

TANULMÁNYOK

BUBERNIK ESZTER

Az információs és kommunikációs technika (IKT) szerepe az oktatásban – megvalósulása a bencés gimnáziumoknál

Ez a tanulmány azzal a céllal született, hogy bemutassa, még inkább hangsúlyozza az információs és kommunikációs technika szerepét, funkcióját, feladatát az oktatásban. Az információs és kommunikációs technika olyan komplex tanulási lehetőségeket kínál, melyek korszerű és hatékony eszközként kiválóan támogathatják a tanulási-tanítási folyamatot, ezért széleskörű alkalmazása elengedhetetlen. Az iskola napjainkban úgy tudja megfelelően ellátni feladatát, és eleget tenni az információs társadalom igényeinek, ha a tanulást segítő lehetőségek széles repertoárját kínálja tanulói számára, mellyel egyforma esélyt teremt diákjainak a tudásszerzésben. Ebből fakadóan minden oktatással foglalkozó intézmény, köztük a nagy múlttal rendelkező, hazánkban az oktatás bölcsőjét ringató bencés gimnáziumok is arra törekcsenek, hogy alkalmazzák korunk technikai lehetőségeit oktató-nevelő munkájukban, melyről világos képet kaphatunk a tanulmány olvasása során.

Az információs és kommunikációs technika szerepe

A 21. század első évtizedének végére az Európai Unió stratégiai, fejlesztési programjában azt a célt tűzte ki maga elé, hogy területén a világ legfejlettebb, legversenyképesebb, dinamikus, tudásalapú gazdasága és tudásközéppontú társadalmá jöjjön létre. Ennek eléréséhez a kulcsszerepet játszó oktatási rendszerek fejlesztése és megújulása során kiemelt szerepet szánnak az információs és kommunikációs technika iskolai implementációjának (Komenczi, 2003). Továbbá az Unió működési mechanizmusai, elvárásai, fejlődési perspektívái és stratégiáját felvázoló dokumentumai megjelölik az uniós gyakorlatnak megfelelő humán sajátosságokat, melyek között szerepel a szociális jártasság, köztük a konfliktusmegoldás képessége, az interkulturális tanulás, az együttműködési képesség, nyelvismeret, modern számítógépes és kommunikációs eszközök ismerete, az új dolgok iránti nyitottság, kreativitás, az egyéni kezdeményezés képessége, és az egész életen át tartó tanulás szükségessége (Bábosik, 2004).

Hazánkban az oktatáspolitikai törekvések olyan célokat és fejlesztési politikát határoznak meg, amellyel elősegítik az információs kultúra kialakulását társadalmunkban. Az Oktatási Minisztérium által 2007-ben átdolgozott és kiadott Nemzeti Alaptanterv meghatározza az iskolában elsajátítandó műveltség alapjait, a társadalmi műveltségre alapozva a kulcskompetenciákat, a kiemelt fejlesztési feladatokat és az egyes tartalmi szakaszokban megvalósítandó műveltségterületi fejlesztési feladatokat, megteremtve ezzel a közoktatás

egységét. „Az iskolai műveltség tartalmának irányadó kánonja a kulcskompetenciák rendszere” (Vass, 2008: 4). A kulcskompetenciák közül a digitális kompetencia kiemelése elengedhetetlen az információs és kommunikációs technika hatékony alkalmazásának vizsgálata során. A digitális kompetencia felöleli az információs társadalom technológiáinak magabiztos és kritikus használatát a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén. Magában foglalja az információ felismerését, visszakeresését, értékelését, tárolását, előállítását, bemutatását és cseréjét; kommunikációt és hálózati együttműködést interneten keresztül; továbbá a főbb számítógépes alkalmazásokat (szövegszerkesztés, adattáblázatok, adatbázisok, információ-megosztás, információtárolás-kezelés, hálózatépítés) (NAT, 2007).

Az Oktatási Minisztérium által megfogalmazott alapelvek a Nemzeti Alaptanterv mellett az Oktatási Informatikai Stratégiában is megfogalmazódnak, melynek célja korszerű oktatási informatikai hálózat, informatikai eszközök és oktatási módszerek létrehozása, amelyek hatékonyan támogatják a tanulók és tanárok munkáját, valamint az oktatást támogató információs rendszerek bevezetése és használata, amelyek hatékonyan segítik az állami és egyéb oktatási erőforrások optimális felhasználását (Hunya, 2007).

Az OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) 2006-ban jelentetett meg egy tanulmányt, amely igazolja, hogy a számítógépet gyakorlottan használó tanulók jobban teljesítenek bizonyos tantárgyakban. Ez az eredmény alátámasztja azt a korábbi OECD-elemzést, amely a számítógépek iskolai jelentőségét, azok pozitív hatását hangsúlyozza. Megállapítja, hogy a számítógép–tanuló arány mindenhol javult az utóbbi években és „a tanulmány szerint különösen szembetűnő az összefüggés a számítógép-használat és a matematikai teljesítmény között. Azok, akik alig egy éve kezdték használni a számítógépet (a minta 10%-a) sokkal az átlag alatt teljesítettek. Azok azonban, akik legalább öt éve használják (a minta 37%-a) magasan az átlag felett szerepeltek” (i. m. 12).

Minden OECD ország jelentős összegeket fordít az információs és kommunikációs technika iskolai alkalmazására, és a figyelmük egyre inkább arra irányul, hogy a jobb tanulmányi eredmények elérése érdekében hogyan lehetne hatékonyabban beépíteni az IKT-használatot az oktatásba és a tanulásba (Tomba, 2007). Pozitív eredménynek tekinthető hazánkban, hogy az EU-tagállamok között az IKT ellátottsági és használati mutatók vizsgálata szerint a „gazdasági és infokommunikációs tudati relatív lemaradásunk ellenére, az információs társadalom nyújtotta lehetőségek kihasználását illetően dinamikusnak tekinthető fejlődés vette kezdetét Magyarországon” (Molnár, 2008a: 33).

Az információs és kommunikációs technika integrálása az oktatásba

Az információs és kommunikációs technológia – ami a mikroelektronika és a távközlés fejlődésével és összefonódásával, újfajta kommunikációs technikák és info-kommunikációs eszközök megjelenésével alakult ki (Molnár, 2008b) – az oktatásban való elterjedésének és alkalmazásának nélkülözhetetlen feltétele az iskolavezetés innovatív munkát támogató és elősegítő tevékenysége, valamint a pedagógusok aktív, önfejlesztő attitűdjének és munkájának folyamatos fejlődése (Fehér, 2004). Számos kutató állítja, hogy az IKT-implementálás sikere nem a berendezéseken vagy a szoftvereken múlik, hanem a tanárok szakmai felkészültségén, ami nélkül nem képesek megfelelő módon támogatni diákjaikat az információs és kommunikációs technika alkalmazása során (Yuen–Law–Wong, 2003).

A tanulás-tanítás folyamatába beépíthető IKT-lehetőségek gátjai közül, a témával foglalkozó szakemberek egy része megkülönböztet „iskolai szintű” és „tanári szintű” akadályokat. Ezek közül a „tanári szintű” tényezőt tartják jelentősebb hatásúnak, amely a pedagógiai meggyőződésben, a technikai tudásban és az elkötelezettségben mutatkozik meg (Mumtaz, 2000). Ezért tehát az IKT-kultúra alkalmazása során lényeges kiemelni a pedagógusok szerepét az adott kérdésben, mert meghatározó lehet az eredményesség tekintetében.

Felelősségük és szabadságuk eldönteni, hogy a rendelkezésre álló széles eszköztárból mit választanak és használnak fel munkájuk során. Fontos, hogy nyitottak legyenek az új technikai eszközök használatának bevezetésére, ezzel lépést tartsanak a fejlődéssel, mellyel versenyképes, a hétköznapi életben is jól használható tudást, képességeket és készségeket tudnak elsajátíttatni tanítványaikkal. Ennek biztosítása érdekében, és az informatika gyors fejlődése miatt is, kiemelt feladat a pedagógusok továbbképzésének megszervezése (Molnár, 2008b).

A tanároknak, hogy megváltozott szerepüknek megfelelhessenek, jártasnak kell lenniük az IKT-eszközök használatában, melyek az alkalmazási lehetőségek széles tárházát kínálják számukra, de ezzel egy időben magas elvárásokat is támasztanak feléjük. Így képezni kell magukat azért, hogy tudják, mikor és mire lehet az IKT eszközöket használniuk, valamint hogy hogyan integrálják az eszközöket a különböző helyzeteknek megfelelően. Ezáltal olyan tanácsadó, útmutató szerepét vállalják magukra, amellyel a tanulókkal való párbeszédiken keresztül irányítják, szervezik és strukturálják a tanulási tevékenységeket a tanteremben (Postholm, 2006).

Azonban az információs és kommunikációs technológiában rejlő oktatási potenciál az iskolai vezetőség, különösen az igazgató támogatása nélkül nem realizálódhat. Ezért a

vezetőknek észre kell venniük az új technológiákban rejlő lehetőségeket, és képesnek kell lenniük egy olyan iskolai kultúra kialakítására, amely ösztönzi a technikai újítások felfedezését a tanítás, a tanulás és az ügyvezetés területén (Schiller, 2003).

Az IKT fejlesztési támogatásokat befogadó intézmények humán erőforrásai, hagyományai, helyi jellegzetességei mellett ugyanolyan „*lényeges a külső támogatás minősége is. Kutatások bizonyítják, hogy rendszeres, tantárgyhoz kötött, konkrét szakmai segítségnyújtás révén az IKT kultúrát az abban korábban járatlan pedagógusok 6-8 hónapos, segítő szolgáltatásokkal társított, saját iskolai munkájukra épülő továbbképzés keretében magas színvonalon elsajátítják. Az úgynevezett »mentorált innovációs modell« az IKT oktatási integrációjában meghatározóan fontos elemnek bizonyul az infrastrukturális fejlesztések mellett*” (Török, 2007: 35).

A jövőt elképzelve az oktatási folyamatba gondosan beépített IKT-használat során azonban szem előtt kell tartani a technikai alkalmazások lehetséges árnyoldalait és veszélyeit is. Ezek közül kiemelendő a nemzeti kultúrák fejlődésének veszélyeztetése, a hagyományos írásmód, írásjelek kikopása; a nyelvhasználat jelentős átalakulása, például SMS nyelv kialakulása; elidegenedés az emberi kapcsolatokban. Az IKT eszközökkel segített tanulás alkalmazása nagyobb mértékben fejleszti a gyermek természetes kíváncsiságát, segíti az önálló tanulás iránti kedvező magatartás kialakulását, mely a későbbi pályafutása során az életben való érvényesüléséhez elengedhetetlen, de a fent említett veszélyek figyelembe vételével, a kellő egyensúly megtartása mellett (Molnár, 2008b).

Tanulási környezet

Az IKT eszközök használatát befolyásoló tényezők áttekintése során – a korábban leírtakhoz hasonlóan – beszélhetünk „külső” vagy „elsődrendű” hatásról, ami a megbízható technológiákhoz való hozzáférést jelenti, valamint egy „belső” vagy „másodrendű” hatásról, ami az iskolai kultúra, a tanári meggyőződés és készségek között fennálló komplex kapcsolatot jelenti (BECTA, 2003). A pedagógusok szerepének vizsgálata mellett így szükséges kiemelni a tanulási környezet, azaz az egyik meghatározó „külső” tényező jelentőségét is. Ahhoz, hogy a diákok készségei, képességei megfelelő módon kibontakozhassanak kedvező tanulási környezetet, körülményeket szükséges biztosítani számukra. „*A tanulási környezet elemének tekinthetjük mindazt, ami befolyásolja és létrehozza egy adott tanulási helyzet kontextusát*” (Gaskó, 2009: 17). Az IKT-val támogatott tanulási környezetek a feltételezések szerint elősegítik a kooperatív és kollaboratív tanulási

kultúra kialakulását az iskolákban, támogatják a kommunikációt és az együttműködési formák kibővülését, továbbá változatosabbá tehetik a különféle feladatokban elért eredmények bemutatásának metódusait. Így a tanulás és tanítás újabb médiumaként az IKT számos lehetőséget kínál az együttműködésre. Továbbá számtalan vizsgálat igazolja, hogy a tanulók motivációja is pozitív változást mutat az információs technikák alkalmazásának köszönhetően (Schulz-Zander-Büchler-Dalmer, 2002).

Így ha a közoktatás eleget kíván tenni az információs társadalom növekvő igényeinek, és egyforma esélyt kíván nyújtani a tudásszerzésben, akkor olyan tanulási környezetet alakít ki diákjai számára „*amely segíti a felfedezést, fejleszti a kreativitást, a kommunikációt, az együttműködést, az egyéni vagy csoportos munkát, a megszerzett tapasztalatok adaptációját*” (Kőrösné, 2006: 8).

A bencés gimnáziumok

A bencés rend napjainkban is működő tanintézményei közül a Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégiumban (Győr) és a Pannonhalmi Bencés Gimnázium, Egyházzenei Szakközépiskola és Kollégiumban (Pannonhalma) folytat legrégebben oktató-nevelő munkát, gimnáziumi képzésben. A két iskola a bencés lelkiség és szellemiség révén a katolikus tanítás elveinek megfelelően működik. Ebből fakadó elképzelésük szerint a diákot sem a szülő, sem a pedagógus nem formálhatja saját képére, hanem Isten vele kapcsolatos szándékát kell keresnie, és segítenie annak megvalósulását oktatása és nevelése során. Legfontosabb céljuk, hogy tanulóikat emberségükben, hitükben, az információs-, tudásalapú társadalom elvárásai szerint tájékozottságukban, ismereteikben, kompetenciáikban széleskörűen növeljék és neveljék, felkészítve őket az érettségi, szakmai vizsgára, továbbtanulásra és a munka világára.

Az alkalmazott elektronikus rendszerek

A bencés gimnáziumok korszerű informatikai, elektronikai rendszert használnak a befelé és a kifelé irányuló kommunikációjukban egyaránt. Pannonhalmán a DADA nevű internetes felület elektronikus úton támogatja a kommunikációt az ott dolgozó pedagógusok és diákok között. Többek között ezen hirdetik meg a diákok számára a különböző szakköröket, nyelvórákat, sportfoglalkozásokat; a szülők számára pedig a fogadóórákra való jelentkezésre nyújtanak lehetőséget. Olyan belső naptárrendszert alkalmaznak, ahol rögzítésre kerül mindenfajta iskolai program/programváltozás, ezzel segítve az iskola gördülékeny működését.

Szükséges kiemelni a Papyrusz nevű elektronikus rendszerüket, amelyben nyilvántartják minden egyes diák iskolai tevékenységét, tanulmányi előmenetelét. Ezen keresztül a szülő is tájékozódhat gyermekéről, ami rendkívül fontos egy bentlakásos iskolánál.

Használják a Taninform nevű iskolai adminisztrációs és ügyviteli szoftvert, ami egy központilag akkreditált rendszer. A program képes az iskola egészére vonatkozó adatok nyilvántartása mellett az intézmény dolgozóinak személyi, munkaügyi és béradatainak, valamint a tanulók személyi és oktatással kapcsolatos egyéb adatainak kezelésére is. Továbbá az oktatásszervezési funkciói között megtaláljuk a tanév, a tantárgyfelosztás, az órarend, az osztály- és csoportbeosztás, a naplók kezelését, a tanuló részvételeinek, a foglalkoztatottak helyettesítésének, túlóráinak nyilvántartását is. Ezeken felül adminisztrálja a tankönyvekkel, valamint az étkezéssel kapcsolatos adatokat is.

Mindezek mellett alkalmazzák az ADAFOR (adatforgalmi) programot, azt a középiskolákban működő interaktív informatikai rendszert, ami közvetlen információs kapcsolatot biztosít az Oktatási Hivatallal. A Czuczor Gergely Bencés Gimnáziumban a fentiek közül az ADAFOR és a Taninform rendszert alkalmazzák.

Az információs és kommunikációs technika alkalmazása és szabályozása a két gimnáziumban

Az információs és kommunikációs technika eszközeinek széleskörű alkalmazása mindkét gimnáziumra jellemző vonás. Több pályázati forrás segítségével érték el a jelenlegi felszereltségi szintet, melyek közül „*A pedagógiai, módszertani reformot támogató informatikai infrastruktúra fejlesztése*” című (TIOP-1.1.1/07/1) volt a legutóbbi és az egyik legjelentősebb beruházás, mellyel többek között a „digitalizált termék” eszközei és az asztali gépek jelentős része érkezett mindkét intézménybe 2011 nyarán. Ennek a pályázatnak az egyik kiemelt célja az iskolarendszerű oktatás informatikai fejlesztése, az ún. „Intelligens iskola” létrehozása, amely elsősorban az informatikai infrastruktúra fejlesztésére koncentrál, egységes alapinformatikai eszközparkot biztosítva minden közoktatási intézmény (kivéve óvodák) számára (TIOP-1.1.1/07/1, 2008). Így a Pannonhalmi Bencés Gimnázium, Egyházzenei Szakközépiskola és Kollégiumban a korszerű információs és kommunikációs technikai eszközeiket tekintve az órát tartó tanárok számára 8 „digitalizált” (tábla, laptop, projektor) terem, 2 projektor, 1 zsúrkocsi (laptop, projektor, DVD- és videolejátszó, erősítőrendszer és hangfalak) áll rendelkezésre. Továbbá 14 laptop, amelyek a tanítási órára

való felkészüléshez is technikai támogatást nyújtanak a 14 asztali számítógép mellett, saját és közös használatban.

A 331 diák munkáját a nagy gépteremben 32, a kis gépteremben 12, a fizika laborban 18, a diákkönyvtárban 2, az iskolaújság szerkesztőségi helyiségében 1 asztali számítógép, továbbá az egyházzenesz képzésben részt vevőket 6 laptop segíti. Ezeken felül a 12. évfolyamban még saját laptop használata is engedélyezett az eredményes munkavégzés érdekében.

A tanórai foglalkozások mellett számtalan lehetőséget biztosít az iskola diákjai számára, hogy egyéb technikai eszközöket is megismerhessenek és produktív alkalmazásukban jártasságot szerezzenek. Ilyenek például a Fotós szakkör, a Programozás, képszerkesztés szakkör, az iskolaújság szerkesztése, de az iskola közösségi programjai során a Mikulás-műsor, a Farsangi pártversenyek kampányfilmjeinek elkészítése, vagy az idei tanévben először megtartott egyhetes művészeti kurzus alkalmá, amelynek keretében a diákok egy csoportja fotósoktatáson vehetett részt, miközben egy másik filmezést tanult.

Bentlakásos iskolaként széles körű és részletes iskolai és diákotthoni házirenddel szabályozzák a közösség életét, köztük a technikai infrastruktúra használatát is.

A számítógépterem, használati rendjüknek megfelelően, a nyitvatartási idő alatt, az iskolavezetés által előre elkészített és a faliújságra kifüggesztett időbeosztás alapján vehetők igénybe. A nagy gépterem osztályonként beosztott rendben áll a diákok rendelkezésére a stúdió ideje alatt. Ezen kívül esténként 19 és 21 óra között van további fél óra használati ideje minden tanulónak. A kisebbik számítógépterem elsősorban szakköri és tanulmányi célokat szolgál, ezért csak külön engedéllyel használható, amelyet az osztályfőnök, prefektus adhat meghatározott időtartamra és feladatra. Ezeken a gépeken készülhetnek a diákok – többek között – tanulmányi versenyekre, házi dolgozatokra, prezentációs feladatokra. A diákkönyvtárban lévőket nyitvatartási idő alatt, a könyvtár szabályai szerint lehet használni, melyek a könyvtár céljait szolgálják, és csak a könyvtár szolgáltatásai vehetők igénybe rajtuk. A könyvtári gépeket OKTV-dolgozatok készítéséhez is lehetséges használni, amennyiben az anyaggyűjtés természete ezt indokolttá teszi (szakkönyvek és web-es anyagok egyidejű használata). Egyéb esetekben a számítógépterem eszközeit használhatják a tanulók. Az iskola és az apátság területén található egyéb számítógépeket pedig csak külön eseti engedéllyel vehetik igénybe (Iskolai és diákotthoni rend, 2012).

Az iskola és diákotthoni rend szerint az egyéni laptopok használata a 12. évfolyamban engedélyezhető, amit a Laptop-használati rend szabályoz. Az internet a főapátság teljes területén csak a főapátság által kínált elérhetőség szerint használható, melynek szükséges

műszaki feltételeit az iskola rendszergazdája biztosítja, aki nyilvántartásba veszi a gépeket, és szükség esetén elvégzi a hálózat használatához szükséges beállításokat, telepíti a szükséges szoftvereszközöket. A laptop és tartozékai a prefektusi szobában kerülnek elhelyezésre, névvel ellátott táskában, és csak engedélyezett használat esetén délután 17 és 19 óra között, valamint este 20 óra és 20 óra 50 perc között vihető el a tetőtéri galéria területén. A gépek a pályázatírásra, közösségi munkára, tanulmányi versenyre-, emelt szintű érettségire való felkészülésre, felsőfokú nyelvi feladatok elvégzésére, az esti időpontban a fentiekén kívül levelezőprogram használatára vehetők igénybe. Továbbá a laptopon és bármely tartozékán tárolt adatok csak tanulmányi illetve közösségi célokra használhatóak, melyeknek jogtisztaságáért az iskola által telepített szoftvereszközök kivételével a tulajdonost terheli a felelősség, amit a prefektus, illetve a rendszergazda bizonyos időközönként ellenőrizni köteles.

A mobiltelefonokat a délutáni stúdiók kivételével, csak 14 órától 21 óráig lehet használni, a közösségi élet zavartalansága és a telefonbeszélgetések intimitásának megőrzése érdekében az apátság épületein, területén, a főkapun kívül.

Az iskola nemcsak az oktató és nevelő munkája során alkalmazza az IKT-eszközöket. Természetesen működtet saját honlapot, és az egyik közösségi oldalon is jelen van. A saját informatikai és elektronikai rendszerein kívül ezek segítségével tájékoztatja diákjait és az iskola élete iránt érdeklődőket hivatalos és közösségi eseményeiről, híreiről, további lehetőséget teremtve a kommunikációra, a közösségi élet erősítésére, a kapcsolattartásra.

A Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégium korszerű információs és kommunikációs technikai eszközeit tekintve 7 „digitalizált” (tábla, laptop, projektor) teremmel, 8 projektorral és 2 lappal segíti az órát tartó tanárok munkáját. Utóbbiak mellett 2 asztali számítógép a tanári szobában, további 4 pedig a tanári számítógépszobában áll a kollégák rendelkezésére a tanórákra való felkészüléshez. Továbbá a 36 fős tanári karból legalább 10 pedagógus saját tulajdonú laptopját használja a tanítási óráján, adott esetben a digitális táblához csatlakoztatva.

A 474 diák tevékenységét a 2 informatika teremben 41, a diákkönyvtárban 4 asztali gép segíti. Az iskola a pannonhalmi gimnáziummal ellentétben nem bentlakásos, így az ide járók összlétszámából 120 fiúkollégista számára kell elhelyezést biztosítaniuk az intézmény falai között. Közülük szinte mindenki rendelkezik saját lappal, vagy más internetképes eszközzel, ezért (bár lehetőség lenne rá) az igényeknek megfelelően csak 4 asztali számítógépet helyeztek el számukra.

A felsorolt IKT-eszközök tanórai és tanórán kívüli alkalmazásának bemutatására szintén a tanári kar körében végzett vizsgálat eredményeinek részletes tárgyalásánál kerül sor.

Az információs és kommunikációs technika eszközeinek használatát iskolai és kollégiumi házirenddel szabályozzák. A számítógéptermekek használati rendje szerint, igény esetén, meghatározott időben lehetőséget biztosítanak a termek látogatására. Az iskolába a tanításhoz nem tartozó felszerelést bevinni csak tanári külön engedéllyel szabad. A technikai eszközök használatát a kollégiumi rend a következőkben szabályozza. A kollégiumban bármilyen saját tulajdonú eszköz – legyen az mobiltelefon, iPad, iPhone, Tablet, laptop, notebook, asztali gép – bevihető, de csak saját felelősségre. Ezeket a technikai eszközöket és a kollégiumi számítógépeket csak szabadidőben lehet használni, azaz 15–16, 18–19 óra között, valamint 19.45-től 21.15-ig. A mobiltelefonok és egyéb technikai eszközök használata tanítási időben és a kollégistáknak stúdium ideje alatt nem engedélyezett (A Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégium Házirendje, 2006).

A győri gimnázium sem csak az oktató és nevelő munkája során alkalmazza az IKT-eszközöket, rendelkezik saját honlappal is. Ezen teszi közzé a közérdekű információkat, a különféle eseményekről készült beszámolókat, melyek részben diákoktól származnak. A fiatal nemzedék igényeit kielégítve az egyik közösségi oldalon is jelen vannak, ezzel is erősítve a közösségi életet.

Az IKT felhasználási szokások mérése a két gimnáziumban

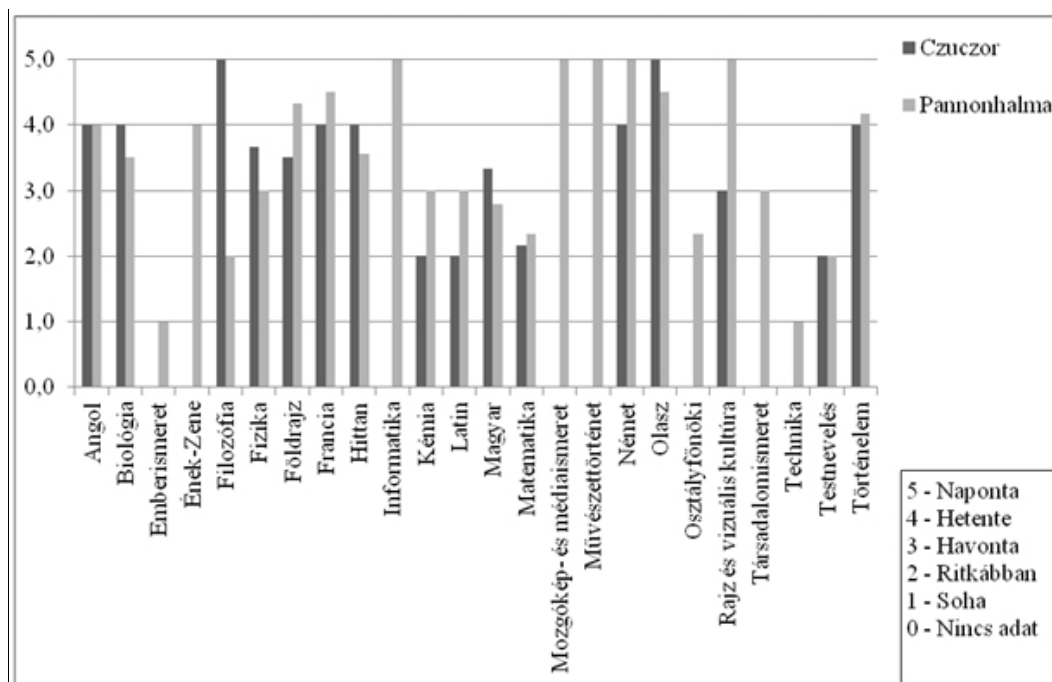
A két bencés gimnázium tanári karának IKT felhasználási szokásai, az információs és kommunikációs technikai eszközök tanórai, tanórán kívüli és szabadidőben történő alkalmazásai egy kérdőíves vizsgálat és interjúk segítségével kerültek feltérképezésre, melynek eredményei a következőkben mutatkoznak meg.

A felmérést az *1. táblázatban* látható arányoknak megfelelően töltötték ki, amely átlagolva meghaladta az összlétszám $\frac{3}{4}$ részét.

1. táblázat: Kitöltöttségi arányok

	Czuczor	Pannonhalma	Összesen
Összes tanár	36 Fő	50 Fő	86 Fő
Kitöltők száma	26 Fő	48 Fő	74 Fő
Kitöltési arány	72,2 %	96,0 %	86,0 %

Az 1. ábra az információs és kommunikációs technikai eszközök felhasználási gyakoriságát mutatja be az egyes tantárgyak tanórai oktatása során a két iskolában, melynek áttekintésével megállapítható hogy az IKT eszközök alkalmazásnak gyakorisága változatos képet mutat a vizsgálatban szereplő tantárgyak esetén. Példaként az egyik jellemző felhasználási területe az idegen nyelvek, és nyilvánvalóan nem jellemző a testnevelés és a technika tantárgyak oktatásánál.



1. ábra: Az IKT eszközök felhasználási gyakorisága a tanórák során

A 2. táblázat a vizsgált tantárgyaknál az IKT-eszközök tanórai felhasználásának arányát mutatja be a két gimnáziumban, melynek vizsgálata során kijelenthető, hogy a számítógép, a projektor és internetes tartalmak alkalmazása mellett az interaktív tábla is kiemelkedő helyen szerepel a felsoroltak közül.

2. táblázat: Az IKT eszközök tanórai felhasználásának aránya

	Czuczor	Pannonhalma	Összesen
Számítógép	58,5%	73,0%	67,8%
Projektor	51,2%	66,2%	60,9%
Interaktív tábla	41,5%	55,4%	50,4%
Internetes tartalmak	48,8%	47,3%	47,8%
Magnó	48,8%	29,7%	36,5%
Videó	36,6%	29,7%	32,2%
Egyéb	0,0%	2,7%	1,7%

A 3. táblázat az IKT-eszközök felhasználási arányát mutatja be a tanításra való felkészülésnél, melynek áttekintésével kijelenthető, hogy a tanításra való felkészülés során a tanárok a számítógépre és internetes tartalmakra támaszkodnak leginkább, korunk információs társadalmi tendenciáinak megfelelően.

3. táblázat: Az IKT eszközök felhasználási aránya a tanításra való felkészülés során

	Czuczor	Pannonhalma	Összesen
Számítógép	86,0%	91,5%	89,6%
Internetes tartalmak	67,4%	69,5%	68,8%
Magnó	34,9%	19,5%	24,8%
Videó	18,6%	15,9%	16,8%
Interaktív tábla	4,7%	8,5%	7,2%
Projektor	7,0%	3,7%	4,8%
Egyéb	0,0%	4,9%	3,2%
Nem használ	2,3%	2,4%	2,4%

A vizsgált tanórán kívüli foglalkozásoknál az IKT-eszközök felhasználása és alkalmazásának gyakorisága elmaradnak a tanítási órákra jellemzőktől, ami több összetevőből is fakadhat, köztük például a tevékenységek természetéből és a tanórakétől különböző célmeghatározásból. Ennek részletesebb elemzéséhez csak további vizsgálatok adnának lehetőséget.

A 4. táblázat az IKT-eszközhasználatot igénylő házi feladatok százalékos arányait mutatja be a tanórán és tanórán kívüli foglalkozásoknál.

4. táblázat: Az IKT eszközök használatát igénylő házi feladatok aránya

	Czuczor	Pannonhalma	Összesen
Tanórákon	34,9%	53,7%	47,2%
Tanórán kívüli foglalkozásokon	17,6%	40,0%	32,7%

Az 5. táblázat a tanárok véleményét mutatja be az IKT-eszközök hasznosságát mérve a tanórai oktató tevékenységük során, amely egyértelmű meggyőződést közvetít azok praktikusságáról.

5. táblázat: A tanárok véleménye az IKT eszközök hasznosságáról oktató tevékenységük során

	Czuczor	Pannonhalma	Összesen
Igen	88,5%	87,5%	87,8%
Nem	3,8%	4,2%	4,1%
Nem töltötte ki	7,7%	8,3%	8,1%

A 6. táblázat az IKT-eszközök felhasználásában való jártasságot tükrözi a felmérésben részt vevő oktatók önmagukról alkotott elképzelése szerint, amelynek sorrendjeként a többség átlagosnak, majd átlag alattinak és átlag felettinek tartja önmagát.

6. táblázat: Az oktatók vélekedése az IKT eszközök használatában való jártasságukról

	Czuczor	Pannonhalma	Összesen
Kiemelkedően	0,0%	0,0%	0,0%
Átlag felett	11,5%	18,8%	16,2%
Átlagosan	50,0%	60,4%	56,8%
Átlag alatt	38,5%	16,7%	24,3%
Egyáltalán nem	0,0%	4,2%	2,7%
Nem töltötte ki	0,0%	0,0%	0,0%

A 7. táblázat a megkérdezett pedagógusok véleményét mutatja be saját iskolájuk korszerűségéről az IKT-felszereltség tekintetében, melyről kimagaslóan elismerő megítélés született.

7. táblázat: A pedagógusok megítélése iskolájuk felszereltségének korszerűségéről

	Czuczor	Pannonhalma	Összesen
Igen	100,0%	81,3%	87,8%
Nem	0,0%	4,2%	2,7%
Nem tudom	0,0%	14,6%	9,5%

A 8. táblázat pedig azon meggyőződésüket tükrözi, hogy a magas színvonalú oktatáshoz elengedhetetlenek tarják-e az IKT-eszközök használatát.

8. táblázat: A tanárok elképzelése arról, hogy elengedhetetlen-e az IKT-eszközök használata a magas színvonalú oktatáshoz

	Czuczor	Pannonhalma	Összesen
Igen	46,2%	39,6%	41,9%
Nem	46,2%	60,4%	55,4%
Nem töltötte ki	7,7%	0,0%	2,7%

A vizsgálat alapján megállapítható, hogy a két bencés gimnáziumban tanító tanárok körében elvégzett – IKT-felhasználási szokásokat mérő – kérdőíves felmérés kitöltöttségi aránya átlagolva meghaladta az összlétszám $\frac{3}{4}$ részét, ami kellő adatmennyiség lehet reprezentatív eredmények bemutatására.

Az információs és kommunikációs technikai eszközök tanórai felhasználása és alkalmazásának gyakorisága változatos képet mutat a vizsgálatban szereplő tantárgyak esetén. Ezeket jelentősen befolyásolhatja az adott tantárgy és tananyag természete – amit az iskolákban elvégzett interjúk is alátámasztanak –, továbbá a pedagógus eszközhasználatban való jártassága és az információs és kommunikációs technikához viszonyuló attitűdje.

Ezeknél a tantárgyaknál a felhasználásban élen jár a számítógép, a projektor és internetes tartalmak alkalmazása mellett az interaktív tábla is – annak ellenére, hogy a tanév elejére kerültek felszerelésre –, ami összességében pozitív hozzáállást feltételez az oktatók részéről, és ez meghatározhatja a folyamatosan megújuló eszközök és azok újabb alkalmazási lehetőségeinek kipróbálása iránti hajlandóságot. Az eszközök hasznosságát tekintve pedig egyértelműen azok praktikussága került megfogalmazásra.

A munkaformák (frontális, egyéni, párban folyó és csoportos) tekintetében a megkérdezett tanárok azok változatos alkalmazását tartják eredményesnek az IKT-eszközök használata során. A tanórai, tanórán kívüli foglalkozások feladattípusainál az ábrák, képek, térképek, vázlatok, szövegek, illusztrációk, filmek, animációk megtekintését; kísérletek szemléltetését; előadások megtartását; hallgatósos-, szövegértési-, műelemző gyakorlatok, feladatsorok, számítógépes alkalmazások elvégzését jelölték meg. A házi feladatok kiadásánál pedig a konvencionális feladattípusok mellett jelentős arányban megjelennek az IKT-eszközhasználatot igénylők is. Köztük az internetes információ-, adat- és forrásgyűjtés,

képelemzés, ábraelemzés, szövegértés, képek/szövegek összehasonlítása, feladatsorok elvégzése, PowerPointos előadás készítése, esszéírás, dolgozatkészítés, önálló témafeldolgozás, tananyag-elsajátítás, filmkészítés, újsággészítés, projektfeladatok teljesítése, melyekkel széles körben bővítik a tanítási órákon használt típusfeladatok körét. Ezek segítségével jelentős mértékben fejlesztik a diákok digitális kompetenciáját a közös és az önálló munka során egyaránt. Az ilyen típusú eszközhasználatot igénylő feladatokat a tanulók többnyire örömmel, lelkesedéssel fogadják, érdeklődőbbek, motiváltabbak, fogékonyabbak a bevont eszközök hatására. Leköti a figyelmüket, emellett bizonyos esetekben el is várják az órát tartó pedagógustól az alkalmazások használatát. Passzivitásról és érdektelenségről csak elvétve számoltak be a vizsgálatban részt vevő tanárok.

A tanítási órára való felkészülésben a kérdőívet kitöltő tanárok leginkább a számítógépre és internetes tartalmakra támaszkodnak, korunk információs társadalmi tendenciáinak megfelelően. A felhasználásában való jártasság tekintetében a többség sorrendben átlagosnak, majd átlag alattinak és átlag felettinek tartja önmagát, ami igazolja a technikai eszközök elterjedtségének mértékét, és a felhasználási arány jellemzőit, valamint magyarázza azt is, hogy a vizsgálatban részt vevő tanároknak megközelítőleg a $\frac{3}{4}$ része él szabadidejében szívesen, javában napi rendszerességgel az információs és kommunikációs technikai eszközök közöttük is leginkább a számítógépek, internetes tartalmak és a mobiltelefonok adta a lehetőségekkel.

Saját iskolájukat egyértelműen korszerűnek találják az információs és kommunikációs technikai eszközök felszereltsége szempontjából, de a magas színvonalú oktatás eléréséhez nem feltétlenül tartják elengedhetetlennek az IKT-eszközök széles körű alkalmazását, szemben a tanári szuggesztivitással és szaktudással.

Összegzés

A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy a bencés gimnáziumok innovatív munkát támogató és elősegítő vezetése, pedagógusaik aktív, önfejlesztő attitűdje, valamint IKT-eszközparkjuk révén – amellett, hogy tanulóikat emberségükben, hitükben kiteljesíteni szándékoznak – jelentős hangsúlyt fektetnek az információs-, tudásalapú társadalom azon elvárásának kielégítésére, hogy diákjaik az IKT-használatban magabiztos tudásra tegyenek szert, segítségével hatékonyan tudjanak tanulni, alkotni, dolgozni, művelődni, kapcsolatot és közösséget teremteni. Az IKT-val támogatott tanulási környezet biztosításával elősegítik a kooperatív és kollaboratív tanulási kultúra kialakulását, így a tanulás és tanítás újabb

médiamaként, számos lehetőséget kínálva az együttműködésre. A fejlesztési pályázatoknak köszönhető korszerű informatikai infrastruktúrájuk segítségével, valamint tanáraik támogató, mentoráló magatartásával megfelelően irányítják, szervezik és strukturálják a tanulási tevékenységeket, mindeközben tájékozottságukban, ismereteikben és kompetenciáikban gyarapítják diákjaikat.

Oktató-nevelő munkájukban, köztük a tanórai felkészülésnél, az órákon és külön foglalkozásokon, a szakköröknél, a házi feladatoknál és a szabadidős programoknál is megmutatkozik az IKT-eszközhasználat, amit a diákok nemcsak örömmel, lelkesedéssel fogadnak, hanem mint „digitális bennszülettek”, sok esetben már el is várják – melynek rendeltetése a széles körű fejlesztő hatásegyüttes elérése a kompetenciák rendszerében.

A tanórai, tanórán kívüli foglalkozások informatikai eszközöket alkalmazó feladatainak széles repertoárja (ábrák, képek, térképek, vázlatok, szövegek, illusztrációk, filmek, animációk megtekintését; kísérletek szemléltetését; előadások megtartását; hallgatósos, szövegértési, műelemző gyakorlatok, feladatsorok, számítógépes alkalmazások) részben hagyományos célokat szolgál, mint a szemléltetés és a motiválás. Részben pedig az ismeretszerzés, -értelmezés, -elemzés, -rendszerzés, -értékelés, -alkalmazás, kritikai, kooperatív gondolkodás, kreativitás, kommunikáció, önkifejezés, önismeret, önértékelés, reflektálás, önszabályozás, érzelmek kezelése, együttműködés, tolerancia kezdeményező képesség kompetenciáinak fejlesztésére ad alkalmat.

A házi feladatok kiadásánál a konvencionális feladattípusok mellett megjelennek az IKT-eszközhasználatot igénylők (internetes információ-, adat-, és forrásgyűjtés, képelemzés, ábraelemzés, szövegértés, képek/szövegek összehasonlítása, feladatsorok elvégzése, PowerPointos előadás készítése, esszéírás, dolgozatkészítés, önálló témafeldolgozás, tananyag-elsajátítás, filmkészítés, újsággészítés, projektfeladatok) is. Ezekkel a feladatokkal az információs technológiák magabiztos és kritikus használatának kialakulását, az információ-felismerés, -keresés, -értékelés, -tárolás, -előállítás, -bemutató és -csere, szövegszerkesztés, táblázatkezelés, képszerkesztés, prezentáció, adatbázisok, adattárolás, internet-szolgáltatások, elektronikus kommunikáció és hálózati együttműködés, problémamegoldás, kockázatértékelés és a döntéshozatal kompetenciafejlesztő funkcióját támogatják, a felsorolt tanórai és tanórán kívüli feladatsorok kompetenciáinak fejlesztő funkciói mellett.

Összefoglalva az elméleti okfejtés és a bencés gimnáziumoknál elvégzett vizsgálat tapasztalatait, megállapítható, hogy az IKT-eszközök alkalmazásának széles körű kompetenciafejlesztő hatása egyértelmű a közös és az önálló munka folyamán, tanulásban és a szabadidőben egyaránt. Emellett kijelenthető, hogy a professzionális oktatáshoz jelentős

segítséget nyújthatnak az információs és kommunikációs technika lehetőségei (megfelelő hozzáértéssel, szakmai továbbképzésekkel), legalemibb feltétele azonban a szaktudományi felkészültség és a megfelelő pszichológiai és pedagógiai ismeretek megléte.

Az Oktatási Minisztérium által 2007-ben átdolgozott és kiadott – az Európai Unió irányvonalakat követő – Nemzeti Alaptanterv az iskolai műveltség tartalmának irányadó kánonját kulcskompetenciák rendszereként határozza meg. Az információs és kommunikációs technika hatékony alkalmazásának elemzésekor ezért kiemelt helyen kell említenünk a digitális kompetenciát, ami magában foglalja az információs társadalom technológiáinak magabiztos és kritikus használatát a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén egyaránt. Az IKT azonban nemcsak ennél a kompetenciafejlesztésénél jut meghatározó szerephez, hanem azok egész rendszerét tekintve is, hiszen olyan komplex tanulási lehetőségeket kínál, melyek korszerű és hatékony eszközként kiválóan támogathatják a tanulási-tanítási folyamatot. Többek között fejlesztik a diák természetes kíváncsiságát, segítik az önálló tanulás iránti kedvező magatartás kialakulását, melyek a későbbi érvényesüléséhez elengedhetetlennek mondhatóak és ezzel hozzájárulhatnak egy versenyképes tudásközpontú társadalom megteremtéséhez, melynek elérése nemcsak oktatáspolitikai törekvés, hanem egyéni cél is a sikeres életvezetés kialakítása érdekében.

Megállapítható tehát, hogy napjainkban az oktatás átalakulása során az információs társadalom a korszerű IKT-eszközök és az újfajta módszerek integrálását várja el az iskoláktól, és ahogy tapasztalhattuk, ennek megvalósításában a vizsgált bencés intézmények eredményesen helytállnak. A tanulmányban körvonalazott kutatási téma vizsgálata után pedig felmerül a kérdés, hogy a jövőben milyen technikai alkalmazások – az oktatás megújításának egyik fontos tényezőjeként – és pedagógiai módszerek dominálnak majd munkájukban, a folyamatos innovációs törekvések és a konvencionális eszközkészlet megtartása mellett, a tanulás és tanítás tevékenység-együttesben. A változások mértékére, tendenciákra a jövőben megismételt vizsgálatok, kutatások adhatnak lehetőséget és válaszokat.

IRODALOM

- Bábosik István (2004): *Neveléstudomány. Nevelés az Európai Unióban*. Osiris Kiadó, Budapest
- British Educational Communications and Technology Agency (2003): *What the research says about interactive whiteboards*. British Educational Communications and Technology Agency, Coventry
- Farkas Melinda (2011): Új tantárgyak, új tankönyvek. *Magyar Nemzet*, március 26. 4.

- Fehér Péter (2004): Az IKT-kultúra hatása az iskolák belső világára. *Iskolakultúra*, 14/12: 27–48.
- Gaskó Krisztina (2009): A tanulási kompetenciák szerepe a tanulásfejlesztésben Kísérlet egy tanulási kompetenciaháló megalkotására. *Iskolakultúra*, 10/19: 3–19. melléklet
- Kőrösné dr. Mikis Márta (2006): IKT az oktatás kezdő szakaszában *Tanító*, 44/5: 8–9.
- Komenczi Bertalan (2003): Informatizált iskolai tanulási környezetek modelljei. In: Kőrösné Mikis Márta (szerk.): *Iskola – Informatika – Innováció*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest 25–40.
- Molnár György (2008b): Az IKT-val támogatott tanulási környezet követelményei és fejlesztési lehetőségei. *Szakképzési Szemle*, 24/3: 257–276.
- Mumtaz, S. (2000): Factors affecting teachers use of information and communications technology: a review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9/3: 319–341.
- Postholm, M. B. (2006): The teacher's role when pupils work on task using ICT in project work. *Educational Research*, 48/2: 155–175.
- Schiller, J. (2003): Working with ICT Perceptions of Australian principals. *Journal of Educational Administration*, 41/2: 171–185.
- Schulz-Zander, R. – Büchter, A. – Dalmer, R. (2002): The role of ICT as a promoter of students cooperation, *Journal of Computer Assisted Learning*, 18/4: 438–448.
- Yuen, H. K. – Law, N. – Wong, K. C. (2003): ICT Implementation and School Leadership: Case studies of ICT integration in teaching and learning. *Journal of Educational Administration*, 41/2: 158–170.
- Hunya Márta (2007): *A számítógéppel segített tanulás. Informatikai eszközök és digitális pedagógiai módszerek a tanórán*. Doktori értekezés (kézirat). Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest
- Molnár György (2008a): *Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) szerepe a szakmai pedagógusképzésben*. Doktori értekezés (kézirat). Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest
- Tompa Klára (2007): The effect of the new ICT school leaving examination on the attainment of ICT competencies. In: Tompa Klára, Nádasi András (szerk.): *Agria Media 2006: Digital teaching and learning environments require new teaching competences and increasing academic achievement*. EKF Líceum K, Eger 144 – 150.

- Török Balázs (2007): *Az információs és kommunikációs technológiák iskolai integrációja. IKT-metria mérőeszköz*. Doktori értekezés (kézirat). Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest
- A Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégium Házirendje (2006) [online] <URL: <http://czuczor.hu/gimnazium-hazirendje/nyilvanos/alapdokumentumok/czuczor-gergely-bences-gimnazium-es-kollegium-hazirendje/download>> [2012. január 04.]
- Iskolai és diákotthoni rend (2012) [online] <URL: <http://phbences.hu/hu/node/19>> [2012. január 04.]
- Nemzeti alaptanterv (2007) [online] <URL: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf> [2011. november 03.]
- Pannonhalmi Bencés Gimnázium, Egyházzenei Szakközépiskola és Kollégium Pedagógiai Programja (2010) [online] <URL: http://phbences.hu/files/upload/file/PEP_%202010.doc> [2011. november 03.]
- TIOP-1.1.1/07/1 A pedagógiai, módszertani reformot támogató informatikai infrastruktúra fejlesztése (2008) [online] <URL:http://www.nfu.hu/download/6803/veglegs_TIOP111_palyazati%20utmutato%5B1%5D.pdf> [2012. január 04.]
- Vass Vilmos (2008): A Nemzeti alaptanterv implementációja. [online] <URL: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_implement_090702.pdf> [2011. november 03.]

DÉVÉNYI ANNA

A nemzetnevelés szerepe Gömbös Gyula és Hóman Bálint politikájában

A tanulmány bemutatja, milyen értelemben jelent meg Gömbös Gyula és környezete használatában a nemzetnevelés fogalma. Hogyan kívánták a propagandát, a társadalom gondolkodásmódjának átformálását politikai céljaik elérésére felhasználni, egyáltalán miért jelent meg ez a fogalom politikai eszköztárukban. A nemzetnevelés gömbösi értelmezése után kísérletet tesz arra, hogy néhány példán keresztül kimutassa, hogyan jelenik meg Hóman Bálint oktatáspolitikájában ugyanez a fogalom, elsősorban az ekkor keletkezett jogszabályok tükrében. Láthatóvá válik, hogy a Gömbös és környezete által megfogalmazott célok, elvek és értékek a Hóman kultuszministersége idején a gyakorlatban is megvalósuló oktatáspolitikai intézkedésekben egyértelműen kimutathatók. A nemzetnevelés kérdésének helyes értelmezése lehetetlen annak eredeti, a neveléstudomány művelői által meghatározott jelentésének ismerete nélkül. A tanulmány elején ezért röviden bemutatom Imre Sándor nemzetneveléssel kapcsolatos tudományos munkásságát, a végén pedig kísérletet teszek Gömbös, Hóman és Imre nemzetnevelési koncepcióinak összehasonlítására.

A nemzetnevelés fogalmának eredete a magyar neveléstudományban – Imre Sándor

A nemzetnevelés fogalmát nem Gömbös vagy Hóman használta először. A téma megalapozott vizsgálatához ezért szükséges legalább nagy vonalakban bemutatni a szó eredetét: kik, mikor, milyen értelemben használták ezt a kifejezést Magyarországon. Hogyan hatottak ezek egymásra? Hogyan hatottak az oktatáspolitikára, mennyiben valósultak meg a különböző elképzelések?

A nemzetnevelés fogalma a két világháború közötti Magyarország oktatáspolitikájában, mint láttuk, hangsúlyosan jelent meg (elsősorban a 30-as években), de már jóval korábban is forgalomban volt. Valószínűleg Hetényi János, a reformkor pedagógiai-filozófiai írója használta először 1841-ben. Műveiben, nem kis mértékben Széchenyi hatására, a nemzetnevelés céljaként a nemzet érdekében való összefogást, az egységes hazai közvélemény pedagógiai módszerekkel történő megteremtését határozta meg, a közjólét érdekében (Mészáros, 1992: 4). A nemzet egységének, az egységes nemzeti gondolkodásnak a pedagógia eszközeivel történő megteremtése a reformkorban gyakran megjelenő igény, melynek legismertebb megfogalmazója Széchenyi István volt. Valószínűleg nem tévedünk nagyot, ha azt állítjuk, a nemzetnevelés (nemzetté nevelés) gondolatának gyökereit az ő munkásságában kell keresnünk, de fontos megemlíteni Eötvös elméleti és gyakorlati munkásságát is a témával kapcsolatban, még akkor is, ha ennek részletesebb bemutatására itt nincs módunk.

A fogalom legismertebb használója, magyarázója mégis Imre Sándor [1], a pedagógia professzora, aki tudományos igénnyel foglalkozott a kérdéssel a századforduló környékén. Éppen száz éve, 1912-ben jelent meg *Nemzetnevelés – jegyzetek a magyar művelődési politikához* c. kötete, de számos tanulmányt is publikált a témában, s ezekben a nemzetnevelés fogalmát, célját, feladatait, a kor neveléstudományi vitáiban elfoglalt helyét, illetve gyakorlati megvalósításának módját is kifejtette. Nemzetnevelés alatt értette ő „*azt a valóságot, hogy a nevelés nemzet körében folyik és arra hat, egybe kell foglalnunk azzal a szükséglettel, hogy a nevelést minden részletében nemzeti tudatosság vezesse. Ezt a valóságot és ezt a követelményt foglalja magában a nemzetnevelés szava*” (Imre, 1912: 69).

A nevelés végső célját az emberiség fejlődésének elősegítésében látta, de mivel ez túl tág, az egyes ember számára nehezen megfogható és értelmezhető közösség, ezért a nevelő tevékenység hatókörét „alsóbb” szintekre utalta: a legkonkrétabban megjelenő szintre, ami az egyén, s a legtágabb, de még megragadható közösség, a nemzet szintjére [14]. Eszerint „*a nemzetnevelés közvetlen, egyéni célját így szövegezzük: a nemzeti közösség tudatossá tévése és ennek munkájában sajátos módon résztvevésre képessé tétel*” (Imre, 1912: 75).

Véleménye szerint a nemzeti közösség, érdekközösség *tudatossá* tétele által lesz működőképes a társadalom, ezt a tudatosságot pedig a nemzetneveléssel lehet elérni. Ez tulajdonképpen nem más, mint *nemzetté nevelés* – egységes nemzeti tudat kialakítása. Az *egység* igénye tehát alapvető fontosságú Imre gondolatmenetében (Imre, 1915).

A közösség és az egyén viszonyával is részletesen foglalkozik, természetesen nevelélméleti szempontból. A századfordulón (elsősorban a nevelésszociológia, illetve a szocialista nevelési elméletek megjelenése miatt) tudományos vita bontakozott ki az individuális avagy a közösségi nevelés elsődlegességének, illetve egymáshoz való viszonyának kérdéséről. Imre Sándor szerint a nevelés nem lehet csak individuális vagy csak közösségi, hanem e kettőnek egyszerre, kiegyensúlyozottan kell érvényesülnie, hiszen mindnyájan közösségben (az emberi társadalomban) élünk és a közösség szükségszerűen hat a nevelésre, a nevelés pedig a közösségre. A közösség jóléte tagjainak jólétén múlik, ezért mindenkinek a számára legmegfelelőbb helyre kell kerülnie, személyre szabottan kell kibontakoztatni legjobb képességeit, mivel így lesz a közösségének legnagyobb hasznára. Mindezek eléréséhez szükségesnek látja – többek között – a „tudatos nevelői gondolkodás” elterjedését az egész társadalomban (Imre, 1912: 41–70).

Óva int azonban attól, hogy a közösségi nevelést akár gazdasági (pl. munkaerő piaci), akár felekezeti, akár politikai célok szolgálatába állítsák! Mindenekelőtt hangsúlyozza a nevelés függetlenségének szükségszerűségét (Imre, 1920; Imre, 1912: 15–41).

De mitől lesz *nemzeti* a nevelés? Erre is választ ad Imre Sándor. Nem a hangzatos jelszavaktól, hanem attól, hogy a nemzet karakterének, sajátosságainak megfelel, a kedvező jellemvonásokat erősíti, s a kedvezőtlenek ellen hat. Mindehhez azonban szükséges a nemzet karakterének, jellemvonásainak, kívánatos fejlődési irányának a lehető legpontosabb ismerete. A neves pedagógia-professzor szerint mindez megismerhető, igaz, rendkívül alapos és széles körű, sok szempontú kutatómunkát igényel: szükséges a nemzet állapotának felmérése a gazdasági, a társadalmi, a közigazgatási, a művelődési stb. viszonyok feltárásával, amihez elsősorban a társadalomtudományok, a földrajz, a statisztika nyújthatnak segítséget. A nemzeti jellemvonások feltérképezése a néprajz, a néplélektan, a pszichológia, az eugenika, az orvostudomány (genetika) feladata. Véleménye szerint az összegyűjtött adatok, információk szintetizálása után leírhatóvá válik a nemzet karaktere, jelenlegi állapota és mindezek mentén kijelölhetők a számára legmegfelelőbb fejlődési irányok is. Ennek ismeretében pedig kitűzhetővé válnak a magyar nevelésügy konkrétabb nemzeti céljai is (Imre, 1912: 82–90). Imre konkrét javaslatokat is közöl e nagyszabású kutatómunka irányaira és szervezésére vonatkozóan.

Tanulságos és hasznos lenne részletesebben megismerkedni a nemzetneveléssel kapcsolatos további nézeteivel is (pl. a nemzetiségi kérdéssel, az oktatás szerkezetével, az oktatásirányítással kapcsolatban), de ez szétfeszítené jelen tanulmány kereteit. Összegzésképpen el kell mondanunk Imre Sándor nemzetnevelési koncepciójáról, hogy az a korszakban a neveléstudomány aktuális kérdéseire reflektált, széles nemzetközi összehasonlításra alapult, a kérdést nagy alaposággal, különösen sok szempontból járta körül és meglehetősen modern pedagógiai elveket követett. Nézetei a mai szemmel talán megtévesztő „nemzeti” érdekek és célok hangsúlyozása mellett kifejezetten liberálisnak mondhatók.

Gömbös Gyula politikai céljai, lehetőségei és ideológiájának alapjai

Gömbös Gyula miniszterelnök beszédeiből, kormányprogramjából, valamint a kormánypárt iratai alapján kirajzolódó tervekből, elképzelésekből [2] kiderül, hogy kormányra kerülése után néhány közvetlen munkatársa segítségével az államszervezet teljes átalakítását tervezte. Pontos elképzeléseit nem ismerjük, de a fenti dokumentumok alapján megállapítható, hogy a tekintélyuralom valamely – a hazai körülményekhez és lehetőségekhez igazított – formájáról lehetett szó. Szándékát az Európában sorra létrejövő diktatúrák sikerességével láthatta

igazoltnak. Retorikájában ez a „korszellemhez” való igazodásként jelent meg, amit elkerülhetetlennek tartott, ha Magyarország talpon akar maradni az európai politikai életben.

Gömbös és a vele hasonló gondolkodású csoport világgépének alaptézise a fennálló világrend, az eddig követett liberális erkölcsi, politikai és gazdasági normák megrendülésének, elavultságának hirdetése volt. Szerintük a 19. században Európa-szerte uralkodóvá váló liberalizmus az első világháború és az azt követő bonyolult és válságokkal küszködő korszak követelményeinek már nem tudott megfelelni. Ezért szükséges egy új ideológia mentén felépülő új politikai, gazdasági és társadalmi rend kialakítása, az új „korszellemnek” megfelelően.

A liberalizmust okolták számos korabeli probléma kialakulásáért, így a parlamenti demokrácia mind nehezkesebbé válásáért valamint a társadalmi csoportok közötti szakadékok elmélyüléséért, ami többek között a szocializmus kialakulásához is vezetett. A szocializmus, a liberalizmussal karöltve a két világháború között uralkodó magyar politikai gondolkodásban (amit a szakirodalom keresztény-nemzeti kurzusként emleget) egyértelműen bűnbakként jelent meg. E két eszmét, illetve azok társadalmi-politikai megnyilvánulásait tették felelőssé a korszak szinte minden társadalmi, gazdasági és politikai gondjáért, köztük Trianonért is. Ez a gondolat nem Gömböstől vagy környezetétől fakadt, a korszakban meglehetősen elterjedt nézet volt. A liberalizmust elvető vagy kifejezetten támadó gondolatok az első világháború után különösen népszerűvé váltak Európa-szerte, de gyökerei még korábbra nyúlnak vissza. A kérdés rendkívül szerteágazó módon, sok szempontból közelítve, nagyon változó minőségű elméletekben és koncepciókban jelent meg a politikai demagógia szintjétől a színvonalas tudományos értekezésekig.

E szemlélet talán legismertebb (és talán legnagyobb hatású) hazai megfogalmazója a történész Szekfű Gyula [3]. Az, hogy a válságok okát egy eszmerendszerben jelölték meg (akár Gömbös, akár Szekfű, akár a történész-kultuszminiszter Hóman Bálint), szintén a korszak gondolkodásmódjából fakadt, melyre nagy hatással volt a német gyökerű történetfilozófiai gondolkodás, a historizmus, illetve bizonyos mértékig a szellemtörténeti iskola (Geistesgeschichte) is.

E történetfilozófiák megközelítése szerint a történelem mozgatórugói elsősorban nem anyagi vagy gazdasági jellegű adottságok, illetve ezek változásai (lásd materializmus), sem más külső adottságok (pl. természeti, társadalmi, jogi), hanem szellemi, lelki tényezők. A történelemben eszerint a társadalmi, gazdasági, politikai átalakulások kiindulópontja, okozója az adott korban az adott népesség gondolkodásmódjának, mentalitásának, esetleg erkölcsének megváltozása (és nem fordítva). Ebből fakad, hogy egy-egy történelmi korszakot

az akkor uralkodó eszmék, az erkölcsi értékek, a gondolkodásmód határozzák meg (*Romsics, 2008: 153; Romsics, 2011: 52, 199, 293*).

A liberalizmus csődjét látszott bizonyítani az 1920-as évek legvégén kibontakozó gazdasági világválság is, ami nagy szerepet játszott abban, hogy Gömbös előtt megnyílt az út a miniszterelnöki bársonyszékhez. Gömbös Gyula (és sok híve) meggyőződése szerint nem egyszerűen gazdasági krízisről volt szó, hanem az egész társadalom lelki válságáról, melyből a kivezető utat is a lelki, erkölcsi, gondolkodásbeli megújulás jelentheti. Az új gondolkodásmód, az új eszme pedig elvezet majd a gazdaság, a társadalom és az egész magyar államszervezet újjászületéséhez is. Gömbösnek volt is elképzelése arról, milyennek kell lennie az új eszmének, az új társadalomnak és az ezekkel harmonizáló új politikai berendezkedésnek. (Ennek részletezése jelen tanulmánynak nem tárgya; a témában Vonyó József számos publikációt jelentetett meg.)

Elképzelését mindenekelőtt el kellett fogadtatnia, mintegy legitimáltatnia kellett a magyar társadalommal. Annál is inkább, mert politikai célja eléréséhez, az államstruktúra megváltoztatásához, semmilyen más eszköz nem állt rendelkezésére. Nem gondolhatott a hatalmi viszonyok erőszakos megváltoztatására, ugyanis sem a hadsereg, sem a karhatalom felett nem rendelkezett korlátlanul. A reformok parlamentáris úton történő megvalósítására szintén nem volt lehetősége. 1932-ben, miniszterelnöki kinevezésekor ugyan kormánypárti többségű parlamentet „örökölt”, csak hogy abban a képviselők zöme nem az új kormányfőre hallgatott, hanem a korábbi miniszterelnök-pártvezér Bethlen Istvánra, aki ily módon lemondása után is irányítani tudta a kormánypárti frakciót. Gömbösnek nem lehettek kételyei afelől, hogy Bethlen nem fog nagyra törő reformtervei mellé állni. Az államszervezet átalakításának szegletköve ezért a Gömbös által gyökeresen átszervezett (szervezett tömegpárttá duzzasztott) kormánypárt, a Nemzeti Egység Pártja (NEP) lett volna [4], melynek feladata a gömbösi új ideológiát terjeszteni és híveit egységbe szervezni. Az új államrendet tehát az ideológiai egység alapozta volna meg. Az eszme, az ideológia pedig maga a nemzeti egység eszméje, amelynek segítségével felépülhet az „öncélú nemzeti állam”, megvalósul a „nemzeti öncélúság” [5]. E szóösszetétel gyakran előfordul a Gömbös-csoport retorikájában, ugyanakkor jelentését nem definiálták pontosan. Lényege a nemzet mindenhatósága, a nemzet érdekeinek mindenek – az egyéni és csoportérdekek – fölé helyezése volt. „*Mindenki arra törekedjék tehát, hogy az elsők között szolgálja a magyar jövődőt, mert mindennél és mindenkinél előbbrevaló a Nemzet. Ez az, amit a nemzet öncélúsága alatt értünk*” (Vonyó, 1998: 105 [6]).

A nemzetnevelés céljai és szerepe Gömbös Gyula politikájában

Az államrend gyökeres átalakítását Gömbösnek a társadalom – és benne a szavazópolgárok – gondolkodásának gyökeres megváltoztatásával kellett kezdenie, annak érdekében, hogy megnyerje őket reformterveinek. Munkatársai ehhez jól átgondolt programot és igen változatos eszköztárat vonultattak fel. A nagy munka, a társadalomszervezés – vagy az ő szavaikkal élve: a „nemzetirányítás”, melynek legfontosabb eszköze a „nemzetnevelés” – ideológiai megalapozásában, megtervezésében és részleges lebonyolításában többek között Gömbös két munkatársa, Marton Béla és Béldi Béla járt élen [7].

Az új alapokra, újfajta államberendezkedésre és ideológiára Béldi Béla alább bemutatásra kerülő érvrendszere szerint is a „korszellem” változása (értsd: a liberalizmus hanyatlása) miatt volt szükség (Béldi, 1935). Az egyes nemzetek ugyanis mindig az uralkodó „korszellemnek” megfelelő életformát alakítanak ki maguknak, s annak változásait rendre követik. Ezek a változások azonban rendszerint nagy nehézségek, sőt áldozatok árán valósulhatnak csak meg, jelentős társadalmi sokkhatást váltva ki, nemegyszer forradalmat idézve elő. Béldi szerint az ilyen (amúgy szükségszerű és kikerülhetetlen) változások csak akkor lehetnek fájdalommentesek (forradalom és polgárháború, illetve társadalmi felfordulás nélküliek), ha arra előzőleg a társadalmat alaposan felkészítették, majd erős, központi kormányzat segítségével minél gyorsabban le tudják vezényelni. Nagyjából ez annak a folyamatnak a lényege, amit Béldi Béla „nemzetirányításnak” nevez [8]. Mindezt 1935-ben a *Függetlenségben* megjelent, *Nemzetirányítás* című cikksorozatában írta meg részletesen. A történelem során a magyar nemzet életében korábban már véghezvitt tervszerű „nemzetirányításra”, az új korszellem bevezetésére Béldi Béla Szent Istvánt hozza föl példának, aki „*az ázsiai pogány közszellemnek az újonnan kialakult keresztény korszellemmel való felváltásáról, vagyis a nemzetnek új életformára való áttéréséről gondoskodott*” (Béldi, 1935: 6–7).

Az említett cikk szerint a nemzetirányítás egyik legfontosabb eszköze – mint említettük – a nemzetnevelés. „*A nevelés az egész nemzetet tervszerűen átfogva, a korszellemet, illetve a korszellemből kialakított ideológiát igyekszik belevinni a nemzet gondolkodásába, lelkeségébe, szokásaiba, egyszerűen igyekszik ezt az ideológiát mindennapivá, megszokottá, nélkülözhetetlenné tenni*” (Béldi, 1935: 11). Az új korszellemhez igazodó új magyar állam, (új államberendezkedés) létrehozása csakis a nemzeti erők teljes összefogásával valósulhat meg, melynek egységét egy erős, központi akarat (ez az akarat pedig maga Gömbös Gyula) garantálhatja, aminek (akinek) vakon és teljes bizalommal engedelmeskedik a társadalom

egésze [9]. A változásokra való felkészítés első lépése tehát a nemzeti egység megteremtése és a legfelsőbb irányító akarat elfogadtatása, kizárólagosságának biztosítása. Gömbösék elképzelései szerint azonban ennek az egységnek nem szabad erőszakon alapulnia, hanem belső meggyőződésből kell fakadnia. A miniszterelnök szavaival élve: nem akart olyan diktatúrát, mely „szuronyok hegyén táncol”, csakis olyat, mely a „lelkek harmóniájára” épül, „amely a lelkek fölött uralkodik” (idézi: Vonyó, 2003: 52).

Világos, hogy az ilyen jellegű kollektív nevelőmunka sikeres végrehajtása elképzelhetetlen a kultúrpolitika szolgálatba állítása nélkül. Gömbös is jól tudta ezt, ezért lelhető fel lépten-nyomon kultúrpolitikájában az ideológiai propaganda, a határozott politikai nevelés az alapfokú oktatástól kezdve az egyetemi képzésen át egészen az iskolán kívüli népművelésig. Sőt ez a szándék tetten érhető a sportéletben, a sajtópolitikában, a művészetben, a közművelődésben, a szórakozásban is.

Béldi szerint a magyar nevelést minden szinten át kell formálni. A korábbi, liberális szellemű, individuális, az egyén érvényesülését elősegítő, és az ismeretek, a tényanyag átadására koncentráló oktatás helyett új szemléletre van szükség. „A nevelésnek túl kell lépnie az egyéni nevelés korlátait és legfőbb feladatának azt kell tekintenie, hogy az egyént a nemzeti közösség szolidáris tagjává nevelve, annak munkájába beillesse” (Béldi, 1935: 13). Azaz az ismeretátadás mellett nagyobb szerepet kell szánni a nevelőmunkának, a világnézeti, közösségi és ideológiai nevelésnek. „A nevelés akkor éri el tehát igazi célját, ha az alkalmassá és fogékonnyá tett lélekbe beleviszi és belerögzíti a nemzeti öntudatot, ami alatt nem a nacionalista népünnepélyek öndicsőítő mámorát kell érteni, hanem a nemzeti közösség iránti felelősség és kötelességek felismerését és öntudatos vállalását” (uo.). Tehát a nemzeti érdekeknek egyéni érdekeiket alárendelni tudó, fegyelmezett, a nemzetért készséggel áldozatokat hozó új generációt akartak felnevelni. „Szorgos téglahordókat” [10], akik a Vezér (Gömbös) tervei és útmutatása szerint építik a nemzet jövőjét. Az új rendet csak „igaz emberek” alkothatják, „akik a nemzeti szolidaritás fölött semmilyen résszolidaritást nem ismernek el, ha az gyöngíti a nemzet belső erejét” (Marton, 1940). Az egyénnek is ehhez kell igazodnia, saját, családja, munkahelye, lakóhelye, egyáltalán bármilyen csoport vagy személy érdekét a nemzet érdekei alá kell rendelnie.

Összefoglalva a gömbösi nemzetnevelés követendő értékei, a közoktatás számára (is) megfogalmazott céljai a következők:

- A **nevelés** elsődlegessége az oktatással szemben.
- **Nemzeti öntudat** kialakítása.

- **Kötelességteljesítés** a társadalommal, a nemzettel, az állammal szemben.
- **Engedelmesség** az állam vezetői felé.
- **Felelősségvállalás** a nemzet sorsának jobbra fordításában.
- A **nemzeti egység** megteremtése.

A nemzetnevelés Hóman Bálint oktatáspolitikájában

A Nemzeti Munkatervben, a Gömbös-kabinet kormányprogramjában is találunk már utalást a nemzetnevelésre, a kultúrpolitikát tárgyaló pontok között. „*A nemzetnevelés ügyét elsőrendű feladatunknak tekintjük. Kötelességünknek tekintjük az uralkodó lelki válság leküzdését, a nemzet lelki újjászületésének előmozdítását és az egységes magyar világnézet kialakítását.*” (Nemzeti Munkaterv, 85. pont. Vonyó, 1998:50).

A Nemzeti Munkaterv kidolgozásában Gömbösnek nagy segítségére volt kultuszminisztere és személyes barátja, Hóman Bálint [11]. A nemzetnevelés eszméinek megvalósítására a közoktatásban ő vállalkozott. A minisztersége alatt született jogszabályok, a középiskolai törvény, az új tantervek, az tanügy-igazgatási reform stb. számos elemében fedezhetők fel a fent vázolt nevelési célok burkolt vagy nyílt formában. Megjelenik bennük pl. az *egység* illetve az *egységesség* gondolata, a *nevelés* elsődlegessége az oktatással szemben, a *nemzeti-nacionalista* értékek, a társadalom hasznos tagjává válás, a *közösségért való önzetlen szolgálat*, az *engedelmesség* és a központi akarat érvényesítésének elve, a felülről irányítható és ellenőrizhető oktatási rendszer megteremtésének gondolata. Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül igyekszem egy-egy példát bemutatni mindezek alátámasztására.

Az egységet volt hivatva szolgálni a Hóman nevéhez köthető új középiskolai törvény, mely megalkotta az oly régóta áhított *egységes* középiskolát (1934. évi XI. tc. A középiskoláról) [12]. A törvény értelmében a reáliskola és a reálgimnázium eltűnt a képzési palettáról, az egyetlen középiskola-típus a gimnázium maradt. A strukturális egységesítés mellett a tartalmi megújulás is fontos volt. Ebben a fent bemutatott célok elérése jelölte ki az irányt, vagyis egyrészt az iskola *szellemiségének egységesítése*, másrészt a korábbi törvényhez képest az oktatás-ismeretátadás funkció helyett a *nevelésre* kívánták helyezni a hangsúlyt, harmadrészt az eddigi keresztény-nemzeti értékek mentén maradván a hangsúly a keresztényről a *nemzeti* felé tolódott.

Az egységesség fontosságát Hóman a törvény miniszteri indoklásában is kiemelte: „.....miként a tudomány és a nemzetpolitikában, az oktatásügy terén is a szintézis, az összefogás, az egységesítés irányába kell haladnunk” (Hóman, 1935: 83). Ugyanitt hangsúlyozta a nevelés elsődlegességét, vagyis az erkölcsi-jellegbeli nevelés, valamint a nemzeti nevelés fontosságát: „a középiskolai műveltség legjellemzőbb vonása nemzeti jellege, ennek a műveltségnek az európai műveltség színvonalán álló, de a leghatározottabban nemzeti irányú műveltségnek kell lennie” (Hóman, 1935: 83). „A nemzeti tárgyaknak a tanítás középpontjába való beállítása pontosan megfelel annak a kiemelkedő, sőt elsőbbséges szerepnek, amit a középiskolában a tanítás mellett a nevelésnek kívánok juttatni” (Hóman, 1935: 84).

A meglehetősen sokára, 1938-ban megjelent új középiskolai tantervek, az ehhez kapcsolódó általános és az 1939-ben kiadott részletes utasítások szintén a „lélekformáló munkát”, a jellemnevelést hangsúlyozták. Az általános utasítás kiemelte a vallásos nevelés, a nemzetnevelés(!), ezen belül a hazafia-, az állampolgári és a társadalmi nevelés, az esztétikai nevelés, az értelmi nevelés, a testi nevelés és egészségvédelem, valamint a speciális fiú- és leánynevelés sajátosságait, feladatait. Ezek tekinthetők a középiskolai nevelés „kiemelt fejlesztési területeinek”. A nemzetnevelés kapcsán a tantervi utasítás kiemeli, hogy „az iskola a társadalom számára nevel. Ezért [...] az ifjúságot olyan irányba kell vezetnie, hogy önérdékét a közösség hasznos céljainak alá tudja majd rendelni” (Utasítások, 1939: 14). A nemzeti öncélúság eszméje kapcsán megfogalmazott értékek közül a nemzeti (közösségi) érdekek előtérbe helyezése mellett az engedelmesség és a kötelességteljesítés is megjelenik, de a felülről kitűzött célok (okoskodás nélküli) feltétlen elfogadása is emlékeztet a Gömbös által hangoztatott elvárásokra: „a legszebb erény, amelyet a középiskola a tanulóiban oktató és nevelő eljárásával kifejleszthet, a meg nem alkuvó **kötelességteljesítés**. [...] Nekünk, magyaroknak különös érdekünknél, hogy az állam iránt való **kötelességünket** okoskodás nélkül és hiánytalanul teljesítsük. [...] A másik szükséges állampolgári erény a **tekintélytisztelet** és az **engedelmisség**” (Utasítások, 1939: 58).

Az utasítások tantárgyanként is bemutatják, hogyan ragadhatók meg leginkább az egyes nevelési feladatok (Utasítások, 1939: 20–107). Az egységes világnézeti és nemzeti nevelés, mint láttuk, a kormányhoz lojális, engedelmes állampolgárok „kitermelését” is szolgálta. A történelemnek például bizonyítania kellett, hogy „a legtöbb történelmi szerencsétlenség abból keletkezett, hogy a polgárok az állammal szemben a megkívánt alkalmakkor nem teljesítették **kötelességüket**” (Utasítások, 1939: 62). De a közös játék, a sport is alkalmas lehetett arra, hogy a diákok felismerjék, „az egyén a közös munkában csak úgy vehet részt eredményesen,

ha akaratát és erőit alárendeli a köz érdekeinek” (Utasítások, 1939: 64–65). Az alárendelt és a vezetői szerep „begyakorlása” egyaránt fontos volt, hiszen középiskoláról lévén szó, az ország leendő vezetőit képezték itt. Láthatjuk, hogy az iskolai élet szinte minden területén találtak olyan lehetőségeket, melyek az állampolgári nevelést szolgálhatták.

Szintén jól szemlélteti Hóman és Gömbös felfogásának, elveinek egybecsengését a kultuszminiszter (a felsőoktatás reformja kapcsán) elhangzott beszéde, melyben maga is a nemzetnevelés „irányadó szempontjaira” hivatkozik. Utal arra, hogy ennek célja a nemzeti egység (szintézis) elérése, illetve az uralkodó erkölcsi válság leküzdése: *„korunk világnézeti és erkölcsi válsága a nyomában járó társadalmi válsággal együtt nem kis részben éppen a nemzetnevelés irányadó szempontjainak teljes elhanyagolására, az iskola nevelő feladatának megtagadására vezethető vissza. Ebből a válságból csak egy út vezet a kibontakozás felé: a nemzeti élet szintézisének céltudatos előkészítésére irányuló nevelőmunka. Ezért kívánok a magyar közoktatás egész területén, valamennyi iskolatípusban [...] fokozott mértékben érvényt szerezni a tudósoktól tán lenézett, szakpedagógusoktól elhanyagolt **nevelő-szempontnak**”* (Idézi Pukánszky–Németh, 1996).

A nemzetnevelési elvek megvalósulásának garanciái

Az iskolarendszer messzemenő állami ellenőrzésére és irányítására Hóman Bálint egy másik törvénye, az 1935. évi VI. tc. a tanügyigazgatás reformjáról biztosított igazán jó lehetőséget. A törvényjavaslat előterjesztésekor, annak szükségességéről a következő indoklás hangzott el a képviselőházban: *„az iskolafelügyelet funkciói ma nem kevesebb, mint 11 különféle iskolafelügyeleti szerv között oszlanak meg [...]; magától értetődik tehát, hogy az iskolafelügyeleti szervek ilyen sokfélesége mellett szó sem lehet egységesen és elvszerűen irányított nemzetnevelésről”* (Szinyei Merse, 1935: 64).

A tanfelügyeleti rendszer központosítása és jelentős megszigorítása lehetőséget adott az iskolák, sőt személyesen a tanárok szoros ellenőrzésére és irányítására is [13]. Az oktatókat részletes óravázlatok készítésére kötelezték, amit rendszeresen ellenőriztek, sőt az iskolalátogatások alkalmával, az óralátogatások és a tanulók füzetek ellenőrzése segítségével azt is, hogy mennyiben tartják magukat az óravázlatokhoz. Az oktatók megítélésében a pedagógiai-szakmai szempontok kerültek előtérbe a szaktárgyi tudás helyett.

Az új rendelkezések értelmében a kormányzat a tanárok iskolán kívüli életét is irányítani, illetve ellenőrizni tudta. A tanároknak – és elsősorban az igazgatóknak – kötelessége volt részt venni a helyi közművelődésben. A tanügyigazgatás szervei részletes kimutatásokat

készítettek a tanárokról, feljegyezték, mely egyesületek tagjai, milyen szerepet töltenek be a helyi társadalomban, az egyházakban, sőt családtagjaik tevékenységét is figyelemmel kísérték. A tanárok nem lakhattak az iskola székhelyén kívül. A tanfelügyelők joga volt a tanároknak biztosított szolgálati lakások rendben tartásának ellenőrzése is, ezáltal lehetőségük nyílt az oktatók magánéletének széleskörű vizsgálatára, vagy éppen házi könyvtáraknak ellenőrzésére is (Nagy, 1992: 69).

Mindezek alapján azt mondhatjuk, hogy a Hóman Bálint kultuszminiszteri tevékenységéhez köthető jogszabályok, tantervek, utasítások, az ezekben, illetve ezek kapcsán megfogalmazott nevelési elvek messzemenően tükrözik azokat a célkitűzéseket, melyek Gömbös Gyula nemzetnevelési koncepciója alapján is kirajzolódtak (s amelyek megfogalmazásában valószínűleg maga Hóman is részt vett). Tetten érhető bennük a **nevelés** elsődlegessége az oktatással szemben, a **nemzeti öntudat** kialakításának hangsúlyozása, a **kötelesteljesítésre és felelősségvállalásra nevelés** a társadalommal, a nemzettel, illetve az állammal és az engedelmességre nevelés az állam vezetőivel szemben. A nemzetnevelés legfontosabb céljának, mindezek által, a **nemzeti egység** megteremtését jelölték meg.

A tudomány és a politika fogalomhasználatának összehasonlítása

Ha mindezek alapján megkíséreljük összehasonlítani a neveléstudós Imre Sándor és a politikus Gömbös, illetve Hóman felfogását a nemzetnevelésről, láthatjuk, hogy bár több kulcselem (vagy inkább csak kulcsszó) megegyezik bennük, a lényeg tekintve nehezen összevethetők. Míg Imre egy átgondolt, tudományosan megalapozott, érvekkel és kutatásokkal alátámasztott nevelésméleti koncepciót fogalmazott meg, Gömbös – és részben Hóman – érvrendszerében a nemzetnevelés gyakorlatilag a politikai propaganda eszközévé degradálódott. Gömbös Gyula és környezete az Imre Sándor által népszerűvé tett fogalmat tehát sokkal szűkebb értelmezésben használja, a nevelésnek lényegében egy részletére, egy funkciójára fókuszál, a politikai, ideológiai nevelésre. Ennek veszélyeire Imre Sándor már a század elején felhívta a figyelmet. (A politika és a nevelés, a politika és a közoktatás viszonyát, a kettő egymásrautaltságát és a kiegyensúlyozott együttműködés lehetséges módját Imre egyébként részletesen is kifejti *Nemzetnevelés* című kötetében.)

Bár vannak közös kulcsszavak, az Imre által megfogalmazott célok, elvárások, vagy éppen módszerek rendkívül torz, félreértelmezett formában köszönnek vissza Gömbösnél és lényegében Hómannál is. Példa lehet erre az *egység* fogalmának használata. Míg Imre az egész nemzetre kiterjedő, tudatos nevelői szemlélet egységességéről beszél, valamint az

egységes művelődési tartalmak szükségességéről a közoktatás alsó fokán, addig Gömbös a nemzet (politikai) ideológiai egységét hangsúlyozza, Hóman pedig az iskola egységes szellemiségét és egységes irányítását emeli ki. Imre nem tartja feladatának, hogy ezen egységes szemlélet (és művelődés) tartalmát, lényegét egymaga meghatározza, Gömbös viszont pontosan ezt teszi, s Hóman sem hagy kétséget afelől, milyen tartalmú, értékrendű szemléletre van szükség az oktatásban.

A tudatosság kérdése szintén nagyon eltérő értelmezést kap. Imre a nevelés tudatosságáról, illetve a nemzet tagjait összekötő érdekközösség, a közös célok tudatosításáról beszél úgy, hogy a közös célok megfogalmazását széles körű, alapos, tudományos kutatásokról várja. Gömbös ezzel szemben a nemzeti öntudat kialakítását várja a neveléstől, anélkül, hogy pontosan meghatározná a nemzeti öntudat mibenlétét. Imre az individuális és a társadalmi nevelés egyensúlyát tartja helyesnek, Gömbös egyértelműen előtérbe helyezi a közösségi nevelést és a közösség érdekeit. Hóman munkásságában megjelenik ugyan az individuális nevelés fontosságának elismerése, de a „szolidáris”, társadalmi nevelés elsőbbsége itt is megfigyelhető. Míg Imre az emberiség, a nemzet és az egyén fejlődését egyaránt fontosnak tartja, Gömbös csak a nemzet felemelkedésével foglalkozik. Hóman a nemzeti fejlődés mellett hangsúlyozza, hogy az egyéni igényekre, az egyén fejlesztésére is tekintettel kell lenni, ennek azonban a nemzet érdekei szabnak határt. Imre határozottan kiáll a nevelés függetlensége mellett, Gömbös és Hóman egyértelműen a politika alá rendeli azt. Mindhárman hangsúlyozzák a nevelés elsődlegességét az oktatással szemben. Imre ez alatt az önálló gondolkodásra nevelést érti, Gömbös és Hóman elsősorban a jellemnevelést (fegyelmezett, engedelmes, kötelességtudó állampolgárok), és csak másodsorban az önálló gondolkodást. Gömbös és Hóman nemzetnevelési elvei és céljai tehát a látszólag létező közös pontok ellenére nemcsak hogy merőben idegenek Imre Sándorétól, de sok tekintetben szöges ellentétben is állnak azzal.

A fogalom „elhasználódását,” a lényeg elsikkadását a jelszavak mögött Imre Sándor így kommentálta 1942-ben: „*a »nemzetnevelés«-ről tömérdeket beszélnek, de akinek ez igazán benső ügye, az meglehetősen aggodalommal figyeli az e szóval jelölt sokféleséget; az összevissza szóhasználat zavarossá teszi az eredetileg egészen világos gondolatot*” (Imre, 1942: 19–20).

JEGYZETEK

[1] „...az egyes ember és az emberiség között lévő legtágabb, de még határozott alakúlat a nemzet.” [Imre: 1912. 60]

- [2] A pártiratok egy részét közölte: Vonyó József (1998): *Gömbös pártja. A Nemzeti Egység Országos Központjának dokumentumai (1932-1939)*. Budapest-Pécs
- [3] Szekfű Gyula *Három nemzedék* című, először 1920-ban publikált munkájában a korszakban mindenkit foglalkoztató kérdésre kereste a választ: a Monarchia szétesésének és az ország megconszokításának igazi okát kereste – és találta meg, a liberalizmusban. Az ebben a műben megfogalmazott gondolatok némelyike alapvetően meghatározta a két háború közötti magyar történelmi gondolkodást és sok tekintetben ideológiai alapot szolgáltatott az úgynevezett keresztény-nemzeti politikának is. Romsics Ignác így jellemzi a Három nemzedék, illetve Szekfű hatását: „*egész vonalvezetése pedig konzervatív és keresztény-nemzeti politikai-ideológiai álláspontjának a történettudomány eszközeivel történő legitimálási szándékáról tanúskodott. [...] Célja nem az elmúlt évszázad magyar történelmének tárgyilagosságra és kiegyensúlyozottságra törekvő bemutatása, hanem a potenciális olvasók politikai orientálása volt a múltat erkölcsi és ideológiai példatárként felhasználva. Mint ilyen rendkívül sikeresnek bizonyult. Az 1920-as első és az 1922-es második kiadás után 1934-ben – egy újabb kortörténelmi fejezettel kiegészítve – harmadszor is, majd 1935-ben negyedszer, 1938-ban ötödször, 1940-ben hatodszor és 1942-ben hetedszer is, megjelent. Ilyeténképpen a két világháború közötti és a II. világháború alatti Horthy-rendszer konzervatív és keresztény-nemzeti kurzusideológiájának és történetpolitikai gondolkodásának egyik legfontosabb alapmunkájává vált.*” [Romsics, 2008: 211–212]
- [4] Gömbös a Bethlen által létrehozott Egységes Pártot parlamenti klubpártból szervezett tömegpárttá alakította át, s ideológiáját jól tükröző, új nevet is adott neki: Nemzeti Egység Pártja, röviden NEP. A párt korábbi (Bethlenből és híveiből álló) vezetéségét háttérbe szorította és helyükbe saját embereit ültette, ezzel sikerült elérnie, hogy a kormánypárt (de nem annak parlamenti képviselői) engedelmes híve legyen.
- [5] Gömbösék a Nemzeti Munkaterv 1. pontjában tűzték ki célul az „öncélú nemzeti állam” felépítését: „*Politikánk célja a magyar nemzet megerősítése, felvirágoztatása, a nemzet minden tagja részére az elérhető legnagyobb erkölcsi és anyagi jólét biztosítása. Mivel ez a cél csakis szilárd alapokon nyugvó, határozott célkitűzésekkel dolgozó s erőteljes alkotmányos központi akarat irányított független nemzeti állam keretén belül valósítható meg, politikánk közvetlen feladatául az öncélú nemzeti állam kiépítését tekintjük.*”
- [6] A Nemzeti Egység Pártja Országos Központi Pártirodája 1933-ban a helyi pártszervezetek zászlóbontó ünnepségeire beszédmintát küldött szét (*Beszédmintá a NEP községi szervei alakuló, zászlóbontó gyűléseihez*), melyet az elnöknek kötelező volt az ünnepségen felolvasni – mint saját beszédet. Az idézet az előre megírt beszédből származik.
- [7] Béli és Marton Gömbös legszűkebb környezetéhez tartoztak, s állíthatjuk, hogy nézeteik tökéletesen harmonizáltak Gömbösével, aki fontos és bizalmas pozíciókba helyezte mindkettőjüket. Béli Béla 1934-től a kormánypárt propaganda-osztályának vezetője, Marton Béla 1932 októberétől a párt ügyvezető főtárgya, a pártszervezés irányítója volt. Nemcsak a pártszervezésben, de a nemzeti egység ideológiájának kialakításában is fontos szerepet játszottak.
- [8] „*A 'nemzetirányítás' jelenti a nemzet lelki készségének egységes és tervszerű alakítását, a mindenkori korszellemmel konformis, legmegfelelőbb életforma ellenállás nélküli felvételére. Másszóval tehát a nemzetirányítás a központi hatalom által végzett azt a tervszerű munkát jelenti, amelynek célja az, hogy a nemzet mindig a legkisebb áldozattal, a leggyengébb átmeneti zavarok árán, tehát fejlődésében vissza nem esve, térhessen át új életformára.*” [Béli, 1935: 5]
- [9] „*Mi olyan politikai rendszer után vágyódunk, amelynél a közéletben tárgyilagosan ellenőrzött egy törvényes akarat érvényesül...*” [Gömbös beszéde a NEP berettyóújfalui zászlóbontó ünnepségén. *Függetlenség* 1933. szept. 12.]
- [10] Gömbös retorikájában gyakran felbukkanó szófordulat ez, a szorgos, sőt „dacos” téglahordó. A dolgos, tisztességes, hazájáért küzdő embertípust jelöli, szemben az önző, dicsőségre áhítozó, a közösség munkájából magát kivonó, külön utakat kereső – szerinte – ártalmas és széthúzást szító embertípussal. A „dacos téglahordó” figurája hamar az ellenzéki sajtó gúnyolódásának és karikatúráinak fő tárgya lett.
- [11] Hóman Bálint Gömbös kormányaiban és azután több kormányban töltötte be a kultuszminiszteri posztot, 1932-1938 majd pár hónapos szünet után 1939-1942 között. Tevékenysége, személye, gondolkodásmódja alapvetően meghatározta az 1930-as évek magyar kultúrpolitikáját.
- [12] 1934. évi XI. tc. A középiskoláról. A sokféle középiskola típus megszüntetése, új, átláthatóbb, egyszerűbb struktúra létrehozása már a századforduló óta foglalkoztatta az oktatáspolitikusokat, sőt a társadalom jelentős részét.
- [13] A témáról kimerítően ír Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása*. Educatio, Budapest
- [14] 1918-ig a budapesti polgári iskolai tanárképző intézetben tanít pedagógiát és filozófiát, 1919 augusztusáig a főiskolai rangra emelkedett intézet igazgatója. 1912-ben a pesti egyetemen nyeri el a magántanári képesítést. 1918 novemberétől 1919 márciusáig helyettes államtitkár a Vallás és Közoktatásügyi Minisztériumban, augusztusban rövid ideig (kilenc napig) a kultuszminiszteri tisztséget is betölti, 1924. december 31-ig

adminisztratív államtitkár. Ekkor elbocsájtják (*Klebelsberg Kunó* kultuszminiszter már 1922-ben szabadságoltatja), de 1924-őszén meghívást kap Szegedre, az oda menekített kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem pedagógia tanszékére. Kilenc esztendő telt itt, 1925-1934-ig. Az egyetem egyik legnagyobb hatású professzora, akit tanítványok sokasága tekint mentorának. *Imre Sándor* 1934-ben Budapestre költözött, s ott a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem közgazdaságtudományi karán töltötte be a pedagógiai intézet vezetésének posztját. Itt érte a halál 1945. március 11-én.

IRODALOM

- Béldi Béla (1935): *Nemzetirányítás*. Budapest (Eredeti megjelenés: *Nemzeti Figyelő* 1935. augusztus 11., 18., 25., szeptember 1.)
- Hóman Bálint (1935): Miniszteri bevezető a 1934. évi XI. tc.-hez. In: *Corpus Juris Hungarici*. 1934. évi törvénycikkek. Franklin Társulat, Budapest
- Imre Sándor (1912): *Nemzetnevelés – jegyzetek a magyar művelődési politikához*. Budapest
- Imre Sándor (1915): *A köznevelés belső egysége és a nemzeti egység*. Budapest
- Imre Sándor (1920): *A nevelés sorsa és a szocializmus*. Budapest
- Imre Sándor (1942): *A nevelés válsága a két háborúban*. Budapest
- Marton Béla (1935): Marton Béla képviselőházi beszéde 1935. jún. 11-én. In: *Képviselőházi Napló* 1935. II. köt. 441–445.
- Marton Béla (1940): *Két világ között*. Budapest. *Az Új Magyarország* VII. évf. 227. szám.
- Mészáros István (1992): Széchenyi ürügyén a nemzetnevelés négy változatáról. *Neveléstörténeti füzetek* 11: 3–13.
- Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása*. Educatio, Budapest
- Pukánszky Béla–Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Romsics Ignác (2008): *Szekfű Gyula Három nemzedékéről*. In: Romsics Ignác: *Történelem, történetírás, hagyomány*. Osiris, Budapest, 195–213.
- Romsics Ignác (2011): *Clio bővületében. Magyar történetírás a 19-20. században – nemzetközi kitekintéssel*. Osiris, Budapest
- Szinyei Merse Jenő (1935): Szinyei Merse Jenő ismertetése a vallás- és közoktatásügyi miniszter törvényjavaslatáról a képviselőház előtt 1935. május 7-én. In: *Képviselőházi Napló* I. 1935. (7. ülés)
- Utasítások (1939): *Általános utasítások a gimnázium és leánygimnázium tantervéhez*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest
- Vonyó József (1998): *Gömbös pártja. A Nemzeti Egység Országos Központjának dokumentumai (1932-1939)*. Budapest–Pécs
- Vonyó József (2003): *Gömbös Gyula – Egy politikuspálya néhány vitatott kérdése*. In: *A magyar történelem vitatott személyiségei* 2. Budapest, 31–82.

FRANK TAMÁS – THUN ÉVA

Milyen férfitanító-kép él az iskolák feminizált világa résztvevőinek gondolkodásában?

A közoktatásban, de különösen az alsófokú oktatásban szembetűnő a tanítói/tanári szakma feminizálódása. Ennek a helyzetnek a magyarázatára a tanárkutatások a szociológia, pszichológia és gendertanulmányok interdiszciplináris elméleteinek alkalmazása helyett gyakran a közvélekedésekben teret nyert esszencialista felfogást veszik át, amely szerint a férfi tanár jelenléte társadalmilag „egészséges”, „normálissá” és főként professzionálissá teheti az iskola klímáját, valamint hatékonyabbá az iskolai nevelést. Jelen vizsgálatunk arra irányul, hogy megtudjuk: mik a szülők és a tanulók tudatában élő férfi tanító szerep-kép meghatározó jellemzői; továbbá ezzel párhuzamosan megismerjük, miként reflektál a férfi és női identitás és tanítói identitás összefüggéseinek kérdésére egy-egy (párban dolgozó) férfi és nő tanító.

Annak ellenére, hogy a társadalomtudományok legtöbbjében már létjogosultságot nyert a *társadalmi nem*ről szóló diskurzus, a neveléstudományban szembetűnően kevés olyan elemzést találunk, melyben a kutatás tárgyaként vagy probléma-értelmezési szempontjaként megjelenne a *gender*. Mivel az oktatási rendszer egy társadalmi alrendszer, azt kell feltételeznünk, hogy minden egyes társadalmi probléma valamilyen módon tükröződik benne, így a nők és férfiak társadalmi státuszait és viszonyait érintő jelenségek is.

Tanulmányunkban a *társadalmi nem* azon értelmezését alkalmazzuk, mely szerint a *társadalmi nem* egy társadalmi és kulturális konstrukció: „[...] a társadalmi nemeken alapuló különbség az egyén identitásának egyik láncszeme a nemzethez, etnikumhoz, gazdasági-társadalmi osztályhoz stb. tartozással együtt az emberi különbségek hálózatában. Ezeknek a meghatározottságoknak az együttese játszik szerepet a társadalmi kulturális előnyök és hátrányok szituációinak kialakulásában. A nemekről szóló tudás és társadalmi gyakorlat folyamatos változáson megy át történetileg és kulturálisan, mely változásnak az oktatásban szintén folyamatosan reflektálódnia és reprezentálódnia kell. Ennek a reflexiónak és reprezentációnak a tartalmát és módszerét a *gender-elméletek* és *pedagógiai elméletek* kiegyensúlyozott párbeszéde hozhatja létre” (Thun, 2007: 624).

Köztudott, hogy a munkaadók gyakran diszkriminatívak a munkaerő-kiválasztás során; nőket, családanyákat nem szívesen alkalmaznak, mivel úgy vélik, hogy kevésbé hatékony munkaerők lesznek férfi társaikhoz képest. Ha a jelentkező frissen házasodott, akkor pedig a gyermekvállalás és a többéves távollét „veszélye” a gond (Nagy, 2006: 37–52).

Zajlottak és zajlanak a munka világában olyan szociológiai kutatások – multinacionális vállalatoknál, de a közszféra világában is –, melyek egy adott munkahely struktúráját, hierarchiáját, belső kommunikációs szokásait hivatottak feltárni. Ezek a kutatások vizsgálják

a férfi–nő viszonyrendszert, de a férfi és női vezetők megítélését is (*Nagy, 1995: 39–45; Fodor, 2003: 28–45*).

Az oktatásban több évtizede nagyobb számban képviseltetik magukat a nők, mint a férfiak, azaz a pálya elnőiesedett. A feminizálódás legfőképpen a közoktatást érinti, azon belül is az alsófokú oktatásban érzékelhető a legnagyobb aránytalanság. A több évtizede kialakult különbségek majdnem változatlanok (*Ferge–Gazsó–Háber–Tánczos–Várhegyi, 1972: 18*).

Az általános iskolákban 87,1%-os a nő pedagógusok aránya, miközben az oktatási intézmények vezetőinek jelentős része férfi; a középiskolákban, a gimnáziumokban is megnő arányuk. A felsőoktatásban pedig megfordul a trend: több a férfi (60,7%), mint a nő oktató.

Köztudott, hogy Magyarországon a tanárképzésben, a humántudományokban, valamint az egészségügy és szociális gondoskodás terén a nők erősen felülreprezentáltak, arányuk 71%, 68,1%, 69,45%. Éppen fordított a helyzet az informatika világában és a műszaki tudományokban: 87,7% és 81,3%. A tanítóképző és óvopedagógus-képző főiskolákon elvétve találni férfi hallgatókat (*Kovács–Thun, 2007: 16*).

Az iskola egyben szocializációs tér is, ahol a rejtett tanterv „tartalma” gyakran erősebben hat egy-egy diákra, mint azt sejtjénk. Az is bizonyítható, hogy a pedagógusok a fiúkat többet dicsérik tudásukért, a lányokat pedig jó magaviseletükért. Adataink vannak arról is, hogy a tankönyvek milyen formában és arányban közvetítik a sablonos nemiszerep-normákat (*Thun, 1996: 408*).

A tankönyvek jelentős eltéréseket mutatnak Nyugat-Európa országaiban és Közép-Kelet-Európa, valamint a volt Szovjetunió országaiban. Minél keletebbre megyünk, annál inkább egyértelmű a férfi és női szerepek elkülönülése, legyen az szakmaválasztás vagy otthoni munka (*Magno–Silova–Wright, 2005: 25–33*).

Elterjedt vélekedés, hogy a férfiak, és így a fiúk jobban vonzódnak a reál tantárgyakhoz, a lányok viszont a humán tantárgyakban sikeresebbek. A szociobiológiai kutatások azonban nem igazolták ezeknek a közhiedelmeknek a helytállóságát, mivel a nemek közötti kogníció- és agyműködésbeli különbségek olyan minimálisak, hogy azok nem magyarázó erejűek. A tantárgyi eredményességbeli különbségeket tehát a kulturális tanulás eredményezi (*Fausto–Sterling, 1995: 26*).

A tanári magatartás is hatással van a diákokra. Nemzetközi kutatások igazolták, hogy a pedagógusok másképpen kommunikálnak a fiú tanulókkal és másképpen a lány tanulókkal. Az iskolai környezet is formálja világlátásukat, ezért a nemek közötti egyenlőség biztosításával a tanulási teljesítményben is javulás érhető el. Az iskolai gender alapú

diszkrimináció nehezen bizonyítható, valamint sok pedagógus tagadja is meglétét, de ha alapos elemzésbe kezdünk, akkor kiderül előző állításunk igaz volta (*Rédai, 2005: 98*).

A neveléstudományi kutatások között számos pedagóguskutatás vizsgálta a pedagógusok vélekedését és gondolkodását, illetve az ideáltipikus pedagógus személyiségjegyeit, de ezeket a témákat a pedagógusszakma elnöiesedésének jelenségével kevesen kötik össze (*Figula, 2000: 76–82; Dombi, 2002: 63–64*).

A mai oktatáspolitikai egyik kiemelt témája a tanári szakma professzionalizációjának az erősítése, annak eredményesség-orientálttá fejlesztése. Számos kutatás eredményei viszont a pedagógus munkájának radikálisan más tapasztalati jellemzőit mutatják fel: a gondoskodás, a tanulók személyiségének megismerése, és ezért a személyközpontú pedagógiai eszköztár jelentőségét emelik ki. Ebben a kérdésben visszaköszön egy a pedagóguskutatás által már feltárt dilemma: miért válik meghatározóbbá a formális pedagógusképzés nyújtotta elméleti és gyakorlati ismeretek alkalmazása helyett a személyes tapasztalati tudás (*Szivák, 2002: 65*)?

Nem vizsgálták azt sem, hogy azok a férfi pedagógusok, akik a pályán vannak, miért tartanak ki, mi a motivációjuk, mi okoz nekik sikerélményt. Arról sincsenek ismereteink, hogy a férfi pedagógusoknak milyen a megítélésük a szakmán belül és kívül, pl. a szülők és a tanulók szemszögéből.

A kutatás előzményei

A kutatásunkban szereplő intézményben a vezető stratégiai elhatározása volt, hogy az alsó tagozaton minél több férfi pedagógus dolgozzon. Ennek magyarázata az erőteljes szülői igények megjelenése. Az egyik tanítópáros férfi tagja a jelen munka egyik kutató-résztvevője, így alkalma nyílt tanítóként és kutatóként is megélnie a vizsgálat minden egyes lépését (*Hitchcock–Hughes, 1995: 18*). Azt tapasztaltuk, hogy a beiskolázási program keretében tartott nyílt órák iránt – a férfi tanító jelenléte miatt is – megnőtt az érdeklődés. Ezért az intézmény vezetője középtávú stratégiaként határozta meg, hogy minden alsó tagozatos évfolyamon legalább egy férfi pedagógus dolgozzon az intézményben, valamint a férfi tanítók azokban az osztályokban is tartsanak órákat, ahol nem megoldott a vegyes tanítópár alkalmazása. Jelen vizsgálatunk első része arra terjed ki, hogy megtudjuk, mik a szülők tudatában élő férfitanító-szerep kép meghatározó jellemzői.

A szülők gondolkodása és véleménye a férfi tanítókról

Kutatásunk során arra voltunk kíváncsiak, hogy egy olyan általános iskolában, ahol a férfi pedagógusok aránya 23%, ezen belül a férfi tanítóké 16% (3 fő), a szülők hogyan viszonyulnak ehhez a tényhez. Látnak-e különbséget a férfi és nő pedagógusok szakmai kvalitásai és kommunikációs attitűdjei között, professzionalitásuk terén érzékelnek-e eltérést? Van-e vonzereje annak az iskolának, ahol a megszokott arányokhoz képest több férfi pedagógus dolgozik?

A téma érzékenysége és komplexitása miatt kvalitatív kutatási módszereket választottunk. A kérdőíves lekérdezés során 54 kérdőívet osztottunk ki; ezekből 32 kérdőív érkezett vissza. A kérdőívek kitöltése főként anonim módon történt, bár egyes szülők készséggel küldték meg válaszaikat e-mailen is. A visszaérkezett kérdőívek száma mutatja, hogy a kutatás nem reprezentatív, és ez nem is volt célunk.

További kvalitatív módszerként határoztuk meg, hogy interjú keretében árnyaljuk a kérdőív során beérkezett információkat. Erre két szülő vállalkozott.

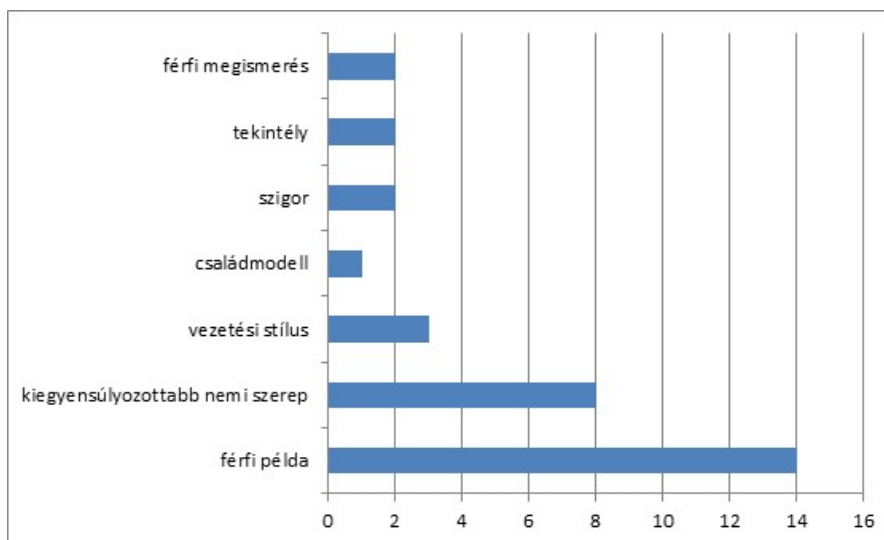
Terveink szerint a gyerekekkel csoportos interjú során szeretnénk volna kutatást végezni, de erre a szülők hezitálással reagáltak, így ettől eltekintettünk. A szülők óvatossága egyrészt abból fakadt, hogy tartottak attól, amennyiben gyermekük kritikus véleményt fogalmazna meg a férfi tanítóról, akkor ez negatív színben tüntetné fel a szülőket. Másrésztől fészélyezte őket az, hogy nem lehetnek jelen, nem kontrollálhatják az elhangzottakat.

A kérdőíves kikérdezés eredményeinek értékelése

Tapasztalataink szerint a szülők egyre inkább körbejárják az iskolaválasztás időszakában azokat az iskolákat, melyek szakmai vagy egyéb szempontok miatt szóba jöhetnek, érdeklődnek az iskola specialitásai iránt.

A 32 válaszolóból 17 *igennel*, 15 *nemmel* válaszolt arra a kérdésre, hogy az adott intézményben tanító férfi pedagógusok magasabb száma befolyásolta-e őket az iskolaválasztásnál. Egy későbbi kérdésnél már elsöprő többséggel a vegyes tanítópárra érkezett a legtöbb válasz: a 32 válaszadóból 31 a vegyes tanítópárt választaná gyermeke számára. Érdekes megfigyelni, hogy a 15, korábban *nemmel* válaszoló szülő is, akik esetében nem volt perdöntő a férfi pedagógusok magasabb aránya az iskolában, mégis vegyes tanítópárt választana gyermekének.

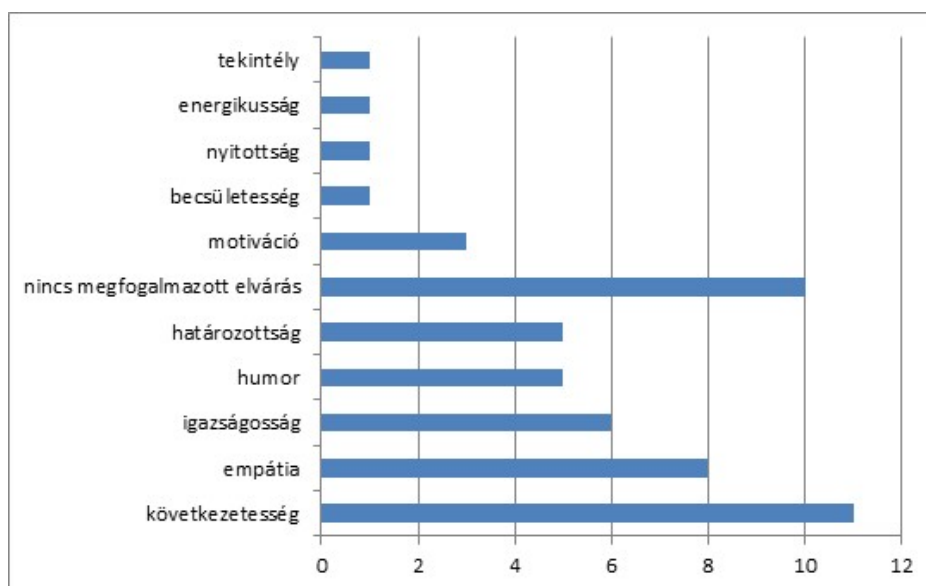
Kérdésként fogalmaztuk meg, hogy a szülők milyen szempontok miatt tartják jónak a férfi pedagógusok jelenétét gyermekeik iskolai életében.



1. ábra: A férfi pedagógusok jelenlétének pozitívumai a szülők szemszögéből

Az 1. ábra azt mutatja, hogy a férfi példa és a kiegyensúlyozott nemi szerep meglehetősen fontos a szülők számára. Viszont a mindennapi praxisban – talán a téma érzékenysége miatt – ez nem kerül szóba. Ennek egyik oka lehet, hogy a szülők személyesen nem szívesen osztanak meg olyan bensőséges információkat, amelyekből a saját családi életükre vonatkozóan következtetéseket vonhatna le a pedagógus. Kevesebb hangsúllyal, de a tekintély, a szigor, a rend iránti nagyobb fogékonyság is megjelenik.

A férfi pedagógusokra vonatkozó konkrét elvárások azonban már jelentős szóródást mutattak.

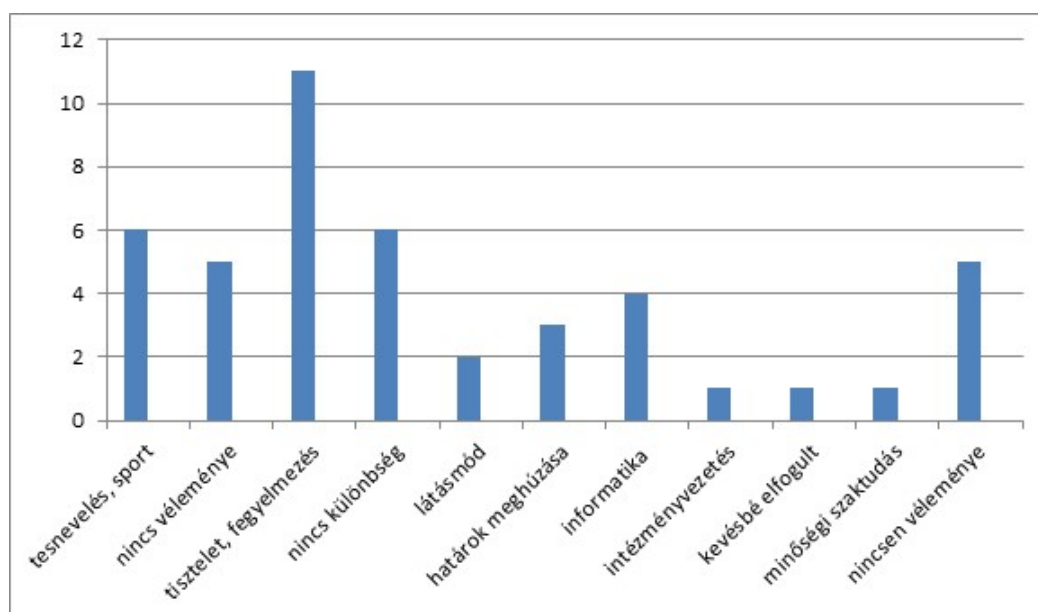


2. ábra: Konkrét szülői elvárások a férfi pedagógusoktól

Ahol megfogalmazódik konkrétum, ott kiemelkedik a *következetesség*, az *empátia*, az *igazságosság*. A válaszadók egyharmada nem fogalmazott meg elvárásokat. Ez az arány a 2. ábrából szignifikánsan kimutatható és egyben elgondolkodtató.

Az intézményben tanuló diákok szülei általában jelentős társadalmi és gazdasági tőkével rendelkeznek, így úgy véljük, hogy a „*nincs megfogalmazott elvárás*”-t fenntartásokkal kell kezelni. Ezt azzal magyarázzuk, hogy míg a gyerekek tanulmányi eredményei visszaigazolják az iskolaválasztást, addig nem fogalmaznak meg elvárásokat. Szerepet játszik továbbá az is, hogy a gyermekeknek eltérőek az érzelmi és intellektuális prioritásaik, valamint az ingerküszöbük is különböző, ezáltal egy-egy pedagógiai eseményt másképpen élnek meg.

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a szülők szerint milyen oktató-nevelő tevékenységek esetében van előnyben a férfi pedagógus a nő kollégájával szemben.



3. ábra: A férfi pedagógus előnyei a pedagógiai munkában

A válaszadók fő jellemzőként fogalmazták meg, hogy a férfi pedagógusok előnyt élveznek a tisztelet kivívásában és a fegyelmezés terén. Ez a szülői vélemény a 3. ábra adatsorából jelentősen kiemelkedik. Megemlítették még a *humort*, az *orgánumot*, valamint azt, hogy a férfiak kevésbé elfogultak a diákokkal szemben, vagy amennyiben igen, azt nem mutatják ki.

A kérdőívben két kérdés is a pedagógusok szakmai hatékonyságára vonatkozott:

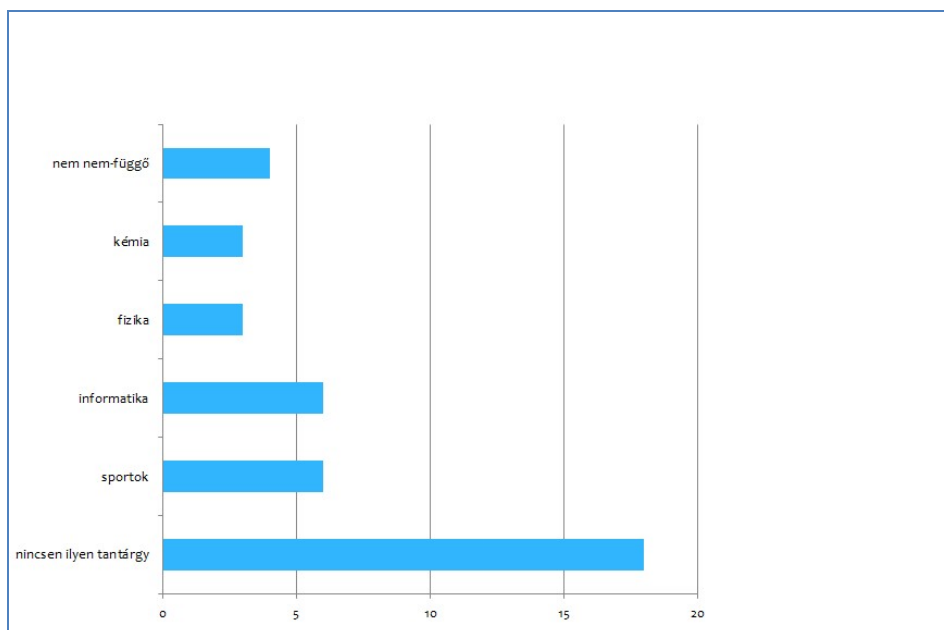
- (1) Van-e összefüggés a pedagógus szakmai hatékonysága és neme között?
- (2) Ha egy adott iskolában a nő és a férfi pedagógusok aránya közelítene egymáshoz, akkor az adott intézmény sikeresebben, hatékonyabban tudna-e működni?



4. ábra: Egyéni és intézményi hatékonyság a pedagógusok neme szempontjából

A szülők jelentős számban úgy vélik, hogy a férfi pedagógusok számának növekedése jótékony hatást gyakorolna az oktatási intézmény hatékonyságára, miközben a korábbi kérdésre vonatkozóan úgy nyilatkoztak, hogy nincs különbség a férfi és nő pedagógusok professzionális felkészültsége között. Ez az ellenmondás jól kirajzolódik a 4. ábra kördiagramjaiban. Kérdés, hogy milyen – a férfi mivolthoz köthető – tényezők idéznék elő a hatékonyság növekedését.

A szülők véleménye megoszlott arra vonatkozóan, hogy mely tantárgyak esetében lehetnek professzionálisabbak a férfi pedagógusok.

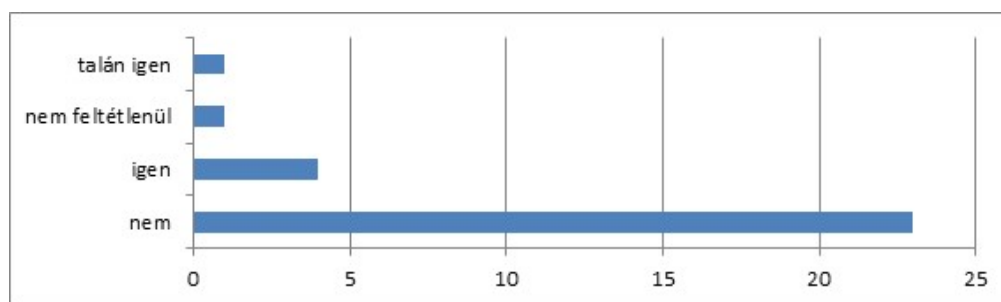


5. ábra: A szaktárgyi professzionalitás és a társadalmi nem összefüggése

Az 5. ábra azt mutatja, hogy a válaszolók közül 18 fő a *nincs ilyen tantárgy* választ adta, ami 56%-ot képvisel. Mivel itt kértünk indoklást, megállapítható: a szülők 46%-ban úgy vélik, hogy a férfi pedagógusok a reáltárgyakat oktatják professzionálisabban a nő pedagógusoknál. Véleményük szerint a szemléltetésben jobbak a férfiak, valamint az informatika tantárgy esetében a hitelesség jelent meg a legtöbbször indokként. Többen sztereotip véleményekkel indítottak, majd a válaszukat azzal zárták, hogy végső soron nincs összefüggés a pedagógus neme és az oktatott tantárgy oktatási színvonala között.

A kutatás a társadalomban jelen lévő közvélekedésre is megpróbálta reflektáltatni a szülőket. A szülők elsöprő többsége vélekedett úgy, hogy a válások nagy száma jelentősen növeli a férfi pedagógusok iránti igényt. Fellelhető volt egy-két olyan válasz is, melyek azt mutatják, hogy mögöttük nemcsak egyéni élethelyzetek bújnak meg, hanem társadalmi előítéletek is: „*egy közösségben együtt a sok nő „egészségtelen”*”; „*de a nem választ is meg tudnám indokolni*”; „*szerintem a normális családmódel miatt fontos a vegyes páros*”.

Gyakran jelennek meg a különböző médiumokban olyan hírek, melyek a pedagógusok magánéletéből vett eseteket mutatnak be, és ezek gyakran bulvárhírként kerülnek a mindennapi hírfolyamokba. Ezért kíváncsiak voltunk arra, hogy a szülők szeretnék-e információval rendelkezni a férfi tanárok családi hátteréről, és ezek az információk befolyásolnák-e az iskolaválasztásukat.



6. ábra: A szülők igénye a férfi pedagógus magánéletének megismerésére vonatkozóan

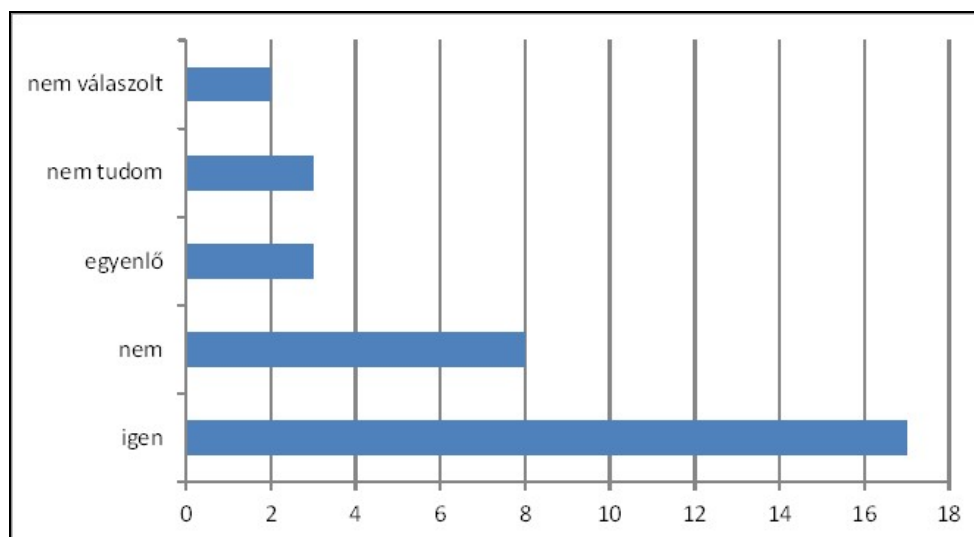
Ebben a válaszkörben egyértelmű többség mutatkozott abban – a 6. ábra adatai szerint –, hogy a szülők nem kívánnak információval rendelkezni gyermekük férfi pedagógusának családi hátteréről. Ennek ellentmondani látszik, hogy az interjúk során a szülők egyértelműen ennek éppen az ellenkezőjét fogalmazták meg. A kutató saját tapasztalata is megerősíti ez utóbbi igényt. A szülők között bizonytalanságot szül az információhiány, találgatásra ad okot. Úgy vélik, amennyiben normakövető a pedagógus, nincs mit titkolnia, amennyiben van

titkolnivalója, felmerül a normaszegő életvitel lehetősége is. Az oktatási rendszer alsóbb fokán nagyobb az érdeklődés a pedagógusok magánélete iránt.

Az árnyaltan válaszolók között a következő gondolatok is megfogalmazódtak:

- „A pedagógus családi hátteréről a munkáltatónak kell ismeretekkel rendelkeznie.”
- „A »liberális« társadalmi problémák miatt: pl. alkoholizmus, kábítószer, homoszexualitás, nem kellene terhelni a gyerekeket a pedagógusok magánéletével.”
- „Tudni szeretnék, de mindkét nem pedagógusairól.”
- „Nem, de amennyiben a pedagógus mesélne magáról, örülnék neki.”
- „Sajnos a férfi tanárok alacsony száma miatt önkéntelenül is felmerülhet a szülőkben a kérdés, hogy mi lehet a férfi tanár pályaválasztásának motivációja? Valószínűleg a szülők egy része a pedofília spontán gyanúját küzdi le magában, amikor a gyerekének férfi tanárt keres, ezért elképzelhető, hogy a férfi pedagógusok családi életére vonatkozóan nagyobb elvárásokat támasztanak (pl. nős legyen, gyermekes).”

A 6–10 éves korosztály a mintakövetés szempontjából igen fogékony. Ennek tudatában fogalmaztuk meg kérdésünket, mely a férfi és nő pedagógusok szerepét vizsgálta a fiú- és lánygyerekek mintakövetésében, szülői szemmel.



7. ábra: A férfi és a nő pedagógus szerep-minta adás erősségének összevetése

A 7. ábra egyértelművé teszi: a válaszadók 53 %-a határozott *igent* mondott arra, hogy a férfi pedagógus mintaadása erősebb a fiúgyerekeknél, mint a nő pedagógusok mintanyújtása a diáklányok esetében. A szülők 21%-a mondta azt, hogy nincs különbség a mintakövetésben; 3 válaszoló (9%) szerint egyenlőség tapasztalható a mintakövetésben. Egy válaszadó vélte úgy,

hogy a lányoknak is nagy szükségük van a férfi mintára, valamint többen hozzáfűzték a válaszukhoz, hogy a pedagógusoknak nem kell szükségszerűen mintaadóknak lenniük, mivel a „gendertanulás” helye optimális esetben a család.

A szülőkkel készített interjúk elemzése

A kutatás során a kérdőíves kikérdezést követően két szülővel félig strukturált interjúkat készítettünk. Ennek célja az volt, hogy a kérdőívek segítségével feltárt eredmények érvényességét megerősítsük, illetve árnyaljuk.

A válaszaikból kitűnt: a szülők úgy vélekednek, hogy a tanítók társadalmi presztízse ambivalens: miközben mindenki elismeri a szakma szépségét, nehézségét, amint saját élete során konfliktusba kerül az oktatás intézményrendszerével, azonnal megmutatkozik a gyöngye társadalmi státuszú pedagógus lebecsülése. Ellenpéldaként idézte fel az egyik szülő, hogy Finnországban a második legnépszerűbb a pszichológusi után a pedagóguspálya, így már a tanítóképzés során szelektálni tudnak a jelöltek között. A mi viszonyainkat azonban az elhivatottság és a „csupán a diplomaszerezés” igényének kettőssége jellemzi.

Nemzetközi kutatásokban is tükröződik, hogy a jövedelem a pedagóguspálya választásánál nem elsődleges szempont, de a szakma a társadalom értelmiségi rétegén belül is alacsony elismertségű, és az elérhető fizetés is rányomja a bélyegét annak státuszára, képviselőinek megítélésére.

Az egyik megkérdezett szülő oktatással foglalkozóként nem tudott érzelmileg elvonatkoztatni a kérdésben. Szerinte a magasabb státusszal, végzettséggel rendelkező szülők hajlamosak kritikusabban reagálni a pedagógus szakmai döntéseire.

Legfontosabb a pedagógus „minősége”, véleménye szerint „mindent visz hatással” van a gyermekekre. A pedagógus szerepének ott van óriási jelentősége, ahol a család nem tudja kompenzálni a tanulási problémákat.

Véleményük szerint a tanítói szakma nagyon izgalmas professzió. Mindketten úgy vélik, hogy ők megbecsülik és értékelik a pedagógusokat, ami valószínűleg a neveltetésükből fakad. Úgy ítélik meg, hogy az alulfizettség miatt társadalmilag alacsonyabbra pozicionálják a pedagógusokat, mint ahol valójában vannak. Ennek ellenére hatalmas előnye a szakmának, hogy a pedagógusok azonnali visszacsatolást kapnak a diákoktól.

Az egyik válaszadó kiemelte, hogy vidéken az értelmiségi társadalmi státusz képviselőjeként nagyobb a tanítók és tanárok esélye és lehetősége a társadalmi mobilitásra, mint városi pályatársaiknak. Azt a szempontot is felvetette az egyik szülő, hogy bár a tanárság nem jól fizető munkakör, de hosszú távú megélhetést biztosít, ha alacsony színvonalon is.

Mindkét interjú során elhangzott, hogy gyermekeik beiskolázásánál szempont volt a férfi pedagógus jelenléte az iskolában, az osztályban. Több iskolát is megnézték a kerületben. Hallották, hogy lesz férfi pedagógus, valamint az egész napos iskola (iskolaotthon) is befolyásolta a döntésüket. Tetszett nekik a férfi tanító bemutató órája, élvezték a „férfi hangot”. Izgalmasnak tartották, hogy egy férfi pedagógus legyen az egyik tanító. Azonos szakmai kvalitások megléte mellett mindenképpen férfit választanának, de döntésükben a férfi pedagógusról való informális tájékozódás is sokat számít. Az egyik válaszadó nem tudta, hogy a többi szülő esetében a férfi tanító személye döntő volt-e, de tudomása szerint mindenki megörült annak, hogy egy férfi tanítóhoz járhat a gyermeke.

Véleményük szerint egészségesebb lenne a tantestület működése, ha több férfi pedagógust alkalmazna egy iskola. Meggyőződésük, hogy jó, ha kiegyenlítődik a nemek aránya, de kérdésként merül fel bennük, hogy akkor nem lenne-e nagyobb a presztízsharc a férfi pedagógusok között. Úgy is érdekesnek gondolják a kérdést, hogy milyen újdonságot nyújthat az az oktatási intézmény, amelybe ilyen nagy számban jelentkeznek és vállalnak munkát férfi pedagógusok, maguknak a férfi pedagógusoknak.

Az évek során árnyaltabbá vált a szülők véleménye a pedagógusokról, de ennek nincs gender-vonatkozása: a legtöbb észrevétel nem férfi–nő vonal mentén artikulálódik. Minél többet tudnak a szülők a pedagógus magánéletéről, annál nyugodtabbak, hogy jó helyen vannak a gyermekeik. Emellett a szülők mindig összehasonlítják a gyermekeiket a másokéval, így a szakmai támogatást is igénylik a pedagógustól.

Az egyik szülő-interjúalany lényegesnek és elgondolkodtatónak tartja azt, hogy ha a férfi pedagógus az igazgatói posztot tölti be, akkor a magánéletének mikéntje nem releváns; valószínűsíthető, hogy a vezető pozíció hitelesíti személyét. Ezzel a hatalom és gender viszonyának összetettségére tapint rá.

Mindkét szülő úgy véli, hogy szeretnének információval rendelkezni a pedagógus magánéletéről, mert úgy gondolják, hogy a titkolódzás abban az esetben van jelen, ha a pedagógus a magánéletében nem normakövető életmódot folytat.

A férfi pedagógusok kimondva-kimondatlanul is, de eltérő kommunikációval élnek a nő pedagógusokhoz képest: a „fociedző-stílus” fedezhető fel egynémely férfi pedagógus kommunikációjában. A szülőknek azonban fontosabb, hogy a gyerekek jól érezzék magukat, minthogy szóvá tegyék a férfi pedagógus nyersebb kommunikációját: például, ha „férfiasan beszélnek”, vagy ha néha szexista megjegyzéseket tesznek. A szülők úgy látják, hogy a férfi pedagógusok kevésbé nyitottak arra, hogy a magánéletükről beszéljenek, pedig a szülőknek erre igényük lenne.

Kifejezetten kíváncsiak arra, hogy a férfi pedagógus miért van a pályán. Romantikusan hangzik, ha egy férfi nem egy jól jövedelmező állást választ, hanem pedagógusnak áll, de elgondolkodnak azon, hogy mi húzódhat meg e választás hátterében. A szülők szerint, ha a férfi tanítónak a társadalmi normáktól eltérő az életvitele, automatikusan titkolja azt. A szülők ekkor találgatni kezdenek, mivel az információhiány bizonytalanságot kelt. Az interjú során a szülők megemlítették, hogy vannak olyan félelmeik, melyek a bulvármédia által felkapott pedofília gyanúját gerjesztik. A köztudatban az az előítélet él, hogy a tornatanárok esetében ez a gyanú megalapozott is lehet. A nő tanítókkal kapcsolatban ezek a kérdések fel sem merülnek. A nő pedagógusról azt feltételezik, hogy magánéletük általában kiegyensúlyozott és kiszámítható, ha férjezettek, ha nem. Ebből arra lehet következtetni, hogy a magánélet bizonyos fokig közüggé válik, ha férfi tanítóról van szó.

A nő–férfi tanítópáros tapasztalatai a férfi tanító jelenléte előnyeiről és hátrányairól

Kutatásunk második részében arra kerestük a választ, hogy egy olyan helyzetben, ahol nő–férfi tanítópáros dolgozik együtt, a tanítóknak maguknak milyen tapasztalatuk alakult ki a férfi és női identitásbeli és szerepbeli különbségekről a tanítói munka során. Várható, hogy a tanítók nézőpontjait és gondolkodását megismerve, majd azokat összehasonlítva lényegesen több ismerethez jutunk, mintha csak a makro-szociológiai adatokra támaszkodnánk, avagy csak a férfi tanárok szakmai identitását vizsgálnánk.

A férfi tanító szakmai identitásának összehasonlító módú (a nő tanító identitásával összevetett) megismeréséhez a mélyinterjú módszerét tartottuk a legalkalmasabbnak. Természetesen egyetlen tanítópáros gondolkodásából és véleményéből nem általánosíthatunk, tehát semmiképp nem tekinthetőek reprezentatívaknak az eredményeink, azonban az előző fejezetben feltártakkal együtt egy sokrétű esettanulmány jött létre, amely később több irányban is bővíthető.

A tanítók társadalmi megítélés

A tanítók társadalmi megítéléséről – különösen, ha a férfi tanítóról van szó –, mindkét tanító véleménye azonos volt: a szakma eleve alacsony presztízse miatt a tanítói munkát hivatásként választó férfi „csodabogár”. A férfi tanító megfigyelése szerint ez a „státusz” már a tanítóképzés során megjelenik, mivel ott már nyilvánvalóvá válik, hogy a nők közül sokan „ugródeszkának” választják a főiskolát a felsőoktatásban való továbblépéshez. De ha egy fiatal férfi teszi ezt, értetlenség övezi választását. A férfi tanító emelte ki azt a gondolatot is,

hogy „*a köztudatban nem élnek általános ismeretek a tanítók tevékenységének sokrétűségéről, a felkészültségük összetettségéről*”, azaz a tanítók munkájának közsférabeli reprezentációja szinte nem létezik. Holott a tanítói munka professzionális voltának bemutatása éppen értékének elismerését, és ezzel presztízisének pozitív változását eredményezhetné. Ezzel ellentétben mind a szülők és mind a tanítók között sokan az anyaszerep intézményesült „meghosszabbításának” fogják fel a tanítói professziót.

A társadalmi presztízis és a szakmában elérhető jövedelem erős összefüggést mutat. Ennek alapján egy patriarchális társadalmi szokásrendben a családfenntartó „nem engedheti meg magának”, hogy ezt a foglalkozást válassza.

Ha eleve nincsen közbeszédbeli diskurzus a szakma társadalmi és indirekt gazdasági hasznosságáról a szakma professzionalizációjának oktatáspolitikai – ezért hatalmi – diskurzusán kívül, akkor ez olyan területnek mondható, ahol nem áll rendelkezésünkre tudományosan megalapozott tudás a széles körben elterjedt sztereotípiákon alapuló vélekedések helyett. Így hangsúlyosabbá válnak azok a szülői elvárások, amelyek a magánszféra szerepeihez kapcsolódnak: pl. „*a tanító legyen apja helyett apja a gyereknek.*”

Annak ellenére, hogy a pedagógusidentitás pszichológiájában elterjedt nézet, hogy a férfi tanítók igen kis számaránya a szakmára nézve „egészségtelen”, a gyerekek iskolai szocializációját torzítja, elnőiesíti a fiúkat, mégis mindkét tanító alaptalannak véli ezt az állítást (Buda, 1996: 434). Ezt a meggyőződésüket alátámasztja az is, hogy számukra a magánszféra és a közélet (munka) világos szétválasztása lényeges, még ha „személyiségükkel dolgoznak” is. A fent megfogalmazott megállapítást tehát sem a tanítók szakmai tapasztalata, sem a szociálpszichológia szakirodalma nem tudja alátámasztani.

Sajátosnak vélhető, hogy míg a pálya elnőiesedése témáját feldolgozó elméleti szakirodalom „teli van” a nőkre nézve előítéletes pszichológizáló elemzésekkel, addig a praxisban dolgozó tanítók gondolkodásában fel sem merül a kérdés. Itt nyilvánvalóan tetten érhető az elméleti és a gyakorlati pedagógia közötti óriási távolság. Kérdéssé válik, hogy az elméleti pedagógia vajon milyen ismeretforrásból és milyen érdekek mentén tartja fenn a nő pedagógusok csoportként való negatív értékelését? Hiszen a társadalmi közbeszédben ennek kimondottan káros következményei lehetnek a pedagógusnők megítélésében. Feltételezésünk az, hogy a női többségű pályán a nők latens elnyomásának, „nem elég jó voltuk” megerősítésének egyik technikáját érhetjük tetten, amit azonban a reflektív módon gondolkodó tanítónők „nem vesznek magukra”.

A tanítók pedagógiai felkészültsége és pedagógiai munkája

Mindkét tanító egyetértett abban, hogy szakmai felkészültségükben semmiképpen nem lehetnek különbségek társadalmi nemi identitásuk alapján, hiszen a főiskolai képzés explicit módon nem tesz különbséget a különböző nemű tanítójelöltek képzésében.

Mindkét tanító a szakma választásának motivációjául a családi háttérükből hozott indíttatásokat jelölte meg. Ezzel alátámasztották számos korábbi kutatás eredményét, melyek azt bizonyították, hogy a szakma hivatásként való értelmezése a kulturális és társadalmi mikrokörnyezetben alakul ki és él tovább erős szakmai szocializációs tényezőként (Sallay, 1995: 216).

A tanítók pedagógiai kommunikációja

Minkét tanító tapasztalata szerint a női vagy férfi identitás nem játszik meghatározó szerepet abban, hogy mik a sajátosságai pedagógiai munkájuknak. Jellemzőnek tartják azonban, hogy a különböző tantárgyak (pl. matematika, magyar) gender-címkézetté válnak, bár ezt gyakran a szülők sztereotípiákon alapuló elvárásai generálják, nem maguk a tanítók. Ez a kérdés tehát a gyerekek elsődleges szocializációjához köthető. Azonban a diákokkal való kommunikációjuk módját már a férfi és női mivoltukhoz kötöttnek ítélték meg. A nő tanító azt emelte ki, hogy a lányok szívesebben és többet beszélgetnek vele a tanórákon kívül, a tanórai kommunikációban azonban – önreflexiója szerint – kiegyensúlyozottan és felváltva szólítja fel és értékeli a lány és fiú tanulókat. A férfi tanító szerint – a „*megszokottól eltérő módon* –, *ő képviseli az engedékenységet, lágyágot a tanulókkal való viszonyában*”, bár tudja, hogy a határozottabb, erélyesebb fellépés elfogadható és elvárt is a férfi tanítótól. (Így a nő tanító képviseli a szigorúságot és a következetességet a párosukban.) A férfi tanító egyetlen helyzetben reflektált különbségre abban, ahogyan a fiú tanulókhöz határozottan és egyben közvetlenebb kifejezésekkel szól, gyakran humort vegyítve a szituációba. Véleménye szerint az oldottabb viselkedésmód jellemzőbb a férfi tanítókra és tanárookra: „*a férfi tanárok azért rugalmasabbak, mert többet megengedhetnek maguknak*”. Arra következtethetünk tehát, hogy a gender meghatározta tényezők jelen vannak a tanítók pedagógiai kommunikációjában, bár az érintettek ezzel nem foglalkoznak tudatosan. Ezek a tapasztalati elbeszélések alátámasztják azt a megállapítást, hogy a pedagógiai kommunikációban megjelenik a gender-identitás, mind a tanítók, mind a diákok részéről.

Minkét tanító kiemelte a férfi és nő tanítók olyan „munkamegosztás-” és attitűdbeli különbségét, hogy míg a nő tanítók szabálykövetőek és normakövetőek, pl. felelősségteljesen elvégzik a szükséges adminisztrációs munkát, addig a férfi tanítók ez alól a munka alól

felmentést kapnak. „*A nő tanítók és tanárok szabálykövetők, mivel ez a munka adja önértékelésük gerincét*”. A nő tanító ezen megállapításában világosan tükröződik a makrotársadalmi munkamegosztás jellemzője, ahol az aprólékos, nem látványos eredményekkel járó munkák általában női munkák, míg a társadalmilag kiemelten értékesnek vélt tevékenységek férfi identitást és szerepet kívánnak meg (Thun, 2010: 57).

A gondoskodás szerepe a tanítók pedagógiai munkájában

A gondoskodó attitűd és szerep minkét tanító hivatásbeli meggyőződése szerint tartalma a tanítói szerepnek, sőt annak lényege. A részletekre, apró eseményekre, a gyermekek hangulatára, viselkedésére való figyelés és reagálás az alapja annak, hogy tanulás folyjék. Feltételezésünk, hogy ezt a munkát nem lehet protokollokban leírni, a tanító személyiségének egy olyan rétege „dolgozik” ilyenkor, amely nehezen racionalizálható és verbalizálható: azaz hogy mit, miért csinált egy adott szituációban. Mivel azonban a gender egy olyan pervazív sajátosság, mely személyiségét és identitását affektív és kognitív módon egyaránt meghatározza, ezért minden megnyilvánulásában jelen van, tehát a tanítói gondoskodó attitűd is tartalmazza a gender megnyilvánulását. Ez esetben azonban, ha a nő és férfi tanító egyaránt képes ezzel az attitűddel bánni szakmai identitása és tevékenysége meghatározójaként, akkor ez azt bizonyítja, hogy a gondoskodás munkáját egy férfi is képes identitása részeként felfogni és tudatosan vállalni.

A pályaorientáció, a tanulók tanulási stratégiái és stílusai, valamint a gender-tudatosság

A tanítók megfigyelései szerint a tanulók általában a gender-sztereotípiák mentén választanak tevékenységi köröket. Mindketten megerősítették azt a már más vizsgálatokból ismert tény, hogy saját maguk sem észlelik a tankönyvek és taneszközök tartalmában, a tantervekben megbúvó gender-sztereotípiákat. De azok a közvélekedésben megmutatkozó, szintén sztereotípiákon alapuló elvárások sem válnak elméleti kérdésfeltevés tárgyává, amelyek azt sugallják, hogy a lányok a humán tárgyakban (pl. magyar), a fiúk pedig a reál tárgyakban (pl. matematika) tehetségesebbek és eredményesebbek. Ezért munkájuk során a tanulók gender-tudatosságának formálásával, kialakításával nem foglalkoznak.

Véleményük szerint az alsófokú oktatásban a pályaválasztás még távolinak tűnik, így nem érzékelhető a kapcsolat a korai gender-szocializáció és a későbbi pályaválasztás között. Nem merült fel annak a kérdése, hogy a gender-sztereotípiákból való „kitanulás” körülményeinek és tevékenységeinek megteremtése egy, már a kezdetektől pedagógiailag irányítható folyamat lehetne az általános iskolákban (Angelusz, 1984: 68–72).

A tanítók véleménye szerint az iskola és a pedagógus kevésbé tudja befolyásolni a szülők akaratát és elképzeléseit gyermekük jövőjéről. Tehát a család által „birtokolt” kulturális és szimbolikus tőke működése ebben a kérdésben konkrétan tetten érhető (*Bourdieu, 1978: 34*).

A tanítóknak viszonya és kommunikációja a felnőtt aktorokkal (szülők, kollégák, vezető)

Esetünkben a szülők és a tanítók generációs közelsége miatt gyakori az informális, majdnem baráti kommunikáció, pl. tegezés. Ez a helyzet nagyban oldja a gender-különbségekből adódó kommunikációs normák merevségét, így itt nem fogalmazható meg lényeges vizsgálendő tényező. Abban viszont igen, hogy a fegyelem, a rend megtartását, illetve konfliktus esetén annak megoldását kiemelten a férfi tanítótól várják el a szülők.

A tanárok és tanítók közötti kommunikációban várható lenne, hogy valahol megjelenik az elméleti szakmai-pedagógiai diskurzus. De ez a tanítók tapasztalatai szerint nem történik meg. A mindennapi tennivalókról, azaz egy szervezet működéséhez szükséges praktikus szinten folyik a szakmai párbeszéd. Egy ilyen működés-milióben érthető, hogy mind a nő tanító és a férfi tanító által megfogalmazott „férfi privilégiumok” – az elnéző attitűd az iskola vezetése és a kollégák részéről, illetve az informális pozitív diszkrimináció – megjelennek, hiszen egy feminizált szervezeti környezetben a maskulin értékrendet (alapvető társadalmi rendet) képviselő férfiak jelenléte, és ezért személyes presztízse felértékelődik. A privilégiumok megadása egyértelműen mutatja a pedagógusnők úgyszintén patriarchális rendhez igazodó identitástudatát. Hiszen a genderkategóriát elhagyva értelmezhetetlenné válik, hogy egyes pedagógusok miért részesülnek előnyökben úgy, hogy azoknak alapját nem a magasabb szakmai teljesítmény képezi. Ezekkel a „természetesnek” elfogadott viszonyokkal magyarázható, hogy azon a kérdésen, hogy milyen befolyással van személyiségükre és identitásukra a feminizált környezetben való mindennapi lét és munka, egyik tanító sem gondolkodott még el.

Következtetések

A közoktatás (alsó fokán mindenképpen) az oktatáspolitikai professzionalizációs igényének és a helyi társadalmat képviselő szülők gyermekeik szocializációs igényének konfliktusa érhető tetten. Az egyik oldalról professzionális szervezetet tételünk fel, a másik oldalról a család szocializációs és gondoskodó funkcióinak kiterjesztését találjuk, tradicionális gender-szerepeltvárásokat kivétítve a pedagógusokra.

A gondoskodás, személyesség, a személyközpontú pedagógia gyakorlása a tanítók nézőpontjából a professzióhoz kötött tevékenységsorozat és kommunikációs mód, a szülők

részéről azonban nem. A szülők elvárásaiban a gender-identitáshoz köthető apamodell szigorú, tekintélyelvű viselkedésmintát mutató tanítókép jelenik meg, transzparens családi háttérrel – tradicionális, patriarchális és normatív módon.

Ebben az értelmezésben tetten érhető a szociológiában jól ismert kettős kötés jelensége. Ha a normatív patriarchális férfi szerepmodell nyújtás ilyen mértékben hangsúlyozott, akkor az ezt nem képviselő tanítók hogyan fejezhetik ki saját férfi-szakmai identitás-mintáikat? Valószínűsíthető-e az az összefüggés, hogy a tanító foglalkozást éppen a nem patriarchális-mintázatú identitással bíró – és azt vállaló – férfiak választják? Ezzel párhuzamosan pedig valószínűsíthető-e, hogy a tanító foglalkozást gyakran a patriarchális mintázatú nőiséget erősen internalizáló nők választják?

IRODALOM

- Angelusz Erzsébet (1984): *Filozófia, antropológia, nevelés*. Akadémia Kiadó, Budapest
- Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest
- Buda Béla (1996): A pedagóguspálya elnőiesedésének pszichoszociális problémái. *Educatio*, 5/3: 431–440.
- Dombi Alice (2002): A mintaadó pedagógusszerep jellemzői. *Magyar Felsőoktatás*, 2/3: 63–64.
- Fausto-Sterling, Anne (1995): *Myths of Gender: Biological Theories About Women and Men*. Second Edition. BasicBooks, New York.
- Ferge Zsuzsa – Gázsó Ferenc – Háber Judit – Tánczos Gábor – Várhegyi György (1972): *A pedagógusok helyzete és munkája*. MTA Szociológiai Kutató Intézete, Budapest
- Figula Erika (2000): A tanár-diák kapcsolatban szerepet játszó személyiségtulajdonságok. *Új Pedagógiai Szemle*, 2: 76–82.
- Fodor Éva (2003): A női emancipáció Magyarországon és Ausztriában, 1972–1992. *Szociológiai Szemle*, 1: 28–54.
- Hitchcock, Graham and David Hughes (1995): *Research and the Teacher. A Qualitative Introduction to School-based Research*. Routledge, London and New York.
- Kovács Edina – Thun Éva (2007): *Szerep – nem szerep*. Szociális és Munkaügyi Minisztérium, Budapest.
- Nagy Beáta (2006): Azonosság vagy különbözőség – a foglalkoztatás férfias normái. In: Sándor Klára (szerk.): *Pápai Feminizmus*. Szabó Miklós Liberális Alapítvány, Budapest, 37–52.

- Nagy Beáta (1995): Nők a gazdasági elitben: az üvegplafon. *Info-Társadalomtudomány*, 32: 39–45.
- Magno, Cathryn – Iveta Silova – Susan Wright – Eniko Demeny (2003)(szerk.): *Open Minds. Opportunities for Gender Equity in Education. A Report on Central and South Eastern Europe and the Former Soviet Union*. Open Society Institute, New York.
- Rédai Dorottya (2005): Társadalmi nemek a közoktatásban: A szlovén és a magyar közoktatási reformfolyamat értékelése gender-szemszögből. *Új Magyar Női Szemle*, Különszám. 96–109.
- Sallay Hedvig (1995): Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 95/3–4: 201–227.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Thun Éva (1996): „Hagyományos” pedagógia – feminista pedagógia, *Educatio*, 5/3: 404–416.
- Thun Éva (2007): A neveléstudományi- és oktatástudományi paradigmákról - a társadalmi nemek elméleti kereteibe foglalva. *Educatio*, 16/4: 623–636.
- Thun Éva (2010): *A pedagógusnők identitástudata*. PhD-disszertáció. Kézirat.

HORVÁTH FUTÓ HARGITA

Kép és szöveg egymásra hatásának vizsgálata az irodalomórán

A tanulmány olyan műveket interpretál, amelyek szövege képzőművészeti alkotásokra (festmények, szobrok, fényképek, képregény) való utalásokat, leírásokat is tartalmaznak, vagy szövegtestükbe vizuális intertextusként képzőművészeti alkotások épülnek be. A képzőművészeti alkotások szövegben betöltött funkciójának, a textusba ágyazott műalkotások mitikus és vallási vonatkozásainak vizsgálata új szempontokkal gazdagítja a szövegek interpretációját, és élményszerűvé teszi az irodalomtanítást. Az elemzett, képi utalásokban gazdag szövegek a szerbiai általános és középiskolák magyar nyelv és irodalom tanterveiben feldolgozásra szánt szövegekként, kötelező vagy ajánlott házi olvasmányokként szerepelnek.

Az irodalmi szövegek képzőművészeti alkotásokra utaló szöveghelyei a kép és szöveg kapcsolatának feltárására adnak módot az irodalomórán. Az irodalmi alkotásokban a képek illusztrációként (a lexikai elemeket nem lexikai természetű szövegösszetevők, képek, fotók stb. egészítik ki), utalásokként (informálnak a helyszín jellegéről, a cselekmény idejéről, a szereplőkről) vagy metanarratívaként funkcionálnak. A képnek mint a szöveg vizuális intertextusának, „beágyazott elbeszélésének” (Kemp, 2003: 99) vizsgálata, sokrétű szövegbeli funkciójának determinálása új szempontokat adhat az irodalmi művek interpretálásához, felkínálja a tantárgyi integrációt és kiszélesíti a tanulói tevékenységek körét.

A vizuális és a verbális kifejezésmódot, azaz két médiumot (textust és képet) összekapcsoló szövegekben a képek három fajtáját különíti el a szakirodalom: fikción belül létező képek (fiktív festők művei, amelyek a fikción belül/keresztül keletkeztek), virtuális képek (álomképek, tükörképek) és a fikción kívül létező képek (Orosz, 2003). A fikción belül létező képekre a művészregények azon változatában találunk példákat, amelyek középpontjában egy műalkotás, általában a festő-főhős főműve áll (Fernhofer készülő *Kötekedő Széplány* című alkotása Balzac *Az ismeretlen remekmű*; Claude Lantier *Plein air* festménye és a női akt Zola *A mestermű* című kisregényében; Oscar Wilde *Dorian Gray arcképe*nek fiktív portréja; a magyar irodalomban példaként említhetjük Justh Zsigmond *Művészszerelem*, Ambrus Zoltán *Midás király*, *Solus eris* című regényét és számos más művet). A nyelvileg megjelenített fikciós műalkotás a művészregény szüzséjének hangsúlyos centrumát alkotja, és meghatározza a mű cselekményének menetét és végkifejletét (Harkai Vass, 2001: 61–64). Orosz Magdolna tipológiájában a képi utalások második csoportját a virtuális képek, a tükörképek és az álmok alkotják. Az álmok és a tükörképek szintén ikonikus

jellegűek. Az álmot bizonyosfajta képszerűség jellemzi, Freud szerint a képalkotás az álom „*olyan mechanizmusa, amely a tudattalan vagy tudatelőtti vágyakat és impulzusokat (plasztikus) képekre fordítja, és ezáltal az emberi psziché lappangó tartalmait a szó valódi értelmében láthatóvá teszi*” (Orosz, 2003: 197). Virtuális képként értelmezhető Móricz Zsigmond *Légy jó mindhalálíg* című regényében Pósalaky álma, amely anticipációs funkciót tölt be, megjósolja a lottószámokat. Móricz ebben a szövegrészben a bibliai álomfejtés motívumát írja újra. Az álmok arról tájékoztatják a hősöket, „mit kell tenniük, hogyan kell fellépniük, hogy megváltoztassák sorsukat, vagyis a hősökből bizonyos cselekedeteket, aktivitást váltanak ki.” (Bahtyin, 1976: 285) Pósalaky álmának szimbolikus nyelvét, a tudat alatti jelbeszédet a takarítóné fejtje meg. A tanulmány a tipológia harmadik csoportjával, a fikción kívül létező képek szövegben betöltött szerepével foglalkozik. A művekbe vizuális intertextusként beépülő képek az irodalmi elbeszélő szövegben elmondott fiktív történeten kívül és tőle függetlenül konkrét festményekként léteznek. Az elemzett, képi utalásokban gazdag szövegek a szerbiai általános és középiskolák magyar nyelv és irodalom tanterveiben feldolgozásra szánt szövegekként, kötelező vagy ajánlott házi olvasmányokként szerepelnek.

A festmény mint vizuális intertextus

A konkrét képhez kötött képi referenciára Móricz Zsigmond *Légy jó mindhalálíg* című regényének karczer-jelenete hozható fel példaként. Nyilas Misi a tanári testület döntését várva az őt ért igazságtalansággal a jövőjét állította szemben, s Széchenyihez („*látta magát híres és nagy embernek, magas lesz és erős ember, s nagy szakállt fog viselni, hosszú szakállt, mint Széchenyi Döblingben azon a képen.*” *Légy jó mindhalálíg*, 255) és Ádámhoz („*Aztán mezítelenül állott előttük, mint a Zichy Mihály képén Ádám a sziklán, lobogó hajjal, s hátravetett két karral a szikla szélén, alatta a mélység és a sötétség, s ő isten trónja előtt áll, tisztán és szűz testtel.*” *Légy jó mindhalálíg*, 255) hasonlította magát. Széchenyinek több képe is készült Döblingben, a képleírásából azonban nem lehet egyértelműen konkrét festménnyel azonosítani a regénybeli képet. A regényszöveg alapján a másik kép Zichy Mihály *A paradicsomon kívül 15. szín* című illusztrációja Madách Imre *Az ember tragédiája* című művéhez. A Zichy-illusztráció pretextusa a Madách-mű 15. színe, amelyben Ádám kétségbeesésében az öngyilkosság mellett dönt. Szándékától a felé siető Éva szavai térítik el, aki bevallja, gyermeket vár. A Úr végighallgatja Ádám kétségeit, és az emberpárnak a reményt adja útravalóul: „*Mondottam, ember: küzdj és bízva bízzál!*” Zichy a 15. színhez két illusztrációt is készített ceruzával és fekete krétával. Az első rajz középpontjában az álmából

ébredő Ádám áll, a szirtfokról dacosan mutat a mélységbe, haját lobogtatja a szél, mögötte Lucifer és Éva. A második rajzon Ádám az Úr előtt térdel, Éva az oldalán áll. Az Ádám halálra szántságát ábrázoló Zichy-illusztráció a regény főszereplőjének érzelmi állapotát tükrözi. A karcerban egy momentum erejéig Misinek is az öngyilkosság látszik a legjobb megoldásnak, és úgy vetne véget az életének, mint Ádám. A karcerbeli képzelődés az édesanyjához kapcsolódó vágyképpel végződik, édesanyja az Úr szavának párhuzamaként a „*légy jó, fiam, légy jó, kisfiam mindhalálig*” tanácsot adja útravalóul. A Zichy-illusztrációnak mint vizuális intertextusnak a szövegbe ágyazása arra enged következtetni, hogy az ismert férfiakkal való összehasonlítás alapja nem a gőg, inkább a gyermek védtelensége, tehetetlensége, kiszolgáltatottsága. Az irodalomtanárnak jó alkalmat nyújtanak ezek a szövegrészek a tanulók kiscsoportos tevékenységén alapuló kooperatív tanulásra, a képleírások alapján könyvtári és internetes kutatómunka keretében megkerestethetők a konkrét festmények, kreatív, írásbeli kifejezőkészséget fejlesztő feladat a Zichy-illusztrációk képleírása, a Madách-szöveg és az illusztrációk összehasonlítása és rávetítése a Móricz-szövegre.

Gion Nándor *Virágos Katona* című regényének képi utalásában szereplő alkotások egy Krisztus keresztre feszítésének történetét elbeszélő képsor elemei. A képsor a bibliai szenvedéstörténetet illusztrálja. A bibliai pretextus ismerete előfeltétele az irodalomórán végzett regényelemzésnek. A feldolgozás egyik szempontja a szöveg képi narratíváinak megkeresése és a Biblia megfelelő szöveghelyével való társítása. A narrátor által a kép egyik alakjáról Virágos Katonának nevezett alkotás a kereszténység paradigmikus útjának, a Golgotára vezető útnak az egyik stációját jeleníti meg. Az út az irányultsággal rendelkező lineáris tér azon formája, melynek a hosszúság releváns, a szélesség nem releváns formája, és temporális kategória (életút, életpálya, mint a fejlődés időbeli eszköze) modellezéséhez is alkalmas (Lotman, 1994: 122). A szenvedés útját járó Krisztus tizennégy stáción keresztül jut el a kereszthalálig, ennek az útnak a képi elbeszélései a szenttamási kálvária kőoszlopaiba épített képek. A képsorok az egyedi képekkel ellentétben meghatározott helyhez kötődnek, az állandó hely „*megkönnyíti a személyek és a narratív tartalom azonosítását és az elvárt reakció bekövetkezését*” (Kibédi, 1993: 172). A kálvárián a keresztény ember a tizennégy stáció mellett elhaladva jelképesen végigjárhatja Krisztus szenvedésének útját a pilátusi ítélettől a sírhatételig, a stációképek így korabeli „képregényként” is értelmezhetők. A kálvária szakrális terének látogatója Rojtos Gallai István, a *Virágos Katona* narrátora. A narrátor pontosan megjelöli a képek helyét: a vastag kőoszlopok vakablakszerű nyílásaiba voltak mélyen beépítve. A keretet, a képek határait a vakablak fala jelzi. A képsor festőjéről

nem tudunk meg semmit, Török Ádám kérdez rá a kilétére a regény egyik szöveghelyén, majd a képet nézve és a mozdulatokat analizálva megállapítja róla, hogy sosem fogott korbácsot a kezében.

A képsor cselekménye Krisztus keresztre feszítésének kronológiáját követi. A menet útja Jeruzsálemtől a Golgota felé halad. Az első képen a Megváltót kilökdösik a börtönből, a Virágos Katona először emeli fel a szöges korbácsot. Az elbeszélő képolvasata a regénykezdetben kiterjed a képen ábrázolt alakok cselekedeteire, a háttérre, az út szélén álldogáló nézőkre, a színvilágra: „*a Virágos Katona szöges korbáccsal veri a Megváltót a kőoszlopokba épített képeken. Homokszürke ruha van rajta, és a mellén egy hatalmas, sárga szirmú virág. A rikító sárga virág egyáltalán nem illik a képekre, és vele együtt a katona sem, hiszen senki másnak nincs a ruhájára virág tűzve, sőt még a háttérben sem látszik egyetlen virág sem. Arról a sok tülekedő emberről látszik, hogy onnan nőttek ki, abból a kopár, homokos talajból, és valahogy mindannyian összetartoznak, a Virágos Katona azonban úgy járkál ott közöttük, mint aki véletlenül került oda, és ezért megbélyegezték egy nagy sárga virággal.*” (Virágos Katona, 27). A Virágos Katona, mint a Gion-hősök általában, eltér a többiektől, más, nem illik bele a környezetébe. Jézussal együtt őt is megbélyegezték. A regényelemzés egyik aspektusa a képleírásban fellelhető jelképek és a színszimbolika működésének feltárása. A virág is idegen e táj flórájától, pozitív jelentéstartalmából kifolyólag sem illik a miliőbe. Térbelileg a sárga virág a katona és a Megváltó között helyezkedik el, jelképesen közvetít közöttük, a sárga ugyanis az örök fény, a felség, a hatalom kifejezője, a közvetítés szimbóluma emberek és istenek között. A keresztény hagyományban a sárga szín az eretnokség, az árusítás színe is. A színek konstruálta oppozíció Jézus és a körülötte állók létének jellegére hívja fel a figyelmet: Jézus létezését az örökkévalóság jellemzi, a *homokszürke ruhájú katona* és a *homokos talajon tolongó báméskodó nép* mulandóak. A létezés mulandóságát szimbolizáló homok a Jézust körülvevő figurák létének időbeli korlátozottságát vetíti ki. A narrátor képolvasata alapján konstatálható, hogy a Virágos Katonáról elnevezett kép a szenvedés útjának ötödik stációját jeleníti meg: a menetben Krisztus mellett ott látható megsegítője, a cirénei Simon, aki átveszi tőle a keresztet és a farizeus, aki leköpi Krisztust. Az útközbeni találkozások, az emberek közötti interakciók értelmezéséhez Mihail Bahtyin kategóriája, az út kronotoposza használható fel: „*az úton egy bizonyos idő- és térbeli pontban a legkülönbözőbb emberek – különféle társadalmi rétegek, állapotok, hitvallások, nemzetiségek, életkorok képviselői – tér- és időbeli útjai keresztezik egymást. A véletlen itt összehozhat olyanokat, akiket normális körülmények között elválaszt egymástól a társadalmi hierarchia és a térbeli távolság*” (Bahtyin, 1976: 297). A keresztút is

a találkozások, az emberek közötti interakció – Krisztus, katonák, nézelődő tömeg, farizeus, hóhér, ácsok – helye. Rojtos Gallai István elhatározza, megállapítja, miért boldog a Virágos Katona. A környékbeli embereket kezdi megfigyelni, s a kálváriáról szemlélődve Krisztus szenvedéstörténetével párhuzamosan a tuki és kálvária környéki „vakondemberek” szenvedéstörténetét is végignézi. Belehelyezi a kálvária környékének figuráit a szenvedéstörténetbe, párhuzamot talál saját környezete és a Jézust körülvevő népség között: „*a tukiak és a Kálvária utcaiak éppen olyanok voltak, mint az a báméskodó, köpködő népség az oszlopokba épített képeken, valamennyien boldogtalanok és rosszkedvűek, még akkor is, ha nevetnek*” (Virágos Katona, 29). A Virágos Katonára senki sem hasonlít a környezetében, csak Gilike, az ujjáival játszadozó együgyű falusi kanász. Rojtos Gallai Gilike halála után jön rá a Virágos Katona titkára: „*el kell menni onnan, ahol ronda dolgok történnek, ki kell lépni abból a képből, ahol a Megváltót korbácsolják*” (Virágos Katona, 88). Gallai is megtalálja a módját, hogy elmenjen onnan, ahol ronda dolgok történnek. Az első stációkép szemlélésével víziókat idéz elő, másik dimenzióba lép, „*lelkiállapotot vált*” (Féja, 1978: 218). A kálváriadombon Gallai megnyugszik, el is alszik. Számára a domb a visszavonulás, a magány tere, „*lélektáji kert*” (Hanák, 1998: 131). A kálváriadomb regénybeli funkciójának megvilágításához felhasználható Hanák Péter *A Kert és a Műhely* című tanulmánya, amelyben a XIX. század végi Bécs és Budapest kultúrájára reflektálva megállapítja, hogy nemcsak a monarchiában és Közép-Európában, hanem egész Európában észlelhetőek voltak a Monarchia dekadenciájához hasonló jelenségek. A századvégi válsághangulat, visszavonulási vágy, azonosságzavar nem csupán az osztrák polgárság hangulatára volt jellemző. A tanulmány problematizálása és a tükör-motívum jelentésrétegeinek értelmezése segít rávezetni a tanulókat annak megállapítására, hogy a külvilágtól, a tukiak és Kálvária utcaiak nyomora, a földesúr előtti megalázkodás elől menekül a századvégen a kálváriadombra a zenész Gallai is. Az azonosság-válságot mutatja a tükör motívuma, azaz a megkettőződés mozzanata: tükröt visz a kálváriára, és a Virágos Katonához akarja igazítani az arcát, hasonlítani akar a közömbös katonára. A másik dimenzióba lépés készségére a II. világháborúban is szüksége lesz Gallainak, amikor a szenttamási magyarok irtásával környezete a bibliai passióhoz hasonló milióvé minősül át: az ártatlan emberek kínzása és a tömeggyilkosság Krisztus megkínzásának és keresztre feszítésének tömeges megismétlődése. Az interpretáció zárásaként, kreativitást fejlesztő szövegalkotó feladatként összehasonlíthatjuk a Virágos Katona regénybeli „stációképét” a szenttamási kálvárián ma is látható II. és IX. stációképpel, amelyeket Moravai László 2001-ben festett meg a regény narrátorának képleírása alapján.

A középiskola felső osztályaiban a szövegismeretekre alapozva tanulói kutatómunka szervezhető. Egyéni feladatként adható fel olyan szöveghelyek felkutatása, amelyekben a festmények a regénycselekmény idejére, a helyszín jellegére és a szereplők jellemére utalnak. Ottlik Géza iskolaregényében a növendékek a katonai alreáliskola éttermében a hatalmat jelképező arckép, Ferenc József császár „fehér egyenruhás, életnagyságú, fiatalkori képmása alatt” (*Iskola a határon*, 33) étkeznek. A kőszegi katonaiskola falain az Osztrák–Magyar Monarchia öröksége látható, a letűnt államalakulat térképe, Radetzky és Szavoyai Jenő képmása. A sárszegi gimnázium tanári szobájában Wlassics Gyulának, a Khuen-Héderváry-kormány közoktatási miniszterének és néhány volt főigazgatónak a portréja lóg a falon (*Aranysárkány*, 237). A konkrét képre, képelemre való utalás a szereplők jellemzésének eszköze Móricz Zsigmond *Kamaszok* című regényében. Keserű professzornak az olasz preraffaelita festők aszketikus szentábrázolása jut eszébe, amikor felesége arcát szemléli: „A férje nézte s különösnek találta, hogy felfelé emelt szemekkel ül, s szemei oly óriásiak, szinte szem az egész arca, furcsa színű nagy szemek, sárgásbarnák, mély karikákkal alatta, arca hosszús, áttetszően vékony, olyan, mint egy szent az olasz preraffaelita iskolában. Egy szent, akinek csak anyai gondjai vannak. A haja, dús hullámos nagy haja mélyen leeresztve a nyakába, hosszú, vékony nyaka, mint egy liliomszál, egy hervadó liliom, mely már meghajlik a hervadó virág alatt. Érzékies szája nyitva marad, mintha a fáradtságtól s szenvedéstől nyílna meg, mintha tör volna az oldalában, a bordák közt, beleszúrva s kéjes érzést vált ki belőle a fájdalom” (*Kamaszok*, 113). A szövegrészlet kapcsán megvitatható, miért él a narrátor a „szentkép” verbalizálásának formájával. A szentképek ösztönző, deliberatív jellegűek, felszólítják a nézőt, hogy „meghatározott érzéseket hagyjon kifejlődni magában, sőt ezeket esetleg tetteibe is ültesse át” (Kibédi 1993: 169). A szentképek előtti néma meditáció „csodálat a szent előtt, ami fokozatosan a megbánás (ima) és a tettvágy aktívabb érzésévé változik át (jobbá tenni az életünket)” (uo.) Keserűben a nő arca ugyanazt a reakciót váltja ki, mint a szentképek az előttük meditáló nézőkben: erőt vett magán, és megígérte feleségének, hogy megváltozik. Szabó Magda regényében Vitay GeorGINÁT az osztályfőnöke, Kalmár Péter Szent Györgyre emlékezteti: „Milyen csillogó szőke haja van, és milyen szépen metszett profilja; katonás ez az arc valamiképpen, olyan bátor, olyan határozott. Gina szerette a képeket, sokat járt Marszella tárlatra, múzeumba, külföldön is mindig megnézte a híres gyűjteményeket. Kalmár arca olyan volt, mint egy nagyon csinos Szent Györgyé. Majdnem elnevette magát a felismeréstől. Milyen szerencse, hogy a gondolatok nem ülnek ki az ember arcára; mit szólna Zsuzsanna vagy bárki ebben a zömök világban, ha tudná, hogy ő Sárkányölőre gondol, a lovagok lovagjára, Szent Györgyre? Az ő vallásuk nem ismer

szenteket” (*Abigél*, 62). A régmúlt idők szentjei és hősei a képeken ábrázolt attribútumaik alapján azonosíthatók. Az attribútumok olyan tárgyak és szimbólumok, amelyeket mindig ugyanazzal a személlyel társítunk, ezeknek arról kell meggyőzniük a nézőt, hogy „*egy ilyen rendkívüli tettekre képes embertől nem tagadhatja meg csodálatát*” (*Kibédi*, 1993: 170). Szent Györgyöt az ikonográfia főként teljes katonai díszben, páncélozott lovon és dárdájával sárkányt ölő ifjúnak ábrázolja. Vittore Carpaccio is a festészet szemiotikai rendszerében beszél el a szent történetét; *Szent György és a sárkány* (1502) című képén a katonaszent szőke hajú, leginkább azonban barna hajú ifjúnak mutatják be. Az *Abigél* a magyar nyelv és irodalom, a történelem és a hitoktatás tantárgy integrációjával projekt módszerrel is elemezhető: a Szent György-ábrázolások összevető elemzése, a különféle vallások szakrális ábrázolási formáinak körüljárása, a tanár és a szent összehasonlításának problematizálása a regény kontextusában csak néhány szempont a sok közül.

Kafka Margit *Hangyaboly* című regényében a tartományi anyazárda folyosóit mécsesek és megfeketült, komor szentképek, feszületek „díszítik”. A képek „berendezésként helyüknek és a hely szükségyszerűségeinek vannak alávetve” (*Kemp*, 2003: 101); a Kafka-regény folyosójának berendezése a zárda hidegségét, lakóinak aszketikus életmódját mutatja. Komparatív elemzéssel megfigyelhetjük a tanulókkal a két leánynevelő intézet, a zárda és Szabó Magda *Abigél* című iskola-narratívájának színhelyét. A kaffkai folyosók az *Abigél* intézet-folyosóihoz hasonlatosak, ahol a fehér falakon aranybetűs bibliai idézetek olvashatók. A verbális szövegek áttágítják a teret a Biblia szövegvilágába. Olvasójuk számára üzenetet hordoznak, az evilági létet szabályozzák, előírják a Szentírás szövegének megfelelő viselkedést, létezését. A zárda templomának főoltárára Szűz Mária képét állították ki. A narrátor képleírásából nem derül ki, hogy a Szűz képe Bartolomé Esteban Murillo spanyol barokk festő valamelyik Szűz Máriát ábrázoló festményének reprodukciója, vagy a murillói *Szeplőtelen fogantatás*-portrékhoz hasonló alkotás: „*A templom főoltárán ott a Szűz képe, a mosolygó telt, édes Asszonyé – murillói derűben áll felhők és rózsák között; angyalfejecskék kacagnak, rózsák piroslanak a felhőfüggöny kedves rejtekeiből; kandi angyalok vagy ámorok tán; pufók pogány puttócskák. A Szűz sugárzó feje körül csillagkoszorú; szép, erős lábai alatt a telihold sarlója, úgy lebeg rajta, és nyugodt győzelemben tapos a Kígyó fején. Persephoné, ki tavaszkor diadalt arat a sötétségen*” (*Hangyaboly*, 1279). Elemzési szempontként feladható annak vizsgálata, hogyan teszi szemléletesebbé a narrátor a látvány leírását a görög–római mitológia alakjaival. Az angyalok (ámorok), a telihold sarlója és a rózsá-motívum több szeplőtelen fogantatást ábrázoló Murillo-festmény (*Immaculate Conception*) eleme, ezek

felkutatását szintén a tanulók végezzék. Linkszerűen kapcsolható feladat lehet a rózsanyomok, rózsamotívumok feltárása az irodalomban és más művészeti ágakban.

A festmények térpoétikai aspektusainak értelmezésére Ottlik Géza képi utalásokban gazdag *Iskola a határon* című regénye is alkalmas. A regényszöveg vizuális intertextusa Velázquez *Las Meninas* (*Az udvarhölgyek*), Rembrandt *Dr. Tulp anatómiája*, Jusepe de Ribera *Szent Ágnes*, Leonardo da Vinci *Mona Lisa* és Rembrandt két *Krisztus Emmausban* című festményének egyike. Az *Iskola* falán függő festmények szerepével és az Ottlik-próza vizuális narrációjával Korda Eszter foglalkozott. A vizuális narratológia „képi elbeszélés” terminus technicusa a festmény kompozíciója hordozta elbeszélésre utal, ennek irodalmi megfelelőjeként Korda Eszter a „vizuális narráció” (Korda, 2005: 6) kifejezést használja, amely a szövegbeli képnek az elbeszélésben betöltött szerepére vonatkozik. A művészettörténet interdiszciplináris ága a vizuális narratológia, amely a képi elbeszéléshez használja fel az irodalomelméletet. Az Ottlik-poétika megfordítja ezt a relációt, és a szövegbeli elbeszéléshez használja fel a képet (Korda, 2005: 5). Az ottliki iskola-narratívák elemzésének egyik aspektusa annak az önértelmezési folyamatnak az értelmezése, amelyet a képek által felidézett emlékek indítanak el a szereplőben. Ha a műben szereplő festményeket „összeolvassuk”, kirajzolódik „a két főszereplő párhuzamos lelki, szellemi folyamata: a felnőtté válás, ugyanakkor a két legfontosabb kép strukturális funkciót is betölt: a *Las Meninas* az önreflexív és állandóan keletkező szerkezetre utal saját kompozíciójával, a *Tulp tanár anatómiája* viszont a dichotomikus gondolkodásmód meghaladására” (Korda, 2005: 7). Az *Iskola a határon* kompozíciója azonosítható az iskola folyosóján függő *Las Meninas* szerkezetével (Szegedy-Maszák, 1994: 125). A festmény és a regény kompozíciójának egymásra vetítését, a kapcsolódási pontok bejelölését *Az udvarhölgyek* reprodukcióján végezzük el közös megbeszélés módszerével. A *Las Meninas*-beli önarcképnek megfeleltethető Bébé, az önreflexív elbeszélő és Medve is. Bébé folyton javítgatja saját elbeszélését és Medve kéziratát, amit „a valóság műalkotássá torzításaként” él meg, viszont ha Bébé „pontosan tükröző szövege” a *Las Meninas* tükörképe, a befejezetlen kézirat pedig az éppen készülő festmény, akkor Medve felel meg a festő önarcképének (Korda, 2001: 84).

Kreatív gyakorlat a regényszöveg kapcsán *Az udvarhölgyek* vizuális műalkotás narrativizálása, Michael Foucault *Az udvarhölgyek* című filozófiai-eszmetörténeti esettanulmányának feldolgozása, vagy Picasso *Las Meninas-variációk* sorozatának Velasqueztól kölcsönzött motívumainak elemzése. Velázquez *Las Meninas* című 1656-ban készült festményén a nézőkkel szemben, a helyiség hátoldalát képező falon, a tükör mellett egy nyitott ajtó látható, mögötte a képnek térbeli mélységet adó világos folyosó. A folyosó

lépcsőjén egy férfi áll, testtartásából nem egyértelmű, hogy távozóban van és visszafordult, vagy éppen most érkezik a helyiségbe, ahol a festő dolgozik. Egyik kezével megemeli a függönyt. A félrehúzott függöny mögött „határtalan háttér” (Foucault, 2000: 28) húzódik, ahonnan erős fény szűrődik be. A *Las Meninas* a katonaiskola lépcsőházának oszlopán függ a földszint és az első emelet között, a *Las Meninas*-beli folyosó lépcsője meghosszabbítja, a határtalanba tágítja az *Iskola* félhomályos folyosóját. A függöny mögötti fényes nyílás olyan vizuális elem, amely áttöri a zárt teret, kivezet az iskola teréből egy másik dimenzióba. A Velázquez-festmény négyszer, Rembrandt festménye, a *Dr. Tulp anatómiája* nyolcszor fordul elő a regényben. A többszörös ismétlődés által a kép „többrétegű jelentéssel bíró motívummá válik” (Korda, 2022: 86). *Dr. Tulp anatómiája* nemcsak egy referenciális intertextus és embléma, amely művön kívüli valóságdarabra, egy festményre utal, hanem önembléma is, a regény üzenetét sűríti magába (Korda, 2022: 95). A festmény a hatalom kérdésével hozható kapcsolatba: dr. Tulp a diákcsoportot irányítja, Sculz pedig az újoncok föléndeltje. Az *Iskola* falán függ a félmeztelen Szent Ágnes képe is: „az első emeleti folyosón is faburkolat védte a falakat, mint a földszinten s itt is egy csomó bekeretezett, kis színesműnyomat volt kifüggesztve. Az egyik hosszú hajú lány térdelt profilban, és nem volt rajta más, csak egy lepedőféle, de már azt is húzta lefelé róla átlósan egy kéz vagy mi. Szóval nem volt érdektelen a kép, zavarosságában sem, s már csak azért is megjegyeztem, mert éppen alatta lógott a sapkám” (*Iskola a határon*, 101). A félmeztelen Szent Ágnes képe Jusepe de Ribera spanyol festő *Szent Ágnes* című festményével azonosítható. A kép Bébé megismerési folyamatába kapcsolódik bele, háromszori ismétlődése három fokozatában mutatja be „az idegenség, a megismerés és az elfogadás fokozatait” (Korda, 2002: 341).

Perjéssy-Horváth Barnabás *Kollégium blues* című regénye, amely a *Légy jó mindhalálig* feldolgozásához kapcsolható, alkalmat ad az irodalomtanárnak arra, hogy a kultuszok, a kultusz kutatás, a beszélő tárgyak problémakörét is bevonja az értelmezésbe, és körüljárja az arckép problémájának elméleti kérdéseit (Nancy, 2007). A *Kollégium blues* narrátora perszónifikálja a Debreceni Református Kollégium falait. A kollégium „beszédes falai” (*Kollégium blues*, 41) a rajtuk függő portrékkal, festményekkel, tablókkal az iskola történelméről „beszélnek”. A narrátor a nem-verbális kommunikációt mozgósítja az iskola arculatának érzékeltetéséhez. A falakon felgyülemlett vizuális alkotásoktól a kollégium múzeumnak hat. A narrátor a szövegben több helyen is leírja a falakat: „a mindenütt uralkodó puritán, protestánsfehér falakat itt-ott emléktáblák, a híres diákokat és támogatókat ábrázoló domborművek, falfreskók díszítik. Az 1944-es nemzetgyűlés negyvenedik évfordulójáról frissen készült festményen ott az egész magyar parlament, Kádár Jánossal az élen”

(*Kollégium blues*, 39). A falakat díszítő olajfestmények olyan vizuális intertextusok, amelyek egy-egy történelmi időszakot aktivizálnak a befogadó tudatában: „*A fali stukkók által keretezett időt a pompás olajfestmények osztják be alakjukkal. Középen Jean Calvin, alias Kálvin János, a kérlelhetetlen reformátor. Balján Károlyi Gáspár, az első teljes magyar nyelvű Biblia-fordítás megalkotója. Mellette a szabadság őrálló fejedelmei, Bethlen Gábor, Bocskai István, I. Rákóczi György, Apafi Mihály, pártfogóink, tanszékalapítóink. A zsoltafordító Szenci Molnár Albert, Hatvani István doktor, az ördögös tudós, a magyar Faust, aki először tanított hazánkban kémiát. Kerekes Ferenc professzor, a fűvészkert létrehozója, Maróthi György polihisztor tantervújító, a Kántus kórus alapítója. Révész Imre püspök, aki megkötötte a kommunista párttal a túlélést biztosító egyezményt. No és Csokonai Vitéz Mihály, az aranyszavú poéta, alma materünk mostoha sorsú génusza*” (*Kollégium blues*, 69). A kollégium falain felhalmozott portrék jelenvalóvá teszik a térben a vásznukon megfestett szubjektumot, amelyhez valamilyen tétével, cselekedetével fűződött. A kiállított portrék mint a kollégium történelmének arcképcsarnoka kérdéskör feldolgozása a tanulók történelmi ismereteit is bővíti.

A képregény mint metanarratíva

Gion Nándor *Engem nem úgy hívnak* című regényének első kiadása (a regényt 2010-ben jelentette meg a Noran Libro Kiadó a Gion Nándor-életműsorozat harmadik köteteként, ebben a kiadásban azonban a szerkesztő kihagyta a képregényt) multimediális szöveg, lexikai (verbális) és képi-illusztratív elemekből épül. A házi olvasmány elemzését előkészítő órát (mielőtt a tanulók megismernék a kisregény cselekményét) kreatív-produktív gyakorlattal indíthatjuk: a szövegbe ágyazott képregény kockáiból kitöröljük a szövegeket, és a tanulóknak a saját történetüket kell megalkotniuk azzal, hogy beírják a szóburékokba a saját maguk által kreált szereplők gondolatait, párbeszédeit, a narrátor szövegét. Az elemzéshez Petőfi S. János és Benkes Zsuzsa multimediális szövegmegközelítését alkalmazzuk. Az irodalom és a képzőművészet sajátos keverékét, a képregényt Petőfi S. János és Benkes Zsuzsa statikus 'verbális elem + kép/diagram/...' típusú komplex jelnek nevezi. Mindkét szövegtartomány, a verbális és a képi is önmagában teljes értékű, a könyvtestben egymással váltakozó közlemény. Hasonló komplex jel Antoine de Saint Exupéry *A kis herceg* című műve, de rá kell mutatnunk a különbségre, ami abban manifesztálódik, hogy *A kis herceg* képi összetevője a regény illusztrációja, míg az *Engem nem úgy hívnak* képi narratívája nem szövegillusztrációként funkcionál, hanem metanarratíva. A kisregény

interpretációja során az öntükröző mozzanatok, az életművön belüli és kívüli intertextuális nyomok, a csatorna- és Duna-szövegekhez való kapcsolódási pontok feltárására koncentrálnak.

A kisregény Péter (igazi nevén Orbán Lajos) felnőtté válásának a története. Magányos és sivár életében akkor következik be törés (fordulópontnak nem nevezhető, mert a hajó távozása után ugyanilyen lesz az élete), amikor kiköt a kisváros csatornájában az R. B. 2286 jelzésű homokszállító uszály. A csatorna mint regényhelyszín révén a regény intertextuális relációkat épít a többi csatorna-történettel, Molter Károly *Tibold Márton*, Majtényi Mihály a *Császár csatornája* és az *Élő víz*, Bordás Győző *Fűzfasíp* és Vasagyi Mária *Pokolkerék* című regényeivel, az opuson belül pedig a *Testvérem, Joáb* című regénnyel.

A három férfiszereplő, Péter és két idősebb társa, Pollák és H. Sz. Dollár egy félig elkészült épületben él egy Duna- és csatorna-parti kisvárosban. Az első kettő gépkocsijavító műhelyben, az utóbbi címfestőnél dolgozik. H. Sz. Dollár szabad idejében képregényt rajzol, westerntörténete vizuális intertextusként épül be a regény szövegtestébe. A statikus 'verbális elem + kép/diagram/...' típusú komplex jelek megformáltságuk alapján lehetnek leíró jelek, elbeszélők (egyidejűleg verbális és képi narrativika) és meggyőzőek (egyidejűleg verbális és képi retorika, pl. reklámok) (*Petőfi S.–Benkes, 2002: 72–73*). A képregény elbeszélő funkciójú komplex jel, a regényben az egymás után következő képek sorozata egy bosszúállás-történetet beszél el. A több önálló képből álló képsor alkotóelemeiből a regénybe tizenegyet épít be a szerző, és kétszer ismétlődik a távozó párt megjelenítő színes rajz, amely az utolsó, más technikával és színvilággal felépített eleme a képi narratívának.

A képregény páratlan módon él a keretezés lehetőségével, amely a közönséget tudatos közreműködőként, a keretezést pedig a változás, a tér és idő megjelenési módjaként használja. A bekeretezett képek, azaz a panelek közötti hézag, a csatorna úgy hat az emberi képzeletre, hogy az képes lesz a két különálló képet egyetlen közös gondolattá olvasztani. A képregény kockái felszabdadják, különálló pillanatok szaggatott ritmusává alakítják a teret és az időt, de a keretezésen keresztül mégis képesek vagyunk összekötni ezeket a momentumokat, és folytonos valóságot alkotunk belőlük (*McCloud, 2007: 73–74*). A képek egyesével, két esetben pedig hármassával ékelődnek a kisregény szövegébe. A kezdő szituációt felvázoló első képkocka mérete a legnagyobb: a főszereplő, Fred O' Conor részletesen kidolgozott, tetőtől talpig látszó alakját ábrázolja. A képregény a szöveg és a kép művészi kombinációja; a szó olyan érzéseket, érzékleteket és absztrakt fogalmakat idéz fel, amelyeket pusztán a kép aligha volna képes megragadni; hagyományosan egyedül ez közvetíti a képregényben az emberi hang árnyalatait és melegségét, lehetőséget ad a képregény-alkotónak az idő sűrítésére és

kitágítására, a szó és a kép összjátéka pedig olyan gondolatokat és érzéseket tud kifejezni, amelyeket külön-külön aligha tudnánk (McCloud, 2008: 128). A helyszínt a narrátor szövege determinálja: Rock City.

A képregény története párhuzamos a regény cselekményével, és az egész szöveg mise en abyme-jaként, önmagára vonatkozásaként is értelmezhető. A képregény a regény teljes történetét kivetíti. A vizuális beágyazás más szereplőkkel, helyen és időben ábrázolja a menekülést a rosszból, a leszámolást a rosszal. A párhuzamos világok egymásra vetítésének előfeltétele a regény cselekményének alapos ismerete. A westerntörténet első képkockája a bosszúálló Fred O’Conor cowboyt ábrázolja, amint Rock Citybe, édesapja két évvel ezelőtti gyilkosságának színhelyére tart. Amikor a Véres Kéz nevű banda megöli az apját, tehetetlen, de két év alatt megtanul bánni a colttal, kezébe veszi a sorsát, felnő, és visszatér bosszút állni apja gyilkosain. Fred O’Conor, akárcsak Orbán Lajos, magányos, de arcán nemes elszántság tükröződik. Személyiségjegyeik hasonlóak. Orbán Lajos is elszánt, el akar menni, otthagyni a műhelyt. Ő is idegen abban a meg nem nevezett városban, akárcsak Fred Rock Cityben. Fred O’Conor nevet vált, Balkezes Fredként tér vissza, Lajos sem az igazi nevén mutatkozik be Reának. A mulatóban felfigyel a férfire Mary Colins táncosnő, és megtetszik neki az idegen fiatalember. Mary Colinsnak a Péter-történetben Rea, az uszály kormányosának lánya felel meg. A hamiskártyások, a csapos és Fojtogató Bill, a bandavezér alakmásai a szerelőműhely munkásai: Sabol, a kibírhatatlan és fukar műhelyfőnök, a fölényeskedő Pollák és a fanyar pofájú Barth. A képregény-betétek és a valóság kietlenségét példázó műhely a háttérben „*a sivár valóság s az ellene lázadó vágy konfliktusának életszerű megjelenítéséhez*” (Dér, 1979: 204) kínálnak anyagot. Fred leszámol a bandatagokkal, és új életet kezd Mary Colinssal, Péter is otthagyja a műhelyt, és szökést tervez Reával. Elhatározzák, elmennek a tengerre, azaz „*menekülnének együtt egy nem sokkal reálisabb világba, mint amilyen a H. Sz. Dollár által rajzolt, de számukra szintén vonzó, romantikus westerntörténeteké*” (Elek, 2009: 102).

Kép és szöveg szimbiózisa az irodalomórán

A kattintott egérkor irodalomtanításában egyre hangsúlyosabb szerepet kell szánunk a képnek, nyitnunk kell a vizualitás felé. A szövegekbe iktatott képek, illetve a szövegeket kiegészítő illusztrációs anyag és a textus kapcsolatának kutatása, kapcsolódási pontjaik, az intertextuális aspektusok feltárása alkalmat ad a művek új megközelítésből történő interpretációjára, a tanulók aktív részvételére, tevékenységi körük szélesedésére, egyéni és csoportos kutatómunkára, kreatív feladatok kidolgozására, új felfedezésekre, felismerésekre,

az IKT beiktatására az olvasóvá nevelés folyamatába, valamint az élményközpontú irodalomtanításra. Kép és szöveg egymásra hatásának vizsgálata új elemekkel gazdagíthatja a szövegelemzés szempontjait, felkínálja a tantárgyi integráció több formáját (a magyar nyelv és irodalom a képzőművészettel, informatikával, történelemmel, hitoktatással, földrajzzal stb.), az innovatív interpretációs modell(ek) konstruálásához pedig a tantárgyközi kapcsolatokon alapuló és különféle diszciplinákat összekötő projektmódszerhez is folyamodhatunk [1].

JEGYZET

[1] A tanulmány a Szerb Köztársaság Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma 178017. számú projektumának keretében készült.

IRODALOM

- Bahtyin, Mihail M. (1976): A tér és idő a regényben. In: *A szó esztétikája*. Gondolat, Budapest. 257–302.
- Dér Zoltán (1979): Gion Nándor. Költészet darócban. In: *Szembesülések*. Életjel, Szabadka
- Elek Tibor (2009): *Gion Nándor írói világa. Monográfia*. Noran, Budapest
- Féja Géza (1978): Gion Nándor. In: *Törzsek, hajtások*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest. 208–221.
- Foucault, Michael (2000): Az udvarhölgyek. In: *A szavak és a dolgok*. Osiris, Budapest. 147–155.
- Gion Nándor (1970): *Engem nem úgy hívnak*. Forum, Újvidék
- Gion Nándor (2007): Virágos Katona. In: *Latroknak is játszott*. Noran, Budapest
- Hanák Péter (1988): A Kert és a Műhely. Reflexiók a századforduló bécsi és budapesti kultúrájáról. In: *A Kert és a Műhely*. Gondolat, Budapest
- Harkai Vass Éva (2001): *A művészregény a 20. századi magyar irodalomban*. Forum, Újvidék.
- Kaffka Margit (1974): Hangyaboly. In: Bodnár György (szerk.): *Kaffka Margit válogatott művei*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest
- Kemp, Wolfgang (2004): *A festők terei. A képi elbeszélés Giotto óta*. Kijárat Kiadó, Budapest
- Kibédi Varga Áron (1993): Vizuális argumentáció és vizuális narrativitás. *Athenaeum*, 4: 166–179.
- Korda Eszter (2001): Ottlik és Velázquez, Velázquez és Ottlik. In: Gintli Tibor (szerk.): *Változatok a modernitásra. Tanulmányok a Nyugatról*. Anonymus, Budapest. 77–88.

- Korda Eszter (2002): Képek az Iskola a határonban. In: Kenyeres Zoltán–Gintli Tibor (szerk.): *Pillanatképek a hazai irodalomtudományról*. Anonymus, Budapest. 336–348.
- Korda Eszter (2002): Ottlik és Rembrandt, Rembrandt és Ottlik. *Alföld*, 7: 86–99.
- Korda Eszter (2005): *Ecset és toll. Az Ottlik-próza vizuális narrációja*. Fekete Sas, Budapest
- Kosztolányi Dezső (1968): *Aranysárkány*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest
- Lotman, Jurij (1994): A művészi tér problémája Gogol prózájában. In: Kovács Árpád – V. Gilbert Edit (szerk.): *Kultúra, szöveg, narráció*. Janus Pannonius Egyetemi Kiadó, Pécs. 119–185.
- McCloud, Scott (2007): *A képregény felfedezése*. Nyitott Könyvműhely, Budapest
- McCloud, Scott (2008): *A képregény mestersége*. Nyitott Könyvműhely, Budapest
- Móricz Zsigmond (1956): Kamaszok. In: *Kisregények II*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest
- Móricz Zsigmond (é.n.): *Légy jó mindhalálig*. Akkord, Budapest
- Nancy, Jean-Luc (2007): A portré tekintete. *Helikon*, 1–2: 145–155.
- Orosz Magdolna (2003) „Az elbeszélés fonala.” *Narráció, intertextualitás, intermedialitás*. Gondolat, Budapest
- Ottlik Géza (é.n.): *Iskola a határon*. Magvető, Budapest
- Perjéssy-Horváth Barnabás (2005): *Kollégium blues*. Kairosz, Budapest
- Petőfi S. János–Benkes Zsuzsa (2002): *A multimediális szövegek megközelítései. Bevezetés a statikus 'verbális elem + kép/diagram/...'-típusú komplex jelek szemiotikai szövegtanába*. Iskolakultúra, Pécs
- Szabó Magda (1978): *Abigél*. Magvető – Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest
- Szegedy-Maszák Mihály (1994): *Ottlik Géza*. Kalligram, Pozsony

HÜBER GABRIELLA MARGIT

„A szivárvány színei”- Az Erdélyi Muzéum pedagógiai üzenete

A nézetek közvetítésének egyik legcélravezetőbb módja a sajtó használatában rejlik, ezért választottam kutatásom témájaként az 1814-ben Erdélyi Muzéum címmel megjelent folyóiratot. Az Erdélyi Muzéum nem kifejezetten neveléstudománnyal foglalkozik, de találhatók benne nevelési relevanciával rendelkező művek. Célom az, hogy elemezzem ezeket a műveket, és bemutassam azokat a pedagógiai üzeneteket, melyeket koruknak szántak. Véleményem szerint egy folyóirat vizsgálatának a segítségével betekintést nyerhetünk a sokszínű nézetek birodalmába, melyek különböző személyek tollaiból születtek. Ezen okok miatt viseli dolgozatom „A szivárvány színei” címet. A tanulmányok elemzésével kívánom alátámasztani, hogy a folyóirat pedagógiai gondolkodói igyekeztek saját gondolataikkal a hazai nevelésügy helyzetét előmozdítani, és nem csupán interpretálták a külföldi tudósok nézeteit.

Bevezetés

Minden kornak megvannak a maga sajátos nézetei. Tekintsünk akár a politika, a gazdaság, az irodalom vagy jelen esetben a pedagógiai területére. A nevelésről alkotott nézetek közvetítésének meghatározó szerepe van abban, hogy a neveléstudományon belül milyen irányzatok terjednek el. Az ember természetéből adódóan sokféle, így lehetetlen, hogy a vélemények mindig megegyezzenek. A nézetek ütközése viszi előre a fejlődést. Abban az esetben, ha mindenki mindenben egyetértene, akkor örökké ókonzervatív maradna a neveléstudomány. A nézetek közvetítésének egyik legcélravezetőbb módja a sajtó használatában rejlik, ezért választottam kutatásom témájaként az 1814-ben *Erdélyi Muzéum* címmel megjelent folyóiratot. Az *Erdélyi Muzéum* nem kifejezetten neveléstudománnyal foglalkozik, de találhatók benne nevelési relevanciával rendelkező művek. Célom az, hogy elemezzem ezeket a műveket, és bemutassam azokat a pedagógiai üzeneteket, melyeket koruknak szántak. Véleményem szerint egy folyóirat vizsgálatának a segítségével betekintést nyerhetünk a sokszínű nézetek birodalmába, melyek különböző személyek tollaiból születtek. Ezen okok miatt viseli dolgozatom „A szivárvány színei” címet. A téma elemzését azért tartom fontosnak, mert szeretném bebizonyítani, hogy nem helytállóak azok a kritikák, melyekkel az 1870-es évek előtti magyar elméleti pedagógiai irodalmat bírálták. Több kutató is azon az állásponton volt, miszerint hazánk nem rendelkezett a neveléstudomány területén eredeti magyar művekkel. Általánosságban elmondható, hogy az utánpótlás és a kompiláció vádjával illeték a megjelent hazai írásokat. Tény, hogy a korszak pedagógiai gondolkodói építettek külföldi eszmékre – ahogyan ez bármely más korszakban is előfordult –, azonban ez nem von le az értekezések értékéből (Fehér, 1999). Úgy vélem, hogy az *Erdélyi Muzéum*

neveléstudománnyal foglalkozó tanulmányai elkezdtek egy olyan alapnak a megteremtését, melyre a század további teoretikusai építhettek. A tanulmányok elemzésével kívánom alátámasztani, hogy a folyóirat pedagógiai gondolkodói igyekeztek saját gondolataikkal a hazai nevelésügy helyzetét előmozdítani, és nem csupán interpretálták a külföldi tudósok nézeteit.

Munkám során elsődleges forrásként az *Erdélyi Múzeumot* használtam, ezen kívül másodlagos forrásokkal is dolgoztam. A cikkek jobb megértéséhez forráskritikát és történeti forráselemzést alkalmaztam.

Az Erdélyi Múzeum létrejöttének körülményei

A 19. század elején, 1814-ben újtára indult *Erdélyi Múzeum* története egészen 1803-ig vezethető vissza, mikor több erdélyi főúr összefogott annak érdekében, hogy egy magyar nyelvű lapot adjanak ki. *Diarium Hungaricum* cím alatt szeretett volna gróf Teleki Ferencz és Pál, gróf Bethlen Imre, báró Bánffy Dénes és József, báró Jósika János és Cserey Miklós postadíjmentesen egy hírlapot megjelentetni, azonban tervük anyagi okok miatt nem kerülhetett megvalósításra, mivel akkoriban minden újságnak, diariumnak és időszakos iratnak postadíjat kellett fizetni. Néhány év múlva kísérlet indult egy magyar-német nyelvű lap megindítására, de az erdélyi magyarságnak nem volt szüksége ilyen kettős nyelvű lapra. Ekkoriban a Napóleoni hadjárat lekötötte az emberek figyelmét, nem sokan szenteltek időt az olvasásra, de aki mégis szeretett volna, annak lehetősége nyílt a Kurir és Hazai Tudósítások című magyar lapokból tájékozódni.

A változást Döbrentei Gábor Kolozsvárra való letelepedése hozta, aki mindent megtett annak érdekében, hogy egy ismeretterjesztő lapot elindítson. A pénz hiánya azonban nehezítette helyzetét. 1810 júliusában Nagy-Ajtai Cserey Farkashoz fordult, akinek egy kész tervezetet adott. Cserey kinyomtatta saját költségén, és továbbította a főurakhoz, akik közül többen is hozzájárultak a lap fedezetéhez. 1814-ben megjelent az Erdélyi Múzeum, egy 181 lapos füzet formájában. A folyóirat négy éves fennállása alatt tíz füzetet adott ki, majd 1818-ban az egyre súlyosabbá váló gazdasági válság következtében anyagi okok miatt megszűnt (Ürmösy, 1897).

Az Erdélyi Múzeum célkitűzései

A lap elején Döbrentei a közönségnek Előbeszéd című írásában összefoglalta a lap céljait : „Hazai 's Külföldi híres és érdemes Személyek' életírása, nemzetek' Karakterét 's azoknak

földjeiket ismértető Útazásoknak rövid kihuzásai, hazánk' történeteit vagy nyelvünk' régibb állapotját világosítható megjegyzések, a' Poézis' némelly nemeinek theoriája 's Versek, az Olaszok, Francziák, Anglusok, Németek Literaturájoknak bővebb ismértetése, erkölcsi Elbeszélések, magyar, és olyan nem magyar Irásoknak, mellyek Hazánkat illetik, kritikai megítéltetése, nevelést tárgyazó gondolatok 's észre- vételek, minden Fűzetnek végén Tudósító Levelek, mellyekben, hazánkfiainak literaturai, 's egyéb hasznos igyekezeteik felől hírek lesznek, vagy hasznos felfedezéseket megismértetnek.” [1] A felsorolás nyolcadik pontjában Döbrentei kifejti véleményét hazánk neveléstudománnyal foglalkozó írásairól: „Ez a mező még szinte egészen pallagon áll nálunk. Méltó volna valójában az ahhoz értőknek és tapasztaltaknak ennek közöttünk lévő fogyatkozásit felfedni.” [2] „A folyóirat négyéves fennállása alatt sokat tett a hazai nevelésügy érdekében” (Fehér, 1999). Ez a meglátás az elemzett cikkek segítségével bemutatásra kerül.

Az Erdélyi Muzéum pedagógiai tárgyú írásai

Jelen fejezetben az Erdélyi Muzéum nyolc neveléssel foglalkozó tanulmányának elemzésére és pedagógiai üzenetének vizsgálatára kerül sor. Az elemzés nem a megjelenés időrendi sorrendjében történik. Ennek oka a következőkben rejlik. Az értekezések témáját illetően öt főbb nevelési vonulatot vélek felfedezni. Ezek az alábbiak: az ókori nevelési szokások elemzése, a köznevelés kontra házi nevelésen alapuló viták, a magánnevelés sajátosságai, Pestalozzi munkássága és erre alapozva a szegényebb réteg nevelésének előtérbe kerülése, illetve a nemzeti nevelés eszméjének kibontakozása. A cikkek tehát az egyes témákhoz való besorolhatóságuk alapján kerülnek bemutatásra. Végezetül az elemzéseket követően egy ábra segítségével, összegzésre kerül a témák közötti átfedések és kapcsolatok rendszere.

Az ókori nevelés

„Az Egyiptomiak', Perzák', Görögök', és Rómaiak' nevelése módja” [3]

A folyóirat legelső neveléstörténeti témájú cikke, az 1816. évi V. fűzetben jelent meg, és az ókori népek nevelésügyét mutatja be. A következő fűzet legelején található a folytatása [4], így ezzel együtt kerül elemzésre. Az író Szász Mózes, unitárius lelkész, akinek művei között nagy részben találhatunk gyászbeszédet (Ladányi, 1977). Jelen esetben teljesen más témájú értekezése kerül bemutatásra. A cikk pedagógiai üzenete első olvasatra nem tűnhet relevánsnak az eltérő korszak ismértetése miatt, ennek ellenére ugyanúgy lehetséges olyan

nevelési elveket találni benne, melyekről a felvilágosodás és reformkorabeli tudósok is elismerően nyilatkoztak, hiszen a 18. és 19. század fordulóján sokat foglalkoztak a régi ókori népekkel. A felvilágosodás korában kibontakozó neveléstudomány fellendülése az ókori műveket és nyelveket ismerő tudósok nevéhez köthető. Fontos azonban tisztázni, hogy miért fordultak az ókor neveléstörténete felé. Az okok vizsgálata során többfajta következtetés is született. Jelen esetben az ókortudomány kibontakozására térnék ki részletesebben.

A mai felfogás szerint az ókortudomány „az ókori Kelet és a görög-római ókor életével, történetével és művelődésével, illetve e művelődés továbbélésének egyes kérdéseivel foglalkozó tudományágak összessége. Időben nagyjából az írás megjelenésétől, régészetileg a bronzkortól a Kr. u. 6. századig terjed, térben felöleli a Földközi-tenger medencéjének, Elő és Közép-Ázsiának, Indiának és Kínának a területét, de távolabbról tárgya az ezekkel kapcsolatban álló területek kutatása is” (*Ritoók*, 2006. 794. o.). Az ókortudománynak ezen aspektusa két tényező okán alakult így. Az egyik ilyen tényező a nálunk klasszika – filológia néven ismert 18.-19. századi német „klasszikus ókortudományra” vezethető vissza, amelynek középpontjában az állt, hogy egymással összefüggésben vizsgálja a görög-római ókor jelenségeit, és egyúttal egységben látta őket. A másik az angolszász antropológiai iskola volt, mely más ún. primitív népek kultúráját hasonlította össze és keresett közös elemeket a görög-római ókor jelenségeivel (*Ritoók*, 2006). Mindent összevetve a tudományok körében nagy népszerűségnek örvendett az ókorhoz való „visszanyúlás”, mely a neveléstörténeten belül is megfigyelhető volt.

Szász Mózes értekezése is az ókori népek neveléséről szól. Alapjait Molnár János jezsuita szerzetes 1776-ban megjelent munkája [5] képezi, de nyelvezete könnyebben érthető, mint 18. századi elődjéé, ami az első magyar nyelven íródott egyetemes neveléstörténeti összeggésnek tekinthető (*Fehér*, 1999). Molnár János tanulmánya nem kívánt állást foglalni egyik nevelési elv mellett vagy ellen sem, inkább az ismertetést tűzte ki céljául. Szász Mózes sem reflektál túlzottan sokat az egyes nemzetek nevelési szokásaira. Külön pontokba foglalva elemezte az egyiptomiak, perzsák, görögök, legvégül pedig a rómaiak neveléstörténetét. Már a legelején összegezve tárul elénk a régiek nevelésének lényege: „Célja az egész Nevelésnek volt a' test' erejének tökéletesítése 's hajthatósága, — a' munkásság' megszokása,— főképpen a' hazafiúi, 's erkölcsi kötelességek' teljesítésére nézve, 's végre a' bölcs férjfiat karakterizáló erős léleknek készítése.” [6] Minden egyes nemzet nevelésügyének bemutatásakor a társadalmi, történelmi háttér fontos szerepet kap, hiszen ezen ismeretek elengedhetetlenek ahhoz, hogy megértsük egy ország neveléstörténetének szakaszait.

Összefoglalásképpen Szász írása végén egybegyűjti a legfontosabb területeket, melyeknek művelését fontosnak tartották a régiek: számolás, zene, festés, földmérés, csillagászat. Ezek mellett tájékoztat még az iskolai formák helyzetéről is. A császárok igyekeztek közönséges iskolákat alapítani, ezt a szerző is célravezetőnek tartja reflektálásában, de a nemzeti törekvések érdekei nem mindig egyeztek meg ezzel az elképzeléssel. [7]

Döbrentei Gábor, a lap szerkesztője az ókori nevelést taglaló két cikk folytatásaképpen „*Ezen nevelések' módjaira tett némelly megjegyzések*” [8] címmel közzétett egy reflektálást, mely egyfajta kiegészítésképpen szolgál Szász tanulmányához. Kritikai észrevételeket fogalmaznak meg a megjegyzések, illetve az akkori nevelés szempontjából saját korára nézve összehasonlító gondolatokat is találunk. Már az elején egy kérdést szegez a régiek nevelését tekintve, ami azt firtatja, hogy milyen mértékben érte el célját? Három olyan elv kerül felsorolásra, melyet egyértelműen preferál a cikk írója, ezek a következők: a nevelés princípiumokra való felosztása, mely során figyelembe vették, hogy az állam alkotmányához alkalmazkodjanak, az állam életük végéig vigyázott polgáira, és harmadikként pedig a vallás cselekvésorientáltsága nyerte el a szerző elismerését. Ahogyan Szász, úgy a szerkesztő is nemzetenként veszi sorba a nevelési jellemzőket. [9]

Az a tény, hogy a szerző témájául nem korának nevelési eszméiből választott, nem von le a közvetített pedagógiai eszmék értékéből, hiszen a tudósok a már említett ókori neveléshez való gyakori visszatekintése több nevelési elv alapját is képezte a korban. Ezeket az értékeket Döbrentei Gábor a cikkhez fűzött megjegyzései is mutatják, melyekben kiemeli azokat a nevelési eszközöket, amiket saját korának is javasol. Célravezető lenne tehát a 19. század nevelésügyében is, ha a nevelést princípiumok alapján osztanák fel. A mértékletesség betartása továbbra is hasznosnak bizonyul, és az a bizonyos arany középut sem veszít érvényességéből, melyet az elme és a test művelésének arányára nézve érdemes megtalálni. Nem utolsósorban az idősek iránti tisztelet megtartása is fontos marad.

Köznevelés kontra házi nevelés

„*A' közönséges iskolai nevelésnek, a' házival összehasonlítása*” [10]

A köznevelés és a házi nevelés összehasonlítása képezi Szilágyi Ferenc [11] cikkének alapját, melyet szintén a VI. füzetben adtak ki. A kor nyelvi sajátosságai miatt a címben megjelenő közönséges szó jelentése nem egyezik meg a mai alantas, alpári értelmezéssel. Mindenkire érvényes, egyetemes jellegű, általános érvényű, ezek voltak a kifejezés lehetséges definíciói

(A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, 1961). Az iskolai nevelés jelzőjeként tehát a közös/köz szó értendő, mely a szerző szerint az első helyen áll, tehát egyértelműen emellett tette le voksát a házi neveléssel szemben.

A téma felvetésének oka, hogy akkoriban voltak olyan személyek, akik a házi nevelést részesítették előnyben, így egyfajta meggyőző erőként is funkcionáltak az itt megjelent érvek a köziskolák mellett. A korban több vita tárgyát is képezte a házi nevelés kontra köznevelés témája. Már a 17. századi reformtörekvések is azt mutatják, hogy az iskoláztatás lassan ugyan, de elindult útján. Comenius volt az első, aki tudatosan kezdett foglalkozni a magyar iskola reformálásával, de Apáczai Csere János műve *Az iskolák fölöttébb szükséges voltáról* is jól jelzi a köznevelés igényének gondolatát: „Mert az iskolára olyan nagy szükség van, és olyan sokféle a haszon mely az iskolából származik, hogy vannak, sőt érzéketlennek kell lennie annak, aki ezt magától nem fogja, be nem látja” (Apáczai, 1981. 12. o.). A felvilágosodás pedagógiai gondolkodásának fejlődését mutatja, hogy idővel egyre többen foglaltak állást a közönséges iskolai nevelés mellett, azonban a legtöbb pedagógust pályafutásának kezdetén főnemesi családoknál házi nevelőként foglalkoztattak, például Kis János, Váradi Szabó is közéjük tartozott. Ez a jelenség mindkét oldalt tekintve anyagi okokra vezethető vissza, hiszen a fiatal nevelőknek megélhetésük miatt szükségük volt a pénzre, míg a nemesek megengedhették maguknak, hogy magánnevelőket fogadjanak gyermekeik mellé. A nemesek gyermekeik neveléséről való vélekedéseiben felismerhető Locke hatása, és a ranghoz illő nevelés igyekezete, míg a közönséges nevelés egyik legnagyobb előnyeként sokat hangoztatták a társas léttel együtt járó polgárrá válás folyamatát. Gróf Teleki Domokos maga is megjegyezte, hogy a főnemesi magánnevelés által több ismeretet szerzett volna, mint egy nyilvános köziskolában, de kárpótolta, hogy a közösség által „korán megszokta az emberi társaság polgára lenni.” A köznemesek és a polgárok anyagi helyzetükből kifolyólag, nem tehették meg, hogy magánnevelésben részesítsék gyermekeiket, így a nyilvános iskoláztatás mellett kellett döntenüik. Ezen társadalmi jelenségek hatásának köszönhető, hogy a hazai elméleti nevelésirodalom már a közönséges nevelés irányába mozdult el. Szilágyi Ferenc mellett, 1817-ben Endrődy János, valamint 1829-ben Horváth József Elek is a köznevelést preferálta (Horváth, 1988).

Szilágyi tanulmányában öt nagy területet különít el; a történelmi tapasztalás, vagyis a történelem, az iskola, a tanító, a tanulás módja és a fenyítés, melyek teret adnak arra, hogy a két nevelési módszer (köz és házi nevelés) sajátosságai összevetésre kerüljenek. A történelem során számos nép példája (többek között egyiptomiak, görögök, rómaiak) jól mutatja, hogy azok a nemzetek, akik a közönséges nevelés által formálódtak, sokkal műveltebbek voltak a

tudományok és mesterségek terén. A történelmet taglaló rész zárásaként fontos még megemlíteni, a Szilágyi által megfogalmazott párhuzamot, miszerint az európai kultúra kialakulása egybeesik a közönséges főiskolák alapításával. Írása végén reflektál a kritikákra, melyek a köznevelést érték, majd Döbrentei személyes reflexiója következik. [12]

A tanulmány egyértelműen a köznevelést ajánlja, mint a minden szempontból legmegfelelőbb nevelési formát. Egyik legnagyobb előnye a házi neveléssel szemben, hogy nemcsak tudományokban jártas ifjakat képez, hanem ezzel együtt polgárokat is, akik a társadalom hasznos tagjaivá válhatnak. Döbrentei „kritikája az akkori iskolarendszer kemény bírálata, egyszersmind első kritikája az 1795 után meginduló magyar nyelvű sajtóban” (Fenyő, 1976. 31. o.). A köznevelés melletti gyakori érvelés a folyóirat hasábjain beigazolja, hogy az Erdélyi Muzéum írásai is részét képezték annak, hogy a későbbiekben ez a típusú oktatás előtérbe került.

Pestalozzi munkássága (a szegényebb sorsú nép nevelésének előtérbe kerülése)

„*Pesztalozzi Henrik, híres Nevelési-író* [13]

A svájci pedagógus Pestalozzi életútját mutatja be Döbrentei Gábor tanulmánya, mely az *Annalen der Literatur und Kunst des Inn und Auslandes* című lap 1810. augusztusi számában közreadott cikk fordítása. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) eszméi méltán váltottak ki visszhangot a világ minden tájáról. Negatív és pozitív kritikákkal egyaránt illeték. Munkássága nem egyszer képezte vita tárgyát. Az egyetemes embernevelés gondolatából kiinduló pedagógus ismertségét elsősorban a népiskola pedagógiai megújítójaként, és gyakorlati nevelőként való tevékenykedése hozta meg számára. Több jelentős pedagógiai mű köthető nevéhez: Egy remete esti órája, Lénárd és Gertrúd, Hogyan tanítja Gertrúd gyermekeit. (Mészáros, Németh, Pukánszky, 2000). Pestalozzi tevékenysége hazánk tudósait is nagy vitára készítette. A vitáról és előzményeiről Fehér Katalin egy átfogó képet ad tanulmányában (1999).

Az Erdélyi Muzéumban megjelent értekezés időrendi sorrendben írja le a svájci nevelő munkásságának főbb történéseit, és jellemének vizsgálatára is nagy hangsúlyt fektet. Ahogyan ez a tanulmány is alátámasztja, a folyóirat publicisztikájának része volt az ifjúság jobb nevelése. Hazai viszonylatokban helyezték és kamatoztatták Pestalozzi tanításait „úttörőként léptek fel a későbbi reformifjúság alakításában fontos szerepet játszó emberformáló elveknek korszerűsítéséért” (Fenyő, 1976. 30. o.).

A magánnevelés sajátosságait bemutató tanulmányok

Ahogy már említésre került, a felvilágosodás korában egyre nőtt azoknak a száma, akik a nevelés kérdései iránt érdeklődtek. Igaz volt ez a magyar főurak, nemesek többségére is, akik gyermekeik érdekében igyekeztek minél tájékozottabbak lenni e téren. A világi témájú irodalom is sokat foglalkozott a főnemesi ifjak házi magánnevelésének problémájával. Locke könyvét [14] gróf Székely Áron fordította francia nyelvről magyarra, annak céljából, „hogy megmutassa, miként kelljen egy nagyrendű úri embernek fiúmagzatját nevelni” (Horváth, 1988. 199. o.). A magyar főurak célja volt, hogy egy jól képzett tudósnevelőt állítsanak fiaik mellé. Többen közülük saját maguk készítettek nevelési plánumokat gyermekeik részére, amiket a nevelőknek be kellett tartani. Ilyen művek voltak például *Ráday Pál utasítása fia nevelőjének* (1723), *Teleki László kézírata a nevelésről* (1796), *Festetics György „Planum”-a fia neveléséről* (1799), *Görög Demeter a trónörökös neveléséről* (1809) és nem utolsósorban az Erdélyi Muzéum hasábjain kiadott két értekezés is (Fehér, 1999). A magánnevelés hazai történetének kapcsán meg kell említeni Virág Irén nevét, aki a témában kutatásai során a legtöbb adatot tárta fel. [15]

„Rövid megjegyzések, egy férfi- gyermek neveléséről” [16]

Gróf Mikó György tanulmánya, mely az 1817. évi VII. füzetben található, a fiúgyermekek nevelését taglalja, a felvilágosodás pedagógiai eszméinek tükrében. Már a cikk elején tisztázza, hogy a nevelés bármely területéről is legyen szó, mindenképpen szükséges egy tervet követni, mely alapul szolgálhat. Egy ilyen alap egyik része, miszerint a gyermekeket már egészen kiskoruktól kezdve későbbi hivatásuknak megfelelően kell tanítani. Egyfajta előfeltételként szolgálhat az a tény, hogy ha egy gyermeket jó nevelésben szeretnének részesíteni, akkor a szülőknek is jól neveltnek kell lenniük, akik maguk gyakran bújnak azon kifogás mögé, hogy a tanítók rontották el csemetéjüket. Ezeknek a magyarázkodásoknak nincs alapjuk. Nem a tanítók hibája ez, a gyermekek már el voltak rontva. Ha a rossz dolgok beleivódnak lelkükbe, szokásaikba, azon nagyon nehezen, vagy talán nem is lehet változtatni. A vallásos nevelést mint megoldást hozza fel sok probléma megoldására a szerző. A korban Mikó György mellett többen is kiemelkedően fontosnak tartották a vallás gyakorlását a nevelés során. A már említett piarista Endrődy János, és a katolikus lelkész Horváth József Elek is a vallásos neveléssel szerette volna kiküszöbölni, hogy a fiatalok erkölcsi romlásba essenek (Horváth, 1988).

A szülők szerepeiről külön is szó esik. Egy apa legyen gyermeke 10 éves koráig nevelője, még 10 évig mestere, innentől kezdve pedig élete végéig jó barátja. Az anyaszereppel egybekötve nagyon nagy hangsúlyt kap az egészség, ezzel együtt emlegetve, a szoptatás fontossága. Aki nem saját maga szoptat, az a szerző szerint mostohaanya, hiszen nem lehet a szépséget előtérbe helyezni a gyermek érdekeivel szemben. Az idegen tej együgyűséget, ostobaságot okozhat, aminek az anya az oka. A másik tipikus hiba azoknál az anyáknál található, akik a sok házimunka miatt nem törődnek a gyermekkel. Holott három évig csak nekik kellene foglalkozni velük, ezek után alkalmazhatnak dajkát. A tisztaság, a hidegmeleghez szoktatás, az el nem kényeztetés, a mértékkel való táplálás, a mozgás, a nemes mesterségek, nyelvek tanulása, a testi gyakorlatok, a festés, a zene mind részét képezik a megfelelő nevelésnek. A megfelelő nevelő kiválasztása Mikó szerint nagyon lényeges, pontokba foglalja, amiket az apának és a nevelőnek együtt kell betartania. Az apának gyakran kell tanácskoznia gyermeke nevelőjével, akit anyagilag és erkölcsileg is meg kell becsülni. Mikó György zárásként ad egy pár jó tanácsot, mely többek között a felebarátok szeretetét, a haza és a fejedelmek tiszteletét, és a titoktartást foglalja magában. [17]

A tervezés az élet minden területén fontos, így a pedagógia is idetartozik. A mű fontos üzenete, hogy már a születéstől kezdve céltudatosan kell nevelni a gyermeket, hogy megfelelő módon felkészülhessen későbbi hivatásának gyakorlására.

„A Gyermekeim neveléséről való gondolataim” [18]

A gyermekeim neveléséről való gondolat az Erdélyi Muzéum XX. füzetében jelent meg 1817-ben, Teleki József (1777-1817) [19] tollából, aki egyébként a már említett Teleki László öccse. Teleki József halála után nevelési tervzetét Döbrentei Gábor adta ki, feltehetőleg abból a kéziratból, melyet Teleki két fiának, Istvánnak és Károlynak a nevelője adott át a szerkesztőségnek. A tervzetben a korszak összes fontos pedagógiai célkitűzése ismertetésre kerül (Fehér, 1999).

A szerző szerint előbb meg kell határozni a nevelés céljait, majd utána a követnivaló törvényeket. Hét célt különböztet meg: a gyermek legyen egészséges, keresztyén, jó erkölcsű, tanult, kellemes társaságú, jó polgár, engedelmes, jó fiú, jó férj, jó apa, jó atyafia, és jó háztartó gazda. Bátyja tervzetéhez hasonlóan Locke elveire épít, azonban a testi nevelést az erkölcsi és az értelmi nevelés feltételének tekinti (Virág, 2004). Egyesével részletezi a hét cél követendő utasításait. Amint az már említésre került, a hazai nemesek, főurak építettek többek között Locke eszméire, azonban igyekeztek azokat saját meglátásaikkal hazai megvilágításba helyezni.

A nemzeti nevelés eszméjének kibontakozása

„A' műveltség' becse, 's a' haza' szeretetének nemes volta” [20]

A cikk szerzője Döbrentei Gábor, aki „*mélt. Cserneki és Tárközi Gróf Dessewffy József Úrhoz* [21] címezte írását, melyet a VIII. füzetben adtak közre. Döbrentei művében erőteljesen érezhető a nemzeti nevelés gondolatának megjelenése. Tény, hogy a nemzeti nevelésügyért vívott harc igazából a reformkorban teljesedett ki, de megfigyelhető volt már a felvilágosodás eszmekörén belül is, ahogy ezt Döbrentei értekezése is bizonyítja. Tisztázni kell azonban, hogy mit értünk pontosan nemzeti nevelés alatt. A polgári forradalom előtti időkben, írók, költők, reformpolitikusok és pedagógusok voltak a központi figurái ezeknek a törekvéseknek. A nemzeti kultúra és a nemzeti nevelésügy fejlesztését igyekeztek alkotásaikban hirdetni. Tény, hogy nem értettek mindenben egyet. Eszmei, világnézeti különbségek, olykor elvi ellentétek is megfigyelhetőek voltak a korabeli nemzeti nevelésügyről alkotott véleményeikben, de egy dolog közös volt célkitűzéseikben. Mindannyian egyetértettek a nemzeti előrehaladás szükségességével (*Bajkó*, 1969).

Ennek az előrehaladásnak a megteremtésében fontos szerepe volt a kor folyóiratainak és hírlapjainak, hiszen egyfajta közvetítő eszközként működtek. Ezt igazolja a nemzeti nevelés eszméjének kibontakozása Döbrentei értekezésében, ahol a két eszmei érték, a műveltség és hazaszeretet pillérjére építette fel központi gondolatait. A kutatás céljának pedagógiai relevanciájából adódóan, a műveltséget előtérbe helyező rész elemzése kerül a központba. A szerző nem nevezi nevén, de burkoltan söpredék néven illeti azokat, akik kigúnyolják a nemzetet védőket. Hangsúlyozza a tudományok és művészetek fontosságát. Mindig úgy kell cselekedni, hogy az a haza érdekeit szolgálja, még ha ez néha áldozatokkal is jár. Terjeszteni kell azokat a tudományokat, melyek azt észt uralkodásra hozzák. A haza művelődésében részt venni fontos, és dicséretes. Véleménye szerint ez az élet legszebb célja, továbbá azon az állásponton van, hogy a legnagyobb öröm egy még műveletlen nemzetet a művelődés irányába terelni. Ennek a terelésnek a megindulása nem egyszerű feladat, mivel eleinte csak kevesen vállalkoznak arra, hogy felszólaljanak az ügy érdekében, de akik szerették volna kifejtetni véleményüket, azoknak az Erdélyi Muzéum igyekezett teret adni. Ebben a szellemben íródott többek között Kis János *Elegyes tárgyakról gondolatok* című dolgozata, melyben kifejti, hogy szeretni kell a hazát, annak nyelvét, erkölceit, törvényeit, jussait és szabadságait. „Egyszóval a nemzet által alkotott országnak boldogságát és dicsőségét olyan közös és elidegeníthetetlen javainak tartja, melyeknek utolsó csepp vérig való védelmezésére magát kötelesnek ismeri” (*Ürmössy*, 1897: 464) Ezen kívül érdemes megemlíteni Döbrentei

anyanyelvünk védelmében íródott cikkét, mely *Az anyai nyelven való írás szükséges voltának megbizonyítása* címet viseli. A szerző a latin nyelv használata ellen érvel, és a magyar nyelv szükségességét hangsúlyozza. Külföldi példákkal bizonyítja, hogy a nemzeti előrehaladás feltétele, az anyanyelv használata (Ürmössy, 1897).

Visszatérve az elemzés alatt álló cikkekre, ismét előkerülnek az ókor példái a műveltség előnyeivel kapcsolatban, azonban Döbrentei kihangsúlyozza, hogy nem akar más nemzetek példáival dobálózni, hiszen azzal csak a gyengéket támogatná. Kiemeli az anyanyelv szépségeit, ami álláspontja szerint összehozza az embereket, egyfajta kapocsként működik. Majd azokat a személyeket ítéli el, akik a külföldi hatások, vélemények befolyásolása alá kerültek. Ők hajlamosak saját országukat ledegradálni, miszerint náluk semmiféle „felsőbb ügyesség” [22] nem található. Csak a látszat számít az ilyen embereknél, elfogadják a külföldi eszméket, hogy odatartozhassanak. Ezt mutatja a következő idézet is: „Minden a’ mi hazai unalmas lessz, a’ nemzeti megvettetik, az idegen imádandó.” [23] Idegen nevelőket hozatnak az országba, pedig az okos tanítás egyik feltétele, – véli a szerző – hogy hazaivá kell változtatni. Döbrentei az idegen nyelvekkel kapcsolatban is kifejtette gondolatait, miszerint nem előnyös azok gyakori használata, hiszen így saját anyanyelvünk háttérbe szorul és elfelejtődik, mely következtében a nemzet is elenyészik. Ezzel összekötve zárásként egy akadémia létrehozását sürgeti, annak szükségességét a nemzet nyelvének művelése miatt hangsúlyozza, az ezzel egyet nem értők elé külföldi példákat állítva. Az országgyűlés tudományi bizottsága már 1791-ben felvette programjába egy magyar tudományos akadémia felállítását, de csak 1830-ban indult útjára a mai Magyar Tudományos Akadémia elődje. Az uralkodói rendelet elfogadása után ugyanabban az évben, november 17-én a Tudós Társaság igazgatósága megtartotta az első ülését Pozsonyban. Ekkor kinevezték a társaság első 23 rendes tagját, az elnök Teleki József, míg az alelnök Széchenyi István lett. Létrehozásra kerültek a nyelvtudományi, bölcséleti, történeti, matematikai, természettudományi, törvénytudományi osztályok (Beck, Peschka, 1989-1990). Döbrentei végső tanácsa, hogy új fényt kell adni nemzetünknek, melynek a művelődés nagyban részét képezi. Írása alapján az új fényben a művelődés lehet az a szikra, mely lánggra lobbantja a nemzeti nevelés eszméjét, és a nemzeti előrehaladás útjára tereli a népet. Hiszen egy nemzetet nagyban meghatározó polgárainak műveltsége. [24]

A szerző írása is bizonyítja a bevezetés soraiban tett kijelentést, miszerint az Erdélyi Múzeum nemcsak a külföldi nézeteket utánozta, hanem megteremtett egy olyan alapot, melyre a század későbbi hazai gondolkodói építettek. Jelen esetben ez az alap, a nemzeti

nevelés, mely a reformkorban teljesebben ki, de Döbrentei művében már megjelentek ennek gondolatai.

A cikkek pedagógiai üzenetének összegzése

Öt főbb vonulatot vélek megkülönböztetni. A nemzeti nevelés eszméjének kibontakozása helyezkedik el az ábra középpontjában, mely nagy részét képezte a nemzeti előrehaladásnak. Erre az eszmére épülve jelenik meg körülötte a másik négy nevelési elv. Lényegében a modell minden része összefügg egymással, együtt alkotnak egy egészet. Ez jellemző a tudomány bármely területére, hiszen az idővel kialakuló irányzatok építenek egymásra, természetesen eközben történnek „ütközések” közöttük, de visszautalnék a bevezetőm egyik mondatára: a nézetek ütközése viszi előre a fejlődést. Időrendben az ókor nevelési elvek kialakulása tehető legelőre. Már ekkortájt megjelentek a köziskolák. Így ezen elvek, a már említett ókor neveléshez való „visszanyúlásnak” köszönhetően összekapcsolódnak a köziskolák igényével. A magánnevelés bizonyos szempontból ellentétben áll a köziskolákkal és a Pestalozzi-féle elvekkkel, hiszen csak a gazdagabb réteg gyermekeinek magánnevelése volt a legfőbb érdek. Több kritika is érte a nemzeti érzés hiányával kapcsolatban a magánnevelést. Ez arra vezethető vissza, hogy a gyermekeket „általában idegen nevelők idegen érzés és gondolatvilágában nevelték, s mivel nem jártak nyilvános magyar iskolába, utána pedig egy részük hosszabb- rövidebb ideig külföldön élt, ezért valójában a nemzeti érzést nem ismerték, valamint a sajátos magyar étellel sem voltak tisztában. Az 1825-1827-es országgyűlés ezért az arisztokraták magánoktatását még élesebb kritikával illette, mint az 1791. évi országgyűlés. A főuraknál a magyar nemzeti szellem, a magyar nyelvtudás, a nemzettel szembeni felelősségtudat hiányát a valóságtól hermetikusan elzárt nevelésben látták. Egyre inkább nőtt azoknak a tábora, akik elvetették a *Locke*-féle felfogás szerinti nevelést – ti., hogy a gentleman-ideált csak magánúton lehet kinevelni –, és helyette a *nyilvános iskolák* mellett szóló érveiket sorakoztatták föl” (Virág, 2004: 86). Ezek a kritikák azonban nem azt jelentik, hogy a főnemesek nem tartották fontosnak, hogy gyermekeik a haza szolgálatában álljanak és tudásukkal segítsék nemzetük előrehaladását. Mindössze a magánnevelés sajátosságait jelzik. A társak hiánya és a gyakori külföldi tartózkodások nehezítették a társadalomba való beilleszkedést és nemzeti érzés kialakulását. Ezt jelképezi az ellentétjel kérdőjellel a két eszme között, mivel úgy gondolom nem jelenthető ki, hogy ellentétben állnak egymással, de nem is köthetőek össze teljesen. Az elmondottakra épül az a megállapítás, hogy a Pestalozzi-

féle tanítás követése is része a nemzeti nevelésnek, hiszen hazánk alsóbb rétegeinek nevelését helyezték a középpontba, segítve ezáltal az egész nemzet művelődését.

Összességében megállapítható, hogy az említett elveknek, ha nem is azonos módon, de szerepük volt abban, hogy hazánk elinduljon a fejlődés útján, Döbrentei Gábor szavaival élve, „új fényt kapjon nemzetünk”. Így méltán nevezhette Fenyő István írásában (1979) a „reformkor eszmei előkészítőjének” az Erdélyi Muzéumot.

Összegzés

A kutatás során a cikkek elemzésének segítségével felszínre kerültek azok a nézetek, amelyek bizonyítják, hogy hazánkban egyre nagyobb mélységben foglalkoztak pedagógiai kérdésekkel, és nem csak a külföldi eszméket interpretálták. Igyekeztek írásaikkal rávilágítani a hazai nevelés hiányosságaira, ugyanakkor utat mutatni a nevelés megújításához. Ezt támasztja alá a köziskolák melletti erőteljes érvelés, szemben a magánnevelés sajátosságaival, az ókori nevelési szokások alapján a magyar felvilágosodás korához intézett javaslatok, a szegényebb réteg nevelésének előtérbe kerülése, és a nemzeti nevelés eszméjének kibontakozása. Az elemzésekből megállapítható, hogy az ókor népek nevelési szokásai ösztönzően hatottak a folyóirat szerzőire. A régi népek világára vezethető vissza a köziskolák megjelenése. Több szerző is a köznevelés szükségességét hangsúlyozta, mely előrevetítette, hogy a későbbiekben hazánkban ez az oktatási forma nyert teret a magánneveléssel szemben. Ide köthető a szegényebb nép nevelésének előtérbe kerülése is, ahol Pestalozzi elveinek követése nagymértékben megjelenik. Ezeknek az elveknek a közvetítése is bizonyítja, hogy a folyóirat nagy hangsúlyt fektetett a fiatalok nevelésére, „előkészítve” ezáltal az utat a nemzeti nevelés eszméjének. Az Erdélyi Muzéum íróinak újszerű munkásságát mutatja, „hogy a pedagógia céljait, funkcióját szerves kapcsolatba hozzák az időszerű társadalmi-politikai törekvésekkel. Elsősorban a már többször említett közösségteremtő intenciók vezetik őket a nevelés megújításában: a nemzeti társadalom megteremtésének, a polgári nemzetté válás szolgálatának igénye” (Fenyő, 1979: 30). Ezek a megállapítások igazolják az Erdélyi Muzéum létjogosultságát a magyar pedagógiai irodalom világában.

Úgy vélem, a kutatás eredményei hozzájárulnak a vizsgált korszak nevelés-, sajtó-, művelődés- és társadalomtörténetének jobb megismeréséhez, ezen kívül a történelem és az irodalomtörténet tanítása folyamán egyaránt hasznosíthatóak. A kutatás bővítéseképpen tervezem, hogy a folyóiratban megjelent eredeti meséket nevelési szempontból elemzem.

JEGYZETEK

- [1] Erdélyi Muzéum. 1814. I. 2-5.
[2] Erdélyi Muzéum. 1814. I. 5.
[3] Erdélyi Muzéum. 1816. V. 146-176. és 1817. VI. 3-30.
[4] *Az Egyiptomiak', Perzák', Görögök', és Rómaiak' nevelése módjának folytatása*
[5] „*Petrovsky Sándor urhoz Molnár Jánosnak tizen-öt levelei midőn ötlet A jó nevelésről való írásra ösztönözne*”
[6] Erdélyi Muzéum. 1816. V. 146.
[7] Vö. Erdélyi Muzéum. 1816. V. 146-176. és 1817. VI. 3-30.
[8] Erdélyi Muzéum. 1817. VI. 30-50.
[9] Vö. Erdélyi Muzéum. 1817. VI. 30-50
[10] Erdélyi Muzéum. 1817. VI. 110-137
[11] Szilágyi tanárként, történészként és újságíróként tevékenykedett, ezen kívül az MTA tagjaként is számon tartották. Több folyóiratot szerkesztett. Ide sorolandó többek között a Múlt és Jelen c. kormánypárti lap; a Magyar Hírlap, mely később Budapesti Hírlap címmel jelent meg. Publikációinak nagy része Erdély egyes történelmi kérdéseit taglalja (*Kenyeres*, 1982).
[12] Erdélyi Muzéum. 1817. VI. 137-143.
[13] Erdélyi Muzéum. 1817. VIII. 114.
[14] A gyermekek neveléséről. 1771.
[15] Ilyen jellegű művei többek között: A magyar főrangúak nevelői a 19. század kezdetén. In: Zempléni Múzsza VIII. évfolyam, 2008/1. sz. 20-32. p., A magyarországi arisztokrácia nevelésének vizsgálata a 19. sz. első felében a források tükrében. In: Magyar Pedagógia 2004/1. 77-93. p.
[16.] Erdélyi Muzéum. 1817. VII. 5-21.
[17] Vö. Erdélyi Muzéum. 1817. V. 5-21.
[18] Erdélyi Muzéum. 1817. X. 181-190.
[19] Főkormányiszéki tanácsos, Teleki József fia, ezen a néven a harmadik.
[20] Erdélyi Muzéum. 1817. VIII. 43-80.
[21] Erdélyi Muzéum. 1817. VIII. 43.
[22] Erdélyi Muzéum. 1817. VIII. 73.
[23] Erdélyi Muzéum. 1817. VIII. 73.
[24] Vö. Erdélyi Muzéum. 1817. VIII. 43-80.

IRODALOM

A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete (szerk. 1961): *A magyar nyelv értelmező szótára*. Akadémia Kiadó, Budapest.

Apáczai Csere János (1981): *Az iskolák fölöttébb szükséges voltáról*. Magvető Kiadó, Budapest.

Bajkó Mátyás (1969): *Nemzeti Nevelésügyünk a reformkorban*. Alföldi Nyomda, Debrecen.

Beck Mihály – Peschka Vilmos (szerk. 1989-1990): *Akadémiai kislexikon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Fehér Katalin (1999): *A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Fenyő István (1979): A reformkor eszméi előkészítője az Erdélyi Muzéum. In *Irodalomtörténeti Közlemények*, 83. évf. 1. füzet.

http://epa.oszk.hu/00000/00001/00296/pdf/itk_EPA00001_1976_01_015-034.pdf (letöltés: 2012.01.22)

Gazda István – Mészáros István (1985): *Magyar Neveléstörténeti Irodalom*. Könyvértékesítő vállalat, Budapest.

Horváth Márton (1988): *A magyar nevelés története*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kenyeres Ágnes (szerk.1982): *Magyar Életrajzi Lexikon*. Akadémia Kiadó, Budapest.

Kókay György (1979 szerk.): *A magyar sajtó története*. Akadémia Kiadó, Budapest.

Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2000): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.

Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris Kiadó, Budapest.

Ritoók Zsigmond (2006): *Ókortudomány*. Magyar Tudomány, 7. sz.

<http://www.matud.iif.hu/06jul/04.html> (letöltés: 2012.01.21.)

Ürmössy Lajos (1897): A magyar hírlapirodalom kezdete Erdélyben. In *Erdélyi Múzeum*, 16. kötet. 7. füzet.

http://adattar.eme.ro:8080/xmlui/bitstream/handle/10598/3284/EM-1897_14_07_379-386.pdf?sequence=1 (letöltés: 2012.01.22.)

Virág Irén (2004): A magyar arisztokrácia neveltetésének vizsgálata a 19. század első felében a források tükrében. In *Magyar Pedagógia*. 104. évf. 1. sz. 77–93.

http://www.magyarpedagogia.hu/document/Virag_MP1041.pdf (letöltés: 2012.01.25.)

KISSNÉ ZSÁMBOKI RÉKA

A soproni Freinet-kutatócsoport keletkezése és szerepe az 1980-as évek közepétől kibontakozó óvodapedagógiai innovációs mozgalomban

Az 1980-as évek közepétől meginduló rendszerváltoztató folyamatok a közoktatásban, így az óvodai nevelésben is innovatív pedagógiai törekvések kibontakozását idézték elő. Az alternativitás és pluralizmus kínáló lehetőségeit kihasználva a szakmaiságukban bízó pedagógusok a korábbi, uniformizált óvodai élet rendszeréből kilépve, jó pedagógiai érzéssel útkeresésre indultak. Így történt ez az egykori Soproni Óvóképző Főiskola két oktatójával és két gyakorlatvezető óvodapedagógusával is, akik Célestin Freinet, francia néptanító és reformpedagógus szellemiségét adaptálva próbálkoztak megvalósítani egy természet- és életközeli, a gyermek és az óvodapedagógus egyéniségét tisztelő, kényszer nélküli fejlesztést és szabad önkifejezést biztosító óvodai életet. Kezdeményezésük a későbbiekben meghatározó jelentőségű óvodai életmódszervezéssé vált, amely a szélesedő szakmai kapcsolatok révén számos óvodai innováció számára szolgált példaként.

Bevezető gondolatok

Az 1980-as évek végén az oktatási törvény biztosította legitim keretek között és a pedagógiai pluralizmus kínálta sokszínűség lehetőségét kihasználva a soproni óvóképző két oktatója, Eperjesy Barnabásné és Zsámboki Károlyné dr. az akkori I. számú Gyakorló Óvoda két gyakorlatvezető pedagógusával, Lakihegyi Alfrédnével és Friedrich Árpádnéval (†) együttműködve próbáltak megvalósítani egy természet- és életközeli, a gyermek és a pedagógus egyéniségének harmonikus kibontakozását segítő, kényszer nélküli alkotást és tapasztalatszerzést biztosító óvodai életet. Munkájuk eredményeképp alakult meg 1990-ben a soproni Freinet-kutatócsoport, amely Célestin Freinet, francia néptanító és reformpedagógus szellemiségét képviselve, pedagógiájának alapelveiből fakadó természet- és életközeli nevelés óvodai adaptációját kívánta átültetni az óvodapedagógiai gyakorlatba. Ennek eredményeképp az 1989/90-es tanévben országosan elsőként - az akkori Művelődési Minisztérium Tudományegyetemi, Pedagógusképző és Művészeti Felsőoktatási Osztályának engedélyével és a törvényben rögzített egyedi kísérletként - indult el Sopronban egy Freinet-szellemű óvodai életmódszervezés. Az országos kezdeményezések között a soproni próbálkozás sajátossága és sikerének egyik garanciája az volt, hogy az óvodapedagógus-képző intézmény szakmai támogatást, „védnökséget” vállalt a gyakorlati megvalósítás felett. Ez a tudományos háttér bátorítást és szakmai biztonságot adott a két gyakorlatvezető óvodapedagógusnak és a későbbiekben mindazon pedagógusoknak, akiket a soproni kísérlet sikere a Freinet-pedagógia

óvodai adaptálására, a gyermeki személyiség kibontakoztatására, az óvodai nevelés megújítására ihletett.

A soproni kezdeményezés országos ismertségének jelentőségét és hatását a felkutatott források, dokumentumok és elkészített interjúk [1] alapján kívánom bemutatni, amelyek elemzésével feltárható a soproni Freinet-kutatócsoport szerepe az óvodai nevelést megújítani kívánó országos innovációs folyamatban, különös tekintettel a Freinet-pedagógia magyar óvodai adaptációjának kidolgozásában.

Miért épp Freinet?

Az 1985-ös oktatási törvényt követően, „papíron” tág lehetőségek teremtődtek iskolai, óvodai autonómiák megteremtésére. A soproni Freinet-s kezdeményezés jellegét és kibontakozását azonban a kínálkozó lehetőségeken túl jelentősen meghatározta a kutatócsoport két oktatójának szakmai múltja (a korábbi természettudományos és pedagógiai munkásságuk), valamint a két gyakorlatvezető óvodapedagógussal közösen a gyermekekről, nevelésről vallott nézeteik, az új módszertani megoldások iránti fogékonyságuk, a természeti és társadalmi környezetről alkotott szemléletük. A kutatócsoport megalakulását megelőzően, az 1988-89-es tanévben az óvodai gyakorlati képzés révén váltak munkatársakká Zsámboki Károlyné, Eperjesy Barnabásné, Lakihegyi Alfrédné és Friedrich Árpádné. Vallomásaik szerint neveléstörténeti és pedagógiai előképzettségük ellenére korábban még egyikük sem hallott a XX. század közepén, Franciaországban élő és alkotó Célestin Freinet nevű néptanítóról. Az egyénenként eltérő szakmai múlt, előképzettség és a más-más területen szerzett tapasztalat birtokában az óvodai élet megújításán fáradozó soproni pedagógusok azonban mindannyian érezték, hogy az iskolai jellegű kötelező foglalkozások „lépcsőtudománya” helyett az óvodában a gyermekkor sajátosságaira és értékeire épülő szabad, tevékenységközpontú életnek kellene érvényre jutni. Így az 1980-as évek végén hangzatosá vált új jelszavak - alternativitás és pluralizmus - mentén, a szakmai autonómia kínálkozó lehetőségét kihasználva természetes volt számukra, hogy kreatív módon, jó pedagógiai érzékkel útkeresésre induljanak.

A közös munka kezdetén, 1989 tavaszán megfogalmazták az általuk elképzelt óvodai nevelés legelemibb (csoportszintű) reformjának alapelveit, majd „stencilezett” papírokon, táblázatos formában elkészítették az 1989-90-es tanévre szóló kis- és középső csoportos éves pedagógiai tervet. Ezen dokumentum már olyan komplex tevékenység-ötleteket foglalt magába, amelyek a gyermeki érdeklődéshez, életszerű igényekhez igazodó aktualizálás

szabadságát biztosítva tették lehetővé a cselekvő tapasztalatszerzést, a természeti és társadalmi környezet „testközeli” felfedezését, az élményekből származó gyermeki kreativitás és alkotás kibontakozását. Az 1989-90-es tanév szeptemberétől – nem hivatalos módon kezdték el megvalósítani a korábban meghatározott alapelvek mentén a tervezetben szereplő ötleteket.

Az 1990-es esztendő elején azonban váratlannak és meglepőnek nevezhető felismerésre tettek szert a soproni kutatócsoport tagjai. Ezen év január 10-én jelent meg egy tudósítás a Népszabadság folyóiratban Rákosi Judit tollából, *Iskolateremtő szülők?* címmel. Az írás egy – a szülők részéről induló - újszerű budapesti iskolai kezdeményezésről számolt be, amelyet Célestin Freinet, francia reformpedagógus neve és pedagógiája fémjelzett. Rákosi Judit írásában a külföldi pedagógiai elgondolás hazai, óvodai vonatkozásaira találtak utalást az olvasók: „Freinet előtérbe kerülésének az a logikus indoka, hogy a magyar óvoda rendkívül sok Freinet-elemet hordoz magában.” (Rákosi, 1990: 9), valamint tudomást szerezhettek a budapesti, Zalai úti óvodában folyó Freinet-jellegű vizuális és környezeti nevelési kísérletről. A cikk főszövege mellett olvasható volt egy keretes, apróbb betűs, rövid ismertetés Célestin Freinet pedagógiai alapelveiről, koncepciójáról: „A francia pedagógus, Freinet szerint a nevelésnek [...] a gyerek szükségleteire és igényeire tekintettel természetesnek és természetközelinek kell lennie. Elgondolásának lényegét három tényező adja: az életközelség, a játékos munka és a természetes nevelés. [...] a gyerek érdeklődését nem felébreszteni, hanem fenntartani kell [...] Ezt az ősi motivációt úgy hasznosíthatjuk a nevelésben, hogy állandóan lehetőséget biztosítunk a kísérletező tapogatózásra, vagyis arra, hogy a gyerek [...] a maga járja végig a megismerés kacskaringós ösvényeit.” (i.m. 9) A cikket elolvasva, Zsámboki Károlyné és Eperjesy Barnabásné felismerték a hasonlóságot a saját szakmai elképzeléseik alapján megvalósított óvodai innováció és a Freinet-pedagógia szellemisége között. Ezt követően gyors és alapos könyvtári kutatást folytatva egyértelműen meggyőződhetek arról, hogy a tevékeny munkálkodásra építő természet- és életközelségen alapuló nevelés gondolatának nem ők az első felfedezői, így a szakmai és erkölcsi tisztesség úgy kívánta, hogy saját személyük helyett Célestin Freinet névvel jelezzék óvodai programjukat.

A fentebb módon bemutatott, utólagosan racionalizált Freinet-szellemű óvodai élet megteremtéséhez tehát Friedrich Árpádné és Lakihegyi Alfrédné pedagógusi egyénisége, a gyermekekért tenni akaró elhivatottsága, szakmai magabiztossága és „józsánaga” mellett a két főiskolai oktató, Eperjesy Barnabásné és Zsámboki Károlyné személyisége, pozíciója és képzettsége biztosította a neveléstudományi-szakmai háttérrel az óvodai gyakorlat legitím

átalakításához. A már világszerte élő, reformpedagógiai gyökerekkel rendelkező nevelési gyakorlatra való rátalálás pedig a kutatócsoport tagjai által korábban jó pedagógiai érzékkel, gyermekközpontú nézetekkel és szakmai tapasztalatok által megfogalmazott célok, alapelvek és pedagógiai gyakorlat helyességének igazolását és megerősítését jelentette.

A kibontakozás az egyedi kísérlettől az országos „hírnévig”

Az 1990-es év januári eseményeit – a Freinet-pedagógiára való rátalálást - követően a Zsámboki Károlyné vezetésével már hivatalosan is összeállt négyfős Freinet-kutatócsoport az innovatív próbálkozás „egyedi kísérletként” történő legalizálásán kezdett dolgozni. A próbálkozás mielőbbi hivatalossá és törvényessé tételét az érintett óvoda gyakorló-intézmény jellege is megkívánta. A kutatócsoport tagjai - visszamenőleg 1989. szeptemberi hatállyal - az akkori Művelődési Minisztérium Tudományegyetemi, Pedagógusképző és Művészeti Felsőoktatási Osztályának címezve kérelmet nyújtottak be egy Freinet-szellemű óvodai kísérlet indítására, melyhez csatolniuk kellett a program éves tervezetét is. 1990. február 15-én érkezett meg a válasz a kísérlet engedélyezéséről. A hivatalosság és nyilvánosság megszgyéjére lépve a kutatócsoport „stencilezett” papírokon élő programja az érdeklődők számára hozzáférhetővé vált.

A következő időszakban szinte „futótűzként” terjedt a soproni kutatócsoport tevékenységének híre és szélesedett az érdeklődők köre. A történések számossága és intenzitása az óvodapedagógus-társadalom fogékonyságát és innovációs kedvét mutatta, amellyel az 1985-től kibontakozó pedagógiai alternativitást és pluralizmust fogadták. Az ország számos régiójából, városából, a legkülönbözőbb intézménytípusokból (óvodáktól a pedagógusképző főiskoláig) érkeztek tapasztalatcserére a pedagógusok, amellyel a soproni Freinet-szellemű óvodai életmódszervezés megalkotói számára elkezdődött a szélesebb körű – hazai illetve több esetben határon túli magyar és külföldi - nyilvánosság szakasza. A soproni kezdeményezés országos ismertségének, jelentőségének vizsgálata során a rendelkezésre álló dokumentumokból elsősorban azon tényezőket határoztam meg, amelyek „katalizátorként”, azaz közvetítő jelleggel járultak hozzá a kapcsolatok alakulásához.

A Freinet-pedagógia hazai képviselőinek és a szerveződő mozgalomnak köszönhető kapcsolatok

A minisztériumi engedélyt követően a soproni oktatók a Freinet-pedagógia hazai képviselőivel, a - korábban már említett - Rákosi Judit újságcikkében szereplő Horváth H.

Attilával és Galambos Ritával való mielőbbi kapcsolatfelvétel megszervezésén kezdtek dolgozni. Az első személyes találkozásra – az interjúk tanúsága szerint – 1990. április 12-én, Nagykovácsiban került sor, ahol egy egyhetes nemzetközi tábor keretében ismerkedhettek meg Eperjesy Barnabásné és Zsámboki Károlyné a világszerte élő Freinet-szellemiséggel, Horváth H. Attilával, Galambos Ritával és a francia reformpedagógia első hazai – többnyire iskolai – követőivel.[2] A későbbi együttműködésben meghatározó volt, hogy Horváth H. Attila - az Országos Pedagógiai Intézet (továbbiakban: OPI) munkatársaként - „pesti tudós körökben” ismert kutató volt, akinek a neve és a tudományos tevékenysége egyfajta minőségi garanciát és szakmai támogatottságot jelentett az addig ismeretlenül, vidéki körökben, elszigetelten dolgozó soproni oktatók és óvodapedagógusok számára. Tudományos-szakmai összeköttetései és a pedagógiai közéletben való aktivitása lehetővé tette, hogy különböző szintereken bemutassa és népszerűsítse a soproni Freinet-s kezdeményezést. Annak ellenére, hogy középiskolai tanári végzettsége miatt inkább az iskolák Freinet-s innovációit részesítette előnyben, nagymértékben hozzájárult a soproni kutatócsoport kezdeti kapcsolatfelvételeinek gazdagodásához.

A két eltérő helyszínről és megközelítésből – Sopronból, az óvodai nevelés irányából valamint Budapestről, az iskolai adaptációs törekvések felől - induló Freinet-szellemű kezdeményezések csak lassan, alkalmasszerűen és rövid időre fonódtak össze, mert az óvoda és az iskola világa eltérő utakat és lehetőségeket jelölt ki számukra. A fenti összefonódás egyik színtere volt az 1990 januárjában, 31 alapító taggal megalakult Magyar Freinet Alapítvány, amelyhez a bejegyzést követő hónapokban a soproniak is csatlakoztak. Az alapítványi tagsággal nemcsak egy azonos pedagógiai elvekért és gyakorlatért küzdő szakmai közösségnek, a Freinet-mozgalomnak lehettek részesei, hanem az óvodai innováció új színfoltjaként megjelenhettek az 1990-es évek hazai alternatív pedagógiai palettáján is. Az alapítvány összefogásával működő mozgalom egyre több szakmai szintéren mutatkozott be, elindítva az újabb kapcsolatfelvételeket és gazdagítva a már létező összeköttetéseket. A soproni Freinet-kutatócsoporthoz érkezett levelekből megállapítható, hogy a soproni óvodai életmódszervezés iránti érdeklődés elindítója számos óvoda és óvodapedagógus esetében az 1990 júliusában, Pécssett megrendezésre került Pedagógiai Nyári Egyetem Freinet-stúdiuma volt.[3] Az Icsu Ferencnével készített interjúból és a vizsgált levelekből kiderült, hogy az óvodapedagógusok közül sokan itt találkoztak először Célestin Freinet pedagógiájával és Horváth H. Attilától ezen alkalommal hallottak a soproni Freinet-szellemű óvodai csoportról. A francia reformpedagógia természet- és életközelsége szimpatikus volt a pedagógusok számára, és a kurzus során ízelítőt kaptak a szabad önkifejezés örömeiből, az alkotás

sikerélményéből is. Az óvodai adaptáció lehetőségeiről, annak mikéntjéről és megvalósíthatóságáról azonban kevés szó esett, amely arra készítette a nyári egyetem óvodapedagógus résztvevőit, hogy mielőbb kapcsolatba lépjenek és megismerkedjenek az országban akkor még egyedülálló módon - minisztériumi engedéllyel folyó Freinet-szellemű soproni óvodai kezdeményezéssel. Így a fentebb már említett óvodai és az iskolai Freinet-s kezdeményezések összefonódása a pécsihez hasonló találkozókon, továbbképzéseken [4] rövid időre megvalósulhatott, hiszen gyakran együtt voltak jelen a Freinet-pedagógia alapelvei, szellemisége és technikái iránt érdeklődő óvodapedagógusok és tanítók, tanárok. A közös összejöveteleket követő „hétköznapiakban”, a gyakorlati megvalósítás során azonban az óvodai és iskolai adaptáció különbözőségei miatt az egymástól való elkülönülés, öndefiníálódás volt hangsúlyosabb. Ennek következtében az óvodapedagógusok érdeklődése és bizalma egyre inkább a soproni kutatócsoport felé irányult, akiket a szakmaiságuk és érdeklődésük szintén az óvodás korú gyermekekhez és az óvodák világához fűzött.

Az 1990-es évek elején a Freinet-pedagógia hazai adaptációjával kapcsolatosan jelentkező nagyszámú érdeklődőket az akkoriban létrejött Magyar Freinet Alapítvány és Újvári Judit, óvodai koordinátor próbálta összefogni a mozgalom keretei között. A Freinet-Magazin 1991. decemberi számában írt gondolatai mentén azonban megfogalmazható, hogy az alapítvány nem tekintette céljának a pedagógusok meggyőzését vagy „átképzését”, hanem „azokat szeretné támogatni, akik [...] már elindultak a másság, a Freinet-s szemlélet és életforma útján.” illetve „aki Freinet-pedagógusnak vallja és érzi magát, az ne legyen egyedül, ne szigetelődjön el” (Újvári, 1991: 21) A kutatásom tanúsága szerint azonban az óvodapedagógusok esetében az érdeklődés ritkán járt együtt az azonnali elköteleződés szándékával, kezdetben sokkal inkább a kíváncsiság, a különböző életmódszervezések tanulmányozása, a módszertani szabadsággal együtt járó kételyekre, kérdésekre irányuló válaszkeresés céljával indultak tapasztalatszerzésre. Ezen szándékhoz nyíltak megfelelő alkalmak és lehetőségek Sopronban a belgatükrös megfigyelővel rendelkező gyakorló óvodai Freinet-szellemű csoportban, ahol a gyermekek és a pedagógus tevékenységének megzavarása nélkül fogadhatták a látogatókat, akik az óvodai bemutatót követő konzultáción minden kérdésükre választ kaphattak. A látottakkal rokonszenvet érzők – akár Freinet nevének felvállalása nélkül is - elköteleződhetnek a gyermekközpontú természet- és életközeli nevelés illetve a Freinet-pedagógia egy-egy eleme iránt. Az alapítvány – fentebb idézett – céljaitól eltérően Sopronban tehát minden olyan érdeklődőt szeretettel vártak, aki a pedagógiai reformokra és az óvodai innovációra nyitottan szeretett volna megismerkedni az új óvodai életmódszervezés egy lehetséges alternatívájával.

A soproni óvóképző szerepe

A soproni Freinet-kutatócsoport történetében a további kapcsolatépítés szempontjából fontos tényező, a Soproni Óvóképző Intézet, majd 1990-től Főiskola és az általa biztosított szakmai háttér és „védnökség” volt. A soproni pedagógusképző intézmény évszázados múltjával majd 1959-től, az óvóképzés felsőfokúvá válásával jelentős elismerést és rangot vívott ki a társintézmények körében. A további évtizedekben a dunántúli felsőfokú óvóképzés bázishelyeként több olyan neveléstudományi innováció látott napvilágot az intézményben, amelyek miatt a hazai pedagógusképző társintézmények kiemelt figyelemmel követték a soproniak tevékenységét. [5] Egyrészt a fentebb leírtaknak köszönhetően, másrészt a Freinet-pedagógia magyarországi óvodai adaptációjával kapcsolatos tapasztalatszerzés céljából – már néhány héttel az óvodai kísérlet hivatalos minisztériumi engedélyét követően, 1990. március 19-én - a Kaposvári Tanítóképző Főiskola Pedagógia Tanszékének oktatói tettek látogatást a Freinet-szellemű óvodai csoportban, valamint részt vettek a főiskolai hallgatók óvodai gyakorlati megbeszélésén is. A találkozás olyan sikeres volt, hogy három hét múlva az oktatókat a kaposvári óvodapedagógusok is követték, majd a társintézmények közül ősszel az esztergomi és a bajai képző oktatói és hallgatói látogattak el Sopronba és vitték hírét a kutatócsoport eredményeinek. Az év végi oktatói jelentésekből kiderült, hogy a győri Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola – amellyel az 1986-90-ig tartó integráció szoros kapcsolatot eredményezett - többször is szervezett „tanulmányutat” a tanítójelölteknek a soproni Freinet-szellemű kísérlet megismerésére. A kutatócsoport oktatói 1992-ben a sárospataki tanítóképző meghívásának tettek eleget, majd 1993 tavaszán a Budapesti Tanítóképző Főiskola oktatói és hallgatói is ellátogattak a belgatükör mögé, amelyet a soproni oktatók – tekintettel a „vidék kontra főváros” tradicionálisan ellentmondásos diskurzusára és a budai képző tudományos elismertségére - nagy megtiszteltetésnek éreztek.

1990 júniusában a Soproni Óvóképző Főiskola önköltséges szakmai tanfolyamot hirdetett Tóth Marianna, főigazgató-helyettes szervezésével olyan pedagógusok számára, akik az óvodai nevelés 1989-es továbbfejlesztett programjának szellemében érdeklődtek az újszerű óvodai életmódszervezések tartalmi és gyakorlati kérdései iránt. A felhívásban olvasható kínálatból kiderült, hogy a résztvevők az óvodai életmódszervezések „C” programjaként, Zsámboki Károlyné vezetésével a Freinet-pedagógiával és a Freinet-szellemű óvodai életmódszervezéssel ismerkedhettek meg. A meghirdetett három napos tanfolyam 27-30 résztvevővel 1990. augusztus 29-én indult, és még két további kurzus követte 1991 januárjában és júniusában. Ez volt az első szervezett Freinet-szellemű továbbképzés

Sopronban. Az érdeklődők az ország számos településéről érkeztek (Budapestről, Szegedről, Debrecenből, Győrből, Mosonmagyaróvárról, Lentiből, Dorogról, Romhányból, Környéről, Balatonfüredről, Balatonalmádiból, Tatóról stb). Az interjúkból kiderült, hogy a Freinet-s képzések jellege, hangulata jól tükrözte a közvetíteni kívánt pedagógiai szellemiséget, hiszen az elméleti előadások és az óvodlátogatás mellett mód nyílt a Freinet-technikák alkalmazására, átélésére is egy-egy beszélgetőkör alkalmával, a soproni fenyevesekben tett felfedező kirándulás közben illetve az Orff-módszer ritmusjátékainak segítségével történő szabad önkifejezés alatt.

Az 1991-92-es tanévtől 1996-ig már a minisztérium jóváhagyásával, államilag finanszírozott, kötelező, ún. „intenzív” továbbképzés keretében folyt az ismerkedés Freinet pedagógiájával. Felelőse továbbra is Tóth Marianna, főiskolai docens, főigazgató-helyettes volt. A vele készült interjú tanúsága szerint az általa szervezett továbbképzések szakmai sikerének köszönhetően a soproni képző és a Freinet-kutatócsoport országos hírnévre tett szert. A továbbképzések struktúrája két, egymástól jól elkülöníthető egységet alkotott: az első, mindenki számára kötelező „blokkban” elismert neveléstudósok, oktatáskutatók (többek között Mihály Ottó, Trencsényi László, Horváth H. Attila, Kereszty Zsuzsa, Komlósi Sándor, Gergely János, Kárpáti Andrea) szolgáltak naprakész információkkal a pluralizmus sikereiről és kudarcairól, a pedagógiai rendszerváltásról, az alternatívok sorsáról, majd ezt követően egy szabadon választható speciálkollégium munkájában vehettek részt a pedagógusok, amelynek egyike volt a Freinet-pedagógiával és óvodai adaptációjával való ismerkedés. A vizsgálódásaim során körvonalazódott, hogy a soproni „intenzív” továbbképzések iránt mutatkozó nagyfokú érdeklődés oka és a siker titka egyrészt az alternativitás és pedagógiai pluralizmus neveléstudományos elméleti megalapozottságából, másrészt az óvodai megvalósulás élményeinek és tapasztalatainak közvetlen hasznosíthatóságából fakadó szintézis-jelleg volt. Mint ahogy a Freinet-kutatócsoport megalakulásában és tevékenységében is az oktatók részéről hozzáadott tudományos-elméleti háttér és az óvodapedagógusok által reprezentált óvodai gyakorlati-szakmaiság egymásra találása és összhangja indította és vezérelte az új életmódszervezés kibontakozását.

A határon túli magyar és a külföldi kötődések

A soproni óvóképző a kutatócsoport megalakulást követő években nem csupán, mint a felsőfokú oktatásban elismert tudományos-szakmai tényező segítette az oktatók és az óvodapedagógusok tevékenységének kibontakozását, hanem külhoni kapcsolatai és képzései

révén, a kutatócsoport tagjainak személyében megteremtette a Freinet-pedagógiával való ismerkedés lehetőségét a határainkon túli magyar pedagógusok számára is.

A határon túli óvónőkkel való kapcsolatfelvétel során elsőként egy, a sopronival rokon (hajdúböszörményi) társképző intézmény játszott közvetítő szerepet, amelynek eredményeképp 1991. szeptember 4-én a külföldi óvodapedagógusok és a Freinet-kutatócsoport közötti első találkozás megtörtént. A pedagógusok többsége Erdélyből érkezett. A kutatócsoport oktatóinak vallomásából kiderült, hogy az akkori Romániában, az erdélyi magyarok lakta területeken politikai okokból sokkal könnyebb volt elfogadtatni egy francia eredetű pedagógiai irányzatot, mint bármely magyar gyökerekkel rendelkező innovációt. A következő évtől kezdődően a korábbi, hajdúsági helyszín helyett már Sopronban megrendezett továbbképzéseken ismerkedhettek a határon túli magyar pedagógusok az óvodai innovációkkal, köztük a Freinet-szellemiség adaptációjával is.

A külföldi kapcsolatok köre a felvidéki Komáromba kihelyezett levelezős képzéssel, majd a dunaszerdahelyi Módszertani Központban folyó továbbképzésekkel bővült (*Sarkady és Tóth, 1993*). Ezen helyszíneken Zsámboki Károlyné, Eperjesy Barnabásné és a gyakorlatvezető óvodapedagógusok rendszeres előadók voltak. A bemutatkozó előadások folytatásaképp a későbbiekben két-három óvoda összefogásából született néhány Freinet-szeminárium, illetve 1994-ben, a felvidéki Komáromban, egész napos, magyar nyelvű Freinet-szeminárium megtartására kaptak felkérést a kutatócsoport tagjai, ahová a már említett stencilezett programjukat és a megjelent könyveiket (a vámszabályok miatt 1-2 példányban) is el tudták juttatni. A visszaemlékezések és a szemináriumról szóló riport tanúsága szerint a vizsgált időszakban a Felvidéken is legálisan működhettek az alternatív óvodai kezdeményezések, amelyeknek megvalósításához többnyire nem az engedély, hanem a szakmai háttér hiányzott. Ezen okból fogadták szívesen az óvodák a soproni pedagógusképző és a Freinet-kutatócsoport szakmai segítségét. (*Miskó, 1995*)

A Soproni Óvóképző Főiskola által az erdélyi Deákiban és a szlovéniai Lendván tartott nyári egyetemekre, pedagógus-továbbképzésekre a Freinet-szellemű óvodai életmódszervezésről készült, óvodai tevékenységeket, Freinet-technikákat dokumentáló videofelvételek segítségével jutott el a kutatócsoport híre és innovációjuk látható eredménye.

A külföldi kapcsolatok sorában az ausztriai St. Pölten-ben és Bécsben valamint a németországi Deggendorfban tett látogatás létrejöttében játszott szerepet a Soproni Óvóképző Főiskola. Kutatásaim alapján ezen alkalmak egyrészt az ismerkedést, tapasztalatcserét, másrészt a kutatócsoport számára a szakmai feltöltődést, megerősítést szolgálták, valamint a továbbfejlődés irányait és lehetőségeit mutató alternatívák megismerését is biztosították. Az

osztrák illetve a német óvodákban a természetesség, a gyermeki, pedagógusi és intézményi autonómia már jól működő gyakorlatával találkozhattak a magyar vendégek.[6] Itt bizonyosodhattak meg először a projekt-módszer óvodai alkalmazásában rejlő komplex ismeret- és tapasztalatszerzésről, amelyet később a Freinet-szellemű óvodai életmódszervezésben is alkalmazni kezdtek. A St. Pölten-i látogatást 1991 novemberében viszonyozták a soproniak, amikor az érdeklődő osztrák óvodapedagógusokat a Freinet-szellemű óvodai csoportban látták vendégül.

A reformpedagógiák XX. század végi lehetséges adaptációival kapcsolatos ismeretekre tehettek szert a soproni oktatók, amikor a bécsi óvóképzőben szemináriumokat látogathattak meg és bepillantást nyertek az intézmény gyakorló óvodájának életébe, valamint a bécsi Waldorf - iskola és óvoda mindennapjaiba. Ezen értékes reformpedagógiai tapasztalatokat elemezve, az eltérő, mégis azonos, reformpedagógiai gyökerű irányzatok összehasonlításával vált egyre inkább letisztultabbá, érthetőbbé a francia néptanító, Célestin Freinet szintézis-pedagógiája. (Zsámboki Károlyné és Eperjesy Barnabásné első nemzetközi bemutatkozó előadása szintén Bécsben volt, a Comenius-évforduló kapcsán a Nemzetközi Waldorfpedagógiai Egyesület által szervezett rendezvénysorozat alkalmából.)

A németországi, deggendorfi Szociálpedagógiai Szakakadémián tett látogatás alkalmával a soproni oktatók számára tanulságos élmény volt megtapasztalni a felsőoktatásban folyó képzés hallgató- és gyakorlatorientált jellegét, amelyben olyan - a kooperatív műhelymunka keretei között megvalósuló - szabad önkifejezési technikákat is felfedezni véltek, amelyek Célestin Freinet szellemiségével rokonságot mutattak, és amelyeket a későbbiekben szívesen honosítottak meg a hazai gyakorlati képzésben. A deggendorfi felsőfokú képzés mellett alkalom nyílt az óvodai élet megtekintésére, amely a beszámolók szerint nagyban hasonlított az osztrák óvodákban folyó természet- és életközeli életmódszervezéshez. Ezen külföldi tapasztalatok erősítették meg a soproni oktatókat abban, hogy Freinet pedagógiájának ismerete nélkül is lehet Freinet-hez hasonló – a reformpedagógiákban, az életreform- és gyermektanulmányi mozgalmakban gyökerező - szellemiséget képviselni, amelyben a kooperativitás, a természetközelség, a józan pedagógiai elképzelések mentén valósulhat meg az életkori sajátosságokhoz és egyéni bánásmódhoz leginkább alkalmazkodó nevelés.

A Freinet-kutatócsoport további, külföldi vonatkozású kapcsolataiban egy japán-magyar óvodapedagógiai érintettség [7] illetve egy kaposvári francia nyelvű, Freinet-szellemiségű magánóvoda említhető még. A soproni oktatók 1992 januárjában, majd júniusában Kereszturi Ferencné – az OPI óvodai csoportjának vezetője és a japán Hani Alapítvány [8] magyarországi elnöke - meghívására Keszthelyen tartottak bemutatkozó előadásokat a

Freinet-pedagógia iránt érdeklődő óvodapedagógusok részére. Az elnök asszonnyal és az alapítvánnyal való kapcsolatfelvételt követő évben, 1993-ban már Japánból érkezett óvodapedagógusokat fogadhattak Sopronban, a gyakorló óvoda Freinet-csoportjában.

A januári, keszthelyi bemutatkozásnak köszönhetően tavasszal a Freinet-kutatócsoport oktatói újabb előadásra való felkérést kaptak egy budapesti, reformpedagógiákkal foglalkozó tanfolyamra, ahol személyes találkozásra nyílt alkalmuk a téma jeles hazai kutatójával, Németh Andrással. Az interjúk tanúsága szerint az ismeretlenségből előbukkanó soproni docensek Célestin Freinet szintézis-pedagógiájáról és annak egy lehetséges hazai óvodai adaptációjáról szóló előadást elismerően fogadta az ELTE neveléstörténet-sz-kandidátusa, aki a későbbiekben a Freinet itt és most címmel megjelenő könyvük lektorálásával került újra munkakapcsolatba az oktatókkal. A Magyarországon akkoriban nem túl gyakorinak számító külföldi (japán) kapcsolat és érdeklődés illetve a reformpedagógiák szaktekintélyének számító Németh András elismerő véleménye újabb megerősítést jelentett és a folytatáshoz motivációt nyújtott a kutatócsoport számára.

A francia nyelvű, Freinet-szellemiségű magánóvodát a Kaposvárott megrendezett „HOLMI” nemzetközi konferencia és vásár [9] alkalmával látogathatta meg Zsámboki Károlyné és Eperjesy Barnabásné. A kaposvári óvoda élő, levelező (és Freinet gyakorlatához hasonló csomagküldő) kapcsolatot ápolt a Vence-i Freinet-iskolával, így a soproni kutatócsoport tagjai - eredetisége miatt különlegesen értékes - francia Freinet-szellemű ötleteket sajtáíthattak el, és Vence-ből érkezett, a Freinet-technikák megvalósítását elősegítő eszközöket ismerhettek meg a látogatás során. Ezen ötletek és technikák kipróbálása és a látottakhoz hasonló eszközök elkészítése a későbbiekben a soproni óvodai életműszervezés Freinet-szellemiségét is gazdagította.

A 1992. februári kaposvári módszertani vásár - helyet biztosítva az országban működő egyedi kísérletek, alternatív kezdeményezések bemutatkozására - még egy különleges élménnyel szolgált a soproni kutatócsoport számára. Az interjúkból kiderült, hogy a konferenciára meghívást kapott Freinet egykori Modern Iskolájának helyszínéről, Vence-ből érkezett pedagógus-házaspár, Mireille és Bertrand Renard is. A Freinet-pedagógiáról szóló, francia nyelvű előadás alkalmával a soproni oktatók először hallhattak „eredeti”, hiteles forrásból a francia néptanító alapelveiről, pedagógiai nézeteiről és azok alkalmazásáról, értelmezéséről, [10] illetve - az interjúkban elmondottak szerint - kíváncsiak voltak, hogy visszaigazolást nyer-e az általuk kialakított, sok különböző forrásból megalkotott kép Freinet pedagógiájáról. Az eredeti francia gondolatokkal való nagyfokú azonosság, a teljes szellemi rokonság megnyugtató és értékes visszajelzés volt a hazai kezdeményezők számára, jól

tükrözte és igazolta a Freinet-pedagógia alkalmazhatóságának jellegét és azon kritériumait, mely szerint az eredeti szellemiség, mint „központi mag” körüli elrendeződésben, az állandó megújulás mentén, a választhatóság és sokszínűség szabadságát és felelősségét egyaránt magában hordozva valósulhatnak meg a világ bármely pontján – a sopronihoz hasonló - adaptációk.

Kiadványok, könyvek a közoktatás-politikai pályázatok szerepének tükrében

A soproni Freinet-kutatócsoport országos ismertségének és hatásának tekintetében – kutatásaim alapján jelentős szerep jutott az állami szintű, oktatáspolitikai – többnyire a Művelődési és Közoktatási Minisztériumhoz kötődő - kapcsolatoknak, amelyek az 1990-es évek elején, közoktatás-fejlesztési céllal megjelenő pályázatok révén szakmai és anyagi támogatást nyújtottak a kibontakozó elméleti és gyakorlati pedagógiai innovációk számára.

A kutatócsoport első, sikeres írásos pályázata 1991 tavaszán, Kaposvárott, a Csokonai-program a nevelőképzés reformjához című program [11] keretei között valósult meg. A pályázatot 1991. február 6-án a kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Pedagógusképzési és Továbbképzési Koordinációs Osztályának támogatásával hirdette meg. A benyújtott pályamunkával - a 30.000 forintos támogatáson túl - sikerült a soproni Freinet-kutatócsoportnak bekerülni az állami támogatást élvező egyedi pedagógiai kísérletek körébe.

1991 júniusában a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Közoktatás-fejlesztési Alapjához benyújtandó pályázat elkészítéshez Horváth H. Attilától kértek és kaptak segítséget a soproni oktatók. A pályázatok elbírálását követően a Báthory Zoltán elnökletével vezetett kuratórium értékesnek találta, és 200.000 forintos támogatásban részesítette a soproni kezdeményezést. Az összeg felhasználására számtalan igény és lehetőség kínálkozott. A Freinet-pedagógia hazai óvodai adaptációját tekintve azonban – az interjúk tanúsága szerint - a kutatócsoport tagjai leginkább az óvodapedagógusok számára készítendő, az elinduláshoz segítséget nyújtó, Freinet-szellemű óvodai program-ajánlás elkészítését látták kívánatosnak. A korábban már említett – stencilezett formában, saját használatra készített - tervezet egyre szélesebb körben, szinte követhetetlen módon terjedt az országban; így a nagyfokú érdeklődést látva szükségessé vált egy hivatalos, a kutatócsoport eddigi tevékenységét összegző és az érdeklődők számára „szegletkőnek” minősíthető kiadvány megjelentetése. Ennek eredményeképp született meg 1991 nyarán, és jelent meg szeptemberben, kétezer példányban az Egy Freinet-szellemű alternatív óvodai program Sopronban című mű, amely (a

korábbi stencilezett változat felhasználásával) három évre (kis-, középső- és nagycsoportra) tervezett komplex tevékenységkörökben, a gyermeki és pedagógusi autonómiára és kreativitásra építve kínált megvalósításra egy szabad, alkotó légkörű óvodai életet (*Zsámboki és Eperjesy, 1991*). A kiadvány iránti nagy érdeklődést mutatja, hogy a megjelenést követő öt éven belül körülbelül hatezer példány kelt el belőle. (A program „ajánlás” jellegét kívánta jelezni - Horváth H. Attila, lektor javaslatára az „egy” szócska.) [12] Kutatásaim alapján megállapítható, hogy az óvodapedagógusok körében – a későbbiekben részletezendő „országjáró” előadások mellett – a fenti kiadványok váltak a későbbiekben meghatározó kapcsolat-felvételi tényezőkké, amelyek nagymértékben hozzájárultak a Freinet-kutatócsoport országos ismertségéhez és hatásához.

A soproni Freinet-kutatócsoport tevékenységének megismertetésében – a gyermeknevelő intézmények körében közismert és rendkívül népszerű - Óvodai Nevelés című folyóirat jelentős közvetítő szerepet játszott. 1991-es évfolyamának egymást követő számaiban, sorozat-jelleggel jelentette meg a jelentősebb hazai alternatív óvodai életmódszervezésekről és programokról szóló ismertetőket. A hazai Freinet-s kezdeményezések közül a soproni innováció az 1991/7-8. számban mutatkozott be, Freinet-óvoda Sopronban címmel az Elmélet és gyakorlat című rovatban (*Zsámboki, Eperjesy, Friedrich és Lakihegyi, 1991a, 1991b*). [13] A következő évben Mitől Freinet-szellemű egy óvodai élet? címmel szintén az Óvodai Nevelés folyóirat 6. számában jelent meg Zsámboki Károlyné és Eperjesy Barnabásné tollából egy publikáció, amely már az elméleten túl, gyakorlati „útmutató”-jelleggel szolgálhatott azon óvodapedagógusok számára, akik a – szigorúan megrajzolt didaktikai elvektől mentes, specifikus módon meghatározható és körvonalazódó - francia reformpedagógia óvodai adaptációját szerették volna megvalósítani.

Az előzőekben bemutatott kiadványokat követően, 1992 áprilisában elkészült egy módszertani jellegű ajánlás, Freinet-vel szabadabban címmel, amelyben a szerzők a korábbi programajánlások elméleti háttereként, óvodapedagógiai nézőpontból értelmezték a Freinet-pedagógia szellemiségét, alapelveit és technikáit (*Zsámboki és Eperjesy, 1992*). A megjelenést követő tapasztalatok alapján azonban kiderült, hogy az újításra nyitott óvodapedagógusok többsége változatlanul a mindennapokban jobban hasznosítható, konkrét ötleteket tartalmazó programfüzetet rendelte meg, illetve a következő alfejezetben részletezett „országjáró” előadások formájában, személyesen a soproniaktól szerették volna meghallgatni a módszertani útmutatást.

A Pedagógus Szakma Megújítása Projekt (továbbiakban PSZMP) elnevezésű szervezethez [14] több pályázatot is benyújtott a soproni Freinet-csoport. Ezek egyikének

eredményeképp, 1992. augusztus végén, Sopronban került megrendezésre az Országos Freinet-találkozó. A találkozóra az ország számos pontjáról érkeztek a francia reformpedagógia iránt érdeklődő, illetve a hazai adaptáció megvalósításán már dolgozó óvodapedagógusok, akik az öt napos eseményt követően híret vitték a soproni kutatócsoport tevékenységének. A pályázatok során elnyert támogatás felhasználásáról írásos beszámoló is készült, amelynek részleteit az Iskolakultúra 1993/3-4. számában, *Hogyan lesznek a Freinet-pedagógusok?* címmel tette közzé Zsámboki Károlyné (Zsámboki, 1993b). Az előzőekben említett nyertes pályázatok alátámasztják, hogy a pedagógusi körökből alulról induló reformszándékot követően a 90-es évek elején állami szintű, oktatáspolitikai fórumokon egyaránt elismerték – más, alternatív kezdeményezések mellett - Célestin Freinet pedagógiájának hazai létjogosultságát, és ebből fakadóan a szakmai megújulás fontos részeként tartották számon és támogatták a soproniak kezdeményező munkáját.

A PSZMP-hez kapcsolódó újabb pályázati kiírás során a Montessori-pedagógia hazai képviselőjével, B. Méhes Verával közösen nyújtottak be a soproni oktatók egy kérelmet a Freinet- és Montessori-pedagógia összehasonlítására vállalkozó mű megírására. (Maria Montessori és Célestin Freinet pályatársakként gyakori szakmai párbeszédet, vitákat folytattak, többek között ezért is vetődött fel az összehasonlító elemzés gondolata.) A pályázat sikeres volt, és a közös munka közös vázlat és szempontrendszer alapján elkezdődött. Végül azonban két különálló könyv lett belőle, így született meg 1994-ben a *Freinet itt és most* című mű Eperjesy Barnabásné és Zsámboki Károlyné tollából, amely 1995-ben jelent meg a Tankönyvkiadó gondozásában. A könyv néhány részlete - azonos címmel - megjelent az Új Pedagógiai Szemle 1993. évi 3. számában (Zsámboki, 1993a).

A soproni kutatócsoport és az óvodai kezdeményezés számára az előzőekben bemutatott pályázatok nyújtotta lehetőségek a szakmai ismertség és hírnév további kiszélesedését jelentették, amelyeknek következtében „országjáró” bemutatkozó előadások során ismertethették a soproni pedagógusok a Freinet-szellemű óvodai élet megvalósításának sajátosságait és eredményeit. Ezen írott és szóbeli publikációk a kutatócsoport hatásának fokozódása mellett Célestin Freinet pedagógiájának hazai, óvodai kibontakozásához is jelentős mértékben hozzájárultak.

Az „országjáró” előadások

A kutatásaim során feltárt és az előzőekben részletezett közvetítők, tényezők és fórumok következtében 1990-91-ben az ország óvodapedagógusainak jelentős hányada már tudomást

szerezett a soproni Freinet-szellemű óvodai életmódszervezésről, illetve hozzájuthatott a megjelent kiadványokhoz. A feltárt és vizsgált dokumentumok tanúsága szerint közülük egyre többen próbálkoztak Freinet pedagógiájának alkalmazásával a saját óvodai gyakorlatukban, melynek során felismerték, hogy munkájuk sikeréhez az olvasható programon, tanulmányokon túl, a személyes konzultációknak illetve a soproni gyakorló óvodai csoport meglátogatásának is fontos szerepe lehet. A fentiek következtében az 1990-es év tavaszától kezdődően az ország számos pontjáról érkeztek felkérések bemutató előadások szervezésére, illetve látogatók sokasága fordult meg a soproni gyakorló óvoda Freinet-szellemű csoportjában. Példaként említhető az 1990-es esztendő, amelynek során áprilisban Balatonfüreden, Szombathelyen, Zalaegerszegen, Keszthelyen majd Veszprémben és Sopronban, májusban Nagykanizsán, Balatonalmádiban és Fertődön tartottak - néhol 100-200 fős hallgatóságnak - bemutató előadást az oktatók. Szeptemberben ismét Balatonfüreden, majd novemberben Kapuváron, két alkalommal Győrben és ezt követően Egerben jártak. Az illusztráló jelleggel bemutatott események, helyszínek és előadások sűrűsége mutatja a soproni kezdeményezések hírének gyors terjedését, amelynek köszönhetően az országos ismertség és hatás tovább szélesedett.

Az előadásokra való felkérőlevelekből és az oktatói feljegyzésekből elsőként a felkérők kategorizálását végeztem el, amelynek során kiderült, hogy – felismerve az óvodai nevelésben bekövetkező változások jelentőségét és látva a pedagógus-társadalom érdeklődését – kezdetben a közművelődési és pedagógiai szolgáltatást nyújtó intézmények, szervezetek kérték fel egyre nagyobb számban a soproni kutatócsoport tagjait, hogy előadások keretei között mutassák be az általuk elképzelt Freinet-szellemű óvodai életmódszervezést. A megkeresések többsége tehát a megyei pedagógiai intézetekből (Szolnok, Veszprém, Baranya, Fejér, Győr-Sopron) illetve a humán közszolgáltatásért, közművelődésért felelős önkormányzati irodák részéről érkezett (pl. Győr, Szeged, Várpalota, Miskolc, Sárospatak). Kisebb hányadát óvodák (pl. Lenti), vezetői munkaközösségek (pl. Győr), a pedagógusképző társintézmények (Hajdúböszörmény, Kaposvár), TIT szabadegyetemek (Pápa) kérték.

A levelek tartalmi elemzése - a rövidegük ellenére is – érdekes, amelynek során a felkérések okait és indokait sikerült feltárnom. Az óvodákat szakmailag felügyelő vagy működtető szervezetek mindnyájan a pedagógusokra hivatkozva kérték a konzultatív jellegű előadásokat. Ez a tény igazolhatja, hogy ezen „felettes” intézmények már a demokrácia szabályai szerint működtek, és megpróbálták az „alulról jövő” szakmai igények kiszolgálásával elméleti és gyakorlati támogatást nyújtani az óvodapedagógusoknak. Az óvodák részéről érkező felkérésekkel kapcsolatban megállapítható volt, hogy minden esetben

egy-egy nevelőtestületi értekezletre szóltak a meghívások, és elméleti és gyakorlati ismeretekhez szerettek volna hozzájutni, mert nagyon érdekesnek és követendőnek találták Freinet pedagógiáját.

Zsámboki Károlyné és Eperjesy Barnabásné – az interjúk tanúsága szerint - a távolságok és az állandó utazás ellenére szakmai kihívásnak, küldetésnek tekintették ezeket a megbízásokat. Szerették volna, ha az óvónők a különböző alternatív lehetőségeket megismerve döntenek el, hogy milyen óvodai életmódszervezést választanak. Az ismerkedés még nem jelentett semmilyen elkötelezettséget. A Freinet-pedagógiával sokan csak laza kapcsolatot vállaltak fel. Az elemeit alkalmazták, de nem vallották magukat Freinet-pedagógusnak. Voltak olyanok is, akik Freinet-pedagógusnak vélték magukat, de nem kapcsolódtak be a mozgalomba, nem jártak Freinet-találkozókra, nem mutatták meg magukat a nyilvánosságnak. Mások nem akartak elköteleződni egyetlen alternatív pedagógia iránt sem, de szerettek részt venni találkozókra, továbbképzéseken a tapasztalatszerzés, a tanulás kedvéért. Ha Freinet pedagógiájából egy-egy elemet sikerült megkedveltetni a hallgatósággal, már azt is sikerként könyvelték el az előadók. Megtapasztalták, hogy Freinet nevének felvállalása nélkül is sokan elköteleződtek ezen a szellemiség iránt.

A kutatócsoport kapcsolatainak és ismertségének alakulásában az óvodapedagógusok részére szervezett előadások mellett a más alternatív kezdeményezések képviselőivel való találkozás, konzultáció és a szakmai megmérettetés fórumaiként szolgáltak a különböző konferencia-előadások is. Ezek sorában az egyik legkorábbi, az 1991 áprilisában a Magyar Óvodapedagógiai Egyesület által Miskolcon megrendezett Alternatív óvodapedagógiai elképzelések Magyarországon című országos tanácskozás volt. A Freinet-pedagógiáról és az óvodai adaptációs lehetőségekről Horváth H. Attila, Zsámboki Károlyné és Eperjesy Barnabásné tartottak előadást. Az Egyesület később, 1993-ban Szegeden, majd 1994-ben Szombathelyen - szintén a hazai óvodapedagógiai palettát gazdagító életmódszervezések bemutatásának céljával - szervezett tanácskozásokat. Az Egyesület gondozásában megjelent konferencia-kötetekben hozzáférhető és olvashatók voltak az előadások azok számára is, akik nem tudtak személyesen részt venni az eseményeken. 1992. április közepén a Fejér megyei Óvodapedagógiai Napok rendezvénysorozatára voltak hivatalosak a soproni Freinet-ek, majd a Pécsen rendezett Szakmai Napokra kaptak meghívást Zsámboki Károlyné és Eperjesy Barnabásné. Május 12-én, Nagy Jenőné felkérésére már Szolnokon tartottak előadást a II. Országos Óvodai Esztétikai Tanácskozáson.[15]

A fentebb említett előadások során a Freinet-kutatócsoport oktatóinak – a szakmai bemutatkozás mellett - lehetősége nyílt a nyolcvanas évek végétől fokozott intenzitással

kibontakozó alternatív óvodapedagógiai mozgalomhoz való csatlakozásra, a sokszínű életmódszervezések megismerésére és a szakmai kapcsolatteremtésre egyaránt. Ezen kezdeményezésekhez való kapcsolódás - kutatásaimmal igazolhatóan, interjúalanyaim beszámolóí alapján – a soproni Freinet-s kezdeményezés elindítóinak motivációt és inspirációt jelentettek a folytatáshoz. A konferenciák és szakmai napok alkalmával történő bemutatkozás során az eltérő elméleti háttér, keletkezési mintázat és gyakorlati megvalósítás ellenére közös jellemzőként jelent meg az óvodai kezdeményezésekben a határozott innovatív szándék, a változtatás igénye és célja. Interjúalanyaim beszámolóí szerint a bemutatkozó előadásokban az azonosság mellett párhuzamosan és erőteljesebben jelen volt az öndefiníálódás, a másság kifejezésének célja és a többi elképzeléstől való elhatárolódás szándéka, amely a kapcsolatok későbbi alakulásában is szerepet játszhatott.

Záró gondolatok

Az 1980-as évek közepétől kibontakozó – az 1985-ös oktatási törvény biztosította intézményi-szakmai autonómia következtében megszülető – alternatív intézmények, kezdeményezések visszafordíthatatlan hatással voltak a közoktatásra. Az alternatív pedagógiai programok megjelenésével jól érzékelhetően elindult egy innovációs folyamat a magyar óvodákban, amelyben a külföldi reformpedagógiák és azok hazai adaptációí is meghatározó szerephez jutottak. Az óvóképző főiskolák védnöksége alatt megalakuló pedagógiai műhelyek sorában kulcsfontosságú, kezdeményező szerep jutott a Soproni Óvóképző Főiskolának, ahol két főiskolai oktató és két gyakorlatvezető óvodapedagógus szakmai kezdeményezésére megalakult a Freinet kutatócsoport, amely a későbbiekben kiszélesedő kapcsolati háló eredményeképp modelláló-inspiráló hatással volt az ország más régióiban induló alternatív kezdeményezésekre. Következésképp elmondható, hogy a tanulmányban bemutatott soproni Freinet-kutatócsoport tevékenységével és széleskörű kapcsolataival nagymértékben hozzájárult a magyar óvodai nevelés innovatív pluralizálódásához, amely az alternatív életmódszervezések megjelenésével és elterjedésével a különböző szellemi, lélektani és neveléstudományi alapokat és nevelési gyakorlatot tükröző gyermekképek és pedagógiák egymás mellett élésének feltétele és biztosítéka lett.

JEGYZETEK

[1] Forrásaim között szerepelnek a vizsgált időszakból származó, az óvóképző archívumában talált illetve a kutatócsoport tagjainak birtokában lévő levelek, személyes feljegyzések, szakmai beszámolók, kiadványok, (közel 200 darab). A dokumentum- és tartalomelemzést az elkészített narratív interjúk elemzésével egészítettem ki, amelyeket a kutatócsoport tagjaival: Eperjesy Barnabásnéval, Zsámboki Károlynéval és Lakihegyi

Alfrédnél valamint az óvóképző főiskola egykori főigazgató-helyettesével, Tóth Mariann-nal és Icsu Ferencnél, a Magyarországi Freinet Egyesület korábbi elnökével készítettem el.

[2] A találkozó alkalmával látogatást tettek a budapesti Zalai úti óvodában, ahol kiderült, hogy a nevelőtestület épp a soproni Freinet-szellemű óvodai program „stencilezett” változatával ismerkedik.

[3] Horváth H. Attila, Galambos Rita és Porkolábné Kóra Zsuzsa vezetésével

[4] A pécsi továbbképzést követő szakmai találkozók a vizsgált időszakban: 1991-92. Pécs, 1992. Dunaföldvár, 1993. Velem, 1994. Mezőberény, 1995. Tiszaújváros, 1996. Mezőberény (Horváth H., 1999)

[5] Ezen képző tanárai – Dr. Kelényi Ferenc és Major László - nyújtották be tervezetüket az Oktatásügyi Minisztériumhoz az érettségire épülő „tanító- és óvóképző akadémiák” felállítására ügyében, új tanterveket, oktatási jegyzeteket dolgoztak ki, és munkáik az új típusú képzés elvi-elméleti alapkövei lettek. 1959 óta folyik német nemzetiségi óvóképzés az intézményben, illetőleg az ország óvóképzői közül elsőként itt kezdte meg működését az akkor legfrissebb oktatástechnikai vívmánynak számító zártláncú televíziós rendszer. A tanulmányban vizsgált, 1988-89-es időszakban pedig közel fél tucat alternatív óvodai életmódszervezés bontakozott ki a soproni oktatók és óvodapedagógusok együttműködésének köszönhetően. (Sarkady és M. Horváth, 1993, szerk.)

[6] St. Pöltenben a polgármester által jóváhagyott helyi programok szerint dolgoztak az óvodák.

[7] Célestin Freinet pedagógiájának nagy sikere volt Japánban is. 1998-ban itt rendezték meg a nemzetközi Freinet-találkozót (RIDEF).

[8] A Hani Alapítványt Hanik Yoko, japán pedagógus alapította, aki kilenc évig élt Magyarországon. A szervezet céljai: szakirányú pedagógiai tevékenységek továbbfejlesztése érdekében végzett kutatások lebonyolítása, ezekhez intézményes keretek létrehozása és a magyar-japán pedagógiai együttműködés támogatása.

[9] Kaposvárott a Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola minisztériumi támogatással 1992. február 6-7.-én egy nemzetközi konferenciát rendezett alkotás és együttműködés a nevelésben, valamint tapasztalatcsere céljából „HOL-MI” elnevezéssel. A „módszertani vásár” helyet biztosított az országban működő egyedi kísérletek, alternatív kezdeményezések bemutatkozására.

[10] 1995-ben a soproni oktatók meghívást kaptak az ICEM franciaországi képviselőjétől egy Lyon melletti (Préaux) Freinet-iskolába, de sajnos az utazással járó költségeket nem tudták vállalni, ahogy a nemzetközi Freinet-találkozókra (RIDEF) szintén anyagi okok miatt nem juthattak el. Életkoruk miatt ösztöndíjas pályázatokra pedig már nem jelentkezhetek.

[11] A Csokonai-program a pedagógusmesterség gyakorlati elsajátítását szolgáló céllal, az elméleti és gyakorlati kérdéseket feltáró jelleggel született meg. Három témakört érintett: felsőfokú, nappali tagozatos nevelőképzése, gyakorló pedagógusok továbbképzése és az utánpótlás-nevelés. Pályázni a témával kapcsolatos szakirodalom, jegyzet, kipróbált vagy tervezett tematika ajánlásával, módszertani útmutatók, szemelvénygyűjtemények, kísérleti vagy kevésbé ismert tankönyvek, segédanyagok közreadásával, nevelői tapasztalatok közzétételével lehetett.

[12] A program másik lektora Porkolábné Balogh Katalin volt.

[13] Az írás röviden részletezi a kutatócsoport megalakulását megelőző pedagógiai-szakmai háttérrel, indokokat és motivációt, majd összefoglalja Célestin Freinet pedagógiájának szellemiségét és alapelveit, kiemelve az óvodai nevelésben is alkalmazható és kívánatos alapvető sajátosságokat (pl. gyermekközpontúság, természet- és életközelség, szabad önkifejezés és a megváltozó pedagógus-szerep)

[14] A szervezetet a Köznevelési Minisztérium 1992-ben hozta létre. A kormányzati forrásokat és saját bevételeket felhasználó pénzalapból pályázatok révén támogatta pedagógiai programok, taneszközök, tankönyvek, segédanyagok, interdiszciplináris háttéranyagok kidolgozását, széleskörű terjesztését, továbbá a speciális pedagógiai szerepekre való felkészítés tanfolyamait. Vezetője Zsolnai József volt.

[15] Freinet (fametsző-művész feleségével együtt) hitte és vallotta, hogy a nevelés a gyermeki személyiség szabad, művészi ihletésű kibontakozásában valósul meg. A sokféle önkifejezési technika művészeti technikáknak is tekinthető, ezért fogadták nagy érdeklődéssel a Freinet-pedagógia soproni képviselőit egy óvodai esztétikai tanácskozáson

IRODALOM

Horváth H. Attila (1999): Freinet-találkozók. In: Horváth H. Attila és Karczewicz Józsefné (szerk.): *Freinet évkönyv*. Magyar Freinet Alapítvány, Budapest. 41-47.

Miskó Judit (1995): Kibontakozás természetközelségben – Sokszemközt a Freinet-féle óvodai programról. *A Hét*. 40. 4. sz. 7.

Rákosi Judit (1990): Iskolateremtő szülők? *Népszabadság*. XLVIII. 8. sz. január 10. 9.

- Sarkady Sándor és M. Horváth Adrienn (1993, szerk.): *A Benedek Elek Óvóképző Főiskola*. Benedek Elek Óvóképző Főiskola, Sopron.
- Sarkady Sándor és Tóth Marianna (1993): 33 év története dióhéjban In.: Sarkady Sándor és M. Horváth Adrienne (szerk.): *A Benedek Elek Óvóképző Főiskola*. Sopron, 122-126.
- Újvári Judit (1991): A Magyar Freinet Alapítvány felhívása a Freinet-pedagógia iránt érdeklődőkhöz. *Freinet-Magazin*. I. 4-5. sz. 21-23.
- Zsámboki Károlyné (1993a): Freinet itt és most – óvodai nézőpontból. *Új Pedagógiai Szemle*, XLIII. 3. sz. 67-74.
- Zsámboki Károlyné (1993b): Hogyan lesznek a Freinet-pedagógusok? *Iskolakultúra*, III. 3-4. sz. 111-114.
- Zsámboki Károlyné és Eperjesy Barnáné (1991): *Egy Freinet szellemű alternatív óvodai program*. Soproni Óvóképző Főiskola, Sopron.
- Zsámboki Károlyné és Eperjesy Barnáné (1992): *Freinet-vel szabadabban. Ajánlások egy Freinet szellemű óvodai élethez*. 2. füzet. Benedek Elek Óvóképző Főiskola, Sopron.
- Zsámboki Károlyné, Eperjesy Barnáné, Friedrich Árpádné és Lakihegyi Alfrédné (1991a): Freinet óvoda Sopronban. 1. rész. *Óvodai Nevelés*, XLIV. 7. sz. 223-224.
- Zsámboki Károlyné, Eperjesy Barnáné, Friedrich Árpádné és Lakihegyi Alfrédné (1991b): Freinet óvoda Sopronban. 2. rész. *Óvodai Nevelés*, XLIV. 8. sz. 256-258.

ZSUBRITS ATTILA

A kisgyerekek kötődésrendszerének alakulása

A pszichológiai tárgykapcsolati elméletek közé tartozik John Bowlby kötődéselmélete. Ennek a teóriának pedagógiai konzekvenciái is megfogalmazhatók. A tanulmányban a korai kötődéselmélet továbbgondolása során a kisgyermekkor társas érzelmi viszonyulásainak fontosabb ismérveit járjuk körül. A rendszerező megállapítások kiindulópontjául a kötődésrendszeri értelmezési keret szolgál. A hierarchikus kötődésrendszerbe az érzelmileg legközelebb álló személyek tartoznak, akikkel az életünk folyamán szoros érzelmi kapcsolatok szövődnek, olyan kölcsönös ragaszkodási kapcsolatok, amely kötődések élményei meghatározó szerepet játszanak személyiségünk formálódásában. Az érzelmileg legközelebb kerülő emberekkel létrejött kapcsolatok alakulása és tartalmi összetevőinek változása jól követhető a családon belüli közösségekben, valamint a korai nevelési intézményekben.

A kötődésrendszer meghatározása

A személyiségfejlődés összetett hatásrendszerek eredménye. Az örökletes és a környezeti tényezők nemcsak a szomatikus, a pszichikus, a kognitív funkciók fejlődésére fejtik ki hatásukat, hanem a szociális viselkedés megnyilvánulásaira is. (Cole – Cole, 2003)

A személyiségünk embertársainkkal szerveződött kapcsolatok rendszerében formálódik. Az egyes emberekkel átélt kapcsolatok élményei, érzelmi emléknymoi a személyiségfejlődés lényeges építőköveit jelentik. Az egyre bővülő társkapcsolati hálózaton belül igazán meghatározóvá válnak azok az emberek, akiknek az elérhetősége, személyes közelsége, érzelmi viszonyulása, a velük kialakított bensőséges kapcsolatok mindenki másnál többet jelentenek számunkra. Így a globális szociális kapcsolatrendszeren belül jól azonosíthatók az interperszonális kötődéseink.

Az érzelmileg fontos személyekké válást olyan tényezők befolyásolják, mint a visszavisszatérő találkozások, az együttesen átélt élmények, a közösen végzett tevékenységek. Hangsúlyosan a két egyén között szövődő érzelmi kapcsolat erősödése, amelynek leglényegesebb összetevőjeként a kölcsönös közeledési szándék és az érzelmi involválódás mértéke nevezhető meg. Jellemzően ezek a hatások idézik elő, hogy bizonyos emberekkel létrejött kapcsolataink meghatározóbbá válnak. Az említett feltételek egymást erősítő következménye eredményezheti a szorosabb érintkezések fontossá válását. A kapcsolatok fokozatos erősödése mellett ugyanakkor beszélhetünk a kapcsolatok összetartó erejének gyengüléséről is. Minden létrejött kapcsolat egyedi jelentőségű és megismételhetetlen szerveződést jelent az egyén számára.

A perszonális kötődési viszonyulás az emberi viselkedés szabályozásáért felelős érzelmi működésrendszer részét képezi, amelynek alapja a korai anya – gyermek kapcsolatban alakul ki, azonban a kötődés örökletes és a későbbi életkorokban fellelhető további komponensei is megtalálhatók. Mindazonáltal a kötődélmélet lehetőséget nyújt a korai kapcsolat értelmezésén túlmenően a személyiségfejlődés újabb és újabb életkori szakaszaira vonatkozó pedagógiai konzekvenciáinak, pedagógiaelméleti és gyakorlati pedagógiai következtetéseinek a továbbgondolására is (Láng, 2008; Nagy, 2000; Zsolnai, 2001).

Zajonc (2003) megállapítása szerint is a kötődés az interperszonális kapcsolatok alapvető komponenseként határozható meg, amelynek az érzelmi involválódás az alapja. A vonzódás fogalma a közeledési szándékot jelzi, míg maga a kötődés inkább a ragaszkodás emocionális intenzitására utal. A kapcsolati irányultság, a kölcsönösség mértéke, a kapcsolatokban előforduló kötődési érzések, kötődési motívumok szintén további összetevőit alkotják az érzelmi relációknak (Nagy, 1997; Zsolnai, 2001; Zsubrits, 2007; 2011a; 2011b).

A fejlődés során létrejött újabb és újabb kötődési kapcsolataink rendszerbe sorolhatók (Bretherton – Munholland, 1999). A hierarchikus kötődésrendszeren belül az elsődleges kötődési személynek van sorsdöntő szerepe, akit követően a további személyekhez fűződő ragaszkodások az érzelmi fontosságukat tekintve rangsorolhatók. Az édesanyával átélt emocionális viszonyulás belső reprezentációja a további embertársakkal kialakult kapcsolati szerveződések kiindulópontjának tekinthető, amely döntően befolyásolja a későbbi életkorok kapcsolatait.

A kötődési kapcsolatrendszer egyes szereplői külön-külön is lényeges társulási, kötődési igényt elégítenek ki, de az aktuális kötődési hálózat tagjainak együttese valószínűsíthetően olyan folyamatosan mozgásban lévő szükségletmátrix is érint, amelynek érvényesülése ugyancsak nem hagyható figyelmen kívül. Ez a komplex erőter azt eredményezheti, hogy az egyén alkalmazkodásával különböző számú, célszemélyű, mélységű, irányú, és különféle motivációval rendelkező kapcsolatok átélését igyekszik megtalálni és újakat teremteni. Ennek hátterében a családban kialakult ilyen irányú érzelmi igények is szerepet játszanak. Az elsődleges családi kötődésrendszerben átélt tapasztalatok az életkor előrehaladásával formálják a társulási igényeket, a kötődési viselkedést, de nyilván a további szocializációs körülmények, fejlődési feladatok szintén befolyásolják azt. Az életkori szakaszok mentén eltérő kötődésrendszer típusokkal is találkozhatunk.

Rutter (1989) megállapítása szerint az egyén közeli kapcsolatrendszerében az elsődleges gondozóhoz kötődés általános jellege megegyezik a kötődésrendszer további személyekhez kötődés általános sajátosságaival. Ugyanakkor a különböző emberekhez fűződő kapcsolatok

összetevőiben mégiscsak lehetnek különbségek. Ugyanígy az aktuális kötődésrendszer szereplőinek számában és rangsorában. Mindazonáltal körvonalazhatók azok a sajátosságok, amelyek alapján általánosításokat fogalmazhatunk meg az egyes személyiségfejlődési periódusokra, illetve az elkülöníthető intézményes nevelési időszakokra vonatkozóan.

Intrauterin kötődés

A prenatális fejlődés az élet folyamatának olyan lényeges kezdeti szakaszának tekinthető, amely nem választható el a következő életszakaszok eseményeitől, azokkal szoros kapcsolatban áll. Kutatási eredmények sora igazolja a külvilág és a méhen belüli élet közötti kölcsönhatás létezését. A személyiségfejlődési kontinuitásban megtalálhatók a legkorábbi kötődési élmények, amelyek egyrészt a fejlődő magzatban emléklenyomatokat eredményeznek, másrészt a várandós kismama viszonyulásában realizálódnak. A babáját váró anya szubjektív érzései, gondolatai meghatározó módon járulnak hozzá a kötődés alakulásához. Az ő pszichikumában – a fizikai fogantatással párhuzamosan – végbemegy egy lelki értelemben vett fogantatás is. Ebben a folyamatban nagyon sok tudatos és tudattalan összetevő játszhat szerepet, amelyek együttesen eredményezik a méhen belül növekvő baba folyamatos elfogadását, a hozzá fűződő érzések erősödését. De az adott családi közösség tagjainak várakozásai szintén fontosak lehetnek, és a babát váró teljes interperszonális kapcsolatrendszer hatást fejt ki. (*Hidas – Raffai – Vollner, 2002; Raffai, 2000*)

Más vizsgálati eredmények azt is megerősítik, hogy az intrauterin kötődés alakulásában az anya magzatának erősebb mozgásaira adott érzelmi viszonyulásaitól kezdve határozható meg az az időszak, ahonnan számítva jelentőssé válik a legkorábbi kapcsolat erősödése (*Stocker – Hargitai, 2007*).

Kismamákkal felvett kötődési interjúk eredményei továbbá azt is jelzik, hogy az édesanya kötődési képessége nagymértékben befolyásolja az újszülött kötődési minőségét, és a biztosan kötődő szülőknek nagyobb valószínűséggel fog biztonságosan kötődő gyereke születni (*Fonagy – Steele – Steele, 1991*). Az intergenerációs hatás alapja a „mentalizációs” készség megléte, amely azt eredményezi, hogy az egyén érzések, szándékok, vágyak mentén tudja értelmezni a fontos személyekhez fűződő kapcsolatát. Ez a humán „naív tudatelmélet” (*Dennett idézi Fonagy – Target, 2005*) teszi lehetővé a szociális viselkedés mentális állapotok figyelembevételével történő előrejelzését és értelmezését. Így a mentalizációs képesség megléte a vizsgálatok adatai szerint a biztonságos csecsemő – anya kötődés lényeges indikátorának tekinthető (*Fonagy – Target, 2005*).

Az „anya – magzat kapcsolatanalízis” módszerének köszönhetően pedig olyan eredmények is igazoltak, amelyek szerint nemcsak szorosabbá fűzhető ez a nagyon korai kapcsolat, de terápiás hatású beavatkozások irányvonalai is kijelölhetők (*Raffai, 1997*). Az eljárás olyan lehetőségeket tartalmaz, amely serkenti az édesanya magzatához kapcsolódó pozitív viszonyulását.

Bowlby kötődéselmélete

A pszichológiai tárgykapcsolati elméletek közül John Bowlby kötődéselméleti koncepciója alapvetően etológiai indíttatású. De az etológiai megközelítésen túl olyan tudományterületek eredményei is helyet kapnak az elméletben, mint a vezérléselmélet, az evolúciós pszichológia, a kognitív pszichológia, a fejlődépszichológia vagy a pszichoanalízis. Mindezekkel együtt olyan személyiségfejlődési elméletként is értelmezhető, amelynek nevelés-lélektani alkalmazási konzekvenciái is meghatározhatóak.

A korai kötődéselmélet részletezi a megfelelő anya – gyermek kapcsolat komponenseit, de érinti a rövidebb ideig tartó és a hosszabb ideig fennálló szülői depriváció konzekvenciáit (*Bowlby, 1969/1982; 1973; 1980*). Az elmélet rávilágít arra, hogy a csecsemő örökletes kötődési hajlammal jön a világra, továbbá hogy a kisgyermeket gondozó elsődleges személy megfelelő viszonyulása létfontosságú az egészséges személyiségfejlődés szempontjából. A szülő viselkedésében az újszülött életben maradását szolgáló alapvető biológiai folyamatok támogatásán túl hangsúlyozottan kell, hogy megjelenjenek a kisbaba emocionális, biztonság iránti igényének kielégítésére irányuló szándékok. A rendezetlen családi viszonyok, a nem megfelelő anyai magatartás, az érzelmi elhanyagolás, vagy az anyától való korai elszakadás az anya – gyermek kapcsolat zavarát idézi elő, és olyan kötődési anomáliákat okozhat, amelynek súlyosabb esetben, a későbbiekben antiszociális viselkedés vagy tartós érzelmi elköteleződésre való képtelenség is a következménye lehet (*Zilberstein, 2006*).

Az elsődleges személyhez történő kötődés alakulása, a kisgyermek viselkedésében manifesztálódó folyamat lényegében a következő fejlődési szakaszokra osztható (*Bowlby, 1969/1982*). Első időszakban a csecsemő nem tud még különbséget tenni a körülötte lévő személyek között, majd egyre inkább érzékelhető az édesanya személyének preferálása. Ezután pedig stabilizálódik szoros összetartozásuk.

A kötődési viselkedés egy másik személy közelségének a keresését és a kapcsolat fenntartásának a szándékát jelenti. Ez a belső motivációval rendelkező alapvető túlélési viselkedés biztosítja a gondozó személlyel történő optimális fizikai távolság kialakítását. A

tényleges fizikai közelségkeresés fokozatosan kiegészül a közelség átélésének az érzésével. Ha a kisgyermek kellemetlenül érzi magát, nélkülözi a számára fontos személy jelenlétét, aktiválódni kezd a kereső magatartás és igyekszik gondozójával szorosabbra fűzni a kapcsolatot, amely ismételten biztosíthatja a kisgyermek kiegyensúlyozott állapotát, a biztonság érzését.

Az anya és gyermeke közötti elsődleges kötődési kapcsolat alakulásában a szociális szignáloknak, a nonverbális jelzéseknek van kulcsszerepe. De a kisbaba anyatejjel történő táplálása alapvetően olyan szoros fizikai és lelki kontaktust eredményez, amely mindennél jobban elmélyítheti kettőjük érzelmi kapcsolatát. Kisgyermekkortól pedig a gyermek igényeit figyelembe vevő kommunikációs helyzetek, valamint a közösen átélt tevékenységek élményei ugyancsak támogatják a szülő – gyermek kapcsolat egészséges fejlődésének irányát.

Négy fontos viselkedéses mozzanat található meg a kötődési folyamatban: a szorongás kötődést erősítő hatása, a kötődés explorációt támogató hatása, a kötődés szorongást csökkentő hatása, a kötődést biztosító felnőttől való távolodás szeparációs szorongást keltő hatása (Rutter, 1989). A kapcsolati kötődés enyhíti a csecsemő szorongását, és fokozza a biztonságérzetét. A kialakult kötődési képesség biztosíthatja a külvilág minél sikeresebb megismerésének lehetőségét. Az exploráció és a tanulás mellett a kedvező társulási viselkedés háttérben szintén a szükséges mértékben aktiválható kötődési rendszer működése fedezhető fel.

Bowlby maga is a szülő optimális mértékű elérhetőségét és megfelelő színvonalú válaszkészségét tartotta a legfontosabbnak. Az egyéni igényekhez igazodó rendelkezésre állás biztosítja azt, hogy a kisgyermekben kialakuljon a fontos másik személy elérhetőségére szerveződő pozitív tapasztalatok belső reprezentációja. A kötődési élmények belső munkamodellje eredményezi a kötődési viselkedést. A kötődést biztosító személy kiszámítható elérhetősége, válaszkészsége és elfogadása a biztonságos kötődés kialakulásához vezet, míg a kiszámíthatatlanság, az elfogadás hiánya a bizonytalan kötődéshez (Ainsworth *et al.*, 1978). Ha a kisgyermek elfogadási szükségletei nem érvényesülnek, olyan munkamodellt alakít ki, amely tartalmazza a kedvezőtlen viszonyulási jellemzőket. Az interiorizálódott korai interakciós élmények, a munkamódok meghatározó jelentőségűek a későbbi kapcsolat alakulásában, illetve a más személyekhez fűződő kapcsolatok tekintetében.

A laboratóriumi vizsgálati helyzetben (Strange Situation) mért eredmények igazolják a csecsemők eltérő kötődési típusait (*i.m.*). A kisgyerekek édesanyjuktól történő elválasztásra adott reagálása, koherens viselkedési stratégiája alapján megkülönböztethetünk biztosan kötődő, bizonytalanul/szorongóan elkerülő és bizonytalanul/szorongóan ellenálló kötődési

mintázatok. A szeparációs helyzethez történő nagyon ambivalens viszonyulás pedig dezorientált/dezorganizált, inkohereus kötődési viselkedésre utal (*Main – Solomon, 1986*). A kötődési mintázatok életkori kontinuitása mellett érvelő kutatási adatok egyértelműen bizonyítják a korai kapcsolati élmények determináló szerepét (*Bowlby, 2009*).

Családon belüli kapcsolatok

A családi kapcsolatrendszerben az édesanyát követően az édesapával, a testvérekkel, illetve a nagyszülőkkel létrejött kapcsolatok kerülhetnek az elemzés fókuszába.

Az apa melletti elköteleződés azonos formában történik, mint az anyához fűződő kapcsolatban. Általában hasonló intervallum alatt alakul ki, vagy egy kicsit később. A kötődés alakulásának folyamatát legmeghatározóbban az együtt eltöltött idő mennyisége befolyásolja. Az apák elérhetősége megegyezően az anyák viselkedésével érzelmi támogatást, biztosságos bázist jelent kezdetben. Az „idegen helyzet” vizsgálatok bebizonyították, hogy a csecsemő az apa jelenlétére, illetve távollétére hasonló módon reagál, mint az anyáéra (*Cole – Cole, 2003*). Más kutatási eredmények azt is kimutatták, hogy a két szülőhöz való kötődés alakulásában kétéves kort követően kifejezettebben érzékelhető a nemi különbségek szerepe, a fiúk ekkortól az apát részesítik inkább előnyben a választásoknál, a lányok pedig az anyát (*Vajda – Kósa, 2005*). Majd ötéves kor körül az is megfigyelhető, hogy átmenetileg felerősödik a gyerekek ellenkező nemű szüleikhez fűződő vonzalma. A kisgyermek – apa kapcsolat a gondozási feladatok mellett együttes játékokra ad lehetőséget, amely örömforrást és izgalomfokozó élményt jelent a gyermek számára. További kapcsolatuk alakulását a gyermek neme, életkora, a testvérek száma, illetve más egyéb tényezők befolyásolják.

A szülők mellett a testvérekkel is bensőséges kapcsolatok szövődnek. A testvérek közötti kötődés erősségét a következők befolyásolják: a kapcsolat érzelmi atmoszférája, a személyes tulajdonságok és a szülőkhöz fűződő viszony (*Feuer, 1988*). Az érzelmi kontaktus az együttnevelkedés során végig intenzív marad, sőt a felnőttkorban is fontos támpontot jelent. Az idősebb testvér olykor elsődleges kötődési személyé is válhat. A testvérek között gyakran előforduló jelenség a féltékenységek és a rivalizálás. Fontos referenciaként szolgálnak egymás számára. Az azonosulás mellett azonban megfigyelhető a deidentifikáció jelensége, amikor ellentétes tulajdonságokat alakítanak ki az elkülönülés jelzésére. A korban közelebb álló és azonos nemű testvérek rivalizálása erőteljesebb lehet. Ugyanakkor ikreknél és közeli életkorú testvéreknél gyakran megfigyelhető a nagyon szoros érzelmi kapcsolat, valamint ezzel párhuzamosan a szülőkkel kialakított kötelék gyengülése. Az azonos nemű testvérek egymás

között gyakrabban folytatnak pozitív interakciót, mint az ellenkező neműek (Dunn, 1990). A kortársakhoz viszonyítva a testvéri kapcsolatokban ritkábban fordulnak elő interakciós események, de azok mélysége, intenzitása sokkal erőteljesebb. Ezt támasztja alá annak a felmérésnek az eredménye is, amelyből az derül ki, hogy a testvérekhez kötődés indokai között a szeretet érzése fordul elő jellemzőbben, míg a kortársakhoz fűződő kapcsolatokban a kölcsönös rokonszenv (Zsolnai, 1987). Egy másik vizsgálatban ehhez hasonlóan ugyancsak azt láthatjuk, hogy előfordulási gyakorisági sorrend szerint a következő érzéseket nevezték meg a pubertás fiatalok: a testvérek közötti kötődésben a szeretetet, a bizalmat, a tiszteletet, a barátság érzését; míg a barátkozásoknál a barátság érzését, a szeretetet, a bizalmat, a tiszteletet és a szimpátia érzését (Zsubrits, 2008).

Minden gyermeknek a testvérsorban elfoglalt pozíciójából adódóan sajátos szociálpszichológiai helyzete van a családban, amely eltérő személyiségfejlődést eredményez (Adler, 1990). Egyes vizsgálatok adatai szerint a fiú elsőszülöttek szociálisabbak, de agresszívebbek és a későbbiekben több magatartási problémával rendelkeznek, mint a fiatalabb testvérek. Az elsőszülött lányok viszont engedelmesebbek, szociálisan felelősebbek, mint a később születettek. A fiatalabb lánytestvéreknek ugyanakkor jobb az elfogadottsága a gyerektársak körében, mint az elsőszülötteknek vagy az egykéknek (Vajda, 1999).

A nagyszülők szintén hatással vannak a gyerekek személyiségének alakulására. Gyakran a gondozási-nevelési feladatokban is részt vállalnak. A vizsgálatok eredményei szerint is az unokák a nagyszülőkkel általában intenzív és meleg érzelmi kapcsolatot építenek ki, amelynek alakulásában itt is a találkozások rendszeressége játssza a döntő szerepet. A nagyszülők és az unokák kapcsolata függ az unokák életkorától. A nagymamáknak inkább a kisebb gyerekekkel van szorosabb kapcsolatuk, míg a nagyapáknak a nagyobbakkal. (Vajda – Kósa, 2005) A gyerekek szüleikhez fűződő vonzalmukat leggyakrabban azzal indokolják, hogy gondoskodnak róluk, ellátják őket, szeretik őket, segítséget nyújtanak, ha bajban vannak, és megbízhatnak bennük. A nagyszülőktől viszont a túlzott engedékenységet és a kényeztetést várják el (Zsolnai, 1989).

A bölcsődébe járó kisgyerekek közeli kapcsolatai

A korai nevelési intézményeknek arra kell törekedniük, hogy minél jobban a családi élet biztonságos, bensőséges, meleg, szeretetteljes környezetét tudják kiegészíteni. A kutatási eredmények azt igazolják, hogy a csecsemő megfelelő minőségű bölcsődei gondozása-nevelése nem károsítja a szülő – gyerek kapcsolat biztonságát (Vajda – Kósa, 2005). De arra

is vannak bizonyítékok, hogy a 12 hónapos kor előtt bölcsődébe adott kisgyerekeknél megnövekszik az elkerülő kötődés kialakulásának kockázata. A kultúrközi különbségeket és a napközbeni gondozás hatásait vizsgáló kutatások tanúsága szerint mind az anya, mind pedig a csecsemő viselkedését rengeteg tényező befolyásolja, amelyek meghatározóak a köztük kialakult kapcsolat szempontjából (*Cole – Cole, 2003*).

A bölcsődei élet alatt kitüntetett helyen szerepel az a kisgyermeknevelő, akinek személyes elérhetőségének lehetősége egyre hosszabb időre kiegészül az anya jelenlétével. A gondozónő és kisgyermek egymáshoz közeledését segíti elő a szülővel történő fokozatos beszoktatás és a saját gondozónő-rendszer működése. A beszoktatás körülménye a gyermek eltérő egyéni igényeihez igazodik, és általában egy-két hétig tart. Ez alatt a szülő biztonságát adó jelenlétének fokozatos elhagyásával párhuzamosan a kisgyermek adaptálódik az új társas és tárgyi környezethez. Leglényegesebb változásként pedig elfogadja a gondozónő személyét, és érzelmileg kötődni kezd hozzá. Ugyanakkor a beszoktatás alatti viselkedési megnyilvánulások bizonyos időszakokban újra felelevenedhetnek. Például a hosszabb ideig elhúzódó otthoni tartózkodást követően.

A gyermek – gondozónő kapcsolat alakulásában itt is több tényező játszik szerepet. A korai kötődési tapasztalatok, a családtagokkal kialakított kapcsolatok élményei, vagy a nemi különbségekből adódó eltérések okozhatnak többek között változást. Ugyanakkor fontos azt is aláhúzni, hogy ennek az első gondozási-nevelési kapcsolatnak a tapasztalatai előrevetíthetik a későbbi intézmények nevelési-oktatási folyamatának a sikerét. A bölcsődébe történő eredményes beszoktatás, az új közösséghez tartozás érzése a későbbiekben biztosabbá teheti részint a beilleszkedést az új intézményekbe, részint pedig a viszonyulást az új pedagógusokhoz és gyerektársakhoz.

A gondozónővel kialakult kapcsolat mellett természetesen az intézményben dolgozó további felnőttek szintén érzelmileg fontossá válhatnak a kisgyerekek számára. A velük átélt élményeket ugyancsak a rendszeresen visszatérő találkozások táplálják.

A bölcsődébe járással az azonos korú kisgyerekekkel szerveződő társkapcsolatokban kisebb változások figyelhetők meg. A családi élethelyzetek a különféle informális találkozásokkal már lehetőséget nyújtanak a szimmetrikus relációjú kortárskapcsolatok átélésére, de elsődlegesen ebben az életkorban még a felnőttekhez fűződő ragaszkodás a meghatározó. A kutatási adatok ugyanakkor arról is beszámolnak, hogy bölcsődei közösségben az egyévesek már jobban érdeklődhetnek egymás iránt (*Vajda, 1999*). A nagyobbak körében pedig rövid ideig tartó kezdetleges csoportosulások is megfigyelhetők. Az egymás mellett játszó gyerekekre először a versengés, majd a közeledés igénye jellemző.

Találkozhatunk párokkal, lehetnek népszerűbb és kevésbé népszerű gyerekek. Ugyanakkor a társkapcsolatok formációi az óvodáskortól mutatnak színesebb képet.

Az óvodáskorú gyerekek kötődései

Óvodáskorban a gyerekek közeli kapcsolatrendszerében új felnőttek és új gyerektársak jelennek meg. Az óvodában a bölcsődei élethez hasonlóan szoros kapcsolatok alakulhatnak ki az óvónővel, a rendszeresen látott felnőttekkel és a gyerektársakkal. A felnőttekhez kötődés mellett a kortársakkal szerveződő relációk is most már jóval fontosabbá válnak. Ugyanakkor a kötődés alapvető funkcióját jelentő biztonság érzését, a védelmet, a segítségnyújtást, az érzelmi támaszt még mindig a szülők vagy az elérhető felnőttek biztosíthatják. Az idősebb korú gyerektársak csak átmenetileg kerülhetnek ebbe a szerepkörbe.

Az ide vonatkozó empirikus vizsgálatok eredményei egyértelműen bizonyítják, hogy az elsődleges személyhez fűződő érzelmi kapcsolat élménye meghatározza a gyerekek későbbi szociális helyzetét. A biztonságosan kötődő csecsemők az óvodáskorban jobb társas kapcsolatokat tudnak kialakítani mind a kortársaikkal, mind pedig a nevelőikkel (*N. Kollár – Szabó, 2004*). Aktívabbak és általában kezdeményezőbbek. Nagy tanulási kedvvel és hatékonysággal jellemezhetők, önállóak, jól kooperálnak. A feladatmegoldásukat kitartás, lelkesedés és segítségkérés jellemzi. Sikertelenség esetén nem adják egyből fel, újból próbálkoznak. Ezzel szemben az elkerülő gyerekek visszahúzódóbbak, elszigeteltebbek és ellenségeskedőbbek lehetnek. Új helyzetekben bátortalanabbak, tehetlenebbnek érzik magukat, hamar feladják a küzdelmet, és ritkán kérnek segítséget. Általában gyengébb kommunikációs készséggel rendelkeznek. A bizonytalan, ambivalens kötődésű gyerekek társas viselkedését pedig feszültség jellemzi, valamint az is megfigyelhető, hogy visszatérően igyekeznek felhívni magukra a figyelmet. Nem kezdeményeznek, de gyakran erősebb mértékű tolakodás érzékelhető náluk. Könnyen frusztrálhatók, feladathelyzetben hamar dühössé válnak, és sikertelenségüket elkerülhetetlennek látják. Egy hazai vizsgálatban is azt találták, hogy a biztosan kötődő óvodások csoportjukban népszerűbbek voltak, és több baráti kapcsolattal rendelkeztek, míg a kötődési jellemzőkben alacsony értéket elért gyerekek nem tartoztak a kedvelt társak közé (*Inántsy-P. – Máth, 2004*).

Ezek az eredmények egyértelműen azt támasztják alá, hogy az édesanyával való kapcsolatban kialakult biztos kötődés az új tapasztalatszerzéssel, a feladatmegoldással és a társas hatékonysággal kapcsolatos helyzetekben eredményes viszonyulást valószínűsít. A korai belső munkamódoknak megfelelően a gyerekek a környezethez és önmagukhoz való

viszonyulásukkal, jellegzetes magatartásukkal újra és újra megerősítik addigi helyzetüket. Ráadásul a segítő tapasztalatokat nélkülöző gyerekek kevesebb személyes kontaktust és kommunikációs helyzetet élnek meg, így lehet az, hogy gyengébb szintű kommunikációs készséggel rendelkeznek. Ugyanakkor a korai kötődés minősége mellett a szülő későbbi viszonyulása is befolyásolja a szociális képességeket, hiszen nagyon valószínű, hogy a szülő hasonló módon fordul gyermekéhez a további időszakban is. (N. Kollár – Szabó, 2004)

A bölcsődei élethez hasonlóan az óvodában is a nevelőkhöz fűződő kapcsolatok nagy jelentőséggel bírnak, a pedagógussal kialakult kötődési viszonyulás milyenségét a gyermek családban szerzett tapasztalatai hasonlóan befolyásolják. Ugyanakkor az óvodapedagógus magatartása szintén sorsdöntő.

Megnevezhetünk érzelmi közeledéseket támogató és hátráltató tényezőket. Az óvodapedagógusok akkor támogatják a gyerekek társulási fejlődését, ha akceptálják az eltérő társulási igényeket, tiszteletben tartják a kölcsönös választásokat, és igyekeznek minél barátságosabb légkört kialakítani a csoportjukban. De lényeges a felnőtt szerepe abban is, hogy kiszámítható jelenlétével igazodni tud a kisgyerekek személyes érzelmi biztonság iránti igényéhez. A gondozási-nevelési feladatok ellátásakor az együttesen végzett tevékenységek során, és az adódó kommunikációs helyzetekben egyaránt nyomon követhetők az óvónő és a gyerekek kölcsönös kapcsolatának alakulását meghatározó tartalmi összetevők.

Az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* (1996) a kapcsolatok alakulására vonatkozóan a következőket határozza meg: „...szükséges, hogy...az óvodapedagógus – gyermek, gyermek – gyermek kapcsolatot pozitív érzelmi töltés jellemezze;... az óvoda teremtsen lehetőséget arra, hogy a gyermek kielégíthesse társas szükségleteit... A szocializáció szempontjából különös jelentőségű a közös élményekre épülő közös tevékenység gyakorlása...” (6–7.).

A pedagógus–gyerek kapcsolat alakulására nézve a pedagógus személyiségének pedagógiai lélektani vizsgálatai szerint meghatározható személyiségvonásoknak lehet pozitív hatása. Három jellemzőt tart lényegesnek Carl Rogers (1983): a kongruens magatartást, a feltétel nélküli elfogadást és az empátiát. A kongruens viselkedés hitelességet jelent, olyan őszinte viszonyulást, ahol a nevelő nem bújik megszilárdult szerepek mögé, hanem felvállalja szubjektív világát: érzéseit, gondolatait. A gyermekek tisztelete, szeretete és az empátia együttesen biztosíthatja a nevelő és gyermek személyes kapcsolatának fejlődését. Vekerdy Tamás (2001) a korai nevelésben szintén a gyerekközpontúságot és a gyerekszeretetet tartja a legmeghatározóbbnak. Hermann Alice (1982) ugyancsak olyan személyiségtulajdonságokat nevez meg, mint az empátia, a bizalom, a gyermek iránti tisztelet és a gyermekszeretet,

aminek következtében a növekvő gyermekben kialakulhat a világ elfogadásának és a világ megszeretésének igénye.

A pedagógiai szakirodalom gyűjtőfogalomként a „pedagógiai kapcsolat” kifejezést használja a nevelő és nevelt közt fennálló személyközi kapcsolat leírására (*Kron, 1997*). A pedagógiai kapcsolat értelmezései között a nevelési viszony inkább a szerepviselkedésen túlmutató közvetlenebb viszonyulásra utal.

A pedagógiai tevékenység, a pedagógus és a gyermek személyisége, valamint az aktuális szituáció egyéb elemei módosíthatják a pedagógiai kapcsolat aszimmetrikus mivoltát, és a részt vevő felek érzelmileg közelebb kerülhetnek egymáshoz. A nevelési-oktatási folyamat során a szimmetrikus viszonyulások kiegészíthetik az aszimmetrikus helyzeteket (*Trencsényi, 1988*). Ez a viszonyulási jellegzetesség jelentősebben tetten érhető az óvónő gyerekekkel való foglalkozásaiban.

A pedagógiai kötődés alapját a kölcsönös bizalom képezi. A pedagógus gyerekekhez fűződő magatartásában megjelenik a szocializációs szándék, a proszociális viselkedés: védelmezés, támasznyújtás, segítségnyújtás. A gyerekek részéről pedig a tiszteletadás és az érzelmi ragaszkodás (*Zsolnai, 2001*). A szeretettel és hivatástudattal végzett óvodapedagógiai tevékenységekben mindenekelőtt a kisgyerekek nevelésének, érzelmi életének gazdagítása, személyiségfejlődésének eredményes támogatása fedezhető fel, amelynek háttérben megtalálhatók az őszinte, bensőségebb kapcsolatok.

Az életkor meghatározó szerepet játszik a pedagógiai kapcsolat alakulásában. Az érzelmeknek legszembetűnőbb módon kisgyermekkorban, óvodáskorban és kisiskoláskorban van meghatározó jelentősége. Kezdetben a gondozói-nevelői feladatok ellátásának sikerességét, majd pedig az iskolába lépéstől a gyerekek nevelési-tanítási folyamatának eredményességét segíti elő a felnőtt és gyermek között alakuló személyes érzelmi kötelék. A kapcsolat alakulásában sokféle befolyásoló tényező megtalálható. A korai kötődési élményektől kezdve a pedagógiai helyzetekhez társuló személyészlelési és elvárási folyamatok hatásain keresztül egészen a pedagógus saját korábbi tanáraihoz fűződő kapcsolatainak különböző emlékéig.

Az óvónővel létrejött szorosabb kapcsolat mellett a gyerektársak között erősödő érzelmi kötelékek szintén lényeges összetevőjét képezik a kisgyerekek alakuló kötődésrendszerének. Az óvodai társulások még nagyon képlékenyek. Rendszerint a gyerekek önálló kezdeményezéseiből alakulnak ki, és legtöbbször véletlenszerűek, a pillanatnyi helyzetnek megfelelően változnak. A másokkal átélt együttlét, együttes cselekvés mindig olyan többlettel jár, amit csak a másik személyhez tartozás idézhet elő, mint Mérei Ferenc írja nagyon szépen:

„Az együttesen átélt élményeknek nagyobb a hőfoka, fokozott az indulati színezete, s ha felidézzük őket... érzelmileg árnyaltabbak, tartalmilag gazdagabbak, mint a magányosan átélt helyzetek emléknymai.” (*Mérei – V. Binet, 1970/1993:138.*)

A felnőtt – gyerek kapcsolat egyenlőtlen, aszimmetrikus relációjával szemben már itt az óvodában lényeges tapasztalatokat szerzünk a gyerektársakkal végzett tevékenységek során, az egyenrangúságon alapuló szimmetrikus viszonyokról. Ezekben a kapcsolatokban a gyerekek közvetlenül megtapasztalhatják a helyzetek kölcsönösen formálhatóságának lehetőségét, a beavatkozások következményeit. Előfordulhat, hogy a kisgyermek valamelyik társával kapcsolatban egyidejűleg éli át a vonzódás és a taszítás ellentmondásos érzését. De nem ritka az sem, amikor az egyoldalú erős érzelmi vonzalom mások zaklatásáig fajul. Érdekes jelenség a fantáziabarát kitalálása, amely által a magányosság érzése átmenetileg a képzeleti világban kompenzálódhat. (*Ranschburg, 2003*)

Az érzelmi viszonyulások szerveződésében a térbeli közelség, a találkozások gyakorisága, a fizikai külső, a hasonlóságok, valamint az egyéni képességek, és a kompetencia játszhat szerepet. Óvodáskorban elsősorban a külső tulajdonságok és az aktuális érdekek meghatározóak. Olykor a kölcsönös ajándékozás fedezhető fel a barátságok létrejöttében. A fiúknál jobban érvényesül a fizikai képességek, az ügyesség vagy a bátorság. Ezzel szemben a lányoknál inkább a külső megjelenésnek, a szépségnek van jelentősége.

Egy összehasonlító vizsgálat eredménye azt erősítette meg, hogy a 6 évesek már sokkal differenciáltabban jellemzik rokonszenvi választásaikat (*Ferincz, 2007*). A kisebbeknél megfigyelhető okok mellett a nagycsoportosok olyan további indokokat soroltak fel, mint a szeretet, a védelmezés vagy a segítségadás. A személyiségtulajdonságokon túl megjelentek a képességekre és az akarati összetevőkre utalások is. Érzéseiket szintén árnyaltabban fogalmazták meg (például: azért őt választottam „mert mindig átölel”, „ha szomorú vagyok megvigasztal”, „mert mióta megismertem, ő a legaranyosabb”). Az idősebbeknél az együttes játéktevékenységet követően a barátság szerepelt a leggyakrabban előforduló motívumok között.

Egy érdekes kutatásban a korai proszociális magatartást is vizsgálták, és többek között arra az eredményre jutottak a szakemberek, hogy az óvodások adakozási segítő magatartását az életkori emocionális-kognitív változásokkal párhuzamosan a csoportban elfoglalt érzelmi helyzet is befolyásolja. Azok a gyerekek, akik több baráttal rendelkeztek, inkább mutatkoztak jószívűnek, adakozónak és nagyobb önbizalomról árulkodtak. Ezzel szemben a magányos gyerekek bizalmatlanabbnak tündek, és alacsonyabb önbizalommal rendelkeztek. (*Inántsy-P. J., 2010*)

A barátságok fejlődésében az óvodáskortól kezdődően az alábbi fontosabb szakaszokat különíthetjük el (Ranschburg, 2003): /1/ rövid ideig tartó játszótársi viszony, /2/ egyoldalú viszonyulás, /3/ törékeny kapcsolat, /4/ tartósabb kapcsolat. A rendszeresen visszatérő szervezett események kedveznek a magányosan végzett tevékenység mellett a rövid ideig tartó és váltakozó intenzitású együttes játéknak. Ezt követően az egocentrikus világlátásnak köszönhetően egyoldalú igények, kívánságok és vágyak táplálják a képlékeny barátságokat. A határozottabb mértékű kölcsönösség általában 6–9 éves korban kezd megjelenni, amikor az egymáshoz igazodó alkalmazkodás, erősebb elköteleződés fokozatosan átélhető módon nagyobb előnyökhöz vezet.

A soron következő életszakaszban további személyekkel bővül a kötődésrendszer struktúrája. A kisiskolás gyerekek az óvodai társakkal szövődő kapcsolatok élményeit az újabb barátságokban tudják folytatni, míg az óvónőkhöz fűződő érzéseiket az iskolai pedagógusokkal kialakult kapcsolatokban találhatják meg és élhetik tovább.

IRODALOM

- Adler, A. (1990): *Emberismeret*. Göncöl Kiadó, Budapest.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., Wall, S. (1978): *Patterns of attachment. A psychological study of strange situation*. Hillsdale, N J, Lawrence Erlbaum.
- Bowlby, J. (1969/1982): *Attachment and Loss I. Attachment*. Basic Books, New York.
- Bowlby, J. (1973): *Attachment and Loss II. Separation. Anxiety and Anger*. Basic Books, New York.
- Bowlby, J. (1980): *Attachment and Loss III. Loss. Sadness and Depression*. Basic Books, New York.
- Bowlby, J. (2009): *A biztos bázis*. Animula Kiadó, Budapest.
- Bretherton, K., Munholland, K.A. (1999): Internal working models in attachment. In: Cassidy, J., Shaver, P.R. (eds.): *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*. Guilford, New York, 89-114.
- Cole, M., Cole, S.R. (2003): *Fejlesztépszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Dunn, J. (1990): *Testvérek*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Erikson, E.H.(2002): *Gyermekkor és társadalom*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Ferincz Nóra (2007): *Az óvodáskorú gyerekek társas kapcsolatai*. Szakdolgozat. Kézirat. NyME BEPK, Sopron.
- Feuer Mária (1988): A testvérkapcsolatok jelentősége. *Család, gyermek, ifjúság* 1988/2. 30-33.

- Fonagy, P., Steele, H., Steele, M. (1991): Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant – mother attachment at one year of age. *Child Development* 62. 891-905.
- Fonagy, P., Target, M. (2005): *Pszichoanalitikus elméletek a fejlődési pszichopatológia tükrében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Hermann Alice (1982): *Emberre nevelés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hidas György, Raffai Jenő, Vollner Judit (2002): *Lelki köldökzsinór. Beszélgetek a kislabámmal*. Válasz Könyvkiadó, Budapest.
- Inántszy-Papp Judit, Máth János (2004): A szülőkhöz való kötődés és az óvodai társas kapcsolatok. *Magyar Pszichológiai Szemle* 2004/2. 215-229.
- Inántszy-Papp Judit (2010): Megosztás és társas kapcsolatok gyermekkorban. *Magyar Pszichológiai Szemle* 2010/1. 85-102.
- Kron, F.(1997): *Pedagógia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Láng András (2008): A kötődésemélet alkalmazhatósága a nevelési-oktatási folyamatban. *Képzés és Gyakorlat* 2008/1. 16-28.
- Main, M., Solomon, J. (1986): Discovery of a disorganized/disoriented attachment pattern. In: Brazelton, M.W. (ed.): *Affective development in infancy*. Norwood, N J, Ablex, 95-124.
- Mérei Ferenc, V. Binét Ágnes (1970/1993): *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1997): Kötődési háló és nevelés. *Iskolakultúra* 1997/9. 61-71.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Óvodai Nevelés Országos Alapprogram. 137/1996. (VIII. 28.) Kormányrendelet.
- Ranschburg Jenő. (2003): *Az én és a másik*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Raffai Jenő (1997): Anya – magzat kapcsolatanalízis. In: Hidas György (szerk.): *A megtermékenyítéstől a társadalomig*. Dinasztia Kiadó, Budapest. 75-80.
- Raffai Jenő (2000): *Megfogantam, tehát vagyok. Párbeszéd a babával az anyaméhben*. Press Publica Kiadó, Budapest.
- Rogers, C.R. (1983): A személyes kapcsolat, mint a tanulás serkentője. In: Balogh László, Tóth László (szerk.) (2000): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből II*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 223-236.
- Rutter, M (1989): Attachment és társas kapcsolatok fejlődése. *Pszichológia* 1989/3. 407-435.
- Stocker Andrea, Hargitai Rita (2007): Az anya – magzat kötődés narratív pszichológiai vizsgálata. *Pszichológia* 2007/3. 239-259.

- Trencsényi László (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna (1999): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna, Kósa Éva (szerk.) (2005): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Vekerdy Tamás (2001): *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Saxum Kft.
- Zajonc, R. (2003): *Érzelmek a társas kapcsolatokban és megismerésben*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Zilberstein, K. (2006): Clarifying Core Characteristics of Attachment Disorders: A Review of Current Research and Theory. *American Journal of Orthopsychiatry* 76. 55-64.
- Zsolnai Anikó (1987): A gyermekkori kötődések vizsgálatának egy lehetséges eszköze. *Acta Univ. Szeg. de A. J. nom Sectio Paed. et Psych.* No. 29. Szeged, 165-180.
- Zsolnai Anikó (1989): A gyermekkori kötődések vizsgálatának lehetőségei. *Pedagógiai Szemle* 1989/ 5. 430-437.
- Zsolnai Anikó (2001): *Kötődés és nevelés* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Zsubrits Attila (2007): A gyermekkori kötődések motívumai. *Új Pedagógiai Szemle* 2007/ 7 8. 16-23.
- Zsubrits Attila (2008): Factors affecting the global social network of children in children's homes. International Conference for Theory and Practice in Education. Fürstenfeld.
- Zsubrits Attila (2011a): *A gyermekkori kötődései*. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron.
- Zsubrits Attila (2011b): Az érem két oldala: gyermekvédelmi átmeneti ellátásban részesülő fiatalok és nevelőik kapcsolatának összetevői. *Új Pedagógiai Szemle* 61. 55-68.

KÖZLEMÉNYEK

ÁRVAYNÉ NEZVALD ANETT

A zenei nevelés transzferhatásai csecsemő- és kisgyermekkorban

A zenepedagógia különböző módszerei segítik a zenei képességek kifejlesztését, ám a rendszeres zenei nevelés valójában az egész személyiséget formálja. Mivel a zenei tevékenységek a személyiség egészét áthatják, az ez által létrejövő transzferhatás érvényesül egyéb, nem zenei területen is. Kodály Zoltán, Kokas Klára, Forrai Katalin, Mélykútiné Dietrich Helga, Nagy Balázsné Szarka Júlia tapasztalatai és vizsgálatai mind azt támasztják alá, hogy a zenei nevelés hat a kisgyermek általános fejlődésére, érzelmi életére, értelmi képességeinek alakulására, társas magatartására. Jellegéből adódóan rendkívül alkalmas a gyermek komplex személyiségének hatékony formálására, így lehetővé téve a gyermek számára, hogy egészséges lelkű, érzelmileg gazdag, boldog emberré válhasson.

A transzferhatás érvényesülése a zenei nevelésben

A tanulmányban a korai életévek zenei nevelésének transzferhatásait kívánom bemutatni a mozgás- és a pszichikus funkciók fejlődésére, továbbá a szociális érettség elősegítésére. A transzfer egy átvitelt jelent egyik területről a másikra, a két tevékenység struktúrájának valamiféle belső hasonlósága következtében. A transzferhatás pedig ennek a transzfernek a második teljesítmény elérésére gyakorolt hatása. Ha zenei nevelésünk transzferhatását kutatjuk, tudnunk kell, hogy önmagába véve a dalanyag igen gyér és szűk körű transzferhatást gyakorol. A helyes módszerek megfelelő alkalmazása viszont rendszerint széleskörű transzferhatást biztosítanak. Ezt a tágabb transzferhatást úgy értelmezhetjük, mint általános alkalmazkodást valamely adott helyzethez, egyfajta aktív készenlétet, érzelmi hozzáállást. Ekképp válik a motiváció forrásává. Feltevések szerint: az énekkel és mozgással telített tevékenység érzelmekkel serkenti az agy tevékenységét, változatos hallási, látási, mozgásos (auditív, vizuális, motoros) ingereivel aktivitásra készíti. A gyermek zenével kapcsolatos tevékenysége során átéli ezeket az érzelmeket és ennek mintájára modelleket épít magának, ezek olyan élménymintákat adnak, amelyekre később rámintázódhatnak más élmények. (Kokas, 1972)

Zenei nevelés transzferhatása születés előtt és után

A zenei képességek fejlődésének megértése a magzati fejlődés ismeretével lesz teljes. Kodály Zoltán programja a zenei nevelés szerepét minden életkorra megadja. Egy párizsi

konferencián feltett kérdésre, hogy mikor kell a gyermek zenei nevelését elkezdni, így válaszolt: „A gyermek születése előtt kilenc hónappal.” Később megtoldotta azzal, hogy a zenei nevelést „az anya születése előtt kilenc hónappal kell kezdeni.”(Kodály, 1964) Ez az egyesek számára humoros megjegyzés mélyen elgondolkodtató! Az emberi élet folytonos. A fogamzással kezdődik – ám tapasztalati tény, hogy az ember életének gazdag, értékes, tartalmi elemei legalább két generációval korábban nyernek alapozást. Nem csupán genetikai feltételeket kapjuk örökségül, hanem kulturális, társadalmi feltételeket, és pszichoszociális struktúrákat is.

A magzatot kezdettől fogva információk özöne éri. Az auditív (hallási) rendszer igen korán fejlődésnek indul, a fül már az első terhességi héten látható mikroszkóp segítségével, a belső fül már az 5. hónap után teljesen kialakul. A baba akusztikus ingerlése már a megtermékenyítést követő 8. héten agyi tevékenységet vált ki, a 24. hét után szívritmus-változással, pislogással reagál. Klinikai megfigyelések, tanulmányok bizonyítják, hogy érdemes a magzat érzékszerveit ingerelni, mert így serkenthető érési folyamatuk. Az érés pedig a szerv egyre tökéletesebb működését befolyásolhatja. Ezen kívül az idegsejtek közötti kapcsolatok gyorsabb fejlődését is segítik. A magzat zenei érzékenységét a kismama jobban elő tudja készíteni, fejleszteni, ha ő maga is kifejt zenei tevékenységet, illetve a zene ritmusára mozog, táncol. Woodward és kollégái a zene transzmissziójával is foglalkoztak. Vizsgálataik következtetése szerint a zenetanulás bizonyos módja, illetve a zenéhez való viszonyulás kialakulása már a méhen belül elkezdődhet. Amint a hallás szerve működni kezd, az auditív memória bizonyos jellemzői is megjelennek: a magzat képessé válik hallási információk tárolására az úgynevezett, hosszú távú memória aktivizálódása révén.

Megfigyelések tanulmányok arra hívják fel a figyelmet, hogy azok a babák, akik magzati korukból sok hangélménnyel rendelkeznek, születésük után lelkileg kiegyensúlyozottabbak, hallásuk érzékenyebb, beszédfejlődésük is gyorsabb. (pl. korai tagolt, jól formált hangzók, differenciáltabb hangadás.) Magzattal való kapcsolatfelvétel – hanglejtés, éneklés, zene – bizonyítottan meghatározó szereppel bír az érzelmi kötődés, a biztonságérzet megteremtésében.

A szakirodalomban a zenének / élő énekhang az újszülöttek viselkedésére gyakorolt hatásait vizsgáló tanulmányokkal is találkozunk. Ezek szerint a zene az újszülöttek mozgását, és pulzusszámát egyaránt fokozza. Újszülött Intenzív Osztályon végzett megfigyelések szerint a zene – dallamotívumok, ritmusminták - kedvezően befolyásolja a koraszülött csecsemők oxigén saturációs szintjét, pulzusszámát, és légzését. Csökkentheti a stressz szintet. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a zene terápiás hatásai a korai életszakaszban

igen fontosak! A zene a harmónia az emberegészségének, lelki egyensúlyának záloga, a gyógyításnak legősibb eszköze.

Érdekes az a megfigyelés is, hogy a születést követő első évben a csecsemők előnyben részesítik a dallamok konszonáns változatát, hosszabb ideig képesek ezekre figyelni, mint a diszszonáns dallamokra. A ritmus észlelés képessé teszi őket arra, hogy a környező világ időbeli finomságait azonosítsák és megkülönböztessék. Altatódalok éneklésekor az is bebizonyosodott, hogy a csecsemők több hangot adtak ki, mint más dallamok hallgatásakor, ezért különösen fontos a beszédképesség kialakulása szempontjából.

A szülők szerepe meghatározó ebben az időszakban, lehetőségük nyílik már most csecsemőjük zenei érzékenységének megalapozására. Pszichológusok, pedagógusok szerint az ének, a zene fontos szerepet játszhat a szülők és kicsinyek között érzelmi kommunikációban és kötődésben. Az édesanya hangja emocionális biztonságot jelent. A kellemes hanginger, a dalok szép csengése, ritmusa, a kísérő mosoly és mozgás együtt ebben az életkorban a gyermek fiziológiai jóérzésének egyik fontos kiváltója. A ringatás nemcsak a gyermek ritmusérzékét fejleszti, hanem idegrendszerét is. (*Mélykútiné, 2004*)

Bölcsődés korú gyermek zenei nevelésének transzferhatásai

A bölcsődei zenei nevelés tovább segíti a kisgyermek érzelmi fejlődését, a zenei hallás, éneklési, illetve beszédképesség alakulását és meghatározó a gyermek egészséges fejlődésében. Az éneklés a gyermekre kedvezően hat, nyugalmat, örömet jelent, és a közös játék megerősíti bensőséges kapcsolatát a gondozónővel. A mondókák, énekes játékok állandó ismételtetése örömforrás, amely a gyermek biztonságérzetét növelik. A játék, nevetés, tréfa átélése a kicsik számára egyfajta „lelki vitamint” jelent, amely a személyiségfejlődéshez nélkülözhetetlen.

A gyermekkor legjellemzőbb tevékenysége a játék. A játszó gyermek derűs, tevékenységét az átélésnek az önmagáért való cselekvésnek az öröme jellemzi. A gyermeki játék örömforrásai – ének utánzása, mozgásritmus, az illúzió stb. – az érésnek, a fejlődésnek, a gyermek érdeklődésének és tevékenységének a feszültségeit vezetik le: a játékot jellemző öröm a feszültségcsökkentés élménye. Ebben az életkorban az ölbéli játékok kapnak elsődlegesen szerepet – arcsimogató, kéz és lábjáratók, tenyeres és ujjkiszámolós játékok, ültetgetők, állítgatók, járatók, hiszen a személyes közvetítés, a személyes kapcsolat nagyon fontos. A kisgyermekkel állandóan foglalkozó személy mosolya, mimikája, gesztusai, hangjai, mozgásai, együttesen nyújtja a jóérzés kellemes élményét. Először az emberi arc és hang vált ki ingereket a gyermekben, és azután ezek az ingerek gyakrabban és könnyebben

váltják ki a további reakciókat. Beszédfejlődés szempontjából nagyon fontosak a mondókák. Ritmikusságukkal lelassítják a beszédet, sokkal érthetőbbé téve azt, a játékos szóelemek a hangokat és azok összekapcsolását gyakoroltatják, hozzájárulva ezzel a hangalakok helyes kialakulásához. Ezért indokolt tehát az a játékos mód, amely a zenei hangok észlelését összeköti az éneklésben, rímekben, ritmikus mondókákban gyakorolt aktív mozgásokkal, hogy így együtt, egymásra hatva, egymást kiegészítve érje el célját. (Forrai, 1986)

Óvodáskorú gyermek zenei nevelésének transzferhatásai

A korábbi életkori periódusokhoz hasonlóan az óvodáskorú gyermekek nevelésénél is kiemelt szerepet kap az érzelmi nevelés. Fokozott jelentőségű az óvónő szerepe, óriási lehetőség van a kezében: a zene varázsának megéreztetése, a gyermekek mindennapjait átható éneklésnek, mint a személyiség-fejlődéshez nélkülözhetetlen örömforrásnak megszerettetése olyan feladat, amelynek fontosságáról nem lehet eleget beszélni. A zenei képességek fejlesztésével – különböző mértékben ugyan – intenzívebb fejlődésnek indul a gyermek valamennyi képessége. A zenei nevelés hozzájárul magasabb rendű pszichikus funkciók fejlődéséhez, amelyek hatása messze túllépi a zene speciális tartalmának és anyagának hatásait.

Melyek azok a pontok a zenei nevelésben, amelyek a gyermek személyiségfejlődésében észrevehető pozitív változásokat idéz elő?

A mozgásfejlődés támogatása

A dalos táncos játékok mozgásformái kedvező feltételeket teremtenek a gyermekek mozgásának fejlődéséhez és tökéletesítéséhez, hiszen harmonikusan foglalkoztatja az egész testet, összerendezi a mozgásokat, fejleszti az egyensúlyérzékét, a ritmusérzékét, levezeti a túlmozgásosságot, a kevésbé aktív gyermekre pedig ösztönzőleg hat. Ennek tudatában a tervezésnél ügyelnünk kell arra, hogy a játékokat kísérő változatos mozgásformák gazdag térforma- tapasztalatokat is nyújtsanak. A nagymozgások fejlesztése és a fizikai állóképesség növelésének jó lehetőségei a dalos játékok. Ezek tartalmát változatos mozgásformák tarkítják: járás, futás, tapsolás, guggolás, forgás, ugrás stb. A dalos játékok a mozgásformák folyamatos ismétlésére is lehetőséget adnak, játékosan fejlesztve ezzel az állóképességet.

Az egyensúlyérzék fejlesztésére külön figyelmet kell szentelni, mivel ez a képesség – megfelelő inger gazdag környezetben - különösen jól fejlődik az óvodáskorban. Kialakulása és fejlődése szoros kapcsolatban áll a ritmus érzékeltetésével. (Erre kakas, erre tyúk, Sánta

róka) Ahhoz, hogy ráérezzenek a mozgás ritmusára, az egyensúlyérzék bizonyos fejlettsége szükséges, ugyanakkor ezt a ritmikus mozgás erősíti, fejleszti.

A finom motorika fejlesztésére is jó lehetőséget nyújtanak az óvodai zenei tevékenységek. A dalok mondókák egyenletes lüktetését érzékeltethetjük ujjak egymáshoz érintésével, térd ütögetésével, ökölütögetéssel. A ritmus és dallamhangszerek megszólaltatása fejleszti a szem-kéz, valamint a két kéz koordinációját, a kezek és ujjak összehangolt mozgását.

A mozgás közben szerzett tapasztalat hatására egy belső kép alakul ki a gyermekben, aminek segítségével könnyebben igazodunk el a térben és a téri irányok ismerete szinte észrevétlenül fejlődik. Kialakításakor nemcsak a gyakorlati fejlesztés lényeges, hanem hogy ismerje és értse a térirányokkal kapcsolatos nyelvi formákat. Nagy figyelemkoncentráció érvényesül akkor is, amikor a magasabb-mélyebb hangot vagy dallamvonalat kézmozdulattal szemléltetjük a térben. A vizuális memória fejlődését a játékhoz vagy dalhoz bemutatott mindenfajta mozgás fejleszti, az egyszerű mintáktól (taps, ütögetés), a bonyolultabb mozgáskombinációkig (oldalazó lépés, forgás taps). A zenei nevelésnek kiemelt szerepe van az auditív (hallott) információk feldolgozásának fejlesztésében. Hangforrások helyének lokalizálása, zörejek, zenei hangok, hangszerek hangjainak megfigyelése és megkülönböztetése mind-mind ezt segítik elő.

A zenei nevelés hatása a pszichikus funkciók fejlődésére

A mondókák, dalok a játékos szövelemek a hangok kapcsolását gyakoroltatják. A hozzájuk tartozó ritmus lelassítja, tagolttá teszi a beszédet, így segítve a hangok helyes artikulációját. Ez a ritmikusság a szótagolást is gyakoroltatja egyben, ami az iskolára felkészítésben fontos, kihat a későbbi helyesírásra is. Ezen kívül a mondókák dalok szövege a szókinccset is fejleszti, nem beszélve a hozzájuk társuló zenei fogalompárok és hangszerek neveinek megismeréséről, elsajátításáról.

A zenei tevékenységek fejlesztik a figyelmet, a koncentrációt és az emlékezetet is. A gyermekek koncentrációs ideje a változatos zenei tevékenységek nyomán jelentősen megnövekedik. Fejlődik a gyermekek megosztott figyelme is, hiszen egy dalos játék során az éneklésre, a szövegre, dallamra, ritmusra is emlékezniük kell, és adott esetben ehhez kapcsolódó egész sor különböző mozgásformát is fel kell idézniük. Első osztályos korig a gondolkodás legmagasabb szintjéhez, a nyelvi gondolkodáshoz kell a gyermekeknek elérniük, és megtanulniuk a gondolkodási műveletek elvégzését. Analizáló gondolkodás a dallamból

kiemelt motívum felismeréséhez is kell, szintézis képességét a motívumok dallammá kapcsolása igényli.

Az improvizációs gyakorlatoknak nagy szerepe van: a névéneklés, ritmus-, dallam-, szöveg improvizáció mind-mind a kreativitást segíti elő. A gyermek zenére való végtelen változatos mozgásának megfigyelése által követni tudjuk az érzelmi élet mozgásainak finom árnyalatait. A módszer komplexitása abban áll, hogy a zenei mozgást a gyermek kifejezheti táncban, ábrázolásban, szavaiban, miközben érzelmeivel együtt él e kifejezésmódokkal. Egy-egy átváltozás során a gyermek kitáncolhatja, kirajzolhatja saját érzélemvilágát.

A szociális érettség elősegítése

A körjátékok közösségi jellege e téren sok fejlesztési lehetőséget biztosít. A szerepcsere, párválasztás során kimutatják egymásnak szeretetüket, megtapasztalják milyen örömet szerezni. Párbeszédes körjátékok alkalmával társadalmi szokásokat elevenítenek fel. Alkalmazkodóképességük is csiszolódik, és ez nemcsak a hangmagasságban vagy tempóban nyilvánul meg, hanem megtapasztalják például, hogy időnként le kell mondaniuk saját elképzeléseikről, vágyaikról a közösség vagy társuk érdekében.

A zenei nevelés segítségével több, a tanulás folyamatát megkönnyítő tulajdonságot fejleszthetünk, ezáltal segítve a pozitív beállítódást. Ezen foglalkozások során a pedagógus – néha egész összetett – feladatokkal bízva meg a gyerekeket, ami szintén az iskolára való készülés fontos része. A hangszeres kísérek alkalmazása motiválja a gyereket a zenei összhang elérésére, melyhez koncentrálásra, alkalmazkodásra, de nagyfokú kitartásra is szükség van.

Mindenféle zenei tevékenység pozitív érzelmi hatású, feloldja a belső feszültségeket, enyhíti az esetleges magatartás zavart, ezzel elősegíti a gyermek érzelmi életének kiegyensúlyozottabbá válását. Kodály koncepciójának leglényegesebb pontja, hogy a zenei nevelés nem szorítkozhat pusztán a zenei képességek fejlesztésére. A zenei nevelés célja, hogy részt vállaljon a teljes személyiség formálásában. (Nagy, 2008)

„Az ének felszabadít, bátorít, gátlásokból, féltékenységből kigyógyít, koncentrálni, testi-lelki diszpozíciót javít, munkára kedvet csinál, alkalmasabbá tesz, figyelemre, fegyelemre szoktat.”(Kodály,1972)

IRODALOM

Forrai Katalin (1986): *Ének a bölcsődében*. Zeneműkiadó, Budapest

Forrai Katalin (1974): *Ének az óvodában*. Editio Musica Budapest

Kodály Zoltán (1972): *Visszatekintés I-II.* Zeneműkiadó

Kokas Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel.* Zeneműkiadó

Nagy Balázsné Szarka Júlia (1997.): Az óvodai zenei nevelés iskola előkészítő szerepe. In:

Hovánszki Jánosné (szerk.): *Zenei nevelés az óvodában.* Debrecen, 279-287.

Mélykútiné Dietrich Helga (2004): Zenei nevelés születés előtt és után. In: Döbrössy János (szerk.): *Ének zene nevelés.* Budapest, 9-16.

BENCE ERIKA

Regionális és multikulturális jelenségek tematizációja a vajdasági magyar irodalomban (és irodalomoktatásban)

A kulturális identitás nyelvi aspektusainak, azaz a Másik eltérő nyelve megértésének kérdése széleskörűen tematizálódik a vajdasági magyar irodalomban. A nyelvi különállóságra, illetve a regionális köznyelv létére és legitimitására reflexiók sora irányul a térségi magyar irodalomban. Ezzel együttthatóan a multikulturális indentitás illúziója is megjelenik, illetve tematizálódik társadalomtörténeti csődje. A vajdasági magyar irodalom oktatása ezeket a nyelvi és nyelvhasználati témákat is jelenti és felveti. [1]

A nyelvi és a kulturális identitás

A nemzeti önértelmezés nyelven alapuló meghatározottsága több évszázados tradíciót jelent a közép-európai nemzeti közösségek életében, miközben az önidentifikáció más formáiról és viszonyrendszereiről, pl. a kultúra tartalmához való viszony assmani (Assmann, 2004) felfogásáról is beszélhetünk.

A nagybetűs Idegenről alkotott történeti alakzatok és sztereotípiák a Másik nyelve és kultúrája elutasításának termékei/következményei (Gadamer, 1991; Toldi, 2010; Utasi, 2011). Egyik legrégebb példája a barbár jelensége és fogalmi vonzatai az európai kultúrában. A barbár az ókorban a saját kultúrától idegen, bárdolatlan, műveletlen közösségeket, a Másik meg nem értett nyelvét jelöli; az ógörögök perzsák ellen vívott háborújától kezdődően a kegyetlenség és a durvaság megnevezése. Ma magatartásmintát és szellemi tartalmat jelöl: egyrészt az intellektuális értékrenden kívüli habitus, másrészt a civilizációs társadalmakkal szembeni történeti erőmozgások jelentéstartalmait fedi. A közép-európai értékrenden belül sokszor a Balkán-legendával és az ember alatti lét, az „állatiság” létformáiról alkotott képzetekkel csúszik egybe.

A nyelvi és kulturális identitás jelensége (a vele összefüggő Idegen/Másik-képzetek, barbár-legendák és Balkán-képek) a legújabb kori vajdasági magyar irodalom egyik legfontosabb jelentésalkotó tartományát jelenti, sokszorosán tematizálódik lírában és prózában egyaránt. A példák sokaságából kettőt emelek ki.

Juhász Erzsébet *Határregény* (Juhász, 2001) című műve, egy – az egykori Monarchia területén szétszóródott, Trianon után egymástól politikai, nyelvi és kulturális határok által is elválasztott – család tagjainak önidentifikációs kísérleteit a posztmonarchikus életforma meghatározó sajátosságaként mutatja be. A családregegyként is értelmezhető regény egyik

legjellemzőbb – a nyelvi identitásról szóló – története a szabadkai Patarcsics Miklós életének – de még inkább – halálának fejezete. A Patarcsics fivérek szlovén apa és bunyevác anya gyermekeiként látták meg a napvilágot – az apa és az anya eltérő önazonosság-képe súlyos válságot teremt mindkettejük, de erőteljesebben Miklós tudatában. Amíg az apa részéről nem éri határozott instrukció e szempontból – az apai identitás alapja ugyanis az egyszerre több kultúrában és nyelvben való létezés képze, vagyis egyfajta multikulturális attitűd –, addig a patriarkálisabb és intellektuális is korlátoltabb közösségből származó bunyevác anya nemzeti önképének alapja a hagyomány és az előítélet. A családi legendárium szerint ugyanis az anyai nagyapa (Bájics Márkó; Bajić Marko) nemzeti hősi kiállása és bátorsága még Rózsa Sándort is megszégyenítette, amiből az következik, hogy a magyar nemzet nem eléggé hősi, tehát alávaló. Épp ezért szegedi származású menyével, aki – mivel nem rendelkezik különösebb nyelvérzékkel (és a nyelvek iránti érzékenységgel sem) – nem tanul meg szerbül, soha életében egyetlen szót sem vált, mert Cecília mama számára: „*valójában egyre ment, bunyevác-e, horvát-e vagy netán valami elfajzott szerb, csak magyarnak ne higgye senki, mert nincs annál alávalóbb dolog.*” (Juhász, 2001: 60) Amiért a fiai, Miklós és János magyarnak vallják magukat, az „*elátkozott, ismtenverte gimnázium*”-ot (i. m. 60) hibáztatja, holott a fiúk (különösen Miklós) tudatában – az aktuális magyar hatalom asszimilációs törekvéseinél – sokkal nagyobb identitásválság zajlik. Hogy az egyén önazonosság-képe egyáltalán nem csak „nyelvkérdés”, hanem kultúrával való azonosságtudat elsősorban, azt épp Miklós egzisztenciális tragédiája mutatja. Az SZHSZ Királyság jelentette hatalomváltást követően, vagyis Trianon után mind a neve (Nikola Patarčićnak írják át), mind az anyanyelve (anyja révén tökéletesen beszél szerbül) megfelelő volna – mégis vállalja a nemzeti alapú diszkriminációt, amikor a hivatalokban, ahol ott áll a felirat – „*Govori državnim jezikom!*” [1] –, s rendre ráripakodnak, hogy: „*Ne ugass!*”, magyarul szólal meg. „*[...] úgy érezte, ha egyetlenegyszer igazából át tudná érezni, hogy ő magyar, az lenne a révbe jutás, minden földi jónál nagyobb gazdagság. Akkor végre megállhatna a maga lábán, igazi férfi lenne...*” (i. m. 60) Amikor 1944-ben bejönnek Szabadkára az oroszok, az az iszonyatos sejtelme támad, hogy „*ezentúl már az oroszok mindig itt maradnak, és őt arra fogják kényszeríteni, hogy orosznak vallja magát*”. (i.m. 63) Miután borzalmas félelem és gyengeség fogja el, kénytelen lepihenni – „*Soha többet nem ébred fel erre a világra.*” (i. m. 63.) Képletesen: a nemzeti önidentitás hiányába hal bele.

A barbár legendájának egyik legmarkánsabb tematizációja Balázs Attila *Kinek Észak, kinek Dél* (Balázs, 2008) című regénye. A Római Birodalom egykori limesén, azaz a Pannónia területén évszázadok folyamán formálódott, majd elpusztult népközösségek és

államalakulatok történetét a róluk kialakult sztereotípiák nyomán jeleníti meg úgy, hogy közben a rálátás perspektívája folyamatosan módosul. A térségbe érkező barbár törzsekre a civilizált Róma lenéző és idegenkedő tekintete vetül. Ez a lenéző tekintet – az elbeszélői látószög mobilitását címében (*Kinek Észak, kinek Dél*) is reprezentáló regényben – térbelileg manifesztálódik: a Tarcal hegy, a mai Fruska Gora római kori őrhelyeiről vetül a „civilizált tekintet” a Duna másik partja felől, a limesen túlról a birodalomra törő „barbár társaságok”-ra: „elsősorban a szarmataivadék jazigokra, de előfordult itt más éhes népség is e széles, huzatos »tatárpusztán«, amely népség netán gyomrának szilaj dühétől vezérleve, legyőzhetetlen rabláskényszerből, vagy akár puszta heccből is veszélyt jelentett a nagy birodalomra nézve. Száguldoztak itt hunok, jöttek előttük szlávok a nagy népvándorlás áradatával, gótok lepték el a jazigok szomszédságát, véres csatákban szorítva vissza a rómaiakat.” (Balázs, 2008: 8) Az idegenre rávetített becsmérő, barbár (állat)képzetek a Másik nyelvének, kultúrájának és észjárásának meg nem értéséből fakadnak. A térségben feltűnő korai magyarok „ugarul ugattak” (i. m. 243), a gótok „ronda és erősen szodomita” (i. m. 228) népnek minősülnek.

A Római Birodalom limesvidékén létrejött Barbaricum-történet (Jung, 1991; 2001) a barbárság legendája, az újabb kori nemzetkarakterológiák színterén szükségszerűen csúszik egybe a Balkánról alkotott legendákkal. Ezekben sokszor a „»förtelmes, gyermekfaló, farkasokkal focizó és medvékkel öklöző« Balkán” (Balázs, 2008: 314) képe jelenik meg – az ókori Barbaricum-történet barbár állatképzeteit híva életre. „A Balkán ugye furcsa szó – füzi tovább a gondolatot az elbeszélő. – A balkanizálódás fogalmát megjegyezte immár boldog és boldogtalan széles e világon szerte, s használja is olyan társadalmi folyamat megjelölésére, amelyben nem csupán a gazdasági hanyatlás érzékelhető erősen, hanem az emberek közötti viszonyok eldurvulása úgyszintén. Valamiféle romlást, rothadást, újbóli primitivizálódást, visszavedlést igyekszik jelenteni, és gyakorta olyanok szájából röppen ki, akik maguk sincsenek távol ettől, ugyanakkor halvány fogalmuk sincs, mi rejlik mögötte: igazából hol kezdődik, hol ér véget, s honnan ered az ajkukra szitokszóként tolult baljós kifejezés: Balkán.” (i.m. 313.)

Multikulturális illúziók

Miként az idézett Balázs-regény elmozduló elbeszélői perspektívái révén is nyilvánvalóvá válik számunkra, nagyon is képlékenyek a kulturális és a barbár attitűd közötti határok: „Úgy tűnik ugyanakkor, a világ másik, önmagát pökhendiséig kulturáltabbnak tekintő nyugati, északnyugati része nem érti, hogy ott, a Keleten, Délkeleten másképp jár az emberek agya,

miként a nap is az égen.” (Balázs, 2008: 315) De nemcsak erről, a nemzeti identitásnak és a Másikról alkotott elképzeléseinknek a kultúra tartalmaihoz igazodó meghatározottságáról van szó, hanem a kultúra és a civilizáció tartalmainak különállóságáról és elválasztottságáról. A különválasztott kultúra és civilizációs értékszint között e gondolati körben az az eltérés, miszerint a kultúra kisajátítható és ideológiailag manipulálható, míg a civilizáció egyetemes érték, megosztható. Ezért működhet jól egy civilizációs értékeken alapuló nem nemzetállami konstelláció, mint pl. Svájc, s ezért eredményez ugyanakkor a hatalmas kultúrával büszkélkedő forradalmi Oroszország, majd a Szovjet államalkulat és népei számára a nemzeti kulturális tartalom katasztrófát. Hornyik Miklós *Angol pázsit* (Hornyik, 1991) című short story-gyűjteményében hivatkozik egy állítólagos Maugham-novellára, amelynek egyik – kulturális identitását tekintve: angol lord szereplője – mondja egy, a portyázó lázadók által szétlőtt villamos padlóján hasalva, miután már megismerkedett az orosz művészetek és kultúra nagyságával: „*Ennek az országnak kevesebb művészetre lenne szüksége, és több civilizációra!*” (i. m. 58.)

A pannon térségben, amely a vajdasági magyar irodalom terét is jelenti, a multikulturalizmus, s a reá épülő transzkulturális identitás eszméje a városi kultúra talaján nyert érvényt, s lelt követőkre. Mindekelőtt Újvidékről tűnt úgy, hogy a balkáni térség Párizsa lehet (az idézett Balázs-regényben: „*Duna meneti Athén*” [Balázs, 2008]), egy multikulturális karnevál és kavalkád színhelye, ahol a kultúrák megtermékenyítő keveredésének és minőségalkotó összefüggésének egyik legfontosabb alkotó elve a nyelvi átjárhatóság lehetősége, a városi polgárság többnyelvű identitása. (A falusi környezet tradicionális kulturális szerveződését és hagyománymegőrző irányultságát, zártságát többek között az említett identitás hiánya is generálja: a falusi közösségek ugyanis többnyire egynyelvűek. [Voigt, 2008]) Miként a közelmúlt történetéből, a közben megképződött két évtizedes rálátási távlat nyújtotta értelmezői/érték- és konvenciaalkotói pozíciók révén tudhatjuk, az Újvidék-történet kataklizmatikus képpel zárul: a modern és multikulturális fellegvárnak képzelt város a balkáni nemzetállam sötét bugyraiban süllyed el, amit Végel László *Peremvidéki élet* (Végel, 2000) című esszéregényében az elbeszélő egy még borzongatóbb és végletes, az irodalmi kultúrára vonatkozó reflexióval told meg és zár le. Az elpusztult multikulturális világ naiv polgára hontalan lokálpatriótává válik, léte örösösen premvidéki, irodalmával a *senki földjéhez* tartozó. Ez azért is érdekes konzekvencia Végel esszéregényében, mert a szerző épp ahhoz, az általa poszt-jaltainak nevezett nemzedékhez tartozik, akik legtöbbet investálták a multikulturális jugoszlávság eszméjébe, s leginkább hittek az azóta már sokat vitatott és kifigurázott „tenger-metaforá”-ban, a „nekünk van tengerünk” gondolatába. Újabb irodalmi

reflexiói közé tartozik Lovas Ildikó *Kijárat az Adriára* (Lovas, 2005) című, a térségi magyar irodalom legismertebb tropikus alakzatát, a tenger-metaphorát tematizáló, s a reá épülő hazailleszítést dekonstruáló Vajdaság-regénye: „*Kifog rajtam ez a tenger-ügy. Meddig volt a bácskaiaknak tengerük, mikortól nincs, vagy fordítva és előlről. Annyiszor körbejártam, annyi felől. Megannyi apróságba, részletbe belelesve, hogy végül az egészből semmi ne kelljen. Szarok az Adriára. Végül kiderül, hogy Csáth oldotta meg a legelegánsabban: ott fejezte be, ott maradt, ahová tényleg tartozunk: a határon, sehol, a homokba fűrt fejünkkel. Csakhogy a metaforák visszacsapnak. Fejbe vágnak, hálátlan dögök.*” (Lovas, 2005: 267)

A tenger-metaphora a poszt-jaltai nemzedékek életében

A tenger-metaphora a későbbi korosztályok perspektívájából úgy tűnik, hogy nem volt más, mint a jugoszláv olvasztótégely egyenlőség mítoszának, kvázi testvériség-illúziójának tropikus megnyilatkozása. A megalkotása óta (Tolnai Ottó egyik interjújában hangzott el!) eltelt évtizedek során a jelölt korosztály képviselői különbözőképp értelmezték újra a jelenséget. Tolnai Ottó többnyire bagatellizálja egykori álláspontját, Gion Nándor visszavonta, Végel László továbbgondolta és újraértelmezte, míg mások (főleg a *Symposion* teoretikusai és kritikusai: Bányai János és Gerold László) esztétizáló/esszéisztikus kontextusban igyekeznek fenntartani a metaforát. A kulturális egyenlőség (a többségi-kisebbségi párbeszéd) illúzióját a többnyelvűség hagyománya táplálta a jugoszláv/vajdasági irodalom voztkörében. Valójában csődje is a kollektív tudatformák (mint pl. az emlékezet) talaján generálódott. Ugyanis a kolonizált, vagy a déli szerb etnikumok, a likai szerbek, vagy a történelmi Szerbia térségéből származók emlékezetéből (akik a második világháborút követően a Vajdaságban települtek le, illetve a hatalmi/kulturális struktúrákban kaptak szerepet, s ezáltal az irodalmi diskurzusokba is beleszóltak) hiányzik az a multikulturális és transzlingvális tapasztalat, amit a közép-európai térkonstellációban Monarchia-tudatnak nevezünk, s amelynek fontos összetevőit alkotják a többnyelvűség kódjai. Vagyis a symposionista nemzedék többnyelvűnek képzelte diskurzusa egyirányú maradt.

A regionális kulturális emlékezet és nyelv irodalmi alakzatai (oktatási példák)

Juhász Erzsébet regénye és Végel László esszéi a Monarchia-tudat mint kollektív/regionális kulturális emlékezet legkomplexebb példáit jelenítik meg és értelmezik a vajdasági magyar

irodalomban. Balázs Attila idézett regénye ezt a jelenséget nyelvi szinten is érvényesíti – kockáztatva azt a veszélyt, hogy a nagyregény egyes nyelvi alakzatai a nem a pannon térségből származó befogadó számára dekódolhatatlanok maradnak.

Hogy a kulturális identitás fogalma mennyire összetett jelenséget takar, jó példa arra, hogy a nem vajdasági befogadó számára bizonyos térségi anekdoták és metaforák, mint pl. az angol pázsit-anekdota, a tenger-metafora, a limes-történet és a barbár legenda jelentésköre is megfejthetetlen marad – hiányoznak ugyanis mögüle a kollektív emlékezetnek bizonyos formái. A limes fogalma a mai vajdasági magyar irodalomban nemcsak a Római Birodalom határait védő katonai védvonalat jelent, hanem (és elsősorban) szellemi határvonalat, kulturális értelmű határokat, olyan létformát, amelyre az állandó veszélyeztetettség állapota, a limesszel összefonódó „hadak útja” metaforája jellemző.

A hetedik osztályos irodalmi tananyagban is szerepel Jung Károly *Dal a hazáról* (Jung, 2002) című verse. A lírai beszélő „*maradó eszelős kóborok hazája*”-nak nevezi a Duna és a Tisza között létesült és a 20. századi háborúk után deszakralizálódott „*maradék hazá*”-t. Az „*eszelős kóborok hazája*”-jelentésben ugyanis a térségi magyar kisebbségi reprezentáció teljes kollektív kulturális emlékezete és nemzeti önmeghatározásának lényege benne van: a peremvidéki/limes-lét jelentéstartalmait és retorikai megnyilatkozásait. Megrendítően szép metaforában szublimálódik pl. a hontalan ember érzésvilága: „*Állampolgár voltam, állampolgár lettem / Pizsokszürke égbolt szétfolyik fölöttem...*” (Jung, 2008: 16) – de nem biztos, hogy egy más kulturális térben előhívja a Monarchia-nosztalgia tartalmait is.

Mindig nehézséget okoz olyan történeti/kulturális anekdotáknak értelmezése, amely a szerb nemzeten belüli etnikai csoportok másságának és kulturális különbözőségeinek megértésén alapulnak. A hivatkozott Juhász-regény (Juhász, 2001) egyik története szerint a Trianon után létesült szerb államhatalom képviselője a következőképp sértegetheti a szlovén–bunyevác származású Patarcsics Miklóst, akinek az anyanyelve szerb, vagyis elvileg „megfelelő”: „*Mi vagy te? Šta si ti, sunce ti krvavo! [...] Magyar vagy? – Ilyen nevű magyar nics! Szerb vagy? Horvát vagy? Mi vagy? Kit árultál el? A szerbeket a magyaroknak? A magyarokat a szerbeknek? A szerbeket a horvátoknak? A horvátokat a szerbeknek? Kit árultál el kinek? [...] Kettéhasítalak, s a magyar feledet áthajítom a határon, marcangolják szét a magyar kutyák, mert ott se kellesz másra. Bunyevác vagy? Olyan nincs. Ezután legalábbis nem lesz. Szitává lövünk, hogy írماغod se maradjon.*” (Juhász, 2001: 32) Ugyancsak nehéz megértenie annak, aki nem rendelkezik az értéséhez alapul szolgáló kulturális hagyománnyal, hogy mit jelent és miért szellemes a vajdasági szerb közösségekben a nem szívesen látott vendégre utaló szólás: „*Jebo te voz, koji te doneo!*” [2]. A szerb nemzet ugyanis rendkívül

rétegezett, az egyes csoportok kulturális emlékezete és nemzeti identifikációs meghatározottságai között nagyobb távolság és szakadás áll fenn, mint pl. egy vajdasági szerb és egy magyar ember kulturális önmeghatározása között. (A térségi háborúk, különösen a második világháború után a déli területekről [főleg a mai Lika vidékéről] kolonizáltak szerb népcsoportokat a Vajdaság területére – az új honfoglalók főleg vonaton érkeztek. Az őslakos szerbség nem látta őket szívesen: áthidalhatatlan kulturális szakadás áll fenn közöttük.)

Kisebb regionális különbségek adódhatnak fordított viszonylatban is: pl. a XX. század eleji Pest világának kódjai a – centrumhoz képest – vidéki gyermek számára Molnár Ferenc *A Pál utcai fiúk* című regényében megfejthetetlennek bizonyulhatnak. Jól értik persze ezek a diákok is a regény egyetemes emberi/közösségi tartalmait, de hosszasan kell magyarázni a grund vagy a fűvészkert fogalmát, a külvárosi élet jelenségeit számukra. Móra Ferenc *A kicskereső kisködmön* című regénye – a maga szegénységkultuszával – pedig ma már semmilyen formában sem képes megszólítani a mai gyermekolvasót, teljes mértékben értelmezhetetlen marad számukra. Más esetekben a korszaktudat hiányzik a befogadáshoz. A hetedik osztályos olvasókönyvben (Bence, 2009) szerepel Békés Pál *Vattacukor* című novellája, ami persze rendkívül érzékenyen érinti a serdülőkori történetekben érintett gyermekolvasót, a szöveg derűjét is dekódolja, viszont nem érti – magyarázat nélkül – a novella korszakra vonatkozó iróniáját, pl. az őr fogalmát.

Meglepő, hogy míg korábban nemzedékek számára jelentette a humor alapnyelvét a Karinthy-novella (pl. *A rossz tanuló felel*), a mai tizennégy-tizenöt éves diák sokkal fogékonyabb a Nagy Lajos-féle irónia iránt (pl. *Pesti gyermek*). Az összeomlott családmodell ugyanis sokkal értelmezhetőbb kategória számára, közelebb áll hozzá, mint pl. a század eleji merev gimnáziumi oktatási rendszer bírálata. A mai egyetemi hallgató sem értelmezi könnyen pl. egy Esterházy-, Garaczi- vagy Parti Nagy Lajos-szövegben a kockás ing, a pártgyűlés, a kommunista szombat etc. motívumokat. Ha egy mai általános iskolástól azt kérjük, hogy rajzolja le a számára hősként megnyilatkozó példaképet, akkor legjobb esetben transzformenszkek képei tárulnak majd elénk. A népmesék és -mondák világa a kollektív tudatalattiba száműzetett.

JEGYZETEK

[1] A tanulmány a Szerb Köztársaság Oktatás- és Tudományügyi Minisztériuma 178017. számú projektuma keretében készült.

[2] „Beszélj államnyelven!”

[3] „Baszódjtál volna meg a vonaton, amelyik idehozott!”

IRODALOM

Assmann, Jan (2004): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai*

magaskultúrákban. Ford. Hidas Zoltán. Atlantisz, Budapest

Balázs Attila (2008): *Kinek Észak, kinek Dél: vagy a világ kicsiben.* Palatinus, Budapest

Bence Erika (2009): *Olvasókönyv az általános iskolák 7. osztálya számára.* Zavod za udžbenike, Belgrád

Gadamer, Hans Georg (1991): A nyelvek sokfélesége és a világ megértése. Ford. Egyedi András. *Athenaeum*, (1) 1: 3–14.

Hornyik Miklós (1991): *Angol pázsit. Balkáni néprajzi kalauz.* Napló, Újvidék

Juhász Erzsébet (2001): *Határregény.* Utószó: Faragó Kornélia. Forum, Újvidék

Jung Károly (1991): *Barbaricum.* Fűgák és más versek. Forum, Újvidék

Jung Károly (2002): *Mogorva Héphaisztosz. Utazás a merőlegesen: hattyúdalok, el- és leszámolások.* Forum, Újvidék

Lovas Ildikó (2005): *Kijárat az Adriára.* Kalligram, Pozsony

Toldi Éva (2010): A Másik megértésének stratégiái. *Tanulmányok: Újvidék*, 43. füzet, 93–103.

Utasi Csilla (2011): A kulturális azonosság kérdései Juhász Erzsébet Határregényében = *Hungarológiai Közlemények: Újvidék*, 4. 55–64.

Végel László (2000): *Peremvidéki élet.* Forum, Újvidék

Voigt Vilmos (2008): Van-e kulturális emlékezete a népnek? In: Papp Richárd – Szarka Ákos szerk. *Bennünk élő múltjaink. Történelmi tudat – kulturális emlékezet.* Vajdasági Magyar Művelődési Intézet, Zenta, 15–27.

BÍRÓ BOGLÁRKA

Cigány gyerekek a gádzsó idő fogságában

A cigány gyerekek eltérő családi szocializációs mintái, tanulási/beilleszkedési problémákhoz vezetnek az iskolában, óvodában. Az elsődleges (primér) szocializáció során a cigány gyerekek olyan értékeket, normákat, szemléletet sajátítanak el a családban, amely alkalmassá teheti őket a későbbiekben, hogy a saját cigány/roma kultúrájukat fenntartsák, a kulturális értékeiket megőrizzék. Ezzel szemben ez a minta nem segíti elő a cigány/roma gyerekek iskolai előmenetelét. A cigány kultúra elsődleges mintái és az iskolai szocializáció közötti különbségek egyik következménye a cigány tanulók iskolai sikertelensége. Amíg az intézményi kultúra és a családi minta hasonlósága segíti a beilleszkedést, addig az eltérő minta gátolja azt. A hagyományos értelemben vett roma/cigány kultúrában az időt egész más módon értékeli, más módon viszonyulnak hozzá, mint a gádzsó kultúrában. Természetesen ez rengeteg konfliktus kiváltója, hisz egyik fél sincs tisztába a kétféle időkezelési struktúrával.

Bevezető

Amióta a magyar társadalom szembe mer nézni a feszültségekkel és a gondokkal, azóta beszélhetünk cigány / roma kérdésről, cigánysággal kapcsolatos problémákról, problémahalmazokról. A cigánysággal kapcsolatos problémák kiütkeznek az oktatási rendszerben, a munkaerőpiacon, a gazdaságban, az egészségügyben és számtalan más részterületen. A problémák felgöngyölítésében, a megoldások keresésében kimagasló jelentősége van az oktatásnak. Ezt régóta tudjuk, mégis ezen a téren még mindig hézagos a tudásunk, és a megoldási kísérletek sokszor falakba ütköznek. A problémák szerteágazóak, néha megoldhatatlannak tűnnek. Ezeket a problémákat kívánom a dolgozatomban az eltérő időfogalom szempontjából nézve elemezni és értelmezni.

Az oktatás kiszélesítése és erőteljes expanziója elindított egyfajta társadalmi mobilitást, mely azt a látszatot kellte, hogy mindenki egyenlő esélyekkel indul és mindenki egyenlő feltételrendszer mellett ugyanarra lehet képes. Ez a vízió, vagy utópia a XX. század utolsó felében összeomlott, és láthatóvá vált, hogy hiába az iskolarendszer kiszélesítése, hiába az oktatásba vetett hit, a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelik önmagukat.

Számtalan kutatás kereste az okát annak, hogy az oktatás miért nem járul hozzá a gazdasági, és ezzel egyenértékűen a társadalmi egyenlőséghez (Meleg, 2003).

Több vizsgálat igazolta, hogy hiába az iskolákhoz és oktatáshoz való egyenlő hozzáférés esélye, ha a nagyszámokat nézzük, akkor a tapasztalat azt mutatja, hogy a gyerekek társadalmi státusza egyáltalán nem, vagy alig változott szüleikhez viszonyítva. „A különböző

iskolatípusokban tanuló diákok társadalmi összetétele nagyrészt szinkronban van az adott iskolatípus befejezésével elérhető társadalmi státusszal.” (Meleg, 2003: 15)

A fentiekből is már sejthető, hogy ha egy cigány/roma gyerek bekerül a gádzsó [1] intézményi oktatásba, nagy valószínűséggel ez nem jelenti számára az azonnali gazdasági, társadalmi felemelkedést, sőt általában leképezi a szülei státuszát, helyét szerepét az adott társadalomban.

Szocializáció

A cigány/roma gyerekek sikertelenségét sokszor az elavult iskoláinknak tudjuk be, előfordul, hogy a helytelen módszereket okoljuk, néha felmerül a pedagógusok szerepe, akik nem tudnak előítéllettől mentesen fordulni a cigány tanulóikhoz, illetve néprajzusként meg kell említenem a cigány kultúra ismeretének teljes hiányát is, mely eredményezhet elcsúszásokat. Klaus Mollenhauer szerint a tanulási folyamatokban az indulás különböző esélyeinek döntő feltételeit még a gyermek iskolába lépése előtt kell keresnünk (Mollenhauser, 2003).

Ez többféleképpen igazolható:

(1) Nagy jelentősége lehet a teljesítményre orientált magatartásnak, ahol a szülői nevelés formái előre jelzik a várható, vagy az átlagostól eltérő iskolai eredményeket.

(2) Nyelvi szocializációs probléma, hogy akik nem rendelkeznek az iskola által közvetített középréteg nyelvi kódjával, azok hátrányból indulnak. Bartha Csilla ezt a hátrányt nyelvi mássággként definiálja. Abban az esetben, ha a mintaadó, normaként meglévő, és az intézmény által közvetített nyelvhasználat eltér az érintett csoport nyelvhasználatától, úgy a nyelvhasználat nyilvános színterein problémák jelentkezhetnek, melyek a beszélőknek az érvényesülési esélyeit veszélyeztetik (Bartha, 2007). Nem csak az szenved hátrányt az iskolában, aki anyanyelvként elsősorban a beás, vagy romani nyelvet sajátította el, hanem sok esetben az is, aki egy más nyelvi közegből érkezett az általános iskolába, még ha anyanyelvi szinten nem is beszél már az adott nyelvet. A probléma pont ott van, hogy az alacsonyabb státuszú családok nyelvhasználatuk több szempontból eléri az iskola által közvetített és elvárt nyelvhasználatotól, s az ezáltal meghatározott kognitív stratégiáktól.

(3) „Az oktatás és a társadalmi felemelkedés motivációjának vizsgálata rétegspecifikus különbségeket mutatott ki, melyek összefüggnek az iskolai teljesítménnyel. Ezeknek a különbségeknek lényeges feltételét lehetne feltárni az érintettek társadalmi helyzetével összefüggő nevelési és tapasztalat rendszerben.” (Mollenhauser, 2003:130)

Értékkorientációk

Mivel az iskolába érkező gyerekek más-más családból származnak, így eltérő értékeket és normákat hordoznak magukban. Az iskolai előmenetelben azok vannak előnyben, akiknek a családból hozott értékei hasonlóságot mutatnak az iskola és pedagógusok által közvetített értékekkel. „Ha a család és az iskola értékpreferenciája között lényeges eltérések vannak, és harmonizálásuk nem történik meg, akkor az iskolai hatások eredménytelenek maradnak” (Meleg, 2005). A cigány/roma gyerekek eltérő szocializációs mintájára jó példa a korai nevelése is, ahol előtérbe kerül a meleg, engedékeny magatartás, vagy a pontosan betartott napirend helyett tágabb értelmezése a térnek és időnek. Ha a csak a fenti kulcsszavakat vesszük figyelembe, akkor is előre vetíthető, hogy a cigány/roma gyerekek eltérő családi szocializációs mintái, tanulási/beilleszkedési problémákhoz vezethetnek az óvodában és iskolában. Az elsődleges (primér) szocializáció során a cigány gyerekek olyan értékeket, normákat, szemléletet sajátítanak el a családban, amely alkalmassá teheti őket a későbbiekben, hogy a saját cigány/roma kultúrájukat fenntartsák, a kulturális értékeiket megőrizzék. Ezzel szemben ez a minta nem segíti elő a cigány/roma gyerekek iskolai előmenetelét. A cigány kultúra elsődleges mintái és az iskolai szocializáció közötti különbségek egyik következménye a cigány tanulók iskolai sikertelensége. Amíg az intézményi kultúra és a családi minta hasonlósága segíti a beilleszkedést, addig az eltérő minta gátolja azt. Míg az úgy nevezett bikulturális szocializációban nem megy végbe az egyensúlyi állapot, addig iskolai kudarcokra lehet számítani. Fontos, hogy a gyerekek eltérő szocializációs háttérét ismerjék, értsék az őket oktató/nevelő pedagógusok, segítve így a két szocializációs minta közötti egyensúly megteremtését.

Amennyiben a társadalom, az iskola valódi áttörést akar elérni a cigány gyerekek felzárkóztatásában, úgy az iskolának valamilyen formában figyelembe kell venni és elfogadni az egyes társadalmi alcsoportok, így Magyarországon adott esetben a cigányság értékorientációját is. Ez természetesen nem könnyű, hisz a pedagógus számára nem egyszerű a saját kulturális nézőpontjától, értékeitől eltekinteni, és beleilleszkedni egy másfajta szemléletbe.

A relatív idő

Az idő olyan szervezőerő, hogy nincs olyan társadalom, népcsoport, kultúra, mely önmagát ki tudná vonni ebből az erőteljes meghatározottságából. Valamilyen időtudattal, éppen ezért

mindenki rendelkezik, de figyelembe kell vennünk, hogy „az „időérzék” nem születik együtt az emberrel; az egyén idő- és térfogalmát mindig az a kultúra határozza meg, amelyhez tartozik” (Gurevics, 1974: 26, Karácsony, 1995: 141) Tehát az egyén a szocializációs folyamatokon keresztül szembesül az idő fogalmával, és próbál alkalmazkodni az adott társadalom időelvárásához. „Egy adott civilizációs kánon révén felnőtté váló gyermek nagyon hamar megérzi az idő külső kényszer jellegét. Ha nem tanulja meg, hogy kifejlesszen egy ennek megfelelő belső kényszerapparátus- mely viselkedését szabályozni képes-, akkor csaknem lehetetlen, hogy a társadalomban betöltse a felnőtt pozícióját.” (Karácsony, 1995: 146)

A gádzsó idő megfeleltethető a mai fejlett, modern világtársadalmak időtudatával, de természetesen vannak ettől eltérő időfelfogással rendelkező csoportok is. A probléma az eltérő időfelfogással akkor merülhet fel, ha a két kultúra, akik eltérő időfelfogással rendelkeznek egy térben, egy időben élnek egy adott társadalomban, ahol valamely intézményesített rendszer nem tud tekintettel lenni az eltérő szocializációs mintára.

A hagyományos értelemben vett roma/cigány kultúrában az időt egész más módon értékeli, más módon viszonyulnak hozzá, mint a gádzsó kultúrában. A cigány kultúrára is jellemző, hogy mivel nem ment át az ipari forradalom által elindított időgazdálkodási mechanizmuson, így az „idő pénz” szemlélet nem fertőzte meg őket, ezért egy sokkal tradicionálisabb sémát közvetítenek a nevelésben az időről, mint gádzsó „szomszédai”. Természetesen ez rengeteg konfliktus kiváltója, hisz egyik fél sincs tisztában a kétféle időkezelési struktúrával. A konfliktusok enyhülése akkor lehet eredményes, ha az egyén a saját és a többség által közvetített időszemléletet megpróbálja összhangba hozni. Természetesen ez sok türelmet és odafigyelési is kíván a többségi társadalmat képviselő gádzsótól (adott esetben a pedagógustól) is.

A múlt, jelen, jövő hármasságának kezelése nagyban meghatározza egy csoport helyzetét a mai társadalmi térben. Míg a cigány kultúra minden mozzanata a jelenről szól, addig a gádzsó családok a jövőben élnek és a jelennek minimális teret hagynak. A jövőben élés és a múltban élés kettőssége konfliktusok zömét gerjeszti. A paraszti családok megélhetését a föld adta, aminek megmunkálásához nélkülözhetetlen volt a jövőbe tekintés, hisz a ma elültetett mag majd csak jövőre ad termést, ami a létfenntartáshoz szükséges. Ez elindított egy állandó mindennapokban fellelhető jövőben élést a paraszti családok további generációja számára. Ugyanez a szemlélet figyelhető meg a polgári családok értékrendjében is, ahol a jelenben elhelyezett, befektetett tőke majd a következő generáció életében kamatozik (Isd. iskoláztatásba beruházott tőke).

Az archaikusabb időszemléletben szabad időgazdálkodásról beszélünk. A megélhetési stratégiákban ritkán van szerepe a pontos időnek. Ha konkrétan a cigányságot nézzük, akkor látható, hogy olyan munkákat helyeznek előtérbe, amelyek nem függenek az időtől. Minden különbözőség ellenére tudunk olyan általános jellemvonásokat leszűrni a cigány megélhetési stratégiát vizsgálva, amelyek találóan rámutatnak az eltérő időszemléletre. Természetesen ez az általánosítás nagyon leegyszerűsítve próbál meg egyfajta összesítést adni, hangsúlyozva, hogy egyéni eltérések minden etnikai alcsoportnál találhatók:

- A megélhetési stratégiák által választott munkák nem mindennapi rutinfeladatok, hanem idényjellegűek. Sok esetben munkájuk nem igényli az idő takarékos felhasználását, sőt kereskedelmi tevékenységük lényege a szabad időfelhasználás.
- A választott munkák függetlenséget nyújtanak művelőik számára, tehát akkor dolgoznak, amikor szeretnének, és úgy, ahogy jónak látják.
- Munkájuk lehetővé teszi a szabad helyváltogatást, mozgást (szemben a földhöz kötött paraszti gazdálkodással).
- Jövedelmükhöz mindig szabadon hozzáférhetnek, nincsenek lekötött, valamibe befektetett javak, amelyek lassabbá tennék, lelassítanák a tőke áramlását.
- Legtöbbször a szabad levegőn dolgoznak, nincsenek zárt térhez kötve.
- Munkájuk, nem igényel nagy befektetést.
- Kereskedelmük, pedig egy sajátos kereskedelmi módszerrel kapcsolatos a házalással.
- Nem befolyásolja mindennapi életüket a munka kötött ritmusa.
- Időbeosztásukban nincs meghatározó szerepe a munkavégzésnek.
- Munkájukra nem érvényesek az átlagmunkahelyek szabályrendszerei (pontos kezdés, szabályok stb.)
- Ha tehetik, éppen ezért elkerülik az alkalmazotti státuszt, mivel pont az alkalmazotti státuszhoz kapcsolódik a pontos időbeosztás.

Természetesen ez nem azt jelenti, hogy a cigányság tevékenységét nem hatja át az idő, vagy bizonyos időkorlátok, csupán azt, hogy a mindennapi élet ritmusát nem határozzák meg a percek, csupán a napszakok. Nem egyszerű a pedagógus és a cigány gyermek élete az iskolákban, hisz azok a gyerekek, akik örökségként viszik magukkal az archaikus időszemlélet egyfajta változatát, neveltetésüknél fogva nem értik és nem adaptálják életükbe a pontosságot, a versenyszellemet, a fegyelmet, vagy a rendszerességet. Természetesen a cigány szülő tisztában van az iskola fontosságával, és sok esetben családjá, gyermeke felemelkedését is az iskolában látja, mégis számára és gyermekei számára is roppant nehéz megfelelni az

iskola által felállított értékeknek, normáknak. Az iskola természetesen „neveli” a szülőt is, sokszor el is hangzik, pedagógusok részéről, hogy nekik nem a gyerekekkel van problémájuk, hanem a szülőkkel. A szülőnek természetesen alkalmazkodnia kell az iskola feszített menetéhez, a becsöngetésekhez, az iskolai kirándulásokhoz, a szakkörökhöz stb., melyeket áthat a feszített időbeosztás. Sok esetben ez nagy nyomásként nehezől a cigány édesanyákra. Forray R. Katalin szerint „nemcsak a gyermeknek kell végigmennie tehát a társadalmi szervezetben történő „másodlagos szocializáción”, hanem családjának, illetve közösségének is. Ez utóbbi még nehezebb, ha gyermekként a szülők nem tanultak bele a tevékenységek algoritmusába. Még ha hajlandó is a család, a közösség megtanulni és megcselekedni mindezt, kérdéses, hogy képes-e megfelelő módon viselkedni.” (Forray, 2009: 51)

Iskola és jövő

Az iskola alapvetően késleltet, elhúzza a jutalmazást. A hátrányos helyzetű cigány/roma gyerekek szocializációjában is fellelhető az a minta, amikor a jelenen van a hangsúly és szükségleteik azonnali kielégítésén, éppen ezért nagyon nehezen értelmezhető szisztéma számukra, hogy egy elképzelt jövőbeli jutalom reményének fejében a mába befektetett tanulás, gürcölés, egyszer majd megtérül. Ha megvizsgálunk egy iskolát és az ismétlődő, rutinszerű feladatokat próbáljuk meg számba venni, akkor több ponton találkozunk a gyerekekre nyomást gyakorló idő, szigorú szabályozó szerepével. Ilyen kulcsszavak kerülnek elő, mint *megszakítás, késleltetés és a tevékenységek időbeli szabályozottsága*. Szinte valamennyi iskolai tevékenységet állandóan megszakítanak valami más tevékenység kapcsán, hiszen az iskolában mindennek szigorú rendje van. A legtöbb tevékenységet vezényszóra, vagy csengőszóra el kell kezdeni, és abba kell hagyni ugyanarra a csengőszóra. Az egyéni szükségleteket szigorú ellenőrzés alá vonja az iskola házirendje, így nem akkor eszünk, amikor éhesek vagyunk, és nem akkor kommunikálunk, amikor közlendőnk van (Szabó, 2003).

Meleg Csilla hangsúlyozza, hogy az iskola értékrendszere a tanulók önértékelését is befolyásolja, hiszen az iskolai értékrendszerben az érdemjegyeknek kitüntetett jelentőségük van és a tanulók önmagukat is annak megfelelően értékelik, hogy milyen a tanulmányi eredményük. Ehhez még hozzájárul az iskolai rejtett tanterv önértékelésre gyakorolt hatása (Meleg, 2005). Ennek ellenére nagyon fontos, hogy a cigány/roma gyerekek belekóstoljanak az iskola által közvetített elnyújtott, jutalomhoz kötött jövőképhe, hisz a cigányság jövője ennek alapján tágítható. Összefüggésében pedig ez az elnyújtott, késleltetési képesség

nagyban hozzájárul a társadalmi felemelkedéshez, illetve a jobb életminőséghez [2]. Tehát az iskola, mint az intézményes időtágítás képviselője, hozzájárulhat a cigányság életminőségének javításához, ezáltal az egészségesebb és hosszabb élethez.

Összegzés

A társadalom tudattalanul is jutalmaz és büntet. A társadalom bünteti azokat, akik a jelenben élnek, és nem fektetnek be a jövő számára, ilyenek a cigány csoportok is. Bünteti a társadalom azokat, akiknek nincs jövőképe (akik nem késleltetik az egyéni befektetéseiket, hanem azonnal hozzá akarnak jutni a betett értékeikhez), és bünteti azokat, akiknek nincs holnap, csak a ma, csak a most, csak a jelen létezik. Ezzel szemben jutalmazza azokat a csoportokat, egyéneket, akik a jövőben a megszerzett tudásukat, tőkéjüket visszaforgatják, és ezáltal hozzájárulnak az adott struktúra, társadalom fennmaradásához [3]. A pedagógiának éppen a fentiek tükrében nem szabad figyelmen kívül hagynia azt a tényt, hogy a gádzsó és cigány kultúra eltérő időkezelése sok esetben súlyos problémákat vethet fel az iskolai kudarcok és sikerek területén.

JEGYZETEK

[1] Gádzsó, minden olyan nép, ember, aki nem tartozik a roma társadalomhoz, ezt az elnevezést az oláh cigányok használják. A dolgozatom során sokszor fogom használni, mert ez a legjobb terminus a mi és az ők szétválasztására. Tehát cigány és nem cigány helyett: cigány- gádzsó szétválasztás. Beások, és romungrók körében ez a cigány-paraszt oppozíciós rendszeren belül érthető meg. A gádzsó, mivel magába foglal mindenkit, aki nem a roma társadalom része, inentől fogva anonim, tehát nem beszélnek olaszokról, németekről, hanem gádzsókról, de nem beszélnek, pl. autószerelőről sem, meg boltosról, hanem a személyek is anonim gádzsók lesznek, akikkel a roma társadalom kapcsolatot tart fenn.

[2] Meleg Csilla órai előadásának általam jegyzetelt kézírata. Az előadás elhangzott PTE BTK Oktatás és Társadalom Doktori Iskola Nevelésszociológia Program. Pécs. Az előadás időpontja: 2006. 11. 22.

[3] Meleg Csilla órai előadásának általam jegyzetelt kézírata. Az előadás elhangzott PTE BTK Oktatás és Társadalom Doktori Iskola Nevelésszociológia Program. Pécs. Az előadás időpontja: 2006. 11. 08.

IRODALOM

Bartha Csilla (szerk.) (2007). *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Forray R. Katalin (2009): Az idő fogságától szabadon. In: Pusztai Gabriella-Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok*. Kozma Tamás 70. születésnapjára. Csokonai, Debrecen. 46-53.

Gurevics, A. J. (1974): *A középkori ember vilásképe*. Kossuth, Budapest.

Karácsony András (1995): *Bevezetés a tudásszociológiába*. Osiris- Századvég, Budapest.

Meleg Csilla (2003): Bevezető. In: *Iskola és Társadalom Szöveggyűjtemény*. Összeállította

és bevezetővel ellátta Meleg Csilla. Dialóg Campus Kiadó Budapest-Pécs. 11-19.

Meleg Csilla (2005): Egészségtámogató iskolai környezet. In: *Új Pedagógiai Szemle*,
November 58-70. [online]

<URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-090617-176>> [2011. december 15.]

Mollenhauser, Klaus (2003): Szocializáció és iskolai eredmény. In: *Iskola és Társadalom. Szöveggyűjtemény*. Összeállította és bevezetővel ellátta Meleg Csilla. Dialóg Campus Kiadó Budapest-Pécs. 129-146.

Szabó László Tamás (2003): A rejtett tanterv. In: *Iskola és Társadalom. Szöveggyűjtemény*. Összeállította és bevezetővel ellátta Meleg Csilla. Dialóg Campus Kiadó Budapest-Pécs. 337-348.

ENDRŐDY-NAGY ORSOLYA

Posztmodern gyermekkor? - Egy japán rajzfilmen kirajzolódó gyermekkép

Milyen gyermekképet szűrhetünk le egy japán rajzfilmről és mennyiben tekinthető ez a gyermekkép posztmodernnek? A tanulmányban arra vállalkozom, hogy egy a hazai közönség számára kevésbé ismert – Kiki a boszorkányfutár címet viselő japán rajzfilm gyermekképét kibontsam. Bár a film alkotói főként japánok, a rajzfilm elsősorban nem a japán, hanem az európai-amerikai nézőközönségre számítva egy a mai korra jellemző nevelési eszményképet mutat be. A tanulmányban a hazai és angol nyelvű gyermekkortörténeti kutatások tradícióit, eredményeit kívánom felhasználni és mikrotörténeti perspektívából bontok ki egy lehetséges posztmodern gyermekképet.

Bevezetés

Kutatási témám a gyermekkorok térben és időben címet viseli, és ezen belül különösen érdekel a középkori és reneszánsz gyermekkép elhatárolása. Ehhez a témához bármennyire is szokatlanul hangzik, kiválóan illeszkedik Kikiről, a kis boszorkányjelöltre szóló mesefilm elemzése, hiszen egy olyan posztmodern animéről (animált rajzfilmről) van szó, amely korábbi korok boszorkánytradícióit is magán viseli, azt újraértelmezi; ezen túlmenően pedig következtetni enged egy lehetséges posztmodern gyermekkép narratívára.

I. A rajzfilmről

I.1. Kiki története

Kiki egy 13 éves kislány, aki szüleivel él. Mondhatnánk, hogy ez természetes, de nem Kikinek, hisz nagy utazásra készül. A hagyomány szerint ugyanis csak úgy válhat igazi boszorkánnyá, ha elhagyja szüleit és keres egy olyan várost, ahol még más boszorkány nem él és ott letelepszik. Természetesen az utazáshoz a legjobb eszköz a seprű, melyet édesanyja készít neki, a legmegfelelőbb pillanat az indulásra pedig teliholdkor az éjfél. Kiki tehát felpattan seprűjére és elrepül az óceán partján fekvő tüneményes kisvárosba, Korikóba. Vele tart a boszorkányok nélkülözhetetlen attribútumaként megjelenő fekete macska is, a szemtelen – olykor pimasz Gigi. A boszorkánytanonc-lány egy pékségben talál munkát és a tulajdonos asszony felajánlja neki a munkáért cserébe kis padlásszobáját, ahol Kiki önálló életet kezd. Úgy dönt, hogy futárszolgálatot indít, seprűjén repülve kézbesít ki csomagokat a környék lakóinak. Ahogy az a mesékben lenni szokott, a futárkodás során, izgalmas kalandokon megy át és az ifjú szerelem is megérinti a repülésrajongó zseni Dombó segítségével. Kiki 13 évesen

elhagyja otthonát és a történet tanúsága szerint nem is tér haza, letelepszik Korikóban, vállalkozása sikeres lesz.

I. 2. Hayao Miyazakiról

A Kikit az azonos című könyv adaptációjaként a Studio Ghibli, Japán legnagyobb rajzfilmgyártója készítette Hayao Miyazaki vezetésével. Hayao Miyazaki az egyike azoknak a művészeknek, akik a japán egész estés animé-mozifilmek atyjának tekintenek. Művei jórészt a gyermekek világáról (hagyományos japán és mai globális világkép) valamint a háború borzalmairól és elkerülésének eredményeként a hön áhított világbékéről szólnak. (Cavalarro, 2006) Alkotott kimondottan gyermekeknek szóló filmeket és olyanokat is, amelyek 16 éven felüli nézőknek ajánlanak. A ma már nemcsak Japánban, hanem Amerikában és Európában nagy elismertségnek örvendő rajzoló-zseni olyan kifejezőerővel villant fel egy-egy eseményt, mely feledteti, hogy nem valós figurákat, hanem csupán rajzolt alakokat látunk a képsorokon. Elvei közül még egyetlenegy dolog érdemel utalást, a nevével fémjelzett filmek nagy részében – így a Kikiben is – csupán 10%-ban használnak számítógépes trükköket-effekteket.

II. A meséből kirajzolódó gyermekkép

II.1. A gyermekkor fogalom értelmezési lehetőségei

A fejlődést mint kulcsfogalmat használó gyermekkor-értelmezések ma már nem elegendők ahhoz, hogy a gyermeki lét minden elemét, velejáróját megértsük. (Szabolcs, 2004) Angol szociológusok egy csoportja ezért kezdte el a gyermekkort mint szociológiai fogalmat vizsgálni. Azt vallják, hogy a gyermekkort a társadalom és kultúra részének, nem pedig azok előfutárának, a gyermekeket pedig a társadalom szereplőinek, és nem csupán arra törekvőknek kell tekinteni. (James és Prout, 1997) Álljon itt röviden az említett paradigma központi magja James és Prout (i.m. 1997) alapján:

- A gyermekkor-fogalom társadalmilag-szociológiailag konstruált. A gyermek – gyermekkor-fogalom alatt minden társadalomban mást és mást értenek. Például a gyermekek éretlensége biológiai tény, de az éretlenség fogalma és annak értelmezése kultúránként különbözik.
- A gyermekkor fogalma adott társadalmi közegben is különféle lehet figyelembe véve a nemet, a társadalmi osztályt és az etnikumot.
- A gyermek aktív résztvevője és alakítója életének, és a környezete életét is befolyásolja.

Megkockáztatom azt a kijelentést, hogy ez a mese komplex posztmodern gyermekkép narratívát rajzol ki. A továbbiakban ezt kívánom kifejteni. Fontos kiemelni, hogy a Kiki

esetén is, mint a posztmodern műalkotások esetén a gyermekkorról, mint társadalmi konstrukcióról beszélünk, így a Kiki is csak egy lehetséges megközelítése a gyermekkor-fogalomnak! (*Golnhofer-Szabolcs, 2005.*)

Paul Kurnit interjújában említi, hogy az életkorok összezsúsznak mai világunkban. A KGOY-jelenségként ismert (Kids Get Older Younger) fogalom nem más, mint annak összegzése, hogy a fiatal generációk hamarabb kerülnek be a felnőtt társadalomba, egyre korábban és egyre tudatosabban reagálnak a gyermekek a világ kihívásaira. A játékgyártás például már évek óta 8 éves korig alkot csupán játékszereket. (*Kurnit, 1999*)

II.2. A film mint gyermekkor-konstrukció

Az édesanyától való kényszerű elszakadást fejezi ki az a momentum, mikor Kiki varázsereje kihunyóban van és még seprűje is eltörik. Válságot él át lelkében. Kénytelen lesz saját lábára állni és saját seprűt készíteni, azaz anyjától végleg elszakadni és megtalálni nélküle is a helyét a világban. Miyazaki saját bevallása szerint erre akarja ösztönözni a japán leányokat, akik abszurd módon még 30-as éveikben is szüleikkel laknak és fizetésükből csupán a szórakozásra költenek. (*Miyazaki, 1989*) A mű ezen a ponton igen kritikus a japán lányokkal és a kitolódó gyermekkorral. Ha mindezt összevetjük a KGOY-jelenséggel rájöhethetünk, hogy nem beszélhetünk általános gyermekkor-fogalomról, a film egy kényszerűen korán felnövő, ám a nagyvilágban kissé tanácstalan gyermek-ifjú képét rajzolja fel előttünk.

Az idősekhez való viszonyulás kérdése is kiemelt szerepet kap az animében. Kiki kortársai tiszteletlenül beszélnek és bánnak az idősekkel, Kiki mintaként állítódik minden néző elé, mikor barátságosan viselkedik az idős nénikkel és első szóra ugrik, ha valamit kérnek tőle. A szülő-gyermek kapcsolat nem egyértelmű a mesében. Kiki vérszerinti szüleit elhagyja és a történet szerint nem is tér-térhet haza már, s bár tartja velük a kapcsolatot, levelet ír, nem jelentős hatásuk az elköltözése után. Érdeemes lenne azonban részletesen elemezni a főbélője és kenyéradójával kialakított kapcsolatát, ugyanis Osono tanácsokkal látja el, Kiki nem fél kérdezni tőle, bizalmába avatja, és mikor Kiki beteg lesz, ellátja őt, gyógyítja. A kölcsönösségen alapuló kapcsolat erős anya-lánya felhangokkal tarkított. Az Apa szerepét is átveszi Osono férje, akivel ugyanolyan bensőséges viszonyt tud Kiki kialakítani, mint saját édesapjával.

II.3. Kiki jelleme

Kikit átlagos kislánynak ábrázolják a film elején, de hamar kirajzolódik sokszor bajba keveredő, ügyetlenkedő, ám bájos, szerethető alakja. (ld. 1. ábra) A gyerekek szinte mind

egykorúak, kiskamaszok, tinédzserek. Általában szemtelenek, illetlenek az idősebbekkel és nőkkel, szeleburdiak, kíváncsiak és oktondiak. Kiki és barátja, Dombó mind leleményességét tekintve, mind szellemi képességek tekintetében kirí a gyermektársaságból. Kiki igazán csak a felnőttek közt tud feloldódni, talán egy kicsit koravén is. Példaként áll a gyermeknézők előtt idősök iránti tisztelete, szerethető kedvessége miatt.

III. Posztmodern elemek a mesében

III.1. A posztmodern kifejezés definiálása

„A posztmodern szó az amerikai kontinensen a kritikusok és a szociológusok körében általánosan használt. A kultúra helyzetét jelöli azon átalakulások után, melyekkel a 19. század vége óta a tudomány, az irodalom és a művészetek játékszabályainál találkozunk.” (Lyotard, 1993a: 7) Lyotard állításával egyetértve próbálok a posztmodernre jellemző tendenciákat kiemelni és ezzel alátámasztani, hogy az elemzett mese nem japán, hanem általános a mai világra jellemző tendenciákat villant fel.

III.2. Az emancipációs eszme megjelenése

„A 19. és 20. századi gondolkodást és cselekvést egyetlen Eszme uralja... Ez az emancipáció Eszméje.” (Lyotard 1993b: 252) A középkorban a fiúknak 14 éves korában birtokmegosztással, a lányoknak pedig kiházásítással 12 éves éves korukban kellett felnőtté válniuk (Németh és Pukánszky, 2004) – ezekre a hagyományokra jól rímel, hogy a mesében a 13 éves Kiki elindul repülőútjára seprűjén. Az utazásának célja, hogy egy idegen városban tegye magát próbára és – kevésbé árnyaltan megfogalmazva – helyt álljon, felnőtté váljon. Mindezen túl, utalást tehetünk a középkori céhes tanulási folyamatra, mikor a remek elkészítése előtt vándorútra indul a mesterjelölt. Valószínűleg az ilyen típusú tanulóútra is 12-14 évesen indultak. A filmben jelképesen Kiki édesanyjától kap egy felnőtt ruhát – itt ismét a középkorra utalnék, hiszen abban a korban is a felnőtté válás egyik szimbóluma volt, hogy gyermekek minden átmenet nélkül felnőtt öltözéket kaptak.

Marie Luise von Franz kutató szerint a mesékben a hős olyan én képét vázolja fel előttünk, amely megfelel a pszichének. szükségyszerűségeinek, utat mutat, gyógyít. Az én valóra válthatja a lehetőségeket (Franz, 1995). Ennek az elméletnek is kiválóan megfelel főhősünk.

A nők munkához való jogát és egyenjogúságunk eszméjét vélem felfedezni a rajzfilmben több helyen is, mivel a főhős nő/lány léte komoly fizikai erőről és „férfias” cselekedetéről tesz sokszor a képsorokon tanúbizonyoságot – például mikor villanykörtét cserél, tüzet rak és

kályhát javít, vagy bátran megmenti barátja, Dombó életét, aki egy kötélén lóg a levegőben a városháza tornyáról.

III.3. A szocializáció posztmodern értelmezése

„A szocializáció az a folyamat, amelyben az ember csoportjának normáit, értékeit és szerepeit megtanulja. Nem passzív alkalmazkodás a társadalmi mintákhoz, hanem aktív tanulási folyamat, amelyben az egyén internalizálja a társadalmilag érvényes normákat, feladatokat és szerepeket és ezekkel kritikusan bánik. ... A szocializáció sok esetben önszocializáció, a nevelés pedig több mint tervszerű és célra irányuló befolyásolás.” (Bangó, 2008: 200). A fenti állítás akár tételmondata is lehetne a Kiki c. animációs filmnek, hisz hősünk aktívan vesz részt kifejezetten gyors felnőtté válásában-letelepedésében, az új lakhelyének Korikónak a „belakásában” és a helyi normákhoz való alkalmazkodásában. A feladatok és szerepekkel való kritikus bánásmódra is számtalan példát lelünk: nem elégedett sem magával, a futárkodási és boszorkányi teljesítményével (csak a repüléshez ért-saját bevallása szerint). Ezen kívül kritikus a helyi emberekkel, akik szerinte barátságatlanok az idegenekkel. Önszocializációjára példa a kislány küzdelme varázserejének gyengülésekor annak visszaszerzésére; várostól való elvonulásával, új seprű készítésével, barátnőjéhez és pótanyjához Osono-hoz fordulása mind elősegítik szocializációját. Mindezek eredményeként ér el sikereket és lesz híres boszorkány a városban.

III.4. Középkori boszorkány-hagyomány újraértelmezése

A film számos boszorkánytípust ismertet meg velünk. Van gyógyító-vajákos (Kiki édesanyja), jós-szerelmi ügyekben (találkozás egy másik boszorkánnyal a levegőben), de boszorkánynak, vagy legalábbis boszorkányos kezűgyességűnek tekinthető Ursula, Kiki barátnője, a festőművész is (megszelídíti az emberekre támadó varjakat). Ő egy találkozásukkor kimondja, hogy az emberben lakozó tehetséget, hogy lehet kibontakoztatni belső erőnk segítségével. A film ilyen szempontból már-már 'kvázi' vallásos színezetet öltő, filozofikus mű. A rendező-alkotó Hayao Miyazaki saját bevallása szerint példát akar mutatni a fiatal lányoknak, hogy milyen dolgokba kapaszkodhatnak, ha nehézségekkel találják magukat szemben (Miyazaki, 1989).

III.5. Tér és idő a rajzfilmben

„Ha történetinek nyilvánítjuk ezt a világot, az annyit tesz, hogy narratívaként kezeljük” (Lyotard, 1993b: 251). A Kiki című rajzfilm nem más, mint egy narratívája a világnak. Egy

speciális konstruált világban létezik. Tér és idő szemlélete megérdemli, hogy kicsit bővebben kitérjünk rá. A tér és idő kérdése meghatározó a Kiki esetén. A történetben Kiki Koriko (2.ábra) városban telepszik le, amely nagyrészt a svédországi Gotland-szigetén található Visby város mintájára rajzolódott. Visbyről tudni kell, hogy az UNESCO 1995-ben nyilvánította a Világörökség részének (UNESCO világörökségi honlapja). A város falai és ma is látható épületei jórészt a 12.-14. század közt épültek, így a Kiki-ben is elsősorban középkori épületek láthatóak. Az animációs filmben felismerhető még több észak-európai város nyoma (*Cavalarro*, 2006: 9), így München, Stockholm, Edinburgh és más skót települések egy-egy jellegzetes utcáját is felhasználták. Azt mondhatjuk, hogy az alkotógárda egy sajátos Hanza-Skandináv atmoszférát teremt újraértelmezve, megkonstruálja sajátos észak-európai miliójét. Vajon miért játszik a térrel ily módon az alkotógárda? Nem tudjuk pontosan. Mindenesetre tényként szögezhetjük le, hogy a világ távol-keleti régiójában sajátos egzotikumot képvisel Európa és különösen az északi régió. A cél talán az lehetett, hogy egy ideális várost teremtsen mesebeli hangulattal, kacskaringós utcákkal, dimbes-dombos látképpel. Az összehatás lenyűgöző, precízen kidolgozott, hihető. Azt kell mondanom, hogy itt minden a hitelesség látszatát kelti! Ha ezt a gondolatot az egész mesére kivetítem, akkor azt mondhatom, hogy egy hiteles, autentikus beszámoló alapjául szolgálhat. Üzenete: Boszorkányok léteznek. Másik lehetséges feltételezés, hogy azt hivatott jelezni, hogy valóságos, van átjárás a Kikiben teremtett világ és a mi világunk közt. A fikció, akár csak a Harry Potter esetén érintkezik a való világ helyszíneivel valamilyen módon (*Kálmán*, 2000: 119).

Az idő ismét csak saját konstrukciót jelent a rajzfilmben. Vajon hogyan lehetséges, hogy a történetben egyszerre látjuk a '60-as évek autóit, televízió-készülékét vagy táskarádióját a 20. század elején fénykorát élő, 1937-ben megsemmisült Zeppelin-féle léghajóval? Mit jelentsen mindez? Talán utalást érzünk arra, hogy a film fiktív időben játszódik, egy speciális aranykorban, ahol világháború nem létezik, nem létezett. A mi lett volna, ha... gondolattal játszanak az alkotók. Ha nem robban fel és zuhan le tragikusan a zeppelin 1937-ben (*Bakos*, 2009), akkor talán még ma is létezne ez a repülési forma. Miyazaki 1941-ben született, gyermekkorát meghatározta a nemrég lejátszódott II. világháború, ezek után nem csoda, ha filmjei nagy része a világháborúról, vagy annak elkerüléséről és a vágyott világbékéről szól (*McCarty*, 2002: 29).

Fontos kiemelni, hogy ebben az animében a középkornak is kiemelt szerepe van, pontosabban számos visszautalást találunk a középkorra. Ezek az utalások érdekes módon a fekete macska szájából – Gigi – hangzanak el, pl. „régén a varjak szolgáltak minket” –

humoros utalás a középkori boszorkány-mesterségre. Jellemzőes a már említett Visby (a mesében Koriko) város esetén is a sok szűk utca és céhes arculatot őrző kisboltok hangulata, mely a középkor élő hagyományait hivatott jelezni.

III.6. A játék szerepe

A filmben nem látunk egy gyermeket sem játszani, csupán felnőttesen viselkedni, öltözni, beszélni, autót vezetni. Semmi gyermekségre jellemző tevékenységet nem látunk, hacsak nem Dombó tákolt biciklirepülőjét, vagy Kiki saját maga által készített seprűjét tekintjük gyermeki tevékenységnek. A gyerekek egyedül sétálnak, vásárolnak, zenés-táncos mulatságon vesznek részt. Kérdés, hogy ők valóban gyerekek? Ugyanúgy ahogy a középkorban itt is inkább kicsinyített felnőttekről beszélhetünk. Talán ez is a posztmodern szemlélet lenyomata a műben. Winn szerint: „Az összes változás közül, amely átalakította a gyerekkorról alkotott képünket, a legdrámaiabb a játéknak, mint a gyerekek egyik legfőbb tevékenységének a megszűnése. Még egy-két évtizeddel ezelőtt is a gyermekkor egyik megkülönböztető vonása a játék volt, ma viszont a gyerekek a felnőttekével szinte teljesen megegyező szabadidős tevékenységeket folytatnak” (Winn, 1990: 104).

A játék nem a hagyományos értelemben jelenik meg a Kikiben, hanem megfigyelhető a játék a térrel és idővel, ahogy azt már fentebb kifejtettem, valamint nyelvi játékok, mely Lyotard szerint (Lyotard, 1993a: 24) ismét csak a posztmodern elbeszélések jellemzője. A műben ugyanis szerepel egy pékség mely neve az általunk is ismert Kő-papír-olló játék nevének anagrammájából áll. Vajon miért? A játékosságot kifejezendő talán, illetve, hogy oldja annak feszültségét, hogy a filmben egy 13 éves kislány (Kiki) dolgozik a pékségben.

Játékos emlékeztető a japán posta címerére Gigi, a fekete cica, aki kis hősnőket segíti futárkodás közben. Kálmán C. György Harry Potter játéka (Kálmán, 2000: 119) című művében az ilyesfajta játékosságot a posztmodernizmus jegyeként tekinti.

Kiki boszorkány-vándorútja elején édesanyjától seprűt és egyenruhát kap (ld. 3.ábra), ami természetesen a boszorkánytradíciók miatt fekete. Egy nagyon egyszerű fekete egyenruháról van szó. Tudjuk, hogy japánban az egyenruha minden iskolatípusban megtalálható, így a boszorkány-egyenruha erre való játékos utalásként is értelmezhető.

IV. Összegzés

A japán animék egy része művészi-filozofikus jellegű műalkotás, így a Kiki is, melynek segítségével akár egy gyermekkor narratívát is bemutatathatunk. A Kikiben kirajzolódó áhított

gyermekkép egy figyelmes, udvarias, időseket tisztelő kislány-kisfiú képe, aki szorgalmasan segít a felnőtteknek, megdolgozik mindennapi falatjáért és emellett megvalósítja álmait. Időben el tud szakadni saját szüleitől, ám ez nem torzítja személyiségét, sőt inkább engedi kibontakoztatni belső talentumait. S, hogy mindez, hogy jutott eszembe a posztmodern kapcsán? Azt gondolom, hogy hazánkban méltatlanul csak negatív társítások jutnak eszünkbe az anime szó hallatán. Igaz, hogy a tömegcikként ontott miniszériák sokszor erőszakosak, de a klasszikus japán rajzfilmek, melyek többek közt a Ghibli stúdióból kerülnek ki pontosan ennek az ellentétét, a világbékét és a békés egymás mellett élés-kölcsönös tisztelet vízióját szeretnék valóssá tenni. Ezért választottam a filmet, hisz talán bizonyíthattam, hogy egy remek posztmodern műalkotásról van szó, mely minden korosztálynak kikapcsolódást nyújt eszmei mondanivalója mellett.

IRODALOM

A rajzfilm (képek forrása): *Kiki a boszorkányfutár* (魔女の宅急便 *Mayo no takkyoubin* – eredeti cím) (1989) animált rajzfilm, rendezte: Hayao Miyazaki, a mű alapjául szolgáló könyvet írta: Eiko Kadono, gyártó: Studio Ghibli, Koganei, Tokyo, Japán

Bakos Attila (2009): *Morzsák a magyar repüléstörténet hőskorából.* (online) közlétező intézmény: Magyar Repüléstörténeli Társaság, URL:

http://www.webkings.hu/mrt93j/index.php?option=com_content&task=view&id=49&Itemid

47, (2010. december 13.)

Bangó Jenő (2008): Niklas Luhmann rendszerelmélete és a konstruktivista nevelés. In: *Útkeresés a posztmodernben.* Összegyűjtött szociológiai esszék és tanulmányok 2000 – 2008, Mundus, Budapest, 200.

Cavalarro, Dani (2006): *The animé art of Hayao Miyazaki.* (online). közlétező intézmény:

Mc Farland and Company Inc. Publishers, North Carolina, USA, URL:

<http://books.google.hu/books?id=N3e00UlzHjgC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

e, hozzáférés dátuma: 2010. december 10., 9.

Franz, Marie - Luise von (1995): *Női mesealakok.* Európa, Budapest

Golnhofer Erzsébet-Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

James, A. – Prout, A. (szerk., 1997): *Constructing an Reconstructing Childhood:*

Co Group, London, Washington, D.C

Jean-Francois Lyotard (1993a): A posztmodern állapot. In: Jürgen Habermas–Jean-Francois Lyotard–Richard Rorty (szerk): *A posztmodern állapot*. Századvég, Budapest, 7., 24.

Jean-Francois Lyotard (1993b): A történelem egyetemessége és a kultúrák közti különbségek. In: Jürgen Habermas–Jean-Francois Lyotard–Richard Rorty (szerk): *A posztmodern állapot*. Századvég, Budapest, 251., 252.

Kálmán C. György (2000): Harry Potter játéka. In: *Café Babel*, 2000/1, 37.szám, 119.

Kurnit, Paul (1999): *Kids Getting Older Younger*. (online) közzétevő intézmény: Advertising Educational Foundation honlapja URL:

http://www.aef.com/on_campus/classroom/speaker_pres/data/35 (2010. december 10.)

McCarty, Helen (2002): *Hayao Miyazaki Master of Japanese Animation*. (online), közzétevő intézmény: Stone Bridge Press, Berkeley, URL:

http://books.google.hu/books?id=4YPh2_D9q2EC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=f

lse (2010. december 10.)

Miyazaki, Hayao (1989): The Hopes and Spirit of Contemporary Japanese Girls. In: *The Art of Kiki's Delivery Service*. (online), közzétevő intézmény: Tokuma Shoten, Tokio URL: http://www.nausicaa.net/miyazaki/interviews/kiki_foreword.html (2010. december)

Németh András–Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat, Budapest.

UNESCO World Heritage honlapja (2010): *Hanseatic town of Visby*. (online), közzétevő intézmény: UNESCO World Heritage, URL: <http://whc.unesco.org/en/list/731> (2010. december 13.)

Szabolcs Éva (2004): „Narratívák” a gyermekkorról. In: *Iskolakultúra*, 2004/3., 27-31.

Winn, Marie (1990): *Gyermekek gyermekkor nélkül*. Gondolat, Budapest, 104.

Erdélyi Margit

A mesék hozadéka

Miért is foglalkozom a mesével, amikor a gyermek- és ifjúsági irodalmat a tudósvilág jó része alábecsüli? Miért is foglalkozom a mesével, amikor irodalomteoretikus kollégáim többsége a mese műfajához vagy fanyalogva nyúl hozzá vagy éppen sehogy? Miért is foglalkozom a mesével abban a szellemi miliőben, amelynek globális természeti/társadalmi/gazdasági gondjai közepette szinte a legkisebbnek számít a Gutenberg-galaxis veszélyeztetettsége, a funkcionális analfabetizmus vagy a mesemondás hiánya? A problémakör megválaszolása többretegű vonzatokkal jár. Az adott lehetőséghez igazodva igyekszem magyarázatot adni a fenti kérdésekre.

Ha csupán európai viszonylatokban firtatjuk a gyermekirodalom történetét, műfajait, esztétikai értékeit rendszerint az aiszóposzi mesékkal kezdjük, majd folytatjuk olyan nevekkel mint Straparola, Basile, Cervantes és Comenius, Krilov, Tolsztoj, La Fontaine, Perrault, Grimmék, Andersen, a mi Pesti Gáborunk, Heltai Gáspárunk, Bornemissza Péterünk. Később olyan nagyjaink, mint Benedek Elek, Móra Ferenc, Móricz Zsigmond, Németh László, Illyés Gyula és sokan mások, akik nemcsak támogatták, védték, hanem kultiválták is a gyermekirodalmat, a meseirodalmat. Ellenzőit nem is értjük, nem is törődünk igazán a negatív érzületű támadókkal. Amúgy is meggyőződésünk, hogy a mesék lekezelői is előbb-utóbb felismerik e műalkotások értékeit.

Főleg a romantika korával kezdődően, szorgos kutatók dolgoznak a tematikán magyar és világviszonylatban egyaránt, s nemcsak az irodalomtudomány, hanem a pszichológia és a néprajz, a kulturális antropológia kiváló egyéniségei is. Ismerjük Propp és Bettelheim, Marie-Louise von Franz, Darnton, Frazer, Tolkien, Komáromi Gabriella, Honti János, Boldizsár Ildikó, Tarbay Ede, Erdélyi János, Voight Vilmos, Ortutay Gyula, Jankovics Marcell, Berze Nagy János és más szakemberek vizsgálódásait, s nekik köszönhetően lenyűgözve látjuk a mesevilág értékeit, az irodalom archetípusait, az emberi psziché azon szigetét, amely képes felnőttek és gyerekek egyaránt biztonságot nyújtani. Éppen amiatt és azért, hogy a szorongó gyermekember minden veszélyt, lelki iszonyatot, rettenetet elsődlegesen az álmok, mesék világába száműz, a mesék igazságossága fel- és megoldja bármely életkorban is emberünk lelki görcseit; elérhető közelbe hozza a tabukat, a titkokat, az álmokat, a vágyakat, hogy érthetővé, felfoghatóvá vagy éppen kiegyensúlyozottsággá tegye őket.

Örvendetes jelenség, hogy egyre több konferencia, szimpózium veszi fel programjába a mesekutatók témáit, s az úgyszintén örvendetes, hogy újszerű szemlélettel motiváló tanulmányok, kötetek látnak napvilágot, gyakran immár a felsőoktatás szakemberei számára is. Meggyőződésem, hogy különös gonddal kell kezelnünk e kérdést a tanárképzésben, hiszen annak minőségi és mennyiségi viszonyulásai a műfaj tanításához, nyilvánvalóan befolyásolják a közoktatás tananyagait, követelményrendszerét. Ez utóbbiakban szondázva és a kollégákkal megbeszélve jutottam azon ismeretekhez, miszerint a szlovákiai általános iskola különböző évfolyamainak tananyagában, az elvárások függvényében nagyjából arányosan oszlanak meg a népmesék és a műmesék.

Ugyanakkor az általános iskola felső tagozatán határozottan megfogyatkoznak az ilyenfajta szépirodalmi alkotások, a vonatkozó elméleti ismeretanyag pedig egyre gyéribb. Noha jelzésszerűen fontosnak tartottam elmondani, mégsem szeretnék leragadni a tananyag kérdéskörénél, hiszen a közoktatás pedagógusai szakavatottabban referálhatnak a didaktikai aspektusok jelentőségéről. Az sem fér bele jelen dolgozatunkba, hogy a bőséges meseanyag szövegtömegét vegyük górcső alá, néhány dilemmát evokáló jelenségre azonban mindenképp szeretném felhívni a figyelmet.

Rövid felvezetés után a mesék immanens világába kívánunk betekinteni. Egy tágabb koncepciónk érinti a mesék kulturális auráját, az irodalomban betöltött szerepét, a műfajok és alműfajtaik sajátosságait, stilisztikumát, nyelvi specifikumait, s mindezek hatását a mesehallgatóra avagy meseolvasóra, vagyis a mesével kapcsolatos sokszempontú kommunikációra. Noha a mesét sokan és sok aspektusból vizsgálták, mégis valamiféle zűrzavar mutatható ki definiálása körül. Elsőként pusztán ugródeszkanak, Szerdahelyi István gondolatait idézzük: „A mese olyan fantasztikus történet, amely általában időben és térben meghatározatlan körülmények között játszódik (...). Hősei elvont típusok (...) és csodalények (...), akik kétpólusú típushierarchiába rendeződve vívják meg mindig pozitív végkifejletű küzdelmeiket” (Szerdahelyi, 1997: 185). Komáromi Gabriella berzenkedik az általánosságban megfogalmazott meghatározások ellen: „A kutatások eredményeiből és a definíciók tarkaságából kiderül, hogy szinte lehetetlen általánosságban beszélni a népmeséről, de mindenképpen közelebb jutunk a meghatározáshoz, ha a mesét mint műfajt az al csoportjai szerint vizsgáljuk” (Komáromi, 1999: 72).

Többen a mese fogalmával, annak használatával kezdik vizsgálódásukat. Részünkről csupán egy pillanatig maradnánk e témakörnél, s nyomatékosítanánk a tényt, miszerint megtapasztaltan tudatosulhat bennünk, hogy a mese mint fogalom kialakította saját önálló szemantikáját a mindennapi nyelvhasználatban. Feltűnő módon nem éppen pozitív előjellel.

Kukkantsunk bele O. Nagy Gábor szólás- és közmondásgyűjteményébe, s látni fogjuk, hogy a nyelv és nyelvhasználat kreativitása a pejoratívitás peremére sodorta a fogalmat:

- Mese a zöld disznóról = nem igaz az;
- Mese habbal = egy szót sem hiszek a dologból;
- Nincs mese! = a) ez így van, kár is vitatkozni róla; b) ennek meg kell lennie, akár akarod, akár nem;
- Olyan nincs még a mesében sem = szó sem lehet róla;
- Mesét ad (a) kolbászért = pusztán szép szavakkal akar valakit kifizetni;
- Mesebeszéd, pipafüst = egy szó sem igaz az egészről;
- A jó mesés ritkán jó dolgos = kevés dologszerető ember akad a bőbeszédű emberek között;
- (S a meglehetősen ismert eszperente nyelven mondott durva szólás):
- Mese, mese, meskete, tehén segge fekete = mondják az olyan mesére, amelynek se füle, se farka;
- (Nekem igen tetszik izgalmas, archaikus szólásunk):
- Fejtetlen mese vall legtöbb becsületet = vannak, akik nagyon bölcsnek tartják az olyan embereket, akik rébuszokban beszélnek (*O. Nagy, 1976: 477*).

További vizsgálódás után észre kell vennünk, hogy hangsúlyos opposíció áll fenn a kutatók szemléletében a mese fikatív és valóságselemeit tekintve is. A sokunk által ismert orosz formalista irodalomteoretikus, Propp, több száz orosz varázsmesét tanulmányozott át, mielőtt amellet tette volna le a voksot, hogy a mesék nem beszélnek a valós életről, a történelmi-társadalmi viszonyokról. Robert Darnton véleménye ellenkezik vele: „... a népmesék valójában történelmi dokumentumok. Különböféle kulturális hagyományokban megmártózva, évszázadokon keresztül fejlődne” (*Darnton, 1987: 23*). Honti János mesekutató szintén igyekszik rendet teremteni a kérdésben. „Nem könnyű tisztán magunk elé állítani ezt a mesevilágot, mert magát a mesét is nehéz már eleven valóságként földéznünk magunkban. A másik véglet, a praktikus realitás túlságosan korlátlanul uralkodik ma ahhoz, hogy azt lehessen ma is vallani, amit a nagy romantikus (értsd: Novalis) vallott: „Alles ist ein Märchen” – minden mese” (*Honti, 1962: 9-10*). Honti szerint a mese „Nem olyannak adja a világot, mint amilyen, hanem, olyannak, mint amilyennek lennie kellene” (i.m. 16.). Továbbgondolva a sorokat: az ember világának két ellentétes pólusa valóban mindenütt jelen van, s ez a praktikus valóság és a mese realitása.

Rövid summázat révén hangsúlyozzuk: a mese olyan művészi alkotás, amely egyben állásfoglalás a felismert valósággal szemben. A műfaj összetettségét bizonyítja, hogy olyan epikai műalkotásról beszélünk, amelyben fantasztikus/csodás, ill. valószerűtlen/hihetetlen elemek jellemzően előfordulnak, hiszen a tér- és időtényező is rendre fikatív (túl az óperencián, három nap egy esztendő), azaz a mesei színterek és a mesei időszámítás teljességgel absztrahált. A valós világ elemei pedig gyakorta a reális élet ugyancsak elvont típusaiban láthatóak, s ezek a juhászlegények, szegény emberek, gazdag emberek, obsitosok, királyok, királynők, királyfiak, királylányok stb. A fantasztikum jegyében megszületett jelenségeknek és figuráknak, – az antropomorfizációnak köszönhetően a beszélő állatoknak, növényeknek, ugyanakkor a további fantáziaszülte lényeknek (mint tündéreknek, boszorkányoknak, sárkányoknak) végső soron szintén lesz közük a valósághoz, mégpedig, a reális életre vonatkozó erkölcsi üzeneteik által. Nem véletlenül kulcsfontosságú az a mesemotívum, amely az eseménysor végkifejletében abszolúte morális rendet teremt: a jók elnyerik jutalmukat, a rosszak pedig büntetésüket.

Beleszól a vitába a mesék eredet szerinti megközelítése is: vajon népmeséről vagy műmeséről van-e szó. Ismert tény sokaknak, hogy a műmese több kognitív elemet használ, jobban megcélozza az intellektust, több információval szolgál, következésképp ezekben több reális elemet fedezünk majd fel. Hozzájárulnak elmélkedésünkhöz azok a vizsgálatok is, amelyek a mesék archetípusos mintázatát követve próbálnak választ adni, melyik szájhagyományozódó szövegből lesz mese. Marie-Louise von Franz mélylélektani szempontból, Jung-ra gyakran hivatkozva vizsgálódik, s a mese műfajával a mesélés folyamatával, voltaképpen az epikai narráció születésével összefüggésben láttatja többek között a vallásnak és vallási szokásoknak életbe vetítését. A mese valós életre kötődése kapcsán kemény konklúziókat von le, ami – tudjuk – nem egyedi az irodalomban. A valóságtól való eltávolodás nem csupán egyéneket, hanem egész közösségeket is fenyegethet, bizonyos embercsoportok kollektíven elveszíthetik realitásérzéküket, és az az elbukásukhoz vezethet. A náci mozgalom történetében is ez a jelenség figyelhető meg. Von Franz szerint „Hosszú távon ez a sors vár minden hasonló mozgalomra: aktivistáik lassan elvesztik az őket körülvevő valóság érzékelésének képességét. Egyre kegyetlenebb eszközöket kell alkalmazniuk eszméik védelmében, s végül menthetetlenül tévútra sodródnak” (Franz, 1998: 79). Ismerve a tömegpszichózis veszélyeit, többünkben automatikusan asszociálódik Karinthy Frigyes Barabbása is. Jelenleg lezárva a tételt még elmondhatjuk, hogy maga e sajátos epikai narráció menete felhasználja évszázadok hagyományait, mondhatni beszerkeszti azokat, imígyen is építve a realitásra.

A mesék szövege mentális és emocionális kincseshánya a gyermekolvasó részére, a felnőttolvasó ismeretbővítése érdekében, illetve olykor szórakozásként/szórakoztatásként olvassa őket. Mint minden irodalmi műnek, így a mesének is alapvető dichotómiája az esztétikum és etikum érvényesítése. E dichotómia didaktikai vetülete pedig, hogy mind *az irodalomra*, mind pedig *az irodalommal* történő tanítást/nevelést meg akarjuk oldani. Ez utóbbi gondolatok jegyében igyekszünk néhány – általunk fontosnak vélt – ismeretet hangsúlyos helyzetbe hozni.

A mese tehát ősrégi epikai narráció, az epikai műnem olykor verses, de jobbára prózában írt tartozéka. Rendre vizsgáljuk mint létértelmezést, kulturális jelenséget, irodalmi stílust, műfajt és típust vagy nyelvi-stilisztikai kreációt. Definiálhatatlanságára ráerősít az is, hogy rendkívül változatos epikum. Jellemzője, hogy

- tükrözi az emberiség kultúrtörténeti gondolkodásmódját, világszemléletét;
- a racionális megismerés határain túl a transzcendensről is képes tanítást nyújtani;
- társadalomtörténeti/mentalitástörténeti állapotok leírásait nyújtja;
- pszichoanalitikai/szemantikai vizsgálatoknak állandó korpusza;
- vallás- és mitológiatörténeti szempontú vizsgálódásait egyaránt prezentálják;
- tartalmi/formai alakzatait kezdetben nem az írásbeliség, hanem a szójhagyomány ápolta;
- lételméleti kérdései filozófiai indíttatásúak, sajátos esztétikuma irodalomművészetet teremt, morális rendezettsége pszichológiák és pedagógiák bázisa.

Az általunk nyomósított kutatási területekre az irodalomtanítás módszertanának különösen érdemes odafigyelnie. A mese exegézisét választottuk dolgozatunk témájául, vizsgálódásunk összefüggésrendszerében azonban újra meg újra felmerül a mese genézisének kérdése is. Nagy fába vágtnánk fejszénket ma, ha ezt kívánnánk feltérképezni, így beérjük azon vonatkozó utalásokkal, amelyek már csakis olvasmányélményeinkre támaszkodva segíthetik az interpretációt. Ugyanis a mese valós születési szituációja az a mágikus, szakrális, misztikus, lélektani, kommunikációs közeg volt, amikor az a mesélő szájából első alkalommal elhangzott. Furcsa módon tehát azt is látnunk kell majd, hogy nemcsak általánosságban, hanem a műfajiság oldaláról közelítve sincs könnyű dolga annak, aki a mese definícióját szeretné letenni az asztalra. A műfaj fokozatosan amúgy is önállósította magát, pl. a tartalom és terjedelem módosulásával létrejött a mesenovella, a meseregény, a legendamese is; az adaptációk beleszólása révén pedig áthágva a műnemi határt, létrejön a mesejáték; a mese alműfajainak sokasága pedig alalműfajokat is kreál. A közismert állatmesék, tündérmesék fajtáin túl egyre ismertebbek és kedveltebbek az óvodai és iskolai gyakorlatban is a

meseműfaj sajátos alcsoportjai, mint a rászedett ördögről szólók, a rátótiádák, a tréfás és hazugmesék, vagy a több szempontból izgalmas formulamesék csoportja (a csali, a végtelen mesék, a nyelvtörők, a halandzsamesék).

A meseszöveg kialakulása, működése, kifejezési és gondolatformái természetesen eltérnek a mindennapok beszéd- és gondolkodásmódjától. Jellemzőjük, hogy egy probléma felvetésére többszöri kísérletet tesznek, illetve a témák variálásával, ismétlésével újra meg újra megtanítanak a problémák megoldására. „(...) a mese valójában az ismétlésben egzisztál.” „A mese viszonya kétségkívül súlyos kérdésekben alapvetően optimista, s ez deprimált jelenünk számára értékes tapasztalat lehet” (Biczó, 2006: 33). Biczó hangsúlyozza még a mesében működő fantáziát, a lehetőségek kimeríthetetlenségét önmagunk megismerésére nézve, de egyben a társadalmi, kulturális valóság megismerésére nézve is.

A mese műfaji definiálásával foglalkozik az irodalomtudomány, a filozófia, a néprajz, a lélektan, az antropológia stb., ezek konklúzióinak szintézisét is többen megkísérelték összehozni, miközben rá kellett jönniük, hogy a különböző elméletek, olykor ellentmondásokat is tartalmaznak, máskor egymáshoz illeszthetők, ismét máskor átfedik egymást. Vagyis egy egyszersmindenkorra adott kompakt definícióra mindhiába törekednénk, mert maga a definíció alanya más és más kontinuitások szüleménye, egy olyan teremtett világ hordozója, amelyre nem jellemző a logika. „A hagyományok világa más, mint a logika világa.” – idézzük ismét Honti Jánost „A logika világában az egység a másik egységet kizárja, két dolog vagy azonos egymással, vagy nem. (...) A hagyományok világa egyetlen nagy egység, amelyben minden összetalálkozik, minden összefolyik, amiből összetevődik” (Honti, 1962: 214). Műfaji értelemben mindez tágítja a kört a mesék világán túllépve a mítosz, a legenda, az eposz, az északi népek sagái, az epikai poézis felé, az archetípusos minták feltérképezése felé, valamint a mese műfajától, a mesélés/a mesemondás kommunikatív tényezői felé.

A mese a csodák, szimbólumok világa. Hősei típusok is egyben. Szimbolikusak, jelképes üzenetekkel, magatartásokkal, funkciókkal. Győzelmük a világrend győzelme, a szabadság győzelme. Szimbolikus terepekben élnek, amely rendszerint erdő, ország, pagony, néha kert, gyakran Óperencián túli térség. Szimbolikus az időszámításuk, amit a mesehallgató és meseértő gond nélkül felfog, melyet leginkább talán a heideggeri logikához hasonlíthatunk: „Az idő tehát nem egyéb, mint lefutás, amelynek stádiumai egymással a korábban és a későbbben viszonyban állnak. Minden korábbi és későbbi egy mostból határozható meg, amely azonban önmaga tetszőleges” (Heidegger, 1992: 31).

Történeti megközelítésből nézve tény az, hogy a XVIII. és XIX. század nagy igyekezete a rögzített, lejegyzett mesék vizsgálatának intenzitásában a műmesei beszédmód felé tereli a figyelmet, irodalmasítja a mesét, népdalt, balladát. Ez a kanonizációs folyamat értelemszerűen meghozta a maga eredményeit. Ámde a XX. századot ugyancsak nagyra kell tartanunk, hiszen kutatásaival igyekezett helyreállítani az archeológiai, hermeneutikai, pszichológiai kontextust (Genep, Propp, Bettelheim, Marie-Louise von Franz munkásságára gondolunk). Persze, továbbra is fennállnak némely teóriák dilemmái, az értékalakzatok variánsai, a rájuk vonatkozó konklúziók sokasága. A végtelen interpretáció lehetősége bele van kódolva ebbe az irodalmi műfajba, az újraolvasások és újramesélések révén a mese onto- és filogenézise egyaránt végbemegy.

Az alábbiakban még egy sajátos dichotómiára szeretnénk felhívni a figyelmet. A tündérmese két igencsak eltérő megközelítésére gondolunk. A műfaj nevét másként is olvashatjuk: fantasztikus mese, varázsmese, hősmese, kalandos mese, mágikus mese.

Propp strukturalista, formalista tudós Mesemorfológiájában nem annyira a varázsmese definiálásával foglalkozik, hanem azon mesei elemekkel és kritériumokkal, amelyek nyomon követhetők egyfelől a néprajz, azaz a szóbeliség tradíciójában, másfelől az irodalmi művek kanonizációs folyamatában. A létmód összevetései, párhuzamai, eltérő paradigmákat vetítenek a mese hallgatója és/vagy a mese olvasója számára, esetünkben a mesetanítás módszertana számára is.

Az említett dichotómia másik fele Propp-pal csupán a szakirodalmi komparáció síkján szembeállítható Bruno Bettelheim. Míg egyikük a folklorisztika és a strukturalista irodalomteória szemszögéből vizsgálódik, másikuk a pszichoanalitikus – gyakran megkérdőjelezett – eszköztárával szövi és láttatja az általa inkább tündérmesének nevezett műfaj értékmintázatát. Az általa nyújtott ismereteknek mégis nagy hasznát veszi a pedagógiai gyakorlat, hiszen részben a szakember, részben a szülő negyven éves tapasztalati anyagát is feldolgozta kitűnő könyvében, „Az elég jó szülő” (Bettelheim 1987) címűben. Kis odafigyeléssel olvasva, látnunk kell „A mese bűvöleté”-ben (Bettelheim, 1975) is alapozódott gondolkodás kiérlelődését és alkalmazhatóságát a gyermeknevelés terén.

Minden ember központi problémájának számít élete értelmének felismerése. Megtapasztalhatjuk, hogy életünk során többször feltesszük magunknak ezt a kérdést, s jobb esetben meg is találjuk rá a megfelelő választ. Ha mégsem, segítségünkre lehetnek szeretteink, tanítóink, esetleg orvosaink, de nagyon is kézenfekvően: az irodalom.

A kisgyermek nevelésében kulcsfontosságú tehát, mit olvasnak, mely történetek kötik le figyelmüket, melyek fejlesztik mentális és emocionális világukat, melyek oldják

szorongásaikat, félelmeiket, melyek segítik megoldani gyakran kínzóvá erősödött gondjaikat. A mesék alkalmasak a gyermek tudatos és tudatalatti problémáinak felismerésére, felbátorítják kínos vagy örömteli álmainak, vágyainak meghatározására, rádöbentik azok megfelelő értelmezésére, hozzásegítik helyes döntéseihez. A pszichológiai problémák egész sora jelentkezik már gyermekkorban, amelyekre nézve akkor még nincsenek valós ismereteink, csupán csak sejtelmeink. A testvérféltékenység, a magárahagyottságtól való félelem, az orális mohóság, az ödipális komplexus, az önértékelés vadhajtásai, a szexus és a halál tabutémái és sorolhatnánk még. Mennyi pszichés probléma fel- és megoldásában segíthet a fantázia, amely feldolgozza, megmunkálja a kaotikust, a veszélyest, a rosszat, hogy a tudatos énben az már ne gátolja a gyermek fejlődését. Nem kell tehát elrejtteni, elhallgatni az élet nehézségeit, csúnya oldalát sem, ezek szülők általi kizárása a gyermek életéből, a későbbiekben leküzdhetetlen pszichés akadályokat teremthet.

A mese pozitívuma abban is rejlik, hogy minden élethelyzést leegyszerűsít, azaz érthetővé tesz a gyermek számára, aki így könnyen azonosul a mesehősök sorsával, küzdelmeivel. Annál inkább, hogy azok extrém karakterek; jók vagy rosszak, okosak vagy buták, szépek vagy csúnyák, a bonyolult karakterek felismerésére ugyanis fokozatosan fel kell készülnie gyermekünknek. Az erkölcsi plusz-mínuszokat is lépésről-lépésre tudja csak felismerni, csak akkor tud azokkal rokonszenvezni vagy éppen elutasítani őket. Amúgy sem a morális szembeállítások izgatják őt, hanem az egzisztencia lehetősége, az pl. hogy a legkisebbek, a leggyengébbek is boldogulhatnak nehéz élethelyzetekben. Lássuk akár a Piroska és a farkas Grimm-gyűjtés kétváltozatú befejezésének lélektani hozadékát. A mese természete szerint Piroska engedetlensége, szófogadatlansága ellenére végül a felfalálás után is legyőzi a farkast, győzedelmesen életben marad, egyik esetben a vadász öli meg a farkast és segíti ki Piroskát a nagymamájával együtt a farkas hasából, a másik esetben azonban maga Piroska a nagymamával együtt hurkalébe csalja az ordast, s úgy pusztítják el önerőből. Választhatunk: melyik a jobb mesevég, melyik oldja inkább a „farkasunktól” való félelmünket; az, ha mások segítségét vesszük igénybe élethelyzeteinkben, vagy magunk találunk problémáinkra megoldást, és magunk rendezzük azt. Melyik eset erősíti az önbecsülést, melyiktől születünk valóban újjá, melyiktől növünk fel inkább? Nyilván, nincs jobb megoldás annál, ha magunk leszünk képesek megszabadulni „saját farkasunktól”, értsd a bennünk lévő rossztól, éretlenségtől, frusztrációitól ésatöbbi.

A téma részünkről folytatandó és nyitott marad továbbra is. Végezetül Bruno Bettelheimet szeretném idézni: „A mese nem azért gyönyörködteti és nem azért varázsolja el az embert, mert pszichológiai igazságokat fogalmaz meg (bár hatásához ez is hozzájárul), hanem azért,

mert irodalmi értékei vannak, mert műalkotás. Pszichológiai hatását is azért tudja kifejezni, mert elsősorban műalkotás” (Bettelheim, 1994).

IRODALOM

Bálint Péter (2006) (szerk.): *Közelítések a meséhez*. Debrecen. Didakt.

Bettelheim, Bruno (1987): *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest. Gondolat Könyvkiadó.

Bettelheim, Bruno (1994): *Az elég jó szülő*. Budapest. Gondolat Könyvkiadó. Boldizsár Ildikó (2004): *Mesepoétika*. Budapest. Akadémia Kiadó.

Darnton, Robert (1987): *Lúdanyó meséi – A nagy macskamészárlás*. Budapest. Akadémia Kiadó.

Frazer, James G. (2002): *Az aranyág*. Budapest. Osiris Kiadó.

Heidegger, Martin (1992): *Az idő fogalma*. Budapest. Kossuth Könyvkiadó.

Honti János: *A mese világa*. Budapest. Magvető Kiadó, 1962, ISBN 9632701305

Komáromi Gabriella (2001) (szerk.): *Gyermekirodalom*. Budapest. Helikon Kiadó.

O. Nagy Gábor (1976): *Magyar szólások és közmondások*. Budapest. Gondolat Könyvkiadó.

Propp, V.J. (1999): *A mese morfológiája*. Budapest. Osiris Kiadó.

Scheler, Max (1995): *Az ember helye a kozmoszban*. Budapest. Osiris Kiadó.

Szerdahelyi István (1995): *Irodalomelméleti enciklopédia*. Budapest. Eötvös József Könyvkiadó.

Szerdahelyi István (1997): *Műfajelmélet mindenkinek*. Budapest. Akadémia Kiadó.

Tarbay Ede (1999): *Gyermekirodalomra vezérlő kalauz*. Budapest. Szent István Társulat.

Tolkien, J.R.R. (é.n.): *A gyűrű nyomán – Fa és levél*. Budapest. Merényi Kiadó.

Von Franz, Marie-Louise (1998): *Archetípusos minták a mesében*. Budapest. Édesvíz Kiadó

Von Franz, Marie-Louise (1998): *Az árnyék és a gonosz a mesében*. Budapest. Európa Könyvkiadó.

GÖDÉNÉ TÖRÖK ILDIKÓ

Egy XX. századi falusi tanító narratívái

Témaválasztásom indoka kettős: az egyik ok az, hogy az iskolák, a pedagógusok helyzete ma egyike a legégetőbb társadalmi kérdéseknek, a másik pedig szubjektív indok. Pedagógus családból származom. Szűkebb és tágabb rokonságomban a hajdanvolt időkben és ma is sok tanító volt és van. Kötődésemet a témához mindezek mellett életem legmeghatározóbb idejével, a gyermekkorommal is magyarázhatom. Az iskolával egy épületben laktunk, s lakik az édesapám ma is. Nekem az iskola volt a természetes életközegem, ahol a gyermekzsivaj szeptembertől júniusig tartott. A nyári szünet pedig a játék mellett számomra a felfedezések időszaka volt. Az iskolapadlás kincseit kutattam, s az számomra éppolyan kifogyhatatlan kincseshánya volt, mint Móricz Zsigmond Hét krajcárjában a gépfia. Csak oda kellett nyúlni, s mindjárt volt „terüljastalkám”, voltak régi tankönyvek, elfelejtet anyakönyvek, porosodó irathalmazok.

Előzmények

Sok érdekes dolgot találtam, s ez indította el az érdeklődésemet, hogy mindezek alapján megismerjem iskolám múltját, azét az iskoláét, ahol én is tanultam, ahol először írtam le fogalmazás órán, hogy tanár szeretnék lenni. Ma sem tudok úgy elmenni az iskola előtt, hogy ne rohanjanak meg az emlékeim. Hálásan gondolok vissza tanítóimra, akik elindítottak az úton, akik most is figyelemmel kísérik munkámat. Ady Endrével vallom:

„Én iskolám, köszönöm most neked,
Hogy az eljött élet-csaták között
Volt mindig hozzám víg üzeneted.” [1]

Sok év telt el. 2012-t írunk ma. Az oktatásnak minden korban és minden társadalmi rendszerben nagy jelentősége volt, de különösképpen nagy hangsúlyt kap a jelenben, hiszen korunk társadalmát, benne a pedagógusokat ma olyan szorító problémák foglalkoztatják, mint egyes iskolák anyagi helyzete, ebből adódóan megszűnése, összevonása. Ezzel a párhuzamosan rettegett veszély a következmény: a pedagógusállások megszűnése, a pedagógusfizetések alacsony volta, a növekvő óraszámok és a bizonytalanság. Ez a jelen.

Oktatás Sopronkövesden

Pillantsunk be az oktatásügy történetébe, s nézzük meg, milyen volt egy kis faluban élő pedagógus, tanító helyzete. A falu, Sopronkövesd, a Dunántúl nyugati szélén, közel a Kisalföld pereméhez, az Alpok lábánál húzódik meg.

Első írásos említése egy 1326-ból származó királyi oklevél szerint: Kwesd. A falu története az egymást követő főúri családok: a Kanizsayak, a Nádasdyak, a Széchenyiek története. A XVIII. század végén és a XIX. század első felében a falut német faluként tartják számon és Gissing néven jelölik. 1836-tól már magyar faluként emlegetik, és a plébánia anyakönyvének Német-Kövesd a felirata.

Az egykori források említik, hogy a falunak volt már iskolája a templommal szemben. Régi zsuffedeles pajta volt az iskola, melyben a gyerekek által készített lócák helyettesítik az iskola padjait. A tanítólakás egyazon épületben van az iskolával. Az iskola a népes iskolák közé tartozik, ahol a cél: a legelemibb ismeretekre megtanítani a falu gyermekeit. A gyermekek 3 osztályra különülnek. Alsó fokon az olvasás, közép fokon a szép írás, felső fokon a számolás elsajátítása volt a cél.

Az iskolamestert jórészt természetben fizetik. A bért a falubeliek vagyoni helyzete alapján határozzák meg. A tanítást az 1868. évi népoktatási törvény szabályozza, mely előírja minden 6-12 éves fiú és leány mindennapos iskolai és 12-15. évig az ismétlő iskolai tankötelezettséget. A törvény meghatározza az elemi iskolában tanítandó tárgyakat és a heti kötelező óraszámot, valamint az ideális tanító feladatait.

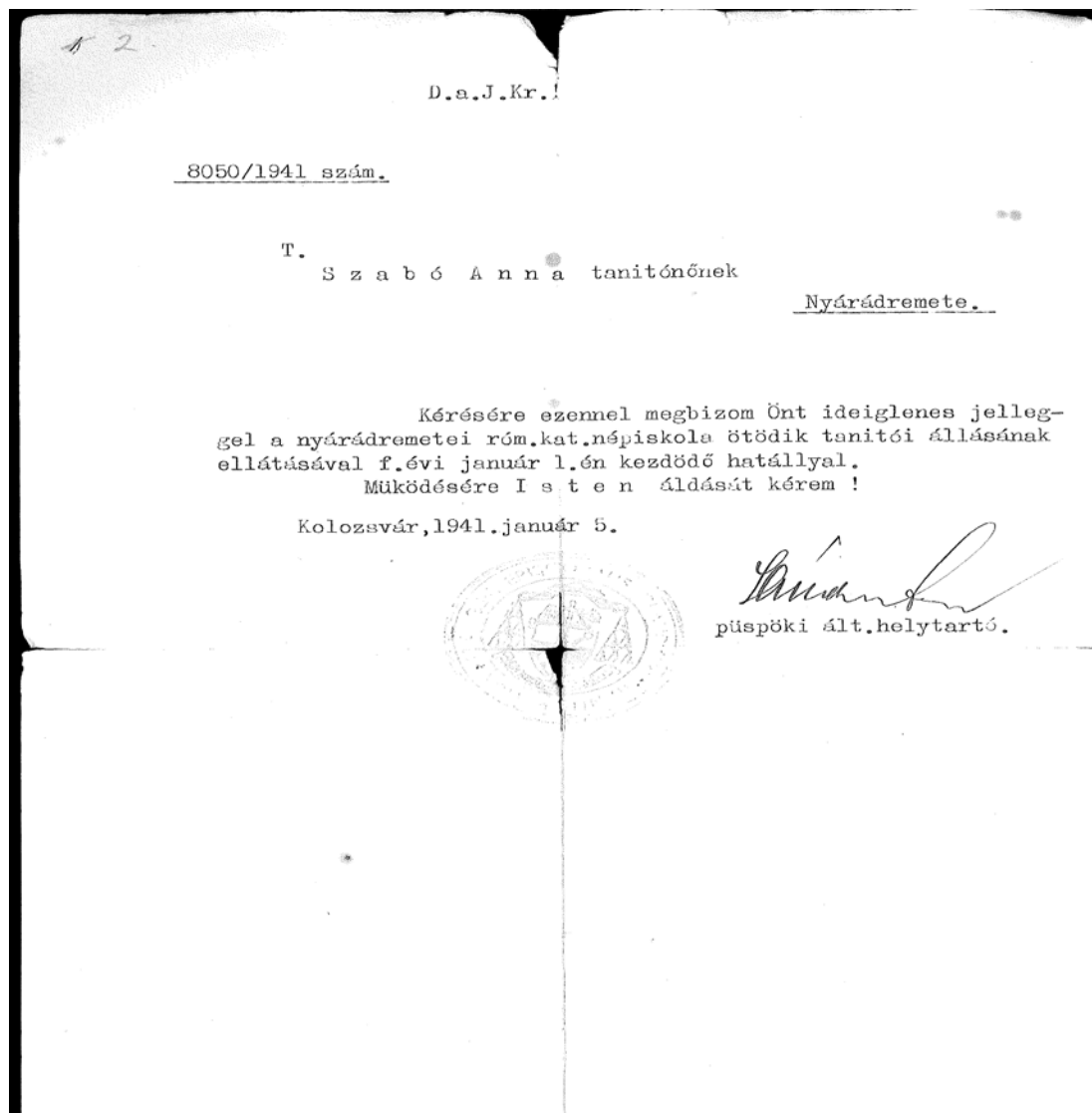
- Köteles mindkét nemen lévő iskolaköteleseket kedden és csütörtökön délután három óráig, a többi napokon egész napon át 5 óráig a törvényszabta tantárgyakban oktatni, kedden és csütörtökön kettő órán át tanítani.
- Az isteni szolgálaton vasárnap és ünnepnapokon úgy, mint köznapokon orgonálni és énekelni, azonfelül szombaton délután a Boldogságos Szűz Mária tiszteletére litániát tartani, keresztelésen és esketésen jelen lenni.
- Szent György napjától kezdve Szent Mihályig bezárólag minden újhold vasárnap reggeli 6 órakor az Agghegyen litániát tartani.
- Páduai Szent Antal napján és ennek nyolcadán Szent Antal szobra előtt litániát tartani.
- Minden nyilvános körmeneten a kántori teendőket ellátni.
- A szentségek kiszolgáltatásánál segédkezni, harangozni.

A tanítóválasztás ügyében az iskolaszék döntött. A jelentkezők, a pályázók közül az iskolaszék először 3 tanítót választott ki, s ha a jelölésüket a püspök is jóváhagyta, akkor került sor a próbatételre, mely a templomban zajlott. Végezetül azt választották, aki a legjobban tudott orgonálni, akinek legjobb volt az énekhangja. Ő lett a kántortanító, a főtanító.

Egy pályakezdő tanító

A megtett út nehézségeire édesanyám irataiból kaptam magyarázatot, eligazítást. 1940. július 22-én szerzett néptanítói oklevelet a Kőszegi Katolikus Tanítóképzőben, jeles eredménnyel. Eljött a szeptember, állást sehol sem kapott. Közben nagyapámat a visszacsatolt Nagyváradra helyezték szolgálatra. Természetesen vele ment a család, és itt adta be édesanyám a kolozsvári Püspöki Helynök úrnak kérelmét, hogy mint tanítót alkalmazzák. Ehhez a kérelemhez csatolta az oklevelét, születési anyakönyvi kivonatát, valamint illetőségi, orvosi és erkölcsi bizonyítványát.

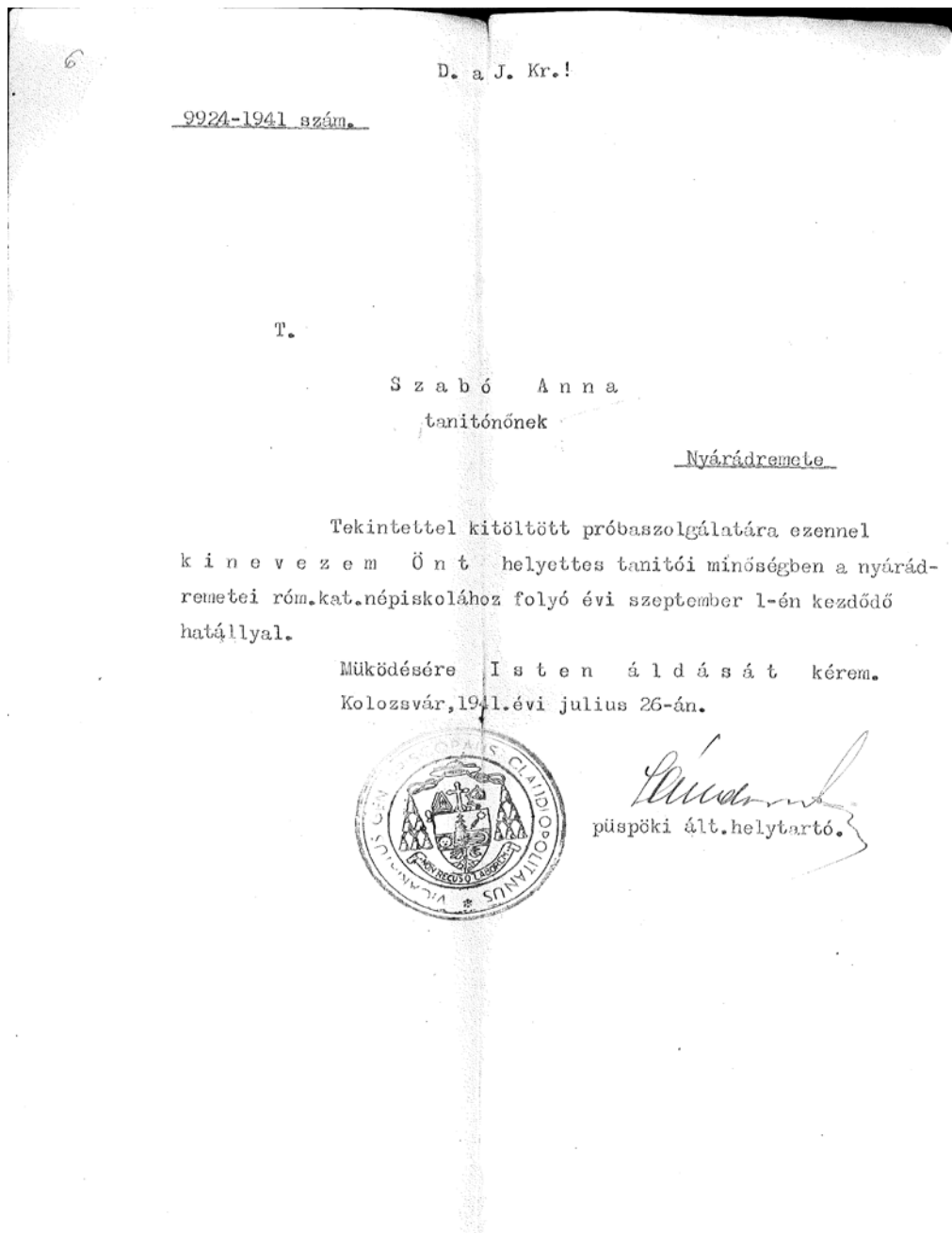
1941. január 5-én a kolozsvári püspöki helytartó levele megérkezett a következő szöveggel: „Kérésére megbízom Önt ideiglenes jelleggel a nyárádremetei róm. kat. népiskola ötödik tanítói állásának ellátásával.”



1. ábra: Megbízólevél

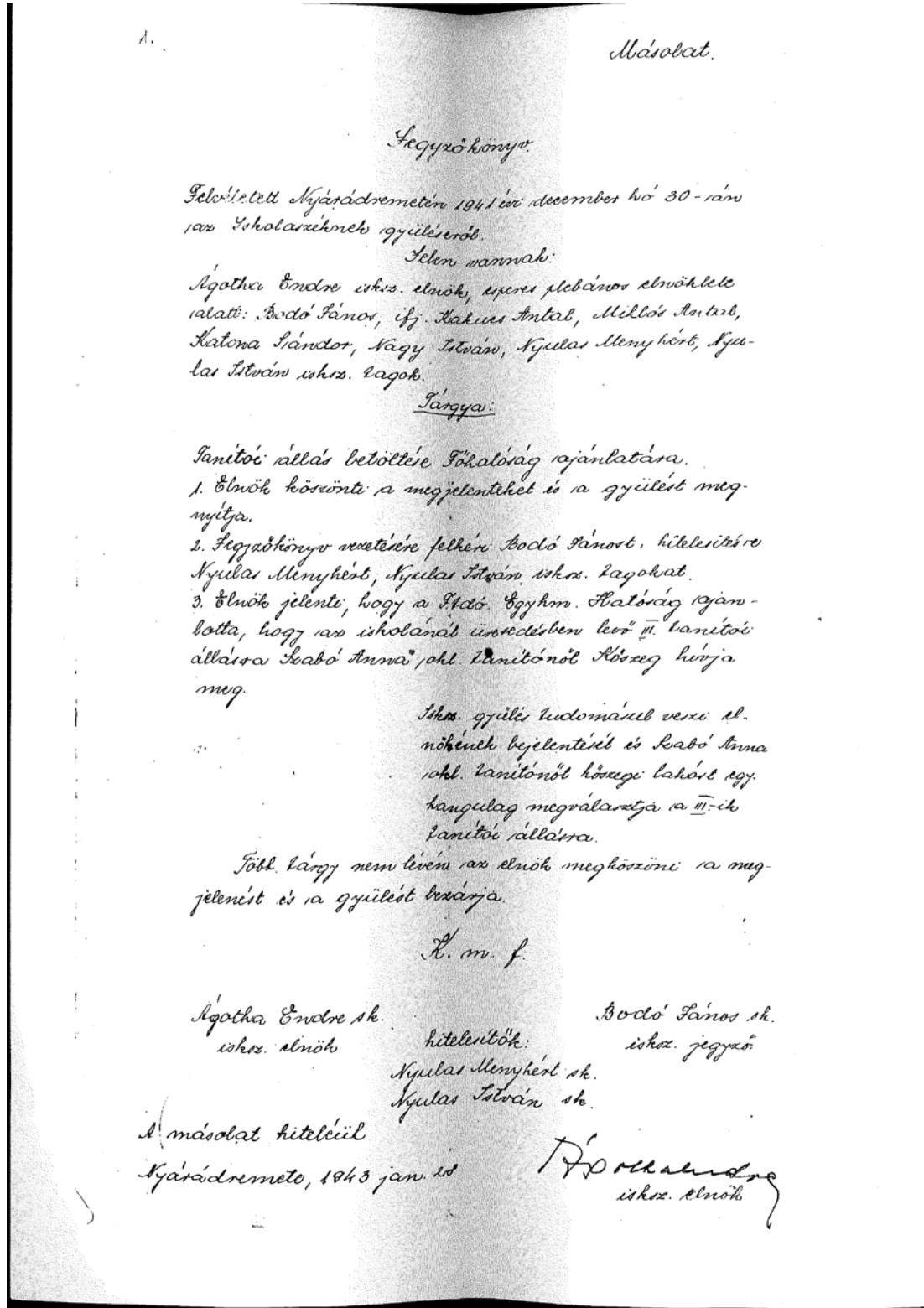
A megbízásból kitűnik, hogy megbízása ideiglenes jelleggel történt. 1941. január 16-án a Marostorda megye királyi tanfelügyelője előtt édesanyám letette az esküt. „Én Szabó Anna esküszöm..., hogy a tanítói tisztemmel járó kötelességeket mindenkor lelkiismeretesen, híven és pontosan teljesítem és a gondjaimra bízott ifjúságot a magyar haza szeretetében és valláserkölcös szellemben fogom nevelni.”

Fél évig ideiglenes tanító volt édesanyám, majd kérelmére *helyettes* tanítónak nevezték ki 1941. július 26-án.



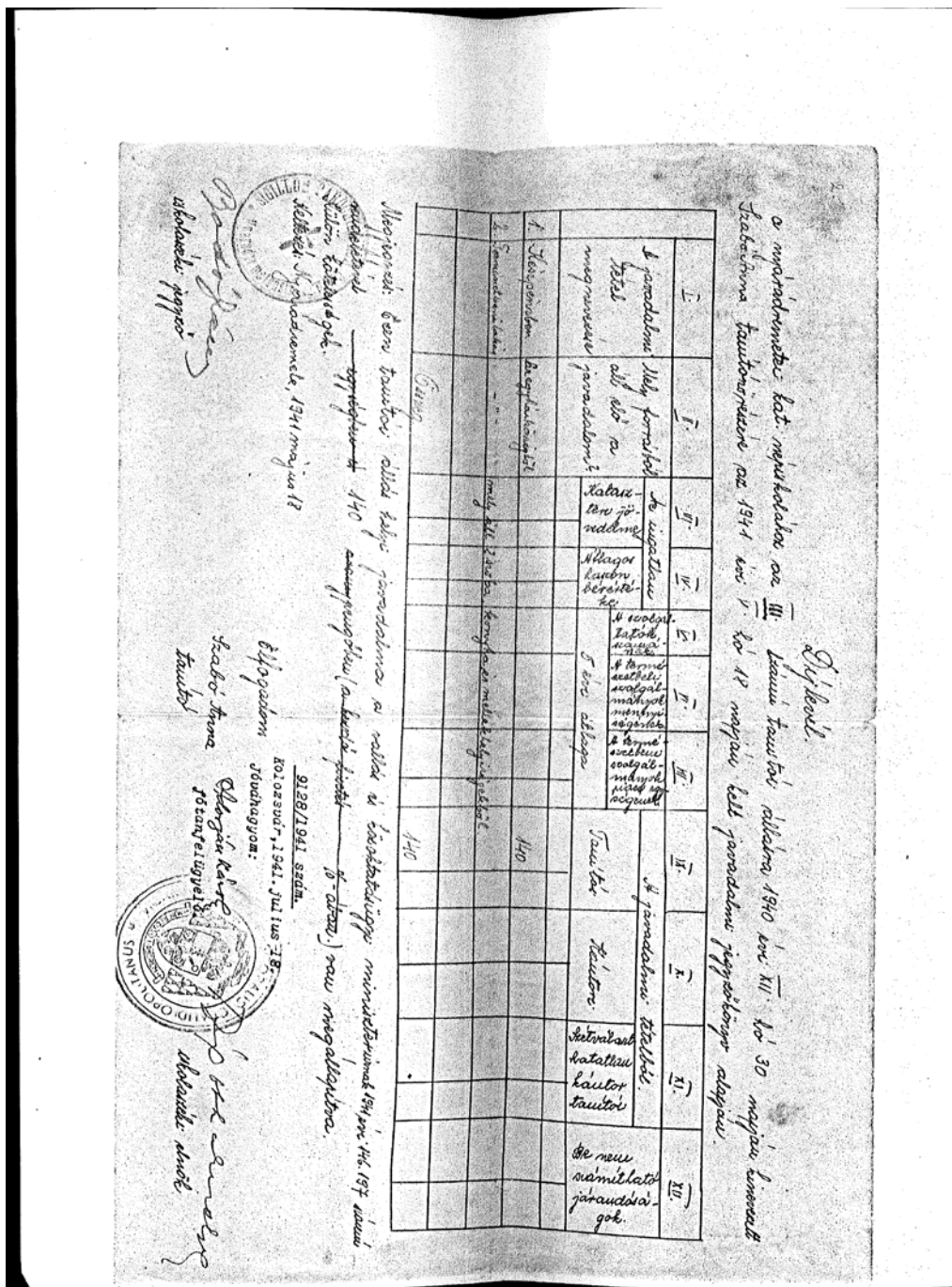
2. ábra: Kinevezés

Érdekes mondat fordul elő kinevezésében: „kitöltött próbaszolgálatára.” Mennyi munka, milyen helytállás kellett ahhoz, hogy mint a mesékben, „kitöltse a próbaszolgálatot.” A nyárádremetei iskolaszék a Főhatóság ajánlatára édesanyámat meghívta az iskolánál üresedésben lévő III. állásra.



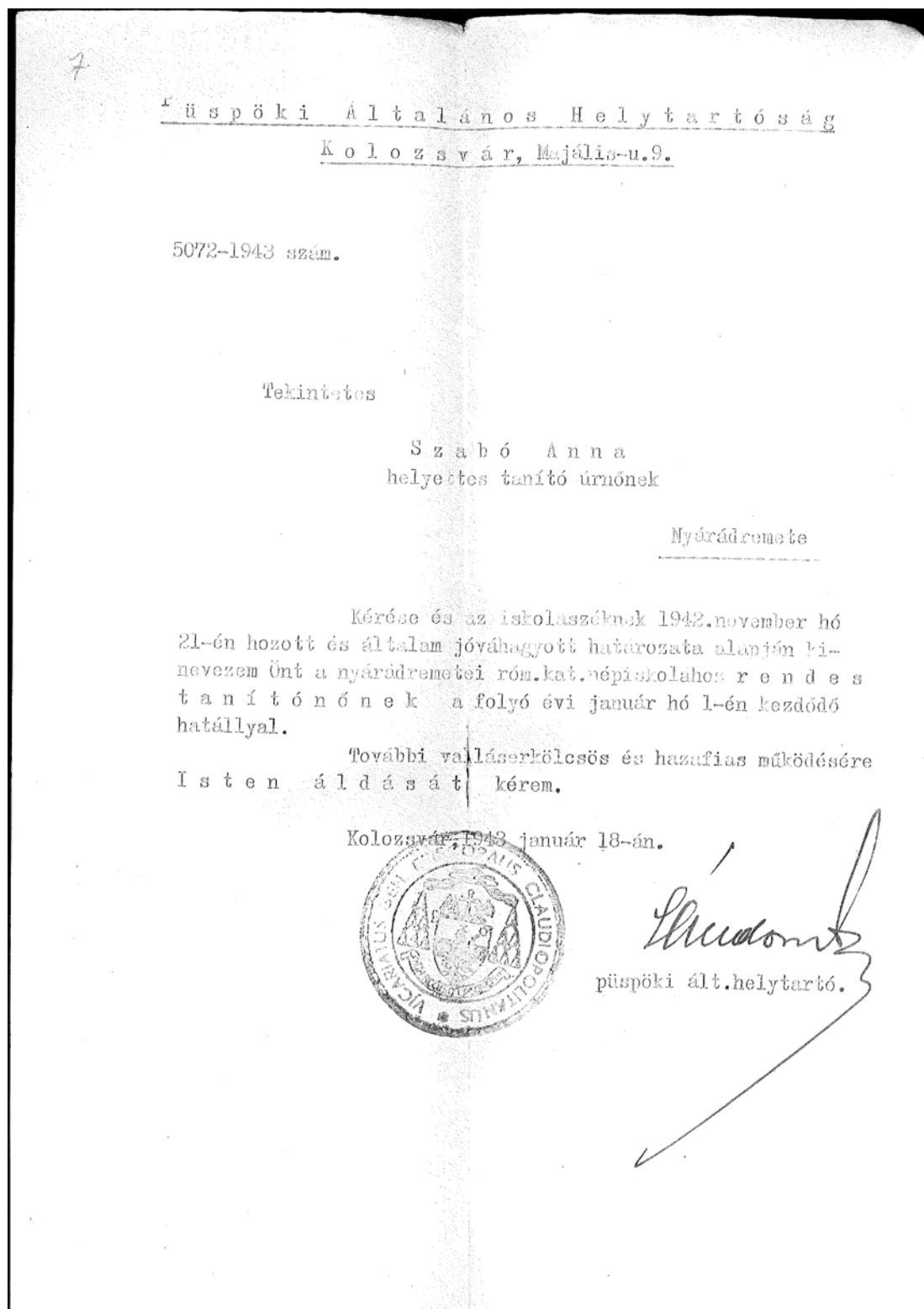
3. ábra: Jegyzőkönyv

1941. május 18. keltezésű díjlevele fizetését 140 pengőben állapítja meg. Természetbeni juttatása 2 szoba, konyha és mellékhelyiségek.



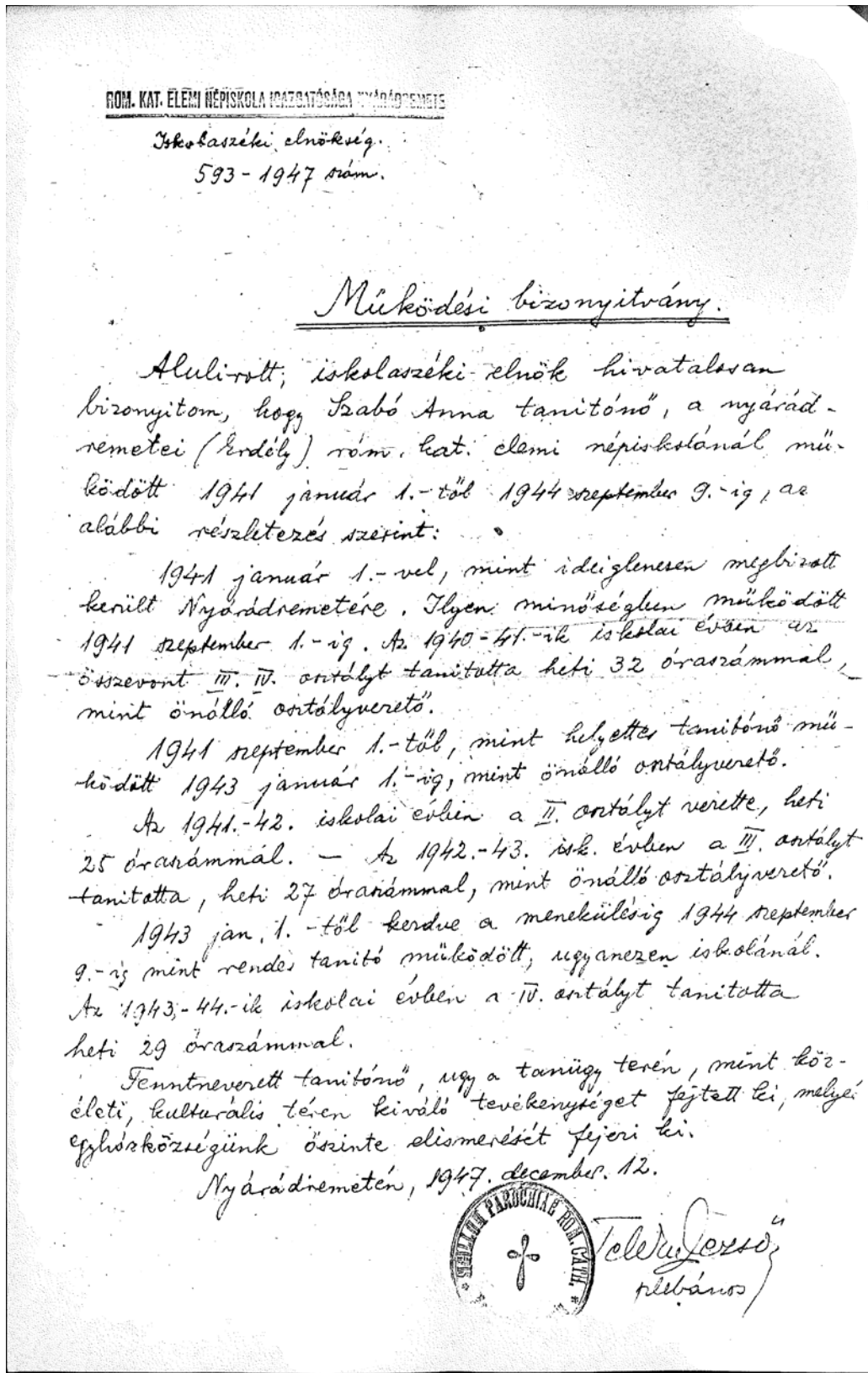
4. ábra: Díjlevél

Csak ezek után gondolhatott arra, hogy kérelmezze rendes tanítónak való kinevezését.



5. ábra: Kinevezés rendes tanítónőnek

1943 januárján került sor véglegesítésére. Pedagógus életének idejéről a Működési bizonyítvány tanúskodik.



6. ábra: Működési bizonyítvány

Érdeemes megfigyelni, hogyan jutott végleges álláshoz, milyen fokozatokat kellett bevárnia, míg eljutott az ideiglenestől a rendszeres tanítói kinevezésig. Másodszor pedig, hogy milyen

óraszám (27,29) kellett tanítania osztályokat (III., IV., osztály), s ezen kívül még közéleti és kulturális területen is munkálkodnia kellett.

Ma is sokat beszélünk a pedagógusok elhelyezkedési nehézségeiről, az óraszámok emeléséről, de elgondolkodtató, hogy ez már 69 évvel ezelőtt is így volt.

A történelmi események miatt később visszakerült édesanyám Magyarországra, s aztán kezdődött az álláskeresés előlről. Bár az ő esete egyedi, de általános volt az, hogy az álláskeresőnek valóban ki kellett állnia a próbákat, s helyt állni minden körülmények között.

Nehéz volt? Biztosan az. Ez is bizonyítja, hogy minden korban szolgálat és hivatás volt a pedagógus munkája, s az ma is. Nem volt könnyű, ma sem az, de érdemes volt akkor is és most is az.

Az ő példája, rám hagyományozott szellemisége alapján vallom azt, amit Gyergyai Albert szavai méltóan fejeznek ki helyettem: A jó tanár nemcsak pedagógus, hanem kertész, filozófus, esztétikus, lélekbúvár és mesterember egy személyben, s nem csak tudását közvetíti – bár az sem kevés –, hanem példát ad, jellemet formál, ültet, gyomlál, olt és szemez, mint a kertész, életet visz a könyvekbe, a könyveken keresztül a tanításba, állandó eleven hidat épít az eszmény és a mindennap, az elvontság és tapasztalás közé.

JEGYZETEK:

Ady Endre: *Üzenet egykori iskolámba*, Szépirodalmi Könyvkiadó 1977, Budapest

H. VARGA KATALIN – CZANK LÁSZLÓ

Katonai-honvédelmi nevelés a középiskolákban 2. rész Pedagógusképzések, katonai szakközépiskolák a honvédelmi-katonai nevelés szolgálatában

A 2011. CXC. törvény a nemzeti köznevelésről bevezetőjében nagy hangsúlyt kapott a felnövekvő nemzedék hazafias nevelésének gondolata. Természetesen a diákok hazafias nevelését nemcsak ettől az időtől számítjuk. Irodalmunkból, történelmünkben is számos eseményt tudunk felsorolni, ami azt bizonyítja, hogy a magyar nemzet mindig is kiemelt figyelmet fordított a haza védelmére kész fia nevelésére. A kifejezetten a katonai pályára felkészítő katonai iskoláztatásnak a kezdete kb. 150 évre nyúlik vissza, és történetét a bemutató tanulmányok három időszakra osztják. A katonaiskolák élete, tevékenysége viharos volt, a történelem változásait nagyon megszenvedték. Sokszor átszervezték, megszüntették, újból indították, gyakran változtatták a képzési és nevelési módszereket. Ennek ellenére tevékenységük sikeresnek mondható, számos növendék elismerésre méltó karriert futott be. Jelen tanulmányban a katonai szakközépiskolákat és a pedagógusképzéseket mutatjuk be.

Bevezetés

Az utóbbi egy-két évtizedben született publikációkban olvasható, hogy a rendszerváltástól kezdődően a depolitizálódott iskolában rendkívüli mértékben megváltozott az erkölcsi nevelés tartalma. Természetesen helyeseljük a szemléletváltozást, ugyanakkor mégis hiányoltuk a hazafias neveléssel kapcsolatos nevelési feladatokat az oktatási-nevelési dokumentumokból és ami ebből következett, magából a nevelési folyamatból is.

A legszembetűnőbb hiányosság a honvédelmi nevelési funkció volt, amelyet azzal magyaráztak, hogy a XXI. században nehezen fegyelmezhető az ifjúság, nem korlátozható a személyiségi jogaiban, továbbá kiemelt indok volt az, hogy eltörlésre került a kötelező katonai kiképzés is. Csak kevesen adtak hangot annak a véleményüknek, hogy a nemzeti identitástudat kialakításában nélkülözhetetlen elem a honvédelmi nevelés. A mai kor honvédelmi nevelésének persze korszerűbbnek kell lennie, más tartalommal, más formában. Globalizálódó világunkban feltétlenül szükséges felvállalni az iskolai és az iskolán kívüli nevelésnek a hazafias nevelés feladatait (Bíróné Nagy, 2011).

Az elmúlt évtizedek békében teltek, a mai iskolás gyermekek szülei is már háborúktól mentes világban nőttek fel. Már csak a nagyszülők rendelkeznek személyes élményekkel arról, amikor a haza szolgálata fegyveres harcot is megkövetelt és az élet feláldozását is jelentette sokak számára. Ezekhez a körülményekhez alkalmazkodva kell élményszerű és hiteles hazafias nevelést adnunk a mai fiataloknak. Hozzá kell segíteni őket ahhoz, hogy

megértsék, mi adhat értelmes tartalmat ma a hazafiság fogalmának, miként válhatnak értékesebb személyiséggé azon élmények által, amelyeket a cselekvő hazaszeretet adhat a számukra, és felismerjék, milyen kötelezettségekkel is jár magyar állampolgárnak és jó hazafinak lenni.

„Az új Nat a köznevelés feladatát az erkölcsi értékek hangsúlyozása mellett a műveltség közvetítésében, a tanuláshoz és a munkához szükséges készségek, képességek, ismeretek, attitűdök együttes fejlesztésében, a nemzeti és társadalmi összetartozás megerősítésében jelöli meg. Az alaptanterv kiemelt fejlesztési területei, illetve nevelési céljai a teljes iskolai nevelési-oktatási folyamat közös értékeit jelenítik meg. E területek közül kiemelhető az *Erkölcsi nevelés*; a *Nemzeti öntudat, hazafias nevelés*; az *Állampolgárságra, demokráciára nevelés*; *Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése*; *A családi életre nevelés*; *A testi és lelki egészségre nevelés*, valamint a *Felelősségvállalás másokért, önkéntesség*” (Hoffmann, 2012: 3).

A 2013. szeptember elsejétől hatályos Nemzeti Alaptanterv az alábbiakat tartalmazza:

„A tanulók ismerjék meg nemzeti, népi kultúránk értékeit, hagyományait. Tanulmányozzák a jeles magyar történelmi személyiségek, tudósok, feltalálók, művészek, írók, költők, sportolók munkásságát. Sajtítsák el azokat az ismereteket, gyakorolják azokat az egyéni és közösségi tevékenységeket, amelyek megalapozzák az otthon, a lakóhely, a szülőföld, a haza és népei megismerését, megbecsülését. Alakuljon ki bennük a közösséghez tartozás, a hazaszeretet érzése, és az a felismerés, hogy szükség esetén Magyarország védelme minden állampolgár kötelessége. Európa a magyarság tágabb hazája, ezért magyarságtudatukat megőrizve ismerjék meg történelmét, sokszínű kultúráját. Tájékozódjanak az egyetemes emberi civilizáció kiemelkedő eredményeiről, nehézségeiről és az ezeket kezelő nemzetközi együttműködési formákról... .. Az iskola megteremti annak lehetőségét, hogy a tanulók megismerjék a főbb állampolgári jogokat és kötelezettségeket, és ennek keretében biztosítja a honvédelmi nevelést. A részvétel a közügyekben megkívánja a kreatív, önálló kritikai gondolkodás, az elemzőképesség és a vitakultúra fejlesztését.” [1]

Jelen tanulmányunkban a honvédelmi nevelést megvalósító középiskolák, a hazafias-honvédelmi nevelésre felkészítő pedagógustovábbképzések programját mutatjuk be.

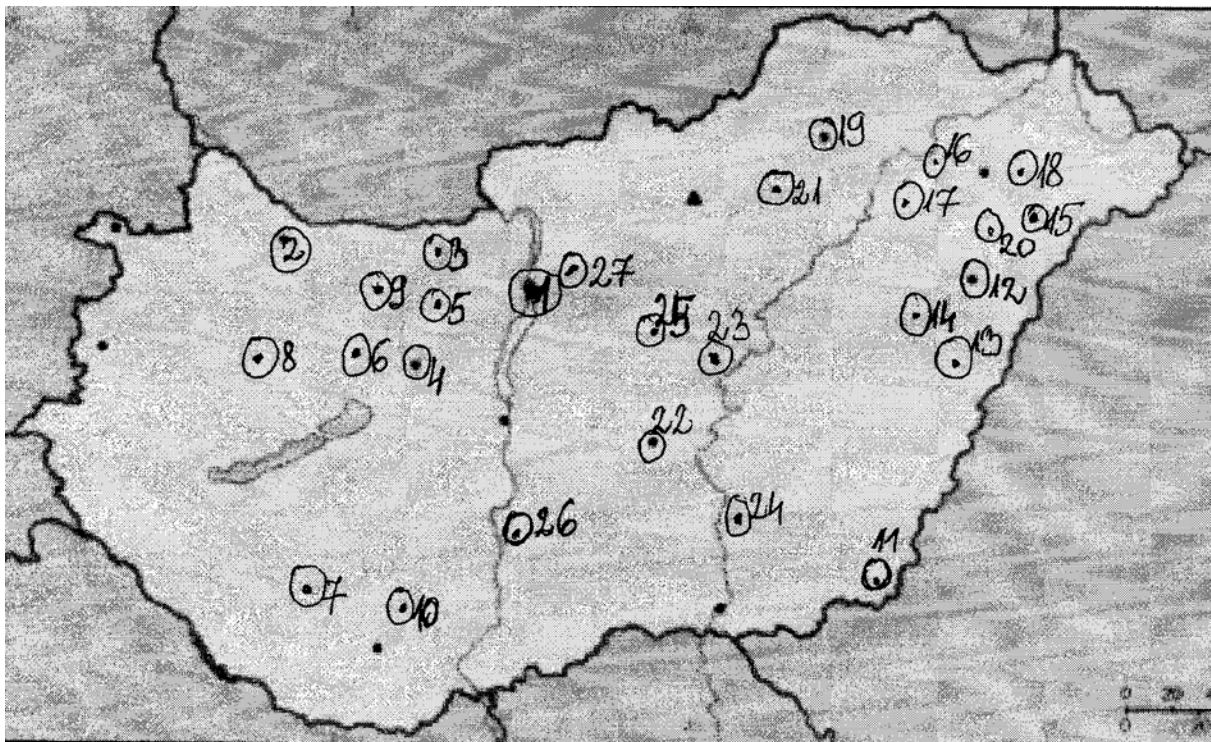
Honvédelmi-katonai nevelés a középiskolákban

A 2011. évi CXIII. törvény a honvédelemről és a Magyar Honvédségről, valamint a különleges jogrendben bevezethető intézkedésekről 21. § (1) bekezdése megfogalmazza,

hogy a Kormány Magyarország védelmi felkészültségének biztosítása céljából a köz- és a felsőoktatás keretein belül gondoskodik a honvédelmi nevelés programjának végrehajtásáról. Ehhez kapcsolódik a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 78. § (7) bekezdése, amely megfogalmazza, hogy az oktatásért felelős miniszter és a honvédelemért felelős miniszter közös programok kiadásával, pályázatok kiírásával, pedagógus-továbbképzés biztosításával segíti a nevelési-oktatási intézményekben folyó honvédelmi nevelési feladatok végrehajtását.

A honvédelmi nevelést napjainkban több mint negyven középiskola vállalta fel és végzi a Magyar Honvédséggel kötött együttműködés keretei között. A megállapodások célja, hogy a Magyar Honvédség társadalmi támogatását, a katonai pályát népszerűvé tegyék, valamint a Katonai alapismeretek választható érettségi tárgy elsajátítását, pedagógiai és szakmai (katonai) vonatkozásban a legmagasabb szinten megvalósíthatóvá tegyék. [2]

Honvédelmi-katonai nevelést 2012. júniusi adatok szerint Magyarország 27 helységében folytattak, elhelyezkedésüket az 1. számú ábrán mutatjuk be.



1. számú ábra: Honvédelmi nevelést folytató középiskolák

A térképre tekintve megállapíthatjuk, hogy sok olyan középiskola csatlakozott a képzéshez, amely a hátrányos térségekben helyezkedik el. Vannak olyan helységek is, ahol a részvételt az előző időszakokban és jelenleg is meglévő honvédségi alakulatok meglétével magyarázunk.

Ezeknek a jelenségeknek az elemzésére, értékelésére egy következő tanulmányunkban vállalkozunk.

A 32 középiskola a következő helységekből működik (1. számú táblázat).

1. számú táblázat: Honvédelmi nevelést folytató középiskolák székhelyei

1.	Budapest	10.	Pécsvárad	19.	Miskolc
2.	Győr	11.	Battonya	20.	Biri
3.	Tata	12.	Debrecen	21.	Eger
4.	Székesfehérvár	13.	Biharkeresztes	22.	Kecskemét
5.	Oroszlány	14.	Derecske	23.	Szolnok
6.	Várpalota	15.	Nyírbátor	24.	Szentés
7.	Kaposvár	16.	Tiszalök	25.	Jászberény
8.	Pápa	17.	Tiszavasvári	26.	Baja
9.	Kisbér	18.	Baktalórántháza	27.	Gödöllő

Honvédelmi szakirányú képzés gimnáziumban

A 2. számú táblázatban egy honvédelmi szakirányú gimnázium óratervét mutatjuk be, amelyben a Honvédelmi-katonai ismeretek évenkénti bontásban 1-1-2-2 óraszámában szerepel.

2. számú táblázat: Honvédelmi szakirányú négyéves gimnáziumi óraterv [3]

	9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam	12. évfolyam
Irodalom	3	3	3	3
Magyar nyelv	1	1	1	1
Történelem	2	2	3	3
Társadalomismeret				2
Emberismeret és etika				1
1. idegen nyelv	3	3	3	3
2. idegen nyelv	3	3	3	3
Matematika	3	3	3	3
Bevezetés a filozófiába				1
Fizika	2	2	2	
Biológia és egészségügy		2	2	2
Kémia	2	2		
Földrajz	2	2		
Ének-zene	1	1		
Rajz és vizuális kultúra	1	1		
Informatika	2			
Testnevelés és sport	2,5	2,5	2,5	2,5
Osztályfőnöki	1	1	1	1
Tánc és dráma				1
Mozgókép és médiaismeret			1	
Művészetek (művészettörténet)			1	1

Önvédelem	1	1	1	1
Honvédelmi-katonai ismeretek	1	1	2	2
Közlekedési ismeretek		1		
Emelt szintű felkészítésre			2	2
<i>Összesen</i>	<i>30,5</i>	<i>31,5</i>	<i>31,5</i>	<i>31,5</i>

Az iskolában, tanórai keretekben az elméleti ismeretek elsajátítását az iskola pedagógusa végzi, valamint a katonai szervezet előadója segíti, továbbá a tanulók részt vesznek előre egyeztetett tanórákon a kiképzési objektumban is. A megállapodás szerint a Katonai alapismereteket tanuló diákok részt vehetnek kiemelt katonai rendezvényeken, a katonai testnevelés speciális követelményeinek megismeréséhez a sport- és kiképzési bázison gyakorolhatnak. Összességében megállapíthatjuk, hogy az együttműködés, a tanulás folyamatában a tanulóknak lehetőségük nyílik a katonai hivatás, a katonák napi életének, kiképzésének, főbb tevékenységi köreinek mélyebb megismerésére is.

Honvédelmi-katonai nevelés szakmacsoportos oktatással egységben – egy „katonasuli”

A debreceni Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Szakközépiskola és Kollégium (Debrecen) oktatási intézményben már több éve kiemelt szerepet biztosítottak a honvédelmi és hazafias nevelésnek. 2009-ig hadtörténeti szakkör, 2009-ben honvédelmi szakkör, 2010-től pedig a katonai alapismeretek tantárgy bevezetésével lehetővé tették a honvédelem és a Magyar Honvédség iránt érdeklődő tanulók számára az oktatást. 2012. szeptember 1-jével két párhuzamos katonai-elektronikai osztály indult a Honvédelmi Minisztérium és Debrecen Megyei Jogú Város együttműködési megállapodása alapján.

A jelentkezőknek kötelezően fel kell venniük a katonai alapismeretek tantárgyat, melyet a 9-12. évfolyamon heti 2 órában tanulnak. Az oktatás az iskola elektrotechnika-elektronika szakmacsoportos alapozó oktatásával szerves egységben történik. Csak honvédelmi vagy csak elektronikai képzésre történő jelentkezésre nincs lehetőség. A képzés kollégiumi bentlakással jár a tanulók számára. A katonai alapismeretek tárgy oktatását a szakközépiskolában, valamint a honvédelmi nevelést a kollégiumban az MH 5. Bocskai István Lövészdandár aktív, külföldi missziókat megjárta katonapedagógusai végzik.

Az intézmény honlapján levő pedagógiai program, helyi tanterv dokumentumban a 2.1.4. Katonai alapismeretek közismereti tantárgy óratervei alcímet viselő fejezetben az óraszámok megoszlása a következő:

3. számú táblázat: Óratervek [4]

<i>Alfejezet címe</i>	<i>9. évf.</i>	<i>10. évf.</i>	<i>11. évf.</i>	<i>12. évf.</i>
2.1.4.1 A 2003-as kerettanterv szerinti szakmacsoportos alapozó képzés tantárgy és óratervei a katonai alapismeretek tantárggyal. (Belépés a 9. évfolyamon)	1	1	2	2
2.1.4.2 A 2003-as kerettanterv szerinti szakmacsoportos alapozó képzés tantárgy és óratervei a katonai alapismeretek tantárggyal. (Belépés a 11. évfolyamon)	0	0	2	0
2.1.4.3. Nyelvi előkészítő évfolyammal 2005-ben indult elektrotechnika-elektronika szakmacsoportos, a 2003-as kerettantervekre épül szakközépiskolai képzés a katonai alapismeretek tantárggyal. (Belépés a 11. évfolyamon)	0	0	2	4
2.1.4.4 A 2003-as kerettanterv szerinti szakmacsoportos alapozó képzés tantárgy és óratervei a katonai alapismeretek tantárggyal. (Belépés a 9. évfolyamon 2012. szeptember)	1	1	2	2

A tanulóknak fokozott fizikai terhelésnek kell megfelelniük. A sportfoglalkozások széles köre biztosított (atlétika, közelharc, úszás stb.) a laktanya sportkomplexumaiban. A diákok nevelésében fontos szerepet kap a fegyelem, a szakmaiság, a szorgalom és a hazafias nevelés. Mind a szakközépiskolában, mind pedig a kollégiumban az osztályoknak és csoportoknak a civil pedagógusokon kívül katonai tanáruk van.

A honvédelmi oktatás a szakközépiskolai katonai alapismeretek tantárgy oktatása mellett a kollégiumban is nagy hangsúlyt kap. A délutáni foglalkozásokon a gyakorlatiasabb témák kerülnek előtérbe, kiegészítve a délelőtti elméleti anyagot.

Az érettségit követően a tanulók számára nem kötelező a katonai pálya. Szabadon dönthetnek, hogy tanulmányaikat hol és hogyan kívánják folytatni. A 12. évfolyamot követően lehetőségük van az iskola elektronikai szakképzésébe bekapcsolódni és szakmai végzettséget szerezni. [5]

Katonai alapismeretek választható érettségi tárgy kerettanterve

A 2013. szeptember elsejétől hatályos Nemzeti Alaptantervvel összhangban elkészült a katonai alapismeretek közismereti, választható érettségi tantárgy új kerettanterve. Alapvető változás az előzőhöz képest, hogy kevésbé részletesen tartalmazza az elsajátítandó

ismereteket, valamint szerepelnek benne az egyes tárgykörök javasolt óraszámai is. Fontos kiemelni, hogy a sem a kerettanterv, sem a tananyag, sem pedig a hatályos érettségi követelmények nem tartalmazzák a diákok számára katonai kiképzést, katonai közelharcoktatást és egyéni lőfegyverek kezelését sem. A diákok számára gyakorlati foglalkozás csak a szóbeli érettségien számon kérhető három tárgykörből van tervezve (térkép- és tereptani alapismeretek, alaki ismeretek, egészségügyi ismeretek), középszinten 42 óra, emelt szintű érettségire történő felkészítés esetén pedig összesen 50 óra.

A négy tanév során 18 óra bemutató foglalkozásra van lehetőség, ahol a diákok az elméletben elsajátított ismereteket elmélyíthetik a Magyar Honvédség alakulatainál végrehajtott látogatásokon.

Akkreditált pedagógus-továbbképzések

a) *„A katonai alapismeretek közismereti választható érettségi tantárgy gyakorlati oktatásának és számonkérésének módszertana a középiskolák 9-12. évfolyamán” című, PED/236-1/2011.”*

Az új érettségi követelményrendszerhez kidolgozásra és akkreditálásra került továbbképzés biztosítja a pedagógusok elméleti, gyakorlati és módszertani felkészítését annak érdekében, hogy az átmenet zökkenőmentes legyen. A programot a Honvédelmi Minisztérium alapította, a továbbképzések indítója és egyben az oklevél kiállítója a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Hadtudományi és Honvédtisztképző Kara.

A továbbképzés 60 órás, melyből 30 óra önálló elméleti felkészülés. Ennek célja, hogy megadja a tantárgy színvonalas tanításához szükséges elméleti alapokat, ennek érdekében a pedagógusok a Honvédelmi alapismeretek digitális tananyagának a megadott fejezeteit távoktatással sajátítják el, és ismereteikről írásbeli vizsgán adnak számot. A továbbképzés másik 30 órája gyakorlati felkészítés, ahol megismerik az érettségi vizsga lebonyolításának elméleti és gyakorlati módszereit, a diákok szakszerű értékelésének szempontjait, továbbá mindhárom tárgykör gyakorlati ismereteinek végrehajtásából értékelést kapnak.

b) *„A hazafias és honvédelmi nevelés módszertana az alapfokú oktatás 1-4. évfolyamán. Alapítási engedély száma: 82/292/2012”*

c) *„A hazafias és honvédelmi nevelés módszertana az alapfokú oktatás 5-8. évfolyamán. Alapítási engedély száma: 82/293/2012”*

d) *„A hazafias és honvédelmi nevelés módszertana a középiskola 9-13. évfolyamán. Alapítási engedély száma: 82/294/2012”*

A b)-d) továbbképzések alapítója a Honvédelmi Minisztérium Humánpolitikai Főosztály. Indítója a Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ és a Nemzeti Közszerződési Egyetem Hadtudományi és Honvédtisztképző Kar Katonai Át- és Továbbképző Központ.

A releváns korosztállyal foglalkozó pedagógusok 60 órás képzésen készülnek fel a hazafias és honvédelmi neveléssel kapcsolatos pedagógusi és szervezői feladatok ellátására. Megismerik mindazokat a nemes történelmi hagyományokat és értékeket, amelyekkel felvértezve megértik a hazafiság lényegét, azt, hogy az egyes állampolgár szintjén mit jelent ma ez a fogalom; megismerik azokat a speciális oktatási nevelési módszereket, amelyek a hazafias és honvédelmi nevelés eredményes végrehajtásához szükségesek; megszerzik mindazon biztonságpolitikával, honvédelemmel, hadtudománnyal kapcsolatos elméleti ismereteket, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a hazafias és honvédelmi nevelés feladatait színvonalasan végezzék; megismerik azokat a történelmi hagyományainkat, pozitív hőseinket, amelyek felhasználhatók a hazafias és honvédelmi nevelésben; felfedezik a honvédelmi ismeretek és tevékenységek közvetítésében rejlő közösségfejlesztési lehetőségeket; integrálják a hazafias értékeket a tanulók szociális kompetencia fejlesztésének pedagógiai tevékenységeibe; megismerik azokat a speciális oktatási nevelési módszereket (motivációs technikákat), amelyek a hazafias és honvédelmi nevelés eredményes végrehajtásához szükségesek; elsajátítják a modern tanulásirányítás és értékelés technikáit, a reflektív tanári gondolkodásmódot és tudják alkalmazni a hatékony hazafias és honvédelmi nevelésben is.

A képzés végére teljesítendő tartalmi követelmények:

A résztvevő ismerje:

- a biztonsági kihívás fogalmát, a katonai biztonság, a politikai biztonság, a gazdasági biztonság, a környezeti biztonság, a társadalmi biztonság fontosabb jellemzőit,
- a Magyarországot fenyegető biztonsági kockázatokat, közvetlen környezetünk biztonsági helyzetének jellemzőit,
- a NATO működésének alapelveit, fontosabb szervezeteinek feladatait, stratégiai koncepcióinak változásait,
- az Európai Unió közös kül- és biztonságpolitikáját, az európai biztonság- és védelempolitika létrejöttének okait, működését napjainkban,
- a honvédelem jogi szabályozását,
- a honvédelmi rendszer felépítését, működésének fontosabb jellemzői,
- a hadtudomány és a katonai műszaki tudomány helyét a tudományok rendszerében,
- a Magyar Honvédség feladatait, haderőnemeit, szervezetét,

- a haditechnika fogalmát, felosztását, a fontosabb harceszközök jellemzőit,
- a hazafias és honvédelmi nevelésben felhasználható fontosabb történelmi eseményeket,
- a hazafias és honvédelmi nevelés céljait, követelményeit, és módszereit.

Legyen jártas:

- a hazafias és honvédelmi nevelés módszereinek alkalmazásában,
- a hazafias és honvédelmi neveléssel kapcsolatos tanórán kívüli tevékenységek lebonyolításában.

Legyen képes:

- az adott oktatási intézményben a hazafias és honvédelmi neveléssel kapcsolatos intézményszintű tervek elkészítésére és az ezzel kapcsolatos feladatok koordinálására, rendezvények megszervezésére,
- újszerű tanulói tevékenységformák kialakítására és irányítására a hazafias és honvédelemmel kapcsolatos ismeretek hatékony elsajátítása érdekében,
- az intézményen belül folyamatos együttműködésre és az intézményen kívüli szervezetekkel történő kapcsolatfelvétellel, folyamatos együttműködésre (szakmai team-munkára, reflektív pedagógiai gondolkodásra, esetmegbeszélésre).

Záró ellenőrzés módja:

A résztvevők portfóliót állítanak össze a képzés során elsajátított ismeretek, megszerzett tapasztalatok eredményeként. A portfólióban szereplő anyagokat a hallgató maga választja a képzés során elkészült munkáiból, ezekkel dokumentálva szakmai fejlődését, ám a portfóliónak tartalmaznia kell megoldott egyéni, szakirodalmi szemelvényeket, óravázlatokat saját gyakorlatára adaptálva, megoldott egyéni, páros vagy csoportos feladatokat, továbbá egy önelemzést és a jövőre vonatkozó fejlődési/fejlesztési tervet a saját gyakorlatára vonatkozóan. Az értékelés módja: 3 fokozatú minősítés: nem felelt meg – megfelelt – kiválóan megfelelt. Kiválóan megfelelt minősítést kap, akinek portfóliója a követelményekben megfogalmazottak magas színvonalú elsajátítását igazolja elméleti és gyakorlati téren egyaránt s aki a tudatos önelemzésre is képes. Megfelelt minősítést kap, aki teljesíti a képzés követelményeit, képes munkájára reflektálni. Nem felelt meg minősítést kap, akinek portfóliója nem készült el, illetve nem tartalmazza a fent felsorolt kötelező dokumentumok mindegyikét. [6]

Összegzés

Hazafiság, hazaszeretet, honvédelem – ezek a fogalmak végigkísérik történelmünket, s mára sem vesztek értékükből. Nagy felelősség hárul az iskolára a felnövekvő nemzedék ilyen

irányú nevelésében is, az etikus nemzettudat, a haza védelme felelősségének kialakításában. Minden tevékenységével szolgálnia kell a tanulók fejlődését (értelmi képességek, testi-lelki, szociális stb.). A cél az, hogy a NAT-ban, a helyi tantervekben megjelenített alapvető, közös követelmények, továbbá a műveltségterületek feldolgozása hasznosítható ismereteket, élményeket, követhető példákat adjon a hazában/hazáért élő, dolgozó, tenni akaró és tudó emberekről, tevékenységekről, segítve a pozitív beállítódások, magatartások, szokások kialakulását (*Fürstné Kólyi, 1998: 95*).

JEGYZETEK

[1] Magyar Közlöny 2012. évi 66. szám. 10642.

[2] Együttműködési megállapodás a MH Támogató Danár és a Than Károly Ökoiskola Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola között

[3] Than Károly Ökoiskola Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola Pedagógiai Programja. 60.

[4] Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Szakközépiskola és Kollégium Pedagógiai Programja 83-86. oldalairól

[5] Az ismertető szöveg a szakközépiskola speciális képzését bemutató oldalán olvasható.

http://www.gdemszk.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=61&Itemid=243

[6] A továbbképzések anyaga az alábbi oldalakon olvasható:

<http://pszk.nyme.hu/component/content/article/850-a-hazafias-es-honvedelmi-nevel-es-modszertana-az-alapfoku-oktatas-1-4-efolyaman>

<http://pszk.nyme.hu/component/content/article/9-akkreditalt-tanfolyamok/851-a-hazafias-es-honvedelmi-nevel-es-modszertana-az-alapfoku-oktatas-5-8-efolyaman>

<http://pszk.nyme.hu/component/content/article/9-akkreditalt-tanfolyamok/852-a-hazafias-es-honvedelmi-nevel-es-modszertana-a-koezepiskola-9-13-efolyaman>

[Letöltve: 2013-03-04]

IRODALOM

Bíróné Nagy Edit (2011): Sportpedagógia. Dialóg Campus Kiadó.

http://sek.nyme.hu/_layouts/1038/Sport/Birone%20Nagy%20Edit%20-%20Sportpedagogia/sportpedagogia.html#d5e1769 [Letöltve: 2013-02-20]

Fürstné Kólyi Erzsébet: Identitás, biztonság. A hazafiság és a honvédelem a NAT-ban és a helyi tantervekben. *Iskolakultúra*, 1998. 4. szám. 95-100.

Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Szakközépiskola és Kollégium. Pedagógiai Program. Debrecen, 2012.

http://www.gdemszk.hu/images/stories/pdf/pp_2012_egy.pdf [Letöltve: 2013-03-03]

Hoffmann Rózsa: Amit meg kell valósítanunk... *Új Pedagógiai Szemle* 2012/1-3. 3-4.

Than Károly Ökoiskola Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola Pedagógiai Programja 2011.

http://www.than.hu/e107_files/downloads/alap%20dokumentumok/pedag%C3%B3giai%20program_201105.pdf [Letöltve: 2013-02-20]

Együttműködési megállapodás. 2012.

http://www.than.hu/e107_files/downloads/alap%20dokumentumok/egy%C3%BCttm%C5%B1k%C3%B6d%C3%A9si%20meg%C3%A1llapod%C3%A1s%20honv%C3%A9ds%C3%A9g.pdf [Letöltve: 2013-02-20]

HANÁK ZSUZSANNA – DORNER LÁSZLÓ

Jó gyakorlatok – sikeres pedagógiai innovációk Egerben

A nemzetközi összehasonlításra alkalmat adó, iskolai eredményességre vonatkozó mérések, kutatások azt jelzik, hogy a magyar diákok az elsajátított tudás alkalmazásában több területen elmaradnak a kívánatostól. Mindez a hátrányos helyzetű, alulmotivált, tanulási nehézségekkel küzdő diákokra fokozottan érvényes. Az utóbbi években, az iskolákban teret kapott a kompetencia alapú oktatás, mely a tudást, az attitűdöket/nézeteket és a képességeket foglalják magukba. Tanulmányunk célja elemezni, néhány kompetencia alapú képzési program közoktatásban történő bevalását. Feladatnak tekintettük, a tanulók, tanárok és szülők véleményének feltárását, és annak elemzését. Kutatásunk tervezésénél a „tanulói megismerés”, „tanórai differenciálás”, „epochális oktatás”, valamint az IKT eszközök hatását vizsgáltuk a közoktatásban.

Bevezetés

Az Eszterházy Károly Főiskolán évek óta vizsgáljuk az iskolai problémák és sikertelenségek, valamint az egyéni bánásmód kialakításának módszertani kérdéseit, valamint módszertani fejlesztéseket végzünk a tanárképzés és tanártovábbképzés területén. Új, alternatív pedagógiai programok kidolgozásával, illetve adaptálásával próbáljuk segíteni a közoktatásban folyó gyakorlati munkát.

A magyar nevelésügy gondolkodói már a reformpedagógiai koncepciók kialakításának kezdeti szakaszában gyorsan reagáltak a nemzetközi nevelési-oktatási tendenciákra. Langerné Buchwald Judit (2010) publikálta „A reformpedagógiai iskolakoncepciók és az alternatív iskolák elterjedésének korlátai és lehetőségei a közoktatásban.” című PhD-disszertációját, melyben e témát átfogóan tanulmányozza. Kiemeli, hogy a XX. század fordulóján megjelenő reformpedagógiai irányzatok rövid idő alatt nemcsak külföldön arattak sikert és találtak követőkre, hanem Magyarországon is. Elsőként 1908-ban alakult meg a német Landerziehungsheim modellje alapján a „szabadlevegős erdei iskola”. Olaszországban jelentős volt Mária Montessori pedagógiai rendszerét alkalmazó első óvoda 1907-ben Rómában történő megalakulása, majd magyarországi elterjedésében Burchard-Bélavári Erzsébet játszott kiemelkedő szerepet, aki 1927-ben alapította meg a Montessori óvodáját, majd egy évvel később iskoláját Budapesten. A századfordulót követő időszakban nemcsak külföldi, hanem hazai reformpedagógiai törekvések is megjelentek. Céljuk volt a korszerű nevelési-pszichológiai elvek elterjesztése, és az oktatás új alapokra helyezése. Néhány kiemelkedő alak közülük: Nagy László, Weszely Ödön, Domokos Lászlóné. A magyar reformpedagógia további jelentős képviselője Nemesné Müller Márta, aki 1915-ben alapította

meg a „Családi iskolát”. Hazánkban 1926-ban Nagy Emilné dr. Göller Mária alapította meg a „Szabad Waldorf Iskola”-t., aki személyes tanítványa volt Rudolf Steinernek. (Langerné, 2010). A II. világháborút megelőző időszakban a centralizált oktatáspolitiká, majd a háború a reformiskolák megszűnéséhez vezetett. 1945-ben az oktatásügy reformjaként rendeletet hoztak a nyolcosztályos általános iskola megszervezésére, az így létrejött egységes, monolitikus oktatási rendszer nem tűrte az alternatívitást. A hetvenes évektől kezdődően újra lehetőség nyílt az alternatívitást megjelenésére a magyar oktatásban. Jelentős Gáspár László 1969-es szentlőrinci iskolakísérlete, majd 1970-ben Bernáth József, Mihály Ottó, Páldi János által kidolgozott permanens nevelés elméleti alapjainak kidolgozása, valamint Zsolnai József egész iskolára kiterjedő kísérlete az „Értékközvetítő és képességfejlesztő” program, mely 1985-ben indult Törökbálinti Kísérleti Iskolában. (Németh–Pukánszky, 1999, Torgyik, 2004). 1990-től törvényes keretek között lehetővé vált, alternatív iskolák alapítása Magyarországon. Ettől az időszaktól kezdődően egyre több magyar iskola választotta valamelyik klasszikus reformpedagógiai koncepció adaptációját nevelési programjaként, vagy hozott létre saját alternatív pedagógiai programot. Így jelent meg hazánkban Freinet pedagógiája, a Dalton-terv, a Jena-terv és a Rogers személyközpontú pedagógiája. A kezdeti lelkesedést azonban nem követte ezeknek az iskoláknak az országos elterjedése, az „Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program” iskolái és a Waldorf iskolák esetében lehet leginkább elterjedtségről beszélni a közoktatásban (Kiss, 2002; Vekerdy, 1994). A többi reformpedagógiai koncepció, mint például Montessori-pedagógiája, Freinet pedagógiája, a Dalton-terv, a Jena-terv és a Rogers személyközpontú pedagógiája csak elszórtan, egy-egy iskolában jelenik meg, és a saját alternatív iskolák sem alakítottak ki iskolahálózatot a közoktatásban, hanem elszigeteltek maradtak. (Langerné, 2010) .

Napjainkban jól látható, hogy az évtizedek óta használatos hagyományos pedagógiai, módszertani eszköztár a hatékonyság szempontjából egyre kevésbé igazolható. Nyilvánvaló, hogy a gyermekek egész iskolai pályáját, majd munkaerő-piaci esélyeit is befolyásolja, hogy a közoktatás kezdeti szakaszában az oktatás intézményei mennyire járulnak hozzá alapkészségeik, képességeik megfelelő fejlesztéséhez. Az élethosszig tartó tanulás képességének és a sikeres életpálya építésének kialakításához nélkülözhetetlen a „jó tanuló” hagyományos jellemzőitől eltérő vagy azokat kiegészítő más személyiségjegyek kialakítása, erősítése, mint például: önállóság, belsőkontroll, önszabályozó tanulási készség, nyitottság, rugalmasság, kreativitás, tolerancia, együttműködési készség, kritikai gondolkodás, problémamegoldás stb.

Jelen vizsgálat előzménye, hogy feltártuk az „Útkereső” projekt keretén belül, hogy milyen problémák merülnek fel a XXI. század elején a magyar közoktatásban, az észak-magyarországi régióban. A problémafeltárás során megállapítottuk, az iskolákban még mindig gyakori, hogy:

- az oktatás ismereteket halmoz fel, az emlékezetre támaszkodik,
- a tanulókat receptív /befogadó/ lénynek tekintik, gyakori a frontális oktatás,
- az elraktározott ismeretek mennyisége a központi kérdés az értékelésnél,
- a tankönyvek az ismeretek megtanulását szolgálják, nem az önálló információszerzést,
- az értékelés célja a megtanult ismeretek ellenőrzése, nem alapja a továbblépésnek,
- a fegyelem fenntartása fontos cél,
- az érdeklődést jutalom és büntetés segítségével keltik fel, az iskolai motiváció extrinsic,
- a tanulók közti kölcsönös segítséget, kooperációt nem támogatják az alkalmazott módszerek,
- rövid, 45 perces tanórák nem alkalmasak projektek, ill. a természetes tanulás alkalmazására,
- egyéni bánásmód, differenciált képességfejlesztés elvétve fordul elő,
- az IKT eszközök a játékot, és nem az aktív, önálló tanulást szolgálják.

A problémafeltárást követően módszertani ajánlásokat tettünk, alternatív programokat dolgoztuk ki, ilyen volt például az „Alma-mater” projekt. (Hanák, 2009). Ezt követően csatlakoztunk két országos módszertani fejlesztési programhoz, melyben több kompetencia alapú program kidolgozására került sor, felhasználva az addigi eredményeket, kidolgozott módszertani programokat, valamint a tanári pályaalakmasság-kompetenciák és szttenderdek nemzetközi áttekintése is megtörtént (Falus, 2011). A programok akkreditációja után széles körben, több iskolában bevezetésre kerültek ezen alternatív módszerek.

Jelen tanulmányunkban bemutatásra kerülő kutatás jellemzői

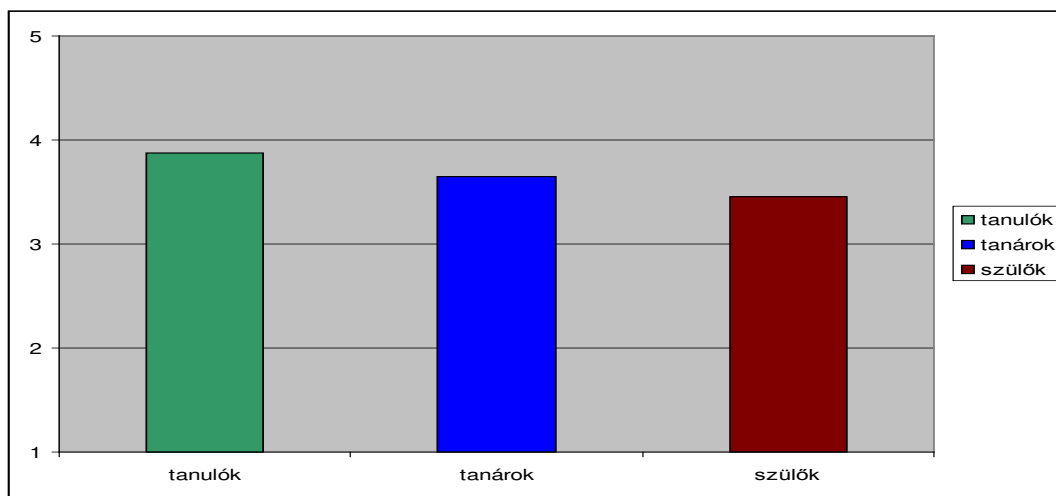
Munkánk célja, elemezni néhány alternatív képzési program közoktatásban történő bevalását, néhány tanári kompetenciát fejlesztő program eredményességét, a tanulók, tanárok és szülők véleményének feltárása a programok eredményességéről. A vizsgált iskola a következő programok alkalmazását vezette be: „Tanulói megismerés”, „Tanórai differenciálás”, „Projektoktatás”, „Epochális oktatás”, „Kooperatív módszer”, „IKT eszközök”. A vizsgálat

kérdésfelvetése, hogyan értékelik az oktató- nevelő munkát az új módszerek tükrében a tanulók, a tanárok, a szülők a fenn jelzett programokkal kapcsolatban. Hipotézisünk szerint a XXI. század igényeihez jobban alkalmazkodnak az új, alternatív módszerek, a hatásvizsgálat során mindhárom populáció értékelése pozitív lesz, pozitív attitűdöket találunk a módszerek iránt.

A vizsgálat helyszíne egy közoktatási intézmény, amely általános és középiskolával rendelkezik. Részt vett, ill. részt vesz a kompetencia alapú képzések elterjesztésében, tanár-továbbképzési programokban. Munkájukban nagy hangsúlyt fektetnek a tanulói megismerésre, egyéni bánásmódot, differenciált képességfejlesztést végeznek, projektekben dolgoznak, epochákat alakítanak ki, IKT eszközöket használnak, kooperatív módszert alkalmaznak az oktatás során. A vizsgálatban tanulók (67 fő), azok szülei (67 fő) és tanárai (24 fő) vettek részt. Összesen: 158 fő alkotta a vizsgálati mintát. Vizsgálati módszerünk kérdőív volt. Három kérdőívet dolgoztunk ki, egyet a tanulók számára ($\alpha=0,887$), egyet a tanárok számára ($\alpha=0,851$) és egyet a szülők számára ($\alpha=0,944$). A kérdőívekben eldöntendő kérdések szerepeltek, melyekre ötfokozatú skála segítségével lehetett választ adni, valamint kifejtendő, nyitott végű kérdéseket is feltettünk. A kérdőívek feldolgozásához SPSS programot használtunk. Leíró statisztikákat (átlag /M/, szórás /SD/), valamint átlagok összehasonlítására építő eljárást (t-próba) alkalmaztunk, illetve az összefüggések elemzését korreláció-számítással végeztük el. A kérdőívek megbízhatóságának mérése a Cronbach-alfa mutató segítségével történt.

Eredmények

A kérdésekre adott válaszokat a vizsgálati minta populációi alapján átlagoltuk (1. ábra).



1. ábra: A kérdésekre adott válaszok átlagai (n=158)

Az új módszerek bevalását a tanulók értékelik az eredményesség szempontjából a legjobbnak (M=3,88 SD=0,97), ezt követi a tanárok véleménye (M=3,65 SD=0,69), és végül a szülői értékelés zárja a rangsort (M=3,46 SD=1,05). Az 1. táblázat a vizsgálat eredményeit mutatja be.

1. táblázat: A kérdőív eredményeinek bemutatása (n=158)

Vizsgált kérdéskörök	tanulók eredményei		tanárok eredményei		szülők szülők eredményei	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Általános elégedettség	4,18	,80	3,83	,56	3,73	,88
Egyéni képességek fejlődése	4,45	,67	3,71	,55	3,64	,85
Oktatás minősége	4,05	,67	4,25	,61	3,77	,61
Szabályok egyértelműsége	4,09	1,06	3,83	,96	4,14	,94
Követelmények	4,14	,83	3,79	,66	4,14	,57
Tanulási nehézségek kezelése	3,52	1,29	3,54	,72	3,19	1,12
Tehetségfejlesztés	3,82	1,01	3,79	,78	3,29	1,15
Mérési-értékelési rendszer	4,00	,75	3,92	,58	3,60	,82
Pályaorientáció segítése	3,76	,89	3,78	,67	3,63	1,16
Kommunikáció	4,19	,98	4,42	,58	4,14	1,28
Tanulók közötti kooperáció	3,62	1,07	4,46	,51	3,68	1,17
Közösségfejlődés	3,41	1,14	3,67	,76	3,14	1,17
Tanórán kívüli hatás	4,16	1,12	3,86	,89	3,00	1,12
Szabadidőre vonatkozó hatás	4,06	1,03	3,64	,66	3,22	1,11
Önállóság	3,53	1,17	3,55	,74	2,90	1,04
Teljesítményorientáció	3,50	1,10	3,67	,92	3,17	1,20
Életkornak való megfelelés	4,38	,74	4,18	,73	3,19	1,38
Tanuló-tanár viszony	3,15	1,27	3,74	,62	2,89	1,41

A tanulók elégedettek az új módszerekkel (M=4,18 SD=0,80), úgy látják egyéni képességeik jobban fejlődnek (M=4,45 SD=0,67), illeszkedik életkorukhoz és a szabadidős

tevékenységükben is hasznát látják ($M=4,38$ $SD=0,74$). Problémáikat jobban megbeszélhetik tanáraikkal ($M=4,19$ $SD=0,98$). A tantárgyi követelményeket jobban teljesíthetőknak tartják, a szabályok világosabbak, egyértelműbbek ($M=4,14$ $SD=0,83$). Az összefüggéseket tanulmányozva megállapítható, hogy a fiúk szignifikánsan elégedettebbek ($t=2,73$, $df=66$, $p=0,013$) az új módszerek egyéni képességeik fejlesztésére gyakorolt hatásával, illetve a tanulók életkora is befolyással van a megítélésre ($r=0,484$, $p=0,026$).

A tanárok kiemelték, hogy e módszerek segítségével a tanulók és a tanárok eredményesebben megbeszélhetik a tanulási és egyéb problémáikat ($M=4,42$ $SD=0,58$), az oktatás minősége javul ($M=4,25$ $SD=0,61$), valamint, hogy jobban illeszkednek a tanulók életkori sajátosságaihoz az új módszerek ($M=4,18$ $SD=0,73$). Optimálisnak látják a mérési, értékelési rendszert, egyértelműbbek a szabályok ($M=3,92$ $SD=0,58$). A követelményeket teljesíthetőbbnek ítélik meg, jobban segíti a tehetséges tanulók kibontakoztatását ($M=3,79$ $SD=0,78$). A pályaválasztást, továbbtanulást is segítik az új módszerek ($M=3,78$ $SD=0,67$). A tanuló egyéni képességeihez jobban lehet alkalmazkodni, a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók támogatása jobban biztosítható ($M=3,79$ $SD=0,72$). Pozitívan ítélik meg a pedagógusok a tanulók önállóságát, tanórai motiváltságát ($M=3,55$ $SD=0,74$). Az összefüggéseket tanulmányozva látható, hogy a kérdőívet kitöltő tanár neme (férfi-nő) és a problémák megbeszélésének lehetősége ($r=0,397$, $p=0,06$), illetve a nem és az új módszerekkel való elégedettség között ($r=0,398$, $p=0,06$) pozitív tendenciaszintű összefüggés található. A tanárnők vélekedése jobb ($t=-1,968$, $df=23$, $p=0,06$), szerintük az új módszerek több lehetőséget adnak a felmerülő problémák megbeszélésére, de mivel a minta száma alacsony, az eredményt fenntartással kell kezelni.

A szülők véleményét elemezve megállapítható, hogy kevésbé elégedettek, mint a tanulók és a tanárok. Nem látnak pozitív változást az új módszerek alkalmazása után az önálló tanulásra fordított idő vonatkozásában ($M=2,90$ $SD=1,04$). Viszont kiemelik, hogy az új módszerek alkalmazásával egyértelműek a szabályok és az elvárások ($M=4,14$ $SD=0,94$), a követelmények teljesíthetőbbek és a gyermekeik megbeszélhetik problémáikat a tanáraikkal ($M=4,14$ $SD=0,94$). A szülők pozitívan ítélik meg a problémák megbeszélésének lehetőségét az új módszerek alkalmazásánál ($M=4,14$ $SD=1,28$). A szülőknél a szülő iskolai végzettsége összefügg azzal, hogy milyenek ítélik meg a gyermekével kapcsolatban az oktatás minőségét ($r=0,426$, $p=0,048$), a szabályok egyértelműségét ($r=0,443$, $p=0,039$), a problémák nevelőkkel történő megbeszélésének lehetőségét ($r=0,514$, $p=0,014$), valamint a tanuló-tanár partneri viszonyt ($r=0,452$, $p=0,035$). Összefüggést találtunk a szülő neme (apa-anya) és a tanár-diák partneri viszony tekintetében ($r=0,452$, $p=0,035$). Az anyák véleménye tendenciaszinten

szignifikánsan jobb, szerintük az új módszerek erősítik a jó tanuló-tanár viszonyt ($t=-1,968$, $df=66$, $p=0,066$). Ezen kívül a szülő neme összefügg azzal, hogy az új módszerek mennyire támogatják gyermekük pályaválasztását ($r=-0,395$, $p=0,094$), az apák tendenciaszinten szignifikánsan jobbnak ítélik meg ezt ($t=1,775$, $df=66$, $p=0,094$). A szülők egyértelműen elégedettek azzal, hogy az új módszerek a gyermekeik életkori sajátosságaihoz illeszkedve támogatják a szabadidős tevékenységüket ($r=0,514$, $p=0,042$).

A nyitott kérdésekre adott válaszokat tanulmányozva megállapítható, hogy a tanulók több IKT-s órát szeretnének, az új módszerek tetszenek nekik, szeretnék, ha a tanárok „nem állnának vissza” a régi módszertanra, ezen kívül több szabadidőt, kirándulást, mozgást igényelnek. A tanárok szerint javítható a tanulói csoportok létszáma (kisebb osztálylétszámra lenne szükség), az IKT eszközök elérhetősége problémás (kevés az idő: bepakolás-kipakolás), és az internet elérhetősége is javítható. Javítható lenne továbbá a tanár-szülő kommunikáció, a tanárok közötti team-munka, nagyobb tanári szabadságot és kevesebb adminisztrációt várnának el tehát a tanárok. A szülők tartanak attól, hogy a második idegen nyelv háttérbe szorul, véleményük szerint a termék felszereltségén javítani kellene, az új módszerekről többet szeretnének tudni. Számonkérésnél több szóbeli feleltetést várnak el. A nevelés erősítését igénylik, valamint azt, hogy a fegyelem nagyobb legyen. Az oktatással, a tanárok munkájával elégedettek.

Eredményeinket hazai és nemzetközi tendenciákkal-vizsgálatokkal hasonlítottuk össze. Az európai országok szakpolitikusai megfogalmazták azokat a kulcskompetenciákat (ismeretek, készségek, attitűdök), amelyeket valamennyi európai állampolgárnak el kell sajátítania ahhoz, hogy az egyéni képességeit megfelelő módon kibontakoztassa, a társadalmi életben részt tudjon venni, a munkaerő-piacon foglalkoztatható legyen. (Németh, 2009) Ennek megvalósítása nem könnyű feladat ott, ahol olyan problémák figyelhetők meg, mint amelyeket a problémafeltárás fejezetben bemutatunk. Magyarországon – mint már említettük- több kompetencia alapú pedagógiai program került kidolgozásra, az iskolák vagy befogadják ezeket, vagy nem. Egy országos felmérés szerint ($n=1755$) ezeket a pedagógusok 44,5%-a tartja hasznosnak, ezzel szemben a mi hátrányos helyzetű régiókban ez a szám alacsonyabb 40,7% (Liskó–Fehérvári, 2008). Ez számunkra azt jelzi, hogy külön figyelmet kell szentelni régiókban egy-egy iskolára. Egy másik országos kutatás felmérte, hogy mely továbbképzési programokat választják szívesen a pedagógusok ($n=2569$). E kutatás eredményei megegyeznek a mi eredményeinkkel, a tanárok a tanórai differenciálást (73,46%), kooperatív technikákat (72,06%), IKT-t (65,89%), projektet-epochát (66,41%), hatékony tanulói megismerést (66,75%) választották (Liskó–Fehérvári–Havas–Tomasz,2007). Az

általunk vizsgált iskolában ugyan ezek a programok kerültek kiválasztásra. Egy harmadik kutatásban olvashatunk az új kompetencia alapú programok alkalmazhatóságáról. Az országos minta (n=1993) ötfokú skálán 3,4 átlagot adott (*Liskó–Fehérvári, 2008*), szemben a mi eredményeinkkel, ahol a pedagógusok értékelésének átlaga 3,65. Tehát ez azt jelzi, hogy a mi – hátrányos helyzetű – régiókban kis lépésekkel, nagy odafigyeléssel lehet előre haladni. A szülők és a tanulók véleményének feltárására nem került sor eddig hazánkban, mi azonban fontosnak tartjuk ezt, mivel úgy gondoljuk, hogy hosszú távon e programok akkor életképesek, ha „mindhárom fél” pozitívan vélekedik a kompetencia alapú pedagógiai programokról.

A kutatás összefoglalása

Az utóbbi években, az iskolákban teret kapott a kompetencia alapú oktatás, mely a tudást, az attitűdöket/nézeteket és a képességeket foglalják magukba. Célunk volt elemezni, néhány kompetencia alapú képzési program közoktatásban történő bevezetését. Feladatnak tekintettük, a tanulók, tanárok és szülők véleményének feltárását, és annak elemzését. Konkrétan a „tanulói megismerés”, „tanórai differenciálás”, „epochális oktatás”, valamint az IKT eszközök hatását vizsgáltuk a közoktatásban. Hipotézisünk, mely szerint a XXI. század igényeihez jobban alkalmazkodnak az új, alternatív módszerek, beigazolódott. A hatásvizsgálat során mindhárom populáció értékelése pozitív lett, pozitív attitűdöket találtunk a módszerek iránt.

Következtetések

Ma Magyarországon az oktatáspolitikai nem vet gátat a nyitott, új koncepcióknak, és támogatja azok országos elterjedését a közoktatásban. A kidolgozott és a közoktatásba széles körben bevezetésre került új, alternatív módszerek „életben tartása” fontos cél kell, hogy legyen. Amennyiben ez megtörténik hosszú távon igen jó eredmények várhatóak.

Várható hosszú távú eredmények lehetnek a tanulók szempontjából:

- az elsajátított tudás alkalmazása javulhat, így felnőve képessé válhatnak hasznos, alkotó munka végzésére
- mivel aktívan részt vehetnek saját tanulási folyamataikban, felnőve aktív felnőtté válhatnak
- az önálló ismeretszerzés képessége lehetővé teszi, hogy felnőve önálló emberré tudjanak válni

- a problémakezelés képessége alkalmassá teheti a tanulókat, hogy felnőve rugalmas problémamegoldásra alkalmas lénné váljanak
- a kooperatív módszer alkalmazása fejlesztheti őket, hogy felnőve képesek legyenek team munkában dolgozni
- az objektív megismerési és értékelési rendszer alkalmassá teheti a diákokat, hogy felnőve mások teljesítményét megítélni tudó emberré váljanak
- az egyéni bánásmód, differenciált fejlesztések természetessé válhatnak, ezért felnőve a másság elfogadására nyitottabbá válhatnak diákjaink.
- Várható hosszú távú eredmények lehetnek a pedagógusok szempontjából:
- a szűk időkeretek kitágulhatnak,
- a kommunikáció-konfliktuskezelés javulhat a problémák megbeszélésén keresztül,
- a diákok érdeklődése, intrinsic motivációja növelhető az új módszerek segítségével,
- az IKT eszközök segíthetik a tanórai felkészülést, a differenciált tanórávezetést,
- kiégés csökkenhet,
- a figyelem hosszabb ideig fenntarthatóvá válik
- Várható hosszú távú eredmények lehetnek a szülők szempontjából:
- az iskola a gyermeki élet természetes színtere lehet,
- az iskola pozitív megítélése kedvezően hathat a szülő–pedagógus-tanuló viszonyra.

Mindezek alapján megállapítható, hogy az új módszerek sikeresek a közoktatásban, pozitív pedagógiai innovációk.

MEGJEGYZÉS

Jelen tanulmány Sopronban a VI. Képzés és Gyakorlat Neveléstudományi Konferencián, 2012. április 12.-én elhangzott tudományos előadás összefoglalója, melynek alapját Hanák Zsuzsanna – Dorner László (2012): Adaptation analysis of some alternative competence-based education programs' in a Hungarian public school In.: Journal of Baltic Science Education 39(39):52–61 old. ICID: 986483 publikáció alkotja.

IRODALOM

Falus Iván (2011): *Tanári pályaalkalmasság-kompetenciák és sztenderdek nemzetközi áttekintése*. EKF Kiadó, Eger.

Hanák Zsuzsanna (2009): Hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulásának támogatása speciális tréningprogramok segítségével In: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): *Az iskola szocializációs funkciói*. Eötvös Kiadó Budapest. 179–187.

Hanák Zsuzsanna, Dorner László (2012): Adaptation analysis of some alternative competence-based education programs' in a Hungarian public school In.: *Journal of Baltic*

Science Education 39(39):52–61 old.

Kiss Endre (2002): *Tizenkét tétel az érték közvetítő és képességfejlesztő program innovációjáról* Veszprémi Egyetem Tanárképzési Pedagógiai Kutatóközpontja, Pápa.

Langerné Buchwald Judit (2010): *A reformpedagógiai iskolakoncepciók és az alternatív iskolák elterjedésének korlátai és lehetőségei a közoktatásban*. Doktori értekezés (kézirat) Pannon Egyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Veszprém.

Liskó Ilona – Fehérvári Anikó (2008). *Hatásvizsgálat pedagógus-továbbképzésekről* OFI, Budapest.

Liskó Ilona – Fehérvári Anikó, Havas Gábor, Tomasz Gábor (2007). *Kutatási zárójelentés*. OFI, Budapest.

Németh András, Pukánszky Béla (1999): Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*, 99 (3), 245–261.

Némethné Tóth Ágnes (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia* 109 (2), 105–121.

Torgyik Judit (2004): Az alternatív pedagógiai módszerek hazánkban 1945-től napjainkig. *Neveléstörténet*, 2004 (1).

Vekerdy Tamás (1994): Waldorf-óvodák, Waldorf-iskolák-, és Waldorf-pedagógia honosítása Magyarországon. *Iskolakultúra*, 4 (19), 50–54.

HORÁK RITA – CZÉKUS GÉZA

Az élethosszig tartó tanulás jelentősége és megvalósulásának lehetőségei a gyakorló pedagógus munkájában

Napjaink rohamosan fejlődő, szüntelenül és felgyorsult ütemben változó világa, valamint a megnövekedett információáramlás nagy kihívás elé állítja a 21. század pedagógusát is. Ennek eredménye, hogy a pedagógus – amennyiben lépést akar tartani a megváltozott körülményekkel – akarva-akaratlanul a minőséges munka és a korszerű módszerek elsajátítása érdekében kénytelen szüntelenül, élethosszig tanulni, tovább képezni magát. A pedagógus feladatának megkönnyítése érdekében számos állami szinten akkreditált továbbképzésre van lehetőség Szerbiában. A munkában 8 vajdasági, magyar nyelven is működő általános iskola tanítóit kérdeztük meg arról, hogy ők hogyan élik meg az élethosszig tartó tanulást, milyen gyakran járnak továbbképzésekre, mennyire tartják ezeket hasznosnak, mit változtatnának rajtuk, és hogyan tennék hatékonyabbá őket.

Bevezető

A 21. század pedagógusa nagy kihívások előtt áll, ebben a felgyorsult, szüntelenül változó, technikai és informatikai értelemben is korszerű és állandóan megújuló világban. Kihívások előtt áll, mert kompetenciáját tökéletesíteni kell, nem támaszkodhat csak az egyetemen megszerzett tudására ahhoz, hogy a kisdiákokat felvértezze azokkal a készségekkel, tudással, szemlélettel, amely jó alapot és segítséget nyújt majd – nem csak a további tanulmányaik során, hanem – az életben is. Korom (2010) szerint a tanári kompetenciák fejlesztése a tanárképzésnél kezdődik, majd folytatódnia kell a tanítással töltött évek alatt, különböző önfejlesztések és a rendszeres továbbképzések formájában, annak érdekében, hogy a pedagógusok lépést tudjanak tartani a tudományos, technikai változásokkal, és képesek legyenek felkészíteni diákjaikat ebben a változó világban a boldogulásra. Napjaink dinamikus változó világában, a versenyképes káder kialakításában, a tanító szerepe vitathatatlan (Pešikan, 2005), ugyanakkor a tanügy reformjának és minőségfejlesztésének előfeltétele magának a tanítóknak a továbbképzése is. (Buchberger et al., 2000; Lieberman and Miller, 2000; Torres, 1996). Cseh (2009) munkájában szintén a pedagógusképzés meghatározó szerepét és a szakmai fejlődést szavatoló pedagógus-továbbképzést emeli ki, az új kihívások, feladatok és technikai feltételek világában. Kraiciné (2009) a következőképpen vélekedik: „Az élethosszig tartó tanulás követelményének nyomása alatt átrendeződni látszik a korábban nehezen mozduló oktatásügy világa, a hangsúly a tanításról áthelyeződik a tanulásra, és a tanító immár nemcsak a folytonosan változó ismeretek átadásának szakértője, hanem sokkal inkább segítő, navigátor a gyermekek, ifjak és felnőttek, továbbá a szervezetek

folyamatos önszervező tanulási folyamatában”. Coolahan (2002) munkájában az egész életen át tartó tanulás megvalósulásának egyik legfontosabb tényezőjével, a pedagógus szerepével foglalkozik. A szerző szerint (Coolahan, 2002) az élethosszig tartó tanulás folyamatát az meghatározza meg, hogy az mennyire épül be a pedagógus gondolkodásába, és hogy mennyire készül fel arra, hogy diákjaikban elmélyítse a folytonos tanulás szükségességének gondolatát. A tanítók tudásuk és kompetenciáik fejlesztése érdekében különböző témájú akkreditált továbbképzéseken vehetnek részt.

A kompetenciák állandó fejlesztése (melyre kitűnő alkalmat nyújtanak a szemináriumok) az élethosszig tartó tanulás szerves részét képezi. Az élethosszig tartó tanulást LLL-el jelöljük, ami az angol lifelong learning rövidítéséből származik. Az OECD (1996) megfogalmazása szerint: „az egész életen át tartó tanulás az egyéni és társadalmi fejlődés valamennyi formáját átöleli függetlenül attól, hogy az milyen környezetben – formális módon iskolákban vagy szakképzési, felsőoktatási és felnőttoktatási intézményekben, vagy nem formális módon a családi otthonban, a munkában vagy más közösségekben folyik”.

Az élethosszig tartó tanulás Európai Bizottsága (*European Report*, 2002) által kidolgozott követelmények a következők lennének:

- Fejlesztzeni a készségeket, képességeket, kompetenciákat;
- Bővíteni az oktatási ráfordításokat;
- Megteremteni a társadalmi befogadás és felzárkózás feltételeit;
- Kidolgozni az élethosszig tartó tanulás stratégiáit, a tanulásirányítást és az akkreditáció feltételeit;
- Megteremteni az adatszolgáltatást és az összehasonlíthatóságot.

Lakatosné (2010) úgy véli, a munkaerőpiac követeli meg az egész életen át tartó tanulás képességének kialakítását. Kraiciné (2000) szerint az oktatás több évtizeddel le van maradva a globalizáció és az infokommunikáció mögött, ami nagymértékben hozzájárul a fejlődés hátráltatásához.

A tanárnak, nevelőnek vagy szakmunkatársnak kötelessége szakmailag a már meglévő kompetenciáit tökéletesíteni, vagy újakra szert tenni a sikeres oktató-nevelői munka érdekében (Sl. glasnik RS, br.72/2012). Szerbiában a tanítónak 5 év alatt minimum 120 pontot kell a továbbképzéseken összegyűjtenie – áll a pedagógusokra vonatkozó szabályzatban (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju sticanju znanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika). A munkában azt kutattuk, hogy a pedagógusok mennyire tartják hasznosnak ezeket a továbbképzéseket, milyen sűrűn vesznek részt rajtuk, mit

változtatnának ezeken, és mennyiben segíti a részvétel a munkájukat. Szerbiában a 2011/2012-es évben az összesen 921 akkreditált képzés közül 23 volt a kisebbség nyelvén, ezek közül 13 magyar nyelvű (ZOUV, 2011–2012).

Cél

Megtudni, hogyan vélekednek a tanítók az akkreditált továbbképzésekről, milyen sűrűn látogatják ezeket, milyen témákat tartanának fontosnak, miben látják a hiányosságait és milyen mértékben segíti ez a munkájukat.

Hipotézis

- A tanítók átlagosan az elmúlt 4 évben 10–15 továbbképzésen voltak;
- A tanítók hasznosnak tartják a továbbképzéseket, mert új információkhoz jutnak;
- Szakmai újításokat, alkalmazható, gyakorlatias ötleteket adó továbbképzéseket tartanának fontosnak.

Módszerek

Az adatgyűjtést kérdőívek segítségével végeztük. A kérdőíveket a vajdasági általános iskolák tanítóinak osztottuk ki. A kutatásban 8 általános iskola 50 tanítója vett részt. A kérdőív a következő kérdéseket tartalmazta:

- Hány éve tanít?
- Az elmúlt 4 évben hány továbbképzésen vett részt?
- Hasznosnak tartja-e a továbbképzéseket?
- Miért (nem) tartja hasznosnak a képzéseket?
- Milyen témájú képzéseket tartana hasznosnak?
- Hogyan tenné hatékonyabbá a továbbképzéseket?
- Az Ön munkáját milyen mértékben segítik a továbbképzések?

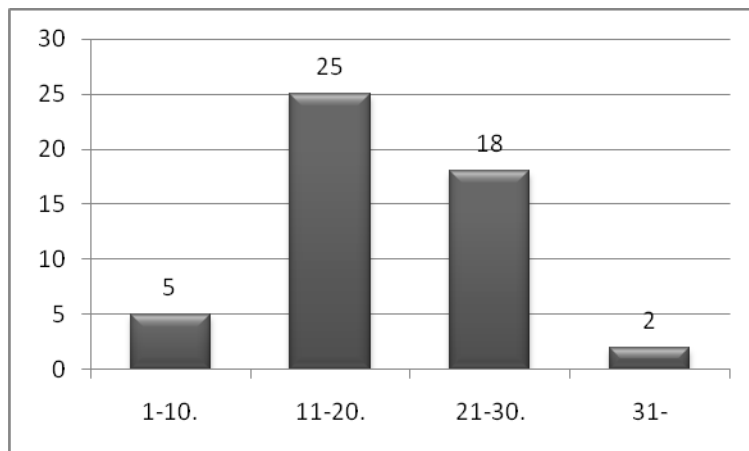
A 3.,4.,5.,6. kérdések nyitott válaszadási lehetőséget nyújtottak. A 7. kérdésnél egy 1-től 5-ig terjedő skálán lehetett választani (az ötös volt a legnagyobb mértékben, legjobban).

Eredmények

Az első kérdésre adott válaszok alapján kiderült, hogy a megkérdezettek 50%-a 11–20 éve dolgozik a tanügyben, 40%-a kérdőívet kitöltötteknek több mint 21 éve dolgozik az

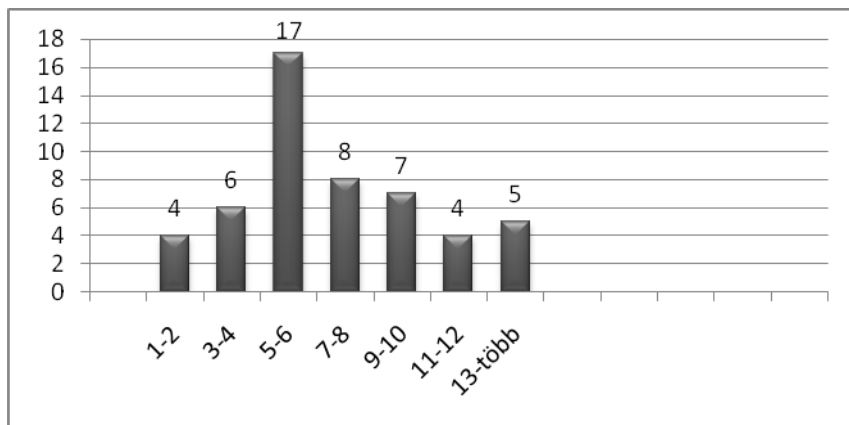
oktatásban (1. ábra). Ezek alapján elmondhatjuk, hogy a kutatásban részt vevő pedagógusok legnagyobb része jelentős tapasztalattal rendelkezik.

1. ábra: Hány éve dolgozik a tanügyben?



A megkérdezett tanítók 33%-a az utóbbi négy évben 5–6 továbbképzésen vett részt. Ez évi lebontásban 1–2-öt jelentene. Összesen 18% vett részt több mint 10 képzésen (2. ábra). Vagyis a tanítók látogatják ugyan a képzéseket, de évi 3–4 képzésnél többre nem nagyon jutnak el. Hasonló eredmények születtek a vajdasági általános iskolák tanárai megkérdezése kapcsán is, ahol a megkérdezettek 33%-a volt csak 10-től több képzésen (Góbor, Horák 2012).

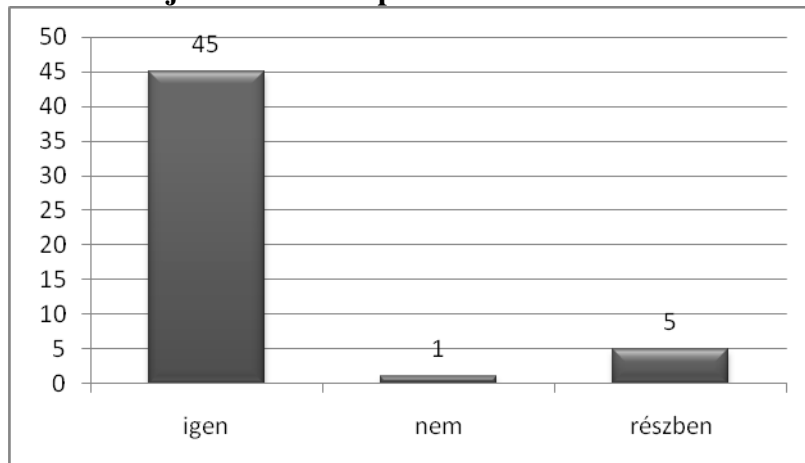
2. ábra: Az elmúlt 4 évben hány továbbképzésen vett részt?



A 3. ábrán szemléltetjük, hogy a pedagógusok mekkora százalékban tartják fontosnak a továbbképzéseket. A kapott eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a legtöbben (88%) hasznosnak tartja őket, mindössze 2%-ban tartják feleslegesnek, 10%-uk pedig témától tette függővé hasznosságukat. Hasonló eredményeket kapott Góbor és Horák (2012) a vajdasági tanárokkal végzett kutatásában, ahol a megkérdezettek 95%-a hasznosnak tartotta a képzéseket. Érdekes összevetni a kapott adatok az 1. ábrán láthatóakkal. Ha a tanárok a

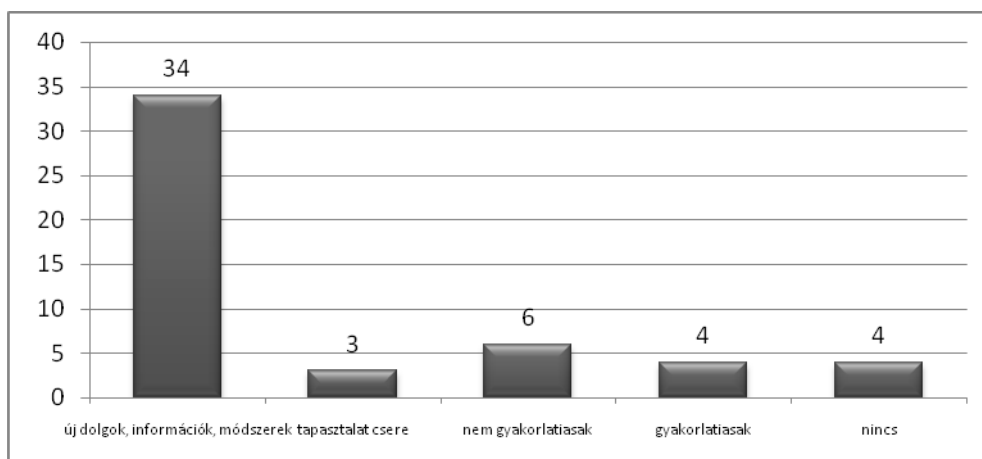
képzéseket majdnem 90%-ban hasznosnak tartják, miért nem látogatják őket rendszeresen? A szerzők úgy vélik, ennek anyagi vonatkozásai lehetnek, illetve tudni kell, hogy a felmérésben részt vevő tanítók legtöbbször falusi környezetben tevékenykednek (ahol magyarul folyik az oktatás), tehát hozzájárulnak még a képzésekre való eljutáshoz kapcsolódó nehézségek.

3. ábra: Hasznosnak tartja-e a továbbképzéseket?



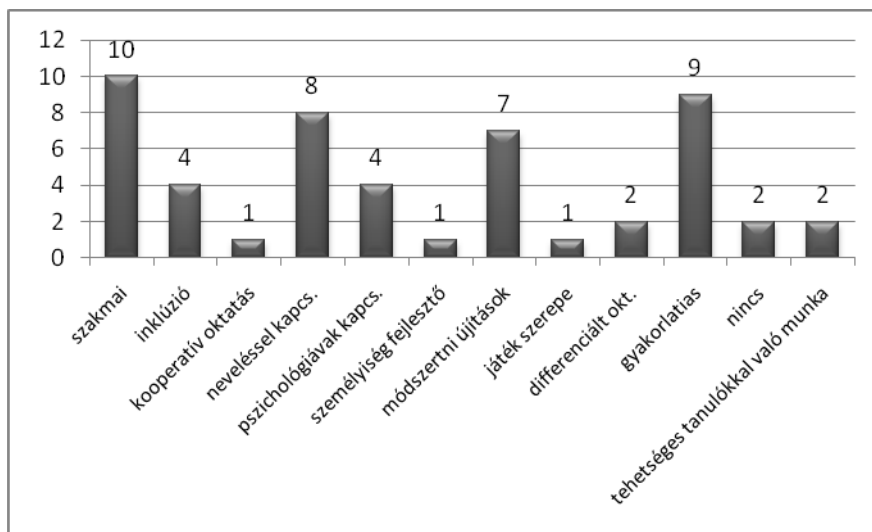
A 4. ábrán bemutatott diagram nyitott válaszadást tett lehetővé. Arra a kérdésre kellett felelni, hogy a tanító miért tartja, illetve nem tartja hasznosnak a továbbképzéseket. A sokszínű válaszok közül kiemelkedik a 66%-ban megjelenő „új dolgok, információk és módszerek elsajátítása”. Pozitív hozzászólásként megjelenik még a gyakorlatias témák feldolgozása és a tapasztalatcsere is. Ebből arra következtetünk, hogy a tartalmak döntő többsége megfelel az alsó osztályokban dolgozó tanítóknak. 12% viszont éppen a gyakorlatiasság és felhasználhatóság hiányát emeli ki, ami arra enged következtetni, hogy egyes tartalmak a gyakorló pedagógus számára nem megfelelőek, nem alkalmazhatóak.

4. ábra: Miért (nem) tartja hasznosnak a képzéseket?



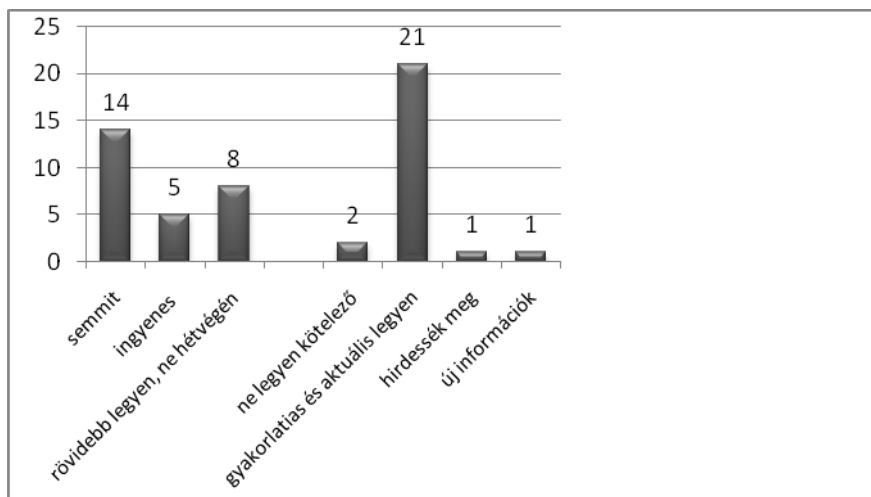
A tanítók a képzések témájaként a következő tartalmakat jelölték meg: legyenek szakmaiak, inklúzióval, a kooperatív oktatással, neveléssel, pszichológiával, személyiségfejlesztéssel kapcsolatosak, módszertani újításokat mutassanak be, többet foglalkozzanak a játék szerepével, a differenciált oktatással, legyenek gyakorlatiasabbak, és térjenek ki a tehetséges tanulókkal való munkára. Ezek közül legnagyobb százalékban a szakmaisággal (19%) és a neveléssel kapcsolatos témákat (16%), valamint a gyakorlatiasságot (17%) emelték ki (5. ábra).

5. ábra: Milyen témájú képzéseket tartana hasznosnak?



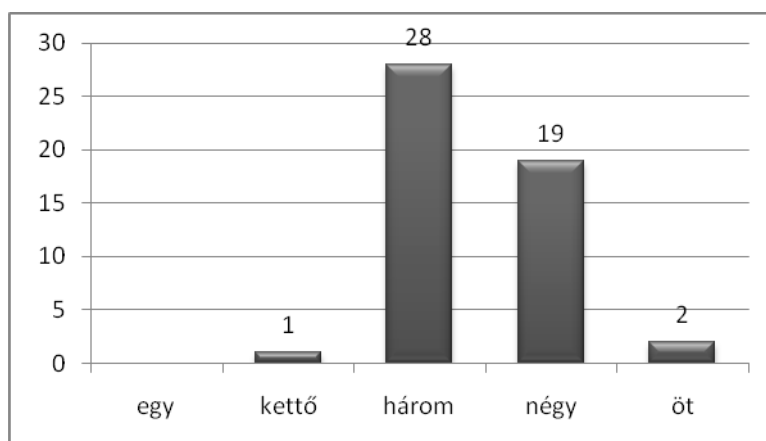
A pedagógusok a képzések hatékonyságának javítása érdekében több gyakorlatias és aktuális témát jelölnének meg azok tartalma, illetve témájaként (40%). Nem egészen 30% a kötelező részvétel beszüntetését tartaná fontosnak, még 15% az időpont körüli változtatásokat hangsúlyozta, hogy ne legyenek ilyen hosszúak, és hogy ne hétfőn tartásukat. Kisebb százalékokban érkeztek javaslatok a továbbképzések díjmentességének ajánlására, hogy jobban hirdessék meg őket, valamint hogy több új információt adjanak át (6. ábra). [1]

6. ábra: Hogyan tenné hatékonyabbá a képzéseket?



A 7. ábrán mutatjuk be, hogy a tanítók saját bevallásuk szerint mennyire tudják munkájuk során felhasználni a továbbképzésen hallottakat. A véleményüket egy 1-től 5-ig terjedő skálán jelölhették be, ahol az 1-es volt a legkevésbé, az 5-ös a legnagyobb mértékben. 56% a hármast jelölte meg, azaz a közepesen felhasználható szintet, míg 38%-ban a négyest karikázták be, vagyis jól felhasználhatónak tartják a képzésen tanultakat. Ezek arra engednek következtetni, hogy még van mit fejleszteni, alakítani a továbbképzéseinken, hogy azok funkcionálisabbak, hasznosabbak legyenek.

7. ábra: Az Ön munkáját milyen mértékben segítik a továbbképzések?



Hipotéziseink közül az első – a tanítók átlagosan az elmúlt 4 évben 10–15 továbbképzésen voltak – megbukott, mert átlagosan a tanítók 38%-a (legnagyobb része) csak 5–6 képzésen vett részt. 10-nél többen mindössze 18%-uk volt.

Második hipotézisünk – a tanítók hasznosnak tartják a továbbképzéseket, mert új információkhoz jutnak – beigazolódott, hiszen a pedagógusok 88%-a hasznosnak tartja ezeket a képzéseket.

Harmadik hipotézisünk – szakmai újításokat, alkalmazható, gyakorlatias ötleteket adó továbbképzéseket tartanának fontosnak – szintén beigazolódott, mert legnagyobb százalékban ezeket a válaszokat kaptuk.

Összegzés

A munka az élethosszig tartó tanulást képviselő továbbképzések hasznosságával, hasznosíthatóságával kapcsolatos, a vajdasági tanítók véleményén alapuló kutatást ölelte fel. Foglalkozott továbbá azzal, hogy a gyakorló pedagógus hogyan tenné hatékonyabbá ezeket a képzéseket, és milyen témákat ajánlana feldolgozásra. Az kielemezett kérdőívek alapján megállapíthatjuk, hogy a tanárok évente csak 1–2 képzésre jutnak el, s így legtöbbször nem teljesítik a minisztérium által előírt 120 pontos minimumot. Megtudhatjuk továbbá, hogy a tanítók hasznosnak tartják a képzéseket, azonban azokra nem tudnak eljutni, annak anyagi vagy időpontbeli vonatkozásaiból kifolyólag, problémáik vannak ezek meghirdetésének módjával, a megrendezés helyszínével. Több helyen megjegyezték a tanítók, hogy szeretnének több képzést, ami saját anyanyelvükön folyik. A szerbiai akkreditált képzések csak kis százaléka, szám szerint 13 lett magyar nyelven meghirdetve a 2011/2012-es tanévben. Fontos lenne továbbá minél több olyan témát feldolgozni, amelyek szorosan kapcsolódnak a napjainkban aktuális problémákhoz, trendekhez. A tanítók saját felkészültségüket tartják például hézagossá az inklúzió, a differenciált oktatás kapcsán. A gyerekek, akik egész napokat a számítógép előtt töltenek nehezen motiválhatók, nem tudnak játszani, beszélgetni, és sajnos a nevelésük-fegyelmezésük körül is nehézségekbe ütköznek a tanítók. Ilyen témájú, ezek megoldását szavatoló képzések megrendezését sürgetik a megkérdezett pedagógusok.

A kapott eredmények hozzájárulhatnak a képzések hatásfokának javításához, ugyanakkor további kutatásokra ösztönöznek, hiszen a pedagógusnak tartania kell a lépést a fejlődéssel, s erre kitűnő lehetőséget kínálnak ezek a szakmai továbbképzések. A kutatás eredményei mindenképpen alapul szolgálhatnak az elkövetkezendő években induló képzések látogatottságának növeléséhez, minőségének javításához, amennyiben figyelembe veszik a célcsoport erre vonatkozó hozzászólásait, javaslatait.

JEGYZETEK

[1] A szerző megjegyzi, hogy a tanítók a Szerbiában aktuális továbbképzésekről többek között a következő honlapokon kaphatnak információkat: <http://www.deteplus.rs/aktuelno/371-akreditovani-seminari-za-uitelje-strune-saradnike-i-nastavnike-u-osnovnoj-i-srednjoj-koli-u-20122013.html>, valamint a ZUOV honlapján (<http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/index.html>) is.

IRODALOM

Buchberger, Friedrich, Bartolo Paiva Campos, Daniel Kallos, Joan Stephenson (Eds)(2000): *Green Paper on Teacher Education in Europe – High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Thematic Network on Teacher Education in Europe, Umea, Sweden

CSEH, Györgyi (2009): *A tanítóknak szóló pedagógus-továbbképzések szerepe a személyre szóló nevelés megvalósításában*. In.: Szabó Mária (szerk.) *Tanulás-tanítási módszerek fejlesztése. A jövő előszobája – Tanulmányok a közoktatás kezdőszakaszáról*. Budapest: OKI, 1-2. <http://www.ofi.hu/tudastar/jovo>

[elozsobaja/tanitoknak-szolo](http://www.ofi.hu/tudastar/jovo) Letöltve: 2012. 11.13

European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning (2012): European Commission, Brussel.

Góbor Zoltán, Horák Rita (2012): *A továbbképzések és az élethosszig tartó tanulás jelenléte és gyakorlati hasznosítása a vajdasági tanárok körében*. Tudás és tanulás neveléstudományi konferencia. Kolozsvár. 35. Absztrakt.

John Coolahan: *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning 2002 OECD*. Ford. Békési Kálmán. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00113/2007-05-otCoolahan-Tanarkepzes.html> Letöltve: 2012.11.09

Katalog stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora za školsku 2011/2012. godinu.

Korom Erzsébet (2010): A tanárok szakmai fejlődése – továbbképzések a kutatásalapú tanulás területén. *Iskolakultúra* Online 1. 78-91 <http://www.iskolakultura.hu/iol/korom.pdf> Letöltve: 2012. 11. 8.

Kraiciné Szokoly Mária (2000): Az egész életen át tartó tanulás, felnőttoktatás, felsőoktatás kihívások az ezredfordulón. *Zempléni Szemle*, Sárospatak.

Kraiciné Szokoly Mária (2009): Az élethosszig tartó tanulás kihívásai: középpontban a tanuló szervezet. *Iskolakultúra*. 12. 131.

<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00143/pdf/2009-12.pdf#page=131> Letöltve 2012. november 9.

Lakatosné Török Erika (2010): *Informatikai kompetencia, oktatási stratégiák és módszerek a*

pedagógiai innováció szolgálatában – vizsgálatok nemzetközi fejlesztő programban részt vevő pedagógusok körében. PhD értekezés, Szeged.

Lieberman, Ann, Miller, Lynne (2000): Teaching and Teacher Development: A New Synthesis for a New Century. In Brandt, R.S. (Ed) *Education in a New Era*. Alexandria. 47-65.

OECD (1996a): Lifelong learning for all. Paris.

Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju sticanju znanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika ("Sl. glasnik RS", br. 13/2012)

http://inkluzivnoobrazovanje.rs/files/Pravilnik_strucno_obrazovanje.pdf Letöltve 2012. 11. 9.

Pešikan, Ana (2005): Profilisanje budućih diplomiranih stručnjaka, *Psihologija*, Vol. 38, 239-253.

Torres, Rosa Maria (1996): *Without reform of teacher education there will be no reform of education*, Prospects, vol. XXVI, No. 3, 447-467.

ZOUV- Zavod za unapredjivanje obrazovanja i vaspitanja.

<http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/arhiva.html> Letöltve: 2012.11.07

HORVÁTH VIKTORNÉ

Internethasználat és digitalizált tananyag Német nyelvtani kisokos

A tanulmányban ismertetett blended learning német nyelvtani digitális tananyag „újrakezdőknek” szól, akik meglevő ismereteiket rendszerezni, kiegészíteni, gyakorolni szeretnék. A hétről hétre feldolgozandó anyagrészeket minden hallgató a saját meglevő tudásának megfelelően ugyan bizonyos időkeretek között, de azokon belül a maga által megválasztott időben sajátíthatja el. Ezáltal kontaktórán nem szükséges a teljes kérdéskört tárgyalni, csupán a problémás anyagrészeket. A példamondatok, illetve gyakorlatok szókincse a turisztikai szaknyelvből merít, ezáltal is támogatandó a szakmai szókincs bővítését. A tananyag az internetes alapú Moodle távoktatási keretrendszeren keresztül érhető el. Írásom a tananyag felépítését és működését mutatja be részletesen, valamint szól az eddigi tapasztalatokról.

A tanulás az internet segítségével számos fórumon, konferencián téma, az viszont tény, hogy a mai fiatalok belenőttek a számítógépes, internetes világba, természetes számukra a digitális eszközhasználat, ők már az ún. digitális nemzedék. Mivel a digitális hétköznapi életben élő gyerekek, fiatal felnőttek már másképp tanulnak, mint akár csak az őket megelőző generáció, szükségzerű átgondolni, hogy másképpen tanítsunk és a tanár szerepét is újraértelmezzük (<http://blog.ollejanos.hu/2012/02/11/a-digitalis-kor-felnottjei-a-digitalis-kor-gyermekeirol/#comment-7>). Az idegen nyelvek oktatásában a cselekvésorientált tanítás kapcsán is az az álláspont terjedt el, hogy a tanár személye legyen a háttérben, onnan segítse, irányítsa tanítványait az ismeretszerzésben. Az internet bekapcsolása a tanítás-tanulás folyamatába felerősíti a tanár szerep eme átértékelődését. A tanárnak a tanulási folyamatot leginkább szerveznie kell, nem „elsődleges információt közlő média” többé. Az internethasználatával átevődött a hangsúly az információk kezelésével, feldolgozásával kapcsolatos képességek fejlesztésére (<http://www.konyvtar.c3.hu/fjkisk/2.htm>). „Oktatási rendszerünk nem a digitális világ gyermekeinek készült, pedig a tanulóink azok” – olvasható egy internetes oldalon – http://www.tanszertar.hu/eken/2008_02/zh_0802.htm – egy svédországi tanulmány kapcsán.

Tekintsük az internetet eszköznak és állítsuk a tanítás-tanulás szolgálatába! Ezzel a gondolattal készítettem el egy internetes tananyagot, amelyet hallgatóimmal blended learning módszerrel dolgozunk fel. A blended learning koncepció lényege, hogy kombinálja az online tanulást a kontaktórai tanulással. Az online programot önállóan dolgozzák fel a hallgatók, míg a kontaktórákon tanári segítséggel dolgoznak azzal tovább. A módszer megfelel a Közös

Európai Referenciakeret által ösztönzött cselekvésorientált nyelvoktatás szellemének. Eszerint a receptív készségeket úgy kell kombinálni a produktívakkal, hogy a tanulók a nyelvet a saját szintjüknek megfelelően tudják használni.

Az általam készített tananyag a német nyelvtan általam legfontosabbnak ítélt kérdésköreit tárgyalja. Abban is eltér az általános nyelvi tananyagoktól, hogy elsősorban turizmus-vendéglátás szakos hallgatók számára írtam, ennek megfelelően nyelvezete a gazdasági, főként turizmus szakirányú szókincsre épül.

A turizmus-vendéglátás szakos hallgatóknak komoly nyelvi kimeneti követelményeket kell teljesíteniük. Két idegen nyelvből kell megszerezniük a Közös Európai Referenciakeret szerinti B2 szintű (középfokú) szakmai nyelvvizsgát, vagy egy szakmai nyelvi középfokú nyelvvizsgát és egy felsőfokú (C1 szintű) általános nyelvvizsgát kell letenniük ahhoz, hogy tanulmányaik végeztével diplomájukat átvehessék.

A kontaktórák tapasztalatai azt mutatják, hogy még a jó német nyelvi tudással a képzésbe bekerülő hallgatók nyelvtani ismeretei is kiegészítésekre, pontosításokra szorulnak. A kommunikáció-központú nyelvtanítás sem nélkülözheti a lehetőség szerinti korrekt nyelvhasználatot. Hallgatóink – NYME Apáczai Csere János Kar – diplomájuk birtokában olyan állásokra pályázhatnak, ahol az idegen nyelvű tárgyalóképesség elvárás, ezért gördülékenyen, a nyelvhelyesség szempontjából is jól kell tudniuk kifejezni magukat.

Az első szemesztert a többnyire A2–B1 (KER) szintű általános német nyelvi ismeretekkel kezdő hallgatók nyelvtudását fel kell fejleszteni szakmai ismeretekkel bővített B2 szintű nyelvtudássá. Ez rendkívül időigényes feladat, rendszeres készülést, állhatatos munkát követel meg hallgatótól és tanárától egyaránt. Számos szakmai ismeretet és a témaköröknek megfelelő szakszókincsset kell a hallgatóknak elsajátítani, miközben a – már említett – négy alapkészséget fejlesztjük. Rejtetten ugyan, de mindenütt jelen van a nyelvtan, amely nélkül a szavakból nem lesznek értelmes mondatok.

Sajnos a kontaktórák szűkös időkeretei között kevés idő marad a nyelvtan tanítására, ezért dolgoztam ki ezt a speciális, internetes tananyagot. Mivel az intézményünkbe turizmus-vendéglátás szakra érkező hallgatók az említett szintű német nyelvi ismeretekkel már rendelkeznek, a tananyag újrakezdőknek szól, akik meglévő ismereteiket rendszerezhetik, kiegészíthetik és gyakorolhatják. Az esetleges hiányok az online fázisokban önálló tanulással, bizonyos időkeretek között ugyan, de azon belül tetszőleges időpontban pótolhatóak. A differenciálás tehát úgy érvényesül, hogy a hétről hétre feldolgozandó anyagrészeket minden hallgató szükségletei szerint, vagyis a saját, már megszerzett tudásához igazodva sajátíthatja el. Amennyiben úgy látja, hogy egy bizonyos nyelvtani jelenség számára nem okoz gondot,

kevesebb időt fordít rá és ellenkezőleg. Ezáltal nincsenek a hallgatók sem alul- sem pedig túlterhelve, ugyanakkor aktívan dolgoznak. Kontaktórákon így nem szükséges a teljes kérdéskört tárgyalni – ami egyeseket előzetes ismeretanyaguk birtokában esetleg untatna és időigényes is lenne –, elég a problémás részeket megtárgyalni, gyakorolni. Azt, hogy mi számít tanári magyarázatot, gyakorlást igénylő problémának, a hallgatói visszajelzések adják. Kérdezni pedig az tud, aki átrágtta magát a tananyagon.

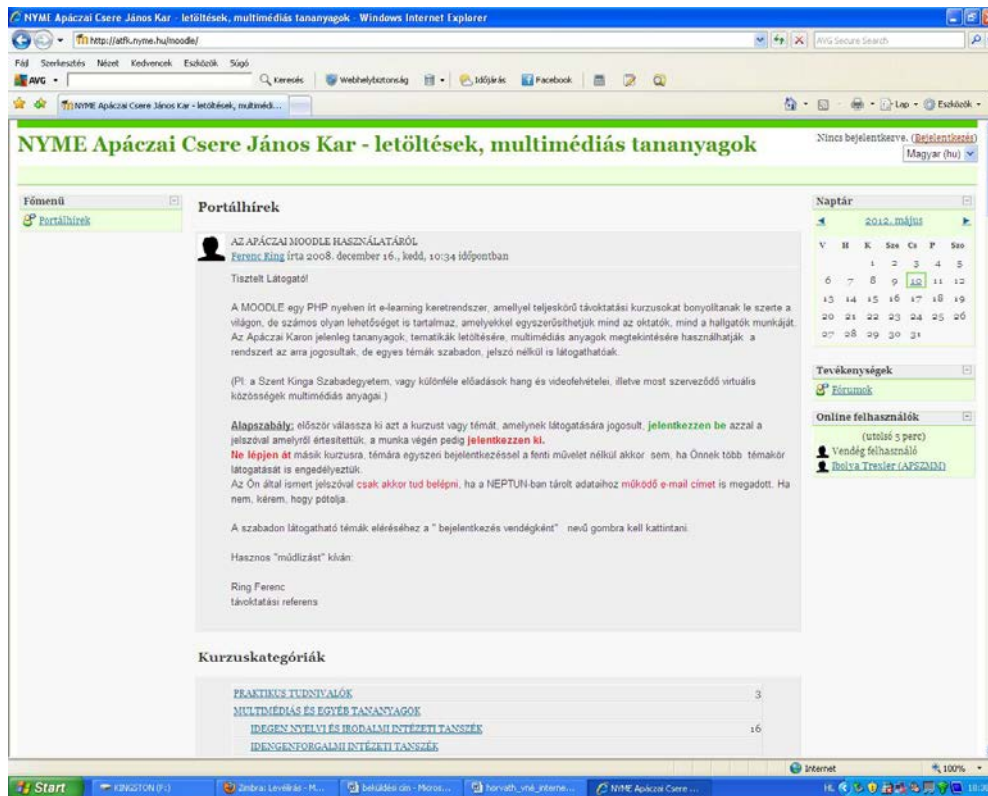
Hol található meg, miből áll és hogyan működik a Német nyelvtani kisokos? A tananyag az internetes alapú ingyenes Moodle távoktatási keretrendszeren érhető el.

„A Moodle neve a Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment kifejezés rövidítése, azaz moduláris objektum-orientált dinamikus tanulási környezet. A Moodle LMS (Learning Management System) alkalmazás, azaz tanulásirányítási rendszer, eLearning keretrendszer. Az LMS feladata az, hogy azonosítsa a felhasználókat és szerepkörük, jogosultságaik szerint a megfelelő tananyagokkal (kurzusokkal) összerendelje őket. Az LMS szerverek a felhasználók tevékenységeit, a tanulás szempontjából fontos adatokat naplózzák, s ebből a későbbiekben statisztikák generálhatók. Ezek az adatok egyrészt a tanulók haladásával kapcsolatosan szolgáltatnak fontos információkat, másrészt a tananyag hatékonysága is kideríthető belőlük. A Moodle web alapú rendszer, tehát a használatához szükség van Internet/intranet eléréssel és böngészővel rendelkező számítógépre. Szükség van valamint szerverre és annak URL címére, amit a szolgáltató intézmény ad meg. Például: <http://moodle.barczy.hu>. A Moodle tervezése és fejlesztése során az alkotókat a konstruktivista pedagógia alapelvei vezérelték. Ahhoz kívánunk keretrendszerükkel eszközöket biztosítani, hogy ideális virtuális oktatási/tanulási környezetet hozzanak létre. A Moodle alkotói nagy hangsúlyt fektettek arra, hogy széles skáláját teremtsék meg az oktatói tevékenységeknek. Erre épülve több olyan modul is van, amely támogatja a kooperatív munkát, valamint flexibilis értékelési lehetőséget biztosít, az értékelésbe esetleg bevonva magukat a hallgatókat is.”

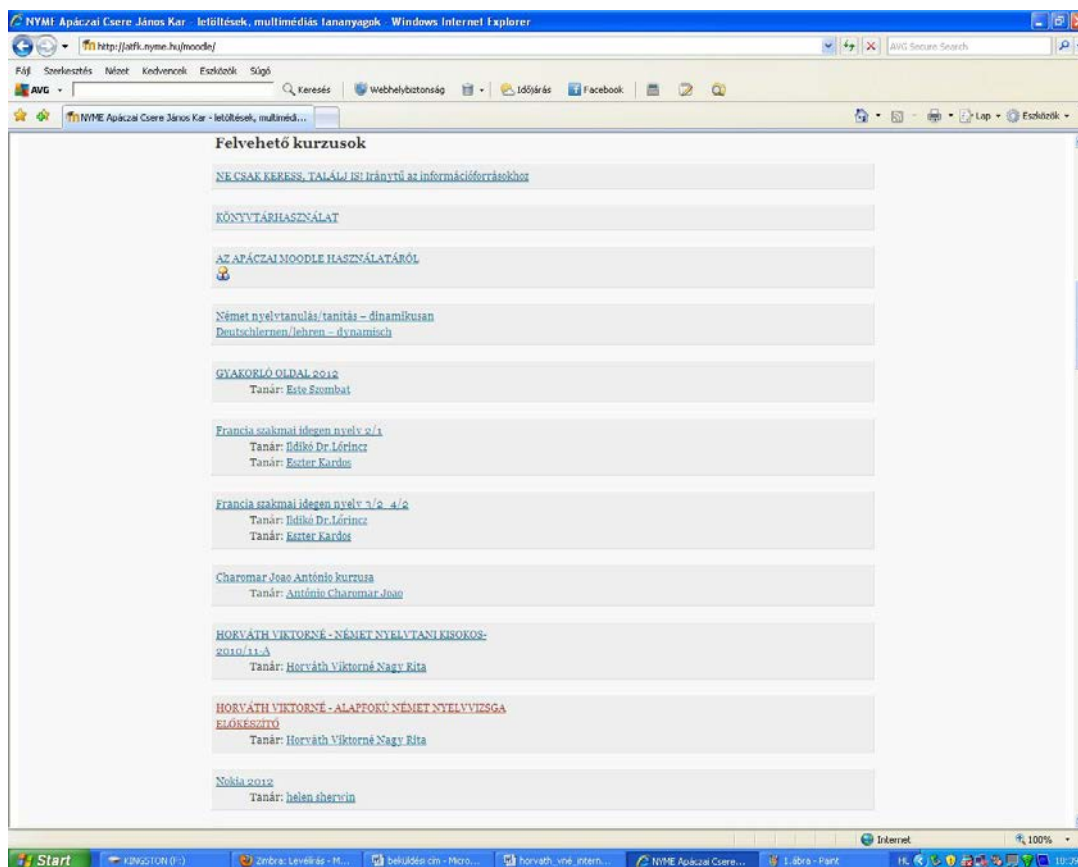
(http://hefop.pszk.nyome.hu/file.php/1/Segedletek/tanari_kezikonyv.pdf)

Íme az Apáczai Csere János Kar Moodle kezdőoldala (1. ábra) és a felvehető kurzusok (2. ábra):

1. ábra: Apáczai Moodle

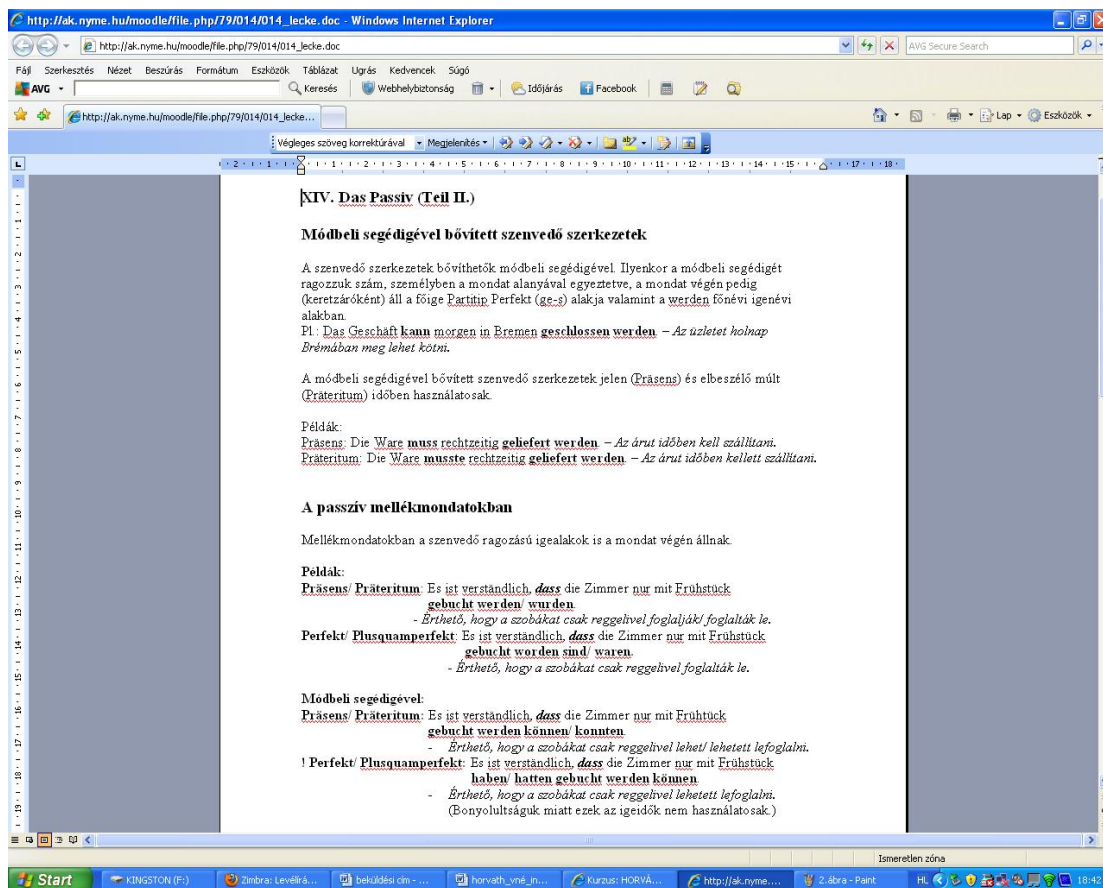


2. ábra: Felvehető kurzusok



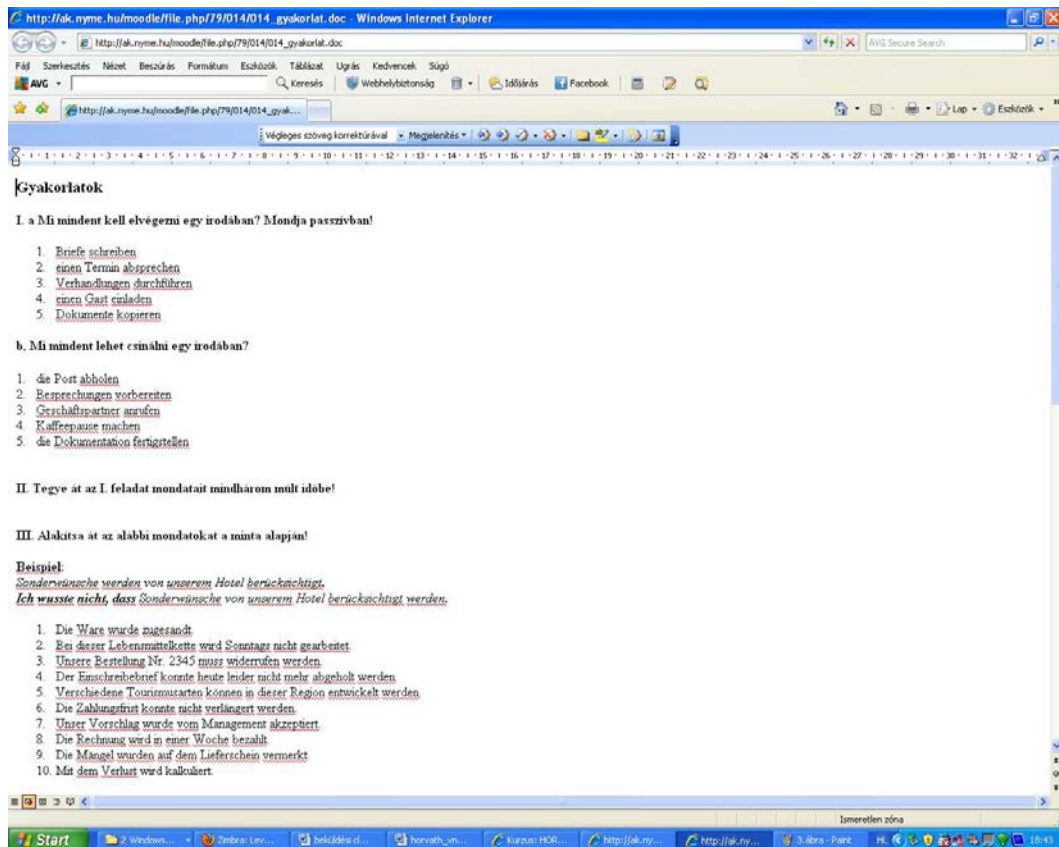
A tananyag 20 leckéből áll. A 20 lecke optimális esetben három félév alatt dolgozható fel. Mindegyik lecke az adott nyelvtani probléma anyanyelven történő magyarázatával kezdődik - ez az elméleti rész. Nem germanistákat képzünk, ezért úgy gondolom, a könnyebb megérthetőség végett célszerű, hogy a magyarázatok magyar nyelvűek legyenek. (Lásd a következő, 3. ábrát.)

3. ábra: Elmélet

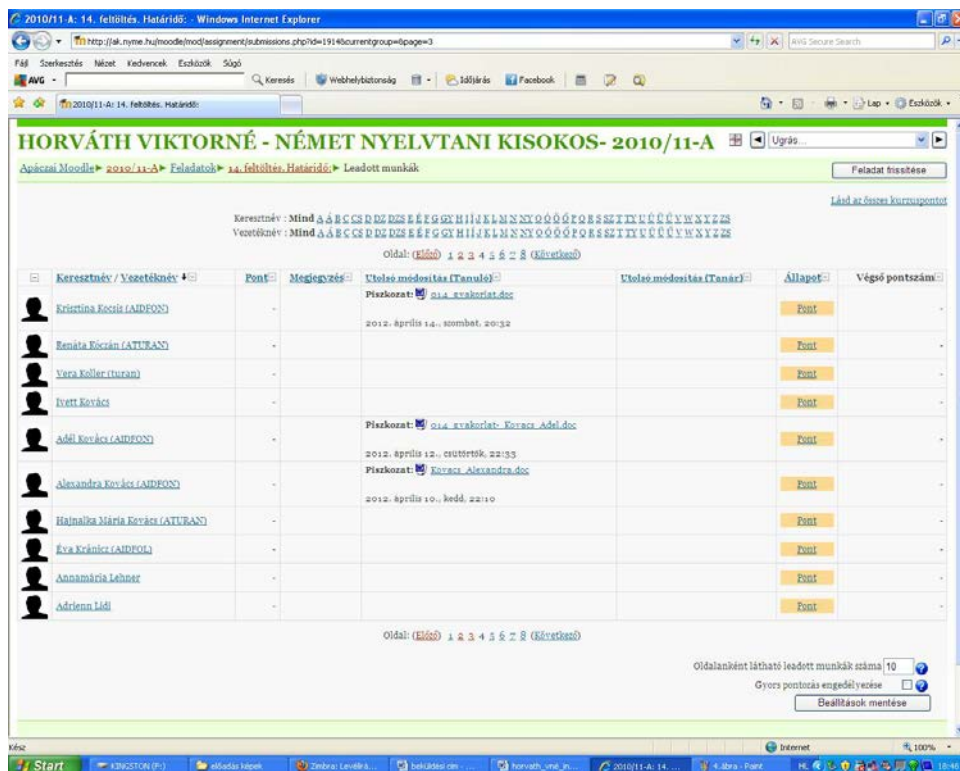


Ezt követik minden esetben a gyakorlatok. A gyakorlatok szókinccse a szaknyelvből merít, ezáltal is támogatandó a szakmai szókinccs bővítését. A hallgatóknak a két egység feldolgozására 3-5 napjuk áll rendelkezésre. Ennek leteltével a gyakorlatok megoldásait feltöltik a Moodle-ra. (Lásd a következő 4. és 5. ábrákat.)

4. ábra: Gyakorlatok



5. ábra: Feltöltések



Ekkor a tanárnak lehetősége van arra, hogy ellenőrizze, elvégezték-e a hallgatók a feladatot és milyen minőségben tették azt. Ezután hozzáférhetővé teszi a hallgatók számára a feladatok megoldásait, akik önmagukat leellenőrzik. A rendszer lehetőséget ad arra is, hogy kiértékeljék a megoldásaikat és elért pontszámaikat feltöltsék a Moodle-ra. (Lásd fent az 5. ábrát.) Ez is egy jelzés a tanár számára, mennyire sikerült autodidakta módon elsajátítani a tananyagot és körülbelül mennyi időt fog igénybe venni a kontaktórákon a vele történő foglalkozás. Természetesen a hallgatók is jelezhetik, ha nem értettek meg valamit az eLearning során. Számonkérésre minden második-harmadik lecke után kerül sor kontaktórára.

A receptív készségek fejlesztése elsősorban az online fázisokban történik. Egy nyelvtani tananyag esetén persze nem a szokványos értelemben vett olvasás-illetve hallásértési feladatokról van szó, viszont a gyakorlatok megoldása feltételez bizonyos szintű olvasásértést és közvetve fejleszti is azt. A leckékhez készültek oktató videók is, amelyek a hallásértés fejlesztéséhez is hozzájárulnak, illetve abból a tényből kiindulva születtek, hogy amennyiben a tanuló több csatornán keresztül kapja az információkat, többet is jegyez meg belőlük.

Meggyőződésem, hogy a leckéket a javasolt sorrendben feldolgozva nem csak a hallgatók német nyelvi ismeretei tökéletesedhetnek, hanem személyiségük is fejlődik, mert az önálló tanulás, a feladatok feltöltési határidejének betartása, önmaguk ellenőrzése növelik a felelősségérzetüket és önfegyelemre nevelnek. Ezt erősítik meg az anonim kérdőíves hallgatói visszajelzések is, például: „Több önszorgalmat igényel így a nyelvtanulás, de ez akár jót is jelenthet.”

A tananyag adott egységeit több csoportommal is folyamatosan dolgozom fel. A hallgatók összességében jó véleménnyel vannak a kezdeményezésről.

- „Nagyon jó dolog, ellenőrizhetem a tudásom, életszerű feladatokkal, könnyen elérhető.”
- „Jónak tartom, mert halad a korrallal és lehetővé teszi az önálló tanulást.”
- „Szerintem megfelelő, mert mindenki a saját tempójában tud haladni.”
- „Otthon több idő van átgondolni a feladatokat és magunktól rájönni a helyes megoldásra. Nagyon jónak tartom, hogy így rendszerezve át tudjuk ismételni a nyelvtani anyagokat.”
- „Az ily módon történő tanítást előnyben részesítem, mert jól össze van szedve a nyelvtani anyag elmélete és utána le tudom ellenőrizni a tudásomat a gyakorlatban.”

Nem csak ismételni tudom, amit eddig már megtanultam, hanem bővíteni is tudom a tudásomat. A videók mindenképp nagyon jók.”

- „Jók és hasznosak a videók, olyan, mintha interaktívan lehetne tanulni.”
- „Jónak tartom a nyelvtan így történő oktatását, hiszen mindenki rendelkezik már valamilyen alappal, így az órákon több időt lehet eltölteni a beszédképesség fejlesztésével.”

Gondot általában az okoz, hogy nem minden hallgató képes a saját tanulási viselkedését megfelelően irányítani, idejét optimálisan beosztani. „A leckék hasznosak, de nem elég hatékonyak, mivel szerintem önállóan otthon senki nem foglalkozik velük elég időt” – írja egy hallgató. Szerencsére az ilyen típusú véleményből van jóval kevesebb. Aki hárítani akar, mindent megtesz annak érdekében, például rövidnek találja a feltöltési határidőt, technikai nehézségekre hivatkozik stb. Ahhoz, hogy a tananyag hatékonyan működhessen, rendkívül fontos a már előbb említett felelősségérzet kialakítása. Amennyiben sikerül az online tanulási fázisokban rejlő lehetőségeket a lehető legjobban kihasználni, a kontaktórai tanulás új minőséggel bírhat. A tanár mintegy segítőként, moderátorként vehet részt az órán, a háttérből irányítva a hallgatók aktív munkáját. Tapasztalataim alapján ez a magasabb szintű nyelvtudással bíró csoportokban megvalósítható, a szerényebb nyelvtudásúak viszont igénylik még több gyakorlat kontaktórán történő közös megoldását. Fokozottan érvényes ez a legtöbb nehézséget okozó fordítási feladatokra.

A hallgatói visszajelzések alátámasztják koncepciómat, miszerint önmagában egy eLearning tananyag nem elég hatékony, feltétlen szükség és igény van a kontaktórai fázisokra. „Nagyon jó, de ez mellé kell egy tanár is, aki segít” – írja egy hallgató. Egy kolléganóm – Sipos Judit nyelvtanár – is kipróbálta csoportjaiban az anyagot. Örömmre szolgált, hogy pozitív véleményt formált meg róla:

„Nagy segítség volt számomra, hogy használhattam a kolléganő eLearninges anyagát. Megkönnyítette a munkámat, mert a tanítás alatt folyamatosan hivatkozhattam a Moodle anyagra, hisz a kolléganő az egész anyagot a szakirodalomra építette fel. Míg nem létezett ez az anyag, addig sok időt kellett áldozni fénymásolásra, nyelvtani gyakorlatok összeállítására. [...] A tanulók a tanórán kívül is profitáltak az eLearninges tananyagból. Először is, az önálló munkára inspirálta őket. Mivel bizonyos leckék dátumhoz voltak kötve, ezért egyfajta rendszerességet vitt nyelvtanulásukba a Moodle, ami elengedhetetlen a sikeres nyelvtanulás szempontjából. Otthon, egyéni tempóban tudták elsajátítani az anyagot, de a tanórán rendszeresen elemeztünk bizonyos részeket, amelyeket esetleg egyesek nem tudtak segítség nélkül elsajátítani. Tehát kérdések fogalmazódtak meg bennük, ami tanári szemszögből az

egyik legértékesebb dolog, hiszen akkor tényleg azt magyarázhatja el a tanár, amit még nem értenek a tanulók és nem általánosságokat, így személyre szabottabb lesz a tanítás. [...] Véleményem szerint ezen az úton kell tovább haladni, minden eszközt meg kell ragadni ahhoz, hogy támogassuk, hatékonyá és nem utolsó sorban vonzóvá tegyük hallgatóink számára a nyelvtanulást.”

A módszer költség- és időkímélő, valamint nem utolsó sorban környezetbarát is egyben. A kolléganő is említi, hogy mentesült a fénymásolás terheitől. Hallgatói oldalról is pénztárcakímélő megoldásról van szó, így ír erről egyikük: „A hallgatók ily módon maguk is gyakorolhatják a nyelvtant. A feladatok érthetőek. Nem kell ezért könyvet se vásárolni, ez is nagy előnye.”

Úgy gondolom, felgyorsult világunkban fontos a hatékonyság és a rugalmasság, ezért a jövő útja a nyelvtanításban is a digitális tananyagok felhasználásának irányába vezet. A Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar az Idegen Nyelvi és Irodalmi Intézeti Tanszék aktív részvételével az Edtwin projekt (2008–2011, Ikerkapcsolatok az Oktatásban, AT-HU Határon Átnyúló Együttműködési Program 2007–2013) anyagi támogatásával létrehozott egy multimédiás tananyagot, egy 660 perces oktató DVD-t, amelynek részét képezi a Német nyelvtani kisokos is. A DVD módszertani-didaktikai felvételei elsősorban a német nyelv tanulása-tanítása iránt érdeklődőknek kívánnak hasznos segítséget nyújtani. Örömteli lenne, ha a jövőben lehetőség nyílna más multimédiás programokhoz való csatlakozásra is.

IRODALOM

Dreyer, Hilke – Schmitt, Richard (2000): *Lehr-und Übungsbuch der deutschen Grammatik.*

Ismaning. Hueber. 44.

Hantschel, Hans Jürgen – Klotz, Verena – Krieger, Paul (2005): *Mit Erfolg zum Zertifikat*

Deutsch Plus. Übungsbuch. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH. 100–103.

Hering, Axel – Matussek, Magdalena (2007): *Geschäftskommunikation. Besser schreiben.*

Ismaning. Hueber. 87–88.

Karácsony Lajos – Tálasi Istvánné (1991): *Német nyelvtan a középiskolák számára.* Budapest,

Tankönyvkiadó. 202–208.

Közös Európai Referenciakeret. Kiadja az Oktatási Minisztérium megbízásából a Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.

http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (2012. ápr. 07.)

Ollé János (2012): *A digitális kor felnőttei a digitális kor gyermekeiről.*

<http://blog.ollejanos.hu/2012/02/11/a-digitalis-kor-felnottjei-a-digitalis-kor-gyermekeirol/#comment-7> (2012. ápr. 07.)

Tanári kézikönyv a MOODLE e-oktatási keretrendszer használatához.

http://hefop.pszk.nyme.hu/file.php/1/Segedletek/tanari_kezikonyv.pdf (2012. ápr. 07.)

Uzonyi Pál (2005): *Német nyelvtan nem csak középiskolásoknak*. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó. 62–69.

A WEB szerepe a tanítás-tanulás folyamatában.

<http://www.konyvtar.c3.hu/fjkisk/2.htm> (2012. ápr. 07.)

Zipernovszky Hanna (2008): Felesleges időtöltés? Néhány pedagógiai következtetés a svéd fiatalok INTERNET használata kapcsán.

http://www.tanszertar.hu/eken/2008_02/zh_0802.htm (2012. ápr. 07.)

KECSKÉS MIKLÓS NÉ

A pedagógiai szempontú népi játék kutatás

Az elmúlt évek során rendkívül sokszínű és terjedelmes pedagógiai szempontú írás jelent meg, melyek a népi játékok lehetséges szerepét, személyiség fejlesztő hatását, iskolai vagy óvodai nevelésben betöltött helyét jellemzik. A korábbi írásokban jellemzően, a pedagógusok vagy pszichológusok tapasztalati észrevételeivel találkozunk. Kérdés, van-e ma Magyarországon népi játék kutatás, amely a népi játékokat, mint pedagógiai eszközt, módszertani lehetőséget vizsgálja és eredményeit mérhető adatokkal bizonyítja. Tanulmányomban arra keresek választ, hogy milyen vizsgálati módszerekkel, milyen irányokban halad ma a népi játékok kutatása. Célom a kutatási irányok összegzése, bemutatása majd mindezek segítségével egy lehetséges, jövőbeli új szemlélet, kutatási irányzat kialakítása.

A népi játékokról röviden

Az antropológiai megközelítés az ember természetéhez tartozónak tekinti a játékot. A játékkal kapcsolatos antropológiai kutatások az utóbbi évtizedekben erősödtek meg (Bús, 2010:159.) Számos írásban találkozunk a népi játékok meghatározásával. Sok definíció közül most kettő megfogalmazást emelek ki. Niedermüller Péter a Magyar Néprajz VI. kötetében így ír a népi gyermekjátékokról: „A gyermekjátékok egy meghatározott életkori csoportnak a természeti és társadalmi környezettel való, minden külső kényszert nélkülöző, nem produktív, ikonikus jellegű, térben és időben szakadatlanul megnyilvánuló akciósorozata, amelynek elsődleges, noha gyakran implicit célja az individuum kultúrájától (társadalmi csoporttól) való függőségi rendszerének kialakítása. Egyszerűbben fogalmazva: a játék a kultúrával való azonosulásnak, a kulturális adaptációnak, a szocializációnak fizikai és ideológiai objektívációja” (Niedermüller, 1990: 539). A minden külső kényszert nélkülöző jellege miatt a játék a gyermeket jóleső érzéssel tölti fel, új energiát ad és szabadít fel. Sok esetben munkám során mégis azt tapasztalom, a gyerekek nem, vagy nagyon keveset játszanak, az iskolában éppúgy ahogyan otthon vagy a játszóközösségekben. A népi játékok pedig még kevesebb esetben részei az általános iskolában töltött tevékenységeknek.

A továbbiakban, más oldalról megközelítve, Antal László megfogalmazásában tekintsük át, mi a népi gyermekjáték. „A népi játék az emberiség mozgásos és művészi megnyilatkozásának formája; költészet, ritmus dallam, szöveg cselekmény vagy funkció komplex megjelenése, amelyre az alapelemek bizonyos állandósága mellett az *átalakulás, rögtönzés és az örök megújulás* a jellemző” (Antal, 2002: 36). A népi játékokban a fejlesztő erő számtalan módon van jelen. Kihaszni azonban csak akkor tudjuk, ha játsszunk, együtt tanítványainkkal.

Lázár Katalin szerint a hagyományos játékok lényeges hogy illeszkedjenek a magyar kultúra más területeihez, alkalmazkodjanak az azokban megnyilvánuló ízlésvilághoz, és még inkább az, hogy betöltsék a gyermek életében azt a *funkciót*, melyet évtizedekkel, évszázadokkal ezelőtt betöltöttek (Lázár, 1997. 19-25)

A népi játékok funkciója

Lázár Katalin, népi játék kutató művei alapján elmondható, a népi gyermekjátékok elsődleges funkciója a saját test megismerése, majd a külvilág megismerése és a közösség, a társadalom megismerése. Továbbá a felszabadultság, a sikerélmény megélése. Mindezek a funkciók más csoportosítás szerint is megfogalmazhatóak, tovább részletezhetőek. A művészeti-, a pszichológiai-, és a pedagógiai funkcióban jelennek meg. De más, például terápiás célokat szolgáló funkcióról is igen széles irodalom jelent meg az elmúlt pár évben. Külön csoportba sorolhatóak a motoros, a kulturális és a szociális funkciók. Nem feledkezhetünk meg azonban arról, hogy ezek a funkciók nem különülnek el, egymással párhuzamosan és komplementer módon is betöltik szerepüket. Nem választható el például a zene vagy a mozgás a kreativitástól, az emocionális funkció a nevelés és fejlesztéstől vagy a magyar kultúra ismerete a normák ismeretétől.

Néprajzi kutatások, népi játék gyűjtések

Számos tanulmány foglalkozik a népi játékokkal, ezek azonban különböző tudományágakban találhatóak. Ilyen például a néprajztudomány, a szociológia tudományok, vagy a neveléstudomány. A történelemtudomány, a testnevelés- és sporttudomány, a művészetek. Nehéz a feladata a kutatónak, aki a teljesség igényével mérné fel a tudományágakban megjelenő kutatásokat, vizsgálódásokat. Nem tudom tehát a teljes tartományt vizsgálni, példák alapján haladok tovább. Az azonban elmondható, ma jelenleg az MTA Zenetudományi Intézetének, Népzene- és Néptáncutató Osztálya (Felföldi László igazgatásával) a kutatások központja. A pedagógiai és módszertani kutatások pedig a Magyar Táncművészeti Főiskola Kutatóközpontjában illetve tanszékein zajlanak.

A néprajztudomány oldaláról szemlélve, jelenleg korcsoport, jeles napok, és hagyományok leírásait jelentetik meg a tudományterületen belül kutatók. Ezek mellett tájegység szerinti gyűjtéseket, monográfiákat, társadalomnéprajzi leírásokat jelentetnek meg. Összegezve elmondható, mind leíró, rendszerező, etnográfiai jellegű publikáció, nem

tartalmaznak pedagógiai szempontú kutatásokat. Ilyen jellegű, néprajzi publikációkról három összegző írás is bőségesen számol be. Ezek: Kresz Mária (1948) *A magyar-gyermekjáték kutatás* című írása, Niedermüller Péter (1990) *A magyar játékkutatás története* című írása a Magyar Néprajz VI. kötetében és Kriston Vízi József (1996) *Az utolsó fél évszázad népi gyermekjáték- kutatásának eredményei magyar nyelvterületen* című, a *Létünk* folyóiratban megjelent tanulmánya. Átjuk összegzett szakirodalomban átfogó képet kapunk az elmúlt évszázad gyermekjáték kutatásáról. Nem szabad megfeledkeznünk azonban arról, hogy ezek a kutatások a néprajzi gyűjtések és leírások gyűjteményei, nem tartalmaznak módszertani kutatásokat.

A népi játékok helye a gyakorlatban

Amíg a leíró, rendszerező néprajzi tárgyú írások az elméleti alapot és rendszertanát képezik népi gyermekjátékaink tanításának, addig a gyakorlati oldalon kutatók igyekeznek átültetni a leírást és elevenné tenni a funkciót. A továbbiakban újra tekintsük át röviden az életünk során betöltött funkciókat, melyet a népi gyermekjátékok nyújtanak számunkra. Elsősorban születésünket követő egy – másfél évben az ölbéli gyermekjátékokkal ismerkedünk meg, mikor édesanyánk játékos éneklésével kíséri megismerési folyamatunkat. Ilyen játékok az arcsimogatók, kéz és ujjasdik, höcöggetők. Az otthon, a családi kör, (anya, apa, testvér, barátok), a játszóközösségek mind az oktatás, nevelés elsődleges színtere. Későbbiekben, az óvodai-, iskolai szakkörök, foglalkozások alkalmával nyílik újra lehetőség a népi játékok megismerésére, rejtett funkcióinak érvényesülésére. A nevelési programok, tantervek ajánlásai mind tartalmaznak népi játékokat, fontosságukat hangsúlyozzák. Az iskolai foglalkozások, a tanórák és napközök mellett a délutáni tevékenységek között is szerepelnek népi játékok, a művészeti iskolák (AMI) néptánc tanszakain, főleg az alsó évfolyamokban (előképzők és alapfokok) jellemzően nagy jelentőségűek. Más, iskola utáni egyéb foglalkozások, például sportiskolák edzései is, kihasználják a népi játékok adta lehetőségeket. Gondolok itt a népi sportjátékokra. A terápiával, fejlesztéssel, gyógyítással foglalkozó intézetek programjaiban (például a táncterápia, a szenzoros integrációs terápia- SZIT, a differenciált szenzoros integrációs terápia- DSZIT és a zeneterápia) gyakran találkozhatunk népi játékokkal. Ezek inkább az ölbéli gyermekjátékok, ringatók. Mely tudományos írások, kutatások biztosítják a gyakorlati oldal létjogosultságát? A továbbiakban erre adok választ.

A pedagógiai szempontú írások és kutatások

A következő részben azokat a kérdéseket teszem fel, melyek a pedagógiai szempontú népi játék kutatást jellemzik. A kiemelt kérdéseket dőlt betűkkel olvashatjuk.

Kik a kutatók? Az írásokat többségében óvónők, tanítók, tanárok, pszichológusok jelentetik meg. Néhány szakdolgozatban találtam kisebb kutatásokat, vizsgálatokat. A kutatásokról, tudományos bizonyítékokról azonban főképpen a főiskolákon, egyetemeken tanító pedagógusok (tanítóképzők, óvóképzők tanárai) írásaiban olvastam. *Mit vizsgálunk, mit kutatnak?* Olyan problémákat vizsgálunk, melyek az oktatás, nevelés szempontjából, annak segítése, javítása céljából fontosak, magyarázatra vagy megválaszolásra, esetleg megoldásra várnak. *Melyek ezek a területek?* Elsősorban, a *tanulók fejlesztésének* problémaköre a kutatások tárgya. A tárgyon belül azonban igen széles a területek megoszlása. A személyiségfejlesztés témaköre, a szocializáció segítése, a társas kapcsolati készségek fejlesztése, a készség vagy a képesség többirányú fejlesztése, a fizikai- és motoros képességek fejlesztése, tanulási zavarok megelőzése, emocionális fejlesztés, a művészeti és kreatív érzék kialakítása. *Hol találjuk a publikációkat?* Természetesen először a néprajzi **szaklapok** oldalain kerestem, ilyen például a Néprajzi Látóhatár, a Létünk vagy a Folkmagazin. Majd, egyre bővebb körben kutatva, más szaklapok (pedagógiai) oldalain folytattam a keresést. Ilyen az Iskolakultúra, a Nyelvünk és kultúránk, az Óvodai nevelés, a Fejlesztő Pedagógia és a Tanító. Majd a **tanulmánykötetek**, a konferencia kiadványok és az **évkönyvek** áttanulmányozása volt a feladatom. A felsoroltakból is látható igen széles a népi játékok megjelenési területe, nem csak a szaklapokban, de más kiadványban való megjelenésüket tekintve is. Továbbiakban tehát kérdés, milyen tudományos írásokban találkozunk, találkozhatunk még népi játék kutatásokkal. Hol kereshetjük ezeket a kutatásokat? A **könyvek** tartalmukban, és bennük ajánlott módszereikben (például: Lázár Katalin, *Mit játszottok mátkák?*, Antal László, *Néptáncpedagógia*, Czinóber Klára- Wirkerné Vasvári Éva, *Játék, mozdulat, tánc*, Budainé Balatoni Katalin, *Így tedd rá!* könyvei) jellemzően nem tartalmazzak kutatási beszámolókat, a gyakorlat oldaláról szólnak, példákat és ajánlásokat tartalmaznak. Kivételes példaként azonban megjegyzem, Antal László említett könyvében a népi játékról nem esik szó a kutatási eredmények tekintetében, de a néptánc csoportformáló, szocializációt elősegítő funkciójáról szóló kutatásait tömören összegzi. Könyvében kiemeli Porkolábné Balogh Katalin népi játék kutatásait (Antal, 2002).

A **szakdolgozatokat** a teljesség igénye nélkül említtem, ezen a területen még hiányosak a kutatásaim. Ennek fő oka az, hogy a népi játék tartalmú szakdolgozatok szerteágazóan és

sokféle témakört érintve (sokszor rejtetten, a tartalomba beleszöve) vannak jelen egy-egy írásban. Az írások sem egyértelműen köthetőek tanszékekhez vagy intézetekhez. Jelen vannak a tanító és tanárképzés legkülönbözőbb szakain, de a pszichológusok és terapeuták képzésében is találtam szakdolgozatra példákat. A szakdolgozatok teljes felmérése tehát külön kutatási feladat, egy egész, új kutatás lehetőségét kínálja. Másrészt, úgy gondolom jelen írásban hasznosabb az általam ismert szakdolgozatok jellegzetességeit egy-egy példával szemléltetnem. A szakdolgozatokról általában elmondható hogy a témavezetők és konzulensek mindig ugyan azok, legalábbis visszavezethetően ugyan azokra a személyekre utalnak vagy vezethetőek vissza. Vonatkozik ez a hivatkozásokra, témavezetőkre, tanácsadókra is általánosságban. Az általam ismert, népi gyermekjátékok témakörébe tartozó szakdolgozatok összképe alapján elmondható, hogy kutatásaim során Lázár Katalint és Sándor Ildikót (dr. Lázár Katalin a Magyar Táncművészeti Főiskola tanára, a Zenetudományi Intézet MTA főmunkatársa, illetve dr. Sándor Ildikó a MTF adjunktusa, a Hagyományok Háza főmunkatársa) találtam a legtöbbször felkért témavezetőnek, népi játék módszertani szakembernek. Kijelentésemet az a tény erősíti, mely szerint a külföldi szakdolgozatok konzulenseiként is, illetve szakirodalmi hivatkozásként is őket nevezték legtöbb esetben a szerzők. Például az ELTE-BTK, pszichológia szakán végzett Jakobi Nóra (2003), *Szenzoros integrációs terápia, tanácsadás, és családi nevelés*, című szakdolgozata is példa erre. Harmadik fejezetében az Ölbéli népi játékok szerepéről ír pszicho-biológiai aspektusból. Témavezetője, dr. Varga Izabella volt. A vele folytatott beszélgetéseimből tudom, a népi játékok tartalmi részeiben dr. Sándor Ildikó nyújtott útmutatást. A Magyar Táncművészeti Főiskola szakdolgozatai közül egy példát említek, Kerekes Ágnes (1999) *A népi játékok szerepe a személyiség és közösségformálásban*, című szakdolgozatában több aspektusból mutatja be a személyiségformálás lehetőségeit a népi játékok segítségével. Konzulense Lázár Katalin volt. A Babes-Bolyai TE (Kolozsvár), Testnevelés és Sporttudományi Karán Kovács Éva (2007), *A mozgásos játékok hatása a 9-10 éves gyerekek fizikai képességeinek fejlődésére címmel írta szakdolgozatát*. Kutatásai nem a népi gyermekjátékokról szólnak a szó szorosabb értelmében, de ahogy a cím mutatja, a közös gyökerek és kapcsolódási pontok miatt fontos dokumentum. Hivatkozásaiban Sándor Ildikó és Lázár Katalin munkái szerepelnek. Ma Magyarországon példa nélkül álló, Finnországban védett, talán egyetlen, népi játék pedagógiai szempontú kutatása, Tamásiné Dsupin Borbála (2010) értekezése, melynek címe, *A népi játékok és a mozgás realizációja, funkciója a 3-7 éves gyermekek személyiségfejlődésében*. Az értekezést a Jyväskylä Egyetemen, Finnországban védte Tamásiné, témavezetője dr. Sándor Ildikó volt. Hivatkozásaiban Lázár Katalin, Antal László,

Czinóber Klára, Győri Pál, Wirkerné Vasvári Éva írásai találhatóak. Természetesen csak azokat a tanulmányokat említem itt, amelyek kutatásokat tartalmaznak. A gyermekjáték gyűjteményeket, játékleírásokat és ajánlásokat most nem említem, bár a szerző értekezésében jelentős szakirodalmat gyűjtött össze. Mindezek mellett a konferenciákon és kötetekben számos esetben találkoztam a népi játék fontosságát több szempontból megjelenítő írásokkal, illetve előadásokkal. Az MTF konferenciák (*Perspektívák az új évezredben, a táncművészetben, a táncpedagógiában és a tánc kutatásban* - I., II., III., benne: Sándor Ildikó, Budainé Balatoni Katalin, Ruszné Hodonszky Éva írásaival) mindig alkalmat adnak egy-egy módszertani tapasztalat, kutatás bemutatására.

Mindenképpen fontos dokumentumok kutatásom szempontjából a *tanulmánykötetek, évkönyvek* átnézése. Például az ELTE Tanulmánykötetében Békésné Lakatos Margit írása figyelemreméltó. A *Mire tanítanak a népi játékok-* című tanulmányában pedagógiai szempontból elemzi a játékokat. Győri Pál (2002) *Óvodások biológiai fejlődése és fizikai aktivitása* (mozgásos játékok) tanulmánykötete már nem a népi játékokról szól, de tartalmában a népi játék kutatáshoz szorosan kapcsolódik. Kutatásaiban a sokmozgásos testnevelési játékok hatásait vizsgálja. A vizsgált tevékenységek, mozgásformák a népi gyermekjátékokban is megjelennek. Ilyenek például a fogócskák, labdajátékok a méta játék, de a csülkös játék, a pányvázás is ide sorolható.

Kovács Éva Tímea (2007) Kolozsváron írt szakdolgozata, *A mozgásos játékok hatása a 9-10 éves gyerekek fizikai képességeinek fejlődésére*, a mozgásos játékok szerepének vizsgálata. Bucsy Gellértné (1994) a mozgáskoordináció fejlődését és a fejlesztést kutatta, testnevelés hatékonyság vizsgálatokat végzett (MTE doktori értekezés). A címe, *Az óvodai testnevelés hatékonyságának vizsgálata azonos életkorú és vegyes összetételű gyermekcsoportokban*. Gévainé Janurik Márta (2010) Szegeden írt disszertációjában a játékok szerepét vizsgálta, programjának hatásvizsgálatát végezte el, megfigyeléseket és méréseket végzett. A zenei hallási képességek és alapkészségek összefüggéseit kutatta. A címe, *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapkészséggel 4-8 éves kor között*. Tamásiné Dsupin Borbála értekezésében (2010) *A népi játékok és a mozgás relációja a 3-7 éves gyermekek személyiségfejlődésében*, a népi játékok mozdulattípusait elemezte, a körjáték variánsokat analizálta. Tóth Sándorné Csontos Zsuzsna (2011) *Az énekes, mozgásos, ritmusos népi- és gyermekjátékok fejlesztő hatása óvodáskorban-* című Egerben írt, szakdolgozatában (szociálpedagógiai tanszék) így fogalmaz: „Kutatásomban arra szerettem volna választ kapni, hogy az énekes, mozgásos, ritmusos népi - és gyerekjátékok fejlesztik-e mérhetően a gyerekek beszédképességét, és társas kapcsolati készségét, tehát

tesznek-e szert előnyre az ilyen játékfoglalkozásokon rendszeresen résztvevő gyerekek a kontroll csoporthoz képest.”

Összegzés

Ma Magyarországon a népi játék kutatás jellemzően leíró, etnográfiai jellegű. Empirikus kutatások csak szakdolgozatokban és elvétve tanulmánykötetekben, kis számban fordulnak elő. A pedagógusok írásaikban többnyire tapasztalataikat, ajánlásaikat fogalmazzák meg, gyakorlatukból szerzett információkból következtetnek. Példa erre az egyetlen általam ismert disszertáció is, melyben szintén nem található kutatásokra való hivatkozás. Véleményem szerint elvétve akad csak ilyen szintű és tárgyú vizsgálat. Az írásokban a népi játék fejlesztő hatásainak tudományos bizonyítékait csak részben és a gyakorlat oldaláról ismerjük meg. Mérésekre csak elenyésző esetben találtam példát. Folyóiratokban, szaklapokban nem, csak szakdolgozatokban, tájékoztató vagy alapkutató jelleggel. Ez igen kevés, további kutatásokra van tehát szükség.

Fontosnak tartom, hogy kollégáim, akik a főiskolákon, egyetemeken népi játékokat tanítanak a hallgatóknak, ne csak a néprajzi tudományok, vagy más (például a színházi művészetek) kutatásain belül készítsék el disszertációjukat, legyen meg a helye, iskolája és intézménye ezeknek az értekezéseknek. Erre talán az előkészületben álló tánc tudományi doktori iskola nagyban hozzájárul majd. Továbbiakban tehát kérdés, hogyan tovább? Valóban szükséges az adatokkal alátámasztott bizonyítás a művészetek kutatásában? Mérhetővé kell tenni a népi játék fejlesztő hatását? Mit mérjünk, és milyen eszközökkel? Jó, ha példákat másolunk? Más művészeti ágak esetében már történtek képességvizsgálatok, tesztek készültek például a zenei képességvizsgálatokra és a testnevelés hatékonyságának mérésére. Elegendő, ha más művészeti ágak területén már kialakult mérési módszerek és kutatási eljárások mintáját vesszük alapul? A megoldás talán ez, vagy a további példák és módszerek keresése lehet. De felhasználása a más művészeti ágakban már kialakult vizsgálatoknak és teszteknek óvatosságra és megfontolt módszertanra kötelez minket.

IRODALOM

Antal László (2002): *Néptáncpedagógia*. Tanári Kézikönyv, Hagyományok Háza, Budapest, 36.

Békésné Lakatos Margit (2007): *Kör, kör ki játszik. Mire tanítanak a népi játékok?* ELTE,

- Tanulmánykötet, Trezor Kiadó XXX. Gyermekek, Nevelés, Pedagógus Képzés, Budapest 103.-117. In: *ELTE Tanító- és Óvónőképző Kar Neveléstudományi Tanszék Kötete*.
- Bucsy Gellértné (1994): *Az óvodai testnevelés hatékonyságának vizsgálata azonos életkorú és vegyes összetételű gyermekcsoportokban*, MTE. Doktori értekezés.
- Budainé Balatoni Katalin (2011): *Így tedd rá! Néptáncosok Kellékboltja*, Budapest.
- Bús Imre (2010): Szempontok a játék antropológiai és pedagógiai értelmezéséhez. In: Aubert Antal, Béres István, Kurucz Rózsa, Nagy Janka Teodóra (szerk.): *Tudományos közlemények XI-XII*. Szekszárd, Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar, 159-167.
- Czinóber Klára–irkerné Vasvári Éva (2008): *Játék, mozdulat, tánc*. Hagyományok Háza, Budapest.
- Gévayné Janurik Márta: *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4-8 éves kor között*, Szeged, Disszertáció.
- Győri Pál (2002): *Óvodások biológiai fejlődése és fizikai aktivitása*. Veszprém
- Jakobi Nóra (2003): *Szenzoros integrációs terápia, tanácsadás, és családi nevelés*. ELTE, BTK, Szakdolgozat.
- Kerekes Ágnes (1999): *A népi játékok szerepe a személyiség és közösségformálásban*, Szakdolgozat, MTF, Budapest.
- Kovács Éva (2007): *A mozgásos játékok hatása a 9-10 éves gyerekek fizikai képességeinek fejlődésére*, -Babes -Bolyai TE. (Kolozsvár) Testnevelés és Sporttudományi Kar, Szakdolgozat.
- Kresz Mária (1948): *A magyar-gyermekjáték kutatás*. Népkutatás Kézikönyve. Budapest.
- Kriston Vízi József (1996): *Az utolsó fél évszázad népi gyermekjáték- kutatásának eredményei magyar nyelvterületen*. In: *Létünk*, 3-4.
- Lázár Katalin (2002): *Mit játszottok mátkák? A népi játékok rendszere és tanítása*. KE, CSVM Ped. Főisk. Kar, Kaposvár.
- Lázár Katalin (1997): *Népi játékok*. Planétás Kiadó, Budapest. 19-25.
- Niedermüller Péter (1990): *A magyar játékkutatás története* IN: Magyar Néprajz VI. <http://mek.niif.hu/02100/02152/html/06/99.html> (letöltve: 2012.05.10)
- Tamásiné Dsupin Borbála (2010): *A népi játékok és a mozgás realizációja, funkciója a 3-7 éves gyermekek személyiségfejlődésében*, Jyväskylä Egyetem, Finnország.
- Tóth Sándorné Csontos Zsuzsanna (2011): *Az énekes, mozgásos, ritmikus népi- és gyermekjátékok fejlesztő hatása óvodáskorban*, Eger, Szakdolgozat.

KISMARTONY KATALIN

Gesztusok a zenében

A zene több szempontból csoportosítható: szöveges és szövegtelen, énekes vagy hangszeres, programzene - abszolút zene... és még sokféleképp gondolhatunk a zenére, bár minden meghatározás sokkal kevesebb, mint amit a zene adni képes a befogadónak. Egy kevésbé ismert szempont a gesztusok megtalálása óvodai és iskolai dalokban, zenehallgatási anyagokban és általánosan kedvelt művekben. Néhány példa a gregorián, a népzene és a klasszikus zene világából megvilágítja az elméleti bevezetőt.

*„A szavak ugyanis csak 7%-ban járulnak hozzá a jelentés kifejezéséhez és megragadásához, míg a hang minősége, összetevői, a hangsúly, az intonáció, a dallam 38%-ban, a nem verbális mimikai, gesztus és testtartási információk pedig 55%-ban szabják meg az üzenet jelentését.”
(Bagdy, Pap, 2011)*

Bevezetés

A címben szereplő két szó látszólag távol áll egymástól. A gesztus testi és látható megnyilatkozás, a zene megfoghatatlan és időbeli. Mindkettőben közös vonás viszont, hogy kizárólag emberi és emocionális megnyilvánulás. Az inspirációt ehhez a témához még zeneakadémista koromban kaptam Újfalussy (1980) könyvéből, ahol szöveges és csak hangszeres példákat vet össze és olyan eredményre jut, hogy létezik azonos lelkiállapotot kifejező dallam- dallamformálási mód. Mozart mise- és operarészleteinek összehasonlítása különböző szövegtelen hangszeres részletekkel kölcsönös magyarázatot és értelmezést adnak ahhoz, hogy általános emberi érzelmi állapot zenei megfestésének tekinthessünk egyes ritmus- és dallamfordulatot (hangnemet, hangszerelést...).

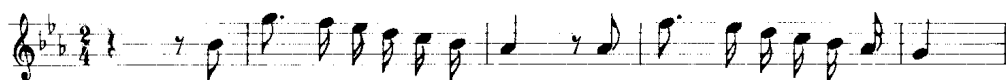
Az első példa ebből a könyvből való és ennek nyomán indulok saját felfedezésekre. Mozart Varázsfuvola című operájának Képáriája (Tamino Pamina képe alapján szerelemre ébred iránta) a tiszta szerelem érzésének dallama lesz az opera folyamán, hallunk hasonló dallamot Paminától, Papagénótól, Papagénától és a három hölgytől is. Ennek a négy ütemnek a dallama a tiszta szerelemből fakadó, humánus házasság kifejezése lesz csak zenei eszközzel megszólaltatva (1. kotta) (Újfalussy, 1980: 18).

1. kotta

1 01

6. Larghetto

A VARÁZSFUVOLA, No. 3.
Tamino



Dies Bild - nis ist bezaubernd schön, wie noch kein Au-ge je ge - sehn!

Tárgyilagos meghatározások a gesztusokról

- „Kifejező kézmozdulat, taglejtés. A gesztus a kommunikáció, a közlés egyik eszköze, legtöbbször érzelmeket, indulatokat fejez ki. Általában a gesztust a beszéd kiegészítőjeként, a mondanivaló hangsúlyozására, kiemelésére használják.” (<http://www.kislexikon.hu/gesztus.html>)

- „Gesztus: A testbeszéd, vagyis a metakommunikáció többet árul el minden szónál.”
(http://www.lelkititkaink.hu/gesztus_szotar.html)

Ez a két meghatározás a megszólalás közbeni mozzanatra utal, a Néprajzi lexikon is ezt erősíti az előadásmódra vonatkozó ellentéppárral:

- „A gyimesi csángó → keserveket szinte mozdulatlan fejtartással, merev arccal éneklik, annál árnyaltabb és egyénibb a dallam és szöveg előadása. A → mulatónótákat és → táncnótákat viszont fel-felkapott fejjel, fenyegető ujjmozdulatokkal, esetleg összekapaszkodva, hajlongva stb. éneklik, a mondanivaló háttérbe szorul. (...) A gesztus életre kelhet a test egésze által (testtartás, ülés mód, járás), kifejeződik testrészek (kar, kéz, ujjak, fej) révén, vagy megjelenhet az arcon (szemöldökhúzás, kacsintás, ajkbiggyesztés). Mivel a gesztusok a kulturálisan beidegződött viselkedési repertoár részei, igen sok olyan gesztus van, amely csak egyes népeket, népcsoportokat jellemez (...) több általános, pánhumán gesztus van (pl. sírás, nevetés). Ezeknek ismerete és helyes használata a mindennapi életben hasonlatos a nyelv használatához.”
(<http://mek.niif.hu/02100/02115/html/2-644.html> Néprajzi lexikon)

A szélsőséges gesztusok egyetemessége: a bizalom, remény, öröm kifejezése, kifelé forduló, felnéző testtartása általános; a sírás, gyász, félelem lehajló, vonagló, összegubordzó jellege mindenki által ismert.

A szó és a dallam kapcsolata

Első terület a népdalban/népelekben és gyermekdalokban felfedezett közös vonások:

- Az Annyi bánat a szívemen... és az Elment a madárka kezdetű népdalok első sora a bizonytalanság, hezitálás kifejezője.

- Az általánosan ismert karácsonyi ének, a Dicsőség mennyben az Istennek nagy szextes ugrása, hasonlóan a Képáriához, magabiztos és diadalmas. Szintúgy az A part alatt, aminek első ugrásából tudhatjuk, hogy jó vége lesz a történetnek.

- Az Éliás, Tóbiás... derűs, játékos, a szintén dó-mi-szó, de ellentétes irányú dallam, az Aki nem lép egyszerre... határozott, bizakodó. (Eredete érdekes: Haydn katonai trombitajele gyerekek leegyszerűsítésében vált magyar gyermekdallá.)

- Játékos ritmusokra példa a Csömödéri faluvégen kezdetű népdal, melynek második és harmadik sorai végén nem nyugvó, hanem szapora „titi” ritmus van és éppen az előző ütem tükörképeként, mintegy ironizálva, nevetségessé téve a két szereplő ügyetlenségét.

Véleményem szerint a gyermekek azért szeretik a szinkópa ritmust, mert mindig játékoságot fejez ki (vagy harcias, mint Egressy: Fel, fel vitézek): Kis kertemben uborka, Itt ül egy kis kosárba’ és számos további példa van a tanító- és óvóképzésben.

A gregorián idézetben több gesztus is van (2. kotta) (Béres, 1999: 16).

2.kotta

Bevonulásra. (Zsolt. 46, 2.)



emzetek! mindnyá-
jan tapsoljatok, ör-
vendeztetek ujjongó
szóval az Istennek.

A latin szövegben a „plaudite manibus”, tapsoljatok a kezeitekkel, a négyvonalas kotta efelett látható, Sankt Gallen-i írásmóddal jelzett artikulációban és ennek nyomán az éneklésben is két egymás utáni hangot kell kiadni az örömben két kézzel tapsolás helyes megszólaltatásához. Külön említésre méltó a „jubilate” és az „exultationis” dallamrajza, ahol az örvendező ujjongás gesztusait találjuk. A teljes szöveg szó szerinti és művészi fordítása: „Összes nemzetek, tapsoljatok kezekkel: lelkendeztetek Istennek hangjában az ujjongásnak. Nemzetek! mindnyájan tapsoljatok, örvendeztetek ujjongó szóval az Istennek.” (Lindeisz, 2005: 162)

Bach János passiójában Péter, miután harmadszor árulja el mesterét, másodszor szólal meg a kakas, ahogy ezt Jézus előre megmondta. Az evangélista, a tulajdonképpeni „mesélő” a következő idézetben látható/hallható a kívülálló kakas jelzésére a dó-mi-szó hangokat alkalmazza, de az emberi rossz döntés hatására keservesen síró Péter dallama hullámzóan, de végül lehajló (weinete) (3. kotta) (Bach, 1975: 184).

3.kotta

184

Ev. an die Wor-te Je-su, da er zu ihm sag-te: E-he der

Cnt.

Ev. Hahn krä--hen wird, wirst du mich drei-mal ver-leug-nen. Und

Cnt.

Ev. ging heraus und wei--ne-te bit-ter-lich.

Cnt.

Pergolesi Stabat Materében az első hat versszak egyes szám harmadik személyben szól Mária fájdmáról, a hetedik versszaktól egyes szám első személyben ír az együttérzésről. Az első tétel „lacrimosa” szava (lá, szó, fá fá mi ré mi), jelentése: sírva – egy hajlongó dallam, melynek az együttérző részben tükörképe a 7. tételben a „lugeam” (gyászolok) dallama fá mi szi, lá,) (Várnai, 1972).

A remény és örvendezés hangjai az ismétlődő szó-mi-dó (hasonlóan az Éliás, Tóbiás ismert dallamához) köré szőtt „Laudamus Te, benedicimus Te, adoramus te, glorificamus Te” szövegrész Farkas Ferenc Szent Margit miséjének Gloriájában található (Dicsőítünk Téged, áldunk Téged, imádunk Téged, magasztalunk Téged) (4. kotta) (Farkas, 1999: 3).

4.kotta



Più mosso

S *f* tis. Lau-da-mus Te, Bene-di-ci-mus Te, Ado-
MS ta-tis Lau-da-mus Te, Bene-di-ci-mus Te
A tis

10

S *p* ra-mus Te, Glorifi-ca-mus Te Gra-tias a-
MS Adora-mus Te Glorifica-mus Te Gra-tias
A

15

Érdekes, hogy a zene történetének jellemző és visszatérő vonása, hogy segíteni szeretné a hallgatót a jobb zeneértésben. Például a madrigálok létrejöttékor mindegy szemléltetni szeretnének az alkotók dolgokat: napfelkeltét, gyöngyöket, halált, mély hangot és sírást is – keverednek a megjelenítendő dolgok (tárgyi, természeti és emberi).

A romantikában, a programzene kialakulásakor egy egész vers, történelmi esemény, filozofikus gondolat, festmény lehet egy-egy szimfonikus költemény programja. A gesztusok azonban nem nyilvánvalóak, hanem fel lehet fedezni zenei részletekben. Lehet egészen személyes, amikor megérinti a hallgatót egy részlet, de lehet általános emberi tapasztalatok nyomán találni ilyen gesztusokat a zenében. Mindenképp a zenehallgatóvá nevelés egy összetevője lehet ilyenfajta felismerés a zenehallgatás során.

Tovább lehetne még vizsgálódni abban az irányban is, hogy egy előadóművész hogyan hozza létre az általa érzett formájában a zenét. A Zenei enciklopédia a gesztust a kommunikáció kapcsán említi: „... kommunikáció: Információk közlése, cseréje valamilyen jelrendszer, ill. eszköz ([gesztusok](#), nyelv, [előadó-művészet](#), [média](#) stb.) útján.”

(<http://www.zenci.hu/szocikk/gesztus> letöltve)

Eszerint a zene létrehozása miatti gesztus kerül előtérbe, egy olyan kommunikáció, amelynek nyomán egyedileg szólal meg a zene.

Lehetne a zene hatására létrejövő spontán vagy tanult mozgásokat is vizsgálat tárgyává tenni. Pl. Waldorf-iskolák Dalcroze elvein alapuló euritmiája. Vagy további gesztus-kérdés, hogy vajon miért nem lehet computerrel érzelemgazdag zenei előadást létrehozni. És a ma

technikailag lehetséges zenehallgatási alkalmakat érdemes videó felvételekkel gazdagítani, mert a látott és egyidejűleg hallott élőzenei előadáshoz közelebb áll, mint a steril és hibátlan CD felvétel, ha látható az előadó, mint képezi a hangot (Döbrössy, 2011).

IRODALOM

Bach, Joh. Seb. (1975): *Matthäus Passion*. Edition Peters, Leipzig.

Bagdy Emőke, Pap János (2011): *Ma még nem nevettem*. Kulcslyuk Kiadó, h. n.

Béres György (1999): *Gregorián ének III*. Gregorián Társaság, Budapest.

Döbrössy János szerk. (2011): „*Mi ez a gyönyörű*” – *zenehallgatóvá nevelés – konferenciakötet*. ELTE TÓK Tudományos Bizottsága, Budapest.

Farkas Ferenc (1999): *Missa secunda in honorem Sanctae Margaritae*. Andreaas Farkas, Pully, Suisse.

Lindeisz Ferenc szerk. (2005): *Kulcs a graduáléhoz*. Szent István Társulat, Budapest.

Újfalussy József (1980): *Zenéről, Esztétikáról – cikkek, tanulmányok*. Zeneműkiadó, Budapest.

Várnai Péter (1972): *Oratóriumok könyve*. Zeneműkiadó, Budapest.

KOMJÁTHY ZSUZSANNA

A magyar óvodatörténet nyilvántartott szakmai folyóiratainak gyermek-és ifjúságképe a XIX századtól napjainkig

A tanulmány megkísérli összefoglalni a 183 éves magyar óvodatörténet gyermekkép felfogását, a szakmai folyóiratok tükrében. Az első „Közlemények a kisdédóvás és gyermeknevelés köréből” – című 1843–n Budán kiadott folytatás nélküli közlöny megjelenésétől, az „Óvodai Nevelés” szakmai folyóirat, napjaink – a 21. század – gyermekfelfogását tükröző írásaival bezárólag. A tanulmány szemlélteti azokat a társadalmi, politikai korszakokat, melyek az ideológiáknak megfelelően alakították át a pedagógiában a gyermeknevelésről vallott eszméket, felfogásokat.

Magyar óvodák – pedagógia folyóiratok gyermekképe a 19-20. században

A magyarországi óvodáztatás története közel 200 éves múlttra tekint vissza. Az első „kisdédóvót” – amely egyben Közép–Európa első ilyen intézménye volt – Brunszvik Teréz (1775-1861) grófnő nyitotta meg Budán, a krisztinavárosi Mikó utcában, édesanyja telkén, Angyalkert néven 1828. május 27-én. A grófnő odaadó híve volt a svájci pedagógusnak, Pestalozzinak, s a gyermeknevelésben alapműnek tekintette Samuel Wilderspin Infant Education című, 1825-ben megjelent munkáját, pontosabban annak németre fordított átdolgozott változatát, amely 1826-ban jelent meg Bécsben. A fordító – átdolgozó Joseph Wertheimer – a pedagógiai iránt érdeklődő, filantrop érzelmű üzletember volt. E két neves pedagógus tanait is felhasználva hozta létre Brunszvik Teréz óvodáját azzal a céllal, hogy a vagyontalan családok gyermekein segítsen. A wilderspini pedagógiában megfogalmazott gyermekkép alapjai jelentek meg az első magyar óvodák szellemiségében. A nevelés szigorú puritánus elvekre helyeződött: *„pontos, szorgalmas, megbízható, alantas vágyait leküzdő, tanítójának mindenkor, mindenben engedelmeskedik. Az ilyen karakterű gyermek felnőttkorában zökkenőmentesen illeszkedik be kora társadalmának szövetébe”* (Pukánszky, 2005: 705). Az általa ideális tanulónak tekintett gyermek a következetes nevelés eredményeként már kora gyermekkorától rendelkezik azokkal a jellemvonásokkal, amelyek a hithű protestáns – puritános ember sajátjai.

Brunszvik Teréz fáradhatatlan szervezőmunkájának köszönhetően, az első „Angyalkertet” számos óvoda alapítása követte az ország minden pontján. Az egyre szélesedő óvodaalapító mozgalom által létrejött kisdédóvók, az óvodaügy iránt elkötelezett, lelkes, filantrop érzelmű polgárok adományaiból jöttek létre, illetve működtek. Az új pedagógiai irányzat, a természethez és az értelemhez szabott nevelést állította a középpontba. Kiemelte a

kirándulás, torna fontosságát és felkarolta a kézműves mesterségek oktatását. Gyermekhez szabott nevelési módszereket vezetett be – a gondolkodás kiinduló pontjának tekintette a dolgokra való rácsodálkozást, hirdette a gyermek önállóságát, illetve a játékos tanulás fontosságát. A tanulnivalókat a gyakorlati célok alapján választotta ki. Előtérbe állította az anyanyelv, reáltárgyak és szakmák oktatását. *Gyermekképét a szeretni tudó, hasznos ismereteit a hétköznapokban is használni tudó gyermek ideáljának kialakítása jellemezte.* A romlott társadalmi viszonyok közepette védelemre, óvásra szoruló gyermek rousseau –i képe rajzolódik ki a gyermekneveléssel foglalkozó korabeli írásokból – Brunsvik Teréz naplójából. Az óvodákat terjesztő egyesület egy korabeli röpiratából ugyan ez a gyermekkép fogalmazódik meg: *„A gyermek – kornak első éve az egész életre legbéhatóbbak: mert azon csírák, melyek az emberrel együtt születnek, ezen első évben indulnak meg és valamint a test, úgy a lélek is előbb elnyomorodhat mintsem az őt környező veszélyt akár ösmerni, akár eltávolítani tudná.* (Pukánszky, 2005: 706). A szerző meghatározza írásában a korabeli intézményes nevelés legfontosabb pedagógiai feladatait is, különös hangsúlyt helyezve a gyermekkor első hét évére, melyben a „koranevelés” biztosítása révén a gyermek testi és lelki fejlődésére való gondos fölvigyázás” révén tisztán megtartani a főt és szívet fonák gondolatoktól és érzésektől” (Pukánszky, 2005: 706).

A reformkor pezsgő szellemi életének, valamint a kisgyermeknevelés ügye iránti fokozott társadalmi, és szakmai érdeklődésnek köszönhetően a korai szakmai lapok nem voltak hosszú életűek. A magyar óvodatörténet első lapja a „Közlemények a kiseddévás és Elemi Nevelés Köréből” című 1843 – n Budán kiadott folytatás nélküli közlöny volt. Az 1867 után bekövetkezett gyors gazdasági – társadalmi változások felértékeltek az intézményesített nevelés szerepét, és egyre nyomatékosabban jelent meg az állami felelősség kérdése. Eötvös József a készülő népiskolai törvényben szabályozni kívánta a kiseddévás kérdését. Terve azonban nem valósulhatott meg. A társadalmi igények és öntevékenység hatására jöttek létre a kiseddévás új szakmai szervezetei és orgánumai, mint például a „Kiseddnevelők Országos Egyesülete”(1869 – 1946) és a „Kiseddnevelés” (1879 – 1919, 1924 – 1944) című szakmai folyóirat. A lap első száma 1879. január 1–n. jelent meg P. Szathmáry Károly „Egyesületünk” című vezércikkében napjainkban is érvényes módon határozta meg a kiseddnevelés célját, mely a nemzeti hagyományokra alapozott nevelésbe ágyazva valósította meg, alakította ki a XIX. század gyermekképét: a „Jól nevelt, illedelmes, engedelmes gyermek” ideálját:

„A magyar kiseddnevelőre saját helyi foglalatosságán kívül igen nemes és szép feladatok várnak. Ilyenek: a kiseddnevelési irodalom továbbfejlesztése a neveléstan és nemzeti sajátosságok érdekében; az irodalom helyes fogalmainak terjesztése egymás között és a

szülők körében; magának a kisdednevelésnek terjesztése országszerte, minden kedvező alkalom felhasználásával; maguknak a kisdednevelőknek szellemi és anyagi érdekeinek óvása, emelése, mi csak egyesülten elérhető s végre saját és kartársaink tekintélyének és az irántuk emelkedő rokonszenvnek élesztése” (Kelemen, 1997: 184).

A folyóirat gyermekkel foglalkozó tanulmányai közül elsőként „*A jótékonyság nevelő hatása az óvodában*” címmel jelent meg írás, melyben a gyermek egyik nagy „nevelőjéről”, a példáról, a példaadásról írt Dietz Etel óvónő. E munkájában a gyermekkor jelentőségét hangsúlyozza – tükörhöz hasonlítja, mely az először felvett képeket az élet későbbi szakaszában is visszasugározza. A „*Kisdednevelés*” című folyóirat leg figyelemre méltóbb korszaka a – 1924-1933 közötti, csaknem egy évtized volt, mely időszakban a reformpedagógia eredményeire fokozott nyitottságot szentelve, a korszerű kisgyermeknevelés szinte egyedülálló pedagógiai műhelyévé vált.

Az óvodák hosszú ideig nem tartoztak a hivatalos intézményrendszerhez, csupán 1891–n kezdték szabályozni a működésüket. A 19. század második felétől kezdődően a magyar óvodák pedagógiai szellemiségét a fröbeli – romantikus gyermekkép eszmeisége hatotta át, mely szellemiség a korabeli írásokban is tükröződik: *Molnár Mária óvónő* – az 1896-ban megrendezett II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszuson nyomtatásban is megjelent előadásában, az óvodai nevelés családi jellegének fontosságára hívta fel a figyelmet. „A természetes nevelés alapján működő óvodában tehát nincs helye a „pedáns, iskolai modornak” (Pukánszky, 2005: 709). Hasonlóan romantikus gyermekkép fogalmazódik meg, Bardócz Pál szakfelügyelő által szerkesztett 1928-ban megjelenő, óvónőképző intézeti tankönyv szövegében is. Bardócz Pál szövegében a romantika szófordulatain túl, már érezhetően megjelennek reformpedagógia gondolatok is – „*Gyermek őfelsége*” (Pukánszky, 2005: 709).

A 20. századi magyar óvodapedagógiai szakirodalom alapján kirajzolódó gyermekkép nem ment keresztül gyökeres változáson. Részleteiben sokáig megőrizte a fröbeli német romantika motívumait, annak ellenére, hogy Fröbel pedagógiájának gyakorlati – módszertani oldalával szemben erőteljes kritikai attitűd alakult ki a szakemberek körében.

A világszerte elterjedt *reformpedagógia* gyermekkép elemei könnyen illeszkedtek a 19. századi óvodapedagógia romantikus elemeihez, mely Magyarországon Mária Montessori pedagógiájának terjedésével hódított teret – jelentős mértékben befolyásolva a hazai óvodapedagógiai szemlélet alakulását. Bélaváry – Burchard Erzsébet grófnő lelkes követője volt Montessorinak. Több könyvét is magyarra fordította, és 1927 – 1944-ig Montessori rendszerű óvodát, illetve 1928 – 1944 –ig. iskolát működtetett. A gyermekkép kialakításában a Montessori féle pedagógia nem a romantikus elemekben bővelkedő gyermekképre, hanem a

gyermek – antropológiára koncentrált, tiszteletben tartva annak egyéni érési – fejlődési ütemét, a gyermeki aktivitást és szabadságot. A XX. század első felében továbbra is uralkodó marad a XIX. században már elterjedt „*Jól nevelt, illedelmes, engedelmes gyermekről*” alkotott gyermekkép. „Mellette azonban párhuzamosan halad két jól elkülöníthető paradigma a felnőtté válás mércéjével mért és értékelt gyermekkor, illetve a korszak tudományos eredményeit markánsabban figyelembe vevő gondolkodás, miszerint a gyermekkor önműködő értéke és funkciója van, a gyermekkor sajátos értékrenddel rendelkezik, értelmezni pedig saját mércéjével érdemes és lehetséges” (Varga, 2005: 4). A huszadik század első felére jellemző reformpedagógiai irányzatokról általánosan elmondható, hogy felerősítették *gyermekképükben az aktív, cselekvő, alkotó* gyermek képét, mely kép a század közepére fokozatosan háttérbe szorult, helyet adva egy olyan gyermekképnek, mely „*cselekvő, alkotó teremtményként éli át gyermekiségét, de szívesen lemond gyermekies vonásairól a következő életszakasz, az iskoláskor kedvéért*” (Pukánszky, 2005: 712).

Az 1940-es évek végétől a társadalmi tudat, közfelfogás erőteljes ideológiai befolyásoláson ment keresztül, mely jól nyomon követhetően jelenik meg a pedagógiában. A nevelésügy pártpolitikai irányításának eredményeképpen új gyermekkép ideálok fogalmazódtak meg a nevelésben a gyermekkor egyes szakaszaira vonatkozóan. Az óvodás gyermekről kialakított társadalmi igényeknek megfelelő *pedagógiai kép*. A gyermekekre úgy tekintett, mint a *szocialista társadalom jövője tagjára*, akit mindennapi politikai céltartalmú beszélgetésekkel kell fejleszteni. 1949 – től az óvodákba is bevezették a „Nevelj Jobban!”-mozgalmat. Ezt az örökséget vitte tovább az 1948. január 1-jén. Szabó Erzsébet szerkesztésében megjelenő „*Gyermeknevelés*”. A lapot, a Magyar Kommunista Párt kezdeményezésére megalakult pedagógusszervezet a „Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének óvónői szakosztálya – a pártpolitikai és pedagógiai ideológiai törekvéseinek megvalósítására hozta létre. Az elkövetkezendő évek szellemi irányultságát alapvetően meghatározza a lap első számaiban megfogalmazódó idea, hogy azután a következő évek vezérmotívuma legyen: „*a kisgyermek „szovjetszellemű nevelése”, a „szülői ház, nevelési ferdeségeinek” a felmutatása, valamint az óvodai munka sokszínűségének a háttérbe szorítása*” (Kelemen, 1997: 185).

Az 1950-es évek elején egy lassú ütemű, de ugyanakkor fokozatosan előtérbe kerülő, szívós szakmai építkezés figyelhető meg. A szocialista nevelés általános és üres frázisai mögül egyre inkább kitűnő törekvés, mely a kisgyermek megismerésén alapuló egyéni bánásmód, a gyermekek együttes tevékenykedtetése, az irodalmi, a zenei és a testi nevelés „apró” hétköznapi problémáinak bemutatására, egy humanisztikus óvodapedagógiai

gyakorlat elfogadtatására irányul. A „*Gyermeknevelés*” című lap, 1953-ban címet vált, és létrejön az immáron folyóirat rangot viselő „*Óvodai Nevelés*” Az ötvenes évek végétől, de leginkább a hatvanas évek derekától egy megújulási szándék figyelhető meg a folyóirat szerkesztésében. „*A lapban egyre nagyobb számban hallatják hangjukat – a mindennapi tapasztalat ideológiáktól mentes józan realizmusával (legfeljebb rituálisan kötelező díszítő elemként használva az ideológiai-politikai közhelyeket) – az ötvenéves laptörténet köznap hősei: a gyakorló óvónők*” (Kelemen, 1997: 186).

Az 1970-es évekre csökkent az óvodák politikai nevelésre irányuló központi törekvés, változást hozva ez által a gyermeknevelésről kialakított pedagógiai életben is. A „politizáló gyermekből” „iskolára készülő” gyermek lett. A korszakra jellemző *gyermekkép*: „*Az ideális óvodás gyermek, már kiscsoportos korában megtanul alkalmazkodni az óvodai élethez, fegyelmezetten betagozódik az óvodai közösségbe. A középső és nagycsoportos gyermekek tudatos önfegyelmel rendelkeznek, mely előkészíti őket az iskolába lépésre*” (Kelemen, 2005: 713). A hetvenes évek a magyar óvodapedagógia egyik legjelentősebb korszaka. Kellő pedagógiai-pszichológiai megalapozottsággal és az egyes részterületek nemzetközi figyelmet is keltő eredményeire támaszkodva megkezdődött az új óvodai dokumentum, „az óvodai nevelési program” előkészítése, körültekintő szakmai megalapozása, majd az 1971 –n elfogadott dokumentum alkalmazása és a bevezetés tapasztalatainak széleskörű és tudományos alaposságú vizsgálata. A pedagógiai irányvonal nagy hangsúlyt fektetett az óvodába járó kisgyermek – egykor világszerte elismeréssel méltatott – igen magas arányára és az iskola – előkészítés nagyfokú szervezettségére. Az *Óvodai Nevelés* című folyóirat, egyik legjelentősebb műhelyévé vált ezekben az években a magyar óvodapedagógia megújulásának.

Az 1980-as években fedezte fel újra a pedagógia – szakmai kihívásként tárva a pedagógusok elé – a nyugati társadalmakhoz viszonyítva hozzánk késéssel érkező, de koránt sem új reformpedagógiai irányzatokat, mint például a Montessori–Freinet–Waldorf óvodapedagógiákat, melyek több szálon is kötődnek a rousseau-i pedagógia „*romantikus gyermekkép*” alap gondolataihoz. „*A gyermek dolga elsősorban nem a felnőtt – létre, illetve a következő életszakaszokra való szorgos előkészület, hanem a gyermekkor örömeinek minél teljesebb és intenzívebb átélése*” (Pukánszky, 2005: 714). Az 1982-től kezdődő időszakot a nagy tantervi reformok jellemzik hazánkban, melynek eredményeként, 1989 –n megjelent az új Óvodai Nevelési Program. Ezt követően kezdtek gyarapodni az egyéni arculatot, sajátos profilt kialakító óvodák, melyek valós és vélt eredményeikkel nagyban hozzájárultak a kor sajátos pedagógiai arculatához. Az *Óvodai Nevelés* című folyóirat rendszeresen beszámolt

írásaiban ezekről a kezdeményezésekről. Magyarországon, a rendszerváltást követő években, 1989. után élték fénykorukat a reformpedagógia neves képviselőinek szellemiségét átható pedagógiai irányzatok.

A 90-es évek közepétől a magyar óvodapedagógia sokszínűségéről olvashatunk a folyóiratban, mely pozitívan viszonyult a külföldről beáramló alternatív pedagógiai irányzatokhoz, illetve a nyomában megjelenő sajátos pedagógia programok révén kialakuló pedagógiai pluralizmusához. Az elmélet és gyakorlat rovat, már a kilencvenes évek közepétől kezdődően intenzíven foglalkozott az óvodákban egyre szélesebb körben megvalósuló, társadalmi – szülői igényeket kiszolgáló tanfolyam jellegű szolgáltatások, mint: idegen nyelvoktatás; sportfoglalkozás; kézműves tevékenységek szükségességét vitató, kontra, támogató pedagógiai álláspontok közlésével, nyitva hagyva a választ a szakemberek – és a társadalom számára. A kor óvodai nevelésének fő irányát a gyermekközpontúság jellemezte. A gyermeki jogok hangsúlyozott megjelenése a pedagógiában, a gyermek testi, lelki szükségleteire épülő nevelés, a személyiség szabad kibontakoztatását hangsúlyozta. *A gyermeknek, mint fejlődő személyiségnek fejlődését genetikai adottságok, az érés sajátos törvényszerűségei, a spontán és tervszerűen alkalmazott környezeti hatások együttesen határozzák meg, amit a nevelés során figyelembe kell venni* (Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja, 2009).

A 21. Századi Magyar óvodák - Óvodai Nevelés folyóirat gyermekképe

A 21. század nevelésfilozófiáját a pedagógiai szabadság, pluralizmus jellemzi, „*A különböző mentalitást, filozófiai alapokat és hitbéli meggyőződést tükröző gyermekképek és pedagógiák egymás mellett élésének korszakát éljük*” (Pukánszky, 2005: 714).

Az ezredforduló változásait követő óvodapedagógiában is, *alapvető fontosságúvá vált a gyermekkor plurális szemléletének észlelése* (Golnhofer–Szabolcs, 2005: 12) – a gyermeki személyiség sokféleségének, különös értékeinek hangsúlyozása. Az óvodai nevelés harmadik évezredének első évtizedében a gyermekről alakuló képet, az integrációs pedagógiai próbálkozások megvalósítására tett kísérletekkel – multikulturális neveléssel – marketing alapú pedagógiai irányok térhódításával – tehetséggondozás ápolásának szükségszerű felismerésével – lehetne jellemezni. Az ideális óvodás a harmadik évezredben az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja által meghatározott gyermekképet sugározza: *sokoldalúan és harmonikusan fejlett személyiség* (ÓNAP, 2009), melynek eléréséhez az intézmények többsége maga készített vagy adaptált nevelési programokat. Az óvodák, a programjaikban kitűzött célok mentén alakították ki az intézményükre jellemző egyedi arculatot, és ennek

megfelelően határozták meg azt a gyermekképet, melyet a kitűzött nevelési célok megvalósításával el kívántak érni.

A fejlődő gyermeki személyiség sokféleségének elfogadását erősítő inkluzív pedagógiai irányzat az óvodapedagógiában a harmadik évezredben felerősödött. Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának 2003. évi módosítása tovább erősítette a korábbi rendelkezésekhez képest ezt a pedagógiai irányvonalat. A törvénymódosítás a hangsúlyt nem a felzárkóztatásra, hanem a gyermekek egyéni ütemben történő fejlesztésére helyezte. Az Óvodai Nevelés című szakmai lap 2003-tól kezdődően több éven át kiemelten segítette az „*Elmélet és gyakorlat*” című rovatában az integrációt felvállaló többségi óvodák pedagógusainak munkáját. A sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelése társadalmi igényként fellépő pedagógiai feladatává vált a harmadik évezred első évtizedének, ugyanakkor elvárható magatartásformává is, mely minden civilizált társadalomra további feladatokat rótt. „Az inkluzív pedagógiai gyakorlat azt a befogadó légkört fejezi ki, amelyben a differenciált bánásmód minden egyes gyermekre érvényes, tartozzon bármely csoporthoz, legyenek képességei bármilyenek” (Bakonyi, 2005: 112). Sajátos nevelési igényű, eltérő fejlődésű gyermekek két végletének: a fogyatékos, illetve a kiemelten tehetséges gyermekeknek az együttnevelése komoly felelőssége az óvodapedagógusnak. Az elmúlt egy évtizedben a SNI (sajátos nevelési igényű) gyermekek körét a különböző fogyatékkal, beilleszkedési és magatartási problémákkal küzdő gyermekek kizárólagos csoportjai alkották, szinte majdnem teljesen megfelelkezve a másik végletéről: a kiemelkedő képességű gyermekekről. Az utóbbi néhány évben országos szinten is megszorodtak a kiemelkedő képességű gyermekek fejlesztésével foglalkozó óvodák száma - „Tehetségpontok” – felismerve a tudás századának – tehetséggondozásra vonatkozó társadalmi igényét. A gyermekek képességbeli különbségeiből adódó egyéni sajátosságait erősítő differenciált fejlesztés, kiemelt feltétele a fejlődésnek, egyúttal alapja a tehetség felismerésének, gondozásának. A tehetség kibontakoztatása az óvodában nem lehet azonos a későbbi életkorok pedagógiai megoldásával. Nem tehető ki a gyermek erőltetett fejlesztésnek, frusztrációt okozó versenyhelyzetnek. A tehetség szűréséhez alkalmazható módszerek közt említik a szaklapok a gazdag tevékenységbázist, melyen belül a differenciálás a sokszintű és sokféle cselekvési lehetőség segítheti a tehetség felismerését, fejlesztését az óvodában. Magyarországon, egészen napjainkig a gyermekeknek csak egy szűk rétege, az iskolai tehetségek tudtak az erre rendszeresített iskolákban érvényesülni, az óvodáskorú gyermekek nem.

Korunk globalizálódó társadalmá új feladatokat és elvárásokat állít az óvodai nevelés elé. A szülők jelentős része ma már nem elégszik meg a hagyományos értelemben vett óvodai ellátással. Egyre növekvőbb igény figyelhető meg a különböző szolgáltatások: nyelvóra; balett; sakk; számítástechnika, fejlesztő és felkészítő órák intézményi szintű szervezésére. Számos esetben az intézmények fennmaradása múlik a szülői igények kielégítésén. A létért folytatott küzdelemben a pedagógiai elveik át – újra értelmezésére kényszerülnek az óvodák. Megalkudva sokszor – az óvodáskorú gyermekek alaptevékenységét jelentő – játékidő sérülésének tényével, egy-egy külön órának a napirendbe iktatása által. Az Óvodai Nevelés több száma évek óta kiemelten foglalkozik az óvodáskorú gyermek alaptevékenységével összefüggő játék fontosságával. A szakemberek véleménye szerint, annak át kellene hatnia a gyermek fejlődésével összefüggésben, a mindennapi tevékenységet, segítve a kognitív képességek optimális fejlődését, mely alapja a tanulásnak. A későbbi éveket tekintve, a játék személyiségfejlődésére gyakorolt hatása, alapja lehet a boldog, kiegyensúlyozott felnőtté válásnak. Teljesítmény és tudás centrikus világunkban, melynek szele az óvodákat is megérintette, folyamatosan háttérbe szorulnak a gyermeki életszakaszokra jellemző tevékenységek (játék, pihenés, alvás), általuk pedig azok a közvetített nevelési értékek, melyek néhány évtizede még komoly határt húztak a gyermek és felnőtt lét közé, óvva annak tisztaságát. A harmadik évezred óvodái, a különböző ideológiai alapokra helyezett nevelési programjaikkal egyfajta versenyhelyzetet alakítottak ki egymás között, melyben a tét: a gyermek–szül–pénz, illetve harc a fennmaradásért. Ebben a küzdelemben észrevétlenül vesz el a gyermek, a gyermek érdeke. Szükség van-e már az óvodában a fejlesztő, felkészítő foglalkozásokra? Szabad-e, lehet-e büntetlenül terhelni a gyermeket aerobic–számítógép–nyelvi tanfolyamokkal, iskola előkészítő különórákkal? Egyre sűrűbben szegeznek a gyakorló és elméleti szakemberek egymás és a társadalom felé ilyen és ehhez hasonló kérdéseket. A vélemények rendkívül megoszlóak a témát tekintve. Az Óvodai Nevelés című folyóirat ezredfordulót követő – 2000-2004 között – megjelent számaiban közölt írások, szinte feltétel nélkül a haladás útját látták a technika vívmányainak óvodai alkalmazásában, a társadalmi érvényesülés ki nem mondott lehetőségét a különórák, nyelvi programok óvodáskori megvalósításában. Az első évtized végére az óvodapedagógia elmélete és gyakorlata azonban ismét kiemelt, semmivel nem helyettesíthető jelentőséget tulajdonít a szabad játéknak. A 21. század élethosszig tartó tanulás és tudásalapú társadalmának időszakában is, az óvodáskorú gyermek alaptevékenységeként definiálódik. A gyermekkor kutatók évezredünket a „Siettetett gyermekek” korának nevezik. Egyre több szakember, pedagógus kérdőjelezi meg az óvodákban a marketing jellegű szolgáltatások létjogosultságát,

teret, időt, helyet kérve az egészségesen fejlődő gyermek számára a lehetőségeknek, melyet a felnőttek odafigyelése, gondoskodása, szeretete adhat meg számukra a mindennapos beszélgetések, összebújás, esti mesék során. Gyakorló óvodapedagógusok a mindennapok tapasztalataiból merítve üzennek a lap sorain keresztül, a felnőtt társadalomnak, felhívva a figyelmet a siettetés beláthatatlan veszélyeire.

A 21. század óvodapedagógiájának második évtizede egyre többet foglalkozik a jellemzően egymás mellett létező és egymással állandó kölcsönhatásban álló értékek és kulturális jelenségek sokszínűségét preferáló multikulturális nevelés kérdésével. A téma pedagógiai indokoltságát az Európai Unióhoz történő csatlakozásunk következtében felerősödő migrációs hullám nyomán kialakult kultúrák pluralitása adja. Kiemelt szerepe ugyan még csak a nagyvárosok óvodáiban van, amelyek szellemiségük, munkahelyteremtő képességük vagy magas fokú szakmai intézeteik révén vonzzák a külföldről érkezőket. A multikulturális nevelés hazai gyakorlatának alapjait a Magyar Alkotmány kiemelt jogalkotási rendszere teremtette meg, mely a nemzeti-etnikai kisebbségi csoportok jogait magas szinten deklarálja. A magyar óvodapedagógiába korábban bekerülő különböző nemzetiségi programok mellett, melyek az adott kisebbségi csoportok kultúrájának, hagyományainak az őrzését tekintette fő nevelési célkitűzésének, napjainkban egyre inkább helyet és teret kap a *multikulturális nevelés* más aspektusból történő értelmezése. Az intézményeken belüli multikulturális nevelés alapját, a környezetnek megfelelő pedagógiai tartalmak, az új típusú pedagógus szerepkör, az előítéletek csökkentése, a mindenki számára elérhető minőségi oktatás megvalósítása, a gyermekközpontú pedagógia, illetve az ennek megvalósítását segítő támogató intézményi és csoportléggör teremti meg. A multikulturális nevelést nyújtó holnap óvodáját (Benczéné, 2009) a következőképpen látja:

- „rugalmas struktúrájú, amely változatos nevelési lehetőségeket kínál
- ösztönzi az élethosszig tartó tanulás igényét
- a kulcskompetenciákat, a kompetencia alapú oktatást előtérbe helyezi
- a befogadást – elfogadást, együttnevelést természetesnek tekinti
- esélyt teremt, alkalmazásképes tudást kínál
- tiszteli az egyéni különbségeket és azt vallja: *Minden gyermek tehetséges valamiben!*”

Ennek felismerése, ápolása a 21. század pedagógusainak kiemelt feladata.

Záró gondolatok

A XX. század utolsó időszakára, illetve a XXI. század elejére jellemző gyermekképet a jelenben élve nagyon nehéz megfogalmaznunk és objektív módon szemlélni, mivel magunk is részesei vagyunk ennek a kornak. Kéri Katalin a következőképpen látja a neveléstörténet szempontjából jelentős, harmadik évezredre váró feladat társadalmi megvalósításának lehetőségét:

„...a 20. század, és különösen 2. felének magyar történései még nem kellőképpen feltártak, és elemzettek. Egyes esetekben nincs meg a kutatók kellő rálátása sem, hiszen saját életük különböző szakaszait is át kell értékelniük. Fel kell nőnie egy olyan fiatal kutatónemzedéknek, amelynek tagjai a 20. századot már “történelemként” fogják látni. Ők talán jobban képesek lesznek érzelmeiktől mentesen, valóban az objektív tényekre építve összegezni közelmúltunk pedagógiai történéseit. Bárki is válik azonban a 21. században kutatóvá, arról sohasem felejtkezhet el, hogy világunk megőrzését, személyiségünk kibontakoztatását és növendékeink nevelését illetően van mit tanulnunk elődeinktől” (Kéri, 1996: 53).

IRODALOM

Bakonyi Anna: Az óvodák új „feladata” az integráció In: *Óvodai Nevelés* LVIII. Évf. 2005. április. 4. szám, 112.

Benczéné Csorba Margit: *A jövő óvodája – Mindenki tehetséges valamiben* [online]
<www.berkisk.hu/dokumentumtar/projektnyito%20ovoda.pp> [2011. november 17.]

Golnhofer Erzsébet-Szabolcs Éva: *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák* – Eötvös József Kiadó – Budapest 2005. 12.

Kelemen Elemér: Az Óvodai Nevelés ötven éve = *Óvodai Nevelés* 1997. 6. 184–187. oldal
[online]

<<http://www.lib.pte.hu/elektkonyvtar/efolyoiratok/PTEdigitalizalas/OvodaiNeveles/multrol/multrol.htm>> [2011. november 17.]

Kéri Katalin: *Neveléstörténeti Vázlatok* – Kiadó: ORFK Oktatási és Kiképző Központ – Pécs – Budapest 1996. [online]

<<http://nostromo.pte.hu/technika/nevtvazl.hun>> [2011. november 17.]

Melléklet a 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelethez – Az Óvodai nevelés országos alapprogramja [online]

<http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99600137.KOR> [2011. november 17.]

Pukánszky Béla: *A gyerekekről alkotott kép változásai az óvoda történetében* EDUCATIO

14(4). 703-715. (2005) [online]

<<https://vm.mtmt.hu/search/slist.php?kozid=06298www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/1274> > [2011. november 17.]

Varga László: *Reformpedagógia – pedagógiai paradigmák – A szakmai anyag az "EdQ" regionális oktatási együttműködés – 2004/05.c. projekt II. alprojektje keretében készült* [online]

<http://www.hungarodaltan.hu/tudastar/tanulmanyok/drVarga_Laszlo_Reformpedagogia_pedagogiai_paradigmak.pdf > [2011. november 17.]

KUBÁNY ERIKA

Pedagógia és politika Magyarországon az 1950-es években

Az ötvenes évek ellentmondásos időszakára mély és feldolgozatlan sebeket ejtett a magyar társadalomban. Az átéltek kibeszélése segítséget nyújthat a múlt feldolgozásában és a jelen átértékelésében. A jelen megértéséhez fontos megismernünk a múltat. Ezt a kijelentést szeretném kutatásommal alátámasztani, amikor oral history interjúkat készítünk a történelem szemtanúival. Az eddig elkészült interjúk nem engednek meg messzemenő következtetéseket, de a történetek eltérő hatása a különböző társadalmi osztályokra már kivehető.

1. Bevezetés

Magyarországon az ötvenes évek időszakát még mindig tabuként kezeljük. Ennek legfőbb oka, hogy a rendszerváltásig nem lehetett a történekről beszélni. Jelenlegi tudásunk hézagosságát is ez okozza, valamint az a tény, hogy sok idős ember a mai napig nem mer az ötvenes évekről nyilatkozni. A középiskolai oktatásban is kis hangsúlyt kap a téma, sokszor előfordul, hogy a középiskola végére el sem jutnak a tananyagban az ötvenes évekig a diákok.

A felejtés, a megbékélés kulcsfontosságú eszköze lehetne a sérelmek, problémák, emlékek kibeszélése, azok megosztása a fiatal generációval, hogy tudják honnan jöttek és eldönthessék hová tartanak.

Mivel a családom idősebb tagjai az ötvenes években éltek gyermekkorukat és sokat meséltek nekem erről az időszakról, egyértelműnek tűnt számomra hogy ezzel a korszakkal érdemes behatóan foglalkoznom. Elsősorban az tűnt fel, hogy nem egységes az időszakról és az iskolai életről kapott információ. Volt, aki a jó balhékat és a barátokkal eltöltött közös időt emlegette, volt aki az őt és családját ért sérelmeket, megaláztatásokat, melyek a mai napig is kihatnak életére, gondolkodásmódjára. Elkezdett érdekelni, hogy mi állhat ennek a hátterében. Vajon az eltérő társadalmi helyzet, az iskolai környezet, vagy a pedagógus személye befolyásolta ezen személyek iskolával szembeni attitűdjét?

Az interjúalanyokat hozzáférés alapon választottam ki. Az első interjú elkészítése után a minta bővítése hólabda módszerrel történt/történik.

2. A kutatási módszerről

Az interjú elkészítéséhez olyan módszerre volt szükségem, mely hagyja kibontakozni az interjúalanyt, de egyben lehetővé teszi számomra, hogy lényegre törően kérdezhessenek úgy,

hogy minél kevesebb információ vesszen el menet közben. Így választottam ki az interjúzási technikák közül az oral history módszerét, mely minden előnyével és hátrányával együtt a legmegfelelőbbnek ígérkezett kutatásom lefolytatásához. Az oral history, miközben saját szavaik felhasználásával visszaadja az embereknek a történelmet, egyúttal segíti őket egy önmaguk által formált jövő kialakításában (Vértesi, 2004). A módszer Magyarországon – a külföldi gyakorlattól eltérően – csak az 1980-as évektől kezdett ismertté válni. A pedagógiai kutatások nagy része inkább szakirodalmi adatokra támaszkodik, az egyéni elbeszélések nem kaptak eddig akkora figyelmet. Mivel az oral history módszere személyes elbeszélésekre támaszkodik, fontos hogy felleljem azokat az embereket, akiknek a korszakról még személyes tapasztalataik, élményeik vannak.

2.1 A módszer előnyei

A módszer egyik legnagyobb erénye, hogy nem önállóan kíván érvényesülni, hanem a történelem és a társtudományok egyes területeinek összefüggéseire, s nem az őket elválasztó problémákra hívja fel a figyelmet. A kutató olyan kérdésekre kereshet választ, amelyre más adat nem utal, ellentmondás észlelése esetén azonnal reagálni tud. Alkalmasságát a generációs gátak ledöntésére.

2.2 Az idő problémája

Nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a három idősíkot, mely befolyásolja az interjú elkészítését és annak elemzését is. Különbséget kell tennünk az elbeszélt idő, az elbeszélés és az elemzés ideje között. Az elbeszélt idő konkrét, már ismert tényeket, adatokat rejthet magában, melyek könnyűszerrel ellenőrizhetők, de emellett sok szubjektív adat is kinyerhető belőlük. Az elbeszélés ideje magában rejti az emlékek torzító hatásának lehetőségét, a két időpont közt eltelt idő átértékelheti a történeteket, és ezzel együtt az idősebb „én” hatása az emlékekre szintén nyomon követhető. Az elbeszélés elemzésének ideje pedig az elemző korát, személyiségét, tudását teszi hozzá az elbeszéléshez. Ez a három tényező együtt adja az eredményt.

2.3 Az interjúk felépítése

Az interjúkérdéseket minden esetben két részre osztottam. Az első részben kaptak helyet az általános kérdések, melyeket minden interjúalanyunk ugyanabban a sorrendben teszek fel. Ezek a kérdések az alany nemére, korára, családi hátterére, lakáskörülményeire, vallási hovatartozására, szülői foglalkozására vonatkoznak. E csomópontok mentén válik lehetővé az

interjúk összehasonlítása, a közös pontok kiemelése, a különbségek megtalálása. A második részben következik az interjúalanyok szabad folyású visszaemlékezése az iskolájukkal, iskolai életükkel kapcsolatos emlékekre. Természetesen itt is megfogalmaztam kérdéseket, de a kialakított kérdéssor elsősorban engem orientál abban, hogy milyen irányban menjen a beszélgetés. Egyes beszélgetőpartnereknél többet kellett kérdezniem, hogy az emlékek előjöjjenek, másoknál csak arra használtam a kérdéseket, hogy a beszélgetés az általam kívánt mederben folyjon.

2.4 Hipotézisek

- Nyilvánvalónak tűnik, hogy az a személy, akit társadalmi hovatartozása miatt nem ért hátrány, az iskolában is könnyebben boldogult.
- A családi nevelés befolyással volt az iskola elfogadására. Gondolok itt arra, hogy ahol a család is magáévá tette a kor ideológiáját és a gyermeket is eszerint nevelte, ott a gyermek az iskola világához is könnyebben alkalmazkodott, mint az a gyermek, aki otthon a problémákkal, esetleg a rendszer bírálatával találkozott.
- A társadalmi helyzet befolyással volt a többi gyermekkel köthető barátságok mennyiségére, minőségére.

3. Az ötvenes évek iskolái

Az interjúk elemzéséhez, az ideológia és az emlékek közti ellentmondások, egyezések feltárásához elengedhetetlen, hogy megismerjük az adott kor gyermekképét. Fontos megtudni, hogy az ötvenes években milyen szerep jutott a gyermekeknek, milyennek akarták látni őket, ezt a célt a nevelés milyen eszközeivel kívánták elérni?

3.1 A változások kezdete

Kutatásom, témáját tekintve az 1950-es évek első hat évének az oktatásban bekövetkezett változásairól szól. A folyamat teljes megfigyeléséhez és megértéséhez azonban ehhez távolabbra, egészen 1948-ig vissza kell nyúlnom, amikor is a radikális változások elkezdődtek. Az 1948. évi XXXIII. törvény rendelkezett „a nem állami iskolák fenntartásának az állam által való átvétele, az azokkal összefüggő vagyontárgyak állami tulajdonba vétele és személyzetének állami szolgálatba való átvétele tárgyában”. (KÉRI 2004) A törvény értelmében – az egyházi fenntartású oktatási intézmények kivételével – a nem állami

intézmények fenntartását az állam vette át, ide értve a kisdedóvókat is. Ezzel a törvénnyel az oktatásügyet a pártpolitika szolgálatába állították.

3.2 Mindenkinek ugyanazt

Az ötvenes évek politikai változásainak következményeként jelent meg az előíró tanterv, amely meghatározta a nevelési célokat, az óraszámokat és a haladás ütemét. Ez a folyamat együtt járt a tankönyvválasztás szabadságának korlátozásával. A szocialista közoktatásnak három fő célja volt:

- (1) Korszerű általános műveltséget és szakképzettséget kívánt nyújtani
- (2) Az iskolák kapuit mindenki előtt meg akarta nyitni
- (3) Az embereket a szocialista társadalom tudatos polgárává akarta nevelni

Ebből következett az egységes tanterv kialakítása, amely segítségével mindenki ugyanazt tanulhatja, ugyanabból a könyvből ugyanolyan módszerekkel. A nevelési célokat és értékeket a Párt határozta meg, a pedagógia csak végrehajtotta a kijelölt feladatokat.

A tantervkészítés fő szempontjai az alábbiak lettek:

- (1) Marxista-leninista ideológia megalapozása a társadalom- és természettudományi tárgyak óraszámának növelésével.
- (2) Az ehhez szükséges megfelelő tananyag kiválasztása.
- (3) Békéért folyó harc, klerikális reakció elleni küzdelem.
- (4) Küzdelem a lemorzsolódás ellen.

3.3 Az általános iskolák helyzete

Az általános iskolák új feladata az általános műveltség alapjainak megadása, a babonák, a maradiság elleni küzdelem lett. Ennek elérése érdekében megemelték az irodalom, a történelem és földrajz tantárgyak órakeretét, mivel ezek hordozták a legtöbb ideológiai tartalmat.

Az addigi választható idegen nyelvek helyett az orosz lépett elő kötelező idegen nyelvvé az általános iskola felső tagozatától kezdve. Mivel nem képeztek kellő számú orosz nyelvtanárt az orosz nyelv oktatása elmaradt az addigi választható nyelvek oktatási színvonalától (Romsics, 2005).

Az első négy évfolyam számára évfolyamonként egy-egy könyvet adtak ki, melyek az írás, az olvasás és a számolás elsajátítását segítették. Ezek mellé a tanítók tájékoztató füzeteket kaptak. A tankönyvek olvasmányjaiban és példáiban egyre több politikai tartalom volt felfedezhető. A feladatok megoldása általában könnyűnek bizonyult, annál érdekesebb

volt a benne foglalt tartalmi kérdések átbeszélése, ami szintén az ideológiai nevelés részét képezte (Kéri, 2004).

4. Az interjúk tapasztalatai

Jelenleg az elkészíteni kívánt interjúk mintegy ötöde van készen, ami már megenged egyfajta óvatos következtetést, de a teljesség igénye nélkül. Az eddig elkészült interjúknak kicsit több, mint a fele budapesti emberekkel készült. Ezek között viszonylag könnyen találhatók párhuzamok, tekintettel az interjúalanyok hasonló társadalmi helyzetére. A vidéken élők emlékei nem mutatnak ennyire egységes képet, több eltérés tapasztalható tájegységenként még az azonos társadalmi réteg tagjai között is. Ez egyenlőre úgy tűnik, hogy a szülők foglalkozási lehetőségeinek függvényében változik. Érdemes megemlíteni a vidéki önálló gazdálkodó szülőket, akiket a beszolgáltatási kötelezettség, a téesszbe való belépés kényszere, illetve a belépés végletekig való elodázása hozott nehéz helyzetbe, míg a fővárosban a kuláklistára került fodrász szülők gyermekei lettek megbélyegzettek, szorultak ki a közoktatás bizonyos szintjeiről.

4.1 Hittan vagy elismerés?

Az iskolakezdés időpontja az eddig elkészült interjúkban 1949 és 1954 közé esik, ami azért fontos, mert az iskolához fűződő attitűdöt befolyásolhatja, hogy az elbeszélő az oktatás változásait saját bőrén érezte-e, vagy azok meghozatala után került az iskolába, mintegy kész helyzetbe kerülve bele. Akik 1950 előtt kezdték meg tanulmányaikat, azok végigélték az iskolai hittanoktatás megszűntét, ami főleg azokra gyakorolt hatást, akik előtte rendszeresen látogatták a hittanórákat. Bár az összes interjúalany meg volt keresztelve, nem mindenki járt hittanra. Amikor a hittanórák a templomok kapuin belülre kerültek, lehetőség nyílt azok megfigyelésére, néhol hátrányos megkülönböztetésére, akik eljártak a templomba, mint ez több interjúban is megjelenik. Előfordult, hogy az iskola igazgatója megfigyelte, hogy mely gyermekek mentek templomba vasárnap, ők később az iskolában, vagy a továbbtanulásnál hátrányba kerültek. Megdöbbentő volt az az eset, amikor az iskolás gyermek tanítónőjével egy templomba járt misére, és míg a gyermek nyíltan felvállalt vallásossága miatt nem kaphatott év végén jutalmat, addig a tanítónőt – az interjúalany visszaemlékezése szerint – nem érte hátrány.

4.2 Szociális háttér

A lakáskörülményeket tekintve a fővárosi interjúalanyok nagyjából hasonló, szoba-konyhás, esetenként félkomfortos lakásokról számoltak be, tehát elmondható, hogy szegénységben töltötték gyermekkorukat. A vidéki nagyvárosokban hasonló körülmények uralkodtak, míg a falvakban – az eddig elhangzottak alapján – egy-két szobás házakról meséltek, illetve a hozzá tartozó földterületről, amin a gazdálkodás folyt a téészesítésig.

4.3 Miről beszélhetek?

A politika minden család otthoni életében beszivárgott, de a legtöbbször csak a szülők, vagy idősebb testvérek elbeszéléseiből hallottak a történekről az iskoláskorú gyerekek, szinte akaraton kívül. A kettős beszéd kevés kivétellel mindenkinél megjelent. A legtudatosabban az az alany vállalta ezt fel, akit a legtöbb megaláztatás ért szülei kuláklistára kerülése miatt. A kettős beszéd fogalma több interjúban is felmerült, de általában mint tudattalan cselekvés volt megfigyelhető. A gyermekeknek nem kellett külön felhívni a figyelmét arra, hogy társaságban mit mondhatnak el és mit nem abból, ami családi körben elhangzik.

4.4 Ünnepek az iskolákban

Az ünnepek az iskolákban mindenhol iskolai körben a tornateremben zajlottak, ahol az iskolaigazgató mondott beszédet, esetleg szavak hangzottak el. A május 1-jei ünnep során az iskolák felvonuláson vettek részt. Volt ahol ez úgy zajlott, hogy a felvonulás előtt hetekkel menetgyakorlatot tartott az iskola tanítási időben, hogy majd az ünnepségen tökéletesen menjen. Más esetben pedig moziba mentek az osztályok, ahol szovjet propagandafilmekeket néztek meg az ünnepek alkalmából.

4.5 „Mint a mókus fenn a fán”

Az úttörőéletnek egyik alany sem tulajdonított különösebb jelentőséget, az ezzel járó kötelezettségeket nem nyűgként élték meg. Az úttörők jelképeit, mint például a nyakkendőt csak az iskolai ünnepeken kellett felvenni. Vidéken az úttörők a rászorulókat, szegényeket segítették. Csak egy alany számolt be arról, hogy az úttörőknek külön programokat szerveztek illetve, hogy az iskolán belül az úttörőknek volt egy vezetője, ennek ellenére arra nem emlékezett, hogy ő részt vett volna ezeken a programokon.

4.6 Amire szívesen emlékeznek

A korszakból megmaradt legkedvesebb emlékre rákérdezve a megkérdezettek majdnem fele fel tudott idézni valamilyen iskolai emléket, amelyeknek kisebb hányada fűződött tanárokhoz, tanórákhoz. Inkább a barátok, közös csínytevések hagytak nyomot az elbeszélőkben. A megkérdezettek körülbelül 25 %-a szintén fel tudott idézni valamilyen kedves emléket, de ezek nem kötődtek az iskolához. Nem is voltak annyira konkrétak, inkább egy-egy ízhez, hangulathoz kapcsolódtak. A többi interjúalany nem tudott kedves emléket felidézni, mert annyira nem érezte jól magát abban az időben. Ezzel kapcsolatban úgy vélem jelentőséggel bír az a tény, hogy az interjúalanyok keresése közben volt aki azért nem vállalta az interjút, mert annyira rossz emlékeket idézett fel benne az időszak, hogy nem akart róla beszélni. Bizonyos értelemben ez is sokat elmond a korszakról, aminek kutatása ezért is ütközik nehézségekbe, illetve azért annyira keresett téma a közelmúltat kutatók számára, mert a korszak személyekre – általuk pedig az egész társadalomra – gyakorolt hatása nem tisztázott, sokan még mindig nem szívesen beszélnek az akkor történetekről. Akik mozgatórugói voltak az eseményeknek, azoknál bizonyos fokú szégyenkezés tapasztalható, akik elszenvetői voltak, azokban olyan mély nyomot hagytak, hogy emiatt nem beszélnek róla. Mint a fent említett példa mutatja, a nehézségeket, problémákat a gyermekek is igen jól érzékelték abban az időben.

5. Összegzés

Az interjúk készítése során sok érdekes, új és meghökkentő információval gazdagodtam. Ezek segítségével közelebb kerültem az általam felvetett problémákhoz. Szeretnék ezekre a kérdésekre választ adni, bár tudom, hogy az elkészült interjúkból egyelőre csak részigazságok vonhatók le, tudományos megalapozásként az elkészített interjúk száma nem elegendő. Mégis megkockáztatom a válaszadást, mert úgy érzem, hogy a megszerzett adatok ismeretében néhány bennem rejlő kétséget sikerült úgy-ahogy tisztáznom. A megfogalmazott előfeltevések az interjúk alapján igazolódni látszanak.

Az a tény, hogy a kulák családból származó interjúalany szinte csak negatív dolgokról tudott a gyerekkorára emlékezve beszámolni, azt jelenti számomra, hogy az akkori élményei nagyon meghatározóak voltak és kihatottak a későbbi életére, tovább keserítve az amúgy is rossz ízű emlékeket.

Azok az emberek, akik elfogadták a helyzetet és nem csináltak problémát a kötelezőnek előírt kánonból, esetleg önként beálltak a sorba, könnyebben beilleszkedtek az iskolai

környezetbe, barátokat találtak és visszaemlékezve többnyire jó dolgok jutottak eszükbe a korszakról.

Elmondható, hogy mindenki érezte az ideológia és a valós élet között feszülő ellentmondásokat, és erre mindenki lehetősége és vérmérséklete szerint reagált is.

Az iskolában kötött barátságok általában az azonos származású gyerekek között alakultak ki. Az interjúkban bemutatott iskolákban azonos társadalmi helyzetben lévő gyermekek tanultak, itt nem is számoltak be az alanyok a társak közötti elkülönülésről. Egy olyan visszaemlékezés volt, ahol az interjúalany nála tehetősebb gyermekekkel járt egy osztályba. Itt az emlékek szerint megjelent a társadalmi helyzet szerinti tagolódás az osztályon belül, és bár nem bántották egymást nyíltan a gyerekek, a gazdagok a szegényekkel nem barátkoztak. Ez azt mutatja, hogy a társadalmi helyzet hatással volt a barátságok kialakulására.

A kutatás jelen fázisában ezek a következtetések vonhatók le biztonsággal. A jövőben készítendő újabb interjúk valószínűleg tovább fogják árnyalni a képet és remélem segítenek a korszak iskolai világának minél sokrétűbb feltárásában.

IRODALOM

Kéri Katalin (2004): A pártideológia tükröződése az 1950-1953 között kiadott alsó tagozatos tankönyvekben. *Acta Paedagogica* 11-12, 2004/1-2, 23-34.

Romsics Ignác (2005): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest

Vértési Lázár (2004): Oral History. *AETAS – történelemtudományi folyóirat*, 2004/1, 158-172

NAGYNÉ MANDL ERIKA

Színházi és zenei ismeretterjesztés a két világháború közötti művészeti sajtóban

A két világháború között az új színpadi zene jellegzetességeit néhány irodalmi, művészeti lap, valamint a revue (szemle) típusú lapcsoport közvetítette a közönségnek. E lapok művészeti tárgyú írásai elősegítették zenés színházaink művészi nyelvének megújulását is, tárgyalásmódjuk fő jellegzetessége a történeti szemlélet, az állandó összehasonlító igény és a külföldi hatások ismertetése volt. A zenés színházi produkciókról (balett, táncjáték, opera, pantomim, daljáték) szóló írások forrásértéke különösen jelentős, hiszen egy összetett műfajcsoport - nehezen rekonstruálható - színpadi megvalósulásába nyújtanak betekintést. Németh Antal színháztudós és rendező nevéhez fűződik az operabemutatók új szemléletű megközelítése. A zenei szemle színvonalának garanciája Prahács Margit zenetudós személye volt.

Bevezetés

A két világháború között művészeti szakfolyóiratok hiányában a tárgyyszerű zene- és színháztörténet-írás, a korszerű művészeti ismeretterjesztés és elméleti alapozás céljait szolgáló színházi és zenei rovatokkal néhány konzervatív irodalmi-művészeti lap, valamint enciklopédikus revue (szemle) típusú lapcsoport rendelkezett. Mivel a korban ez a lapcsoport kötődött legszorosabban a korszak tudományos intézményrendszeréhez, szerzői megengedhették maguknak a merőben újszerű témájú művészetelméleti cikkek közlését is. A korszak tudománypolitikájának pozitív vonásaként értékelhető, hogy e lapok valóban elősegítették – többek között zenés színházaink - művészi nyelvének megújulását is.

Ismeretterjesztés a művészeti sajtóban

Főként a Klebelsberg Kunó kultuszminiszter által is támogatott *Napkelet* (majd később a *Magyar Szemle*) biztosított fórumot a fejlett zenei és színházi kultúrájú európai országok példáit hazai viszonyainkra adaptáló, s a hiányosságok felszámolásához szükséges teendők megfogalmazásához: a hiányzó zenei és színházi gyűjtemények (*Prahács*, 1930b: 1108), a művészeti szakkönyvtárak, a korszak elvárásainak megfelelő zenetudósképzés, többek között a magyar népdalgyűjtés intézményes és tudományos háttérét biztosító zenetudományi tanszék kialakításához, a művészi fejlődést és a közönség esztétikai kultúráját szolgáló művészetkritikai beszédmód megteremtéséhez. A *Napkelet Zenei szemléje* üdvözölte a *Muzsika* című zeneművészeti, zenetudományi és zenekritikai folyóirat megszületését, amely

szintén gr. Klebelsberg kultuszminiszter támogatását élvezte és létrejöttével szélesebb teret nyújthatott a magyar zenetörténeti és zenetudományi kutatások eredményeinek publikálására (*Prahács*, 1929: 558; *Prahács*, 1928: 539-545).

A *Zenei szemle* színvonalának garanciája Prahács Margit zenetudós személye volt, aki a Zeneakadémián szerzett zongoratanári diplomát (1917), majd a Pázmány Péter Tudományegyetemen lélektani és esztétikai tanulmányokat folytatott és doktorált (1924). 1926-27-ben Berlinben volt ösztöndíjas, majd 1928-61-ig a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola Könyvtárát vezette. Jelentős eredményeket ért el Liszt Ferenc életművének kutatásában. Írásait a *Nyugat* is szívesen fogadta. A *magyar zenekultúráról* című tanulmányában részletesen elemezte azokat a hiányosságokat, amelyek befolyásolták a modern magyar opera, balett és táncjáték szélesebb közönség általi befogadását is. A szerző szerint korszakunkban messze nem beszélhettünk „szélesebbkörű, a tömegek lelkéből táplálkozó zenekultúráról”. Prahács felismerte, hogy az általános műveltség megtermékenyíti a zenei tehetséget, s feloldja a szakzenészek egyoldalú műveltségét. Sajnálattal állapította meg, hogy „zenészeinkben a legcsekélyebb érdeklődés sem él(...) a zenetudományok iránt.” Prahács elképzelése szerint az egyetemi zenetörténeti szeminárium tudományos működésébe bekapcsolható a külföldi magyar Collégiumokból hazatérő zenetudósaink tudása, hiszen ebben az időszakban kielégítő magyar zenetörténeti tankönyvünk sem létezett. Az így kiképzett magyar musicológusoknak nem kisebb szerepet szánt, mint a népdalgyűjtés megszervezését (*Prahács*, 1928: 539-545).

A magyar népdalkincs műzenénket (benne operáinkat is) megújító hatása alaptéma volt a *Napkeletben*. Kodály Zoltán *A magyar népdal művészi jelentősége* című írásában hangsúlyozta, hogy évtizedek népszerűsítő munkájára lesz szükség, hogy legalább a magyar népdal fő típusai a köztudatba kerüljenek, s mivel „minden nemzet azt tekinti klasszikus művészetének, amely legtöbbet fejez ki a nemzet lelkéből,(...) a magyar népdal a par excellence magyar klasszikus zene” (*Kodály*, 1930: 421-423; *Prahács*, 1930a: 509-515). Prahács *Zenei szemléje* foglalkozott a rádiós közvetítésekkel, a rádiózene akusztikai és esztétikai problémáival, és fontos kulturális szerepként említette a „kockáztató” - történeti vagy modern zenei - hangversenyek közvetítését (*Prahács*, 1930b: 1105-1107). A magyar operáról szóló rádiós előadások keretében így szélesebb közönség hallhatta legalább részletekben Erkel Ferenc ismeretlenebb műveit, Dohnányi Ernő *A vajda tornyát*, Bartók Béla *A kékszakállú herceg várát* (*Prahács*, 1933: 82). A sajtó beszámolt arról is, hogy Dohnányi Ernő a rádió főzeneigazgatójaként akusztikai próbákat végzett a stúdiók kialakítása közben. „Mint komponista azon kísérletezett, hogyan lehetne a zenei hangszíneket tökéletesen az

éterbe juttatni: milyen harmonizálás, milyen hangszer-összeállítás a legmegfelelőbb a rádióknak, milyen természetű alkotások hangzanak legjobban a hangszórón át” (Prahács, 1933: 82; Sávoly, 2004: 253; Szűcs, 2004: 123-136).

A *Napkelet* művészeti tárgyú írásainak fő jellegzetessége – részben a szellemtörténeti iskola hatására - a történeti szemlélet és az állandó összehasonlító igény volt. A zenetörténeti kutatás a korabeli zenei élet több metszetét (hatástörténet, az operarendezés története stb.) szinte kizárólag az ilyen jellegű tanulmányok alapján tudja áttekinteni. A *Napkelet* zenés színházi - elsősorban a balett-, táncjáték-, opera- és pantomim-előadásokat, daljátékokat elemző – írásainak forrásértéke jelentős, hiszen egy összetett műfajcsoport - nehezen rekonstruálható - színpadi megvalósulásába nyújtanak betekintést. A lap zenei rovata a nemzeti operajátszás teljesítményeit is kitüntetett figyelemmel kísérte. Törekvésüket erősítette, hogy maga Klebelsberg Kunó is fontosnak tartotta a hazai operajátszás megújítását, ezért az *Opera* élére – a színház egyik fénykorát megteremtő – Radnai Miklóst nevezte ki (1925), aki a korszak mindhárom magyar zenei gényusa, Bartók, Kodály és Dohnányi Ernő operáit bemutatta és műsoron tartotta (Tallián, 2005: 313-374).

Az operával kapcsolatos korszerű művészeti ismeretterjesztés és a műkritika színvonalának garanciája Prahács Margit zenetudóson kívül Németh Antal színháztudós-rendező, későbbi nemzeti színházi igazgató személye volt. Németh is a Klebelsberg által – külföldi ösztöndíjakkal is – támogatott „konzervatív reformnemzedék” képviselője volt, akiben a miniszter és a *Napkelet* főszerkesztője (Tormay Cecile) jó érzékkel észrevette a kivételes színházi tehetséget.

Németh Antal 1932-1935-ig a *Napkelet* helyettes (felelős) szerkesztője lett. Toborzómunkájának eredményeként számos kitűnő szakíró, köztük Bartha Dénes, a korszak legképzettebb zenetudósainak egyike, a berlini Zenetudományi Intézet volt tagja küldött a *Napkelethez* írásokat. Maga is foglalkozott az operarendezés színpadi kihívásaival, például *Az opera mint színpadi probléma* (Németh, 1934: 5; Koltai, 1988: 206-213) című írásában. Németh az énekest a partitúra marionettjének tartotta, mert énekének és játékának minden mozzanatát a komponista diktálja. Hangsúlyozta, hogy a színpad felfogása más kell, hogy legyen az opera-rendező, mint a dráma rendezője számára. Németh Antal és Prahács Margit együttes munkájának köszönhető, hogy az új színpadi zene jellegzetességeit közérthetően közvetítették közönségüknek. Mély szakmai kapcsolatuk későbbi bizonyítéka, hogy amikor Németh – bő egy évtizedes eltöltés után - 1957-ben visszatérhetett a színházba, a kecskeméti Othello rendezőjeként zenei kérdéseivel Prahács Margithoz fordult (Prahács, 1957). Melyek voltak az új operarendezés alaptényezői? Először a táncjáték és a pantomim területén tűnt fel

a két megújító forrás: a népzenehez való visszatérés és a tánc, a gesztus zenei kifejező erejének felismerése. A kortárs zeneszerzőkre (elsőként Sztravinszkijre és Bartókra) rendkívüli hatást gyakorolt Gyagilev, a modern színpadi tánc és stílus megteremtője, aki szerint „a tánc nem a zene után igazodik, hanem a zene maga alakul át táncá” (*Prahács*, 1932: 417). Gyagileven kívül Adolphe Appia és Gordon Craig szcenikai újításai hatottak leginkább a modern operarendezésre, elsősorban a díszletművészet, a látványtervezés új megoldásaival. Németh a korabeli magasszínvonalú magyar képzőművészet (elsősorban Jaschik Álmos és iskolája) segítségével teremtette meg az új magyar színpadképet. Törekvései külföldön is elismerésre találtak: 1936-ban a Triennale di Milano-n az aranyérmét a megújult Nemzeti Színház díszlet- és jelmezképei kapták (*Pukánszky Kádár*, 1940: 503-515).

Az Operaház Verdi-ciklusának értékelése alkalmat adott Némethnek, hogy a hazai operai színpadkép megújítását is elősegítse. Hangsúlyozta, hogy a díszlet nem egyszerű környezetábrázolás, hanem „a darab szellemével összecsengő jelképes téralakítás”. Rámutatott, hogy a hazai operaszínpadon sok még a tennivaló a színszimbolika kiaknázása, a tételrendezés új effektusai és a kosztümöknek jellemkifejező test-maszkokként való alkalmazása terén (*Németh*, 1933: 463; *Németh-Dohnányi levelezés*, 1935-39).

A külföldi hatások ismertetésén kívül a lap legértékesebb írásai azok az összehasonlító elemzések, amelyek a korszak három jelentős magyar művészenek (Kodály, Dohnányi, Bartók) alkotói sajátosságait elemezték. Prahács rámutatott arra is, hogy a három zeneszerző a modern zene különböző irányait képviselte, s más-más utakon emelték egyetemes szintre a magyar kultúrát. Prahács Margit Kodály méltatása közben kiemelte, hogy színpadi zenéjében új perspektívát nyitott meg a magyar opera számára. A *Székely fonó*-t az újklasszicizmus modern magyar színpadi megnyilvánulásának tartotta, világos tagolásával, a kórusok és táncok beillesztésében, a szóló szerepek tipizálásában. A kórus antik értelemben a középpontban áll, egy személyfeletti közösség, a nép megszemélyesítője. A tánckar is egyenrangú szerepet tölt be, Kodály ezzel a gesztus örök zeneiségét ismerte el (*Prahács*, 1932: 418).

Prahács Margit egyik kritikája szemléletesen mutatta be Dohnányi Ernő és Bartók Béla ellentétes lelki beállítottságát, amely színpadi műveikben és előadó-művészetükben egyaránt megmutatkozott (*Prahács*, 1929: 635; 1936: 424). A kritikák tanúsága szerint Dohnányi művészetének egyik értéke abban rejlett, hogy műveinek könnyedsége, karakterisztikus humora derűt és harmóniát sugárzott a művészetekhez menekülő és ott vigaszt kereső közönsége felé. A *Napkeletben* 1927-ben 50. születésnapja és harmincéves pályafutása

alkalmából tisztelegtek Dohnányi előtt. A méltatás tudósított gróf Klebelsberg Kunó kultuszminiszter ünnepi gesztusairól. Az ünneplés az egész magyar zenekultúráért évtizedek óta munkálkodó Dohnányinak szólt, aki bár húszéves korától három területen is világhírnévnek örvendett, mégis hazájában maradt és szolgált. Korábban, 1919-es tanácsköztársaságbeli szerepvállalását követően Kodálllyal és Bartókkal együtt nem élvezhette a hivatalos körök támogatását. Közönségsikere és külföldi hírneve miatt személye megkerülhetetlenné vált, s a kormányzat már évek óta kereste a kapcsolatot Dohnányival. Ő viszonzta a közeledést, ebben valószínűleg szerepet játszott Klebelsberg személye, aki nyitottságot mutatott az új magyar zenei törekvések támogatására (Papp, 1927: 1066; Vázsonyi, 2002: 205-206; Kiszely-Papp, 2002: 15).

Dohnányi életművén belül a színpadi alkotások kisebb helyet foglalnak el, négy színpadi művet írt. Színpadi zenéi a korban virágzó újromantika tipikus képviselői. A Napkelet 1937-es méltatása is kiemelte a zeneszerző egyéniségéhez hozzátartozó „nemes, fölényes derűt és harmóniát”, amely „a későromantika gazdag, kiteljesedett zenei nyelvezetén” szól (Prahács, 1937: 847-849). Prahács Margit meglátása szerint „a szerző legerősebb oldala a szöveg értelmének zenére való fordítása, főképp a humoros helyzetek, mozdulatok, alakok zenei aláfestése” (Prahács, 1929: 395-397). A kritikákból is kitűnik, hogy Dohnányi legproblémásabb, legvitatottabb színpadi műve *A vajda tornya* (1922). A darab a kelet-európai közös népballada-kincsből meríti tárgyát; a közösségért hozott emberáldozatról szól. (A szerző felismerte az eredetileg albán környezetbe helyezett cselekmény hasonlóságát a *Kómíves Kelemen*-balladával, s a történelem helyszínét székely miliőbe helyezte.) Jelképes alapmotívumai Bartók *A kékszakállú herceg várával* mutatnak rokonságot (asszonygyilkosság; emberáldozat; várak és tornyok, mint az egyén vagy közösség lelkének jelképei). A ballada-opera motívumai, népies színárnyalatai illeszkedtek Dohnányi romantikus zeneszerzői attitűdjéhez (Tallián, 2003: 20-24; Papp, 1927: 1066).

A Napkelet folyóirat döntő lépéseket tett Bartók Béla elismertetéséért is. Prahács Margit szerint Dohnányi könnyedségével és derűjével szemben Bartók zenei világát meghatározta önmagát emésztő művészelke, szenvedélyes küzdelme műveivel és hangszerével (Prahács, 1929: 635; 1936a, 424). Amikor *A fából faragott királyfi* és *A kékszakállú herceg vára* – Dohnányi erőfeszítésének is köszönhetően – újra színpadra került, Prahács Margit a *Napkelet* hasábjain terjedelmes kritikákban elemezte és üdvözölte színpadi megvalósulásukat. *A fából faragott királyfi* című táncjátékot 1917-ben mutatták be, s tizennyolc év után (1935) kerülhetett színpadra ismét. A *Napkelet* kritikusa hangsúlyozta, hogy ez nagyon sok idő „egy folyton új utakat kereső, örök nyugtalan alkotó szellem fejlődésében, de ez az idő ítélkezett

egy művének maradandó értékéről.” Prahács kiemelte, hogy a népzene szervesen olvad a műbe, s *A fából faragott királyfi* táncában Bartók újra ráébreszt minket „a ritmikus élmény ősi erejére”, amelyben „a groteszkség átalakul keserű, szívettépő kacagássá.” A kritikus sorra vette, hogy az egyes hangszercsoportok hogyan járultak hozzá e hatáshoz. A táncjáték különösen az érzéskifejezésben (fájdalmas töprengés, kétségbeesés, vágyódás, egykedvűség, gyerekes tetszelgés), az erdők és patakok megmozdulásának, a virágok felvonulásának festésében készítette elő a talajt Bartók egyetlen operájának, *A kékszakállú herceg várának* felújításához. A kritika külön értéke, hogy nagy figyelmet fordított a rendezés, a díszletezés megoldásaira, valamint a táncosok játékára, s hangsúlyozta, hogy a zene impresszionisztikus jellege megkövetelte volna „a festői, összefolyó, misztikus sejtelmességekkel telt színpadi képet”. *A kékszakállúról* szóló méltatás főleg a népzene hatását állította középpontba, de a színpadkép megvalósulásában itt sem látott lendítő erőt. A színpadképre vonatkozó kifogások egyben igazolták Németh Antal azon észrevételeit, hogy a magyar díszletművészetből ekkor még hiányzott az a jelképes téralakító képesség, amelyet Bartók művei igényeltek (Prahács, 1936b, 852-853).

A tanulmányt Edwin von der Nüll *Napkelet*-beli – a magyar zenei közvéleménynek szánt - üzenetével zárom. A neves berlini zenetudós, miután elemezte a bartóki harmonika, melodika és formaképzés törvényszerűségeit, a következő gondolatokkal zárta írását: „Olyan ország, amelynek ilyen fia van, felelősséget és kötelezettséget hordoz a vállán. Bartók(...) nemcsak a reprezentatív magyar opera műsorába tartozik állandóan, hanem ott van a helye minden magyar házban is(...) Nemcsak zseniális komponista, hanem(...) a hazai népművészetért, a magyar népdalért többet tett, mint bármely más hasonló nagy zseni a világon saját hazája népművészetéért(...) Bartók már ifjú korában bebizonyította a Kossuth-szimfóniával, hogy népével együtt érez(...) S ami a nemmagyar ember lelkébe is bevilágít, az kell, hogy Önöknek, kiknek ereiben Bartókéval azonos vér folyik, szívükig hatoljon... Bartók(...) nem érdemli meg a szeretetet?(...) Tiszteljék Bartók Bélát, mert azzal saját nemzetüket tisztelik meg!” (Nüll, 1928: 833). A *Napkelet* munkatársai megértették Nüll üzenetét, és mindhárom zenei géniuszunk teljesítményét igyekeztek az ő művészi szándékaikhoz méltóan közvetíteni.

IRODALOM

Kiszely-Papp Deborah (2002): *Dohnányi Ernő*. Mágus, Budapest.

Kodály Zoltán (1930): A magyar népdal művészi jelentősége. *Napkelet* 421-423.

Koltai Tamás (szerk.) (1988): *Új színházat! Tanulmányok*. Múzsák, Budapest.

- Németh Antal (1934): Az opera mint színpadi probléma. *Esztétikai füzetek* 5.
- Németh Antal (1933): Három Verdi-opera új rendezésben. *Napkelet* 463.
- Németh Antal és a Dohnányi család levelezése 1935-1939. Országos Széchényi Könyvtár (röv.: OSZK) Kézirattár F63/935, 936, 3627.
- Nüll, Edwin von der (1928): Bartók Béla és a modern zene problémái. *Napkelet* II. 833.
- Papp Viktor (1927): Zenei szemle: Dohnányi Ernő. *Napkelet*, II. 1066.
- Prahács Margit (1928): A magyar zenekultúráról. *Napkelet* I. 539-545.
- Prahács Margit (1929): Zenei szemle. *Napkelet* I. 395-397. 558. 635.
- Prahács Margit (1930a): A magyar népzene vitás kérdéseiről. *Napkelet* 509-515.
- Prahács Margit (1930b): Zenei szemle. *Napkelet* 1105-1107. 1108.
- Prahács Margit (1932): A modern opera problémái. *Napkelet* 1932. 417-418.
- Prahács Margit (1933): Zene a rádióban. *Napkelet* 82.
- Prahács Margit (1936A): Zenei szemle. *Napkelet* 424.
- Prahács Margit (1936b): Zene. *Napkelet* 852-853.
- Prahács Margit válaszelevele Németh Antalnak. Bp. 1957. 11.04. Országos Széchényi Könyvtár (röv.: OSZK) Kézirattár F63/2503.
- Pukánszky Kádár Jolán (1940): *A Nemzeti Színház száz éves története: I. köt.* Magyar Történelmi Társulat, Budapest.
- Sávoly Tamás (2004): Dohnányi Ernő működése a Magyar Rádióban a rádiós hetilapok alapján. In: Sz. Farkas Márta, Kiszely-Papp Deborah (szerk.): *Dohnányi Évkönyv 2003.* MTA Zenetudományi Intézet, Budapest. 253.
- Szűcs László (2004): A Magyar Rádió VI-os stúdiójának építéstörténete Dohnányi Ernő főigazgatósága idején. In: Sz. Farkas Márta, Kiszely-Papp Deborah (szerk.): *Dohnányi Évkönyv 2003,* 123-136.
- Tallián Tibor (2003): Építsünk magunknak tornyot. *Muzsika* 6. szám. 20-24.
- Tallián Tibor (2005): A budapesti Operaház és a hazai operajátszás története. In: Bécsy Tamás, Székely György (2005): *Magyar színháztörténet 1920-1949.* Magyar Könyvklub, Budapest. 313-374.
- Vázsonyi Bálint (2002): *Dohnányi Ernő.* Nap kiadó, Budapest.

OLÁH DEZSŐ

CIGÁNY GYERMEKEK A RÓMAI KATOLIKUS HITOKTATÁSBAN - A VÁCI EGYHÁZMEGYE HITTANÁRAINAK TÜKRÉBEN -

A tanulmány a Váci Egyházmegyében készült felmérés eredményeit mutatja be. A kutatás négy különböző célt szolgált: Egy részről vizsgálom a roma gyermekek viszonyát a hittel, másrészt bemutatom a roma és nem roma gyermekek mise-látogatási gyakoriságát, végül feltárom a hitoktatók véleményét e gyermekek hitoktatásáról, valamint a cigánysággal kapcsolatos attitűdjeiket. Az elemzés és abból levont következtetések összesen 24 hitoktató véleményét tükrözik. Az eredmények azt mutatják, hogy a roma gyermekek hitének elmélyítéséhez szükség van a szülők hitbéli nevelésére, valamint szükségesek barátságok a nem roma gyermekekkel. A hitoktatók romákkal kapcsolatos negatív attitűdje inkább a szülőkhöz, mintsem a gyermekekhez köthető, így javaslatként megfogalmazható olyan közösségek létrehozása meg ahol a gyermekek és szülők együtt tanulnak a hitről.

A kutatás céljai

Jelen tanulmány a doktori disszertációm szerves részét képezi („A cigány nép kapcsolata Istennel a vagy a hit nevelő hatása életükben”), és a Váci Egyházmegyében a hitoktatókkal készült kérdőíves vizsgálat eredményeit foglalja össze. A kutatás céljai voltak:

- (1) megismerni a Váci egyházmegye településein a roma gyerekek kapcsolatát a hittel;
- (2) felmérni a cigány gyermekek hittanóra és szentmise látogatási gyakoriságát;
- (3) feltárni a hitoktatók véleményét a roma gyermekek hitoktatásáról;
- (4) megvizsgálni a hitoktatók cigánysággal kapcsolatos attitűdjeit.

A kutatás technikai háttere

A kutatás során hagyományos kérdőíves megkérdezést alkalmaztam, a kérdőíveket postán jutattam el összesen 300 hitoktatóhoz a Váci Egyházmegyében. A megkeresett 300 hitoktató közül 25 küldte vissza a kérdőívet a megadott határidőre. Ebből egy hitoktató üres kérdőívet küldött vissza, mivel az ő hittanos csoportjába nem jár roma gyermek. Ezért mintám 24 fő válaszait tartalmazza. A hitoktatók a kérdőív kitöltéséhez interjút készítettek a hittanórájukra járó egyik roma gyermekkel.

A kérdőív szerkezetét két részre bontottam: Az első rész a hitoktató által kiválasztott roma gyermekre vonatkozó kérdéseket tartalmazott, míg a második részben a hitoktatóknak a roma gyermekekkel kapcsolatos hitoktatói tevékenységükről, valamint a romákkal

kapcsolatos attitűdjeikről kérdeztem. A kérdőív tartalmazott nyílt (válaszlehetőségek nem voltak adottak), valamint zárt (válaszlehetőségek adottak voltak) kérdéseket is.

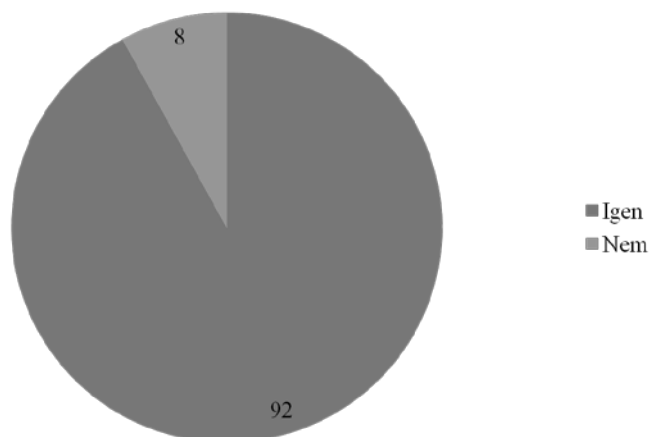
Az első részben a roma gyermek családi körülményeiről, iskolai előmeneteléről lesz szó, a második rész a roma gyermekek a hitoktatásban való részvételéről szól, míg a harmadik rész a településeken tartott hittanóra, valamint a templomi közösség helyzetét fogja bemutatni. Végül pedig a hitoktatók a romákkal szembeni attitűdjeit fogom ismertetni.

Az eredmények értékelése során három statisztikai mutatókat használtam fel. Az első a relatív gyakoriság volt, amely az egyes adatok előfordulásának számát adja meg százalékban. A relatív gyakoriságra azért esett a választás, mert így az adatok könnyebben összehasonlíthatóak. Például relatív gyakorisággal azt vizsgáltam, hogy milyen arányban fordulnak elő olyan hitoktatók, akik külön választanák a roma és nem roma gyermekeket a hitoktatásban. A második módszer a keresztábra volt, amely két változó együttes eloszlását adja meg egy táblában. Erre példa, hogy van-e eltérés a roma és nem roma gyermekek különválasztási hajlandóságában, a hitoktatásban aszerint, hogy az adott hitoktató járt-e már cigány családoknál vagy sem. A harmadik módszer pedig az átlag volt, amely a gyakorisági eloszlások középértékét adja meg. Átlaggal azt vizsgáltam, hogy a településen hány gyermek jár hittanórára.

A gyermekek családi körülményei, iskolai előmenetele

Az 1. ábra mutatja, hogy hány hittanár csoportjába járt roma gyermek. A 24 megkérdezett hittanárból 22 (92 százalék) fő nyilatkozott arról, hogy a hittanórára jár roma gyermek. Ezért a kiválasztott roma gyermekekre vonatkozó kérdésekre adott válaszokat 22 fő esetében fogom értékelni.

Jár-e roma gyermek hittanra a településen?%

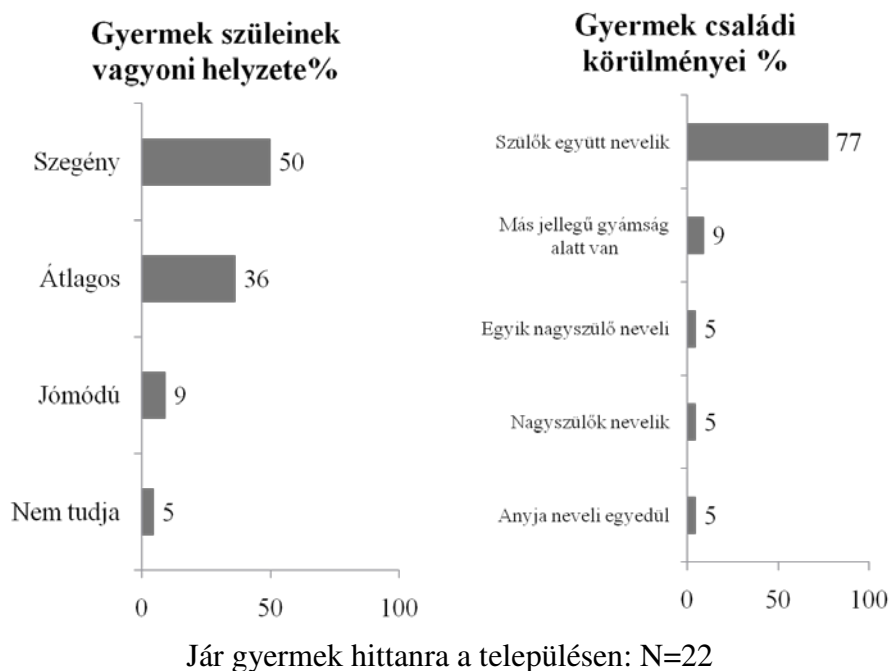


N=24

1. ábra

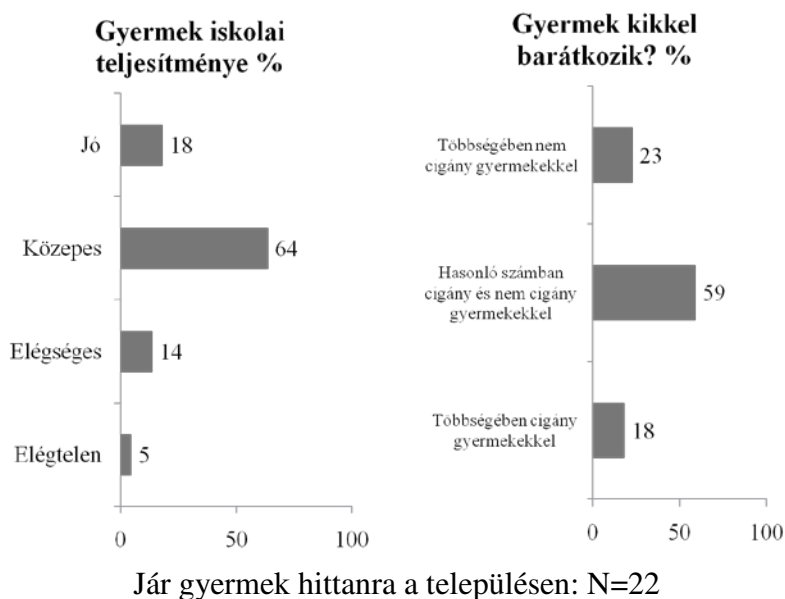
Mivel a válaszok olyan közösségekből érkeztek, ahol számottevő volt a cigány lakosság aránya, a megoszlás azt jelzi, hogy e családok gyermekei részt vesznek hitoktatásban.

A 2. ábra mutatja, hogy a hitoktatók által kiválasztott roma gyermekeknek milyen a családi hátterük illetve milyen anyagi körülmények között élnek. A kiválasztott gyermekek fele szegény sorból érkezett a hittanórára, míg egyharmaduk átlagos anyagi körülmények között él. A jómódú roma hittanos gyermekek aránya a 10 százalékot sem éri el. Ennek ellenére elmondható, hogy a roma gyermekek rendezett családi körülmények között élnek, már ami a szülők közötti kapcsolatot illeti. A gyermekek 77 százalékát a két szülő együtt neveli, és elenyésző azok aránya, akiket egy szülő vagy nagyszülő nevel, konkrétan 10 százalék.



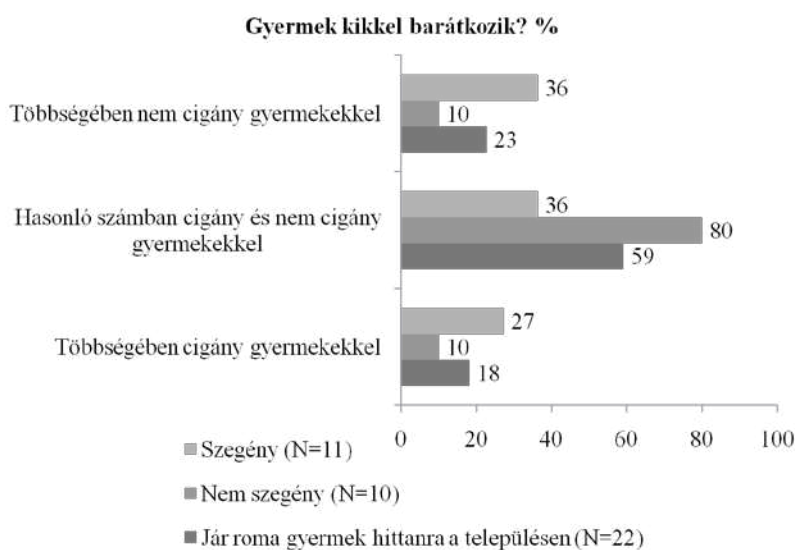
2. ábra

A 3. ábra a gyermekek iskolai teljesítményét foglalja össze. Annak ellenére, hogy a gyermekek jelentős hányada szegény sorsú családból érkezik, az iskolai teljesítményük stabil közepes. Mindössze a gyerekek 5 százalékának elégtelen az iskolai teljesítménye, viszont majdnem négyszer akkora a jó teljesítményt mutatók aránya. A cigány gyermekek általában hasonló számban barátkoznak roma és nem roma gyermekekkel. Ez azt jelenti, hogy nincsenek elvágva a többségi társadalomtól. Sőt azt is láthatjuk, hogy közel negyedük többségében nem cigány gyermekkel barátkozik, ami alátámasztja az előbbi megállapítást. A legkisebb azoknak az aránya, akik többségében – ez valószínűleg a teljes kört jelenti – csak saját etnikai csoportjuk tagjaival barátkoznak. Ezek a gyermekek szinte teljes körben a rosszabb tanulók közül kerülnek ki.



3. ábra

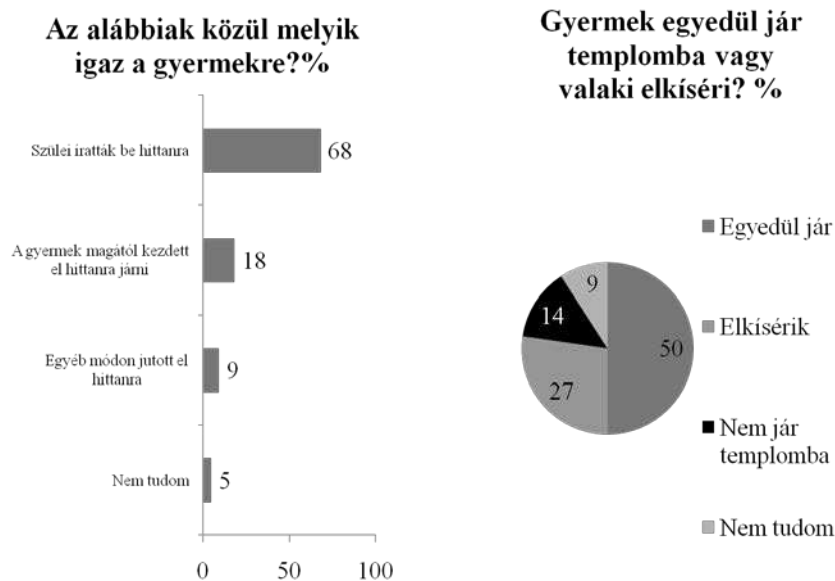
Megvizsgáltam azt is, hogy családi háttér szerint milyen barátságokat kötnek a roma gyermekek (4. ábra). Az eredmények alapján elmondható, hogy a nem szegény sorból érkező roma gyermekek hasonló számban kötnek barátságot roma és nem roma gyermekekkel, míg a szegény sorból érkezők gyermekek vagy jórészt roma vagy jórészt nem roma gyermekkel kötnek barátságot. Ez azt jelenti, hogy a nem szegény sorból érkező gyermekek azok, akik leginkább nyitottak a nem roma gyermekek felé. Másfelől úgy is meg lehet fogalmazni ezt az összefüggést, hogy a szegénységből kiemelkedett családok társadalmilag is nyitottabbak, illetve őket a szegényeknél nagyobb mértékben elfogadja a környező nem cigány lakosság.



4. ábra

Részvétel a hitoktatásban

Az 5. ábra mutatja, hogy a gyermekek jelentős hányadát a szülők írták be a hittanóra, azonban templomba a gyermekek fele már önállóan megy el. Ez is bizonyítja, hogy a gyermekek hitének elmélyítésében fontos szerepe van a szülőknek. Ez alapján véve akár magától értetődőnek is tekinthető, mégis fontos külön kiemelni, mivel a hittanárok szerepét, munkájuk szükséges bővítését is mutatja.

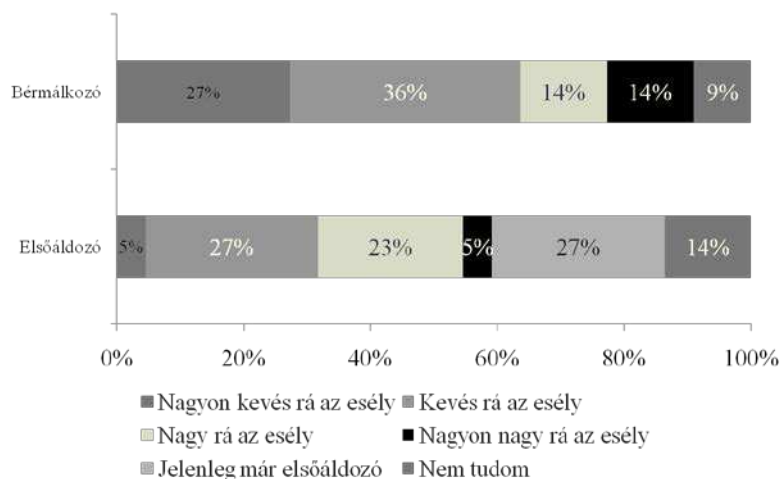


Jár gyermek hittanra a településen: N=22

5. ábra

A 6. ábra azt mutatja, hogy a roma gyermekek a hitoktatók meglátása szerint milyen eséllyel lesznek elsőáldozók, illetve bérmálkozók. Bérmálkozásra kevesebb esélyt látnak a hitoktatók, mint az első áldozásra, azonban ez valószínűleg a gyermekek életkora miatt lehet. Ha szentségek felvételének esélyeit részletesebben is megvizsgálom, akkor látható, hogy akik már elsőáldozók, azok nagyobb eséllyel lesznek bérmálkozók, mint azok akik még nem voltak elsőáldozók. Ennek alapján elmondható, hogy a roma gyermekek hitének elmélyítése szempontjából kulcskérdés, hogy elsőáldozók legyenek.

Meglátásod szerint a gyermek milyen eséllyel lesz
...? %



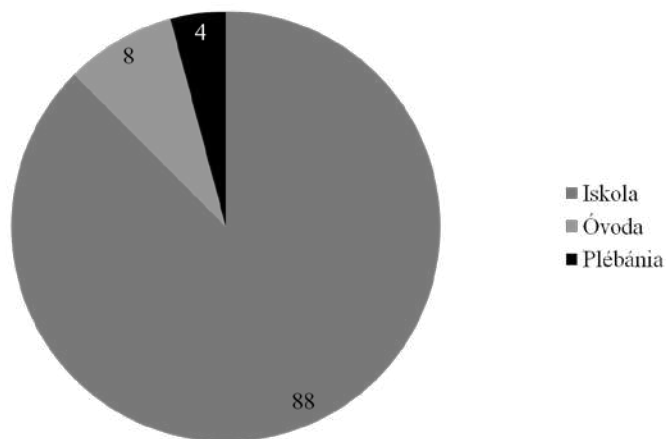
Jár gyermek hittanra a településen: N=22

6. ábra

Hittanóra, templomi közösség

A hitoktatás a vizsgált településeken általában iskolai keretek között zajlik (7. ábra). A roma gyermekek templomba járásának alacsony gyakorisága erre is visszavezethető. Ezért fontosnak látom, hogy az iskolai hitoktatás mellett nagy szerepet kell játszania a plébániai hitoktatásnak is. Ezáltal az oktatás közelebb kerülne az egyházi személyekhez (papsághoz) és a templomi közösséghez is.

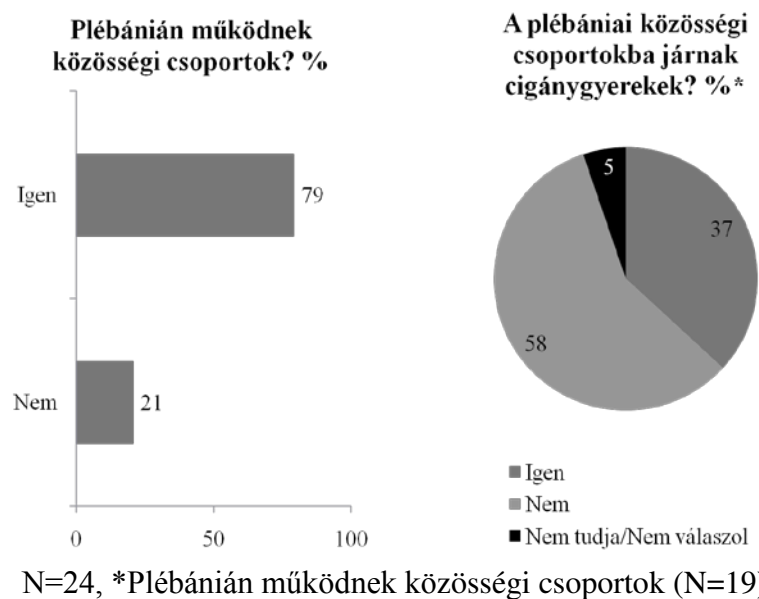
Hitoktatás helyszíne %



N=24

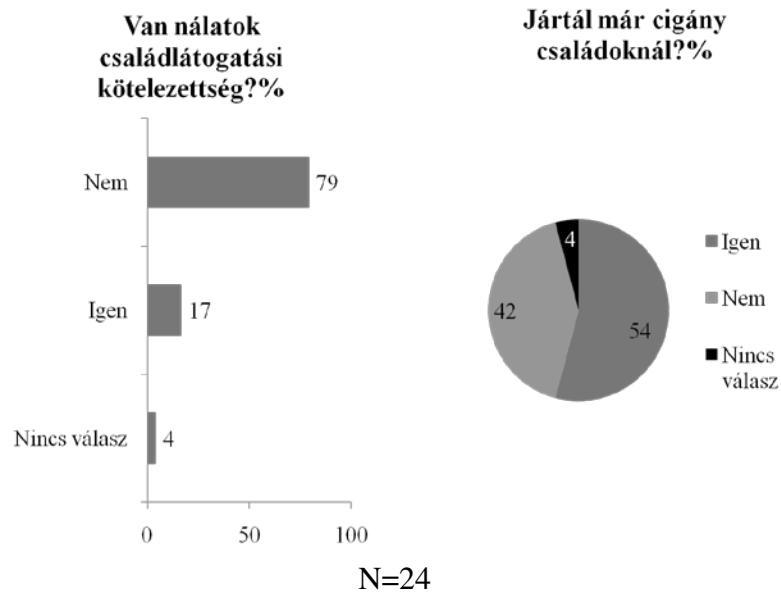
7. ábra

A 8. ábra mutatja, hogy a plébániákon nagy arányban működnek közösségi csoportok, azonban ezekbe a csoportokba már nem járnak roma gyermekek. Ennek fő oka az imént leírt iskolai hitoktatási elv, emellett azonban feltételezhető, hogy a cigány családok közösségi helyzete – viszonylagos elutasítottságuk – is szerepet játszik ebben az elkülönülésben. Feltűnő, és valószínűleg ezzel függ össze, hogy sem a szülők, sem gyermekek nem ismerik a plébánián működő közösségi csoportokat. A közösségi kapcsolatok erősítése céljából is elengedhetetlenül fontos volna, hogy a hittanárok cigány családok körében pasztorációt végezzenek.



8. ábra

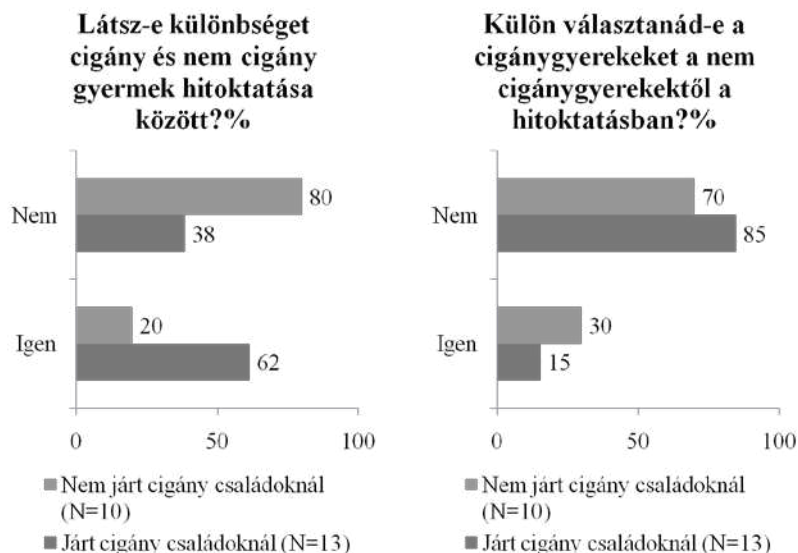
A plébániák többségében nincs családlátogatási kötelezettség, azonban a hitoktatók többsége már járt cigány családoknál (9. ábra). Elmondható tehát, hogy a hitoktatók egy része igyekszik a roma gyermekek életkörülményeit és családi hátterét feltérképezni. Ez jó alapot nyújt arra, hogy a családok is megismerjék a hitoktatót, másfelől arra, hogy hitoktatók ne legyenek előítéletesek a roma gyermekekkel szemben. Másfelől a családokat nem látogató hitoktatók aránya is viszonylag magas, amire éppen az előbbi összefüggés miatt érdemes lenne felhívni az érintettek figyelmét.



9. ábra

A 10. ábra fontos tényezőkre hívja fel a figyelmet. A hitoktatók között megoszlanak a vélemények abban a tekintetben, hogy van-e különbség roma és nem roma gyermekek hitoktatása között. Bár viszonylag magas azoknak az aránya, akik látnak különbséget a két csoport között, a hitoktatók jelentős hányada az integrált hitoktatás mellett voksol. A hitoktatók a roma gyermekek különválasztása mellett a legtöbb esetben az eltérő szocializációs közeggel érveltek. Ez azonban megítélésem szerint éppen nem indokolja az elválasztást, sokkal inkább érv az együttes jelenlét, együttes tanulás mellett. Ezt a hitoktatók többsége is hasonló módon ítéli meg.

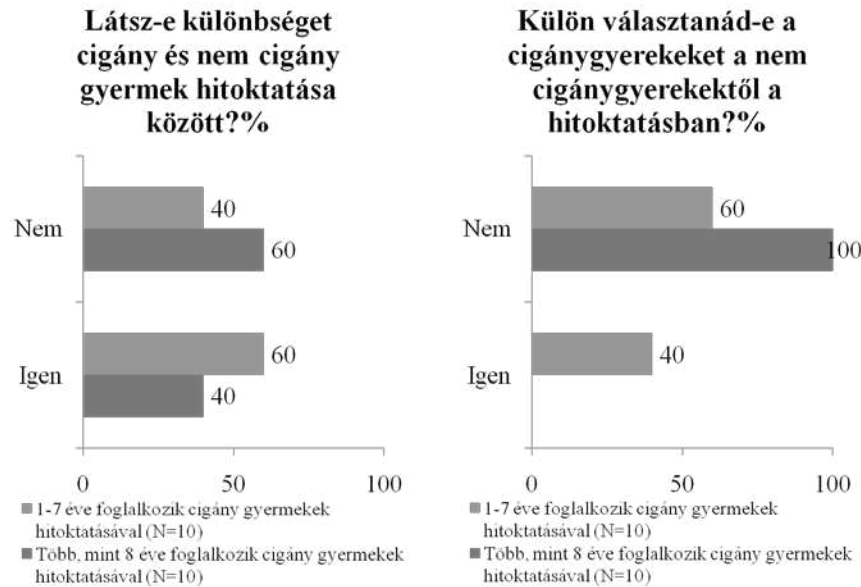
Azok a hitoktatók, akik már jártak roma családoknál, inkább úgy vélik, hogy a roma gyermekek hitoktatását integráltan kell megoldani. Ezért különösen fontos, hogy a hitoktatók keressék fel a roma gyermekek családjait, és minél szorosabb kapcsolatot alakítsanak ki velük.



10. ábra

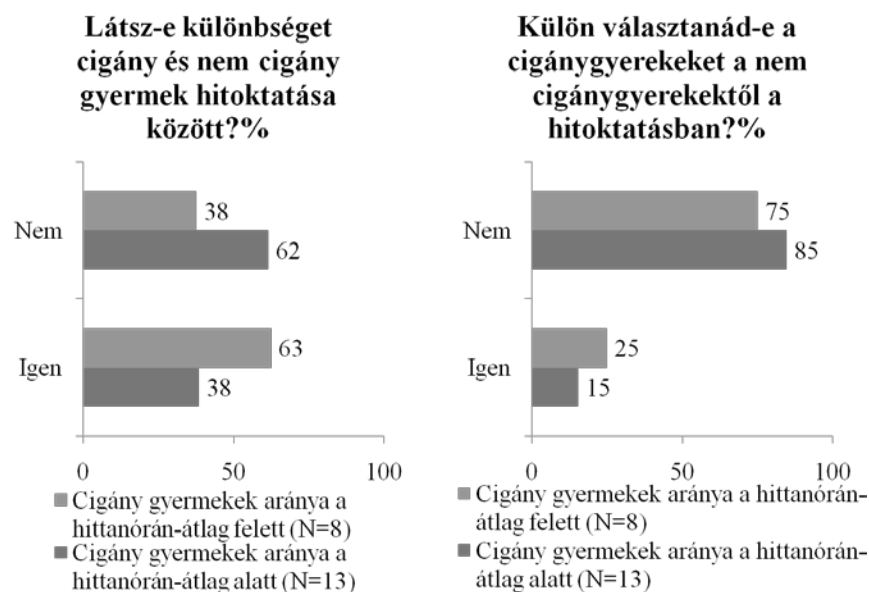
Azok a hitoktatók támogatják a roma gyermekek integrációját, akiknek már nagyobb tapasztalatuk van a romák hitoktatásában, alapvetően többet tudnak a cigányságról (11. ábra). Ezért különösen fontos, hogy sürgősen be kell vezetni a hittudományi képzésbe a cigány népismereti tárgyat és a cigány szakpasztorációt. (A képzést két félévre érdemes osztani, egy elméleti és egy gyakorlati félévre.)

Az eredményekből az is látható, hogy a fiatalabb hitoktatók azok, akik kevesebb különbséget látnak a roma és nem roma gyermekek hitoktatása között. Ennek ellenére gyakorlatilag nincsen különbség az életkori csoportok között, amikor a két etnikai csoport elválasztásának lehetőségéről mondanak véleményt. Azaz a különbségek, amelyeket többen feltételeznek, a túlnyomó többség (háromnegyedük) véleménye szerint nem indokolja az elválasztásukat.



11. ábra

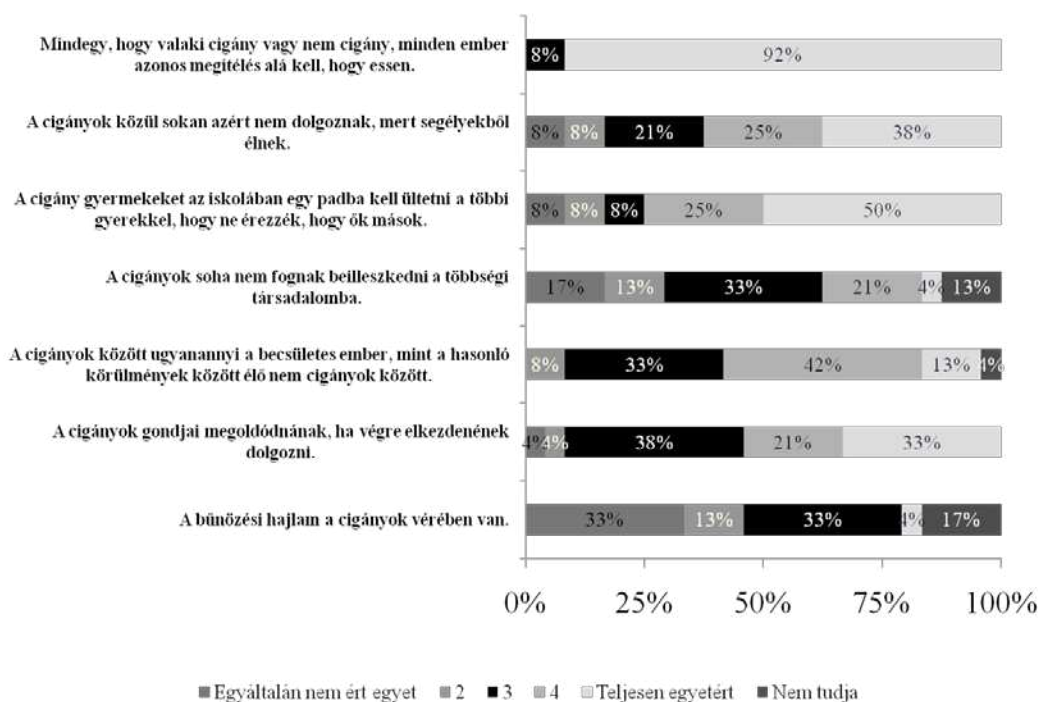
A 12. ábra egy fontos tényezőre hívja fel a figyelmet. Amennyiben egy hittanos csoportban a romák aránya meghaladja az átlagot (24 százalékot), akkor már a hitoktatók inkább az integrációval szemben foglalnak állást. Ez azt jelenti, hogy az integráció abban az esetben lehet sikeres, ha a roma gyermekek aránya egy adott hittanos csoportban nem halad meg egy átlagos szintet. Ennek oka az lehet, hogy minél több a nem roma gyermek a hittanórán, annál nagyobb eséllyel lesznek képesek a roma gyermekek követni a hittanóra menetét. Ez az eredmény valószínűleg nemcsak a hittan oktatásában érvényes, hanem általában az oktatásban is, és ha elfogadjuk, akkor érv a homogén cigány osztályok ellen is.



12. ábra

A cigánysággal kapcsolatos attitűdök

A 13. ábra mutatja a hitoktatók attitűdjeit a romákkal szemben. Itt egy fontos tényezőt kell felhívni a figyelmet. A hitoktatók elméleti szinten pozitív attitűdökkel rendelkeznek a romák iránt. Ezt mutatja, hogy azzal az állítással, hogy „Mindegy, hogy valaki cigány vagy nem cigány, minden ember azonos megítélés alá kell, hogy essen.” 92 százalékuk teljesen egyetért. Ezenkívül azzal állítással, hogy „A cigány gyermekeket az iskolában egy padba kell ültetni a többi gyerekkel, hogy ne érezzék, hogy ők mások.” a megkérdezettek 50 százaléka szintén teljesen egyetért. Ez azt jelenti, hogy a hitoktatóknak a roma gyermekkel szemben alacsony fokú előítéletességgel rendelkeznek. Viszont magas azon állításokkal az egyetértők aránya, amelyek a gyermekek szüleinek a munkával kapcsolatos véleményre utalnak. Például: „A cigányok gondjai megoldódnának, ha végre elkezdenének dolgozni.” állítással 33 százalék, míg a „A cigányok közül sokan azért nem dolgoznak, mert segélyekből élnek.” 38 százalékuk ért egyet teljesen. Ez azt jelenti, hogy a hitoktatóknak, ha vannak előítéleteik, akkor az a szülők életmódjából fakad, és ezt kivetítik a gyermekekre.



N=24

13. ábra

Összefoglalás

A vizsgálatba bevont roma gyermekek iskolai teljesítménye közepes, szerény anyagi helyzetű, de rendezett családi háttérrel rendelkeznek. A hittanra járó roma gyermekek többségének

nemcsak roma, hanem nem roma gyermek barátai is vannak. Ez azt jelenti, hogy a roma gyermekek elmélyülését a hitben segíthetik a barátságok is.

A roma gyermekek ritkábban járnak templomba, mint amennyire a hittanórákon megjelennek. Ennek oka az lehet, hogy a roma gyermekek többségének a hitoktatása iskolai keretek között folyik, valamint, hogy a gyermekek inkább egyedül, mintsem a szülőkkel járnak templomba. Ezért elmondható, hogy a roma gyermekek hitének elmélyítése nem valósítható meg a szülők hitbéli nevelése nélkül. Ezt támasztja alá az is, hogy a plébániai közösségi csoportokba kevés roma gyermek jár. Ennek fő oka valószínűleg, hogy a szülők nem fektetnek a vallásos életre kellő hangsúlyt, azonban azt is feltételezhetjük, hogy ezekbe a közösségi csoportokba nem hívják, vagy nem elég nyomatékkal hívják meg őket.

Kevés eséllyel lesznek elsőáldozók és bér mátkozók. Azonban azt is ki kell emelni, hogy az elsőáldozó roma gyermek már nagyobb eséllyel lesz bér mátkozó, mint a többiek. Úgy látom ezért, hogy a roma gyermekek hitének elmélyítése szempontjából kiemelkedő fontosságú az elsőáldozás.

A hitoktatói vélemények megoszlanak abban a kérdésben, hogy van-e különbség roma és nem roma gyermekek hitoktatása között, azonban túlnyomó többségük nem választaná külön a roma és nem roma gyermekeket a hitoktatásban. Az elkülönítés indokát a családi háttér különbségében látják..

A hitoktatók attitűdje a romákkal szemben két részre bontható. A roma gyermekek megítélése azonos a nem roma gyermekekével, azonban a szülőkkel szemben már inkább negatív attitűd érvényesül, mivel az előítéletesség forrása alapvetően a munkakerüléssel és a segélyen élésből adódik, és az előítéletes hitoktatók a szülőkkel szembeni előítéleteket vetítik ki a gyermekekre. Azt is hangsúlyozni kell, hogy túlnyomó többségük nem járt családlátogatáson, így véleményük valószínűleg nem saját tapasztalatokra, hanem általános sztereotípiákra támaszkodik.

Az eredmények alapján javaslatként megfogalmazható olyan közösségek létrehozása, ahol a roma gyermekek a szüleikkel együtt tanulnak a hitről és a vallásról. Amennyiben ez megvalósulna, növekedne a roma gyermekek templomba járási gyakorisága és a gyermekek hite is mélyebb lenne, mivel szüleik is tudnák nekik közvetíteni a vallási tanításokat.

Mindez csak akkor valósulhat meg, ha a teológus és a hittanárképzésbe beemeljük a cigány népismereti tárgy elméletét és a cigány szakpasztoráció gyakorlatát. Leginkább azokban a csoportokban ahol a cigány gyermekek többségben vannak a nem cigányokkal szemben, a hittanárok, de a lelkipásztorok sem tudják alkalmazni, tisztelet a csekély számú

kivételnek az általános pedagógiai és hittani elveket. Ezen ne is lepődjünk meg, hiszen képzésük során sem elméleti sem módszertani oktatásban nem részesültek.

Az idő tehát sürgeti az egyházakat, hogy elkezdjék a saját egyházi szocializációjukat, az úgynevezett egyházi szocializációt a cigány nép körében.

Melléklet

A vizsgálatban szereplő települések az alábbiak voltak: Abony, Aszód, Bernecebaráti, Galgahévíz, Kerepes, Kistarcsa, Kóka, Nagybárcány, Nagyörzsöny, Pásztó, Mátraszőlős, Hasznos, Rétság, Szolnok, Sződ, Szügy, Tápiógyörgye, Tápiószecső, Tápiószentmárton, Tolmács

PETE JÓZSEF

A HATÉKONY TANÁR – KATOLIKUS TANÁROK SZEMSZÖGÉBŐL [1]

A vizsgálat kiindulópontját az a megállapítás képezte, hogy a pedagógus személyiségének kiemelt szerep tulajdonítandó az oktatási-nevelési folyamatban. Kíváncsi továbbá, hogy a tanár személyisége un. érett személyiség legyen. Hipotézisem az volt, hogy a tanári vélemények (értékelés és önértékelés) szerint az érett személyiségre jellemző tulajdonságok fontosabbak, mint a pedagógiai vagy szaktárgyi kompetenciák. A kérdőíves vizsgálat során a tanárok 50 tulajdonságot, kompetenciát értékelték, majd ugyanezen tulajdonságok mentén önértékelést is végeztek. Az eredmények igazolták a hipotézist: a tanárok szignifikánsan magasabban értékelték az érett személyiségre jellemző tulajdonságokat, mint a pedagógia vagy szaktárgyi jártasságot.

1. Bevezetés

A pedagóguskutatás immár több mint egy évszázadra tekinthet vissza, de a mai pedagógiai kutatásoknak is egyik kulcseleme a pedagógus szerepe az oktatásban. Ezzel kapcsolatban azonban a magyarországi kutatás két irányzata különíthető el:

- (1) A pedagógus személyiségének, képességeinek, mesterségének kutatása (*Sallai, 1996; Bagdy, 1997.*).
- (2) A pedagógus gyakorlati tudásának, hiteinek vizsgálata (*Lénárd – Szivák, 1999; Falus, 2001; Hencz, 2005.*).

Mivel mindkét irányzat fontos szempontokat fogalmaz meg, célszerű a két irányzat „metszetét” megalkotva vizsgálni a kérdést. Arra teszek kísérletet, hogy egy behatárolható csoport, egy katolikus iskola pedagógusainak vizsgálata során világítsak rá a pedagógus-személyiség szerepének fontosságára az oktatási folyamatban. E vonatkozásban bizonyos tekintetben előzményt jelentett *Bacsikai* (2008) református tanárok körében végzett vizsgálata: a református középiskolák társadalmának helyzetét, tanári szerepfelfogását, munkahelyéhez való viszonyát igyekezett feltárni elsősorban társadalmi szempontból, tudatosan mellőzve a pszichológiai vonatkozásokat, én ezeket az aspektusokat kívánom bemutatni..

2. Tézisek és hipotézisek

A vizsgálat kiindulópontját az a megállapítás képezte, hogy a pedagógus személyiségének kiemelt szerep tulajdonítandó az oktatási-nevelési folyamatban. Kíváncsi továbbá, hogy a tanár személyisége un. érett személyiség legyen (*Allport, 1980.*).

Hipotézisem az volt, hogy a tanári vélemények (értékelés és önértékelés) szerint az érett személyiségre jellemző tulajdonságok fontosabbak, mint a pedagógiai vagy szaktárgyi kompetenciák. Feltételeztem továbbá, hogy a katolikus iskolában mindezeket túl egyéb értékek is fontosak a pedagógus hatékonysága tekintetében.

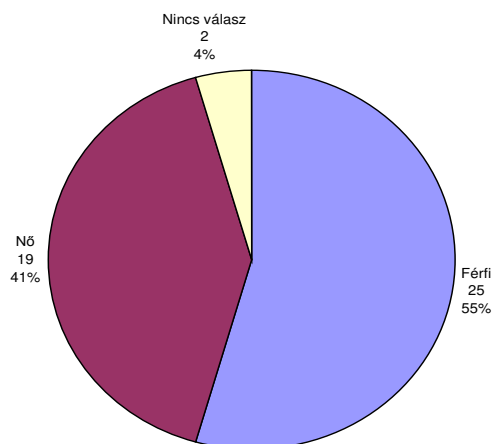
3. A vizsgálat módszerei, adatbázisa

A fenti hipotéziseket – a pedagógusok gondolkodását vizsgáló új kutatási módszerekkel (Szivák, 2002) szemben – egy „hagyományos”, önkitöltéses kérdőíves vizsgálatot kívántam igazolni. A kérdőív 50 tulajdonság, kompetencia, ismeret kapcsán tudakolta a pedagógusok véleményét, hogy azok mennyiben járulnak hozzá, hogy valaki hatékony tanár legyen. Ugyanezen tulajdonságokkal kapcsolatban önértékelést is kellett végezniük. Mindkét esetben ötfokozatú skálán történt az értékelés. A kérdőív kérdéscsoportjai az érett személyiség tulajdonságai, a pedagógiai kompetenciák és szakterületi jártasságok körét firtatták. Annak érdekében, hogy a megkérdezettek ne a vélt vagy valós kutatói elvárásoknak igyekezzenek megfelelni, a kérdések közé – a tanári hatékonyság szempontjából – irrelevánsnak tekinthető tulajdonságok is bekerültek. A válaszadóknak lehetőségük volt további tulajdonságok, kompetenciák felvételére és értékelésére is, melyekkel a vizsgált tanári minta specifikus pedagógiai látásmódját kívántam kimutatni. Az így kapott adatokat statisztikai elemzésnek vettem alá, vizsgálva a kérdéscsoportok korrelációját, a válaszok eltéréseinek szignifikanciáját.

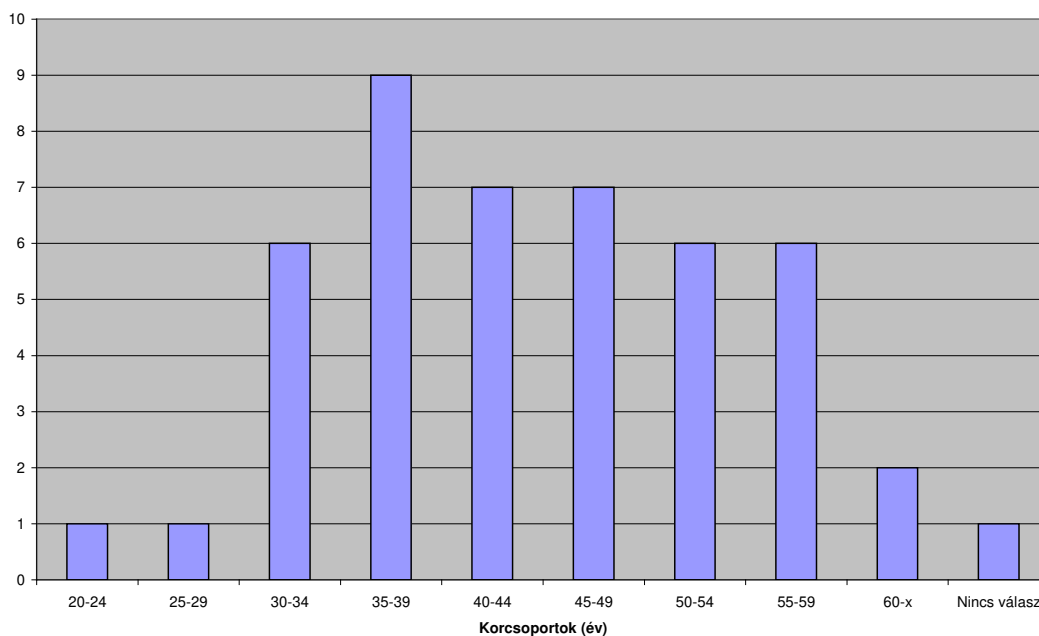
A vizsgálati mintát a Dél-Dunántúl legnagyobb felekezeti oktatási intézményének pedagógusai képezték. A 66 fős tantestületben a 64 kiadott kérdőív közül 46 érkezett vissza, a kérdőívek 71%-a. Az eredmények validitását erősíti azonban, hogy a kérdésekre 99,26%-os válaszadási arány mutatkozott.

A minta demográfiai jellemzői több szempontból is erőteljesen eltérnek az országos adatoktól. Elsősorban is enyhe férfi többlet mutatkozik, míg az országos adat a nők több mint 70%-os részesedését mutatja! [2] (1. ábra) Az életkori megoszlást tekintve is nagy a differencia. Egy vizsgálat szerint (TALIS, 2009: 35.) Magyarországon a pedagógusok 12%-a 30 év alatti, 28%-a 50 év feletti – összhangban a nemzetközi adatokkal – míg a mintában 4 és 31% volt (2. ábra). A válaszadók gyakorlat szerinti megoszlása már összetettebb képet mutat (3. ábra).

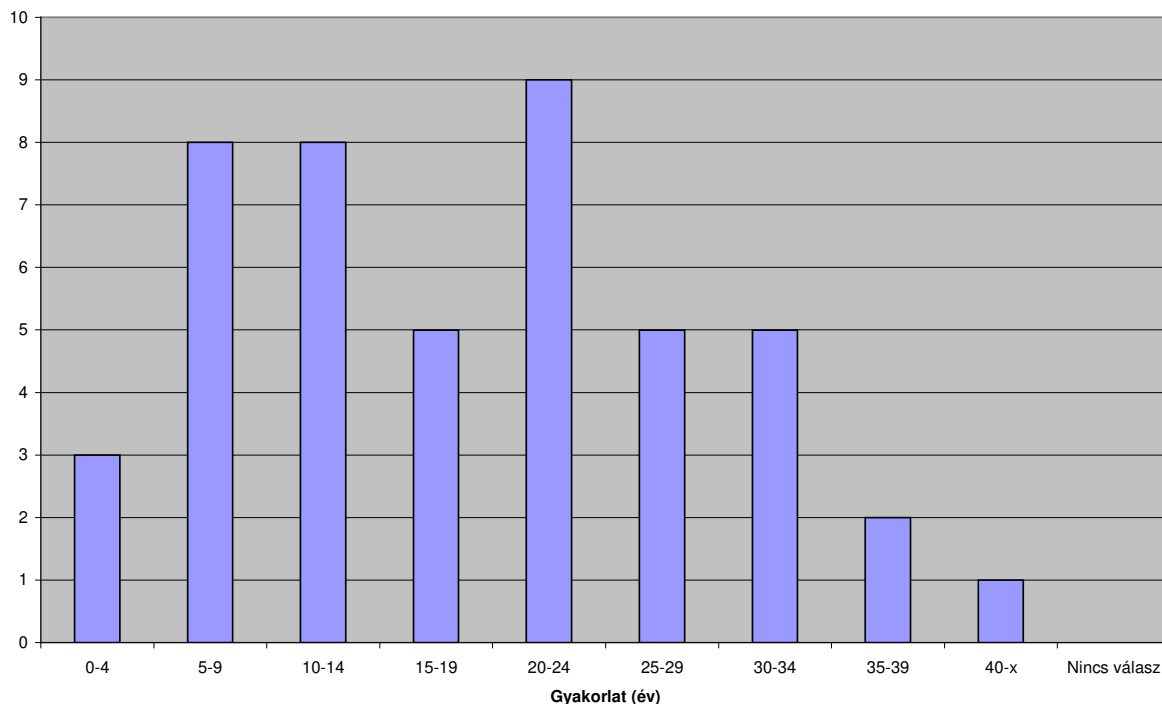
Kérdéses azonban hogy mindezek a sajátosságok, különbségek önmagukban mennyire magyarázzák, módosítják a kapott eredményeket.



1. ábra: A válaszadók nemi megoszlása



2. ábra: A válaszadók életkor szerinti megoszlása

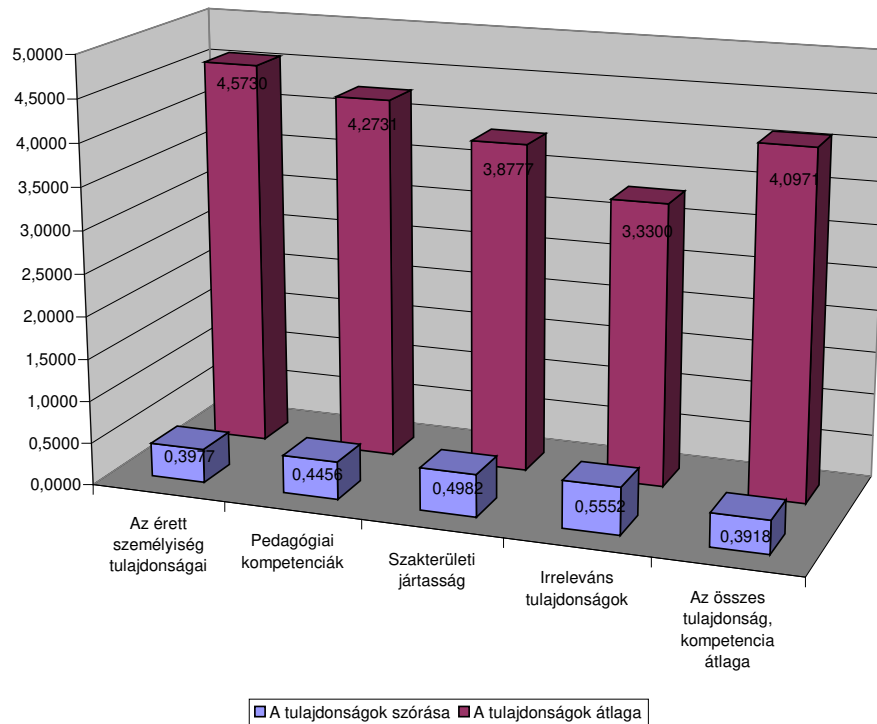


3. ábra: A válaszadók gyakorlat szerinti megoszlása

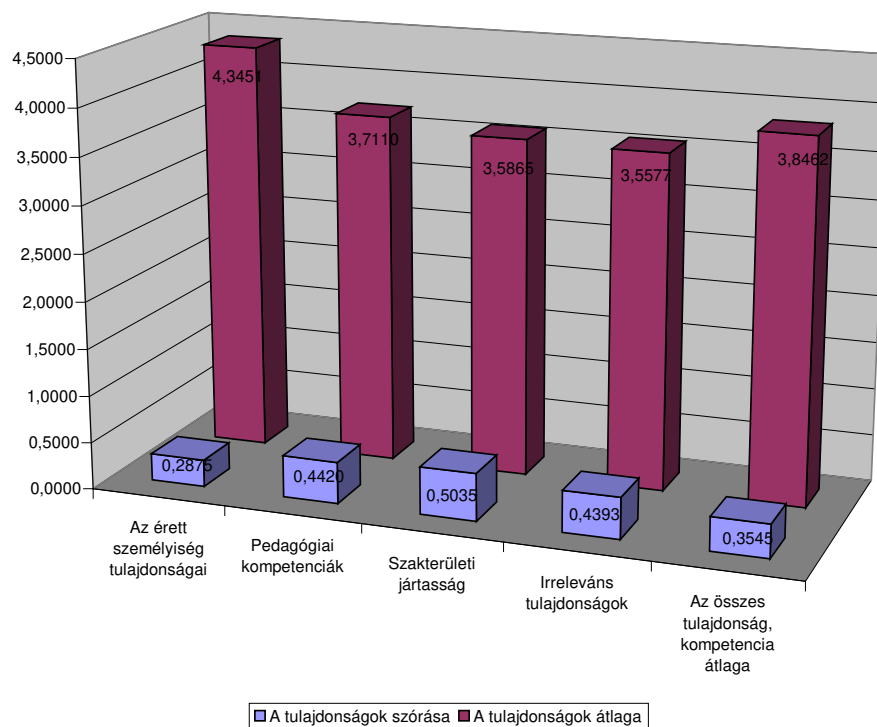
4. Eredmények

4.1. A tulajdonságcsoportok megítélése és az önértékelés

A megkérdezett pedagógusok az egyes tulajdonságcsoportokat szignifikánsan eltérő átlaggal jellemezték, legmagasabb értékkel az érett személyiség tulajdonságait. Az érett személyiségjegyek kiemelt megítélését alátámasztja azok egyöntetűsége, alacsony szórása. Mindezek a hipotézist látszanak igazolni: az érett személyiségre jellemző tulajdonságok a katolikus iskolában fontosabbak, mint a pedagógiai vagy szaktárgyi kompetenciák. (4. ábra). Mindez részben alátámasztja a korábbi pedagóguskutatások azon eredményét, hogy igen fontos a pedagógus mentális egészsége (értsd: érett személyisége) (Sallai, 1996.). Összezseng egyben a református pedagógusok között végzett vizsgálat azon eredményeivel, hogy a felekezeti iskolában a pedagógusok szilárd értékrenddel rendelkeznek (Bacsikai, 2008.), mely az érett személyiség egyik fontos jellemzője



4. ábra Az egyes tulajdonságcsoporthoz megítélése



5. ábra: Az egyes tulajdonságcsoporthoz önértékelése

Erősíti a hipotézist a válaszadók önértékelése is (5. ábra). A tanárok szignifikánsan magasabbra értékelték saját érett személyiségvonásaikat, mint bármelyik más

tulajdonságcsoporthoz. Aláhúzza ezt a tényt az adatok alacsony szórása, valamint az, hogy a többi tulajdonságcsoporthoz szignifikáns eltérést csak az érett személyiségre jellemző tulajdonságok mutatnak.

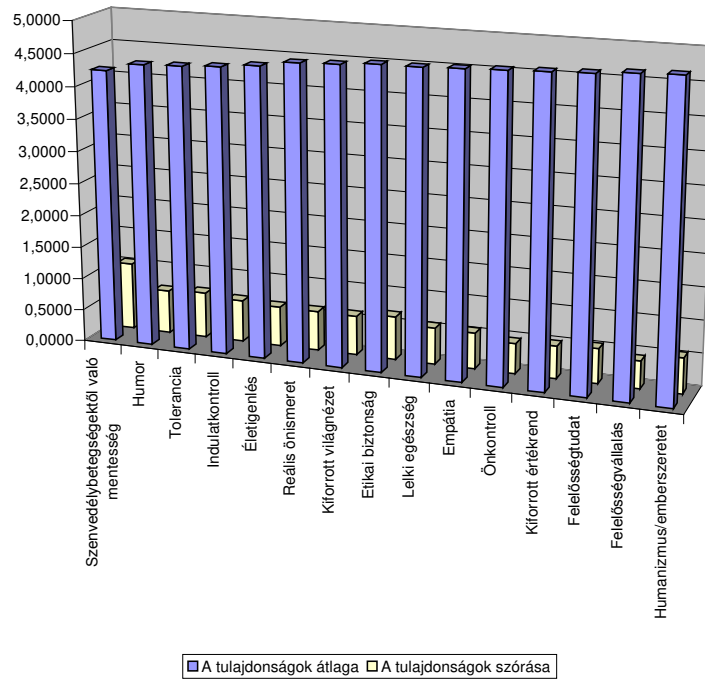
4.2. Az érett személyiség tulajdonságainak vizsgálata

Ha külön-külön vizsgáljuk az egyes tulajdonságcsoporthoz, akkor kiemelten kell foglalkoznunk az érett személyiség tulajdonságaival, elsőként azok értékelésével (6. ábra). Azon túl, hogy a csoport messze a legmagasabb átlagot produkálta, néhány tulajdonság „alacsonyan teljesített” (szenvedélybetegségekkel való mentesség, humor, tolerancia). Jó hír viszont, hogy ezeknél jobban csak néhány pedagógiai kompetenciát valamint egy-két szakmai jártasságot tükröző tulajdonságot értékelték. Szintén jó hír, hogy a szenvedélybetegségekkel való mentesség tekintetében korántsem alakult ki konszenzus, itt volt tapasztalható a legnagyobb szórás.

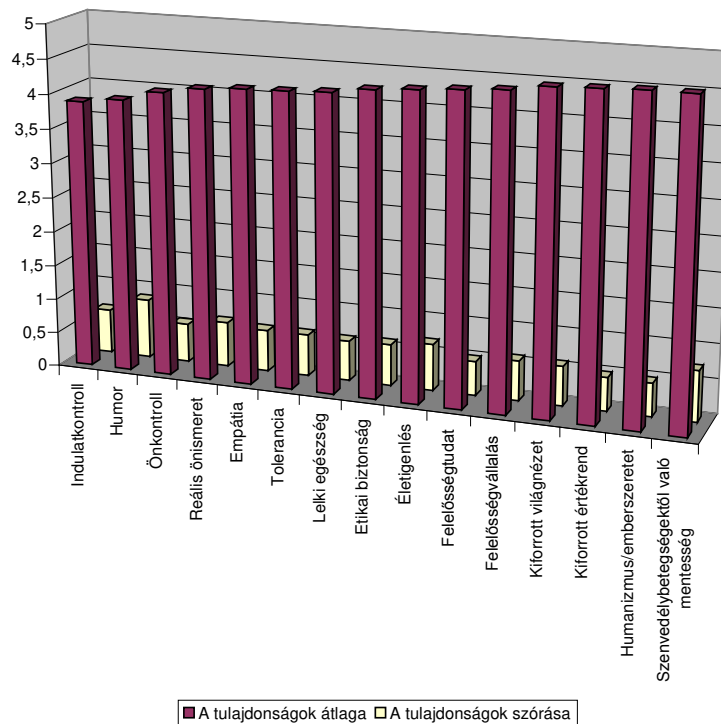
Tovább javul a kép, ha az egyes tulajdonságok önértékelését is figyelembe vesszük (7. ábra). A szenvedélybetegségekkel való mentesség a legmagasabb átlaggal bír a tanárok önértékelése alapján, viszont a humor továbbra is az utolsók között van... Mindkettő esetében ugyanakkor igen magas szórással számolhatunk. A humor alacsony értékeit ugyanakkor mintegy ellensúlyozza az életigenlés relatív magas önértékelése. Szembetűnő még az empátia viszonylag alacsony önértékelése.

A középmezőnyből az élmezőnybe került a kiforrott világnézet, ami a felekezeti jelleg tükröződése lehet: *általában* – a világnézetileg semleges közoktatásban különösen – nem várják el a kiforrott világnézetet, ám a világnézetileg határozottan nem semleges intézményben ez meghatározó.

Elvárható lett volna esetleg, hogy a tanárok azokat a tulajdonságokat értékelik magasabban, melyekkel – megítélésük szerint – maguk is rendelkeznek. Ezen elvárásunkban azonban csalatkoznunk kell: az értékelés és önértékelés között nem mutatható ki számottevő korreláció ($p=0,32$). Ez igen magas szintű reális önértékelés jele lehetne, ugyanakkor magának a tulajdonságnak az önértékeléses átlaga nem ezt mutatja. A jelenség így további vizsgálatot igényel.



6. ábra: Az érett személyiség tulajdonságainak megítélése



7. ábra: Az érett személyiség tulajdonságainak önértékelése

4.3. Pedagógiai, szaktárgyi jártasságok, irreleváns tulajdonságok

A további tulajdonságok közül csupán néhány fontosabb tendencia érdemel említést (1. táblázat). Az alábbi és a fenti (4-5. ábra) adatokból jól látszik, hogy a további tulajdonságok

megítélése között nincs szignifikáns különbség. Elgondolkodtató azonban néhány tulajdonság megítélése. A pedagógiai, módszertani újdonságok, „divatok” helyett inkább a „frontvonalon”, a mindennapi pedagógiai gyakorlatban előnyös tulajdonságokat, kompetenciákat értékelik. Mindezek az alacsony szórással is kitűnnek. Tanulságos, hogy amíg nagyra értékelik a korszerű, magas szintű szakmai, tudományos ismereteket, addig a kutatás szerepét a pedagógiai munkában extrém alacsony értékkel jellemezték. Ennél alacsonyabbra csupán néhány irrelevánsnak tekintett tulajdonságot értékelték. Ugyanakkor több ilyen tulajdonságot néhány más pedagógiai és szakterületi jártasságnál is többre tartottak. Mindez ismételtén is azt látszik alátámasztani, hogy a pedagógus gyakorlati tudását, mint elméleti felkészültségét értékelik magasabbra. Bár ennek hátulütőjeként a módszertani és motivációs sokszínűség kívánatos szintjétől messze elmaradónak értékelik saját repertoárjukat.

A szaktárgyi jártasságok tekintetében összhang figyelhető meg az értékelés és önértékelés eredményeiben, ami szintén stabil, reális önértékelés jele lehet.

A tanári hivatás vonatkozásában irrelevánsnak tekintett tulajdonságok közül néhány meglepően magas átlagot ért el, mely részben félreértésen alapulhatott (pl. jó reakcióidő), részben általánosan szükséges munkavállalói tulajdonságok túlértékelésén. Mindezek mögött pedig ott sorakoznak a legnagyobb szórási értékek.

1. táblázat: A pedagógiai, pszichológiai, módszertani, valamint a szakterületi jártasságok illetve az irreleváns tulajdonságok értékelése és önértékelése [3]

	A tulajdonságok átlaga	A tulajdonságok szórása	A tulajdonságok átlaga	A tulajdonságok szórása
Pedagógiai, pszichológiai és módszertani jártasság	Értékelés		Önértékelés	
Módszertani továbbképzések látogatása	3,8696	0,8750	3,2045	1,0353
Infokommunikációs eszközök használata a tanórákon	3,4348	0,9476	3,3261	0,9568
Lépést tart a pedagógia új eredményeivel (pl. szakfolyóiratok olvasása, konferenciák látogatása)	3,7826	0,8575	3,3478	1,0047
Képes a tanulók tanulási stílusainak fejlesztésére	4,2000	0,6532	3,5000	0,8008
A jutalmazás és büntetés lélektani alapelveinek gyakorlati alkalmazása	4,3261	0,5918	3,6000	0,6110
Megfelelő jártassággal rendelkezik a tanulók differenciált fejlesztésére	4,1957	0,6467	3,6222	0,6425
Gazdag motivációs eszköztár	4,4667	0,6864	3,7174	0,7985

Módszertani sokszínűség	4,4783	0,6507	3,7391	0,6736
Vezetői képesség (csoport szervezése, vezetése, koordinálása)	4,1957	0,7973	3,7609	0,8125
Közösségépítés, közösségfejlesztés	4,3111	0,6607	3,8261	0,7011
Konfliktuskezelés	4,6739	0,5131	3,9333	0,6464
Módszertani felkészültség	4,5435	0,6153	3,9348	0,6394
A jutalmazás és büntetés lélektani alapelveinek ismerete	4,1739	0,7606	3,9545	0,6380
Képes a tanulók munkájának helyes értékelésére	4,7174	0,4962	4,0667	0,5735
Jó kommunikációs képesség	4,7391	0,4391	4,0870	0,6861
Szakterületi jártasság	Értékelés		Önértékelés	
Szakterületén végzett tudományos kutatás	2,9111	1,0918	2,6222	1,2345
Tantervfejlesztés	3,4222	0,8297	3,0444	1,0945
Mentori képességek (tanári kompetenciák fejlesztése pályakezdő kollégáknál)	3,5870	0,9907	3,2222	1,1526
Idegen nyelv(ek) ismerete	3,3696	0,8687	3,3261	1,3197
Tananyagfejlesztés	3,7391	0,7922	3,3913	0,9664
Lépést tart a szakterület fejlődésével (pl. szakfolyóiratok olvasása révén)	4,1304	0,7404	3,5217	1,0579
Képes az általános műveltségét a szaktárgyi tudással integrálni, ahhoz kapcsolni	4,2889	0,6190	3,9556	0,7876
Nyitottság az új ismeretekre a tudomány bármely területén	3,9565	0,7790	3,9783	0,8467
Magas szintű szakterületi tudás (pl. fizikatanár ismerje jól a fizikát)	4,7826	0,4622	4,3043	0,5849
Nyitottság az új ismeretekre a saját szakterületen	4,5652	0,6133	4,4348	0,6478
Irreleváns tulajdonságok	Értékelés		Önértékelés	
Grafológiai alapismeretek	2,6000	0,9522	2,3902	1,0331
Gazdasági ismeretek	2,7391	0,9192	2,9778	0,9773
Műszaki ismeretek	2,8696	0,9693	3,3913	0,8963
Teológiai ismeretek	3,4444	1,0232	3,5778	0,8816
Átlagos testsúly	2,2000	1,0667	3,6364	1,1888
Jó megjelenés	3,6957	0,7184	3,7609	0,7279
Jó orgánus	3,9130	0,7468	3,8261	0,7011
Jó erőnlét	3,5000	1,0373	3,9348	0,8445
Gyors reakcióidő	4,1111	0,5259	4,0000	0,6984
Rendszeret	4,2000	0,7775	4,0870	0,9284

4.4. Egyéb kérdések

A kutatás tárgyát képezte további, a válaszadók által megadott tulajdonságok, kompetenciák vizsgálata is. Ezek az érett személyiségre, pedagógiai kompetenciákra és szaktárgyi jártasságra egyaránt vonatkoztak, statisztikailag azonban nem volt releváns a további tulajdonságok jelölése. Így összességében a második hipotézist, miszerint a felekezeti iskolákban egyéb tulajdonságok, kompetenciák is előtérbe kerülhetnek, nem erősítette meg. Ennek hátterében csak részben állhat a hipotézis irrelevanciája, hiszen – mint láttuk – más vonatkozásban, rejtetten előkerültek felekezeti, keresztény jellegzetességek. Mindenesetre hatékonyabb, adekvát kérdéssel a saját vélemény kérése, új tulajdonságok felvetése eredményesebb lehetne.

5. További vizsgálatok

Jóllehet a fenti vizsgálat talán hozott néhány érdemleges megállapítást a tanári hatékonyság megítélésével kapcsolatban, nem dönthető el, hogy az eredmények csupán egyetlen intézményre, intézménytípusra jellemzőek, vagy érvényességük kiterjeszhető szélesebb körre is. Így csupán pilot-vizsgálatnak tekinthető egy későbbi, nagyobb intézményi mintán elvégzett kutatáshoz.

A fenti eredmények azonban megerősíteni látszanak a korábbi kutatás néhány felvetését: a hatékony pedagógus személyiségjellemzői jelentős szerepet játszanak a mindennapi tevékenységben, a pedagógiai munka sikerességében. Érdemes tehát a fenti tulajdonságok meglétét figyelembe venni a pedagógusjelöltek kiválasztásánál, a pedagógiai pályaalkalmasság megítélésénél. A korábbi elemzések (Falus, 2004.) a diagnosztizálás nehézségeit emelték ki részben a megvalósítás korlátjaként. Jelen tanulmányban ismertetett vizsgálat a fenti diagnosztikai probléma megoldásának egyik lehetséges eszközét kívánta felvázolni.

JEGYZETEK

- [1] A dolgozat anyaga részben elhangzott: *Megújuló pedagógusszerepek és pedagógusképzés a Kárpát-medencében. Nemzetközi neveléstudományi konferencia.* Pécs, 2011. december 6.
- [2] A 2009/2010-es tanévben a gimnáziumi tanárok 70,88%-a nő volt! (Oktatás-statisztika, 2010.)
- [3] A tulajdonságok az önértékelés átlaga alapján, növekvő sorrendben kerültek rendezésre.

IRODALOM

- Allport, G. W. (1980): *A személyiség alakulása.* Fordította Dayka Balázs et al., az utószót írta Kulcsár Zsuzsanna. Gondolat, Budapest.
- Bacscai Katinka (2008): Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia*, 2008/108. évf. 4. sz. 359-378.
- Bagdy Emőke (1997): *A pedagógus hivatásszemélyisége.* KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen.
- Falus Iván (2001): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 15-27.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 2005/13. évf. 3. sz. 359-374.
- Hercz Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe. (Gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben) *Magyar Pedagógia*, 2005/105. évf. 2. sz. 153-184.
- Lénárd Sándor – Szivák Judit (1999): A pedagógusok neveléssel kapcsolatos nézetrendszere.

Iskolakultúra, 1999/9. évf. 9. sz. 40-43.

<http://www.epa.oszk.hu/00000/00011/00030/pdf/1999-9t.pdf> [2012. május 23.]

Oktatás-statisztika 2010: Oktatás-statisztikai évkönyv 2009/2010. Nemzeti Erőforrás Minisztérium, Budapest, 2010.

http://www.nefmi.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2009_2010_100907.pdf [Hozzáférés: 2012. január 15.]

Sallai Éva (1996.): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.

Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. (Kutatás-módszertani kiskönyvtár) 121.

TALIS (2009): *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői*. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. („*Teaching and Learning International Survey*”)

www.ofi.hu/fooldal/pedagogusok-oktatas-090717 [2012. január 13.]

RÉVÉSZ JÓZSEF

Az interaktív ének-zene foglalkozások hatása az óvodások személyiségének a fejlődésére

Kodály Zoltán, Forrai Katalin, Kokas Klára hagyatéka jogosítja fel az elhivatott pedagógust arra, hogy bővítsék azokat a megoldásokat, pedagógiai módszereket, amelyek segítik az élményszerűséget hatékonyabbá téve a gyermekek zenei nevelését. Kutatásunk célja az óvodai zenei nevelésre épülő interaktív foglalkozások hatásának vizsgálata a személyiség fejlődésére. A zeneművészek által vezetett rendhagyó foglalkozások lényege a folyamatos párbeszéd a felnőtt és a gyerek között. Mintegy 400 előadásból leszűrt tapasztalatainkról kívánok beszámolni. Meggyőződésem, hogy a művésztársaimmal közösen irányított interaktív ének-zene foglalkozások lehetővé teszik az óvodások képzelőerejének, intuitív képességeinek a kibontakoztatását, a zenei tehetség korai felismerését és fejlesztését.

*„Az óvodával, annak zenéjével foglalkozni
nem mellékes kis pedagógiai kérdés,
hanem országépítés.”*

Kodály Zoltán

Bevezetés

Muzsikusként vallom, hogy a zene egy érzelmi nyelv. Alkalmas gondolatok, érzelmek közvetítésére átvitt és valós értelemben egyaránt. Sokszor tapasztalom, hogy hatni lehet vele az emberekre. Ez hangsúlyozottan igaz az óvodáskorú gyermekekre, hiszen a nevelő a gyermeket saját gondolkodásával befolyásolja. Értékrendszere most kezd kialakulni, fogékony mindenre, elfogadja a tekintély alapján értékelő véleményt (Forrai, 1991). A zenei nevelés a művészeti nevelés körébe tartozik. Felkeltheti a gyermek zenei érdeklődését, formálja zenei ízlését, esztétikai fogékonyságát (Forrai, 1974).

„De miben áll a művészet, és a művészi zene jelentősége? A művészeti alkotás a valóság esztétikai elsajátítása, két lényeges feltételét egyesíti az érzelmi nevelésnek. Egyik oldalról megkívánja a valóság alapos, a teljes gondolati apparátus útján kialakított, általánosító és absztraháló ismeretét. Tehát a társadalmi valóság objektív és helyes ismeretén kell alapulnia. De ezt az igaz ismeretet konkrétként, érzékelhető valóságként teszi élménnyé közönsége számára, tehát élmény–értékű hatással alakíthatja érzelmi magatartását” (Ujfalussy, 1968: 21).

Tapasztalataink szerint a mindennapi életben háttérbe szorul az esztétikai és érzelmi nevelés, pedig a transzfer hatás révén a jobb agyféltekére ható zenei elemek a bal féltekei tevékenységeket pozitívan befolyásolják, ami a teljesítményt optimálisan javíthatja (Dr. Konta, 2001). Az érzelmek áthatóan, és rendkívül befolyásolóan vannak jelen a gyermekkori

személyiségfejlődésben. Az érzelmi intelligencia a szív látása. Szellemi elődeink jelentős tapasztalatot és fontos kutatási eredményeket hagytak ránk.

Dalcroze és az euritmia az embert saját mozgástartományába vezeti vissza, őseredeti mozdulatoknak, a hangzásnak és a ritmusnak a forrásához (*Bagdy, 1991*).

Montessori módszerének az volt a célja, hogy tanítványaiból jó zenehallgatók váljanak; a gyermek-közösség igen sajátos közösség, olyan, melyben ki lehet, és ki kell fejleszteni a zenei intelligenciát. Nemcsak a megértés volt számára fontos, hanem az átélés magas foka is. Ennek érdekében tanításához a zeneirodalom mesterműveiből állította össze sorozatát. (*Szőnyi, 1988: 83*) Ez összecseng Kodály azon véleményével, hogy remekműveket csak remekművekkel lehet tanítani. Módszerében a belső hallás kifejllesztését tartja fontosnak, a kíséret nélküli a capella éneklést, melyet minél hamarabb egészítsen ki második szólam, mert ez vezet a tiszta intonációhoz.

Kokas Klára módszerében folyamatos a gyerek és a pedagógus közötti kapcsolat. E kapcsolat célja a gyermek szellemének, fantáziájának kibontása.

Saját, rendhagyó foglalkozásainkat 2010-ben kezdtük el, abból a célból, hogy a zenét és a zene nyelvét érthetővé tegyük az óvodáskorú gyermekek számára, különös hangsúlyt helyezve az élményszerűsége és a zene képszerűségére.

Kutatásunk célja annak a hatásnak a vizsgálata, melyet a zene gyakorol a 3-7 éves korú gyermekek személyiségfejlődésére.

A vizsgálat hipotézisei

- (1) Az interaktív zenei foglalkozások kedvező hatással vannak a gyerekek kreativitásának a fejlődésére.
- (2) A konstruktív tanulásértelmezés szerint a gyermekek tudásukat a nekik megfelelően kialakított környezetben, a saját problémájukkal foglalkozva, aktív, alkotó, felfedező tevékenység során szerzik meg. (*Dr. Varga, 2011: 7*) A zenés-játékos interaktív foglalkozások során sok ismeretanyag adható át, melyet a gyerekek beépítenek saját tudásukba.
- (3) A zene érzelmi nyelv. Megértése részben ösztönös, részben tanulható. A zenei fogalompárok megértetésénél alkalmazható ez a felfogás.
- (5) Az óvodában történő zenei nevelés kiegészíthető egyéb alternatív módszerekkel.

A vizsgálat mintája

A mintát 2010 és 2012 között mintegy 150-160 óvodában megtartott interaktív zenés foglalkozás, és az ezekről készült DVD filmek utólagos elemzése képezte. Külön kiemelném, hogy vizsgálataink kiterjedtek a kis falusi óvodáktól (8-12 fő) egészen a nagyvárosi (100-120 fő) intézményekig. Jelentős különbségeket észleltünk közöttük, de ezek részletes elemzését jelen tanulmány keretei nem teszik lehetővé.

A kutatás módszerei

Kutatásainkban a megfigyelés módszerét alkalmaztuk.

- (1) Foglalkozásainkon megfigyeltük a gyerekek érzelmi reagálásait.
- (2) Szóban tettünk fel kérdéseket a gyerekeknek a hallott zenéssel kapcsolatban, így figyelve meg fantáziájukat és kreativitásukat.
- (3) Azokban az intézményekben, ahol többször tartottunk foglalkozást, összehasonlítottuk a gyerekek reagálásait korábbi megnyilvánulásaikkal.
- (4) Az előadásokról készült DVD filmek elemzésekor megfigyeltük a gyermekek érzelmi reagálását.

A kutatás menete

Az óvodákba hárman megyünk, zongorás trió formájában, ami zongorából, hegedűből és gordonkából áll. Egy-egy „előadás” 35-40 percig tart. Igen fontos, hogy a gyerekeket saját megszokott környezetünkben keressük fel, így sokkal hamarabb feloldódnak, valamint ez esetben szervesen tudunk az óvodában amúgy is folyó zenei neveléshez illeszkedni. Foglalkozásainkon kifejezetten a magyar népzene és a klasszikus zeneirodalomra hagyatkozunk. Ennek komoly oka van. Minden nép zenei nevelésének a saját néphagyományából kell kiindulnia. (Forrai, 1974) A dallam és a szöveg csak ezekben a dalokban alkot tökéletes egységet. De ezeken a dalokon kívül a művészi értékű komponált zene is a zenei nevelés anyaga kell, hogy legyen. Kutatásaink során olyan irányított zenés foglalkozásokat tartunk, melyeken kifejezetten a gyermekek érzelmi és esztétikai érzékenységének a fejlesztését és azok hatásait vizsgáljuk.

Évente négy különböző előadást készítünk és mind a négy egy téma köré csoportosul. 2011-2012-es tanévben a zene és a természet kapcsolata volt a fő téma, míg 2012-2013-ban a

falusi élet a közös pont. Azon túl, hogy esztétikai érzéküket, kreativitásukat fejlesztjük, rengeteg ismeretanyagot is átadhatunk, melyet játékos formája miatt szinte észre sem vesznek.

A tudást nem a pedagógus hozza létre a gyermekben, hanem segíti a tanuló kisgyermek saját gondolati struktúrájának felépülését, vagyis optimális feltételeket teremt ahhoz, hogy ez a belső építkezés minél eredményesebb legyen. (Dr. Varga, 2011: 7)

Véleményem szerint a játék, a mese és az ezekhez illeszkedő zene képes ezt az optimális feltételt megteremteni. Az első cél a gyermekek fantáziájának, képzelőerejének megmozdítása. A túlzott eszközhasználat megöli a gyerek fantáziáját. Ha kizárólag a zenére összpontosít, figyelmét nem vonja el más, képzelete igen hamar beindul. Rendszerint egy történet, egy mese köré igazítjuk a zeneműveket, mondókákat, a gyermek- és népdalokat.

Az eredmények bemutatása

Kreativitás, és személyiségfejlődés

Az elhangzó zeneművek előtt nem mondjuk meg, hogy mi a darab üzenete, hanem megkérjük a gyerekeket, hogy utána mondják el gondolataikat. Engedjük, hogy maguk találják ki, hogy az adott történet merre halad. Nem ragaszkodunk a saját elképzelésekhez, engedjük a kicsiket gondolkodni. Ez természetesen nagyfokú rugalmasságot igényel a foglalkozást vezető muzsikus-pedagógustól. Értékesnek találjuk a gyermeki ötleteket, gondolatokat és hozzászólásokat, a képzelőerő megannyi megnyilvánulását. Azt tartjuk eredményesnek, ha nem kell a zeneműhöz tartozó, általunk kitalált történetet elmondanunk, hanem az óvodások által elképzelt esemény irányításában segédkezünk azáltal, hogy az elhangzott ötleteknek teret adunk, sőt bátorítjuk a szólni kívánókat és segítünk a történetet továbbgörgöztetni.

Példák:

Vivaldi: Négy évszak Vihar tétel- Dörög az ég, villámlik, esik az eső, stb.

Egy másik alkalommal már a következő válasz hallottuk:

„Az angyalok hordót görgögtnek az égen”

Brahms: D-moll Kettősverseny II. tétel A mesében szereplő két cica szereti egymást, vagy haragban vannak.

Brahms: Trió Op. 8 I. tétel A fonóban ezzel a zenével lesz meleg.

Debussy: Trió G-Dúr II. tétel- A szegény ember, és a szegény asszony boldog, mert van nekik két bors ökröcskéjük. Hallgassátok meg, milyen volt a szekerük.

Ismeretanyag átadása

Csip-csip csóka, vakvarjúcska... Az ismert dalocska éneklésekor soha nem merül fel, mi a „vakvarjú”? Olyan állat, ami vak, vagy valami másról van szó?(Dárdai 2010)

Megkérdezzük, hogy mi a vakablak? Olyan, mintha ablak volna, nem mégsem az. Vakvágány, vakbuzgóság, vakszerelem stb. Benne van a dalban, mégse hallja senki. A csóka.

Zenei fogalompárok megértése és alkalmazása:

Három zenei fogalompárt különböztetünk meg.

Ezek: halk-hangos, lassú-gyors és magas-mély.

„A tanulási folyamat a zenében ugyanaz, mint a „tudományos” területek konkrét tapasztalásainál, természeti törvényeinek megismerésénél.” (Forrai, 1974: 50)

A gyermekek érzékelés alapján, ingerként fogják fel a hanghatásokat. A többféle elhangzó szemléltetésből a gyermek kiszűri az azonosságot, és így érti meg a fogalmat.” Mivel felfogásom szerint a zene érzelmi nyelv, adódik a lehetőség, hogy a fogalompárok megértéséhez is alkalmazható ez az elv. A zenei párokat érzelmekhez kötjük.

Példák:

Halk-hangos. A gyerekekkel játékosan lovat patkolunk. Ennek a lovacskának a hátsó lába érzékeny, ezért halkan, óvatosan és lassan patkoljuk meg, nehogy megijedjen.

*Kipp kopp kalapács,
kicsi kovács mit csinálsz
Sárga lovat patkolok
Arany szeggel szegelem
Uccu pajtás kapj fel rája
Úgyis te vagy a gazdája*

Elmegyünk az erdőbe fát vágni. Néhányan messzebb mennek rőzsét gyűjteni, ezért a hangjuk halkabb, mert távolabb vannak.

*Vágok, vágok fát, de micsoda fát
Égi rekettyét, égi menyecskét
Aki velem vörs, én is azzal vörs
Fogadjunk föl egy pint borba
Hogy ez huszonöt.*

Lassú-gyors. Képzeletünkben kocsira ülünk és elutazunk. De mi húzza ezt a kocsit? Talán egy elefánt? Hogy mozog az elefánt. Lassan, mert nagy. Gyorsabb állat kell. Húzza egy gepárd, mert az nagyon gyors.

Kicsi kocsi három csacsi dőcögő-dőcögő

Benne gyerek kicsi kerek dőcögő-dőcögő.

Magas-mély. Cirmos cica és Kázmér a kandúr beszélgetnek.

J. Brahms: Kettősverseny II. tétel. Unisono a hegedű és a gordonka között.

A szegény ember és a szegény asszony története, boldogok-e vagy szomorúak.

Debussy: Trió G-dúr I. tétel, részlet. A két hangszer egymásnak felelget.

Egyéb megfigyelések

A vizsgált minta nagysága révén alkalmunk nyílik mintegy 150-160 óvoda napirendjébe betekinteni és megfigyelni az óvodapedagógusok és a gyerekek kapcsolatát. Azokban az intézményekben, ahol a nevelők hagyják, hogy a gyermekek elmondják élményeiket, benyomásaikat, sokkal nyitottabb a légkör.

Kíváncsibbak egymás véleményére, hajlandók egymást meghallgatni. Igyekszünk meghallgatni a gyerekeket, teret adunk élményeik elmondásához, így ők is meghallgatnak minket. Fontos azonban, hogy a foglalkozást megfelelő mederben tudjuk tartani. Fegyelmelés helyett a figyelem fenntartása célravezetőbb. Kokas Klára szerint ne a rendetlenkedőre szólj rá, hanem dicsérd meg a mellette ülőt, hogy milyen szépen viselkedik. Példa: Leopold Mozart: Gyermekszimfónia. Lovas szánnal utazunk, a gyerekek csengőt kapnak a kezükbe, ők a lovacskákat. A többiek gyakran kezdenek el a lábukkal dobogni. Nem szólunk rájuk, hanem megkérdezzük, miért kell a lovak nyakába télen csengő? Mert a puha hóban nem hallatszik a paták dobogása.

Összefoglalás és ajánlások

A zene és a zenei nevelés az óvodai foglalkozások fontos és kihagyhatatlan része. Ez hatással van későbbi életükre a transzferhatások révén. A transzfer egy cselekvési mód átvitele egyik tényezőről a másikra. (*Woodworth - Schlossberg, 1966: 893*) Módszerünk segíti a kompetencia alapú oktatást, de speciális képzettséget igényel, hiszen hivatásos zeneművészek és pedagógusok vagyunk egyben. A későbbiekben - kutatásaim eredményeit összegezve - adaptálni lehetne módszerünket az óvodapedagógusok számára kész forgatókönyvek és CD mellékletek formájában, oktatási segédanyagként.

A gyerekek reakcióit figyelve felismerhető a tehetség korai megnyilvánulása. Nem kizárólag a zenei tehetségre gondolok, bár a ritmusérzék, a tiszta ének szintén kiütöközik.

Visszaútnék fent említett véleményemre: a zene egy érzelmi nyelv. Műveléséhez és megértéséhez elsősorban képzelőerőre, intuitív képességekre, fantáziára és kreativitásra van szükség. Mivel kutatásaimban hangsúlyozottan a gyerekek reagálásait figyeltem meg, ezek a képességek nagyon hamar felszínre kerülnek, és ezek kibontása az életben nélkülözhetetlen képességek birtokosává teszi őket.

IRODALOM

Bagdy Emőke(1991): *Az euritmia alapjai*. Nonverbális pszihoterápiák. Zeneterápia .Kulcs a muzsikához Kiadó. Pécs.

Dárdai Árpád(2010): *A paraszti világ üzenetei*. Kutatók éjszakája. BPK 2010.

Forrai Katalin (1974): *Ének az óvodában*. Editio Mucica. Budapest .

Forrai Katalin (1991) *A művészetre nevelés lehetőségei az óvodai nevelésben*.

Óvodapedagógiai Nyári Egyetem Kecskemét. Zenei nvelés az óvodában. Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola. 34-38.

Kokas Klára(1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel. zenei nevelés az óvodában*.

Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola.

Lindenbergné Kardos Erzsébet(2005): *Zeneterápia*. Kulcs a muzsikához Kiadó. Pécs .

Szönyi Erzsébet (1988): *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*. Tankönyvkiadó.

Budapest.

Újfaussy József (1968): *Az esztétika alapjai és a zene*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Varga László (2011): *A legokosabb befektetés a jövőbe:a gyermeknevelés*. Magiszter.

Woodworth, R.S. – H.Schlossberg(1966): *Kísérleti pszihológia*. Budapest

KÍSÉRLETI DARABOK JEGYZÉKE

J.S.Bach: d-moll Kettősverseny (BWV 1043)

J.S. Bach: Arioso

J.S.Bach: Air

Bartók Béla: Este a székelyeknél

Bartók Béla: Mikrokozmosz

J.Brahms: Trió Op.8 No.1

C.Debussy: Trió G-Dúr

Farkas Ferenc: Régi magyar táncok

G.Fauré: Álom után

G.F.Händel: Largo

J.M. Leclair: Sarabanda

F.Mendelssohn-Bartholdy: Szent Iván éji álom

L. Mozart: Gyermekszimfónia

W.A. Mozart:G-Dúr Trió

C.Saint-saens: Hattyú

Puccini: Zümmögőkórus

A.Vivaldi: Négy évszak

A.Vivaldi: a-moll Hegedűverseny

TÓTHNÉ BORBÉLY VIOLA

A kompetencia alapú képzési rendszer koncepciója a szervezeti képzésekben

A munkaadók követelményei - a gyorsütemű gazdasági fejlődés és technológiák változása miatt - a munkaerővel szemben folyamatosan nőnek. Egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy állandóan változik a foglalkoztatási lehetőségek elosztása, mivel számos, képzettséget nem igénylő munka megszűnik. Az emberek egyre gyakrabban változtatnak munkahelyet, ezért szükség van az ismeretek és a készségek rendszeres felfrissítésére.

Az emberi erőforrás szerepe a vállalati humánstratégiában. A humán tőke meghatározása

A XIX. századig a tőkét, teljes egészében anyagi fogalomként kezelték. Csak a XIX. század végén, a XX. század elején kezdték el egyre inkább vizsgálni az emberi tényezőt a termelési folyamatokban. Ehhez kapcsolódva alakult ki a nem anyagi tőke fogalma, amelynek értéke hagyományos módszerekkel nem mérhető, ugyanakkor vitathatatlanul hozzájárul a vállalat által létrehozott termékek és szolgáltatások értékéhez. Három formáját szokták megkülönböztetni, a tudástőkét, a humántőkét és a szervezeti tőkét. A tudás „információ, amely megváltoztat valamit vagy valakit – akár úgy, hogy valamilyen akció alapjává válik, akár úgy, hogy az egyént (vagy intézményt) képessé teszi más és hatékonyabb cselekvésre”. [1] Ez az információ, a tudástőke tárolható könyvekben, filmen, hangszalagon, számítógépen vagy akár az emberi agyban is, de önmagában nem ér semmit. Ahhoz, hogy anyagi hasznot hozzon termék vagy szolgáltatás formájában, ezt a tudást aktivizálni kell, amelyre csak az ember képes.

A humántőke a tudástőkén alapul, szorosan összetartoznak, de több annál. Ugyanis az ember nem csak egyszerűen rendelkezik egy adott tudással (információval), hanem arról is dönt, hogy azt az információt miként használja fel. Döntésében óriási szerepet játszik egyénisége, érzelmi hangulata, intuitív képessége.

Végül a nem anyagi tőke harmadik formája a szervezeti tőke az, amely a szervezetet alkotó emberek együttes tudását, a közös cél elérése érdekében megvalósuló együttműködését jelenti, beleértve azokat a rendszereket is, amelyek hozzájárulnak a tudás megszerzéséhez, gazdaságos és hatékony hasznosításához.

Napjainkban az emberi erőforrás szerepe egyre inkább felértékelődik. Az 1990-es évek vezetői gyakorlata arra a felismerésre vezetett, hogy az emberi erőforrás a szervezeti siker

egyik kritikus, meghatározó tényezője. Az emberi erőforrás nem önmagában és más erőforrásoktól elkülönülten létezik a szervezetekben, hanem a szervezet eredményességének egyik elengedhetetlen feltétele azzal is, hogy a szervezet erőforrásai az emberi erőforrással együtt hasznosulnak.[2] Négy alapvető tényező az, amivel minden vállalkozás vezetésének tisztában kell lennie, és ezek sikeres kombinálásával, mind a négy elem figyelembevételével és megfelelő alkalmazásával lehet sikeres. A jó vezetés tisztában van azzal, hogy az emberek a szervezetek „nélkülözhetetlen elemei”, olyannyira, hogy a szervezeti siker vagy kudarc múlhat rajtuk.[3] Sajnálatos módon nem minden munkáltató méri fel ennek súlyát, és próbálja az alkalmazásában álló munkaerőt végtelenségig kiaknázni, „nincs pótolhatatlan ember” elvét követve. Hosszútávon ennek igen negatív hatásai lehetnek a szervezet eredményességére.

„Az emberi erőforrás a nemzetközi méretekben versenyképes, tudásalapú gazdaság kulcstényezője. A humán erőforrás minősége döntő mértékben annak függvénye, hogy az egyének milyen tudás, készségek birtokában vannak, továbbá, hogy aktív életük folyamán milyen lehetőségek és valós esélyek kínálóznak számukra korszerű versenyképes tudás és készségek megszerzésére, illetve meglévő tudásuknak, ismereteiknek a technológiai fejlődés, a munkaerőpiac mindenkorai igényei szerinti, egyidejűleg életminőségük javítását is segítő gyarapítására, megújítására. Az ismeretek, készségek általában a tudás gyarapítását szolgáló tanuláshoz tehát mindennél meghatározóbb szerepe van mind a társadalmi, mind az egyéni szintű versenyképesség humán feltételeinek a megteremtésében és folyamatos biztosításában.” [4]

A munka, mint termelési tényező hatékonyságában döntő szerepet játszik a szakismeret, a társadalmi előrejutásban a tudás és a szakképzettség meghatározó jelentőséggel bír. A szervezet az emberi erőforrás tervezés során két tényező közül választhat: belső fejlesztés vagy külső munkaerőpiacról történő felvétel. A belső fejlesztés számos előnnyel jár: ismertek a dolgozó képességei, tudjuk milyen jellegű és szintű képzésre, átképzésre van szükség, és a képzés által a dolgozó erősebben kötődik a céghez, esetlegesen előrelépési lehetőségei is megerősödnek.[5] A belső fejlesztés kényszerű tényezője, hogy a tudás a folyamatos környezeti változások hatására egyre gyorsabban amortizálódik, ezért állandó fejlesztésre szorul. A szervezetek számára szükséges speciális tudást általában csak a szervezetekben lehet megszerezni. [6]

A humán erőforrás fejlesztés és a képzés kapcsolata

A szervezett és folyamatos képzés az alapja a humán erőforrás megfelelésének. A meglévő dolgozók képzése általában magas költséggel jár, ezért minden szervezetnél befektetésként kell kezelni a képzést.[7] A jó és irányított képzés hosszútávon megtérül, mivel általa az alkalmazott munkaerő hatékonyabb munkavégzésre képes. „Az oktatási ráfordításoknak, mint beruházásnak eredménye a képzettség...A szervezet értékét döntően befolyásolja a benne lévő szellemi tőke. A hatékony teljesítmény egyik meghatározója a munkavállalók teljesítőképesége.” [8]

Ez a változás elsősorban olyan területeken jelentkezik, ahol munkaerő túlkínálat áll fenn illetve ott, ahol a munkavégzés csak a meglévő szakirányú tudás birtokában végezhető. Ezek a követelmények általában eltérnek egymástól és több tényezőtől is függenek. A dolgozókkal szembeni elvárások változhatnak, ha figyelembe vesszük a vállalat profilját, nagyságát, jövedelemtermelő képességét.

Vannak vállalatok, melyek felismerik az emberi tudás fontosságát, törekszenek a rendelkezésükre álló emberi erőforrás maximális kiaknázására és folyamatos fejlesztésére; tudatosan tervezik - képző intézményekkel együttműködve - a korszerű ismeretekkel rendelkező munkaerő utánpótlást; fontosnak tartják a munkatársak képzettségi szintjének ismeretét és fejlesztését, munkafeladat-ismeret felméréseket, képzési terveket készítenek, melyek segítségével a munkaerőt folyamatosan képesek fejleszteni a gazdaság igényeinek figyelembe vételével. Ezeknél a vállalatoknál a tudás, illetve a nevelés-képzés folyamatos igényként és feltételként jelentkezik. A képzetlenség, a tudás hiánya, a tudás beszűkülése a gazdasági növekedés gátjává válik. Azoknál a gazdasági ágazatoknál, ahol a munka erőteljesen specializálódik, előtérbe kerülnek a meglévő munkavállalókkal szembeni elvárások átképzések és továbbképzések formájában. Az egész életen át tartó tanulás középpontjában a munkavállalási korú népességnek a munka világában való részvételéhez szükséges tudásának, készségeinek, kompetenciáinak fejlesztése áll. Ösztönözni és támogatni kell a vállalaton belüli képzéseket, a technológiaváltáshoz való alkalmazkodást, a vállalkozói és a vállalatirányítással összefüggő készségek és tudás fejlesztését. [9] A tudományos fejlődés és a gazdasági versengés előtérbe emelte a munkát végző ember személyét, ezen belül az egyén folyamatosan növekvő általános és szakmai tudását, alkalmazkodó- és megújulási képességét. Fontos tényező a munkanélküliség és a társadalmi kirekesztés elleni küzdelem. A versenyképes és a folyamatosan megújulásra képes tudás elsődleges forrása az oktatás és a képzés. [10]

A kompetenciák értelmezése

Minden fogalom definiálásakor tisztáznunk kell, hogy milyen kontextusban, milyen közegben, melyik jelentését használjuk a lehetséges sokféle jelentés közül. A kompetenciafogalom eredetileg a nyelvészetből származik, Noam Chomsky fiatal nyelvészként vezette be. Napjainkban a kompetencia fogalmát számos jelentéstartalommal használják. Hétköznapi értelemben leggyakrabban a „mire vagyok felhatalmazva” kontextusban alkalmazzák. A kompetencia a gazdasági életben „szakavatottság, beavatottság, felkészültség, szakértelem. Ha a munka világát vagy a felnőttképzést vizsgáljuk, akkor a munkakör ellátását, szerep betöltését és az arra való alkalmasságot tekinthetjük meghatározónak a fogalom vizsgálatakor. [11]

Valójában a kompetencia fogalmának meghatározására a humán szakterületen is több definíció létezik. Ezek közös jellemzője az, hogy az egyén kompetenciáit a humán szakemberek valamilyen viselkedésekkel, magatartásokkal leírható tulajdonság-együttesnek tartják, illetve általában a kiemelkedő teljesítmény eléréséhez szükséges jellemzőkhöz kötik. Példaként ezek közül két definíció kerül bemutatásra.

A kompetencia és a teljesítmény fogalma szinte elválaszthatatlan a munkapszichológiában, mégis többféle értelmezésével találkozhatunk.

A kompetencia-módszereknek a munkapszichológiától a HR irányába történő elmozdulása az USA-ban úgy a '90-es évekre tehető, elsősorban abból a koncepcióból kiindulva, hogy a szervezeti siker egyik kulcstényezője „... a kritérium-minták használata [12] és azoknak a specifikus gondolatoknak, viselkedéselemeknek a meghatározása, amelyek oksági kapcsolatban lehetnek a sikeres végkifejlettel” [13] (*McClelland*, 1983).

Az emberi erőforrás fejlesztés területén egyre inkább a kompetencia-alapú alkalmazások kerülnek előtérbe. Ennek a háttérében az áll, hogy az egységes értelmezés azonos alapra helyezi, és egymáshoz illeszkedővé teszi a különböző HR rendszereket. Mivel ezek a rendszerek jobban kimutathatóan hozzájárulnak az egyéni teljesítmények, és ez által az egész szervezet eredményességének növeléséhez, a szervezetek vezetői is meggyőzhetőek a bevezetés sikerességéről. [14]

Az alábbiakban néhány kompetencia-fogalom leírást mutatok be, alátámasztva a fogalom értelmezésének sokszínűségét.

(1) A Boyatzisra [15] hivatkozó definíció: „A kompetenciák egy személy alapvető, meghatározó jellemzői, melyek okozati kapcsolatban állnak a kritériumszintnek megfelelő hatékony és/vagy kiváló teljesítménnyel.”

(2) „Azokat az alapvető személyes tulajdonságokat nevezzük kompetenciának, amelyek eredményeként adott munkakörben egy munkatárs magatartás alapján értékelhető, előre meghatározott kritériumok szerint jó/kiváló teljesítményt nyújt.” [16] Olyan alapvető személyes jellemzők ezek, amelyek többféle munkahelyi szituációban, különféle feladatok során egyaránt meghatározzák, „okozzák” egy munkatárs teljesítményét. A teljesítmény kritériumainak jól meghatározottaknak kell lennie, hogy ehhez a világosan megfogalmazott teljesítményelváráshoz a kompetenciák egyértelműen társíthatók legyenek.

(3) A kompetenciák olyan szervezeti sajátosságok, amelyek a vállalat versenyképességét biztosítják és megkülönböztetik a szervezetet a piacon lévő többi vállalattól.

(4) „A kompetencia szó mai használata tulajdonképpen nem pszichológiai – sokkal inkább gazdasági-munkaerőpiaci fogantatású. Ugyanis a gazdaság egyre kevésbé elégszik meg azzal, hogy valaki valamit tudjon, számára az a fontos, hogy a munkaerőként jelentkező szakember valamit meg tudjon csinálni... A kompetencia: szakavatottság, beavatottság, felkészültség, szakértelem.” [17]

(5) Sveiby [18] a kompetenciát, mint tudást értelmezi, amelyben a cselekvésre való képesség jelenik meg. Idézett könyvében kijelenti: „A cselekvésre való képesség folyamatosan jön létre a megismerés által.” Az egyén kompetenciáját öt, egymástól kölcsönösen függő összetevőre bontotta [19]

- Explicit tudás: a tények ismeretét foglalja magába. Főként információkon keresztül sajátítjuk el, gyakran formális oktatás keretében. Az explicit tudás eredménye a megtanult ismeretek.
- Jártasság: A hogyan ismerete, ami gyakorlati jártasságot feltételez. Főként tréningeken és a gyakorlatban sajátítható el. Eljárási szabályok ismeretét és kommunikációs képességeket tartalmaz. A jártasság eredménye lehet az automatizmusok kialakulása.
- Tapasztalat: A múlt hibáin és sikerein való töprengés során szereshető meg. A tapasztalat lehetővé teszi a döntések megalapozottságát, annak eldöntését, hogy mit tegyek és mit ne tegyek.
- Értékkételetek: észlelet arról, mit hiszünk helyesnek, Viselkedés: egyének közötti kapcsolatok, hagyományokon keresztül közvetített kultúra. Az értékkételet szemüveg, amin keresztül látom a világot, ugyancsak hozzájárul a világ megismeréséhez, a döntésekhez.
- Társadalmi közeg: Az egyének közötti kapcsolatokból épül fel. A társadalmi közeg meghatározza etikus, lojális szervezeti magatartást.

(6) T.H. Davenport - L. Prusak [20] szerint a tudás

- körülhatárolt tapasztalatok, értékek és összekapcsolt információk heterogén és folyton változó keveréke,
- szakértelem, amely keretet ad új tapasztalatok, információk elbírálásához és elsajátításához,
- s a tudással rendelkezők elméjében hasznosul,
- egyéneken lakozik,
- tett-orientált,
- folyamatosan változik,
- osztással növekszik,
- a tudás gyarapításában minden munkát az ember végez,
- a tudásgeneráló tevékenységek az ember elméjében, illetve az egyének között játszódnak le.

Érdemes néhány részletre felhívni a figyelmet a definíciókkal kapcsolatban:

A kompetenciákat olyan tulajdonság együttesnek tartják, mely leírható valamilyen viselkedéssel, magatartásmintával. Kompetencia–megközelítés célja útmutatás arra vonatkozóan, hogy a szervezet milyen viselkedést tart célszerűnek.

- Általában a kiemelkedő teljesítmény eléréséhez kötik.
- Kompetencia potenciálnak nevezhetjük azokat az emberi tulajdonságokat, amelyek általában a kívánatos viselkedéshez vezetnek (amelyek előre jelezhetik a kompetens viselkedést).

Látható, hogy jelenleg nincs egységes és általánosan elfogadott definíció, a kompetencia fogalmára. Dr. Henczi Lajos szerint, létezik az az általánosan elfogadott értelmezés, mely szerint a kompetencia „a felnőtt meghatározó jellemzőinek olyan – egymással kölcsönhatásban érvényesülő – alapvető tulajdonság együttese, mely hozzáértést, értelmesen felhasználható tudást kölcsönöz számára a kritériumszintnek megfelelő aktivitás eredményes ellátásához”. [21]

A lehetséges sokféle jelentés közül a vizsgált témában az alábbi fogalmakat használom:

- A kompetencia a munkakör eredményes, sikeres betöltéséhez, az elvárt teljesítmény eléréséhez elengedhetetlenül szükséges emberi tulajdonságok összessége. Azt fejezi ki, hogy a szervezetben dolgozó mire képes, mit tud megtenni. Ok-okozati kapcsolatban van a kiváló teljesítménnyel, vagyis a megfelelő kompetenciával rendelkező dolgozó képes a munkakörében elvárt tevékenységek elvégzésére és a kívánt teljesítmény elérésére, míg a kompetencia hiánnyal ez az elvárt teljesítmény csak rövid időre, nagy igénybevétellel,

vagy egyáltalán nem érhető el. Felfogásunk szerint a kompetencia képesség a célirányos cselekvésre.

- A kompetencia igény kifejezi a munkakör betöltőjével szembeni elvárásokat, azoknak az elvárásoknak a halmaza, amelyek feltétlenül szükségesek a munkakör eredményes betöltéséhez és biztonságos ellátásához.
- A kompetencia mindig cselekvéshez, mindig egy meghatározott és konkrét munkahelyi szituációhoz kapcsolódik, amely pontosan leírható.

Általában a kompetenciát olyan alapvető tulajdonságnak tartjuk, mely okozati kapcsolatban áll a kritériumszintnek megfelelő hatékony viselkedéssel. Ezzel tulajdonképpen a módszertan elmélet alapját is meghatározzuk, azaz olyan kompetenciák meghatározását tűzzük ki célul ezzel a módszerrel, melyek alapján a munkában jól és kevésbé jól teljesíthető munkatársak megkülönböztethetők.

Henczi Lajos a fenti definíciókat, mint kompetenciakövetelmény – a munka oldaláról és az ennek megfelelő kompetenciakészlet - a munkavállaló oldaláról – jeleníti meg. Az ezek közti rést hívja kompetenciadeficitnek. [22] Eszerint a munkavállaló akkor lesz képes a vele szemben támasztott követelményeknek megfelelni, ha a munkakör elvárásai (munkaköri követelmények) és személyes kompetenciái között a lehető legnagyobb a megfelelés.

Alapvető feltétel lenne, hogy egy szervezetben az alkalmazók (vezetők, HR szakemberek) egy egységes és jól értelmezhető kompetencia definíciót fogadjanak el, amely az alkalmazott kompetencia rendszereknek leginkább megfelel és azt képesek következetesen alkalmazni a különböző HR rendszerekben.

A kompetencia alkalmazása során figyelembe kell venni annak kettős értelmezését. Megközelíthetjük a munkakör oldaláról, és ebben az esetben azt tudjuk meghatározni, az adott munkakörben mi a kompetencia igény. Ha azt vizsgáljuk, hogy a munkatárs mennyire felel meg a munkakör kompetencia-igényeinek, akkor a munkatárs kompetenciáit nézzük. Ebből a megkülönböztetésből is látható, hogy a munkatárs kompetenciáit nézhetjük általánosan és a munkakör kompetencia-igényeihez viszonyítva is. A munkakört betöltő személy kompetenciái az egyén azon tulajdonságai, amelyek szükségesek a kompetencia adott területén hatékony teljesítmény nyújtásához. A legegyszerűbben úgy jegyezhető meg a kettő közti különbség, hogy figyelembe vesszük, hogy a kompetencia terület tipikusan munka alapú, a személyes kompetencia pedig személy alapú (személyiség).

Az emberi erőforrás fejlesztésének egyik eszköze a képzés

A képzés olyan humánpolitikai tevékenység, egyfajta fejlesztés, amelyben közvetve megjelenik a szervezet stratégiája, minden olyan erőfeszítés, amely a szervezet tartós és eredményes működését hivatott biztosítani. A szervezet egyik legfontosabb személyzeti tevékenysége, amely egyben kifejezi azt is, hogy a szervezet milyen perspektívát kínál munkatársai részére.

Az emberi erőforrás fejlesztése stratégiai kérdés, a szervezet jövőbeli életképességét, verseny-képességét, fejlődését biztosítja. Emiatt egy szervezet nem mondhat le fejlesztési feladatairól, ugyanis:

- A munkavégzéshez szükséges szervezet-specifikus ismeretek megszerzése csak a szervezeten belül szerezhető meg.
- Nincs más megoldás a jövőben szükségessé váló ismeretek megszerzésére, mint a szervezeten belüli folyamatos képzés.
- A képzés fontosságát növeli az egyre felgyorsuló változások szervezetekre gyakorolt hatása. A szervezet minden tagjának új működési, eljárásrendi, szakismereti, technológiai, nyelvi, informatikai, magatartási stb. ismeretekre van szüksége.

Egy szervezeten belül képzésre akkor van szükség, ha a munkakör betöltéséhez szükséges kompetencia nem áll rendelkezésre, illetve ha a kompetenciák a jelen feladataihoz rendelkezésre állnak, de a stratégiai célok, a jövő elvárásai miatt áll elő kompetenciahiány. [23]

A szervezetek számára a hatékonyság, a tartós eredményesség feltétele a képzés, általa biztosítható a munkatársak kompetenciái, valamint a munkahelyi követelmények egymásnak való megfelelése, végeredményben a beválás tartósságának biztosítása. A munkahelyeken a megszerzett ismeretek, a szervezeti magatartás követelményeinek megismerése és alkalmazása, egy szervezetben vagy annak kisebb egységeiben csapattaggá válás már olyan képességek, készségek meglétét feltételezi, amelyek nem szerezhetők meg máshol, csak a szervezetekben.

Jelentős paradigmaváltás történik a képzések céljainak meghatározásában és megtervezésében. Ez megmutatkozik

- a képzési tevékenység szervezeti beágyazódásában
- képzési igények meghatározásában, vagyis abban, hogy a jelen, vagy a jövő igényeit elégítse ki a képzés
- a képzések tartalmában,

– a képzések módszereiben.

A szervezetek képzési tevékenységének dinamizáló hatása, hatékonysága az alábbi feltételekhez köthető:

(1) A képzés hatékonyságának egyik feltétele, hogy része legyen egy személyügyi rendszernek. Erős szinergikus hatás csak akkor várható, ha a szervezetben működik teljesítményértékelési rendszer, esetleg karriertervezési rendszer.

(2) A képzés nem csak a személyügyi rendszerhez, hanem a szervezet más alrendszeréhez is kapcsolódik. E kapcsolatrendszerben fogalmazódnak meg a képzési igények. Ez a megközelítés azzal az eredménnyel jár, hogy a különböző szakterületeken eltérő képzési igények fogalmazódhatnak meg. Tehát a képzés nem egyenletesen oszlik meg a szakterületek között, hanem az adott szakterületek szerepe, fontossága szerint.

(3) Az előzőek szerint a képzés hatékonyságának elengedhetetlen feltétele az, hogy a szervezetnek legyen jövőképe. Ne csak a jelen hiányzó ismereteinek megszerzése, kompetenciák fejlesztése legyen a képzés célja, nagyobb arányban a jövő igényeit figyelembe vevő a szervezet, változásokhoz való felkészítése szerepeljen a képzésekben.

A képzést úgy értelmezzük, mint kompetencia-fejlesztést, amely biztosítja az illeszkedést a munkaköri követelmények és a munkakört betöltő jellemzői között, nemcsak jelen időben, hanem a szervezet fejlődésének figyelembevételével a jövőben is. A képzés során értékelnünk kell a munkaköri követelményeknek való megfelelést, figyelembe kell vennünk a munka és a magatartás értékelése során meghatározott fejlesztési feladatokat. A személyzetfejlesztés ebben a felfogásban folyamatos munkát igényel.

Az emberi erőforrás fejlesztés több mint a képzés, nem csak képző intézményekben folyik, úgynevezett formális képzési körülmények között. Az emberi erőforrás fejlesztés olyan kompetencia fejlesztést szolgáló módszereket is tartalmaz, amelyek az „on the job” helyzetre épülnek. A munka világa egyértelműen hozza magával az informális képzést/fejlesztést, a mindennapi feladatok végzése is egyfajta tanulás, mely hozzájárul az egyéni kompetenciák fejlődéséhez.

A képzés beruházás jellegű jelentős költség,

– melynek eredményessége hosszabb távon jelentkezhethet

– ha elmegy a képzett ember, elveszik a beruházás,

– nincsenek egyértelmű mutatói, hogy mennyire volt eredményes a képzés,

– az eredményességet az a vezető képes megállapítani, akinél a képzett ember dolgozni fog,

– a képzésnek lehetnek járulékos eredményei is, amelyekre a képzés nem irányult. [24]

A kompetencia alapú képzési rendszer jellemzői

Pála Károly szerint a kompetencia felértékelődésének erős „gazdasági, munkaerő-piaci, gazdaságpolitikai, befektetés-politikai és nem utolsósorban tőkeallokációs jellegű háttere van.” A kompetencia előtérbe kerülése azt feltételezi, hogy az egyénnek kell aktivizálnia önmagát annak érdekében, hogy a boldogulásához szükséges, hasznos ismereteket, tudást a legoptimálisabb módon szerezzék meg. A kompetencia a módszer, az eszköz, amellyel az egyén képessé válik a tudás megszerzésére és hasznosítására. A kompetenciák fontos szerepet játszanak a szervezetek humán rendszereinek létrehozásában, mivel azokat a kritikus kompetenciákat kell megfogalmazni, melyek szükségesek a humán stratégiák kialakításához.

Minden szervezet számára szükséges, hogy legyen saját kompetencia modellje. A kompetencia modell leírja a hatékony teljesítményhez szükséges tudás/képesség/ és személyiségvonások sajátos kombinációját, ami így használható a kiválasztásban, képzésben, fejlesztésben, értékelésben és tervezésben. A kompetencia modell vagy kompetencia katalógus kialakításánál fontos figyelembe venni, hogy hatékonysága akkor erős, ha minden egyes munkakörre külön létezik, tehát akkor releváns, ha munkakör-specifikus.[25]

Egy szervezeten belül végzendő feladatokat a munkakörök jelenítik meg, amelyek azonban jogkörükben, tevékenységükben, tartalmukban eltérnek egymástól. Amikor meghatározzuk egy munkakör jellemzőit, gyakorlatilag azt értelmezzük, hogy betöltőjével szemben milyen követelményrendszert állapítunk meg. A követelménytényezők mértéke azonban munkakörönként eltérő lehet és lényegében ezt az eltérést fejezzük ki a tényezők fokozataival.

Egyrészt tehát definiálnunk kell, mit is értünk az adott kompetencián, majd annak tisztázása következik, hogy az adott kompetencia milyen nehézségi foka szükséges a munkakör ellátásához.

Ahhoz, hogy a szervezeten belül ne legyenek eltérők az elvárások egy adott munkakörre vonatkozóan, vagy annak betöltőjével szemben, elsőként a szervezet céljait kell tisztázni, a szervezeti stratégiák segítségével. A másik oldal, a munkavállalói interjúk, ahol a munkaköri elvárások meghatározásához meg kell szólaltatnunk az alacsonyan, közepesen és magas szinten teljesítőket is.

A Spencer féle [26] kompetencia megfogalmazás alapján az alapkompentenciákhoz szinteket rendelhetünk. Erre egy példa az Ergofit példáján keresztül. [27] Nagyvállalati vezetők kompetencia elemzésénél minden, a munkakörhöz kapcsolódó kompetencia

definiálása lényeges. Példaként a szervezési képesség, és - a szintén fontos vezetői tulajdonság - a konfliktuskezelés definícióját és annak fokozatait/szintjeit mutatom be:

Kompetencia megnevezése: szervezési képesség

A követelmény definíciója:

A követelmény magában foglalja az erőforrások ésszerű és hatékony felhasználásának megszervezését, a munkatevékenységek összehangolását. A munkakörben igény a saját vagy mások munkájának megszervezése, időrendbe állítása, a közreműködő személyek, egységek munkájának összehangolása.

A követelmény fokozatai:

- 1 A munkakörben csak a saját munkáját kell megszervezni
- 2 A munkakörben egy kisebb létszámú csoport munkáját kell megszervezni.
- 3 A munkakörben több munkacsoport vagy egy nagyobb létszámú szervezeti egység munkáját kell megszervezni.
- 4 A munkakörben egy sok szervezeti egységből álló szervezet átfogó tevékenységét kell szervezni.

Kompetencia megnevezése: konfliktuskezelés

A követelmény definíciója:

A munkakörben szükség van a felmerült nézetkülönbségek miatt fellépő problémák megoldására, a különbözőségek összehangolására. A konfliktusok kezelése igényli a kooperációs készséget, kompromisszumkészséget, megegyezésre való törekvést. A konfliktusok megoldásához nagy önuralomra van szükség nézeteltérések okozta indulatok, feszültségek csökkentésére, megszüntetésére.

A követelmény fokozatai:

- 1 A munkakörben egyszerű és kiszámítható, ritkán jelentkező konfliktusok megoldására van csak szükség, melyek a nézetek egyeztetésével megoldhatók.
- 2 A munkakör rendszeresen előforduló egyszerű, kiszámítható konfliktusok megoldását igényli. A megoldás már időnként szükségessé teszi a kompromisszumkészséget.
- 3 A munkakör bonyolultabb, általában kiszámítható, esetenként váratlan konfliktusok megoldását igényli. Elvárás a konfliktusok megoldásához a magas szintű kompromisszumkészség.
- 4 A munkakörben előfordulnak nehezen megoldható konfliktusok is. Aktívan, kezdeményezően részt kell venni a megoldásban, képesnek kell lenni a konfliktusok során fellépő feszültségek csökkentésére.

A munkaköri követelmények (és kompetencia-fokozatok) meghatározásával egyidejű másik nagy feladatunk a munkakört betöltő egyén képességstruktúráinak meghatározása.

A fentiek alapján kijelenthetjük, hogy a kompetencia alapú képzési rendszer feltételezi

- egyrészt a munkakörök kompetencia igényének ismeretét
- a szervezet tagjai kompetenciáinak ismeretét.

Ahhoz, hogy e feltételek teljesüljenek, az alábbi feladatok elvégzésére van szükség:

- a munkakörök elemzésére alapozva meg kell határozni a munkakör kompetencia egy szervezetben alkalmazható módszerrel kell meghatározni a szervezet tagjai milyen kompetenciákkal rendelkeznek
- a munkakörök kompetencia igénye, illetve a munkatársak kompetenciáinak ismeretében határozhatóak meg a hiányzó, vagy nem megfelelő szinten rendelkezésre álló kompetenciák
- a hiányzó kompetenciák ismeretében meghatározható a képzési igény,
- a képzési igények ismeretében megtervezhetők a képzések.

Valójában a kompetencia alapú képzési rendszer során

- törekedni kell arra, hogy a munkakört betöltő rendelkezzen mindazon kompetenciákkal, amelyek a munkakör eredményes betöltéséhez szükségesek
- a kompetenciákat időnként meg kell erősíteni, illetve karban kell tartani
- a kompetenciák folyamatos karbantartása egyben kifejezi azt is, hogy a szervezet fontosnak tartja a munkatársak „szervezeti értékét”, ezt igyekszik legalább megőrizni, illetve biztosítani a szervezetben a foglalkoztathatóságát
- a szervezet külső környezetében, illetve belül történő változások miatt egyre gyakoribb a szervezeti, illetve munkaköri követelmények, kompetencia-igények változása is, vagyis a kompetenciákat nem csak karban tartani, hanem folyamatosan fejleszteni is szükséges.

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy a kompetencia alapú képzési rendszer tehát nem egyszeri fejlesztési akció a munkaköri megfelelés biztosításához, hanem folyamatos a fejlesztés a szervezet alkalmazkodásához, a folyamatos eredményes feladatellátáshoz.[28]

JEGYZETEK

- [1] Subáné Varga Judit: A virtuális általános menedzser. Korszerű Vezetés, OMIKK, 2000/5.
- [2] Nemeskéri Gyula-Pataki Csilla: A HR gyakorlata. Ergofit Kft. Bp., 2007.
- [3] Farkas Ferenc-Karoliny Mártonné-László Gyula-Poór József: Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv 2007.
- [4] Összefoglaló a Magyar Nemzeti Fejlesztési Tervről 2003.december
- [5] Farkas Éva: A felnőttképzés felértékelődése az emberi erőforrás-fejlesztés folyamatában, PTE-FEEFK, Pécs, 2006.
- [6] Nemeskéri Gyula-Pataki Csilla: A HR gyakorlata. Ergofit Kft. Bp., 2007.
- [7] Varga Júlia: Oktatásgazdaságtan. Közgazdasági szemle Alapítvány, Bp., 1998.

- [8] Farkas Éva: A felnőttképzés felértékelődése az emberi erőforrás-fejlesztés folyamatában, PTE-FEEFK, Pécs, 2006.
- [9] http://www.om.hu/letolt/eu/az_oktatas_es_kepzes_2010.pdf
- [10] A tanulók motiválása az élethosszig tartó tanulásra, Új pedagógiai szemle 2002. október
- [11] Dr. Henczi Lajos: Felnőttképzési menedzsment. Perfekt Gazdasági Tanácsadó. Bp., 2005
- [12] A magasan teljesítők rendszeres, szisztematikus összehasonlítása a kevésbé jól teljesítőkkel
- [13] Forrás: Mészáros Ágnes: A kompetenciák meghatározásának egy lehetséges módszere (dolgozat – BME Ergonómiai és Pszichológiai Tanszék 2005)
- [14] Nemeskéri Gyula-Pataki Csilla: A HR gyakorlata. Ergofit Kft. Bp., 2007.
- [15] Norbert F.E.-Karoliny Mártonné-Farkas F.-Poór J. (szerk.) (2001): Személyzeti/emberi erőforrás menedzsment kézikönyv, KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest,
- [16] Bakacsi Gy.-Bokor A.-Császár Cs.-Gelei A.-Kovács K.-Takács S. (2000): Stratégiai emberi erőforrás menedzsment, KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest,
- [17] Udvardi-Lakos Endre: Lifelong learning, modul, kompetencia. (Tézisek és magyarázatok). = Szakképzési Szemle, 2003. 1. sz.
- [18] Karl Erik Sveiby: Szervezetek új gazdasága: a menedzselt tudás. KJK-KERSZÖV. KPMG Consulting. Budapest. 2001.
- [19] Karl Erik Sveiby: Szervezetek új gazdasága: a menedzselt tudás. KJK-KERSZÖV. KPMG Consulting. Budapest. 2001.
- [20] T.H. Davenport - L. Prusak: Tudásmenedzsment. Kossuth Kiadó. Budapest. 2001.
- [21] Dr. Henczi Lajos: Felnőttképzési menedzsment. Perfekt Gazdasági Tanácsadó. Bp., 2005
- [22] Dr. Henczi Lajos: Felnőttképzési menedzsment. Perfekt Gazdasági Tanácsadó. Bp., 2005
- [23] Nemeskéri Gyula-Pataki Csilla: A HR gyakorlata. Ergofit Kft. Bp., 2007.
- [24] Nemeskéri Gyula-Pataki Csilla: A HR gyakorlata. Ergofit Kft. Bp., 2007.
- [25] Bakacsi Gy.-Bokor A.-Császár Cs.-Gelei A.-Kovács K.-Takács S. (2000): Stratégiai emberi erőforrás menedzsment, KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest,
- [26] Bakacsi Gy.-Bokor A.-Császár Cs.-Gelei A.-Kovács K.-Takács S. (2000): Stratégiai emberi erőforrás menedzsment, KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest,
- [27] Az Ergofit Kft. csoportvezetői kompetencia katalógusa alapján
- [28] Nemeskéri Gyula-Pataki Csilla: A HR gyakorlata. Ergofit Kft. Bp., 2007.

IRODALOM

- Bakacsi Gy.-Bokor A.-Császár Cs.-Gelei A.-Kovács K.-Takács S. (2000): *Stratégiai emberi erőforrás menedzsment*. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest,
- Farkas Éva (2006): *A felnőttképzés felértékelődése az emberi erőforrás-fejlesztés folyamatában*. PTE-FEEFK, Pécs.
- Henczi Lajos (2005): *Felnőttképzési menedzsment*. Perfekt Gazdasági Tanácsadó. Budapest.
- Sveiby, Karl Erik (2001): *Szervezetek új gazdasága: a menedzselt tudás*. KJK-KERSZÖV. KPMG Consulting. Budapest.
- Kálmán Anikó (2009): *Az oktatástól az önálló tanulásig*. Budapesti Műszaki és Gazdálkodástudományi Egyetem, Budapest, 2009.
- Mészáros Ágnes (2005): *A kompetenciák meghatározásának egy lehetséges módszere*. (dolgozat – BME Ergonómiai és Pszichológiai Tanszék).
- Nemeskéri Gyula-Pataki Csilla (2007): *A HR gyakorlata*. Ergofit Kft. Budapest.
- Norbert F.E.-Karoliny Mártonné-Farkas F.-Poór J. (szerk.) (2001): *Személyzeti/emberi erőforrás menedzsment kézikönyv*. KJK-KERSZÖV Jogi és

Üzleti Kiadó Kft., Budapest.

Subáné Varga Judit: A virtuális általános menedzser. *Korszerű Vezetés*, OMIKK, 2000/5.

T.H. Davenport–L. Prusak (2001): *Tudásmenedzsment*. Kossuth Kiadó. Budapest.

Udvardi-Lakos Endre: Lifelong learning, modul, kompetencia. (Tézisek és magyarázatok). = *Szakképzési Szemle*, 2003. 1. sz.

Varga Júlia (1998): Oktatásgazdaságtan. Közgazdasági szemle Alapítvány, Budapest.

Összefoglaló a Magyar Nemzeti Fejlesztési Tervről 2003.december

(http://www.om.hu/letolt/eu/az_oktatas_es_kepzes_2010.pdf)

A tanulók motiválása az élethosszig tartó tanulásra, *Új Pedagógiai Szemle* 2002.

október (<http://www.ofi.hu/tudastar/tanulok-motivalasa>)

VÖRÖS KLÁRA

A könyvtár, értelmezhető jel az emberről

A könyvtár által használt jelkészlet mögött több rejlik, mint a működés praktikuma. A szakma bármely jele egyidejűleg tekinthető működésre orientált korlátozott kódnak és tágas közlési formának. A könyvtár jelei kifejezési módok a társadalom felé, önmagáról. A jelek üzenetek a mindennapok tevékenységi területeihez, és a használó közösség számára. A használat eszközei, de még inkább a könyvtár és ember közötti kommunikáció elsajátításának eszközei. Azok értik meg a könyvtár jeleit, akik sajátosságait megérteni törekednek, illetve azok, akik a jelek közegében gyakran mozogva nemcsak a végeredmény felől közelítenek a jelekhez, nemcsak visszafelé olvassák a könyvtár közléseit, hanem előre megírt válaszként tekintenek a jelekre. A könyvtár által használt jelkészlet üzeneteket, kapcsolatokat egyszerűsít le kódokká, ugyanakkor a kódok, jelek kapcsolatokat kínálnak fel az ember és a könyvtár között.

1. Jelentéstulajdonítások

Jól bevált megközelítés, hogy egy idegen civilizáció szemével vizsgáljunk meg valamit. Például a könyvtárat. A könyvtárak azt fogják sugallni, hogy az ember gondolatai számára védelmet kell nyújtani, ezek megőrzendők és átadandók, hogy az ember több mint természeti lény, s hogy minden újszülött egy folyamatosan ápolott kultúra közegébe érkezik. A könyvtárba lépve ugyanis nemcsak a tudás fontosságára, hanem az emberi lény jelentőségére is gondolhatunk. Az idegen civilizáció számára az is hamarosan nyilvánvalóvá válik, hogy az ember a Föld legfontosabb élőlénye, s a könyvtár az egyik legfontosabb intézménye.

Mítoszok meghatározó eseménye az, amikor a hős egy mások számára is észlelhető, de csak általa értelmezhető jelnek jelentést tulajdonít. Számára a jelek testet öltenek, szavakként viselkednek. A ma könyvtárhasználója egy differenciáltabb világban él. Az eposzok organikussága helyett az elszakadás jellemzi életét. A szavak elválnak eredeti jelentésüktől, a tárgyi és emberi viszonylatok távol kerültek egymástól, mint ahogy az informatív és a poétikus közlés is. A tárgyi világ hangsúlyozottan élettelen világ. Tárgy és jel között már nem az értelmezés és a sugallat, hanem inkább az értelmezés és az emlékezés közvetít. Emlékképekkel telítődnek a nyelvi jelek. Az értelmezés már nem nyilvánvaló, nagy különbségek között kell összeegyeztetnie, nagy távolságokat kell áthidalnia. A denotáció, vagyis a megnevezés és a konnotáció, vagyis a kapcsolódó emlékképek együttesen rakják össze a jelentést. A szimbólumok őrzik a valamikori egységet absztrakt és konkrét között. A szimbólum tartalmazza együtt jelet és a hozzáköthető jelentést. Mint említettük, a mítoszok, eposzok jele maga volt a közvetlen kapcsolat a világgal. A hétköznapi élet leképezések,

kódok révén tart kapcsolatot jelek és jelek, valamint jelek és jelentések között. Minden, amit látunk, hallunk, felfogunk, az kódolt.

A szimbólumok elemzési alapok ahhoz, hogy meggrajzoljuk, milyennek látjuk a könyvtárat és funkcióit. A szimbólumokban jelentések raktározódnak el, halmozódnak fel. A szimbólumok benne vannak a könyvtáros és a könyvtárhasználó tudásában, értékítéletében, attitűdjében, kommunikációjában. A szimbólumokat nem a könyvtáros vagy a könyvtárhasználó találja ki, azok készen várják már őket, gondolattársítási erőterként körülölelik őket, s az átélő szubjektum átplántálva helyzetébe, értelmezi azokat. A szimbólumot úgy tekintjük, mint a könyvtár és a hozzá köthető interakciók megismerési eszközét.

Mi is a mítoszok hőse szerint értelmezzük a jeleket, amikor szimbolikus észlelésünkben könyv polcokat nézünk, és tudást látunk meg bennük. Amikor a könyvtáros névtáblát viselő embert szólítjuk meg hogy a „segítő” válaszoljon kérdésünkre. Az is jelentéstulajdonítás, hogy gyakorta funkcióját messze felülmúló jelentőséget tulajdonítunk a könyvtárnak. Egy forrásokat/információkat őrző, rendező, kezelő, továbbító rendszerről, vagyis tulajdonképpen adott szabályhalmaz által működtetett mechanizmusról, eszményítő hasonlatok, elragadtatott versek íródnak. Imhotep, Dzsószer fáraó tudósa, könyvtárosa, az „Élet háznak” a könyvtárat, a forrásokat pedig „Ré lelkeinek”. Közel ötezer év után Borges az Univerzum metaforájának mondja a könyvtárat. S azt kell, mondjuk, egyikük sem túloz, csupán a jelek számukra is szavakként viselkednek. Hiszen a könyvtár jelként működik „van jelentése”.

2. A könyvtár mint jelrendszer

Minden könyvtár egy óriási, rendezett, jelentésekkel teli világ. Vonatkoztatási pontja az információs kultúra. A könyvtári jelrendszer közvetít a könyvtár és a könyvtárhasználó között. Az információközvetítés a könyvtár létének folytonos feltétele, ez készleti működésre. A jeleket információnyerésre, információközvetítésre használjuk fel. A jelek cseréje az információközvetítést, a megismerést segíti. Rendszerelemei: az adatok, információk - ezek hordozói, forrásai - a velük kapcsolatos információs tevékenységek - az e tevékenységeket szabályozó szabványok, szabályzatok - a működési források (pénz, technikai eszközök, személyi erőforrások) - a felhasználók. Ahhoz, hogy információhoz jussunk, illetve juttassunk, aktív kódolási és dekódolási teendőink vannak. Ehhez a folyamathoz szolgál katalizátorként esetünkben a könyvtár. Vegyük ennek bemutatására a könyvtári információközvetítő folyamatot. A könyvtárhasználó tudatában megfogalmazódik egy igény

valamely információra, átkerül ez a kíváncsi a könyvtáros tudatába, aki a könyvtár rendszerét működésbe hozza. A feltáró, tájékoztató és közvetítő eszközöket úgy használja, mint egy gyár szerszáma. Irányításával, a különböző szimbólumrendszerekkel kódolt információk mint lehetséges információk jelennek meg a folyamatban. Az információt kérő ezeket összeveti kérésének tudati reprezentációjával, dekódol az információ feldolgozásához. A dekódolás fáradtságos műveletére azonban sokszor nem vállalkozik az információt kérő, hanem a könyvtárost bízza meg az átkódolással is. A könyvtárosnak ilyenkor folytonos egyeztetéssel, néha magyarázatokkal, arra kell törekednie, hogy az információátvitel az igényelt cél érdekében történjen, hogy abból a jelenéstartományból adja meg a választ, amelyből a szükséglet előállt. A könyvtár és az azt eszközként használó könyvtáros tehát lehetővé teszi és szabályozza a folyamatot. A könyvtár stabil rendszerén naponta számtalan ilyen folyamat fut át. A könyvtáros szakértelmétől, gyakorlatától, motivációjától, interakciós képességeitől és felhasználható eszközeitől függően az adott reakció eltérő gyorsaságú és hatékonyságú lehet, de maga a rendszer mindig készen áll a tökéletes információátvitelre. A könyvtárosok jelek útján közlik a könyvtár rendszerét, a használat lehetőségeit és korlátait. Jelekbe tömörítik a gyűjtemény tagolásának szerkezetét, a hozzáférési feltételeket. Bizonyos jeleket azért alkalmaznak, hogy a működés folyamatait interpretálják: például jelek helyettesítik a tulajdonjogot, a rendezés rendjét, a visszakeresés fonalát. Bizonyosakat azért, hogy az interakciót szolgálják: például megszólítsák a használót, erősítsék tevékenységük ismertségét, társadalmi pozícióját. A jelek eredendően a működés adottságaiból alakulnak ki, konkrét funkciókhoz idomulnak, s mint ilyenek a könyvtári processzus változékony és hajlékony összetevői. Még a statikusabb megnyilatkozások is mint, például a bibliográfiai számbavétel, historizálódnak, azaz ugyanaz valósul meg az ókori kézíratos irodalom regisztrálásával és a UBC-programmal (Universal Bibliographic Control), de a jelentésük már más és más. Előbbi esetben inkább a „kincsfelhalmozás” szándékát véljük értelmezni, utóbbi üzenete a mindenki számára hozzáférhetőség jelentését közvetíti. A jelek használatakor és értelmezésükkor a fentiekén túl, figyelembe kell még venni azt a tény is, hogy a jelek a kultúra, a közösség, a szakma érvényességi körében keletkeznek, de az egyéneken keresztül hatnak.

3. Jelviszonyok a könyvtár és az ember között

A könyvtár dokumentumai, információforrásai jeleket bocsátanak ki. A jelek változnak és a jelrendszerek is megváltoztak időről időre. Bizonyos dokumentumok feledésbe merültek,

mások pedig újonnan keletkeztek. Az egyes információforrások más gyakorisággal fordulnak elő a különböző korok könyvtáraiban. Kiemelt jelviszony a könyvtárban a forrás – jelpéldány. A jelek egy anyagi közvetítő, anyagi hordozó segítségével jeleznek, ezek a jelpéldányok. A könyvtárban őrzött információknak annyi jelpéldányuk van, ahány hordozón megjelentek. A könyvtár tipikusan a több jelpéldányú jeleket gyűjti. Peirce egyszeri jeleknek (sinsign = singular + sign) nevezi azokat a jeleket, amelyeknek csak egy jelpéldányuk van. Ilyen, pl. egy festmény, ami az ábrázolt dolog jelpéldánya. (Peirce, 1975) Ennek könyvtárban jelenlevő reprodukciói a művészi alkotás jelpéldányai. A jelpéldányokat mind a szolgáltató (könyvtáros) mind a felhasználó értelmezi. Dekódolja az olvasás eszközével, ugyanis a jelpéldányok kódoltak. A jelek a tudatunkban, mint reprezentációk vannak jelen, ehhez a tudati képhez rendelődnek hozzá a jelpéldányok a kódolás folyamán.

A szakrend egyszerre tükröz tudományfelosztást és politikai ideológiát. Társadalmilag determinált az a jel is, ami látszólag szubjektív kategorizálás eredménye. A könyvtár, amikor jelein keresztül a használóhoz, a társadalomhoz szól, önmagáról is kijelent. Amikor a hálózati keresőgépek a szolgáltatás eszközei lettek, amikor a könyvtár digitalizálni kezdte dokumentumait és amikor már online módon is kapcsolatba lehetett vele kerülni, akkor a könyvtár azt közölte magáról, hogy új jelentésekre tett szert. Minden funkcióbővüléskor újabb jelek keletkeznek, illetve újabb asszociációk társultak a jelekhez.

A könyvtár adóként, kommunikátorként is működik a kommunikációban, jelet hoz létre. A dokumentum előállítók (adók) által létrehozott jelek számára a könyvtár vevőként funkcionál. A közvetítői viszony tekintetében nincs adó-vevő szerepcseré. A könyvtáros és a könyvtárhasználó nem azonos státusú. Kölcsönviszonyban állnak, a könyvtárhasználó bekapcsolódik a folyamatba, visszajelez, de közvetítővé nem válhat. Adó és vevő szerepe az információközvetítő folyamatban több ponton előre meghatározott. Az információadás formális helye a könyvtáron belül külön szervezeti struktúrában van. A könyvtáros jeladó szerepe szakmai hozzáértésekhez és viszonylag egységes közvetítői magatartásokhoz kötött. A befogadás sokrétű viszonylataiból (mert még a keresőrendszer is befogad) álljon itt csupán három: A könyvtár befogadó, interpretáló abban az esetben, ha számára valami jel. A könyvtárosok a közvetítendő jelek első számú befogadói. A könyvtárhasználó az információközvetítés bizonyos helyzeteihez szimbolikus jelentést köthet. A befogadó a szubjektív tényező. A könyvtári kommunikáció, interakció során a befogadás egyik sajátos problematikája (mint a szakmai jelrendszerek esetén általában felmerül), hogy a szakmán kívüli befogadók tudják-e, az egyes jelek pontosan mit jelentenek. Vajon az információközvetítés eredménye milyen folyamatok, egyéni asszociációk, előzetes

tapasztalatok, lelki tulajdonságok, tudások révén lesz a könyvtárhasználó mint befogadó számára releváns.

A könyvtár a működése során a különböző jelek hatására különböző válaszokat ad. Az értelmezés újraalkotott változata a jelentésnek. A könyvtárhasználónak a könyvtárban való tájékozódás és információszerzés során már meghatározott jelentéssel bíró, előre definiált jeleknek kell jelentést tulajdonítania. A jelek egy részéhez a jelentés konvenció útján kötődik. Például, a társadalom konvenciója arról, hogy az információszerzés egyik legfontosabb helye a könyvtár, hogy a megőrzendő tudásunkat nyomtatott és digitális jelek hordozói tárolják, amelyhez a könyvtárosok hatékony hozzáférést biztosítanak. Konvenció az írásjelek betűrendbe, a számjelek számsorrendbe rendezése. A jelek egy része tehát csak felismerésre, denotációra vár. A jelek másik része, a maga absztrakt módjában, fogalmakat, utasításokat, magyarázatokat fejez ki. Ezek értelmezésre, az egyén konnotatív jelentésadására várnak.

A könyvtárat mint jelet, egy helyettesítő jellel ruházhatja fel mindenkori befogadója, az ember. Ez az általa létrehozott jel olyan jel, amely más jelcsoporthoz tartozik, de ugyanaz a jelentése. Ez a jel előhív egy rejtett háttérrel is, ami verbális módon pontosan nem kifejezhető. A könyvtár dokumentumai szimbolikus elemek, amennyiben tettek, történetek, eszmék, érzelmek jelöléseit hordozzák. Az információközvetítés legfontosabb feladata, hogy ezekhez a szimbolikus elemekhez vezessenek. Ugyanis az ember tevékenységeinek csak kisebb hányada előre kódolt, általában a létfenntartás cselekedetei. A nagyobbik hányadban támpontra, külső segítségre, irányításra, mintára, már mások által kinyert tudásra van szüksége, amit például a könyvtár forrásaiból mint szimbolikus lelőhelyekből szerez be.

3.1 Rejtett processzusok

A digitalizáció velejárója, hogy a látható jelek virtualizálódnak. Eltűnik szemünk elől a méretes katalógusszekrény, helyébe a képernyő síkja mögötti online adatbázis, az OPAC lép. Az olvasójegy közvetlenül már nem tartalmazza a kölcsönzés darabszámát és a könyvtárosnak a visszahozatalt igazoló aláírását, hanem egy vonalkódos kártya mögött bújnak meg az információk. Ha elfogadjuk Mark Johnson állítását, mely szerint a kogníció és a kommunikáció alapját az ember „testi képsémái” teremtik meg (Johnson, 1987), vagyis kódoltan testekben, fiziológiában, méreteken, „fentben” és „lentben” gondolkodunk, akkor a digitalizáció alapvető és kézenfekvő támpontokat tüntet el a jelentések konstruálásában.

A könyvtár számtalan működési módja ma már rejtett. Az információkeresés sem ölt fizikai formát abban az értelemben, ahogy a nyomtatott bibliográfiákban, a fiókban lapozható katalóguscédulákkal, vagy a polcra levett lexikonokból „nyílt színen” zajlott a keresés, és

ahol egy szerkezetében is látható médium szállította az üzenetet. A könyvtárhasználó számára illúzió, mert a tevékenységből magából csak a látszat jelenik meg. Az igazi történések ezek mögött vannak: logika és tranzakciók, a gondolkodás meghatározó tényezői. Az adatbázisok mögött rejlő tezaurusok, amelyek általános, specifikus fogalmakat, szinonimákat adnak. A processzus „védett” a felhasználó észleléseivel szemben. Akkor is, ha a közvetlen jelenlétében történik. A könyvtárhasználó a produktív összetevőt kapja, a receptív részvételnek sem szemtanúja, sem átélője.

A keresés nem ölt fizikai formát abban az értelemben, ahogy a nyomtatott bibliográfiákban, a fiókban lapozható katalóguscédulákkal, vagy a polcra levett lexikonokból „nyílt színen” zajlott a keresés, és ahol egy szerkezetében is látható médium szállította az üzenetet. Abban a szolgáltatásban, amelyben a könyvtáros több billió rekord között keres a World Cat-ben, a könyvtárhasználó számára a keresés szinte nyomon követhetetlen. A képernyő grafikus felülete, a keresési parancsra megjelenő százezres, milliós találatnagyság, a könyvtáros billentyűző és klikkelő mozdulatai – ez mind a szimbolikus rendszer része. A könyvtárhasználó számára illúzió, mert a tevékenységből magából csak a látszat jelenik meg. Az igazi történések ezek mögött vannak: logika és tranzakciók, a gondolkodás meghatározó tényezői. Az adatbázisok mögött rejlő tezaurusok, amelyek általános, specifikus fogalmakat, szinonimákat adnak. A zárt struktúrákból (adat, adatmező, rekord) építkező bibliográfiai vagy teljes szövegű adatbázisok használatakor, de még a nyílt struktúrájú, alkalmilag összekapcsolt szerverek információi közötti kereséskor is a processzus „védett” a felhasználó észleléseivel szemben. Akkor is, ha a közvetlen jelenlétében történik.

3.2 A legfontosabb jel: az ember

Mit jelent mindez a felhasználónak a jelek értelmezése szempontjából? A könyvtárhasználó a produktív összetevőt kapja, a receptív részvételnek sem szemtanúja, sem átélője. Marad legfontosabb jelnek a könyvtáros. A könyvtáros számára pedig a felhasználó. Az olvasószolgálat is munkájának egy részében virtuális úton közvetíti a szolgáltatásokat. A könyvtáros alkalmilag különböző típusú és lokalitású könyvtárakat von be egy adott probléma adott idő alatt történő megoldására. A keresőkérdés begépelése jelküldés egy hálózat kijelölt pontjai felé, ahol feldolgozzák a jelet, de hogy ez megtörténhessen, ezt megelőzően az információkereső nyelv „fordít” a használó és a rendszer között, majd a feldolgozás értékeket generál, s végül ezek közül az válik kimeneti jellé, amelyik a leginkább reprezentálja a találatot. A kimeneti jelek, a találatok értékelésekor ideákat hasonlítunk a reálisan létezőkhöz, „megoldást” a keresési igényünkhöz. A jelközvetítés akkor hatékony, ha a hálózat

csomópontjaihoz a legalkalmasabb keresésközvetítőt küldjük. A kereső ember és a keresőszoftver folytonos kommunikációs kapcsolatban van. A kezdeti jelküldés már opciók mérlegelésével alkotott jel, s a keresés befejezéséig dialógusok és döntések mozzanatai követik egymást. Az információkeresési eljárások dialogikus megismerések, de a viszonyrendszer ember és gép között jellemzően külön szférákban alakul. A nyelvi szféra közössé válását törekszik szimbolizálni a szemantikus web. A tartalmi alapú (jelenesen alapuló) szemantikus keresés az alakilag különböző, de tartalmilag azonos szavakat ugyanúgy beválasztja a találati halmazba.

A tulajdonképpeni üzenetek, mint például „ez egy jó könyvtár” ; „folyamatos innovációval kívánjuk elérni a használók elégedettségét” ; „szolgáltatásainkat a használói igényekhez alakítjuk” - ilyen direkt, verbális megfogalmazásban napi szinten nem hangzanak el. A könyvtárhasználó ezekben a deklarációkban általában nem is ismer magára mint megszólítottat. Küldetésnyilatkozatok műfaja ez. Az érték-kommunikáció Pruzan nézete szerint pusztán verbális úton szinte illúzió (Pruzan, 1999). A maga módján mindegyik kapcsolati csatornának ezeket az üzeneteket kell átadniuk. Értelemadó, jelentésgeneráló szerepe van a szavakon túl a könyvtáros segítőkészségének, mimikájának, öltözetének, intonációinak is továbbá a könyvtár külső és belső megjelenésének, rendjének is. Valójában nincs objektív közösségi kapcsolati szintér, mint ahogy az interpretatív társadalomvizsgálatok (Berger – Luckmann, 1998) is csak a cselekvő egyéntől függő valóság-konstrukciókról beszélnek. Ha szabályozzák is az üzenetek hordozóit a viselkedési normák, etikai kódexek, deklarálják is a kapcsolati filozófiát a küldetésnyilatkozatok, ez mind csak látszat. Természetesen minden tevékenység összehangoltnak, szabályozottnak a spontán ráhatásoktól függetlennek kívánja mutatni magát, de adott helyzetben, például egy szolgáltatás megismertetésében az értelemadó interakcióké a döntő szerep. A jelentések a résztvevő egyének szubjektumától, értelmezésétől függenek.

4. A könyvtár: jelhordozó

A könyvtárhasználó jellemzően jelelfogadó. Nem kérdőjelezi meg sem jogosultságukat, sem értelmüket. Ő a jelek által megszólított. A szakma jelei számára egyszerre kinyilatkoztatások, amelyeket el- és befogad és egyszerre kommunikációs jelek, amelyeket felfedezni, értelmezni kíván. A könyv gerincén látott szakjelzet az átlag könyvtárhasználóban soha nem idézi fel ennek hosszabb ETO jelzetét, s benne a jelzetkapcsolási módokat. De ha tudomást is szerez a fogalmak viszonyának jelzetelemek általi kifejezéséről, nem képes rá választ adni.

A könyvtár jelrendszerként és jelviszonyait vizsgálva, arra a megállapításra jutottunk, hogy a könyvtár létezési körülményei, céljai benne vannak a jelölési módokban. A tárgyak, terek, munkafolyamatok közlései kulturális és társadalmi tényezők által meghatározottak. A könyvtárhasználó és a könyvtár viszonyát kódolják és jellemzik is: hordozzák a jelek.

Megállapítható, hogy a könyvtár jelalkalmazásai önmagukban még nem vezetnek eredményre. Ahhoz, hogy egy betű és számkombinációval a dokumentum helyét jelöljék vagy egy szakmai fogalomgyűjteményből teaurusz lehessen, bizonyos feltételek megléte szükséges. Mindenekelőtt a tudatosan közösségi térnek elismert gyűjtemény – és információközvetítő közeg, melyben két egyenjogú fél megegyezik egy jelrendszer használatában. A könyvtárhasználó szemszögéből nézve ez egy objektív eszköz, amelyet el kell fogadnia, ha használni szeretné a könyvtárat. Szükséges továbbá a jelek használatára feljogosított szakma, amely szemszögéből ez egy saját szabályok által teremtett közvetítő nyelv ahhoz, hogy elérhetővé tegye a gyűjteményt és annak tartalmát. Mind a könyvtáros, mind a könyvtárhasználó aktivitása és felelőssége szükséges a jelrendszer működtetéséhez.

5. Vizsgálat: egy könyvtár jeleinek olvasata

A könyvtárat egy vizsgálat keretében megpróbáltattuk úgy elolvasatni, mint egy közleményt. Ennek eredményeként három kísérleti személy olvasatát adjuk közre egy magyarországi megyei könyvtárról. Azt kértük tőlük, tekintsék a könyvtárat jelekkel teli szövegnek, s olvassák el, mit közöl. A beérkezés pillanatától a távozásig megtett útvonalon észrevételezett jelek és értelmezett jelentések naplóját kértük. Az egyikük még soha nem járt ott, másikuk, az adott könyvtár rendszeres használója, a harmadik személy pedig a könyvtár egyik olvasószolgálatos munkatársa. [1] Arra voltunk kíváncsiak, az észlelt jelek száma melyiküknél volt több, egyes dolgok jelentése mennyire sokféle, a jelek kinek mit jelentenek mennyiben mások olvasataik? Hipotézisünk szerint eltérő értelmezéseket kapunk, egy könyvtárolvasat fejlődési folyamatának mintáját.

5.1 Jeltérkép az először a könyvtárban járótól

Feltérképező attitűd, állandó figyelem jellemzi jelolvasatát. A „merre kell menni”, „mit lehet csinálni” észrevételezések motiválják kódmegfejtéseit. Elsősorban a karakteres jeleket (zászló, feliratok, színek) és a nagy térelemeket (ruhatár, számítógépes terem, olvasóterem) figyeli. Észlelése szakkadikus: mohó, gyors jelolvasatra törekszik. Nem látja még előre, milyen jelek, információk várják. A „mire való” és a „mi ez” kérdéseire egyszerre kíván

választ kapni. A képi, grafikus szférában jár, olvasatai ezek elsődleges lefordításai: „az audió CD-k piros színű táblával vannak jelölve, a lemezek pedig sárgával”.

Jellemzője olvasatának, hogy nem jelenik meg benne az ember. Ruhatár ruhatáros nélkül, a pultnál könyvek és nem a könyvtáros, az olvasóterem is könyvtáros és használók nélküli. Mintha egy kihalt bolygó jeleit érzékelné. Mintha egyetlen emberként lenne jelen egy idegen közegben. Szóhasználata is gyakran utal személytelenségre: „értesítések vannak kirakva”, „ki van írva” – nincs mögöttük sem a könyvtáros, sem a használó közösség. Egyedül a gyermekkönyvtári részlegről írva találkozhatunk az emberrel: „ez a könyvtári rész a gyerekeké”. Ezen a ponton értelmez először egy jelet empatikusan: „...hogyan a gyerekek is könnyen el tudják olvasni”. Összevetve a könyvtár egészéről tett megállapításokkal: „kaposvári az intézmény”, „megyei könyvtárról van szó”, melyekben tehát nem úgy fogalmaz, hogy a könyvtár a kaposváriaké, vagy a megye lakói használhatják, az „ez a könyvtári rész a gyerekeké” - határozottan a személyes felé történő elmozdulás jeleként értelmezhető. Az először a könyvtárban járó nyitott a „kiírásokra”, „kis táblákra”. A megismerés szándékával térképezi fel a még nem ismert könyvtár világát. Hasznosítható tudást, válaszra képes tudást akar velük kapcsolatosan elérni.

A jelolvasat egyenetlen: megtudjuk, hogy bizonyos könyvek gerincén sárkányfej ikon jelzi a műfajt, de az nem derül ki, hogy egy három szintes épületben járt a kísérletben részt vevő személy. Általános jellemzőként elmondhatjuk, hogy bár megnevezte az intézményt és viszonylag sok jelközlést rögzített, nem tudjuk, valójában milyen könyvtár jelvisszaverődései ezek. A sárkányfej ikontól eltekintve bármely könyvtár lehetne. A leírt könyvtárnak terei, feliratai, könyvtári tárgyai vannak, de nincs hangulata, nincsenek emberi kapcsolatai.

5.2 Jeltérkép a rendszeres könyvtárhasználótól

A második jelolvasó, a rendszeres könyvtárhasználó, jelolvasatának jellemzője a személyes viszonyulás. A fejezet előzőekben tett megállapításai közül különösen érvényes rá, hogy a jelolvasó kapcsolatok leképezéseit veszi észre. A könyvtár megismerésében nála döntően az értelemadó interakcióké a fő szerep. Olvasatában a leghangsúlyosabb jelek az emberek. A könyvtár működését általuk fordítja le saját céljaira. Megnevezi, szituációba helyezi őket. Tudjuk, gyakori referenz kapcsolatban áll a könyvtárosokkal, s igényli a használói közösség meglétét. Az olvasóterem fizikai, tárgyi leírásáról el is felejtkezett, kevésbé volt fontos számára, mint a bizalom megemlítése, annak leírása, hogyan jut segítséggel az információhoz. Fogékony a jelek ismeretátadó szerepére, s rendszeres könyvtárhasználó lévén, az

interpretációs folyamat könnyűnek tűnik számára. Számos jelmagyarázatot elsajátított már. A jelek szimbolikus kapuján – mint fogalmaztunk a fejezet egy előbbi részében – ő az, aki sikeresen lép be. Aktivitás és felelősség érezhető a jelrendszer használatában. Ha úgy érzi, neki szánták, elolvassa a fajiújságot, de kötelességből megnézi a kiállítási tárlót is. Összefoglalóan: érzékelhető a személyes jelentésadás megléte: kapcsolatok, múltbéli történések, érzelmek, bizalom kötik a könyvtárhoz.

5.3 Jeltérkép az olvasószolgálatostól

Ugyanazt a könyvtárat végül egy könyvtáros szemével látjuk. Maga is jelalkotó: feliratokat hoz létre, hirdetéseket, plakátokat rak ki, piktogramot tervez, teret rendez be. Jelolvasatában alig jelennek meg a szakma működési kódjai, a betűrend és a szakrend említése is hangsúlytalan. Jellemzően úgy tekint a könyvtár jeleire mint olyan eszközökre, amelyek a könyvtárlátogatókkal való kapcsolatfenntartásra szolgálnak. Úgy veszi őket sorra, mint amelyek sérülhetnek, amelyeket javítani is kell e kapcsolat érdekében. Néhány észrevétel különböző feliratokkal kapcsolatban: „lehetne kicsit feltűnőbb”, „vastagabban szedhették volna”, „túl magasan van”. A szinkronizáció számára fontosabb, mint a rendszer leképeződése. Lényegesnek tartja, hogy a könyvtárhasználó és a könyvtáros jelolvasata összhangban legyen, hogy a könyvtár közlései alkalmazkodjanak az azokat olvasókhoz. Részesen annak a gyakorlatnak, melyben a könyvtár sztenderd jelkészletét saját jelkészlettel egészítik ki. Létrejönnek például a sárkányos és az öregbetűs piktogramok, a lábfejekbe írt közlések, a térre, használói igényre szabott gyűjteményrész tagolások. Tehát a nyílt presztízsű jelek mellett megjelennek a rejtett presztízsűek, mint a nyelvben a saját nyelvváltozatok. (Sándor, 2002) Ezek az adott használói közösséget erősítő jelek, az adott könyvtár csoportnyelveként tekinthető sajátos jeladaptációk; fölülírhatják a standard kódolás szabályait. Identitást szimbolizáló jelváltozatokká válnak. A kísérletben részt vevő könyvtáros jelolvasatának jellemzője, hogy minden jelet számba vesz. Azt teszi mérlegre minden esetben, elég jelet bocsátanak-e ki, a könyvtár belső tartalmait képesek-e közvetíteni általuk, a könyvtárhasználók megértik-e mire valók? Az ő számára ugyanis a könyvtár minden része valamire való, s társas jelentéssel bír számára minden jel. A könyvtárhasználó reakcióit válaszként értelmezi. A festmények, a virágok, a kanapés kávézó egy közösség értelmezésében vannak jelen.

5.4 A jelolvasatok összegzése

A könyvtári közeg más atmoszférát jelent a könyvtárosnak, mint a könyvtárhasználónak, mást az oda először belépőnek, mint a rendszeres használónak. A könyvtárhasználó, amikor belép a könyvtárba, jelentést tulajdonít a környezetnek, a tárgyaknak. Egy rendszert dekódol. Először is, a tőle függetlenül is létező teret. A jelek funkcionális közege egy polcokkal teli tér. Az adott körülményekhez (tagoltság, rendezettség, meghatározott jelkészlet) látszólag kevés az, amit a könyvtárhasználó hozzáadhat, mégis minden könyvtárlátogató újratereíti ezt a teret. Észleli a könyvtár magáról mutatott képét képviselő prezentatív jeleket is: a könyvtár esztétikai megjelenését, színeit, világosságát, tágasságát. Előzetesen esetleg már véleményt alkotott a honlap grafikus felületéről és a könyvtár logójáról. A jelközeg tehát nem steril, és azt sem mondhatjuk, hogy passzív tér. A könyvtárban először körülnéző állandó azonosításokat végez, mit ismer, mit nem? Ami ismeretlen, vajon mivégre van? Helyekre tagolja a helyszínt, újra bejárható útvonalakat rögzít. Reakcióképessége „ugrásra kész”, viselkedési mintákat figyel, benyomásait attitűdökké transzformálja. Jelek között szelektál: melyek azok, amelyeket ő generál, melyek a hozzá kapcsolhatók, vele kapcsolatosak? Melyek az általa kezdeményezett események alkalmával keletkező jelek? Melyek azok, amelyeket valószínűleg ő érte, az alkalmazkodást segítő hoztak létre? Melyek azok, amelyek érdektelennek tűnnek. A könyvtár szemiotikai vizsgálata arra ad lehetőséget, hogy fogalmi minták mentén létrehozza a könyvtárhasználót.

A jelek közlése és befogadása ellentétes dinamikájú. A könyvtáros a működésből indul ki, a működés közvetítésének problémája alkottatja meg a könyvtári jeleket, a könyvtárhasználó ezzel szemben a jelből indul ki, ebből próbálja megfejteni a működést.

6. Az antropomorf könyvtár

Mivel a könyvtár nem teremtmény, hanem az emberek által létrehozott intézmény, változó események hatására módosul. A befejezett tökéletesség helyett az időbeli változás jegyeit hordozza. Az egyes típusok megszűnése a fejlődés előfeltétele, tehát szükségszerű és pozitív tényező.

Nem alkották őket, egy könyvtár nem születik hatékonnak, emberközpontúnak. Bizonyos feltételek között kell működniük, kialakult jellemzői közül azokat használva, amelyek elősegítik az életben maradást, az elterjedést. Meg kell tanulniuk azzá válni, amit a társadalom elvár tőlük. A működési rend szabályai többek között a túlélés támogatói. Mióta nyomon követhető létük, bizonyíthatóan jellemzőjük a replikáció, az öröklődés, az alkalmazkodás.

Mint szerveződés, lényegében alig változott a könyvtár az ókor óta, miközben példányainak százezrei szüntek és nyíltak meg.

A könyvtár történeti léte azt jelenti, hogy a múlttal, jelennel, jövővel rendelkező ember alakítja, formálja. A könyvtár történeti dolog, a korszakokkal, helyzetekkel együtt változik, történeti szisztémája befejezetlen, fejlődése le nem zárt, de a mindenkori könyvtárak közös tulajdonságai lényegesebbek, mint eltérései. A könyvtártörténet az ember konstrukciós képességének és időutazó vágyának bizonyítéka. Ha nem lett volna szükség egy emlékezetet modellező szervezet megalkotására, a könyvtár funkció nélkül maradt volna, létre sem jön. Legfeljebb rendezetlen és őrizetlen feljegyzések léteznének, s az elméről elmére továbbadott szelektív memória. Amikor kialakult, optimális megoldásnak tűnt szerkezete, funkciója. Az utána következő könyvtár-generációk ezt a sikeres modellt igyekeztek leképezni.

A könyvtár funkcionális felépítése az agy emlékezési és tárolási módjához hasonló jelenséget valósít meg. Adattárolás, rendszerezés, visszakeresés, előhívás, információ továbbítás mechanizmusa szerint szerveződik az agy és a könyvtár működésrendszere. Miért volt szükségszerű fizikailag realizálni, leképezni az agy főbb tulajdonságait? Mert a civilizáció előtt ki voltunk téve annak, hogy behatárolt időtengelyben gondolkodjunk. A múlt határai egybeestek az emlékezet határaival. Továbbá, mert a múltra vonatkozó ismereteket túlzottan instruálta a mítosz. Az ember mivoltának és az ember fennmaradásának egyik kritériuma az emlékezet, a múlt birtoklása. Azért volt képes az ember létrehozni a könyvtárat, mert kényszerítő erejűen szüksége volt saját agya biológiai funkcióinak modellezésére. A modell, a könyvtár jóval több információt képes tárolni, mint a modellezett, az agy. Az agy működése viszont hatékonyabb, és működési lehetősége korlátlan.

A könyvtár totális vállalása (minden meghatározó forrás őrzése) megvalósíthatatlan, szinte a kezdetek óta. Szerep pozicionálása, küldetésének fontossága mégis megkérdőjelezhetetlen. Kérdés azonban, abban, hogy igazán sikeres intézmény legyen, s ne csak becses, hanem diadalmas is, nem saját konstrukciója akadályozza-e meg?

Könyvtárat létrehozni: fennmaradni akarás. A mesterséges környezet része. A könyvtár tehát biológiai érdekeket is támogat mint a túlélés egyik intézménye. A könyvtár erkölcsileg jó, mert az életet szolgálja. Az embernek az a vágya, hogy tudasson magáról, tetteiről, eredményeiről, ismereteiből merítsen, létrehozat egy „üzemet”, ahol ezeket tárolják, feldolgozzák, kérésre kiadják. A könyvtár az ember egyik megismerő struktúrája. A könyvtár nem specializált olyan értelemben, mint egy adatbázis. Sokoldalú tevékenységét (könyvtárszakmai, kulturális, nevelő, értékőrző, tudományos, pszichológiai, szociológiai, stb.) a sokoldalú ember hozza létre, tartja fenn. Mint létrehozott dolog, a használat, alakítás során

értékké válik. A könyvtár rendje az értékek rendje, és érték benne az, hogy az ember számára hasznos tevékenységet végez. A könyvtár kapcsolatra termett, kapcsolatokban létezik. Valódi szolgálata csak kapcsolatban, párbeszédben létezhet. Könyvtár, könyvtáros, könyvtárhasználó egymást teremtik meg. A könyvtár használatakor mindig van valami hozzáadott a három féltől. Aki kérdez, kockázatot vállal a rossz válaszra, a kioktatásra, az elutasításra, a kelleltlenségre, a félreértésre. A kérdéshez bizalom kell. Valóban, a könyvtáros szociálpszichológiai szerepe szerint segítő. A dolgokra figyelésnél fontosabb az emberre figyelni. A könyvtáros minden tevékenysége egyúttal fordítás is: a felhasználó nyelvére való fordítás. Ennek hiányában a könyvtár egy elrettentő dokumentumsaurus csupán.

Elvonatkoztatva attól a különbségtől, hogy a Nílus menti papiruszok szerzetesi és oktatási célokat, a ninivei agyagtablák egyetemes jellegű ismereteket, az alexandriai dokumentumok a tudás ókori metropoliszának ambícióját szolgálták, a közös sajátosságok (megőrzés, saját és idegen kultúrák értékeinek összegyűjtés, a hatalom szolgálata, a szellemi és a gazdasági munka szolgálata, s az uralkodó vagy város presztízisének hirdetése) alapján általánosított, azonosított létesítmények integrálódtak. Összeolvadtak egy gondolatban, és felvettek egy közös nevet: könyvtár. Ennek következtében a könyvtár nevet használva ezentúl az képes a nevezett dolog különböző fejlődési szakaszaiban könyvtárként nevesíteni valamit. A könyvtár fogalomban tudás, tapasztalat, emlékezet, ismeret halmozódik fel, sűrítődik össze.

Fogalomalkotásunk során lényegi jegyeket, jellemzőket rögzítünk, tulajdonságokat ragadunk meg az agy absztraháló, osztályozó képessége révén. Arisztotelész a gondolkodási struktúra első alapelemének tekintette a fogalmat (terminus), melyet az állítás, majd a következtetés követ. Ha elfogadjuk, hogy a lényeges ismertetőjelek sűrűsödnek össze egy dolog megnevezésében akkor belátható, hogy ezen ismertetőjelek egymáshoz való viszonyában változás állhat be attól függően, hogy melyik kor melyik embere tekint a dologra. Ember és könyvtár kapcsolatában mindig más tulajdonságok, jellegzetességek fejezik ki a lényegét. Nem statikus tehát az a kép, amelyben ember és könyvtár kapcsolata kifejeződik. Megtapasztalásokat, konklúziókat takar a tartalma. A könyvtár fogalom együtt fejlődik az emberrel.

A könyvtárról gyakran beszélünk úgy, ahogy az emberről szokás. Valóban, néha nehezen tudunk antropomorfizáció nélkül megnyilatkozni a könyvtárról. Történetiség, erkölcs, megismerés, érték-érdek, kapcsolat, szabadság, döntés, bizalom, megértés – olyan emberi kategóriák, amelyek a könyvtár nevének nevezésének is kritériumai lehetnek. Amikor ebben a megközelítésben gondolunk át egy intézményt, akkor definíciókban soha le nem írható jellemzői tárulnak fel.

A könyvtár híd a múlt dokumentumokban megőrzött tudása és a jövő forrásokon alapuló ismeretei között. A híd ott teremt kapcsolatot, ahol egy közbülső akadály (természetes vagy mesterséges képződmény) megszakítaná a folyamatosságot, ezért az egységesítés és összekapcsolódás ősi, egyetemes jelképe. Az ember halandósága, véges emlékezete, a források sérülékenysége az az akadály, amelyet áthidal a könyvtár. Az információközvetítés nem más mint a szellemi halál legyőzése. Az információk emberekkel való összekapcsolása, a könyvtáros hermeneutikai közbenjárásai egy-egy forrás közvetítése kapcsán olyan viszonyrendszerekben történik, mely viszonyrendszerek alkalmassá teszik a könyvtár működését az emberi viszonyok szimbolizálására is.

A könyvtár interdiszciplináris, intertextuális forrásokat kezelő intézmény. Az iménti jelzők az antropológiára is érvényesek. A könyvtár és az antropológia gravitációs pontja egyaránt az ember. A könyvtárat működtetője és használója nélkül nem lehet megérteni. A könyvtárról való gondolkodás antropológiai módja azokból az interpretációkból származik, ahogy az ember kapcsolódik hozzá, szól a könyvtárról.

7. Záró gondolatok

A tanulmány a könyvtár jelként való vizsgálatának kérdéskörét járta körül. A könyvtár, mint bármely jel, információt hordoz, közvetít. Tekinthejtük az információ terjedésére alkalmas anyagi hordozónak. A könyvtárban zajló információközvetítést úgy is szemügyre vehetjük, mint interpretáló folyamatot, s ennek értelmében beszélhetünk arról, hogy bizonyos célokra használjuk fel a jeleket. Minél többet tudunk meg a könyvtárról, annál többet az emberről: a könyvtárról nyert tudás az emberről szól. A könyvtár jelentései visszavetíthetők az emberre, mert a könyvtár antropomorf, emberközpontú. Megjelenési formái, típusai az emberiség életszakaszaihoz alkalmazkodnak, közvetítendő forrásai az ember számára vannak ott; szolgáltatásai a könyvtárhasználóra orientálódnak.

JEGYZETEK

[1] Az először a könyvtárban járótól és a könyvtár dolgozójától írásban kaptuk meg a jelek feltérképezését, a rendszeres könyvtárhasználó diktafonra mondta jelolvasatát. Mindhárman egy korosztály (20-35) képviselői. Az először könyvtárban járó személy férfi, a másik két jelolvasó nő.

IRODALOM

Berger, Peter L.- Luckmann, Thomas (1998): *A valóság társadalmi felépítés.*

Tudásszociológiai értekezés. József Műhely, Budapest.

Johnson, Mark (1987): *The Body in the Mind: the bodily basis of meaning, imagination, and*

Reason. University of Chicago Press, Chicago.

Peirce, Charles Sanders (1975): *A jelek felosztása*. In: *A jel tudománya*. Gondolat, Budapest.

Pruzan, Peter (1999): *From Control to Value-Based Management*. In: *Applied Ethics in Management. Towards New Perspectives*. Springer Verlag. Berlin; New York.

Sándor Klára (2002): *A nyelvi arisztokratizmus alkonya*. In: *Mobilközösség – mobilmegismerés*. MTA Filozófiai Kutatóintézete, Budapest

SZEMLE: IDEGEN NYELVŰ KÖZLEMÉNYEK

CZITÁN, GABRIELLA

Darstellende und bildende künstlerische Erziehung in der Waldorf-Schule

Die erste Waldorf Schule wurde am 7. September 1919 als einheitliche Volks- und Höhere Schule in Stuttgart von Emil Molt, dem Direktor der Waldorf Astoria Zigarettenfabrik, gegründet. Auf Molts Bitte übernahm Rudolf Steiner Konzeption und Leitung der neuen Schule und gab ihr eine pädagogische Grundlage.

Die Waldorfpädagogik arbeitet daher aus der von Rudolf Steiner entwickelten Menschenkunde, die auf einer modernen Erfahrungswissenschaft – der Antroposophie – basiert. Ihrer Erkenntnisgewinnung in Bezug auf den Menschen legt sie eine dreifache Betrachtungsweise zugrunde. Eine geistige Betrachtungsweise, bei der Bewusstseinszustände wie Wachen, Träumen, Schlafen in ihrer Bedeutung für den Menschen und für die Pädagogik erfragt werden. Eine leibliche Betrachtungsweise, die sich mit dem sinnlich Erfahrbaren beschäftigt und eine seelische Betrachtungsweise, die sich mit dem Erleben der Gefühlswelt beschäftigt.

Bei einer künstlerischen Arbeit kommen ähnliche Probleme zum Vorschein wie im Alltagsleben. Die Aufgabe kann nur dann gelöst werden, wenn man sich selber auflösen und in die Arbeit einleben kann. Bei der Arbeit muss man seelisch und physisch dabei sein.

Heutzutage machen wir unzählige physische Tätigkeiten automatisch: wir machen die Waschmaschine an, aktivieren die Alarmanlage, fahren mit dem Auto los,...usw. Während einer künstlerischen Tätigkeit kann man nichts aus Routine machen. Das Ziel der künstlerischen Erziehung ist in der Waldorf Schule den Schüler mit der künstlerischen bzw. handwerklichen Arbeit durch die manuelle Tätigkeit darauf vorzubereiten, seinen Willen auch in seinem Denken zu betätigen.

In der nachstehenden Studie möchte ich beschreiben, wie das von Rudolf Steiner entworfene Konzept bezüglich auf den Kunstunterricht heutzutage in der Waldorf-Pädagogik verwirklicht wird, welche Möglichkeiten den Schülern von den Schulen geboten werden.

Die Studie habe ich anhand von Gesprächen mit den Lehrern und meinen Beobachtungen in der Budapester Óbudaer Waldorf Schule und in der Pesthidegkúter Waldorf Schule geschrieben.

Handarbeit

In dem Handarbeitsunterricht bewirken die Hände in ihrer Stellung zwischen Kopf und Fuß durch rhythmisch wiederholte Bewegung und Übung - im Falle von altersgemäßen Aufgaben – die Kräftigung des Willens und des logischen Denkens. Die Schulung der Feinmotorik ist für die Intelligenzentwicklung der Kinder wichtig. „Wenn wir in der richtigen Weise mit dem Kinde stricken und Dinge machen, die Sinn haben..., dann arbeiten wir wirklich oftmals mehr am Geiste, als wenn wir den Kindern das beibringen, was man für das Geistige hält“(Steiner, 1986, 4. Vortrag) „In der Betätigung der Hände bildet sich dasjenige aus, was tatsächlich die Urteilsfähigkeit um Wesentliches erhöht. Diese Urteilsfähigkeit wird am wenigsten ausgebildet beim Menschen, wenn man ihn logische Übungen machen lässt.“ (Steiner, 1986, 3. Vortrag) .

Im 1. Schuljahr lernen alle Schüler mit zwei Nadeln **stricken**, wobei ihr Bewusstsein und die Geschicklichkeit beider Hände herangebildet wird. Diese Tätigkeit wirkt auf die geistigen Anlagen des Kindes aufweckend und fördernd.

Im zweiten Schuljahr lernen sie dann **häkeln**, wobei der Wechsel von Luftmaschen und festen Maschen auf das Temperament des Kindes harmonisierend einwirken kann.

Im nächsten Schuljahr werden die bisher erlernten Techniken vertieft, bzw. es werden die ersten Gebrauchsgegenstände, wie Mützen, Schals, usw. gestrickt und gehäkelt.

Im vierten Schuljahr wird durch den **Kreuzstich** versucht, der Entwicklungsstufe des Kindes förderlich zu sein. In der Symmetrie, durch Form (z.B.: Nadelkissen, Flötentasche), Material und Farbe hilft der Kreuzstich dem Schüler in der ersten Verselbständigung, zu innerer Festigkeit und Sicherheit zu gelangen.

In der fünften Klasse wird eine neue Technik eingeführt, das **Rundstricken** mit fünf Nadeln. Socken, Handschuhe, Fäustlinge werden hergestellt und die Arbeit des nächsten Jahres vorbereitet, in dem die Kinder Puppen und Tiere, bzw. Puppenkleidung nähen.

In der siebenten Klasse wird die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Füße gelenkt, es stellt Handschuhe oder Hausschuhe her, die es ihrer Funktion entsprechend verzieren kann.

In der achten Klasse erlernen die Schüler das **Maschinennähen** (einfache Naht, Doppelnäht, Kappnäht, Saum), wobei einerseits die Übereinstimmung von Fuß, Hand und Aufmerksamkeit intensiv erübt wird, andererseits die Schüler schon in der Lage sind, den Bau und die Funktion der Nähmaschine zu durchschauen, bzw. sie ein innerlich erlebtes Verständnis von Ursache und Wirkung schon gewonnen haben.

In der Oberstufe baut der Handarbeitsunterricht auf die seit dem ersten Schuljahr erworbene Handfertigkeiten auf. Die Gegenstände, die zustande gebracht werden, sind für den täglichen Gebrauch bestimmt, genügen also einem bestimmten Zwecke. Die Schüler werden dazu angeleitet, konkret eine Arbeit, z.B. für eine bestimmte Umgebung, zu bestimmtem Gebrauch auszuführen, wobei darauf geachtet werden muss, dass Form und Farbe des herzustellenden Gegenstandes dem Zweck entsprechen. Der Zusammenhang der jeweiligen Tätigkeit mit dem menschlichen Leben soll eindeutig werden. In allen Fächern ist es das Ziel, im Planen, Arbeiten, Prüfen mit größter Genauigkeit zu arbeiten.

In der neunten Klasse werden kunstgewerbliche Arbeiten aller Art (Kissen, Kleidungsstücke, Decken, Mappen, Korbarbeiten, usw.) nach eigenen Entwürfen in sinngemäßer Weise ausgeführt. Beim **Korbflechten** sollte die innere Festigkeit durch das Formen eines Korbes in Höhe und Breite den Schüler hilfreich unterstützen, wobei das Erleben des Tastsinnes von besonderer Bedeutung ist.

Im nächsten Schuljahr beschäftigen sich die Schüler mit dem **Spinnen**, bzw. mit Batiken, Seidenmalen oder anderen Formen des **textilen Gestaltens**. Bei dem Spinnen ist es wichtig, dass die Schüler die Entwicklungsschritte der Menschheit vom Altertum bis zur Industrialisierung der Textilbranche kennenlernen.

In der elften Klasse beschäftigen sich die Schüler mit dem **Weben** und **Buchbinden**. Die strenge Technik des Buchbindens, die aufeinander aufbauenden Handgriffe verlangen und schulen die Denkens- und Handlungsdisziplin. Ein nächster Schritt kann nur getan werden, wenn der vorhergehende in Ordnung ist.

In der zwölften Klasse muss jeder Schüler über ein selber gewähltes Thema eine Jahresarbeit schreiben und dazu eine künstlerische Arbeit machen. Das Thema, der Gegenstand und die Ausführungsmethode ist auch frei zu wählen.

Werken

Rudolf Steiner legte auf das praktische Erziehen einen großen Wert. Er war davon überzeugt, dass „durch das Werken auch kognitives Lernen und Arbeiten gefördert wird“. (Steiner, 1986, Vorträge vom 12. und 15.6.1921) Vorstufen der Werkarbeit finden im vorhandwerklichen Unterricht statt, in dem die Schüler verschiedene handwerkliche Tätigkeiten kennenlernen. Die Unterrichtsinhalte sollen das Hineinwachsen des Kindes in die Welt unterstützen. Das zunächst spielerische Werken verwandelt sich mit der Zeit in echte handwerkliche Tätigkeit.

Im vierten und fünften Schuljahr werden einfache **Gebrauchsgegenstände** gemacht, wie Rührholz, Brieföffner, Quirl, usw., wobei die Schüler während der Arbeit den Gebrauch der Hände mithilfe von Werkzeugen (Säge, Bohrer, Hammer, Handschneidmesser...) lernen. In der sechsten Klasse werden schon schwerere Gebrauchsgegenstände (Kochlöffel, Stopfei, Holzhammer, usw.) und **einfachere Spielzeuge** (kleine Tiere) hergestellt. Wichtig ist, dass die Schüler von außen, also von schon gezeichneten Linien, auf die Form zu arbeiten. Die Arbeit am Spielzeug dient dazu, die Charakteristik des Tieres zu erfassen und Geschicklichkeit in der Gestaltung des Gegenstandes und die nötige Mechanik zu erlernen.

Im nächsten Schuljahr lernen die Schüler im Physikunterricht **Mechanik**. Damit im Zusammenhang stellen sie im Werkunterricht bewegliche Spielzeuge her. Pendel, Kurbel, Hebel, Wippe, Kraftübertragungen werden als Bewegungselemente für Kräne, Mühlen, Propeller eingebracht.

In der achten Klasse müssen sie dann gesteigerte handwerkliche und gestalterische Ansprüche erfüllen, wie Passgenauigkeit, bewusster Gestaltung, saubere Durchführung.

In der Oberstufe sollte der Werkunterricht für die Entwicklung des jungen Menschen und für die Gesellschaft eine Bedeutung haben. Jetzt geht es im Unterricht schon darum, dass der Schüler den Anforderungen der Welt genügt. Das Holz ist nicht mehr ein Fantasie anregendes Gestaltungsmaterial, wie in der Unter- und Mittelstufe, sondern ein technischer Werkstoff. Daher wird in der Oberstufe getischlert, bis in der elften Klasse sogar **Möbel** hergestellt werden. Zum Tischlern gehört die Kenntnis der Oberflächenbehandlung und der Holzverbindungen, wie Schlitz, Zinken, Graten, Zapfen, usw.

Neben dem Tischlern beschäftigen sich die Schüler in der Oberstufe mit **Metallarbeiten**, wie Kupfertreiben, Schmieden und Gießen. In dem Unterricht lernen sie das Material, seine Grundeigenschaften und die Arbeitstechniken kennen, bzw. den Gegensatz der kalten Verformung des Kupfers oder Messings und der heißen Verformung des Eisens.

Gartenbau

Der Gartenbauunterricht ermöglicht den Schülern durch praktische Tätigkeit zu einem realen Verständnis der Naturzusammenhänge zu kommen. Durch das mehrjährige Tun und Beobachten im Schulgarten entwickelt sich eine Urteils- und Verantwortungsgrundlage. In dem Gartenbauunterricht hat die tätige Begegnung mit Arbeitsbereichen in und an der Natur eine besondere Bedeutung.

Der Unterricht setzt mit der beginnenden Pubertätszeit ein und sollte die Schüler zum Kennen- und Schätzenlernen von gärtnerischen Fertigkeiten und Kenntnissen führen. Laut Steiner gibt die Arbeit an der Erde in den Jahren von der 6. bis 10. Klasse einen Halt. Die Anlage zu einem praktischen Verantwortungsgefühl erleben die Schüler besonders leicht an Tätigkeiten wie Verbesserung des Bodens, Kompostherstellung und Kompostierung bzw. an jahrelanger **Bodenpflege**. Im Umgang mit der Natur harmonisiert sich der Schüler und kommt zur Ruhe.

Geeignete Arbeiten sind für das 6. Schuljahr die **Beetbereitung, Erntearbeiten, Hackarbeiten und Jätarbeiten**.

In der 7. Klasse wird **Kompost** hergestellt, Gemüse geerntet, werden Beete angelegt und Kräuter und Tees geerntet und verarbeitet.

Im nächsten Schuljahr beschäftigen sich die Schüler mit **Reparaturen an Gartenbaugeräten und Einrichtungen** bzw. mit **Produktveredelungen** (Konservierung, Weiterverarbeitung, usw.).

In der 9. Klasse werden dann **Gartenwege, Treppen und Zaun** gebaut bzw. Beerensträucher, Obstbäume und Ziergehölze gepflegt.

In der 10. Klasse findet die Gartenbauepoche mit dem großen Thema „**Pfropfen**“ statt.

Puppenspiel

Das Puppenspiel ist ein künstlerisches Handwerk, womit sich die Schüler in der Oberstufe beschäftigen. Bei der Herstellung von **Marionetten, Stabpuppen** (9. Klasse) und **Schattenfiguren** (10. Klasse) müssen zahlreiche technische Probleme gelöst werden. Die **Handpuppen** (11. Klasse) sind technisch am einfachsten zu machen, es geht vor allem um das Plastizieren des Kopfes und das Nähen der Kleidung. Ziel des Unterrichtes ist das in der Mechanik, Optik und Technologie Gelernte praktisch-künstlerisch anzuwenden.

Ganz anders, als beim Schauspieler bleibt beim Puppenspiel der Schüler für die Zuschauer unsichtbar. Der Hauptakteur ist die Puppe, jedoch muss der Puppenspieler die Führungstechniken der Puppe sehr gut beherrschen. So können auch Schüler mittels der Puppe etwas darstellen, wozu sie als Schauspieler eventuell nicht in der Lage wären. Wichtig ist, dass während des Spieles die Schüler auf die aktive und konkrete Hilfe ihrer Mitschüler angewiesen sind. Das Zusammenspiel während des Spieles von Sprechern, Spielern, Musikern, Bühnenbildtechnikern und Beleuchtern verlangt eine sehr intensive Zusammenarbeit.

Plastizieren

Das Plastizieren ist für die Sensibilisierung beider Hände und Handinnenflächen bzw. für die Pflege des Tastsinnes von großer Bedeutung.

In der vierten Klasse wird mit **einfachen Körpern**, wie z.B.: Kugeln, Pyramiden, Würfeln angefangen zu arbeiten. Aus den Kugeln werden einfache Tierplastiken (liegendes, schlafendes, ruhendes Tier) gemacht.

In der fünften Klasse werden im Zusammenhang mit der Pflanzenkunde (Lehrstoff der fünften Klasse) **Knospen, Früchte und Pflanzenformen** gemacht, bzw. **menschliche Figuren**, deren Gliedmaßen aber zunächst nur angedeutet werden.

Im nächsten Schuljahr werden im Zusammenhang mit dem Geografieunterricht unterschiedliche **Gebirgsformen** gemacht, bzw. **menschliche Figuren** wie Mutter und Kind, Bauer, Großeltern, Menschengruppen, usw.

In der 7. Klasse beschäftigen sich die Schüler mit **Bewegungsstudien und Gesten** an menschlichen Figuren (Beugung, Drehung, abwehrende Geste, usw.) und mit der **Verwandlungsfolge geometrischer Körper**.

In der 8. Klasse machen sie Studien zu **dramatischen Gesten** (Umarmung, Schlaf, Flucht...).

In der Oberstufe wird die manuelle Geschicklichkeit in der Bearbeitung verschiedener Materialien weiter ausgebildet. Wichtig ist das künstlerische Tun, wobei der schöpferische Prozess als solcher ins Erleben gehoben wird.

In der elften Klasse steht die **Bewegung** und die **seelische Ausdruckskraft** der Form im Vordergrund. Die Schüler beschäftigen sich mit der menschlichen Gestalt als Ausdrucksträger, mit der plastischen Form als Bewegungsausdruck und seelischer Ausdruck und mit der Darstellung polarer Gefühle (z.B. Hass – Liebe).

In der 12. Klasse dient die Plastik als Ausdruck geistiger Intention. Die Schüler gestalten einen **menschlichen Kopf** oder führen eine **Figurengruppe** aus. Wichtig sind dabei die Proportionen des Gesichtes und die Vereinseitigung bestimmter Tendenzen, Grimassen, die Karikatur.

Musikerziehung

Ziel der Musikerziehung ist es, die Schüler mit den elementaren musikalischen Phänomenen vertraut zu machen. Es werden Organe gebildet und entwickelt, die später zum Erfassen der

frei-tonalen Musiksprache der Moderne nötig sind. Daher nehmen alle Schüler an der Musikerziehung teil.

Im Spielen mit Instrumenten wird die Musik als etwas Objektives erfahren. Die Musik sollen die Schüler als etwas elementar Menschliches erleben. So erfolgt die Musikerziehung nicht nur im Musikunterricht, sondern auch im Hauptunterricht und in dem Fremdsprachenunterricht. Bei dem Spiel mit Instrumenten erfahren die Schüler, dass Können mit Üben eng verbunden ist. Der Lohn für das Üben ist das Schöne selbst. Die Schüler sollen sich im Schaffen des Schönen mitten darin empfinden und erfahren, was sie jedoch nur durch aktives, waches und gleichzeitiges Gestalten und Korrigieren können.

In dem 1. und 2. Schuljahr wird der Stimmungshintergrund für musikalisches Hören und Empfinden an melodischen Elementen erübt. Die Schüler spielen auf **Flöte, Leier** und **Kinderharfe**.

In der 3. Klasse beginnen sie mit der **Notenschrift**, und die meisten fangen mit dem **individuellen Instrumentenunterricht** an. Bis zum Ende des nächsten Schuljahres sollen die Schüler einfache Melodien **vom Blatt singen** können.

Im 5. Schuljahr eignen sich die Schüler ein Liederrepertoire an bzw. singen in **dreistimmigen Chören**.

In der 6. Klasse wird die Musik in Bewegung im **Singspiel** oder **Volkstanz** überführt und die Schüler arbeiten intensiv im Chor.

Im nächsten Schuljahr soll den Schülern alles eine Freude machen, was mit Musik im Zusammenhang ist. Der aktgebundene Rhythmus spielt eine immer größere Rolle. Die Schüler lernen Lieder aus fremden Ländern und arbeiten im **Chor** bzw. **Klassenorchester**.

In der 8. Klasse werden Stilfragen und Charakteristiken in der Musik behandelt. **Zwei- bis vierstimmige Gesänge** werden gesungen, auch in Begleitung von Instrumenten.

In der Oberstufe singen die Schüler in **gemischten Chören** und dürfen im **Schulorchester** mitspielen. Sie werden in die **Musikgeschichte** vom Barock bis zur Gegenwart eingeführt. Sie bilden ihren musikalischen Geschmack. Sie machen Versuche, eigene Melodien zu bilden (oft wird die Musik der Klassenspiele von der Klasse selbst **komponiert** und vorgetragen) und bringen den Klassenkameraden zu Gehör, was sie im privaten Unterricht gelernt haben.

Eurythmie

Die von Rudolf Steiner entwickelte Eurythmie sollte den Leib durch beseelte Bewegung ergreifen und so das Seelisch-Geistige mit dem Leiblichen in ein harmonisches Verhältnis bringen. Bei der Eurythmie kommt es einerseits auf die seelische Anteilnahme an, mit der die Bewegung ausgeführt wird, andererseits auf die Tatsache, dass den Bewegungen objektive Gesetzmäßigkeiten zugrunde liegen. Es wird viel in Gruppenformen gearbeitet, wobei die Konzentration auf das eigene Tun mit dem sozialen Einfühlungsvermögen für die Bewegung der anderen verbunden ist.

In der 1. Klasse wird der Unterricht aus der Märchenstimmung heraus gestaltet. Bei der **Lauteurythmie** üben die Schüler an kleinen Gedichten und Märchenspielen, die auf Rhythmus und Reime aufgebaut sind. Bei der **Toneurythmie** (Eurythmie nach Musik) lauschen die Schüler den Tönen und führen die ihnen entsprechenden Bewegungen aus.

Im zweiten Schuljahr sind kleine Tiergeschichten der Ausgangspunkt der Übungen. Im nächsten Jahr sollen sich die Schüler im Raum selbstständiger orientieren können, Rhythmisch wird an Dichtung und im Musikalischen differenzierter gearbeitet.

In der 4. Klasse sollte die Fantasie, die Vorstellungsfähigkeit und Moralität entwickelt und gepflegt werden. Geschicklichkeits-, Konzentrations- und Intervallübungen begleiten die Entwicklung zur Selbständigkeit.

In der 5. Klasse wird auf die Gestaltung der laut- und Wortgebärde besonderer Wert gelegt. Form, Rhythmus und Schönheit können als gegliederte Einheit geübt, erlebt und verstanden werden.

Im nächsten Schuljahr werden geometrische Formwandlungen und Formverschiebungen im Raum geübt, was das wachsende Orientierungs- und Abstraktionsvermögen der Schüler unterstützt und ihnen Sicherheit gibt.

In der 7. Klasse werden auch Konzentrations- und Beherrschungsübungen gemacht. Die komplizierteren geometrischen Formwandlungen ordnen und geben den Schülern Halt. Die Übungen für die aufrechte Haltung werden bewusster eingesetzt und bis zur 12. Klasse durchgeführt.

In der 8. Klasse werden die grundlegenden Gesetzmäßigkeiten der eurythmischen Bewegung so weit angelegt, dass man in der Oberstufe in neuer Form darauf bauen kann. In der Toneurythmie wird in größeren Gruppen gearbeitet, womit das soziale Miteinander angeregt und gepflegt wird.

In der Oberstufe wird erkenntnismäßig neu ergriffen und gestaltet, was in der Unter- und Mittelstufe geübt und immer stärker mit Bewusstsein durchdrungen wurde. Der Eurythmieunterricht sollte die Bewegungsschulung vertiefen, der Bewegungsausdruck sollte beherrscht werden, wobei die Schüler die Eurythmie als eine „**expressionistische**“ **Kunst** (Steiner, 1985) erleben. Aufgabe ist, das Bewegen im Raum vom streng geometrischen zu künstlerisch frei gestalteten Formen zu wandeln. Die Schüler sollen wach und eigenständig mit den Elementen umgehen können.

Malen

Der Malunterricht ist in der Unter- und Mittelstufe in den Hauptunterricht integriert. Das Malen kann mit Wachsblöcken, Wachskreiden, Ölkreiden und später mit Buntstiften, Aquarellstiften ausgeführt werden.

Den Ausgangspunkt für den Malunterricht bietet **Goethes Farbenlehre**, wo die sinnlich-sittliche Wirkung der Farben untersucht und beschrieben wird. Beim Malen „ist der Ausgangspunkt in jedem Falle die farbige Fläche, nie die Linie. Begrenzungen und Umrisse entstehen in der Natur im Wesentlichen durch das Nebeneinander von verschiedenen farbigen Flächen.“(Richter, 2010. S. 458)

In der 1. Klasse beginnt eine Sinnschulung, durch die sich die Seele der Schüler ernährt. „Das Kind bekommt geschmeidige Vorstellungen, geschmeidige Empfindungen und geschmeidige Willensaktionen aus diesen Farbenempfindungen heraus. Alles Seelische wird geschmeidiger...“ (Steiner, 1989.) Die Schüler arbeiten mit den **Primärfarben**.

In der 2. Klassen wird die Arbeit der 1. Klasse fortgesetzt mit der Ergänzung Symmetrie und Dualität. Ziel ist auch hier die seelische Aktivierung.

In der 3. Klasse wird nicht nur das Hervorbringen eines Bildes mittels der Farben untersucht, sondern auch der Entstehungsvorgang des Farbigen selbst.

In dem nächsten Schuljahr wird eingeleitet, wie sich die Farben zu Formen verdichten und gestalten lassen, die das jeweils Charakteristische wiedergeben können. Es werden Tiere, später Pflanzen gemalt.

In der 6. Klasse beschäftigen sich die Schüler mit der **Schattenlehre**.

In der 7. Klasse wird eine neue Technik, das **Schichten** eingeführt, das von dem Schüler Zurückhaltung, Warten und Durchhaltekraft erfordert. Die neue Technik ermöglicht den Schülern viele Möglichkeiten der Farbdifferenzierung und der Farbtiefe. Hier werden **Tuschzeichnungen** angefertigt.

Ziel in der 8. Klasse ist, dass die Schüler urteilsfähig und sachkundig werden auf malerisch-künstlerischem Gebiet, wobei sie weiterhin zahlreiche Schichtübungen durchführen.

In der Oberstufe ist die Beschäftigung mit **lebendig wechselnden Farbverhältnissen** sehr angemessen. Für die Schüler ist es wichtig, dass sie etwas aus ihrem „**Schwarz-Weiß-Empfinden**“ herausreisst. Ziel des Unterrichtes ist, dass die Schüler das Malen als Ausdruck für seelisch-differenziertes Empfinden der Welt und den Menschen gegenüber ühend erleben, dass sie durch das Malen zu einer vielschichtigeren Welt-Anschauung gelangen, dass sie im Malen den Sinn der Kunst entdecken und dass sie ihre bildschaffenden Kräfte hervorrufen und verwendbar machen können. Aufgabe des Lehrers ist, die Schüler thematisch, technisch und gestalterisch zu beraten.

Zeichnen und Grafik

Im Zeichen- und Grafikunterricht geht es vor allem um den Prozess, um die Fertigkeit und um die Empfindungen, die während der Tätigkeit entstehen. In den ersten Jahren wird Zeichnen und Grafik mit einfachen Formen und Formverwandlungen angeleitet (**Formenzeichen**). „Im 5. Schuljahr geht das Formenzeichnen in der Geometrie auf. Es wird zum **geometrischen Zeichnen** mit aller geforderten Exaktheit zu Beginn des Kauserlitätsalter (6. Schuljahr). ... Daraus entwickelt sich, der seelischen Entwicklungssituation des Kindes entsprechend, die **Projektions- und Schattenlehre**. ... Der Zeichenunterricht, der über die *Perspektive* im 7. Schuljahr führte, endet im 8. Schuljahr mit **Studien zu Licht und Schatten in Verbindung mit der Perspektive**.“ (Richter, 2010, S. 474.)

In der Oberstufe findet der Mal- und Zeichenunterricht in Epochen (cc. 3 wöchige, tägliche, intensive Arbeit) statt. Aufgabe der Schüler ist es, an den Sinn für Praktisch-Konkretes anzuknüpfen und das Konkrete aus der Zweckgebundenheit zu erlösen und künstlerisch zu bearbeiten. Wenn beides zusammengebracht wird, dann „ordnen sich Technisch-Praktisches und Seelisch-Konkretes im gestalterischen Prozess zu bildnerischen Gesetzmäßigkeiten.“ (Richter, 2010, S. 483.) Bei der Arbeit ist wichtig, dass die Schüler exakt, gründlich und scharf beobachten.

In der 9. Klasse beschäftigen sich die Schüler mit **differenzierter Flächengestaltung** und verschiedenen **Schraffurtechniken** bzw. müssen Vorskizzen, Skizzen und ausgeführte Zeichnungen eigenständig durchführen können.

In der 10. und 11. Klasse sollten sie sich mit formalen Problemen intensiver auseinandersetzen, bzw. bildnerische Mittel, stärkere Abstraktionen bewusster einsetzen.

Klassenspiel

In der **8. und 12. Klasse** erarbeiten die Schüler unter Anleitung eines Lehrers ein abendfüllendes Theaterstück und führen es vor. Die Schüler arbeiten möglichst vollkommen selbstständig. Sie wählen zusammen das Stück aus, übernehmen die Organisation der Aufführung, verteilen die Rollen untereinander, übernehmen also für den Gesamttablauf die Verantwortung. In der Vorbereitung werden Fachleute aller Bereiche (Dramaturgie, Regie, Beleuchtung, Kulisse, Dekoration, Kostüme, Masken, Musik und Ton, Terminplanung, Werbung, Programmgestaltung) einbezogen.

Die Arbeit sollte am Ende ein Gesamtkunstwerk sein, dessen Wert in der Aufführung, in der Begleitung, in der Vorbereitung und im ganzen Prozess liegt. Die Wahrnehmungsfähigkeit und die Willenskraft der Schüler müssen sich bei dieser Arbeit auf dem sozialen Feld sehr bewähren, denn nicht die begabten Schüler müssen hier eine gute Arbeit leisten, sondern die ganze Klasse sollte ein soziales Kunstwerk gestalten. Alle Schüler müssen den Text nicht nur theoretisch verstehen, sondern auch durch Gestik, Mimik und Sprache interpretieren können. Die Kraft und Freude der Schüler an der Gestaltung sollte aus der Wahrnehmung der Mitschüler, aus den Regieanweisungen und aus der eigenen Rolle erwachsen.

Jahresarbeit

Ende der **8. und der 12. Klasse** wird von jedem Schüler eine sogenannte Jahresarbeit verlangt, wobei die Vielfältigkeit des Gelernten oder sogar neue Inhalte, durch selbstständiges Forschen zu einer individuellen Bildungsgestalt gebracht und öffentlich dargestellt werden. Die Schüler wählen ihr Thema in Absprache mit ihrem Betreuer. Grundlage der Jahresarbeit ist eigene Forschungsarbeit von exakten Beobachtungen, Befragungen, Versuchen, usw. die durch Literaturstudium oder andere Informationsquellen ergänzt werden muss. So muss die Arbeit aus einem **schriftlichen** und einem **künstlerischen Teil** bestehen, wobei am Ende der Arbeit ein öffentlicher Vortrag zu halten ist.

Methodisch liegt der Schwerpunkt der Arbeit auf der eigenen Erfahrung eigener Arbeitsfähigkeiten, auf dem Lernen und Erleben eigener Arbeitsplanung und Arbeitsorganisation über längere Zeit. Die Arbeit trägt zur Formung der Persönlichkeit bei.

Zusammenfassend kann ich behaupten, dass der künstlerische Unterricht in der Waldorfschule für die pädagogische Arbeit eine Grundlage bildet. Da sich die Schüler in zahlreiche künstlerische Tätigkeiten während ihrer Schulzeit vertiefen konnten, kann das einen positiven Einfluss auf ihren später Lebensweg haben, bzw. sie können eventuell leichter das finden, was sie glücklich und ihnen Freude macht.

Literaturverzeichnis

- A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve*, Melléklet a 20/2006. (V.5.) OM rendelethez, [2. számú melléklet a 17/2004. (V.20.) OM rendelethez]
- Carlgren, Frans (1992): *Szabadságra nevelés*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners (2011): *Waldorf Pädagogik Weltweit*. Berlin.
- Ganser, H. – Gergely, E. – Richter, T. (1985): *Das Wagnis Erziehung – aus der Lebenswirklichkeit der Rudolf Steiner-Schule*, Verlag Böhlau, Wien.
- Geuenich, Stephan (2009): *Die Waldorfpädagogik im 21. Jahrhundert*. Verlag Münster, Hamburg.
- Kranich, Ernst-Michael (1999): *Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Paschen, Harm (2010): *Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik*. Verlag VS, Wiesbaden.
- Richter, Tobias (2010): *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Steiner, Rudolf: *A világ és az ember szellemi megismerésének alapelemei*. Genius Kiadó, Budapest.
- Steiner, Rudolf: *Általános embertan, mint a pedagógia alapja*. Genius Kiadó, Budapest.
- Steiner, Rudolf (1985): *Das Sinnlich-Übersinnliche in seiner Verwirklichung durch die Kunst, Kunst und Kunsterkenntnis*, GA 271, Dornach.
- Steiner, Rudolf (1989): *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnisse*, GA 306, Dornach, Vortrag vom 19.4.1923.
- Schieren, Jost (2008): *Unterrichtsqualität an der Waldorfschule?*, Verlag Kopaed, München.
- von Heydebrand, Caroline (2009): *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.

KISPÁLNÉ HORVÁTH, MÁRIA

The positive and negative effects of formal adult education on the sense of comfort

The author in her thesis categorises the functions of adult education from the individual's point of view, whether it focuses on the labour market or the individual's life quality. Both function groups allow to create a function of a new aspect, i.e. the establishment of the comfort feeling. According to Kispálné Horváth, Mária comfort feeling is an umbrella term including the following dimensions: feeling of safety, lifestyle, time structure, psychological dispositions, social relations and the usability of knowledge. The author analyses the positive effects of formal adult education on several segments of comfort feeling, as well as presents the potential negative effects of formal adult education.

A function of adult education from a new aspect: creating and enhancing the feeling of comfort

Creating and enhancing the sense of comfort is essential for an adult in the 21st century as crucial changes have happened both in the economy and labour market since the last few decades. These changes have had a significant effect on social factors, the lifestyle, mentality and mood of people, as well. As a result of globalisation, opportunities of the individual have been broadened in many aspects, although, we experience constant changes all walks of life, we have to live in the world of everything is uncertain. It is a balked area without any external and internal limits on which balks are continuously being changed (Mátrai, 2009). In the world of uncertainty creating the sense of comfort can be crucially important; and the formal and non-formal adult education with its positive effects can also contribute to it. Thus, creating and developing the sense of comfort can be interpreted as a function of adult education which can be also put into the function group that concentrates on the labour market and quality of life. The 1st table shows one possible grouping of the functions of adult education from the individual's perspective.

1. table: One possible grouping of the functions of adult education from the individual's perspective

1. táblázat: A felnőttképzési funkciók egy lehetséges csoportosítása az egyén szemszögéből

	Function group, concentrating on the labour market	Function group, concentrating on the quality of life
Main scene	Formal training	Non-formal training
Main goal	Enhancing the individual's economic role taking and employability	Personal development of the individual, and the improvement of the individual's quality of life

Direction of development	Development of the human capital	Development of the human resources
Functions	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Function ensuring qualificational competence ▪ Function of stabilization ▪ Function of substitution ▪ Function of correction ▪ Function of parking court ▪ Function creating and enhancing the sense of comfort 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Function of personal development ▪ Function of recreation ▪ Function of lifestyle-forming ▪ Adult-socializing, lifestyle-coordinating function ▪ Communal-civil function ▪ Function creating and enhancing the sense of comfort

Based on my readings, the sense of comfort is an umbrella term, which – in relation with the formal and non-formal adult education – has the following dimensions:

1. existential and emotional sense of security
2. lifestyle, the chance of forming the lifestyle freely
3. time structure, the freedom of time management
4. psychic dispositions
5. social relations, social networks
6. the usability and transfer of knowledge

Hereinafter, I am shortly presenting the positive and negative effects of formal trainings on the above mentioned dimensions of the sense of comfort.

The positive effects of formal trainings on the adults' sense of comfort

By obtaining a qualification through formal adult education training, the individual's chances increase at the labour market and thereby his existential sense of security, as well (Dimension 1). The existential motives have a significantly important role among the learning motives in adulthood, especially in the case of adults who attend formal trainings. When I studied college students in adult education in 2005 and 2006, I could present that in the case of 37% of the correspondent students the existential motif was the strongest, while 47% chose the interest motif and 16% chose the prestige motif as the most dominant one. However, studying the motives with GPAs (grade point averages), it could be stated that the existential motif is the strongest among students with the best GPA and the weakest with the worst GPA (*Kispálné Horváth, 2007b*).

The good academic records in formal training and positive feedback from the teachers can enhance the self-confidence of an adult and can lead him or her to the sense of achievement in the formal training (Dimension 4).

Those adults who attend formal trainings establish new personal relationships and a part of these relationships last still after the end of the training, as well (Dimension 5). While individuals are attending these formal trainings, they can make friends, can help each other and the relationship network can also broaden. Friendship is probably rarer but social relations and relationships which support and assist the participants in the learning process or in other fields of life during the training are more frequent.

If the natural learning method is more dominant in formal training – during which the emphasis is on the utilization of the knowledge, experiences, practical application – adults feel themselves better during the training, they are more motivated and it has a positive effect on their sense of comfort (Dimension 6). Adults have extensive knowledge of reality, wisdom, work experience, literacy and multiple experiences which definitely influence their learning and teaching process. Adults require the fulfilment of student-based learning paradigm instead of the teacher-based one. The students' sense of comfort can naturally be influenced by the teachers, as well. It may happen throughout their professional competence, preparedness, social competences, their abilities which can create sufficient learning environment, complete understanding of the teacher's role and personality.

The negative effects of formal trainings on the adults' sense of comfort

Attending a longer formal training, which takes more years, may have a negative effect on the existential sense of security of the adults (Dimension 1), as based on my experiences, the studying adults are afraid of the fact that certain drawbacks may affect them at their workplace because they study; or because of learning they suffer from conflicts at the workplace.

As learning is a secondary activity along work for the vast majority of adults, learning programs can happen besides work, in the leisure time (*Csoma, 2004*). Consequently, attending formal trainings has a pressure-like influence on the individual's lifestyle and time management: his leisure time and time spent with the family become reduced, as well as the hours spent with sleeping (but a little slighter than in the case of the two former categories) (Dimension 2 and 3). In my research, which was conducted among correspondence students, it was found that the lifestyle of their vast majority, 93%, changed during their higher

education studies; and 33% of them had big chances in lifestyle. Analysing their time management, it can be stated that again 93% of the adult students reduced leisure time and 67% of them slept less than previously. 86% of the students spent less time with their families during the training (*Kispálné Horváth, 2007a*). In this field, the existing negative effects can be intensified or reduced by the organizers of the training by the facts of how organized the training is; what the information flow is like between the students, teachers and organizers and in what degree – as far as possible – the related needs of the adult students are taken into consideration.

Testing in the formal training may increase the anxiety of the adults (Dimension 4). Adults experience the evaluation in a more different way than children because evaluations and marks often play an existential and prestigious role for them. Social and psychic specialities are the core elements of learning in adulthood; moreover, there is a correlation between them: the adult's individual psychic features like fatigue, lack of time and multiple tasks of the nervous system originate from the sociological, social specialities in adulthood (*Durkó, 1998*). Besides the socio-cultural situation, lack of time and learning-methodical deficiencies, the feeling of shame significantly influence the adults' learning process and their attendance in the formal training (*Koltai, 2003*). In the already mentioned research I showed that students mentioned anxiety about testing as their most frequent weakness in learning from the eleven options. Moreover, analysing the heightened state of mind during exams, it could be stated that for 51% of students it was absolutely no matter who the examiner was, what the subject and method of the exam were and how prepared they were, as they were rather anxious because of the exam situation (*Kispálné Horváth, 2007b*).

Regarding people who learn in formal training besides work, conflicts at the workplace and within the family may increase because of the constraint of triple correspondence (Dimension 5). As it was presented in my research, which I have already mentioned, 39% of the working students have difficulties with fulfilling the requirements at the workplace because of their studies. Additionally, 27% of them had conflicts at their workplace since they had been studying. 20% of them reported conflicts within their family because of their higher education studies (*Kispálné Horváth, 2007a*).

When the artificial learning method and the education-oriented teaching paradigm start getting importance in the formal training, then adults do not find much pleasure in the training and may become under-motivated (Dimension 6).

Besides further studies about the positive and negative effects of formal trainings on the sense of comfort, an interesting research area can be also the analysis of the non-formal

trainings' effects. In my opinion, those effects are only positive because of the adults' interest and the nature of training (e.g.: study circles, clubs, trainings, open university).

REFERENCES

- Csoma Gyula (2004): *A felnőttkori tanulás idődimenziói*. In: Mayer József, Singer Péter (szerk.): *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 63-84.
- Durkó Mátyás (1998): *Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói*. JPTE FEEFI, Pécs.
- Kispálné Horváth Mária (2007a): *A felnőttek tanulási jellemzői I*. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/9. 31-45.
- Kispálné Horváth Mária (2007b): *A felnőttek tanulási jellemzői II*. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/10. 3-23.
- Koltai Dénes (2003): *A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái*. PTE FEEFI, Pécs.
- Mátrai Zsuzsa (2009): *Új korszak küszöbén: a túlélés pedagógiája*. *Iskolakultúra*, 2009/3-4. 122-128.