idézném Kokas Klára (1992) örök érvényű sorait: *„a gyerekek nem születnek gyűlölettel. Az összetartozás vágyával érkeznek. A szó tiszta kontúrjaira később kerül a mocsok, példák nyomán. Egymás megvetését a lekicsinylés előzi meg, a félelmet az erőszak szüli, az elnyomásból meghunyászkodás kúszik, vagy agresszivitás pattan. A mi maszatjaink tapadnak a legyek lábain. A gyerekek nehezen hessegetik a legyeinket. Segítségre szorulnak. Fürdőre. A lélek tiszta vize a tiszta zene, a megtisztító zene, a katarzist hozó zene. A jó zenét nem tudom fogalmakkal meghatározni, az érték relatív, de nekem, szülőnek, tanítónak jut a privilégium, hogy a magam lelkének tisztító zenéjéből vigyek gyermekeim fürdőjéhez”* (Kokas, 1992, p. 25).

## Összegzés

Arisztotelész szerint minden ember természeténél fogva törekszik a tudásra. Ismerni akarjuk a múltat és a jelent, azt, hogy mi van körülöttünk, azt, hogy mi van bennünk, és kicsoda van felettünk. „Tudni akarjuk azt az igazat, amiben nem kételkedhetünk, és azt az igazat, amiben kételkedhetünk” (Heller, 1998a, p. 79). Bizonyosságokat akarunk. De a tudomány nem elégíti ki mindezt a tudásszomjat. Aki az élet értelmét keresi, a tudománytól nem kap választ. Ezekben a kérdésekben a vallás, és a művészet elégítheti ki kíváncsiságunkat. A tudomány vagy megoldja a maga feladatait, vagy egyelőre adós marad a megoldással. De hogyan lehet a tudomány meg nem oldott kérdéseit a vallás vagy a művészet körébe utasítani? Hit és tudás két külön világ, és egyik sem lehet pótléka a másiknak. „Az ember hisz valami ideában. Hinni

pedig annyi, mint értékelni, és nem annyi, mint megismerni” (Fitos, 1993, p. 19). A tudomány és a művészet egyaránt megismer, értékkel, alkot és formál. Így e két, egymástól elütő testvér, egymást kiegészítve segíti az embert világunk és a mindenség megértésében, és talán abban is, hogy világunk, és benne magunk is, egy kicsit jobbá váljunk.

## BIBLIOGRÁFIA

- Babits Mihály (1978). *Esszék, tanulmányok I.* Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Bánk József (1993). *Latin bölcsességek.* Budapest: Szent Gellért Egyházi Kiadó.
- Dörömbözi János (2000). *A filozófia története és elmélete.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fitos Vilmos (1935). *Értékelés és megismerés.* Budapest: Pfeifer Ferdinánd (Zeidler Testvérek) Könyvkereskedése.
- Fitos Vilmos (1993). *A kétféle gondolat bölcselete I.* Veszprém: Comitatus Kiadó.
- Hársing László (1999). *Bevezetés a tudományelméletbe.* Miskolc: Bíbor Kiadó.
- Hegel, G. W. F. (1981). *A szellem filozófiája, Enciklopédia III.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Heller Ágnes (1998a). *Költészet és gondolkodás.* Budapest: Múlt és jövő Kiadó.
- Heller Ágnes (1998b). *A szép fogalma.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Lukács György (2011). A művészet, mint felépítmény. *Magyar Filozófiai Szemle*, 55. évf. pp. 115–140.
- Kokas Klára (1992). *A zene felemeli a kezeimet.* Budapest: Akadémia Kiadó.
- Márai Sándor (2005). *Füves könyv.* Budapest: Helikon Kiadó.
- Ross, D (1996). *Arisztotelész.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Schiller, F (1960). *Válogatott esztétikai írásai.* Budapest: Magyar Helikon Kiadó.
- Schiller, F (2005). *Művészet és történelem filozófiai írások.* Budapest: Atlantisz Könyvkiadó.
- Schopenhauer, A (2007). *A világ, mint akarat és képzet.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Szabolcsi Bence (1984). *A zene története.* Budapest: Zeneműkiadó.
- Ujfalussy József (1968). *Az esztétika alapjai és a zene.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Varga László (2006): A Pannonhalmi Szent Benedek–rendi Egyházmegye népiskoláinak történetéből (1920 – 1948). *Iskolakultúra*, 4. sz. pp. 22–36.
- Varga László (2007): *A Pannonhalmi Egyházmegye népiskolái a 19–20. században.* Budapest: METEM – Könyvek.
- Varga László (2012): Generációk közötti tanulás. In: *Disszeminációs füzetek 39.* Budapest: Tempus Közalapítvány. pp. 5–16.

*RÉVÉSZ, JÓZSEF*  
SCIENCE AND ART

*An important element of our human nature is the pursuit of understanding the world. Getting to know something is possible in several ways, and there are differences in the nature of knowledge. If we want to know and understand the world around us, we need to clarify what is meant by knowledge. According to the philosophy of St. Thomas Aquinas the "sensible natural world and the supernatural world are separated from each other." (Dörömbözi, 2000, p. 244). There is a difference in the nature of knowledge that we are trying to get to know. The purpose of science is to provide a mental picture of the world, which contributes to the understanding of the world and consequently, is the basic target value of scientific truth, and the sensible understanding of the natural world. Art primarily belongs to the human emotional sphere, develops personality, in this way it is closer to understanding the world of the supernatural.*

VARGA SZABOLCS<sup>1</sup>**A logoterápia eszköz- és módszertárának alkalmazási lehetőségei a szupervízióban I.**

*A tanulmány célja, hogy bemutassa a Viktor E. Frankl nevéhez köthető logoterápia eszközeinek alkalmazási lehetőségét a szakmai személyiségfejlesztésben (szupervízióban). Bemutatásra kerül, hogyan alkalmazhatóak ezek az eszközök az egyéni, team- és csoportos szupervízió során; hogyan alkalmazható a dereflexió a szupervizáltak belső erőinek összpontosításában. Hogyan erősítheti a paradox intenció a szupervizált öndistanciáját. Miként segíti a logoterápia beszélgetés formája, retorikája a szupervizált elakadásait. Említésre kerül a szókratészi párbeszéd, a speciális színpad és az értelemszenzibiláló tréning is, mint lehetséges eszköz a szakmai személyiségfejlesztés folyamatában.*

Korábbi tanulmányomban (Varga, 2015) a logoterápia alapfogalmait és alapelveit mutattam be. Az alábbiakban a korábbi írás kiegészítése- és folytatásaképpen, azokat a logoterápiás eszközöket, módszereket ismertetem, elemzem – két részben –, melyek, véleményem szerint, jól alkalmazhatók a szupervíziós folyamatokban is.

A szakmai személyiségfejlesztést (szupervíziót) módszertani eklekticizmus jellemzi. Egyebek között a pszichológia módszertanából, annak számos irányzatából, azok eszköztárából merít munkamódszereiben. Frankl logoterápiájához hasonlatosan azonban elsődleges eszköze a kérdés, a kérdezés. A logoterápia nyelvi eszközei mellett számos olyan lehetőséget kínál, melyet a szupervizorok, coachok és más, személyiségfejlesztéssel foglalkozó szakemberek is haszonnal alkalmazhatnak munkájuk során. Tanulmányomban e logoterápiás eszközök alkalmazási lehetőségét vázolom fel a szupervízió vonatkozásában.

A logoterápiai tanácsadás eszközeit – a szupervízióhoz hasonlóan – meghatározza az a fontos szemlélet, hogy e tanácsadás fő figyelme nem lelki problémák okainak felkutatására helyezi a hangsúlyt, hanem az egyén ép erőit kívánja felfedezni, melyek a szellemi dimenzió irányába mutatnak.

<sup>1</sup> egyetemi docens, Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézete, [varga.szabolcs@bpk.nyme.hu](mailto:varga.szabolcs@bpk.nyme.hu)

## 1. Dereflexió

Életünkben rengeteg nehézséget okoz, hogy egy-egy felmerülő problémának túlzott figyelmet szentelünk. Számos esetben észleljük, hogy gondolataink mindig ugyanazon probléma körül járnak. Nem tudjuk elengedni, tapadunk hozzájuk, mintegy rádióban meghallott, általunk nem kedvelt slágerhez. Ezek a gondolati „antislágerek” tönkreteszik mindennapjainkat. Nem szeretjük ugyan ezt a slágert, és félünk, hogy újra felcsendülnek az ismerős dallamok. A nehézség annál jobban mélyülhet, minél többet foglalkozunk vele (hiperreflexió). Úgy érezhetjük, nem tudunk „más rádiócsatornára” váltani. E nehézség, gyötrődés azonnal megszűnhet, ha ignoráljuk azt. Az ignorálás azonban sok esetben igen nehéznek mutakozhat. A hiperreflexió „ellenszere” lehet a logoterápiai dereflexió alkalmazása. A cél az, hogy a túlzott önmegfigyelést „elfelejtessük” a klienssel. Ehhez olyan, a külső világban meglévő – harmadik, szellemi dimenzióban megjelenő – „értelmet”, tartalmat kell találni, mely fontos annyira az egyénnek, hogy figyelmét a továbbiakban erre irányítsa. A módszer a homeosztázis elv tagadására épül. Az egocentrikus, önmegvalósító célok helyett az egyénnek a rajta kívülálló világ megismerésére, megértésére/megélésére, formálására kell törekedni; öntranszcendentálnia kell önmagát. A tanácsadó felelőssége az, hogy a kliensben ne keltsen önsajnálatot, ne erősítse egoizmusát. A vigasz lehetőségét meg kell adni a kliensnek, de a iatrogén ártalmak elkerülésére kiemelt figyelmet kell szentelnünk (Lukas, 2007).

Mind az egyéni, mind a csoportos, illetve team szupervíziós üléseken gyakori problémát okoz az, hogy a szupervizált nem tud elszakadni problémájától, arra fokozottan reagál. Fokozottan saját tevékenységét, saját működését látja. Ő a középpont, nem látja saját környezetét, kollégáit, főnökeit, klienseit. Ez sok esetben saját képességeiben való kételkedésben, lebecsülésében jelentkezik, de sok esetben találkozunk azzal, hogy a szupervizált, saját meglátása szerint, mindent tökéletesen csinál, de kollégái, főnöke, saját klientúrája „nem megfelelően működik”. Nem, vagy nem megfelelően látja a külső világot.

E módszer célja, hogy a kliens megfeledkezzen magáról ahelyett, hogy lebecsüli, vagy éppen túlbecsüli önmagát; személyes létének konkrét értelmére irányítja a figyelmet. A valamire rendeltetés, a valamire irányultság az emberi létezés egyik alaptörvénye. A személyiség formálódása, változása csak valamely értéknek figyelmet szentelő önátadásban valósulhat meg.

Szupervizori munkámban team- és csoportos szupervízióban egyaránt elsősorban a szakirodalomban (Lukas, 2007) leírt előnyöket fedeztem fel. A visszajelzések során a csoporttagok szinte kivétel nélkül arról számoltak be, hogy „rájöttek”, másnak is vannak – leginkább

ugyanolyan vagy hasonló – problémáik. Szintén említésre kerül az, hogy a mások előtti nyílt beszéd saját érzésvilágukról, „belső működésükről” felszabadító erővel bír. Segíti a résztvevőket az, hogy problémáikra könnyebben találnak választ akkor, ha a csoportban lévő személyek is segítik azt javaslataikkal, ötleteikkel.

Az Elisabeth Lukas által bevezetett dereflexiós csoport kiváló lehetőséget biztosíthat arra, hogy a szupervíziós csoporttagok pozitívan szemléljék helyzetüket. A dereflexiós csoport lényege, hogy a csoporttagok az ülés(ek) során nem a nehézségeikről, gyengeségeikről beszélnek, hanem a jó tulajdonságokról és a pozitív dolgokról, erőkről, amelyekkel rendelkeznek (Lukas, 2007). Ez jó lehetőséget biztosít arra, hogy a szupervizáltak belső erőikre összpontosítsák figyelmüket. Segítséget jelenthet olyan esetekben, amikor a kliens a külső negatív hatások, impulzusok szemlélődésében veszik el. Csoportfolyamatban erősítő lehet az is, ha látja, más csoporttagok is képesek arra, hogy pozitívan szemléljék helyzetüket. Egy-egy ilyen jellegű szupervíziós ülés beiktatása a folyamatba megszakíthatja a rezignáltságot, önsajnálattal, negatív munkahelyhez kapcsolódó attitűdöket.

A dereflexiós csoportülések része, kiegészítése lehet a „szép pillanatok naplója” is. Ez esetben egy naplóba, füzetbe kerül lejegyzésre a nap végén mindaz a pozitív dolog, mely az adott napon, az adott klienssel történt. Ebben az esetben az a cél, hogy a kliens hiperreflexiója csökkenjen, megfeledkezzen magáról, elősegítse az öndistanciát. Egy-egy szupervíziós ülés teljes egészében is figyelmet fordíthat e naplók egyes részeinek egymással történő megosztására. De jól alkalmazható a bevezető körben is, oly módon, hogy mindenki felolvassa legkedvesebb bejegyzését. Az írásbeliségből adódóan könnyen előívató, így gyorsan segítségül hívható e napló olyan szituációkban, amikor a szupervizált kilátástalannak ítéli (ismét) munkahelyi problémáját. Ez esetben a szupervizor felidéztesheti azokat a pozitív élményeket, értékeket a szupervizálttal, amelyeket korábban már megélt. Ez újabb lendületet adhat, kizökkenthet a „megragadt” állapotból.

Frankl az egyént problémához való viszonyulása alapján négy beállítódási csoportba sorolja:

- (1) *A helytelen passzivitás*: amikor az egyén elmenekül problémái elől
- (2) *A helytelen aktivitás*: Az egyén a problémára felfokozottan reagál (hiperreflexió)
- (3) *Helyes passzivitás*: a tünet, probléma ignorálása (dereflexió), ironizálás felette (paradox intenció)
- (4) *Helyes aktivitás*: Valamire irányulva – a problémáról megfeledkezve – cselekedni (Frankl, 1959).



Figyelnünk kell arra, hogy nemcsak a lelki megterhelés, hanem a tehermentesítés is okozhat problémákat. Ez utóbbi szellemi, egzisztenciális vákuumot okozhat; értelemtől megfosztott létérzést eredményezhet. A logoterápia a pszichofizikai dimenzió figyelembevételével törekszik a szellemi dimenzió felé. A dereflexió segíthet rámutatni arra, hogy a saját énen, (gyengeségen) kívül mi más az érték(es) az életben.

## 2. Paradox intenció

A paradox intenció erősíti az öndistancia képességét az egyénben. Eltávolít a problémától, és hatástalanítja azt. E módszer alkalmazása során a tanácsadó a felesleges és túlzott félelem miatt aggódó klienst arra ösztönzi, hogy gúnyolja, nevesse ki félelmeit, úgy, hogy vágy ébredjen benne félelmének tárgya iránt (Lukas, 2007). Nem a kliens tehát a gúnyolódás tárgya, hanem az ő sorsszerű (nem szabadon választató) félelmei, melyeket ha nevetségesnek tart, csökkennek/elmúlnak vele szemben keletkező aggályai.

A módszer rövid távú alkalmazása is jelentős eredményeket hozhat. Nem a félelmeink előli kitérésre biztat, hanem arra, hogy ne vessük ki azokat; úgy, hogy megpróbáljuk akarni azokat. Az akarás és a félelem kizárják egymást, mert amit akarunk, attól nem félhetünk. És miután nem félünk valamitől, nem is terhel továbbra bennünket. Már maguk az ilyen irányú tanácsok a kliens felé groteszkként hatnak. Nevet rajta, kevésbé veszi komolyan a problémáját, ezáltal eltávolodik attól. A paradox intenció egyfajta kitörést jelenthet az egyén viselkedési circulus vitiosus-aiból; olyan váratlan reakció, mely más megoldási lehetőség felé nyit utat. Erőteljes önbizalom-építő funkcióval bírhat az, ha a kliens azt tapasztalja meg, hogy az addig benne szunnyadó, feleledő lelkierejével képes megbirkózni a korábbi helyzetével (Lukas, 2007).

*„Abban a pillanatban ugyanis, amikor a páciens megtanulja, hogy a félelem helyét – még ha természetesen csak másodpercekre is – átengedje a (paradox) szándéknak, úgyszólván már ki is fogta a szelet félelmei vitorlájából. Végül a „buta” félelem az okosabb, és enged”* (Frankl, 1959, p. 171). A humor az, amely által a kliens megtanulhatja azt, hogy eltávolodjon, (ironizáljon) problémáitól. Segít szembenézni a félelmekkel, segít az öndistanciában. Frankl szerint a paradox intenció a *„létbe vetett ösbizalom helyreállításának eszköze”* (Frankl, 1959, p. 173). Egy adott probléma meglétével kapcsolatban a kliens sem nem szabad, sem nem felelős, a szabadság és felelősség azonban fennáll a probléma tüneteinek való viszonyulásában.

„A paradox intenció célja az, hogy e szabadság terét tágítsa a pszichonoétikus antagonizmus mobilizálásával” (Frankl, 1959, p. 185).

Munkahelyi problémák esetében számos olyan helyzet adódhat, mely elsősorban valós, de leginkább vélt félelmeken alapszik. Az új helyzetektől való félelem, a munkahely esetleges megszűnése miatt érzett aggodás, a klienssel való „kellemetlen” közléshelyzet, vagy a kollégákkal, felsőbb vezetővel való kommunikációtól való rettegés, a nagy nyilvánosság előtt való megszólalás bénítólag hat az egyénre, cselekvéseire. A szupervizor ilyen esetekben jól alkalmazhatja a paradox intenció módszerét. Arra kérheti szupervizáltját, hogy félelmei tárgyának felismerése után akarja azokat! Nem arra kell biztatnia kliensét, hogy térjen ki félelmei elől, hanem hogy akarja azokat megjeleníteni. Akár nevesse is ki – ne magát – félelmeit.

### 3. Beállítódás moduláció

A logoterápia az értékek relativitásának elméletével lehetővé teszi a kliensnek, hogy szenvedésének értékét felfogja. Az adott tények ellenére történő állásfoglalás a beállítódás moduláció kiindulópontja, origója. Az ember beállítódását ugyanis nem az határozza meg, ami van, hanem az egyénisége; az, ahogy ezekhez a tényekhez viszonyul. Az egyén az, aki meghatározza az „adotthoz” való viszonyulását, és ez a beállítódása lesz az, ami meghatározza lelkiállapotát. A beállítódás moduláció célja az, hogy a negatív beállítódást/hozzáállást az objektív tények iránt pozitívvá változtassa. Abban segít, hogy azt a „bizonyos poharat” félig telinek lássuk. Cél ráébreszteni a klienst arra, hogy a különböző „okok”, „akadályok”, nehézségek ellenére sok mindenre képes lehet. A képessé válást, a képessé akarni válással kell kezdeni. Ehhez nem az okok mélyre menő kutatására van szükség, hanem arra, hogy a klienst a „mindezek ellenére képessé” tegyük. A szellem dacoló hatalmát kell életre hívni (Lukas, 2007).

A beállítódás megváltoztatására nem minden esetben negatív feltételek megléte esetén van szükség. Számos példa bizonyítja, hogy meglévő pozitív feltételek esetén sem megfelelő az egyén viszonyulása az élethez. Ilyen esetekben e pozitív életfeltételekhez (megfelelő képességek megléte, jó anyagi helyzet stb.) való helyes beállítódás kialakítása lesz a logoterápiás tanácsadás célja. A negatív tényekhez természetesen nehezebb pozitívan hozzáállni. Sok tényállás megváltoztathatatlan. Ilyen esetekben csak a tényekhez való viszonyuláson változtathatunk. A szenvedéssel való megbirkózás – mindenkiben meglévő, de esetleg szunnyadó – képességét kell életre keltenünk a vele kapcsolatos beállítódás megváltoztatásával (Lukas, 2011). A változáshoz elengedhetetlen, hogy a kliensben egy „aha-élményként” megjelenjen a

megváltoztathatatlan tényeken való felülkerekedés lehetősége. Ez akkor történhet meg, ha sikerül megértenie, hogy nem kérdezni kell a sorsot, hanem annak kérdéseire kell válaszolnia. Tudatosítani kell benne, hogy viselkedése nem automatizmus kell legyen, hanem az ő választása szerinti válasz. Szellemi szabadsága van mindenkinek arra, hogy sorsával szembeszegülve cselekedjen. A beállítódás moduláció ahhoz segíti hozzá a klienst, hogy átélje a „saját lábamon állok” élményét a „sorsom az életem” érzésével szemben. Ennek következtében az egyén megértheti és ezek után meg is élheti céljait az életben (Lukas, 2011). Ennek természetesen sok gátja lehet. Ezek közül fontos megemlíteni a – pándeterminizmus, pszichologizmus, redukcionizmus mellett – a kollektívizmust. Ez sok esetben az „én már csak ilyen vagyok...” és más, ehhez hasonlatos kijelentésekben megjelenő öngigazolásokban mutatkozik meg, jelezve ezzel azt, hogy az illető egy rajta kívül álló kollektíva összetulajdonságaitól függ (Lukas, 2011).

#### **4. A logoterápia beszélgetésformája, retorikája**

A logoterápia szinte egyetlen eszköze a nyelv, a beszéd. Ennek módja elsősorban a Carl Rogers-féle személyközpontú terápia beszélgetésmódjával áll összhangban. Ennek fő motívumai az empátia (a bizalmi légkör megteremtése), a kongruencia, a feltétlen elfogadás. A logoterápia esetében azonban a kliens elfogadásából nem következik automatikusan az általa elmondottak elfogadása is. A logoterápia értékfókuszú terápia, tehát nem lehet értéksemleges. Fontos a kliens által elmondottak fölötti reflexió, a vállalható felelősség vonatkozásában. A kliens és a terapeuta között párbeszéd zajlik, mely a kliens kérdése köré épül. A terapeuta itt nem egyszerűen visszatükrözi az elhangzottakat, hanem facilitátorként segít az életben fellelhető értelemléhetőségek megtalálásában. Minden esetben fontos azonban arra ügyelni, hogy a katalizáció ne a terapeuta mércéje szerinti érték-állásfoglalásként nyilvánuljon meg, hanem a kliens saját maga legyen élete alakításának/alakulásának (m)értékadója. Frankl szerint a lelkiismeret mutatja meg, milyen irányban kell elmozdulnia a kliensnek. Az értékek azok, melyek az elmozduláshoz szükséges értékmércét hitelesítik. Ezek bennünk rejlenek, s ha nem akarjuk magunkat elárulni, csak ezen értékeket követve döntünk. A legoptimálisabb esetben tehát a kliens csak a bensője értékmércéje által hitelesített lelkiismerete alapján tud dönteni (Lukas, 2011, pp. 62–63).

Lukas szerint a logoterápia retorikája atipikus. Álláspontja szerint más terápiás irányzatok, illetve a sikeres emberközi kommunikáció ismérveit hordozza magán egy logoterápiás beszélgetés is. Ezt a szeretet retorikájának nevezi (Lukas, 2011).

A logoterápiához hasonlóan a szupervízióban is kiemelt szerepet kap a verbalizáció. A szupervízió azonban nem csak beszéddel, nem csak kérdésekkel dolgozik, hanem a cél érdekében számos eszközt alkalmaz. *„Frankl szerint a logoterapeuta feladata az, hogy katalizátorszerepet töltsön be a beszélgetés során, mégpedig annak érdekében, hogy a páciens a világban rendelkezésére álló értelemlehetőségeket jobban értse. Ebben a vonatkozásban a logoterapeuta ötleteket fogalmaz meg, a pácienssel együtt következményeket gondol végig. Egyszóval nemcsak a fülét használja, tárja ki, hanem azzal közreműködik, amit ma emocionális intelligenciának neveznek”* (Vik, 2013). A szupervízor is katalizátor-, facilitátorszerepben van tevékenysége során. Nem az a feladata, hogy kész válaszokat adjon a szupervizált kezébe, hanem a rendelkezésre álló értelemlehetőségek kiválasztásában kell, hogy segítse a szupervizáltat.

#### *4.1 A személy felértékelése*

A Carl Rogers által megfogalmazott alapelvek a logoterápiai tanácsadásban is érvényre jutnak. A kliens türelmes meghallgatása, az én-erősítő „utasítások” mindkét beszélgetésben megjelennek. A logoterápia a beszélgetések során a kliens jó oldalait az „itt és most”-ban, illetve a pozitív kiteljesedést jövőbeniségben mint lehetőségben próbálja észleltetni. A terapeuta feladata, e két pozitívumával, lehetőségével szembesítse úgy, hogy nem értékeli, hanem felértékeli a klienst. A gyakorlatban ez a kliens szembesítését jelenti saját pozitívumaival („Nagyon pontosan látja a helyzetét!”). Fontos arra ügyelnie a terapeutának, hogy ne cél nélküli dicsérgetéseket fogalmazzon meg, hanem a kliensben szunnyadó tartalékokat facilitálja, azokat hozza felszínre. A jövőbeli kiteljesedés megtalálásához, észleléséhez a terapeuta részéről elengedhetetlen az intuíció. Ilyen esetben nemcsak a kliensnek kell bíznia a terapeutában, hanem a terapeutának is bíznia kell a segített személy rejtett képességeiben. A kliens felértékelésének alapja az, hogy minden ember több, mint részek összessége. Tehát több, mint saját problémái zavarai. A terapeuta tehát „rügyfakasztó” szerepet vállal magára azzal, ha szunnyadó képességeknek erőt ad (Lukas, 2011).

#### *4.2 Hozzájárulás a tisztánlátáshoz*

Ideális esetben – Frankl szerint – a szenvedés tisztánlátóvá teszi az embert. A terapeuta feladata – a szenvedés negatív következményeinek kompenzálása végett – a kliens belső látásának élesítése. Az önfejlődés eléréséhez, az önfejlesztés, belátás, megismerés, gyarapodás hármásának mobilizálása szükséges. E hármás mozgásba hozása a szellem dacoló hatalmára

épülhet. A terapeuta nem közvetlen tanácsokat szolgáltat ehhez, hanem – többek között – az ellentmondások feltárását. A „nem értem”, vagy a „segíts, hogy megértsek”, „magyarázd el/meg, kérlek” mondatok előcsalogathatják az ellentmondások felfedezéséhez szükséges tisztánlátást. Azt a tisztánlátást, melynek során az ember rájön, hogy mi a feladata az életben; hogy nem neki kell kérdeznie az életet, hanem az élet kérdéseire neki kell felelnie (Lukas, 2011).

A szupervíziós folyamatban az információs kérdések oksági összefüggéseket tárnak fel. Fontos arra figyelnie a szupervízornak, hogy e kérdések sora ne legyen túl sok és túl hőmpölygő. E kérdéseket addig célszerű alkalmazni, ameddig a szupervizált alap-, kiinduló érzelmeit megérthetik a csoporttagok és leginkább a szupervizor. E kérdések célja a szupervizált problémájának feltárása. A kérdések mögött a vizsgálódás szándéka áll. A szupervizáltat kapcsolatba kell hozni problémájával.

A szupervízornak nagyfokú koncentrációra van szüksége ahhoz, hogy az esethozó által elbeszélte történetben megpróbálja megragadni a tényeket. Ez azért különösen nehéz, mert az esethozó saját szemüvegén keresztül látja a problémát, míg a szupervizor és a csoporttagok nem minden esetben ismerik a történet minden szereplőjét, illetve az adott szituáció körülményeit.

Tapasztalatom szerint az eset(ek) elmondása során az okoz nehézséget, hogy a szupervizált ne elsősorban ventilálásra használja fel az esetismertetésre rendelkezésre álló időt, hanem olyan tényeket is közöljön, melyekből a szupervizor és a csoporttagok jól láthatják a helyzetet (Varga, 2013).

#### *4.3 Játék az alternatívákkal*

Az élet tehát kérdez, amire válaszolnunk kell. A kérdések napi szinten záporoznak felénk, és sokszor könnyebben, sokszor nehezebben megoldható feladatok elé állítanak. Az alternatív válaszadási lehetőségek bennünk vannak. Mindannyian szeretnénk e kérdéseket felismerni, s ha már felismertük őket, azokra adekvát válaszokat adni. E válaszok a tetteiért felelősséget vállaló ember kezében vannak. A terapeuta feladata, hogy ezeket a válaszadási lehetőségeket előcsalogassa a kliensből, aki ezek után egyedül, önállóan adhat választ. A „*Mi lenne, ha...?*”, „*El tudná képzelni...?*”, „*Hogyan hangzik Önnek az, hogy...?*” kérdések alkalmasak az alternatívák előívására. A fantáziatükrökben való lehetőségek játéka ez (Lukas, 2011).

#### 4.4 Az értelem alternatívái

Az alternatív lehetőségek felvázolása, az azokra való rátekintés még kevés ahhoz, hogy a helyzet értelmes megoldását meg is találja a kliens. Az értelemre való rátalálás az azonosulást jelenti. A felvillantott alternatív lehetőségek közül a kliens a lelkiismeret iránytűjére hallgatva kiválaszthatja azt a lehetőséget, mely a legértelmesebbnek tűnik számára. „*Melyik lehetőség az Ön számára a legtetszőbb, legelfogadhatóbb?*”, „*Melyik lehetőséggel azonosul szívesen?*”, „*Ezek közül melyik lehetőséget vállalja szívesen?*” kérdések segítik az iránytű mutatóját a megfelelő irányba mozdítani. A keresés és kutatás sokszor nem egyszerű dolog. Sokszor nem az a kép néz vissza a tükörből, melyet szívesen látnánk. Egy felértékelő dicséret utáni: „*Mit akar ezzel elérni? Ezt ...vagy azt...*” kérdésekkel feltáruuló kép nem mindig kívánatos. A lelki iránytű azonban megmutatja a megfelelő „értelmes” választást (Lukas, 2011).

A szupervíziónak is fő feladata a szupervizált más útra terelése, adott helyzetében való jövőbeni értelmének megmutatása. A szupervizált más útra terelésében az úgynevezett kontextuális kérdések (is) játszanak jelentős szerepet. E kérdések feltevése során derülhet ki a szupervizor részére, hogy a szupervizátnak milyen jelentőségű a története. E kérdéseket – véleményem szerint – a történet teljes megismerése érdekében ugyanúgy használhatjuk, mint az együtt felfedezés szakaszában. E kérdések feltevésekor a probléma kívülről láttatása, más kontextusba helyezése (némiképpen „a jövőbe láttatás”) a szupervizor feladata.

E kérdések szerepe elsősorban abban áll, hogy segítsen tisztázni a szupervizált által elmondott történet fontosságát, a jelentőségét, rámutatva a probléma leglényegére. A szupervizor (és a csoporttagok) célja, hogy a szupervizált a problémáját kvázi kívülről, kívülállóként láthassa. Az együtt felfedező, együtt gondolkodó szerepében vagyunk. Minden mindegyütt összefügg. Fontos a különbségekre figyelés, figyeltetés. Ugyanakkor a szupervizor feladata, hogy segítse a szupervizáltat, hogy az összefüggésekre (is) figyeljen. E kettős feladat úgy érhető el, ha az eset körülményeit alaposan körbejárja a szupervizált. Feladat a különböző kontextusba való kitekintés, a szupervizált kimozdítása jelenlegi (beragadt) helyzetéből, a probléma új nézőpontba helyezése. Olyan kérdéseket kell a szupervizornak megfogalmaznia az esethez való részére, amelyekkel új nézőpontba helyezheti a történetét!

Kimozdítás, máshogyan láttatás. Nem egyszerű a feladat. Nagy a kísértés arra, hogy tanácsadóként lépjen fel a szupervizor. A szupervizorban tudatosulnia kell annak, hogy mindennek meg van a maga ideje, és sokszor ez nem az „akkor és most”-ban, hanem a „majd a jövőben” történik meg.

A logoterápia beszélgetései áthatják egymást, és mindegyiket át kell, hogy hassa a kliens és az élet felé irányuló szeretet és bizalom.

A tanulmány első részében a Viktor E. Frankl nevéhez kötődő logoterápia eszköztárának egy részét vizsgáltuk, abból a nézőpontból, milyen formában alkalmazhatóak ezek a lehetőségek a szupervíziós folyamatokban. A dereflexió, paradox intenció és beállítódás moduláció mellett, a logoterápia beszélgetésformáját, retorikáját vizsgáltuk ezen vonatkozásban. A tanulmány következő részében az értelemszenzibiláló tréninggel, a szókratészi párbeszéddel, vezetett önéletrajzzal és a speciális színpaddal mint eszközökkel kívánunk foglalkozni.

#### BIBLIOGRÁFIA

- Frankl, Viktor E. (1959). *Orvosi lélekgondozás*. Kn.
- Frankl, Viktor E. (1996). *Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben*. Budapest: Kötet Kiadó
- Frankl, Viktor E. (2006). *Értelem és egzisztencia*. Budapest: Jel Kiadó.
- Lukas, Elisabeth (2011). *A logoterápia tankönyve*. Szeged: Agapé Kiadó.
- Lukas, Elisabeth (2007). *Szenvedésednek is van értelme*. Szeged: Agapé Kiadó.
- Sárkány Péter, Zsók Ottó (2010). *A logoterápia alapjai*. Budapest: Jel Kiadó.
- Varga Szabolcs (2013). Szupervízió és/vagy mediáció I. *Szociálpedagógia* 2013. 1–2. sz. pp. 80–98.
- Varga Szabolcs (2015). A logoterápia alapfogalmainak szupervíziós vonatkozásai. *Képzés és gyakorlat: Training and Practice* 13. évf. 1–2. sz. pp. 399–410. [doi: 10.17165/tp.2015.1-2.28](https://doi.org/10.17165/tp.2015.1-2.28)
- Vik János (2013). *A segítő beszélgetés alapelvei és gyakorlata*. 2013. 11. 08-án elhangzott előadás anyaga. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác.

VARGA, SZABOLCS

POSSIBLE MEANS AND METHODS OF LOGOTHERAPY IN SUPERVISION

*In this study I intend to introduce to what extent the theoretical background of logotherapy is compatible with the theory, the principle and the actual practice of professional personality development (supervision) and how the rhetoric of logotherapy can be applied in the cases of professional development. I will address the issue whether Frankl's image of man is in harmony with the aims of supervision. I will give an account of the logotherapeutic tools and methods, which according to my views, can be beneficial to the development of professional personality. While touching upon the tools and methodological repertoire of logotherapy, I will also introduce the ways of dereflection, paradoxical intention and attitude modulation. I will speak about the dialogue form and the rhetoric of logotherapy and its application in supervision. I will also mention mind sensibility training, Socratic dialogue, guided curriculum vitae and the special stage.*





# SZAKMAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS

DOI: 10.17165/TP.2015.3-4.11

NAGY ADRIENN<sup>1</sup>

## Kereskedelmi iskolák az oktatáspolitikai és munkaerőpiac képviselőinek keresztműzében 1850 és 1906 között

*A tanulmány célja, hogy bemutassa a középfokú kereskedelmi szakoktatás megszervezését a dualizmus kori Magyarországon, majd a 19. század közepétől rendeletekkel szabályozott felső kereskedelmi iskolák sorsának alakulását. A kutatás során elsősorban arra kerestük a választ, hogy vajon mennyiben tudott a felső kereskedelmi iskolatípus megfelelni a kereskedelmi szakmák képviselői (kamarak, vállalatok) által megfogalmazott, a gyakorlati képzést előtérbe helyező igényeknek, valamint az oktatáspolitikai és egyúttal az iskolák által kitűzött céloknak.*

### 1. Az első középfokú kereskedelmi szakiskola Magyarországon

Míg az 1850-es évek előtt a vasárnapi iskolák határozták meg a hazai szakoktatás jellegét, addig a század közepétől egyre nagyobb hangsúlyt kapott a középfokú szakképzés, melynek egyik fontos állomása 1857-ben a Pesti Kereskedelmi Akadémia megnyitása volt. A polgári kereskedőknek a tanoncoktatás tekintetében megfogalmazott igényei a nagykereskedők számára már nem bizonyultak elegendőnek. Az 1850-es évek közepén a nagykereskedők már nyíltan is szót emeltek egy Höhere Handelsschule, azaz egy középfokú felsőbb kereskedelmi iskola megalapítása mellett (Pólya, 1896). Nagykereskedők 1856. évi választmányi ülésén Appiano József, a Pest-Budai Kereskedelmi és Iparkamara, a Pesti Magyar Kereskedelmi Bank és Pesti Lyold-Társulat elnöke felszólalásában rámutatott arra, hogy ha az állam nem tesz semmit, akkor magának a testületnek kell lépnie a középfokú kereskedelmi szakoktatás megszervezése érdekében, vállalva az ezzel járó anyagi terheket is. Appiano mintaként a lipcsei, a drezdai, a brünni és a laibachi iskolát mutatta be, majd részletesen kifejtette Pest, mint Európa egyik legjelentősebb vízi útjának központjában fekvő város kereskedelmi jelentőségét. Végül a testület egy bizottságot állított fel, melynek tagjai feladatuk kapták, hogy a külföldi iskolák tanulmányozása után dolgozzák ki egy középfokú kereskedelmi iskola felállításának tervét (Vincze, 1937). A külföldi iskolák közül leginkább az 1831-ben August Schiebe által

<sup>1</sup> Dr. Nagy Adrienn, levéltáros, Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára, [adrienn.n.z@gmail.hu](mailto:adrienn.n.z@gmail.hu)

alapított lipcsei intézmény (Handelslehreanstalt) felelt meg a hazai igényeknek, melynek célkitűzéseiben a gyakorlati képzés fontossága mellett az általánosan művelő tárgyak is jelentős szerepet kaptak. A leendő iskola elnevezésére mintául az 1856-ban megnyíló prágai Handelsakademie szolgált. A Pester Handelsakademie ünnepélyes megnyitására 1857. november 1-jén került sor. A középfokú kereskedelmi tagozat (Höhere Handelsschule) egy hároméves felső kereskedelmi iskolát, egy kétéves előkészítő iskolát (Vorbereitungsschule), és egy kétéves esti tanfolyamot foglalt magába, melyeknek működési alapelveit és szervezeti szabályzatát a Budapesti Nagykereskedők és Nagyiparosok Társulata és a Pesti Polgári Szabadalmazott Kereskedelmi Testület dolgozta ki (Vincze, 1935). A középfokú szakoktatás első intézményének, a kereskedelmi akadémiának a létrejöttében legalább olyan nagy szerepük volt a gazdasági igényeknek, mint a pesti nagykereskedők társadalmi elismerés utáni törekvésének, nem véletlenül választva mintául az általános műveltséget magasabb óraszámú tanító német kereskedelmi iskolatípust, és egyúttal már ekkor háttérbe szorítva a gyakorlati képzést. Az iskola működésének kezdetén a harmadik osztályt elvégzők többségének apja önálló nagytulajdonos volt, és maga is hasonló pályára lépett (56%), tehát eleinte a társadalmi hierarchiában felfelé törekvő tehetős nagykereskedőknek volt fontos az iskola, és egyúttal az, hogy fiaik be is fejezzék azt (Bódy, 2006).

## **2. A szakoktatás megszervezése körüli viták a 19. század második felében**

Az 1867-es kiegyezés minden téren jelentős változást eredményezett Magyarország számára. A modernizálódó gazdaság egyre több szakképzett munkaerőt igényelt, melynek eredményeként ugyan történt előrelépés a szakoktatásban, ám annak üteme eleinte messze nem elégítette ki a szükségleteket. A magyar gazdaság fejlődésében – a nem mezőgazdasági ágazatokat tekintve – nagyon jelentős szerepük volt a hazánkba érkező és letelepedő külföldi vállalkozóknak, mérnököknek, műszaki és gazdasági tisztviselőknak és szakmunkásoknak (Bódy, 2006).

A dualizmus idején kezdetét vette a szakoktatási rendszer kialakítása, eleinte az ipari szakoktatásra helyezve a hangsúlyt. Már az 1868-as (38. t.c.) népoktatási törvény által életre hívott felsőbb népiskolák és a fiú polgári iskolák tanítástervében is helyet kapott a szakképzés, mellyel a kisközgazdász, kisiparos és kiskereskedő szakoktatást kívánta Eötvös József rendezni. A középfokú szakoktatás megszervezésekor Eötvös különös figyelmet fordított a német mellett a francia szakiskolai rendszer feltérképezésére. Az általa elkészített tervezet szerint a középtanodákhoz kapcsolható szakiskolák feladata lett volna, hogy az általános műveltség elsajátítása mellett a növendékeket felkészítse azon életpályákra, amelyekre főtanodai szak-

képzettség nem kívántatott ugyan, de mégis több műveltség és szakismeret szükséges, mint amennyit a népiskolai oktatás biztosítani tudott. Ilyen jellegű szakiskolákat a gimnáziumok és a reáliskolák mellett, azokkal összekapcsolva kívánt létrehozni. A gimnázium és reáliskola négy alsó osztálya mellett, és azzal összekapcsolva megszervezendő négy évfolyamos iparos szakiskolákba a népiskola hat évfolyamát végzett, vagy annak tantárgyaiból felvételi vizsgát tett növendékek nyerhettek volna felvételt. Míg a négy évfolyamos kereskedelmi szaktanfolyam a gimnázium három felső osztálya vagy a reáliskola négy felső osztálya mellett, illetve azokkal egybekapcsolva szerveződhetett volna (Eötvös, 1880). A reáliskolák és a gimnáziumok felső osztályaihoz csatolt tagozatok feladata lett volna a középfokú szakoktatás. Eötvös szoros kapcsolatot képzelt el a gimnázium és a kereskedelmi iskola között, nem akart a kereskedelmi iskolából egy a gimnáziumi és szakiskolai tananyagot szinte egyenlő arányban a fiatalokra „erőltető” iskolatípust csinálni, de egyúttal fontosnak tartotta az általános műveltséget, melyet a szakiskola tanulói a gimnázium és a reáliskola diákjaival együtt sajátították volna el. Egyúttal kiemelő, hogy a négyesztendős képzéssel nem kevesebb, hanem több képzési időt szánt a kereskedelmi iskolának/tagozatnak, mint a gimnáziumnak, melynek a felső tagozata a tervezet szerint három évfolyamos lett volna (Boda, 1936). A törvényjavaslat indoklásából kiderül, hogy Eötvös világosan látta a szakoktatásunk hiányosságait és annak a későbbiekre is kiható negatív következményeit, amikor így fogalmazott: „*a magyar kereskedés terjedésének és haladásának is az egyik nagy akadálya a kereskedelmi iskolák hiányában keresendő*” (Boda, 1936, p. 517). Ám végül javaslata, melyet 1870 áprilisában terjesztett az országgyűlés elé, nem emelkedett törvényerőre.

A Magyar Tudományos Akadémia 1871-ben pályázatot írt ki egy, a hazai szakoktatásügy helyzetét bemutató munka elkészítésére, melyet Matlekovits Sándor, az Országos Iparegyesület későbbi elnöke nyert el „*A kereskedelmi szakoktatás jelenlegi állapotára s a nálunk létesítendő reformokra*” című művével. A díj elnyerésében minden bizonnyal szerepet játszott, hogy a Matlekovits által a hazai szakoktatás fejlődéséhez kijelölt irány megegyezett a kormány elképzeléseivel. Matlekovits véleménye szerint a főiskolai és középtanodai szakoktatás között eltérés csak a bölcséleti tárgyak tekintetében lehet. Ugyanis úgy látta, hogy az általános műveltséget adó tárgyaknak a gimnázium és reáliskolai oktatással egyenértékűnek kell lenni, mivel „*a szakismeretek feladata nem más, mint hogy művelt embert és hazafit művelt kereskedővé is képezzék*” (Matlekovits, 1872, p. 256).

A hazai szakoktatás ügye Széll Kálmán országgyűlési képviselő javaslata révén 1871-ben az állami költségvetés tárgyalásakor került ismét a képviselőház elé. Széll Kálmán indítvá-

nyában a következőket javasolta: „miután a pénzügyi bizottság azt hiszi, hogy az ország tanügyeinek, tehát az általános nevelés és közoktatás ügyének egységes irányban és rendszerben kell fejleszteni, nem tarthatja helyesnek, hogy nemcsak a közoktatási miniszter, hanem a földművelési és pénzügyi miniszter költségvetésében is fordulnak elő közoktatási s tanintézetek, ezeknek rögtöni áttételét, a közoktatási miniszter kezében való összpontosítását, a tanügy érdekében nem tartja ugyan lehetőnek, de az elv helyességének hangsúlyozása szempontjából a jövőre azon elvet ajánlja a t. ház figyelmébe: mondja ki, hogy jövőre az ország minden tanintézete, úgy szintén minden tudomány- és közművelődési intézete a közoktatási miniszter vezetése alá helyeztessék” [1].

Míg Várady Gábor képviselő egyetértett azzal, hogy minden állami tanintézet a vallás- és közoktatásügyi miniszter vezetése alá tartozzon, addig Korizmic László a javaslat ellen szólalt fel, azzal érvelve, hogy véleménye szerint a gazdasági, erdészeti és bányászati intézetek csak akkor lehetnek sikeresek, ha gyakorlati oktatást is biztosítanak, az pedig csakis úgy lehetséges, ha megfelelő szakminisztérium irányítása alatt állnak. Véleményével Deák Ferenc is egyetértett. Kifejezetten a kereskedelmi szakképzésről ezen az országgyűlésen is kevés szó esett. Horn Ede közgazdász 1871. január 30-án felszólalásában összegezte hazánk kereskedelmi szakoktatási helyzetét. „Mi a kereskedelmet illeti, elég azt említenem, hogy egész Magyarországon nincs az állam részéről csak egyetlen kereskedelmi akadémiánk, hol mívelt kereskedőket lehetne képezni”[2]. Míg Simonyi Ernő nem értett egyet Horn azon véleményével, hogy önálló kereskedelmi iskolákat kellene az államnak létrehozni. „Angolország kétségkívül a kereskedelem tekintetében a legfejlettebb ország Európában és a világon, és még sincs kereskedelmi akadémia, pedig nincs egész Angliában egy se, mert ami a kereskedelemhez szükséges, az a rendes iskolában tanítatik. Németországban vannak ugyan kereskedelmi akadémiák, de Németország sohasem vitte a kereskedést oly messzire, mint Angolország minden kereskedelmi akadémia nélkül” (Vincze, 1935, p. 218). Simonyi úgy vélte, hogy állami kereskedelmi iskolára nincs szükség, elegendő lenne a magániskolákat némi támogatásban részesíteni.

### 3. A kereskedelmi szakoktatás szabályozása 1872–1895 között

Az 1872-es országgyűlésen a szakképzésről lezajlott viták eredményeképpen a kereskedelmi oktatásügy a Földművelés- Ipar- és Kereskedelemügyi miniszter jogköréből a Vallás- és Közoktatásügyi miniszter irányítása alá került (Schack–Vincze, 1930). Ez a döntés egyúttal összhangban volt a rövidesen megjelenő hivatalos szervezetben a kereskedelmi iskolák felé megfogalmazott célokkal, mely szerint művelt (általános műveltséget adó tantárgyak óraszama magas) kereskedőket kell nevelni. Eötvös halála után Trefort Ágoston folytatta elődje oktatáspolitikáját, melyben, közgazdasági szemléletének is köszönhetően, kiemelt szerepet kapott a szakoktatás. Céljai között szerepelt az ipari és kereskedelmi pályák megkedveltetése és az ehhez szükséges képzési hálózat kiépítése. Meglátása szerint Anglia, Franciaország és Németország kell, hogy mintául szolgáljon Magyarországnak, ami az ipart, az iparművészetet, a tudományt és a közoktatást illeti. Trefort a szakoktatás szükségessége mellett érvelve így fogalmazott „[...]legyünk jó kézművesek, kereskedők, gazdák, szóval a *productio* emberei. Ez nem válik szégyenre, nem derogál senkinek. Erkölcsünkben és szokásainkban kell átalakulnunk, ha közgazdaságilag akarunk átalakulni” (Felkai–Mann, 1988, p. 58). „...óhajtom a szakoktatás emelését, hogy ne legyen a magyar ember mind csupán a jogi pályára utalva, hanem legyen iparossá és kereskedővé, mert ez adja az országnak egyik legdúsabban kamatozó tőkét” (Mann, 1982, p. 106). A középiskolák közül a természettudományi pályára felkészítő, így a praktikus ismereteket adó reáliskolákat melyeket – a korábbi költségvetésekhez képest – nagyobb összeggel támogatott, azzal érvelve, hogy a végzetek többsége továbbra is a mérnöki, a vegyészi (38%, szemben a gimnáziumi 5%-kal), az ipari (9%) és a gazdasági pályára lépett (9%, szemben gimnáziumi 4%-kal), míg a pályaválasztás tekintetben nem döntöttek közül is 39% reáliskolát végzett (Trefort, 1882, pp. 221–226). Komoly problémának látta a gimnáziumba törekvés „beteges áramlatát”, azt, hogy a kisebb városokban a reáliskolát és a polgári iskolát nem kedvelik eléggé, miközben a reáliskola inkább iskolája az iparnak és a kereskedelemnek, így e két iskolatípus elősegítené az e réteg által gyakran magas arányban képviseltetett kisebb városok fejlődését, mint a gimnázium (Mann, 1982, p. 102).

Trefort már miniszterségének első évében, 1872. október 10-én kiadta a kereskedelmi iskolák első hivatalos szervezeti szabályzatát. Az 1872-es új tanítástervben foglaltak szerint az alsófokú szakiskolák mellett működtek a háromosztályú középfokú kereskedelmi iskolák. A középfokú kereskedelmi iskolákra vonatkozó szabályzat rendtartása a következőket tartalmazta: „a három osztályú kereskedelmi tanintézet nyilvánossági joggal ruháztatik fel: ez intézet e

*mellett főgimnázium vagy a főreáltanodával egyenlő rangba helyeztetik, s mindazon kedvezményekben részesül, melyek ezen intézeteket törvény szerint megilletik: például, hogy az itt végzett növendékek katonai kötelezettségük kitöltésében az egy évi önkéntességre jogosítva vannak”* (Schack–Vincze, 1930, p. 259). A középfokú kereskedelmi iskolába azok a tanulók jelentkezhettek, akik elvégezték a gimnázium, a reál-, vagy a polgári iskola negyedik osztályát, illetve azok a fiúk, akik betöltötték a 14. életévüket, és a felvételi vizsgán megfelelték.

A kor szellemének megfelelően a középfokú kereskedelmi iskolákban ugyan hangoztatták a szaktárgyak hasznos és szükséges voltát, ám az általános műveltségű tárgyakkal szemben, amelyek a „művelt emberré nevelés” biztosítékai voltak, a szaktárgyaknak mindig is másodlagos szerep jutott. Az általános műveltség fontos volt azoknak a többségében vagyonos nagykereskedőknek is, akik valójában megengedhették maguknak, hogy fiaikat drága pénzen magasabb fokú kereskedelmi iskolába küldjék. A reáliskolákhoz hasonlóan kereskedelmi iskolában oktatott általánosan művelő tárgyak kellő óraszámra tette lehetővé tulajdonképpen azt, hogy a pesti akadémia végzett diákjai elnyerték (1868-tól) az egyéves katonai önkéntesség jogát. Ellentétben a reáliskolával, a középfokú kereskedelmi iskolában a tanulók egy évvel korábban fejezheték be tanulmányaikat, ráadásul az egyéves katonai önkéntességi jog – azaz az úriemberré válás egyik alapvető kritériuma – így is biztosítva volt a diákoknak. Ezen három évfolyamos, döntően polgári iskolára épülő iskolatípus által elnyert önkéntesség jog jól jelzi a gazdasági körök korabeli befolyását, akiknek láthatóan sikerült elérni, hogy a gimnáziumi előtanulmányokat egyáltalán nem igénylő kereskedelmi iskola tanulóit is megillessen a fenti kiváltság.

Még inkább megnövekedett az iskolatípus népszerűsége, amikor 1883-ban elfogadták a köztisztviselők minősítéséről szóló törvényt, amely a közép kereskedelmi iskolát végzett tanulóknak a középiskolát végzettekkel megegyező jogokat biztosított. (Nagy, 2000, p. 1314).

Maga Trefort is egyetértett azon vélekedéssel, hogy a közigazgatási és egyéb tisztviselői munkához már nem elegendő a „józan ész.” A polgári és a reáliskola mellett a közép kereskedelmi iskola sem zárta el a tanulókat a felsőfokú – elsősorban főiskolai – tanulmányoktól, így az iskolatípus középfokon egy újabb mobilitási csatornát jelentett.

A kereskedelmi iskolák népszerűsége a diákok körében az 1890-es évektől tovább nőtt, ezt jelzi az iskolák és a tanulók számának növekedése. A fellendülés időszaka 1884 és 1895 között volt igazán jelentős, ugyanis ekkor 26 új iskola szerveződött (Vincze, 1935). Az 1890-es évek közepén már összesen 37 kereskedelmi iskola működött (hat a fővárosban, 31 vidéken) 5810 tanulóval (Schack, 1896). Miközben az iskolák és tanulóik létszáma is növekedett, továbbra is számos bírálat érte az iskolatípust. Többek részéről fogalmazódott meg, hogy a

kereskedelminek nevezett intézmények nem felelnek meg a címüknek (elnevezésüknek), azaz elsősorban nem kereskedőket képeznek. Veress Vilmos, a kolozsvári iskola tanára az 1892-ben a 22 közép kereskedelmi iskolától bekért adatokra hivatkozva – mely szerint az 1888 és 1890 között záróvizsgázott tanulóknak 80%-a nem kimondottan kereskedelmi, hanem közgazdasági (pénzintézet, biztosító, közlekedés, közigazgatás, pénzügy, számvevőség és egyéb területen nyert alkalmazást) pályára lépett – felhívja a figyelmet arra, hogy a diákok többsége hivatalnoki pályán helyezkedett el, ezért nem szerencsés az iskolatípus kereskedelmi elnevezése (Veress, 1892).

Az Országos Közoktatási Tanács 1892-ben a hozzá eljuttatott panaszokat tanulmányozta, és elkészítette a kereskedelmi iskolák új szervezetét. A tanács kétféle kereskedelmi iskolát javasolt: egy három évfolyamos iskolát, melynek alsó tagozatát a kereskedők mindennapi igényei szerint határoznák meg, és egy négy évfolyamos iskolát, ahol a negyedik év kifejezetten kereskedelmi tisztviselői pályára készítene fel (Nagy, 1997). Azonban a kereskedelmi iskolai tanárság és a gazdasági körök nem támogatták ezt az elképzelést, mivel ők elsősorban nem tisztviselőket, hanem kereskedőket kívántak volna képezni.

Amíg a VKM az általános műveltséget adó tantárgyak kellő óraszámát igyekezett megőrizni, addig a kereskedelmi kamarák a gyakorlati képzésre akarták a hangsúlyt helyezni. A gyakorlati képzés fontossága mellett a Magyar Pedagógiai Társaság 1892. évi ülésén a tanulók túlterhelésének csökkentését és a tanulmányi idő egy évvel való megemelését javasolták. A tanulmányi idő megemelését Baross Gábor kereskedelemügyi miniszter már 1890-ben megfogalmazta a Kereskedelmi és Ipari Kamarához küldött reformjavaslatában: *„valamennyi középkereskedelmi iskola négy rendes évre osztassék be, mely esetben az ifjúságnak jelenlegi túlterheltetése, a tanterv helyesebb beosztása által megszűnnék. Négy évi kiképzetésben részesült, alapos ismeretekkel bíró kereskedő nemzedék neveltessék. Tény az, hogy az ifjúság a mai hároméves tanrendszer mellett már túl van terhelve”* (Szántó, 1895, p. 609).

A kereskedelmi szakoktatás ügyének rendezése céljából 1893. március 26-án került sor a kereskedelmi iskolák első kongresszusára, amelyen a VKM és a Földművelés- Ipar- és Kereskedelemügyi Minisztérium képviselői mellett a szakiskolák tanári testületei, a kamarák és egyéb gazdasági érdekképviselők küldöttei, országgyűlési képviselők és a nagykereskedők is részt vettek (Vincze, 1935). A VKM képviselőin kívül a kongresszus résztvevői egyetértettek abban, hogy a három évfolyamos kereskedelmi iskolákat egységesíteni és a Kereskedelemügyi Minisztérium felügyelete alá kell helyezni. 1893 őszén több reáliskolai igazgató nevében Kemény Ferencz, az egri reáliskola igazgatója az igazságtalan versenyre hívta fel a



figyelmet, és azzal a váddal illette a kereskedelmi iskolákat, hogy azok „elcsábítják” a reáliskolák diákjait, adatokkal bizonyítva, hogy a reáliskolákba jelentkezők száma csökkent, míg a három évfolyamos kereskedelmi iskolát választóké növekedett. Kemény az alreáliskola és a kereskedelmi iskolák összekapcsolását javasolta, amellyel véleménye szerint a szakiskola diákjai megfelelő általános műveltséget szerezhethének (Balassa, 1893).

A vita az 1894. augusztus 19-re összehívott második kongresszuson folytatódott. Az iskolatípus bírálói az alábbi vádakot fogalmazták meg: a leggyakoribb panasz, hogy az itt végzett diákok se írásban, se szóban nem tudnak kellően idegen nyelveket, sőt még magyar nyelvi fogalmazásuk is komoly kivetnivalókat hagy maga után, emellett bizonytalanok a kereskedelmi számtani műveletekben, matematikai alapjuk hiányos, nem rendelkeznek kellő gyakorlattal, főleg az áruismeret terén, és jogi ismereteik is hézagosak (Mihály, 1894). Mindennek az okát abban látták, hogy a kereskedelmi iskolára előírt tananyag mennyiségét képtelenség három év alatt megtanítani, ezért négyre kellene emelni az évfolyamok számát. Azonban a kereskedelmi iskolák tanárai a három évfolyam mellett álltak ki, azzal érvelve, hogy elsősorban a szaktanárképzésre kellene nagyobb hangsúlyt fordítani, mivel önmagában a képzési idő növelése nem feltétlenül jelenti majd a tanítás színvonalának minőségbeli javulását is. Ám mindehhez elengedhetetlennek tartották a kereskedelmi iskolai tanárok egyetemen való képzését és a középiskolai tanárokkal azonos fizetési osztályba való sorolását.

Az 1894-es kongresszuson a vita két fő kérdés körül bontakozott ki: egyrészt túl vannak-e terhelve a kereskedelmi tanintézetek tanulói, másrészt a hároméves képzéssel képesek-e betölteni feladatukat? Arra a megállapításra jutottak, hogy a hároméves kereskedelmi iskola tanulóitól elvárt heti 25–27 tantárgy teljesítése 35–42 órában (hivatalosan 30+30+26) már az egészséges testi, lelki fejlődésüket veszélyezteti, azaz elengedhetetlen lenne a negyedik évfolyammal való kibővítése (Kiss, 1895). A vitán felvetődött, hogy esetleg nem felülről, hanem alulról kéne bővíteni a kereskedelmi iskolákat, azaz a gimnázium, a reáliskola és a polgári harmadik osztálya után lépnének át a kereskedelmibe, mellyel egyúttal a különböző iskolatípusból érkező tanulók közötti felkészültségbeli különbség is kisebb lenne (Kiss, 1895).

Az 1895. évi költségvetési vitán elmondott bevezetőjében Wlassics Gyula VKM miniszter egyértelműen megfogalmazta miniszteri működését mindvégig meghatározó, valláserkölcsi alapokon álló, az egységes magyar nemzeti kultúra megteremtését célul kitűző oktatáspolitikai programját, és ebbe kívánta beilleszteni a szakoktatást is. Wlassics a magyarság túlsúlyára alapozva, a magyar nemzeti kultúra felemelése mellett törekedett annak a külföldi, modern tanügyi újításokkal való összeegyeztetésére is. A szakoktatás területei közül a kereskedelmi képzésre az iparinál is nagyobb figyelmet fordított, így kultuszminiszterségének első

évében kibocsátotta a kereskedelmi iskolák negyedik szervezetét tartalmazó rendeletet (1895. évi 44.001. sz.), melynek értelmében az addig használt eltérő elnevezéseket, mint közép kereskedelmi, akadémia, felsőbb kereskedelmi iskola, megszüntette, és egységesen a felső kereskedelmi elnevezést vezette be [3]. A rendelet utat nyitott a klasszikus középiskolák felé, mivel egyrészt az iskola igazgatóján kívül legalább négy tagból álló tantestület tagjainak is a középiskolai tanárokéhoz hasonló képesítéssel kellett rendelkezniük, bevezetve ezzel ténylegesen a szaktanárrendszert, illetve a tanárok kötelező óraszámát 20-ban korlátozta, másrészt a tanulmányaikat a diákok már nevében is érettségivel zárhatták. Míg a felső kereskedelmiben szerzett érettségi a középiskolai végzettséggel együttjáró kiváltságok tekintetében megegyezett, addig a továbbtanulás esetében már jelentős különbségek mutatkoztak. A felső kereskedelmi érettségi eleinte csak a kereskedelmi akadémiákon (azok főiskolai tagozatán), majd 1899-től kereskedelmi iskolai tanárképzőben, gazdasági akadémiákon és később a közgazdasági kar kereskedelmi szakosztályán biztosította a felsőfokú továbbtanulás lehetőségét.

Ha összehasonlítjuk az 1. táblázat alapján a négy (1857, 1872, 1885, 1895) tanítástervet, akkor látható, hogy az 1857-es tanítástervben még egyenlő arányban (17%) szerepeltek a reáliskolai természettudományi tantárgyak és a kereskedelmi szaktárgyak, illetve az 1872-ben a reál- és közműveltségi tárgyak száma egyaránt csökkent, míg a szaktárgyak aránya emelkedett (Nagy, 1998). Az 1857-es és 1872-es tanításterv alapvetően a reáliskolai tantervet tükrözte.

Tantárgyak	1857	1872	1885	1895
Általánosan művelő tárgyak (vallástan, magyar nyelv és irodalom, idegen nyelvek, földrajz, történelem)	45	32	36	45
Természettudományi – reáliskolai – tantárgyak (természetrész, természettan, vegytan, áruismerete, technológia, geometria és rajz)	29	23	16	8
Közgazdasági – kereskedelmi – szaktárgyak (kereskedelmi ismertetés, kereskedelmi váltójog, közgazdaságtan, kereskedelmi levelezés, könyvvitel, kereskedelmi és politikai számtan)	28	32	34	47

**1. táblázat: Az általánosan művelő, a természettudományi és a közgazdasági (kereskedelmi) tárgyak összes óraszámát az 1857-es, 1872-es, 1885-ös, és az 1895-ös tanítási tervekben**

Forrás: Schack–Vincze 1930, 255.; Szervezeti szabályzatok (1857, 1872, 1885, 1895)

Ami miután a reáliskolákhoz hasonlóan a kereskedelmi iskolák esetében is egyre fontosabbá váltak a közműveltségi tantárgyak (mely az iskolatípus társadalmi elfogadását növelhette),

úgy az előbbieken említett irány megfordult, és az 1885-ös tanítástervben már közműveltségi tárgyak aránya gyorsabban nőtt, mint a szaktárgyaké. A négy tanítástervet tekintve az óraszámokban bekövetkező változások jól jelzik az iskolatípus jellegének átalakulását: természettudomány (reáliskolai) tantárgyak óraszámja jelentősen csökkent (29-23-16-8), míg a szaktárgyaké emelkedett (28-32-34-47) (Vincze, 1935, p. 255). Az 1895-ös tantervben a szaktárgyak aránya 47%, de ekkor már a közműveltségi tárgyak aránya is elérte 45%-ot, míg a reáliáké 8%-ra csökkent (Nagy, 1998, p. 671). Az érettségihez elengedhetetlenül fontos közműveltségi tárgyak arányának növekedése (a hittan tantárgy kötelezővé tétele, a felvételi megszüntetése stb.) egyértelműen a felső kereskedelmi iskolának a középiskolákhoz való közeledési szándékát jelezte. Az 1895-ös tanterven már érződik a kereskedelmi körök befolyása a tantervkészítésre (kereskedelmi iroda tantárgy bevezetése), az államhatalom, illetve Wlassics Gyula oktatáspolitikai alapeszméje: a szellemi kultúra által megerősítendő egységes magyar nemzet megteremtésére való törekvés, melynek egyik eszköze lehet a középfokú oktatás tekintetében a középiskola (gimnázium, reáliskola) mellett a kellő általános műveltséget („középiskolákban érvényre juttatni a tananyag nemzeti tartalmát”) biztosító felső kereskedelmi iskola is (Felkai, 1994). Tehát amíg az első szervezet egyéves önkéntességet biztosított, a második hat év alatt kereskedelmi pályára képesített, addig a harmadik hét év alatt érettségi bizonyítvány adott, hogy ezután az 1883-as a köztisztviselők minősítéséről szóló törvény révén ne a kereskedelemre vagy ezzel rokon szakokra készítsen fel, hanem 70-80%-ban tisztviselőket képezzen.

#### 4. Vélemények a felső kereskedelmi iskolák kereskedelmi pályára való felkészítéséről

Röviddel az 1895-ös tanterv bevezetése után – mely a korábbiaknál is jobban illeszkedett a középiskolákéhoz, azonban korántsem váltotta be a hozzá fűzött reményeket – újfent napirendre került a magas óraszám, azaz a diákok túlterhelésének kérdése, így már 1902-ben megindult a kezdeményezés arra nézve, hogy a tanterv bizonyos pontjain változtassanak. A tanításterv hibáiról Trautmann Henrik így fogalmazott a Kereskedelmi Szakoktatás hasábjain: „...a kereskedelmi iskolák tananyagát három év alatt becsülettel elvégezni teljes lehetetlenség”; hasonló véleményen volt Veress Vilmos is: „*érvénybe lévő tantervünknek már a külső kerete, a tantárgyak és a heti órák száma magában véve is abszurdum. Hát még az a tartalom, amellyel azt a feneketlennek látszó zsákot feszesre gyúrták*” (Trautmann, 1898, pp. 201–202). A korabeli kereskedelmi oktatásügy szakemberei a tanterv legnagyobb hibájának egyértelműen a tanulók túlterhelését látták. Mindezt megerősítik a felső kereskedelmi iskolák igazgatói-

nak (Ábrai Lajos aradi, Péter János budapesti, Jónás János pozsonyi, Szántó Sámuel debreceni felső kereskedelmi iskola igazgatója) és az érettségi biztosoknak évente a VKM-nek megküldött jelentései. „*Sajnos amit a középiskola egyenletesen fegyelmezett és képzett ifjúsága négy évi nyugodt munka alatt végez, azt mi gyengébb tanulóinkkal három év alatt akarjuk elérni és ha nem futja az idővel, pótolnunk kell sietséggel. Hiányzik a nyugodtság a magyarázatban, az előadásban az alaposág [...]. Valóságos ideges kapkodást látunk a tanításban, mert az idő szorít, gyorsan halad és a tananyagot el kell végeznünk. Pedig mindnyájan jól tudjuk az egyszerű igazságot: non est saltus in nature. A tanulók elmetehersége nem formálódhatik a mi kívánságunkhoz, hanem fordítva tanításunknak kellene alkalmazkodnia a tanulók elméjéhez és fölfogásához. A tanulók egy jelentős része nem tud megküzdni az anyaggal, jelzi ezt, hogy egyesek meg sem próbálják a vizsgát letenni, mások mivel megérteni nem tudják, bevágják és kívánatra elrecitálják*”[4].

Ami az 1895-ös szervezet revízióját illeti, a VKM 1902. július 10-én kelt 11.806. sz. rendeletével értesítette az Országos Ipar és Kereskedelmi Oktatási Tanácsot, hogy a Kereskedelmügyi Minisztériummal egyetértésben elhatározta annak módosítását. A tanács 1903-tól a munkába bevonta a Budapesti Kereskedelmi és Iparkamarát, a kereskedelmi testületeket, társulatokat, egyesületeket, vállalatok vezetőit, a Kereskedelmi Szakiskolai Tanárok Országos Egyesületét, illetve a pedagógusokat (felső kereskedelmi iskolák tanári testületét) és az érettségi biztosokat, hogy osszák meg tapasztalataikat. Annak érdekében, hogy egységesíteni tudják valamelyest a véleményeket, 23 kérdést fogalmaztak meg, majd ezt jutatták el az érintettekhez. A Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara a kérdőíveket megküldte a kereskedelmi iskola végzett tanulóit alkalmazó nagyobb cégeknek, egyúttal felkérve azokat, hogy a kérdőívben nem szereplő, de általuk fontosnak tartott, a képzéssel kapcsolatos észrevételeiket megfogalmazzák (Erdélyi, 1903). A kamara az általa készített összesített jelentésben újfent rámutatott a cégek által is tapasztalt problémára, azaz, hogy a felső kereskedelmi iskolából kikerülő diákok egy jelentős része alkalmatlan a kereskedelmi pályára, mivel ténylegesen nem is szándékoznak e hivatást gyakorolni, hanem egyéb megfontolásból választották ezt az iskolatípust, így megnehezítve a többi tanuló és a felkészítő tanárok munkáját. A kamara előterjesztése felhívta a figyelmet arra is, hogy jelentős színvonalbeli különbség van az egyes iskolák között, és véleményük szerint nincs szükség 37 felső kereskedelmi iskolára Magyarországon. Arra a kérdésre, hogy a végzetek mennyire feleltek meg a gyakorlati élet követelményeinek, összességében pozitív visszajelzés érkezett (51 válaszból 18 szerint *nem*, 10 *igen*, 18 *csak részben*, 1 *nagyrészt*, 4 *ritkán*) azonban az általános műveltség és intelligencia kapcsán

komoly hiányosságokat jeleztek (Erdélyi, 1903). A kamarához visszaérkező válaszok szerint az iskolákból kikerülő fiatalok általában megfeleltek a gyakorlati élet követelményeinek, ám csak hosszas gyakorlás után „váltak be” munkájukban (Lánczy, 1903, p. 8). Az üzleti levelek megfogalmazása esetében jobban teljesítettek a gimnáziumot végzettek, ugyanis nemcsak az idegen, hanem a magyar nyelv esetében is gyakori nyelvhelyességi hibákat ejtettek a fiatalok. Több cég visszajelzése szerint egy fiatal végzett felvételekor már eleve arra számítottak, hogy a jelölt a legegyszerűbb irodai képességekkel sem rendelkezik, így szinte mindenre be kell tanítani.

Az évfolyamokat az előterjesztés oly módon kívánta szaporítani, hogy tanulóikat a középiskola harmadik osztályából vette volna fel, így több időt biztosítva a kereskedelmi iskolának az elméleti és gyakorlati ismeretek átadására, illetve javaslatot tettek egy kétéves kereskedelmi iskola létrehozására, ahova a középiskolák második évfolyama után jelentkezhetnek volna a tanulók.

A visszaérkezett véleményeket 1904 nyarán összesítette a tanács: a gyakorlati élet köréből 158, a pedagógia képviselőinek részéről 52, összesen tehát 210 véleményt dolgoztak fel, melyeket 1905-ben öt, 1906-ban egy ülésen tárgyalták meg, majd foglalták meg a szervezet feltétlen módosítást igénylő pontjait és az új irányelveket (Schack–Vincze, 1930, p. 271). A 158 nyilatkozott közül 67 az oktatási célra három évet elegendőnek tartotta, 46-an lefelé kívántak volna bővíteni az iskolát oly módon, hogy a növendékek már a közép- vagy polgári iskola harmadik osztályából jönnének, 36-an négy évfolyamosra bővítették volna az iskolákat, míg 9 vélemény nem foglalt állást a kérdésben (Kischner, 1906). Bár a kereskedelmi szakma egyértelműen a gyakorlati képzés fontossága mellett emelt szót, és annak hiányára hívta fel a figyelmet, illetve javasolta, hogy a polgári iskola harmadik osztályára épüljön a felső kereskedelmi iskola, egy évvel megnövelve a tanulmányi időt. Tehát újfent megfogalmazódott az igény a kereskedelmi képzés négyévvessé átalakítása iránt. Azonban a közoktatási tanács igyekezett világossá tenni, hogy a felső kereskedelmi iskola céljai, lehetőségei révén nem tud és nem is akar „kész” kereskedőket nevelni, de törekszik arra, hogy általános műveltségű és kellő szaktudással rendelkező fiatalokat bocsásson ki, akik majd aránylag rövid idő alatt beletanulnak az adott üzletág rejtelmeibe. Az egyik legfontosabb javaslat a kötelező órák számának egy-egy osztályban 30 órában való maximálása, melyek a nem kötelező órákkal együtt sem haladhatják meg a heti 36 órát. A felső kereskedelmi iskolák tanulmányi idejének kérdésében a következő álláspontok fogalmazódtak meg.

Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara álláspontja: „nézetünk szerint az esetre, ha a mostani anyag lényegesen redukáltatik, erre szükség nem volna. Egy újabb negyedik évfolyam

létesítését azért tarjuk mellőzendőnek, mert ez megakadályozná azt, hogy a tanuló ifjúság minél fiatalabb korban lépjen be az üzletekbe, ami avval az általánosan elismert nagy előnyvel jár, hogy a fiatal kor rugalmasságával, üdvösségével és fogékonyságával nehézség nélkül és aránylag könnyebben lehet üzleti életbe beilleszkedniök, annak változatos követelményeinek megfelelniök és azokra az iskolában amúgy sem elsajátítható ismeretekre szert tenniök, amelyek nélkül semmiféle szakmában sem lehet boldogulni” (Kirschner, 1906, p. 544).

Magyar Kereskedelmi Csarnok véleménye: „*az emlékezést terhelő adatok, az elméleti elvont tantételek kiküszöbölendők és az egész előadásnak gyakorlatibb irányt kell adni; mindennapi üzleti életben, különösen pedig az áruüzletben szükséges ismeretek tanítására kell főgondot fordítani. Gondot kell fordítani a tanítás gyakorlati szellemére és arra, hogy a tanárok céltudatosan, tervszerűen és koncentrikusan adják elő a tárgyakat, különösen az összefüggő kereskedelmi szakismereteket. Az évfolyamok felfelé vagy lefelé való szaporítását nem ajánljuk*” (Kirschner, 1906, p. 544).

Budapesti Kereskedelmi Testület véleménye: „*az általános műveltséghez tartozó anyagból mindazt el kell hagyni, ami csupán az emlékezetet terheli, de az értelemnek, gondolkodó képességnek fejlesztéséhez nem járul hozzá és gyakorlati szempontból sem értékes. A kereskedelmi szaktárgyak körében a tanítási anyag tetemesen redukálható. Nevezetesen ki kell hagyni mindazt, ami a kereskedelmi életben felesleges és speciális irányban a kereskedelmi főiskolára tartozik. Az évfolyamok száma nem szaporítható*” (Kirschner, 1906, p. 545).

A Magántisztviselők Országos Szövetsége azt kívánta, hogy „*az általános műveltség tárgyait igazán lelket képzőkké kell az iskolának tennie. A szaktárgyakból csak az maradjon meg, amit a gyakorlati kíván. Évfolyamok száma nem szaporítandó. Ellenben kívánatos a kereskedelmi iskolák számának csökkentése*” (Kirschner, 1906, p. 545).

Kereskedelmi Szakiskolai Tanárok Országos Egyesületének javaslatai: „*a mai tanterv minden tárgyból a befogadó képességet messze túlhaladó maximumot írja elő, minimális óraszámmal. Ezért nem felel meg. Egyes tárgyak nem részesülnek fontosságukhoz mért elbánásban, másokban túltengés mutatkozik. A tanítás anyagának gondos redukciója egyik sarokpontja a reformnak. Ezentúl is három évfolyamot kívánunk, heti 30 kötelező órával. A harmadik nyelvet fakultatívvá tenni*” (Kirschner, 1906, p. 545).

A fenti vélemények alapján elmondható, hogy az illetékes közvélemény abszolút többsége amellet érvelt, hogy a kereskedelmi pályára készülő tanulóknak ne terjedjen hét évnél tovább az iskolai kötelezettsége, valamint a három évfolyamos kereskedelmi iskola mellett foglaltak állást. Összességében az Országos Ipar és Kereskedelmi Oktatási Tanács arra a megál-

lapításra jutott, hogy a kereskedelmi iskolákban a kor igényének és az iskola céljának megfelelően a közgazdasági szellemnek kell érvényesülni. Az Országos Közoktatási Tanács – tulajdonképpen figyelmen kívül hagyva a képzés gyakorlatiasabb jellegét megfogalmazó nézeteket – összegezte az igényeket és a véleményeket, majd 1906 májusában megküldte jelentését a minisztériumokhoz. Azonban a VKM hosszas tanakodás után a rövid képzési időt hangoztató Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara tervezetével szemben a társmisztériumok és a kereskedelmi iskolai tanárok álláspontját támogatta, majd megbízta a közoktatási tanácsot a terv kidolgozásával, amely azt 1908-ban küldte meg a VKM-nek. Apponyi Albert vallás- és közoktatásügyi miniszter 1909-ben hozzájárult a tanács előterjesztéséhez, és felkérte azt a négyéves képzés tanítástervének kidolgozására.

### Jegyzetek

- [1] Széll Kálmán indítványa 1871. január 25. ülésen. Greguss Ágost (Ed.): Az 1869. évi április 20-dikára hirdetett országgyűlés nyomtatványai. Képviselőház Napló XII. kötet. Emich Gusztáv kiadása. 1871. pp. 270–271.
- [2] Horn Ede 1871. január 30. felszólalása. Greguss Ágost (Ed.): Az 1869. évi április 20-dikára hirdetett országgyűlés nyomtatványai. Képviselőház Napló XII. kötet. Emich Gusztáv kiadása. 1871. p. 286.
- [3] A felső kereskedelmi iskolák hivatalos szervezete. Kiadta a kereskedelemügyi m. kir. miniszter hozzájárulásával a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1895. évi augusztus hó 20-án 44.001. sz. alatt kelt. Rendeletével. Budapest: M. kir. Tud. Egyetemi Nyomda, 1895. p. 60.
- [4] Részletek az 1897-es egyes igazgatói jelentésekből az 1911-es VKM rendelethez csatolt mellékletben. MNL OL VKM K503. 1916. Fasc. 3, tétel 18, Fol. 6834.

### BIBLIOGRÁFIA

- A kereskedelmi iskolák szervezete. Kiadatott vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1884. évi július hó 29. napján 28.093. szám alatt kelt rendeletéből. Budapest: Egyetemi nyomda.
- A kereskedelmi iskolák szervezete. Vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1885. évi augusztus hó 3. napján 29.801. szám alatt kelt rendeletéből. Budapest: Egyetemi nyomda.
- A felső kereskedelmi iskolák hivatalos szervezete. Kiadta a kereskedelemügyi m. kir. miniszter hozzájárulásával a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1895. évi augusztus hó 20-án 44.001. sz. alatt kelt. rendeletével. Budapest: M. kir. Tud. Egyetemi Nyomda.

- Balassa, J. (1893). Versenytársa-e a kereskedelmi iskola a reáliskolának? *Kereskedelmi Szakoktatás*, 2. évf. 1. sz. pp. 9–10.
- Boda, I. (1936). Polgári iskola – felső kereskedelmi iskola – középiskola. *Kereskedelmi Szakoktatás*, 43. évf. 10. sz. pp. 508–521.
- Bódy, Zs. (2006). Mobilitás és iskolarendszer. A felső kereskedelmi iskolák helyéről a magyar iskolarendszer társadalomtörténetében. A Budapesti Kereskedelmi Akadémia diákságának rekrutációja és mobilitása, 1860–1906. In: Kövér György (Ed.), *Zombékok. Középosztályok és iskolaválasztás Magyarországon a 19. század elejétől a 20. század közepéig*, (pp. 757–784.). Budapest: Századvég.
- Eötvös, J. (1880). A középtanodai oktatásról és a középtanodákhoz kapcsolódó szakiskolákról szóló törvényjavaslat indoklása. *Országos Közép (tanodai) Iskolai Tanáregyesület Közlönye 1879–1880*, 13. évf. 15. sz. pp. 284–311.
- Erdélyi, J. J., (1904). A felső kereskedelmi iskola tanítástervének revíziója I. *Kereskedelmi Szakoktatás*, 12. évf. 4. sz. pp. 87–93.
- Kemény, F. (1893). Még egyszer a kereskedelmi iskola viszonya a reáliskolához. *Kereskedelmi Szakoktatás*, 2. évf. 9. sz. pp. 97–99.
- Felkai, L. (1994). *Magyarország oktatásügye a millennium körüli években*. Budapest: OPKM.
- Kiss, S. (1895). Észrevételek a szervezeti javaslatához. *Kereskedelmi Szakoktatás*, 3. évf. 6. sz. pp. 176–186.
- Kirschner, B. (1906). A kereskedelmi iskolák reformja. *Magyar Paedagogia*, 15. évf. pp. 540–548.
- Lánczy, L. (1903). *Előterjesztés a kereskedelmi szakoktatás reformja ügyében*. Budapest: Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara.
- Mann, M. (1982). *Trefort Ágoston élete és működése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nagy, P. T. (1997). *Neveléstörténeti előadások*. Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola.
- Nagy, P. T. (1998). Tantervpolitika a századvégen. *Educatio*, 7. évf. 4. sz. pp. 657–677.
- Nagy, P. T. (2000). A húszas évek középiskola-politikájának kialakulása. *Századok*, 134. évf. 6. sz. pp. 1313–1334.
- Pólya, J. (1896). *A Pesti Polgári Kereskedelmi Testület és a Budapesti Nagykereskedők és Nagyiparosok Társulata története*. Budapest: Franklin-Társulat Nyomdája.
- Schack, B. (1896). *Felső kereskedelmi iskoláink tanítástervének fejlődése*. Budapest: Lampel Kiadó.



- Schack, B. (1906). Felső kereskedelmi iskoláink jövője. *Kereskedelmi Szakoktatás*, 11. évf. p. 198.
- Schack, B. – Vincze F. (1930). *Kereskedelmi oktatásügy fejlődése és mai állapota Magyarországon*. Budapest: Franklin-Társulat.
- Trautmann H. (1898). A tanításterv eredendő hibáiról. *Kereskedelmi Szakoktatás*, 6. évf. 6. sz. pp. 201–202.
- Trefort, Á. (1882). *Kisebb dolgozatok az irodalom, közgazdaság és politika köréből*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
- Vincze, F. (1935). *A középfokú kereskedelmi szakoktatásügy hazánkban és a külföldön a 19. század ötvenes éveitől napjainkig*. Budapest: Studium.
- Vincze, F. (1937). *A szakoktatásunk múltja és jelene*. Budapest: Szepes és Urbányi Könyvkiadó.

NAGY, ADRIENN

PRACTICE OR ACADEMIC TRAINING

COMMERCIAL SCHOOLS IN THE CROSSFIRE OF THE EDUCATION POLICY AND THE REPRESENTATIVES OF THE LABOUR MARKET

*While discussing about the secondary commercial vocational education in the era of dualism we found it important to focus on the details how law and regulations of the state authority as well as the education policy atmosphere influenced the functioning of the Hungarian commercial schools. We surveyed the opinions and arguments of politicians significant from the educational point of view of the era, the functioning of the school type and its possible changes, and we also wondered how the commercial school teachers saw their situation in the school type. The continuous approach of commercial schools to secondary schools giving general knowledge and at the same time the duality of providing a theoretical as well as a practical commercial vocational education made it more difficult to accept and place this school type on the school market of the era. This was not easy even though it was classified rather as a secondary school than a vocational school on the basis of school qualifications and the content of the teaching material of the Western-European countries. On the other hand taking into consideration the national laws and regulations it was regarded as a vocational school.*

## KÖNYVISMERTETÉS

DOI: 10.17165/TP.2015.3-4.12

**László Varga – Réka Zsámboki Kissné: The Child's Vision on the World In The Mirror of Children's Culture.** In: *Early Childhood Education : International Research Report of the University of West Hungary*. Ed. LaszloVarga. Benedek Elek Faculty of Pedagogy, Sopron, Hungary, 2015. p. 9–37. ISBN 978-963-359-046-1, [doi: 10.18133/NYMEBPK.2015.01](https://doi.org/10.18133/NYMEBPK.2015.01)

The authors László Varga, PhD and Réka Zsámboki Kissné, PhD are both specialized and proven researchers in education with an emphasis on early childhood education. László Varga in addition to acting as the Leader of the Research Team also serves as the Creative Editor of the study results as well as the Research Coordinator of the international project.

The aim of the project was to examine how the cultural environment in which children live intertwine with the culture they create around themselves. „*To understand this dual culture it is fundamental to understand and accept the world created by children and then to comprehend the content communicated by the world of the adults*” (p. 7). The main question is whether the culture offered by the society is in tune with the children’s needs and requirements. This dual nature of children’s culture is analysed by focusing on the cultural environment in

which children live and at the same time on the culture created by the children.

Since „*the quality of our lives depends on the relationship that we develop between us and the surrounding environment*” (p. 9) on one hand it is crucial to understand and accept the way how children see the world on the other hand it is also important to consider the message communicated by the adults.

„*Children aged 3–7 years have a unique vision on the world, which is influenced by their own desires, judgements, fantasies, and others’ opinion, while the culture transmitted by the close and further environment around the children is in interaction with the formation of their vision on the world*” (p. 12).

The study examines the existence of the this double-sided culture and the importance to understand and accept the world created by children.

The first section offers a general overview on learning theories and early childhood development, then comes a well-researched insight into the results of the questionnaire, whereas the final section of the study offers a global analysis of the findings and indicates directions for future research.

Since it is impossible to thoroughly explore all the topics a detailed bibliography provides a source for obtaining more information.

The topic is current and most up-to-date. It serves as an excellent resource to students, educators, and parents since it supports human studies, especially education and applied pedagogy with significant findings on children's vision on the world, moreover contributes to the development of the training of kindergarten teachers and early childhood educators.

**IBOLYA KOLOSZÁR<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> tanársegéd, Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Társadalom- Szociális és Kommunikációtudományok Intézete, *koloszar.ibolya@bpk.nyme.hu*

**International research for the betterment of children worldwide.**

*Early Childhood Education: International Research Report* (2015). Editor: Dr. László Varga University of West Hungary, Benedek Elek Faculty of Pedagogy, Sopron, Hungary

The book “*Early Childhood Education: International Research Report*” edited by László Varga is a unique and successful demonstration of global efforts for the betterment of children worldwide. This joint research initiative brought researchers and practitioners from the field of early childhood together to explore the context and culture of childhood as perceived by children, and current and future educators. In sixteen chapters, authors from eight countries across three continents – Europe, Asia and America – investigated diverse aspects of childhood and child development, such as children stories, play, project approach and traditional and non-traditional learning environments. The purposeful selection of countries and authors allows the reader to gain insights into early childhood trends and practices in diverse cultures. The studies conducted in various countries – Croatia, Czech Republic, Greece, Spain, Turkey, The United Kingdom, Thailand and the United States of America – target the local context of childhood; however the context-specific findings carry features of similarities

across cultures, and point to universal trends in childhood as well. For example, all chapters mirror the importance of quality early childhood care and education. This quality can be approached and achieved through empowering the future generation to participate in the global community (Ntuli–Nyarambi, 2015). The spirit of this international research collaboration which resulted in the publication of this outstanding book testify the importance global education. During the past decade, skills for becoming citizens of this interdependent and interconnected world have been target-goals for early childhood education worldwide (Bell, Jean-Sigur–Kim, 2015). When researchers and experts find international research as a meaningful platform for exchanging ideas and working in collaboration, the path to implementing global education in early childhood settings is well-paved.

This book serves as a much needed resource for early childhood teachers, teacher educators and parents for refining their understanding of the concept of

childhood and for acquiring research-based information on essential indicators of quality early childhood worldwide.

The chapter “*Children’s vision on the world in the mirror of children’s culture*” by László Varga and Réka Zsamboki Kissné reports on the views of parents, preschool teachers and preschool teacher candidates in terms of children’s culture and the participants’ preferred cultural activities. The examination of the participants’ perception about children favorite cultural activities, including the role of media technologies in cultural activities suggests the critical role of adults in creating a culture for children; however the authors also acknowledge the unique culture that children create and recreate through their activities.

Bacalja, Ivon and Gospic examined the relationship between classic and modern fairytales and children’s artistic expressions in the chapter “*A fairytale as an incentive of artistic creativity in children*”. The authors found that children aged 6–7 in Croatia expressed their preference in the old version of a tale by using a variety of colors and objects to depict their interpretation of the story. At the same time, the less familiar modern version of the tale generated less specific creative expressions. Based on these findings, the authors propose that children’s creativity is rooted in the culture

with which they are familiar and strongly connected.

In the chapter “*Pedagogic-didactic concept in bringing up and educating gifted children*”, Zrilic, Vukic and Jurcic advocate for appropriate identification and service for gifted and talented children. In addition to comprehensive policy overview of the gifted education in Croatia, they also point out the benefits of project approach, e.g. Reggio Emilia as an effective teaching approach for gifted children. They argue that only supportive learning environment can successfully contribute to the optimal development and learning of gifted children.

The research by Kisover-Ivanda and Nenadic-Bilan targets the relationship among children’s selection of objects and information in the museum, the degree of interest and satisfaction and the degree of pedagogical modelling of museum-related content in preschool. The unique feature of the study conducted in Croatia is its focus on a non-traditional learning context, the museum. The interviews and children’s drawings suggest that children who completed pre-activities before the museum visit had a more focused and targeted interest than children with no preparation. These findings might promote the use of museums as possible learning contexts for preschoolers.

In the chapter “*Social interaction among children in play activities*”, Mira Klarin examines the age and gender differences in social behavior in play among Croatian preschoolers. Children behavior in solitary passive play activities indicates no age differences; however gender difference was captured with more frequent participation of boys. Similar gender difference was recorded in rough play; though no age and gender difference was present in solitary active play. The author argues that an in-depth understanding of social interaction can promote children’s cognitive and social development.

The chapter “*Materials and spatial dimensions of the children’s projects in their explorations of surroundings*” by Nenadic–Bilan and Kisovar–Ivanda provides a detailed description of learning centers in preschools in Croatia. They argue that developmentally appropriate centers are essential contexts for learning; they also emphasize flexibility in center arrangement which ultimately should be driven by children’s interest and exploration.

Stlinska, Bercikova and Raskova discuss the changing concept of childhood and the role of educational system in child development in the Czech Republic. Their extensive historical overview explores how

the perception of childhood has influenced policies and practices throughout centuries. Interestingly, the current approach in early education – personality-based learning – has roots in Comenius’ philosophy in the early 1600; which demonstrates the continuity in the time of change.

In the chapter, “*Talking with children: Teacher’s use of interviews and group discussion in early education*” Liodaki, Kampeza and Karalis explore the role of talking in constructing new knowledge as perceived by early childhood educators in Greece. This qualitative investigation offers vital insights into topics, such as the challenges of group discussions, the individual interviews for assessment and the use of information gained in interviews and discussion for lesson planning. To mitigate the challenges, the authors propose changes in professional teacher preparation and development.

Sanchez, Martin Inglesias and Ibanez explore the different visual perspectives in young children learning in the context of their city in Spain. The authors argue that the city as a familiar and rich learning environment offers unlimited opportunities for children to investigate, and construct new knowledge in content areas, e.g. mathematics. In addition, they also describe future early childhood teachers’ sample projects on their city. The proposed

activities are accompanied by pictures to demonstrate how the urban and natural environments become avenues for innovative learning.

The chapter *“Early childhood education and care in Thailand today and the changing culture affecting young children’s vision about the world”* reports on the findings of a large scale observation and interview study. Chanbanchong and Boonying found an increase of bilingual and English speaking kindergarten programs, especially in the urban areas. In addition, a general dominance of western culture and new technology in early childhood programs across the country surfaced. In spite of this trend, teachers believe that Thai traditional toys, games and stories should be widely incorporated in children’s culture to achieve optimal synergy of modern western values and cultural elements and the traditional stories and values of Thailand.

Akdag and Cin examined the impact of teacher involvement in Kurdish speaking children’s free play in terms of the effectiveness of learning Turkish as a second language. Upon observing the lack of teacher engagement and scaffolding with children during free play, the authors promote an increase of rich teacher input for fostering children’s language development. It is especially important for children with lower socio-economic

background. Considering the increased number of refugees from Syria, the authors advocate for teacher education programs in Turkey in which teacher candidates develop competencies for working with linguistically diverse children.

The chapter *“The child’s vision on the world”* captures the concept of childhood from the children’s perspectives in the United Kingdom. The analysis of interviews with children aged 4–7 and their drawings uncovered the following topics that children consider important: family, friends, play, toys, books, school activities and nature. Beniston and Harris argue that an authentic understanding of children can be gained from children themselves, therefore they emphasize a paradigm shift in research – a transition from research about children toward research with children.

Noel and Lord examines educators’ perceptions about children’s general and content knowledge in light of domains of learning and development in the New York State standards document. In the chapter *“Perspectives on readiness: Opportunities for developing children’s conceptual knowledge”* the authors uncovered the differences between educators’ and administrations’ view on the importance of pre-literacy skills; teachers expressed that young children’s pre-literacy skills are more important than their general

knowledge. Though, Noel and Lord propose that general knowledge is an essential indicator for school readiness; therefore more emphasis should be placed on nurturing general knowledge of young children.

In the chapter “*Exploring play, peer relationships, and learning through the lenses and voices of children*” Russo examined various relationships that 4 and 5 year olds develop during play in the United States. The children’s voices in the study seem to advocate for the allocation of undisturbed play time in which teachers act as supportive facilitators with no major involvement. The author also emphasizes the attribute of joy in play that nurtures children’s imagination to create play episodes in which holistic growth is observed.

Szilagyi, Szecsi and Meehan examined teacher candidates’ views about play in the kindergarten classroom in the United States. The survey answers and picture interpretation indicate teacher candidates’

somewhat limited understanding of the role of play in a classroom for 5 year old, though they seem to recognize the importance of dramatic play and the social aspects of play. The authors note that in a political and educational context which seem to hinder play, teacher candidates need strong knowledge base and competencies along with support from administration in the implementation of developmentally appropriate play in kindergartens.

#### REFERENCES

- Bell, D. – Jean-Sigur, R. E.–Kim, Y. A. (2015). Going global in early childhood education. *Childhood Education*. vol. 91 no. 2. pp. 90–100. [doi: 10.1080/00094056.2015.1018782](https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1018782)
- Ntuli, E. – Nyarambi, A. (2015). Educational diplomacy in primary grade content preparation. *Childhood Education*, vol. 91 no. 2. pp. 111–116. [doi: 10.1080/00094056.2015.1018789](https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1018789)

**TUNDE SZECSI<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Florida Gulf Coast University, [tszecsi@fgcu.edu](mailto:tszecsi@fgcu.edu)





UNIVERSITY OF WEST HUNGARY, BENEDEK ELEK FACULTY OF PEDAGOGY

ADDRESS: FERENCZY JÁNOS U. 5., 9400 SOPRON, HUNGARY

WEB: WWW.BPK.NYME.HU

**A New Science is Born – Early Childhood Neuropedagogy.** *An Early Childhood Neuropedagogy International Research Group has been established by Laszlo Varga, PhD at the Benedek Elek Faculty of Pedagogy in Sopron, Hungary*

*The latest national and international researches emphasize childhood as a key factor in the course of life of the individual. In recent years, research on young children's early brain (head) and emotional development (heart) have underscored its importance for later development. Integrating this 'Brain-Based, Heart-Felt' research into classroom practice, however, will require meaningful dialogue between educators and brain scientists to inform both research and ECE institutions. Our group aims to bring educators and scientists together through the development of joint research projects to improve the understanding of how children learn and develop. Linking brain and EQ research to ECE is extremely valuable to our understanding of children development and learning. The research will provide*

*educational sciences with lots of new information and data whereas it will also modify and complement the content of nursery school teacher and early childhood educator trainings as well as the innovation of early childhood educational and research facilities.*

The human brain is a mysterious organ that offers serious learning challenges to scientists and child educators. At birth, the brain is remarkably unfinished. The period up to eight years is considered to be the peak time for brain development. Brain grows at an amazing speed, by the age of three there will be more than a thousand trillion connections between different neurons. The type of care that the child

receives in his/her early life will decide the formation of neuron network. From birth to about the age of eight the brain is a super-sponge. This is the brain's most absorbent stage, where it actively learns from its environment.

“Windows of opportunity” are sensitive periods in children’s lives when specific types of learning take place. Information flows easily into the brain through 'windows' that are open for only a short duration. Then the 'windows' close, and much of the fundamental architecture of the brain is completed and probably not going to change very much more. Interpretation and understanding the first years of human life, early childhood and childhood have undergone paradigmatic changes in the last few years. Developing and educating children is crucial for the progress of a nation and the development of the economy, since only happy, well-balanced, talented children are able to build a prospering and sustainable society.

Looking at our children from a wide perspective we can say that they are the citizens, workers, parents of tomorrow, the

founders of the society of the future and the basis of the development of the economy. It is a central question what to give and what not to give to our children in their first years. Intelligent investment is a kind of key in establishing a happy life, so there is an unlimited chance and extreme responsibility on our shoulders, since early years last forever.

Scientists are continually learning more about how young children’s brains develop. At the same time, teachers are looking for effective strategies to help children use their brains to their fullest capacity. This research group also contributes to this dialogue by summarizing what we already know about the learning process in the brain and suggests how it might form the teaching and learning process in the classroom.

If you would like to join the research group, please contact:

***Laszlo Varga, PhD***  
Associate Professor  
E-mail:  
[varga.laszlo@neuropedagogia.hu](mailto:varga.laszlo@neuropedagogia.hu)

**LASZLO VARGA<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> associate professor, University of West Hungary Benedek Elek Faculty of Pedagogy, [varga.laszlo@bpk.nyime.hu](mailto:varga.laszlo@bpk.nyime.hu)



Borítóterv:  
Katy Gábor

Nyomda ISSN: HU-ISSN 1589-519-x

Online ISSN: HU-ISSN 2064-4027



Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar  
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar