

KATOLIKUS PEDAGÓGIA

2022 / 1–2

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Vác
2022

KATOLIKUS PEDAGÓGIA

XI. ÉVFOLYAM, 2022/1–2. SZÁM

Szaklektorált folyóirat: ISSN 2080-6191

Kiadja az Apor Vilmos Katolikus Főiskola

2600 Vác, Schusztter Konstantin tér 1–5.

Felelős kiadó: GLOVICZKI ZOLTÁN rektor

Szerkesztőség

Főszerkesztő: MOLNÁR KRISZTINA (AVKF)

Főszerkesztő-helyettes: DÓRA LÁSZLÓ (AVKF)

Felelős szerkesztő: UZSALYNÉ PÉCSI RITA (AVKF)

Főmunkatárs: SZÓKE-MILINTE ENIKŐ (PPKE)

Szerkesztők: GOMBÁS JUDIT (AVKF) / GYIMESI ILDIKÓ (AVKF) / PILECKY MARCEL (AVKF) / RADVÁNYI KATALIN (AVKF)

Szerkesztőbizottság

AMANTIUS AKIMJAK (Katolícka univerzita v Ružomberku, Szlovákia) / GIANONE ANDRÁS (Katolikus Pedagógiai Intézet) / PETER LENNINGER (Katholische Striftungsfachhochschule, München, Németország) / LOVASSY ATTILA (AVKF) / PÉTER LILLA (Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Románia) / JAN ZIMNY (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie w Stalowej Woli, Lublin, Lengyelország)

Angol nyelvi lektor: SZENTPÉTERYNÉ BALOGH MARIANNE (AVKF)

Szerkesztőségi titkár: SZABÓ ZSOLT

Olvasószerkesztő: HENKEY-HÖNIG IMOLA

Tipográfia és nyomdai előkészítés: SZABÓ ZSOLT

Készült a Print Profi Digitális Gyorsnyomdában (Vác)

Felelős vezető: KOMÁROMI ZSOLT

A folyóirat évente két alkalommal jelenik meg.

Írások beküldése, információ, megrendelés, előfizetés: katolikuspedagogia@avkf.hu

Ár: 1400 Ft – Előfizetőknek: 1300 Ft

A folyóirat megjelenését az Innovációs és Technológiai Minisztérium támogatta.

TARTALOM

TANULMÁNYOK

TÜSKÉS ANNA: Tanári beállítottság és katolikus identitás az állami középiskolában. Esettanulmány az 1950–1980-as évekből	5
MARCELA FOJTÍKOVÁ ROUBALOVÁ – †PAVEL ŠIMONEK: A kiterjesztett valóság technológiájának felhasználása és gyakorlati alkalmazása a hittanoktatásban (Fordította: <i>Pilecky Marcel</i>)	13
WALD KRISZTINA: Eltérő társadalmi háttérből érkező általános iskolás gyermekek térhasználata	28
SIPOSNÉ BERECSKI ANITA – GYARMATHY ÉVA: Az autista gyermekek integrációja óvodapedagógusi szemszögből	59

AZ EGYHÁZ HANGJA

LENGYEL ZSOLT – VÁRADI SZABOLCS: A Mária-tisztelet és az Anyaszentegyház megújítása	75
TORNAY KRISZTINA: Felnő/ni – a női spiritualitás kibontakoztatása	89

MINDENNAPI PEDAGÓGIA

RADVÁNYI KATALIN: A gyógypedagógiai óvodák kialakulásához vezető út	97
MOLNÁR-VIGH JUDIT: Játékok magyarórán	107
EDŐCSÉNY PIROSKA: Organikus szemléletű óvodai nevelés a gyakorlatban	126

SZEMLE

HERNÁDI MÁRIA: Fénykeresők	147
ÖSSZEFOGLALÓK	163
ABSTRACTS IN ENGLISH	165
SZERZŐINK	167

TÜSKÉS ANNA

*Tanári beállítottság és
katolikus identitás az állami középiskolában*
Esettanulmány az 1950–1980-as évekből

KUTATÁSTÖRTÉNET

A Tüskés Tiborné Szemes Anna munkásságát dokumentáló források hat fő csoportba sorolhatók. 1. A személyi iratok tartalmazzák Tüskés Tiborné Szemes Anna különböző célból és időpontban írt önéletrajzeit. 2. A hivatalos jelentések, jegyzőkönyvek, feljegyzések, bírálatok, értékelések, beszédek 1957 és 1988 között készültek három pécsi intézményhez kapcsolódva: Cséti Ottó Bányaipari Technikum, Leőwey Klára Gimnázium, Baranya Megyei Pedagógiai Intézet. 3. A Leőwey Klára Gimnázium magyar irodalmi szakkörének forrásai 1970 és 1982 között keletkeztek, de bemutatják a korábbi évek munkáját is. 4. A tanítványok emlékezései nagyrészt 2019 tavaszán készültek, és pedagógus nap alkalmából adták át egykori tanáruknak. A források egy része a hagyatékából, más része a tanítványoktól (pl. az irodalom szakköri kirándulások naplói, fényképei) vált elérhetővé a kutatás számára. 5. Különálló forráscsoportot jelentenek Tüskés Tiborné Szemes Anna és egyik tanítványa, Koch Valéria kétnyelvű – magyar–német – költő, műfordító három évtizeden keresztül tartó egymást különböző élethelyzetekben ösztönző, támogató levelezése. Koch levelei tanára hagyatékában, a tanár levelei a fiatalon elhunyt tanítvány hagyatéka gondozóinak köszönhetően vált feldolgozhatóvá. 6. A hagyatékban fennmaradt könyvtárrész számos dedikált könyvet tartalmaz, amelyek rávilágítanak a néhai tanár házaspár, Tüskés Tibor és Tüskés Tiborné Szemes Anna kiterjedt kortárs irodalmi, képzőművészeti kapcsolatrendszerére.

TÜSKÉS TIBORNÉ SZEMES ANNA (1930–2020) ÉLETE ÉS MUNKÁSSÁGA

Az 1930-ban Nagykanizsán született Szemes Anna középiskolai tanulmányait a város Notre Dame Leánygimnáziumában kezdte, majd a Piarista Gimnáziumban érettségizett 1948-ban. Önéletrajzaiban családját szegénynek, alsó középosztálybelinek írja le, édesanyja támogatta a közép- és felsőfokú tanulmányokban (TÜSKÉS TIBORNÉ: *Gyerekkoromról* 2021: 40). A gimnáziumból tanárai kinézték: „Nem egyszer hallottam a tanító urak véleményét erről: »Ha ez gimnáziumba adja, akkor mi hová írassuk a gyerekeinket?« Nem voltak könnyű évek. Mindig egyedül éreztem magam, nem voltak társaim. Iskolai költségeim egy részét magántanítással kerestem meg. A tanítás már ekkor öröm volt számomra, előgyakorlatnak gondoltam ahhoz, amikor igazi katedráról, igazi tanárnőként magyarázhatok.” (Tüskés Tiborné: *Önéletrajz...* 2021: 51.) A Piarista Gimnáziumban ismerkedett meg későbbi férjével, Tüskés Tiborral. 1948 és 1952 között mindketten Budapesten az Eötvös Loránd Tudományegyetemen tanultak és magyar–történelem szakos tanári diplomát szereztek. Egyetemi leckekönyvük szerint tanáraik között volt – többek között – Bisztray Gyula, Pais Dezső, Waldapfel József, Deme László, Turóczi-Trostler József, Lőrincze Lajos, Gyergyai Albert, Komlós Aladár, Barta János, Király István. Diplomaszerezés után Szemes Annának a pécsi Cséti Ottó Bányaipari Technikumot, Tüskés Tibornak a dombóvári Gógös Ignác Gimnáziumot jelölték ki munkahelyül. A Pécssett letelepedett és 1953-ban összeházasodott pár mindkét tagja mélyen vallásos, két gyermekük született: 1955-ben Gábor és 1959-ben Tünde.

Két szakja közül több mint három évtizeden keresztül csak a magyar nyelvet és irodalmat tanította, történelmet nem, s folyamatosan osztályfőnök volt. Ugyanakkor integrálta a történelmet és a kultúrát az irodalomtanításba, például osztálykirándulás alkalmával felkeresték az akkor még a feltárás első szakaszában levő Tác-Gorsiumot (WOLFART-STANG 2021: 448). Mindkét iskolába főként középosztálybeli közepes és kiváló képességű diákok jártak. Tanári és osztályfőnöki munkája mellett a Leőwey Klára Gimnáziumban irodalmi szakkört is tartott, melynek tagjait évente többnapos autóbuzsós kirándulásra vitte magyarországi irodalmi emlékhelyek felkeresésére, illetve irodalmi évfordulók alkalmával kiállítást rendezett a tagokkal. Diákjai évtizedekkel később is emlékeztek egyszerű, elegáns kosztümös öltözetére egy pár fülbevalóval. Tanári tekintélyét már az első órán megalapozta, a bemutatkozása valahogy így hangzott: „Tüskés Tiborné

Szemes Anna vagyok, én fogom tanítani a magyar nyelvet és irodalmat. A nevem Tüskés és Szemes, ami azt jelenti, hogy mindent látok, mindent észreveszek, egy cseppet sem éri meg nálam csálni, mert akkor tüskés vagyok és szúrok.” (MELÁTH 2021: 407.)

VALLÁSI IDENTITÁS

Gyermekként és felnőttként vallási identitása római katolikus volt. Ugyanakkor érdeklődött a hit és a vallás történeti gyökereinek megértése iránt, valamint felfigyelt a zsidó-keresztény és keresztény-zsidó elemekre. Az emberi-vallási nyitottság és megértés tükröződik visszaemlékezésében: „A szomszédunkban lakott egy zsidó férfi a velem egykorú lányával és fiával. A gyerekek édesanyja meghalt. Át szoktak jönni hozzám játszani, de a játékokban is szomorúak voltak. Láttam elvinni őket. Egyik sem jött vissza.” (TÜSKÉS TIBORNÉ: *Gyerekkoromról...* 2021: 42.) Családjában a vallás fontos érték volt, s ezt saját családjában továbbadta: gyermekeinek és unokáinak is megtanította a rózsafüzért és más imádságokat, illetve sok egyházi éneket. A vallás életének minden területét áthatotta, olvasmányokkal és a katolikus egyház eseményeinek követésével a spirituális élete folyamatos volt. Hetente többször járt szentmisére és rendszeresen járult a szentségekhez. Évtizedeken keresztül a pécsi belvárosi templom, majd a pálos Szent Imre-templom közösségének tagja volt. Részt vett Hegyi László (1917–1995) atya, teológiai tanár, 1978-tól pécs-belvárosi káplán majd plébános egyházi beszédeinek megjelentetésében. Szívén viselte a Pécsi Állatkert melletti Szűz Mária-kép helyrehozatalát, mely előtt gyakran imádkozott és énekelt (CSÉKEINÉ KORDA 2021: 387). Vallási identitása életének központi részévé vált, a személyes és közösségi imával, tanulással, szolgálattal és életében való alkalmazásával – mindez a katolikus közösségéhez kötődik. Nagy örömet okozott számára, hogy egyik tanítványának fia a papi (Nyúl Viktor) és lánya a szerzetesi hivatást választotta. „Megeretett volna felelni az elvárásoknak, mint tanár, mint feleség, mint anya, és ehhez az Istenbe vetett töretlen hit adta az erőt.” (VÉGHELYI 2021: 417.) Az 1990-es években a Hittudományi Főiskolán tanított kispapok közül Horváth Lóránttal a tanulmányai után is tartotta a kapcsolatot.

TANÍTÁS ÉS VALLÁSI IDENTITÁS

Korán elhatározta, hogy tanár szeretne lenni. A tanítást választotta hivatásul, soha nem akart más lenni, de ebben nem voltak vallási indíttatások. A keresztény értékrend alapvetően meghatározta tanári, osztályfőnöki, szakköri munkáját. Figyelt diákjaira, és ösztönözte őket is, hogy figyeljenek egymásra és segítsék egymást. „Több tanuló rendszeresen vállalta elhagyott öregek segítségét (lakásukat is tataroztatták). Ha valaki hiányzott az osztályból, már első nap felelősséggel utána jártak az okának, a hosszabb ideig mulasztóknak naponta eljuttatták a tananyagot. A gyenge tanulókkal rendszeresen foglalkoztak reggel 7-től vagy tanítás után, szintén tudtak örülni társaik irodalmi vagy sporteredményének, értékelték a tanári és osztálytársi őszinteséget, azzal vissza soha nem éltek. A tanulók családjában történt nagyobb ünnepekkor (lakodalom, disznóölés) minden osztálytársuknak kóstolót hoztak. Kialakult bennük az igény, hogy osztályukat tisztán tartsák, a katedrán virág legyen.” (TÜSKÉS TIBORNÉ: *Jelentés...* 2021: 75.) Egy alkalommal kiderítette, hogy tizenhét éves diákja azért hiányzott, mert meghalt az édesanyja, s ekkor levélben fordult diákjához: „Bármilyen nehéz, egyre jobban nyiladozó eszét, tudni, tanulni vágyását ne törje meg a veszteség, inkább legyen gyógyító önmagának a szellemiekbe feledkezés, öröm Édesanyjának s a hozzátartozóinak, akiktől legalább ezt nem szabad elvenni. – Kérem, ha úgy érzi, hogy bármiben segítségére lehetek, keressen meg, mindig szeretettel várom.” (TÜSKÉS TIBORNÉ *levele Privarics Zsuzsának* 2021: 354–355.)

A magyar irodalom tanítását a kötelező tananyagon kívül kiegészítette a Bibliával és a vallásos tematikájú magyar irodalmi művekkel, például Balassi Bálint, Ady Endre és József Attila istenes verseivel. Egyik tanítványa visszaemlékezése szerint: „Abban az időben nem taníthattak a Bibliáról, de hogyan érthette meg a diák irodalmunk gyöngyszemeit annak ismerete nélkül? Nagyon sokszor velem mondatta el a történetet, aki otthonról hoztam a tudást, de a Tanárnő biztatása kellett, hogy komolyan vegyem, és foglalkozzam vele.” (CSÉKEINÉ KORDA 2021: 386.) Tanítványaival nem beszélt nyíltan vallásról, de némelyek sejtették, mások tudták róla, hogy hívő (NYÚLNE RÉVFALVI 2021: 425). Egyik, akkor nem hívő diákja jegyezte fel naplójába: „A naplóból idézem, amit egyszer Jézusról mondott, s ami akkor nem-hívőként is hatott rám: »Mi az, amit a ma emberének is át kellene vennie tőle, hogy jobb, boldogabb legyen, s hogy egy eszmei

társadalmat építsen? Ő az út, az igazság és az élet – de az út nem mindig egyenes, hanem görbe és meredek, s ha vissza is csúszik néha az ember, a magaslatokon mégis szédítő öröm kíséri. Szeresd felebarátodat – mikor nem azt keressük, hogy ártsunk egymásnak, hanem bosszú helyett egy baráti kézfogást.» (1970. dec.) Egy másik megnyilvánulása: »Az igazi vallásos emberről nem is mindig tudni, hogy az, csak azt látjuk, hogy valamivel jobb és igazabb ember.« Hát ezt éreztük mi is vele kapcsolatban.”

A tananyag átadásán kívül formálta tanítványai ízlését, erkölcsi magatartását, értékrendjét. Hallgatott velük megzenésített verseket, például József Attila verseiből (SCHUBERT 2021: 430). Sokat olvastatott velük igényes, értékes irodalmi műveket, magyart és világirodalmat is. Ösztönözte őket kiállítás-, színház-, múzeum-, koncert- és mozilátogatásra. Az állandó pécsi kiállítások közül minden tanítványa látta a Vasarely, a Csontváry, a Zsolnay és a Néprajzi Múzeumot (TÜSKÉS TIBORNÉ: *A szabadidő...* 2021: 80). Meghívta a szakköri foglalkozásokra a kortárs magyar irodalom több alkotóját, például Németh Lászlót és Fodor Andrást. Kiállítást rendezett diákjaival a kortárs magyar szépirodalom (*Irodalmi ritkaságok*, 1957; *Huszonöt év magyar irodalma*, 1970; *Petőfi költészetének tárgyi világa*, 1973; *Németh László*, 1976), az ormánsági népművészet és a kortárs művészek témakörében (pl. *Az Ormánság népművészete és irodalmi hagyományai*, 1969; *Diskay Lenke ex librisei*, 1976; *Varga Hajdu István irodalmi illusztrációi*, 1977; *Kodály Zoltán*, 1982). Értékkeremtésre, -felismerésre, -örzésre és önálló kritikai gondolkodásra ösztönözte diákjait. A kiállítások megrendezése elsősorban a gyűjtőmunkában és a rendezésben részt vevő tanulóknak jelentett élményt, gyarapította tudásukat, növelte a művészi érték iránti megbecsülésüket, az irodalom vizuális megjelenítése a látogatókra is maradandó hatással volt. Egy-egy év elméleti szakköri munkájában például a következő témák szerepeltek: a folyóirat jelentősége az irodalomban, a magyar irodalmi folyóiratok; Kodolányi János munkássága, baranyai kapcsolatai; Shakespeare színháza: drámái és azoknak magyarországi előadása; Németh László művei; az irodalom és társművészetek kapcsolata; az Ormánság az irodalomban; a szép könyv: a könyvművészet és az illusztráció; Magyarország felfedezése: a hazai szociográfiái irodalom a két háború között és ma (TÜSKÉS TIBORNÉ: *Az értéket...* 2021: 111). Férjével, Tüskés Tibor irodalomtörténésszel közösen dolgozta ki a tanórán kívüli irodalmi nevelés módszertanát (Tüskés 1969). Emléktáblát avattak több, irodalomtörténeti szempontból jelentős épületen (pl. Németh László). Mindezek

hatására több tanítványa választott az irodalomhoz szorosan kapcsolódó hivatást: diákjai között találunk színész rendezőt (Böhm György), költőt (Koch Valéria), magyartanárt, német irodalom tanárt (Wolfart-Stang Mária), fordítót (Gállos Orsolya), könyvtárost (Kiss Zoltán).

Tanári pályáján 1984-ben éles törés történt, amiről három dokumentum tudósít (Tüskés–Tüskés 2021: 181–211). Több mint harmincéves munkája után, két évvel a nyugdíjazása előtt megalázó procedúrának, kivizsgálásnak vetették alá. Az eljárásban – mint cseppben a tenger – benne van a késő Kádár-kor szellemének vidéki, hétköznapi változata, gyanakvásokkal, félelmekkel, rosszhiszeműségekkel. Szülői vádaskodások alapján – melyek lényege, hogy a tanárnő maximalista, túl sokat követel, és nem titkolja személyes értékrendjét, a hit fontosságát, legyen bár vallásos hit vagy világi meggyőződés – az iskola vizsgálatot indított, amely információk gyűjtését és a tanulói füzetek ellenőrzését is magában foglalta. Ma már világos, hogy az iskola vezetésének meg kellett volna védenie a tanárnőt a vádaskodásokkal szemben, mert minden jó tanár sokat követel, különösen, ha a nemzeti hagyományokkal összefüggő tárgyról van szó, és az is magától értetődő, hogy a tanár nem gép, személytelen robot, aki pusztán teljesíti a tanterv előírásait, hanem autonóm lény, akinek saját véleménye van, s ezt képes vitapozícióba helyezni.

Gimnáziumi elbocsátása után több munkahelye volt: 1984. augusztus 1-jétől nyugdíjazásáig, 1988. december 31-ig a Baranya Megyei Pedagógiai Intézet pedagógiai munkatársaként, 1987-től az intézet vezető pedagógiai szaktanácsadójaként dolgozott. Irodalmi kiállítások rendezését itt is folytatta: *Negyven év magyar irodalma*, 1985; *Tiszteletadás a 70 éves Csorba Győző Kossuth-díjas költőnek*, 1986. 1986-ban a művelődési miniszter a „Kiváló Munkáért” kitüntetést adományozta részére. 1982–1993 között magyar nyelvet tanított a Pécsi Orvostudományi Egyetem külföldi hallgatóinak. 1986-tól megbízási szerződés keretében néhány évig a pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központ Gimnáziumában is tanított. 1991 szeptemberétől 1994 júniusáig a pécsi Hittudományi Főiskolán tanított magyar nyelv- és beszédművelést a papnövendékeknek és a hittanár szakos hallgatóknak óraadóként. A tanítás mellett ellátta a tanulmányi iroda ügyintézési feladatait is. A 90-es években magántanítványok sorát készítette fel az érettségire és az egyetemi felvételire.

Tanári és családayai hivatása mellett férje írói, szerkesztői, irodalomszervezői kapcsolatai révén jól ismert több kortárs magyar író, költő, képzőművészt, köztük a pécsi írók mellett Németh Lászlót, Bertha Bulcsut, Weöres Sándort, Takáts Gyulát,

Veres Pétert, Fodor Andrást (FODOR–TÜSKÉS 2008; TÜSKÉS 2000). Ezeket a kapcsolatait igyekezett beépíteni a tanórai foglalkozásokba rendhagyó irodalomórák szervezésével és az osztálykirándulásokba kortárs írók (pl. Lipták Gábor, Takáts Gyula) felkeresésével (SAÁRY 2021: 428).

ÖSSZEGZÉS

Tüskés Tiborné Szemes Anna egyéni katolikus vallási identitása viszonylag rejtetten, de egy dél-dunántúli város nyilvános tereiben nem rejtőzködően voltak jelen a mindennapi tevékenységekben és az egész életen át tartó pedagóguspályán. Az áttekintő tanulmányban igyekeztem bemutatni azt a módot, ahogyan megpróbálta beépíteni a vallási identitást tanári életébe és munkájába. Vallási identitás szempontjából római katolikus, ami tükröződött hitben gyökerező tanári viselkedésében és a kötelező tananyag ilyen irányú kiegészítésében. A vallási identitás és a tanári identitás összekapcsolása során célja az volt, hogy biztosítsa a vallási identitás sokféleségének tiszteletben tartását az iskolában, noha a vallási identitás tanításba való integrálásának elemei viszonylag rejtetten történtek. A vallásos tartalmat nyíltan nem vihette be az osztályterembe, mivel az iskola és az országos kultúra irányítói azt tiltották, szankcionálták és elítélték – ennek ellenére e célról egyetlen pillanatra sem mondott le.

IRODALOM

- CSÉKEINÉ KORDA KLÁRA: *Tanárnő*. In: TÜSKÉS–TÜSKÉS 2021 (i. m.) 386–387.
- FODOR ANDRÁS – TÜSKÉS TIBOR (2008) *Fodor András és Tüskés Tibor levelezése I. 1959–1966*. S. a. r. Tüskés Anna. Pro Pannonia Kiadó, Pécs.
- MELÁTH FERENC: *Magam előtt látom a mosolyát*. In: TÜSKÉS–TÜSKÉS 2021 (i. m.) 407–409.
- NYÚLÁNÉ RÉVFAI ILDIKÓ: *Emlékeim A TANÁRNŐRŐL*. In: TÜSKÉS–TÜSKÉS 2021 (i. m.) 423–426.
- SAÁRY KATALIN: *Titkok és emlékek: Négy év Osztival*. In: TÜSKÉS–TÜSKÉS 2021 (i. m.) 427–429.
- SCHUBERT MAGDOLNA: *Emlékeim Tüskés Tiborné Szemes Anna tanárnőről*. In: TÜSKÉS–TÜSKÉS 2021 (i. m.), 430–432.

- TÜSKÉS GÁBOR – TÜSKÉS ANNA (2021, s. a. r.): „*Drága Tanárnő!*” Irodalom- és művelődéstörténeti források Tüskés Tiborné hagyatékából (1949–1997). Emlékezések (2019, 2021). Reciti, Budapest.
- TÜSKÉS TIBOR (1969): *Irodalmi nevelés a tanórán kívül*. (A tanítás problémái 4.) Tankönyvkiadó, Budapest. 2. kiadás 1970, 3. kiadás 1977.
- TÜSKÉS TIBOR (2000): *Az exponált idő*. Pro Pannonia Kiadó, Pécs.
- TÜSKÉS TIBORNÉ: *A szabadidő kitöltésének vizsgálata a III. A osztályban*. In: Tüskés–Tüskés 2021 (i. m.) 77–81.
- TÜSKÉS TIBORNÉ: *Az értéket továbbadni: A magyar irodalmi szakkör munkájáról*. In: Tüskés–Tüskés 2021 (i. m.) 109–118.
- TÜSKÉS TIBORNÉ: *Gyerekkoromról*. Közreadja Tüskés Gábor. In: Tüskés–Tüskés 2021 (i. m.) 31–43.
- TÜSKÉS TIBORNÉ: *Jelentés a Leőwey Klára Gimnázium IV. A (általános) osztályának négy évi munkájáról (1974)*. In: Tüskés–Tüskés 2021 (i. m.) 72–75.
- TÜSKÉS TIBORNÉ levele Privarics Zsuzsának, Pécs, 1982. május 23. In: Tüskés–Tüskés 2021 (i. m.) 354–355.
- TÜSKÉS TIBORNÉ: *Önéletrajz (1959)*. In: Tüskés–Tüskés 2021 (i. m.) 51.
- VÉGHÉLYI ERZSÉBET: *Német Nemzetiségi Tagozat, D osztály (1967–1971): A Tanárnő*. In: Tüskés–Tüskés 2021 (i. m.) 414–417.
- WOLFART-STANG Mária: *TANÁRNŐ*. In: Tüskés–Tüskés 2021 (i. m.) 446–452.

A kiterjesztett valóság technológiájának felhasználása és gyakorlati alkalmazása a hittanoktatásban¹

BEVEZETÉS

Már Comenius is arany szabályként tesz említést a szemléletességről, melynek értelmében a tanulónak a tanulás során mindent annyiféle érzékkel kell meg tapasztalni, amennyivel csak lehetséges (COMENIUS 1992). Az egyes materiális taneszközök alkalmazása teszi lehetővé, hogy a tananyag hatékony elsajátítása érdekében különböző módszerekkel élhessünk (Didaktické 2019). Ezeknek az eszközöknek a használatával nyílik lehetőség arra, hogy a szemléletesség elve, azaz a tárgyak és jelenségek élő meg tapasztalása érvényesüljön a nevelési-oktatási folyamatban. Az ennek köszönhetően érdekesebbé és vonzóbbá váló oktatási folyamat révén szerzett ismeretek és készségek tartósabbaknak bizonyulnak. A kiterjesztett valóság folyamatosan fejlődő és a valós világ képét digitálisan létrehozott objektumokkal kiegészítő technológiája ugyancsak a materiális taneszközök közé sorolható.

A KITERJESZTETT VALÓSÁG TECHNOLOGIÁJA

Az angol Augmented Reality (AR) magyar megfelelőjeként használt kiterjesztett valóság olyan innovatív technológia (NEUMAJER–ROHLÍKOVÁ–ZOUNEK 2015), mely a valós világ képét digitális (szöveges, grafikai, auditív, animált stb.) elemekkel gazdagítja.

A múlt század kilencvenes éveitől fejlődésnek indult technológia az utóbbi időben az emberi tevékenység nagyon sokféle területén jelent meg, ez alól a nevelés és oktatás sem képez kivételt. Elterjedését nemcsak magának a technológiának a fejlődése, hanem a szükséges műszaki (főként mobil) eszközök hozzáférhetővé válása is lehetővé tette.

¹A fordítás alapjául szolgáló tanulmány: MARCELA FOJTÍKOVÁ ROUBALOVÁ – PAVEL ŠIMONEK: Využití technologie rozšíření reality ve výuce náboženství – příklad dobré praxe. Παιδαγωγός – Časopis pro pedagogiku v souvislostech 2019. pp. 112–130.

A kiterjesztett valóság technológiájának viszonylagos új volta, valamint műszaki és funkcionális sokrétűsége miatt az ezzel kapcsolatos fogalmak meghatározásában és megnevezésében következtelenség tapasztalható. Ezek az egyes szerzők és a technológiát alkalmazó szakterületek függvényében mutatnak különbséget. Ennek következtében olyan, egymással összefüggést mutató fogalmakkal találkozhatunk, mint az augmentált valóság, kevert valóság, közvetített valóság, módosított valóság (vagy ezek angol megfelelőivel: *Mixed Reality*, *Enhanced Reality* stb.).

Esetenként a technológia megnevezésére a virtuális valóság (vö. *Virtual Reality* [VR]) kifejezést használják, holott ez olyan megoldást, környezetet takar, melyet komplett módon – járulékos digitális elemekkel kiegészítve – számítógép állít elő. Ez a technológia ráadásul további tartozékokkal, például speciális szemüveggel is számol.

Tekintettel arra, hogy a kiterjesztett valóság technológiája meglehetősen újnak számít, felhasználásának potenciálja pedig az élet számtalan területét öleli fel, jelenleg még nem áll rendelkezésünkre kellő számú, általános következtetésekre alkalmas kutatási eredmény. A nevelés és oktatás területére vonatkozólag az egyik első, 2014-ben elvégzett, erre vonatkozó hazai² vizsgálat Jeřábek nevéhez fűződik, aki szerint „az eredmények, a megfigyeléseinkből levonható következtetések és a pedagógusokkal készített interjúk alapján megállapítható, hogy a kiterjesztett valóság oktatásban való felhasználásával a tanulóknál egyre inkább tudatosult az AR-rel kapcsolatos tevékenységüknek az elsajátítás folyamatában betöltött jelentősége, az alkalmazott módszer pedig a pedagógusok didaktikai céljainak is teljes mértékben megfelelt. A kutatás egyes vizsgálati eredményei igazolták, hogy mind a kiterjesztett valóság fejlesztésével foglalkozó szakemberek, mind pedig az iskolában tanító pedagógusok tudatában vannak ennek a technológiának az oktatásban rejlő lehetőségeivel. A pedagógusok a kiterjesztett valóság számos didaktikai aspektusát említve konkrét didaktikai helyzetek egész sorát nevezték meg, melyekben – meglátásuk szerint – az AR kifejezetten hasznos lenne. A kutatásban szereplő didaktikai aspektusok közül külön említést kíván a szemléletesség, az interaktivitás, a térbeliség és a tanuló aktivitásának a tanulásban játszott szerepe.” (JEŘÁBEK 2014: 119–120.) Tehát az említett kutatás megállapításai is arra mutatnak rá, hogy a kiterjesztett valóság technológiájának alkalmazásában és felhasználásban az oktatás vonatkozásában is komoly lehetőség rejlik, ennek a lehetőségnek a kiaknázása azonban nem valósul meg teljes mértékben.

² csehországi (a ford. megj.)

A kiterjesztett valóság alkalmazására képes eszközkategóriák közül választásunk a mobil informatikai eszközökre esett.

Ezek közül a kiterjesztett valóság alkalmazásának viszonylag széles skáláját felölelő műszaki eszközök közül az érintőképernyős mobiltelefonok és a tabletek játszanak kiemelt szerepet. Ezek elterjedtségi szintje és népszerűsége ugyanis mind a tanulók, mind a pedagógusok körében rendkívül magas. Arra, hogy a kiterjesztett valóságot mobileszközökön alkalmazzuk, többféle lehetőség is kínálkozik: ilyenek az erre szakosodott cégek által kifejezetten e célból fejlesztett applikációk vagy az ingyenesen elérhető fejlesztések (például a Facebook AR Studio platformja). Ez utóbbi használatával magunk is tapasztalatokat szerezhettünk.

HITTANOKTATÁS

A hittanoktatás a tágan értelmezett nevelés szerves része, célja pedig az, hogy a gyermek lássa a helyét és megértse szerepét a világban, képes legyen ezek felismerésére, és lehetőségeihez mérten törekedjen saját magát a történelem részeként értelmezni (SURMA–BIELE 2016: 15). A II. Vatikáni Zsinat *Gravissimum educationis* kezdetű, a keresztyén nevelésről szóló deklarációjának 1. pontjában a következő olvasható: „Minden embernek – bármilyen fajhoz, társadalmi osztályhoz vagy korosztályhoz tartozzék –, személyi méltósága folytán elidegeníthetetlen joga van a neveléshez, amely megfelel élete céljának, alkalmazkodik egyéni képességeihez, neméhez, az adott kultúrához és a nemzeti hagyományokhoz, ugyanakkor nyitott a testvéri kapcsolatra más népekkel, és így a valódi egységet és békét szolgálja a földön. Az igazi nevelés az emberi személyt formálva szem előtt tartja a végső célt, s egyúttal a társadalom javát is, melynek az ember tagja, s melyben felnőttként a feladataival szerepet vállal.” (*Gravissimum educationis* 2007.) A hitre való nevelés korunkban számos, vallási dimenziót és vallási jelenséget tartalmazó nevelési folyamatot foglal magában, ilyen a katekézis, a hitre való nevelés a családban vagy az iskolai hittanoktatás (ALBERICH–DŘÍMAL 2008: 53).

A vallási nevelés általános tartalmi vonatkozásait a Katolikus Nevelés Kongregációjának dokumentumai tartalmazzák. Az alapiskolák³ 1–9. osztályai számára ajánlott római katolikus hittan tanterv ezeket tartalmilag konkretizálja és megnevezi a gyerekek által elsajátítandó kompetenciákat (MUROŇOVÁ–MUCHOVÁ 2004: 9–10). Ezek közé a

³ a magyarországi általános iskolák megfelelője (a ford. megj.)

kompetenciák közé sorolható az embert övező világ iránti nyitottság, az alapvető egzisztenciális tapasztalatoknak a vallott hit fényében elementáris vallási tapasztalatokká mélyítése, a keresztény erkölcsi értékeket szem előtt tartó felelős társadalmi magatartás, a más vallásokhoz tartozókkal szembeni tolerancia és az ökumené szellemének fejlesztése, valamint a keresztény ünnepeknek és jeles napoknak az ember életében játszott szerepének megértése.

A vallásszabadsághoz és ezzel összefüggésben a neveléshez való jogot nemzetközi és cseh legislatív dokumentumok garantálják. A Csehország Alkotmányának részét képező Alapvető Jogok és Szabadságok Chartájának 15. cikkelye így fogalmaz: „A gondolat-, a lelkiismeret- és a vallásszabadság garantált. Mindenkinél joga van vallásának vagy meggyőződésének megváltoztatására vagy arra, hogy felekezethez nem tartozónak vallja magát.” (*Listina* 2018.)

Az 1983-ban kiadott Egyházi Törvénykönyv (CIC) leszögezi, hogy az egyházat illeti a nevelés feladata és joga, mert isteni küldetése van arra, hogy az embereket a keresztény élet teljességének elérésére segítse (CIC 794. § 1.). A hivatkozott egyházi jogszabálygyűjtemény kiemeli továbbá, hogy a keresztényeknek törekedniük kell arra, hogy az ifjúság nevelését szabályozó törvények gondoskodjanak arról, hogy a gyermekek magában az iskolában a szülők lelkiismeretének megfelelő vallási és erkölcsi nevelést kapjanak (CIC 799. §).

Az iskoláskor előtti, alapfokú, középfokú, felső középfokú szakirányú és egyéb oktatásról szóló Tt. 561/2004. sz. törvény (a továbbiakban közoktatási törvény) 15. paragrafusában a hitoktatással kapcsolatban a következő megfogalmazás található: „Hitoktatást olyan bejegyzett egyházak vagy vallási közösségek végezhetnek, melyek ehhez az állami iskolákra vonatkozólag külön jogosultságot szereztek, mégpedig írásos megállapodásuk esetén akár közösen is.”⁴ Az állami, megyei, települési fenntartású vagy több település által közösen fenntartott alapiskolákban a hittan nem kötelező tantárgyként tanítható, amennyiben az iskola legalább hét tanulója választja ezt a tárgyat az adott tanévben, miközben a hittanórák megtartása egy vagy több iskola több osztálya tanulóinak összevonásával is megvalósulhat, osztályonként azonban legfeljebb 30 tanulóval.⁵

⁴ A törvény teljes szövege letölthető a www.mvcr.cz/soubor/sb103-08-pdf.aspx oldalon. (Utolsó megtekintés: 2018. január 22.)

⁵ Uo.

Az iskolai hitanoktatás indokoltságának alátámasztására leggyakrabban az alábbi három szempont kap külön említést: a szülőknek gyermekeik vallásos nevelése iránt kifejezett szándéka, a hittanórának a tanulók nevelésében játszott szerepe és nem utolsósorban a hittanoktatás szociokulturális jelentősége (ALBERICH–DŘÍMAL 2008: 153–154).

DIDAKTIKAI ESZKÖZÖK AZ OKTATÁSBAN

A didaktikai eszközök adnak lehetőséget a pedagógus számára, hogy a szemléletesség elve több szempontból is érvényesülni tudjon, ezzel téve lehetővé, hogy a tárgyak és jelenségek valós alakjukban tanulmányozhatók és szemléltetőeszközök segítségével ábrázolhatók legyenek a nevelési-oktatási folyamatban. Ilyképpen „hozhatók közelebb” az egyéb módon nem észlelhető vagy időben és térben túl távoli dolgok vagy jelenségek (MALACH 1990: 192). Napjaink nevelési-oktatási gyakorlatában azonban az ismeretek átadása döntően – a formalizmus veszélyét is magában foglaló – verbális eszközökkel zajlik (PRŮCHA 2009: 261).

Az oktatástechnikai eszközök részletes elemzése kapcsán Rambousek is rámutatott arra, hogy a tudomány és technika fejlődésével ezeknek az eszközöknek a megjelenése az oktatás és nevelés folyamatában is egyre nagyobb mértékben érvényesül. Olyan célszerűen megválasztott, módosított vagy speciálisan kifejlesztett készülékekről és berendezésekről van szó, melyek a tananyag prezentálásában didaktikai célokat szolgálnak (RAMBOUSEK 1985: 25). Az oktatástechnikai eszközök többféle szempontból (pl. pedagógiai-módszertani, pszichológiai-fiziológiai, materiális-gyakorlati) is osztályozhatók, e tekintetben azonban hangsúlyosan érvényesül a személyi számítógép és az újabb mobilberendezések (tabletek, mobiltelefonok stb.) szerepe (i. m. 25–26).

A taneszközök kiválasztása több fontos kritériumnak kell, hogy megfeleljen: illeszkednie kell a tanítás céljához, a tananyaghoz, a bemutatandó jelenségek jellegéhez, a tanulók mentális és tudásszintjéhez, fontos szerepe van az adott taneszköz használatával kapcsolatos pedagógusi felkészültségnek és a külső feltételek meglétének is (PRŮCHA 2009: 259).

Az utóbbi évek tapasztalatai azt mutatják, hogy a nevelési-oktatási folyamatban az összes taneszközt számba véve a kommunikációt leghatékonyabban éppen a számítógépek és a mobileszközök szolgálták. Ezzel összefüggésben azonban nem hagyható figyelmen kívül, hogy csupán taneszközökről van szó, a folyamat egészének döntő tényezője pedig továbbra is a pedagógus (MAŇÁK 2001: 125).

A TECHNOLÓGIA ALKALMAZÁSA A HITTANÓRÁN

A hittanóra keretein belül a tanulók egyebek mellett Jézus születésének körülményeivel és korának jellemzőivel is megismerkednek. A bibliai történet kapcsán a pedagógus arra törekszik, hogy a történelmi eseményeket, a helyszíneket, az üdvtörténettel kapcsolatba hozható személyeket, a bibliai földrajzot és reáliákat közelebb hozza a tanulókhoz. A tanulók ily módon közvetlenül az adott térbe és időbe „ágyazódhatnak”.

A kiterjesztett valóság technológiájának bemutatása érdekében a hittanórák tananyagából választásunk a karácsony bibliai történetére esett. Az alapiskola alsó tagozatának hittan tantervében a karácsony témája minden évfolyamban szerepel, nem beszélve arról, hogy vele más műveltségterületek keretében is találkozhatnak a tanulók. A Bibliából Szent Lukács evangéliumát vettük alapul, melyben egyebek mellett Jézus világra jöttének konkrét helyéről és időpontjáról is olvashatunk (Lk 2,1–11). Ebben olyan földrajzi vonatkozású tények és reáliák is említésre kerülnek, melyek a kiterjesztett valóság segítségével is megjeleníthetők. Támpontként használható a szentírási szakasznak a korra utaló sora („Azokban a napokban történt pedig, hogy Augustus császár rendeletet adott ki, hogy az egész földkerekséget írják össze” [Lk 2,1]), valamint a személyeket és helyszíneket jelző versek („József is fölment Galilea Názáret nevű városából Júdeába, Dávid városába, Betlehembe, mert Dávid házából és nemzetségéből származott, hogy összeírják jegyesével, Máriával együtt, aki áldott állapotban volt.” [Lk 2,4–5.]) – *Biblia* 2016.

IZRAELI ÖLTÖZET (PÉLDA)

A kiterjesztett valóságnak a fenti bibliai történet prezentálásában szerepet adhatunk például a férfiak és nők, így József és Mária által a Betlehembe vezető úton viselt korabeli öltözetének bemutatásával (NOVOTNÝ 1956: 534). E célból – szükségleteink szerint egyszerűsített formában, a bibliai és történelmi forrásokban található leírások szerint – pamutanyagból saját kezűleg izraeli férfi és női öltözetet készítettünk (DOUGLAS 1982). Az így elkészült öltözeteket lefényképeztük, majd a Krita grafikai szoftver⁶ segítségével létrehoztuk a férfi és női öltözet 2D-s modelljét (lásd az 1. képet).

⁶ Webes elérhetőség: <https://krita.org>

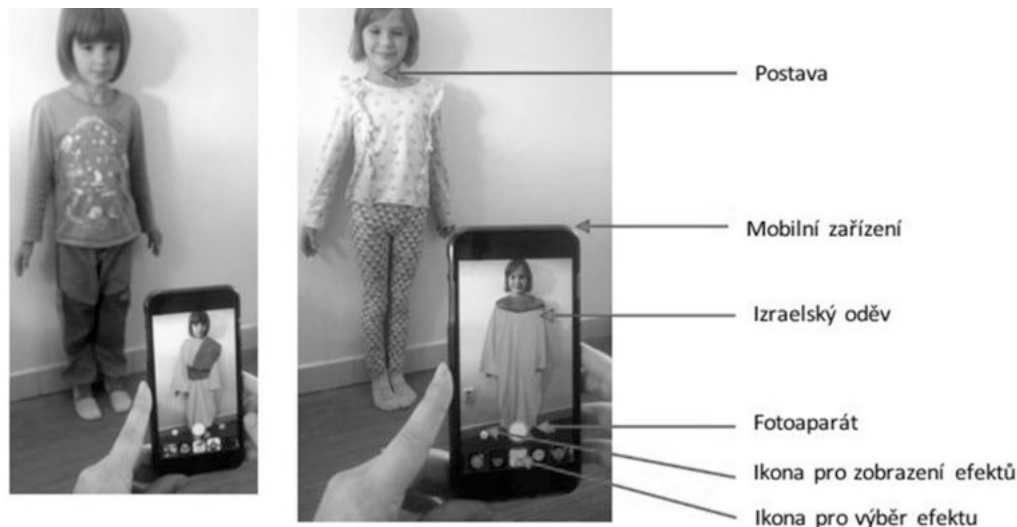


1. kép: A Jézus korabeli férfi (balra) és női (jobbra) izraeli öltözet egyszerűsített 2D-s modellje

A fenti modelleket egy AR fejlesztő eszközbe importáltuk, melyben minden öltözzel kapcsolatban olyan, a kiterjesztett valóság számára szükséges interaktív effektust alkotunk meg, mely a Facebook kiterjesztett valóságában képes az emberi arc felismerésére. Ezeket az interaktív effektusokat – a világ bármely pontján való nyilvános felhasználásuk érdekében – egy, a kiterjesztettvalóság-effektus közzétételére szolgáló eszköz segítségével publikáltuk. (Valamennyi fent említett szoftvereszköz és applikáció díjmentes, hozzáférésük esetenként ingyenes regisztrációhoz kötött.) A gyakorlati bemutató keretében a Facebook AR-applikációját az internetre csatlakoztatott támogatott mobilberendezés (iPhone 7+)⁷ segítségével alkalmazzuk. Megjelenítettük az elérhető effektusokat és kiválasztottuk a férfi, majd a női izraeli öltözetet. (Ha ezek az effektusok – az egyéb effektusok magas száma miatt – nem lennének fellelhetők, a hivatkozás közvetlenül a mobil berendezés webes keresőjében is megadható, majd a Facebook-applikációban az effektus ily módon is megjeleníthető. Lásd a példát alább.) A mobilberendezésnek a gyermekalakhoz mért optimális távolságának elérését követően a telefon kijelzőjén látható öltözet valóban olyan volt, mintha az illető gyermek viselné. Lásd a 2. és 3. képet.⁸

⁷ Paraméterek: Retina HD 5,5 colos kijelző, 1920x1080 képpontos felbontás, 401 ppi képpontsűrűség, Apple A10 Fusion chip, 32 GB kapacitás, 2 x 12 megapixeles és 7 megapixeles kamera.

⁸ A képen látható megnevezések magyar nyelvi megfelelői: postava – tanuló, mobilní zařízení – mobilberendezés, izraeliský oděv – izraeli öltözet, fotoaparát – fényképezőgép, ikona pro zobrazení efektů – az effektek megjelenítésére szolgáló ikon, ikona pro výběr efektu – az effekt kiválasztására szolgáló ikon.



2. kép: A kiterjesztett technológia gyakorlati alkalmazása a férfi (balra) és női (jobbra) izraeli öltözet bemutatására

Az ebben az öltözetben a gyermekalakról készült és a mobilkészülékben elmentett fotó további felhasználásra kerülhet, például kinyomtatható, e-mail formájában továbbítható stb. A mobilkészülék vezetékesen vagy -mentesen adatprojektorhoz vagy monitorhoz is csatlakoztatható, ezáltal pedig a mobilkészülék vizuális kimenete – nagyobb számú résztvevő esetén – az adott vetítőfelületen is megjeleníthető.

IZRAEL 3D-S TÉRKÉPE (PÉLDA)

Második példánk azt mutatja be, hogy Jézus születésének bibliai története a kiterjesztett valóság révén miként mutatható be egy 3D-s térkép segítségével. Az események a ma zömmel Izrael Állam területét képező egykori Palesztinában történtek. Ilyen Názáret városa is, ahonnan József Máriával útnak indult. Mivel a kétezer évvel korábbi Palesztina 3D-s térképe nem áll rendelkezésünkre, Izrael Állam jelenkori 3D-s térképére kell hagyatkoznunk.

A példánkban szereplő 3D-s térképnek a kiterjesztett valóság alkalmazásával való feldolgozása több aspektusból is összetettebb feladatot jelent. Geoinformatikai és kar-

tográfiai szempontokat érvényesítve a 3D-s térképet alkalmassá kell tenni arra, hogy – kapacitásuk (memória stb.) csökkenésével is számolva – különböző típusú mobilberendezésekkel is megjeleníthető legyen, az ilyen térképek feldolgozása ugyanis csak nagy kapacitású eszközökkel lehetséges. Ezenkívül – a kiterjesztett valóságban használt 3D-s térképnek a lehető legteljesebb kihasználása érdekében – szükség van egy az erre a célra fejlesztett alkalmazásra. Csak ily módon nyílik lehetőség a megfelelő interaktív elemek, a sajátos kezelőfelület és az ujjérintésre adott reakció integrálására. Éppen ezért az alábbi példa csupán elméleti lehetőségként kerül leírásra, a 4. kép pedig csak Izrael 3D-s térképének a kiterjesztett valóságban való lehetséges alkalmazásának illusztrálását szolgálja. A felhasznált térkép forrása: <https://earth.google.com/> (a letöltés ideje: 2018. október 8., 15:48).



3. kép: A kiterjesztett valóság technológiájának felhasználása a hittanórán: az izraeli férfi- és női öltözetben ábrázolt tanulók révén a karácsonyi történetben József és Mária alakja elevenedik meg

Az alábbiakban a 3D-s térkép interaktivitásában rejlő és a kiterjesztett valóságban szerepet kapó néhány alapvető lehetőségre, az iPad érintőfelületének jobb oldalán található interaktív gombokra (lásd a 4. képet) és az újírtéses interaktivitásra térünk ki. Az iPad vezérlőmenüjének első, Mešta (=Városok) nevű gombjával a karácsonyi történet főbb városai (Názáret, Betlehem, esetleg további városok) tehetők láthatóvá Izrael 3D-s vaktérképén. A második, Cesta (=Út) nevű gomb segítségével a 3D-s térképhez egy – az ábrán vastag vonallal jelölt – görbe adható hozzá, amely a Názáretből Betlehembe vezető hegyvidéki utat jelöli, s amelyet valószínűleg József és Mária is megtett (emellett azonban több alternatív útvonal is számításba jöhet, ezek is megjeleníthetők a 3D-s térképen). A harmadik, Zoom nevű gomb a 3D-s térkép méretarányainak megváltoztatására szolgál. Például a Z tengelyen való nagyítással kiemelkedik Izrael tájának nagyon változatos domborzata – hegyvonulatok, síkságok stb. Végül, de nem utolsósorban a menüben van egy kameragomb, röviden Foto, amivel a 3D-s térképet a fenti leírásoknak megfelelően módosítva elmenthetjük a mobil eszközre, és tovább dolgozhatunk vele, például kinyomtathatjuk, elküldhetjük e-mailben stb. A 2D-s öltözet első példájához hasonlóan a mobil eszköz kábeles vagy vezeték nélküli formában is csatlakoztatható egy adatprojektorhoz vagy monitorhoz, hogy a 3D-s térképet nagyobb létszámú csoport is megtekinthesse.

A következő interaktív gombot és a többi vezérlőelemet csak szövegesen ismertetjük, hogy az ábra áttekinthető maradjon. Az utolsó, három vízszintes vonallal jelölt gomb (az ún. hamburgermenü) egyebek mellett magának az alkalmazásnak a beállításait, az alkalmazás verziójával és a szerzői jogokkal kapcsolatos kiegészítő információkat és a vezérlőelemek ismertetését foglalja magába. Az érintőképernyős mobil eszközök vezérlésére újírtéssel is lehetőség van. Például ujjaink összehúzásával a 3D-s térkép kicsinyíthető, szétnyitásával pedig nagyobbá tehető; két ujjunkat együttesen az óramutató járásával megegyező irányban mozgatva a 3D-s térkép jobbra fordítható, ellentétes irányú mozdulattal mindez ellenkező irányban is megvalósítható; két ujjunk más irányú mozgatásával a 3D-s térkép a harmadik tengelye körül is forgathatóvá válik.



4. kép: A karácsony bibliai történetének hittanórai bemutatása Izrael 3D-s térképének segítségével és a kiterjesztett valóság technológiájának felhasználásával

A TECHNOLÓGIA LEHETSÉGES SZEREPE A HITTANOKTATÁSBAN

Mindenekelőtt fel kell hívnunk a figyelmet a személyes adatok feldolgozására és a fényképfelvételek készítésére vonatkozó törvényi rendelkezésekre, az ezzel kapcsolatos teendők – a hittanoktatás vonatkozásában is – általában már a tanév elején elvégzésre kerülnek. Ennek hiányában az alapiskola igazgatójával vagy az adott egyházközség adminisztrátorával kell felvenni a kapcsolatot. Ellenkező esetben az alábbi ajánlások megvalósításának csupán egyetlen módja marad: a tanulók ebben játszott szerepét a pedagógusnak kell átvennie.

Amint fentebb említettük, a kiterjesztett valóság technológiájának bemutatott példái közül gyakorlatilag csak az első, nevezetesen az izraeli férfi és női öltözet használható a hittanórán, bár Izrael 3D-s térképének lehetséges felhasználására is ugyanazok az eljárások vonatkoznak. A továbbiakban ezekre a szövegben csak általánosságban, tevékenységként utalunk.

A célcsoportot az alapiskola 1–5. évfolyamának tanulói alkotják. A technológia alkalmazásának tényleges kezdete előtt a tanóra helyszínén, a szervezési szempontokat szem előtt tartva, szükség van a tevékenységek előkészítésére és előzetes kipróbálására. Ez a hittanórák sorába – pl. a karácsonyt megelőző három-négy hétben – ismételten is beiktatható. A tanulók létszáma ugyancsak nincs korlátokhoz kötve, azt a hittanórán részt vevő tanulók tényleges száma határozza meg. A helyszín nagyságára, bútorzatára vagy kialakítására vonatkozóan sincs szükség speciális feltételek teljesülésére, a foglalkozások a hittanórák megszokott helyén tarthatók meg. A tevékenységek sikeres elvégzésének előfeltétele egy megfelelő alkalmazással (az elsőként említett példa esetében a mobil eszköz regisztrált tulajdonosaként a Facebook kiterjesztett valósággal) rendelkező mobil eszköz (érintőképernyős mobiltelefon vagy táblagép) és mobiladat- vagy WiFi-kapcsolat révén megvalósuló internetkapcsolat megléte. Előnyt jelent, ha a tanítás helyszínén egy a mobil eszközökhöz vezetékkel vagy vezeték nélkül csatlakoztatható adatprojektor vagy más kijelző áll rendelkezésre. A tevékenységek célja, hogy a tanulók jobban megismerjék Jézus születésének bibliai történetét, és bővíljenek a bibliai földrajzzal és a keresztény kultúrával kapcsolatos ismereteik. A fent ismertetett tevékenységi forma a következőképpen építhető be a hittanóra menetébe (az alább olvasható tanórai megnyilatkozások csak az izraeli öltözetre vonatkozó példához kapcsolódnak, hasonlóképpen járhatunk el azonban a második példánkban említett Izrael 3D-s térképével kapcsolatban is).

A technológiának a hittanóra elején való alkalmazása motiváló, az óra záró szakaszában pedig dinamizáló jellegű. A mobil eszköz a várakozás fokozása érdekében egy ideig rejtve maradhat. Miután a tanulók helyet foglaltak, a pedagógus felteszi a kérdést: Ki szeretne Máriára vagy Józsefekre hasonlítani? Az első jelentkező diákot a pedagógus magához szólítja, majd a tanuló nemétől függően férfi vagy női ruhát választ ki a mobil eszközön. Ezután a tanuló elé áll a mobil készülékkel, lefényképezi, a fotót pedig a mobil készülékébe menti.

A pedagógus mindezt megismétli mindazokkal, akik jelentkeztek, ha pedig nem lenne jelentkező, saját belátása szerint választhat egy tanulót, felkeltve ezzel a többiek érdeklődését (ennek érdekében a mobilkészüléket akár az óra elején is megmutathatja a diákoknak). A hittanórán – a karácsonyi történet tényleges elmondása vagy felolvasása előtt – a tanulóknak a pedagógus az alábbi kérdést is felteheti: Ki lenne szívesen a karácsonyi történet rendezője? Az első jelentkező tanulót a pedagógus magához szólítja, majd elmagyarázza, hogyan kell fényképet készíteni. Ezt követően a többiekhez fordul: Ki szeretne a karácsonyi történet egyik főszereplője lenni? Az első jelentkező a rendezőhöz lép, a pedagógus pedig – attól függően, hogy fiúról vagy lányról van-e szó – a mobilkészüléken kiválasztja az ennek megfelelő férfi vagy női öltözetet. A pedagógus ezt követően a felvétel elkészítése végett átadja a mobilkészüléket a rendezőnek, majd elmenti a fotót.

A tanár a fentieket megismétli a jelentkező gyerekekkel vagy – amennyiben nem lenne jelentkező – (a többieket motiválendő) saját belátása szerint választhat egy tanulót. A fényképek készítésének helyén ajánlatos a padlóra puhább borítást helyezni, a készülék leejtése esetén így nem kell sérüléstől tartanunk. Ha a mobilkészüléket egy elérhető kijelzőhöz kapcsoljuk, mindkét fent vázolt lehetőség esetében az egész osztály bevonható a tevékenységbe. Ebben az esetben biztosítani kell, hogy minden tanulónak jó rálátása legyen a kijelzőre, szükség esetén ennek érdekében az osztályterem elrendezése is megváltoztatható. A pedagógus ezt követően felkérheti az osztály tanulóit, hogy a fényképezés során segítsék a fényképezett tanulót a legjobb pozíció megtalálásában (például: lépj egy kicsit előrébb vagy hátrább, jobbra vagy balra), hogy a ruha a tanulóra úgy illeszkedjék, mintha csak rá szabták volna. Ily módon az egész osztály részt vesz abban, hogy a fotó a lehető legjobb legyen. Mindezzel erősödhet az osztály csapatszellemé és a tanulók közötti együttműködés.

A tantermi elrendezés megváltozása esetén a tanár a hittanórát követően mindent az eredeti állapotába állít vissza. Az elkészült és a mobilkészülékbe mentett fényképeket – esetleges további feldolgozásuk céljából – e-mailben az alapiskola vagy a plébánia archívumába küldi, majd törli a mobiltelefonból. A következő hittanórára a pedagógus az archivált színes fényképeket kinyomtatathatja, és apró karácsonyi ajándékként átadhatja őket a tanulóknak. A gyerekek így személyesen is megoszthatják a karácsonyi történetet családtagjaikkal vagy barátaikkal, közvetítve ezzel is a karácsony keresztény üzenetét.

ÖSSZEFOGLALÓ

A kiterjesztett valóság technológiája az oktatásban kiemelt hozzáadott értéket képvisel. Erre mutatnak rá az érintettek (pedagógusok, tanulók, szakemberek) bevonásával készült kutatások is. A pedagógusok elsősorban a kiterjesztett valóság didaktikai aspektusait, a vizualitást, az interaktivitást, a tanulók aktivizálását és a tanulás segítségét értékelik legmagasabbra.

Az elsőként említett vizualitás érvényesülése jól látható az izraeli öltözetéről szóló első példánkban, ahol a tanulók a kiterjesztett valóságnak köszönhetően mintegy felölthették József vagy Mária több mint kétezer évvel ezelőtt viselt ruháját. Izrael 3D-s térképének révén pedig a tanulók végighaladtak minden hegyen és völgyön, amelyen keresztül József és Mária Názáretből eljutott Betlehembe. Az oktatás folyamatának szempontjából is lehetnek előnyei a mobil eszközök használatának. Az iskola, a pedagógus, sőt az alapiskola alsó tagozatán a tanulók viszonylag nagy százaléka is rendelkezik ugyanis mobil eszközzel, képes ezek működtetésére és helyhez nem kötött használatára. Az eszköz alkalmazásának eldöntésében azonban egyéni tényezőket (a tanulók életkorát, a pedagógus tapasztalatát vagy a tanítás célját) is mérlegelni kell.

Az objektivitást szem előtt tartva nem feledkezhetünk el a mobil eszközök bizonyos hátrányairól, illetve az ezzel kapcsolatos kihívásokról sem. Például új, speciális – szöveges formában már általában létező – tartalmak létrehozásának szükségességéről. Egyes mobil eszközök elégtelen műszaki paraméterei is gondot okozhatnak, ezek ugyanis nem használhatók az oktatásban. Ezért a kiterjesztett valóság-alkalmazásokhoz használt mobil eszközök csak tárgyi didaktikai eszközöknek tekintendők, a pedagógusnak az oktatás és nevelés folyamatában betöltött szerepét sohasem helyettesíthetik.

Végezetül meg kell jegyeznünk, hogy a kiterjesztett valóság technológiája alkalmas lehet például az első keresztények lakóhelyének, az általuk fogyasztott ételeknek vagy a fent bemutatott térkép segítségével Pál apostol utazásainak a bemutatására is.

Fordította: *Pilecky Marcel*

IRODALOM

- ALBERICH, EMILIO – DŘÍMAL, LUDVÍK (2008): *Katechetika*. Portál, Praha.
- Biblia – Ószövetségi és Újszövetségi Szentírás* (2016). Szent István Társulat, Budapest.
- COMENIUS, JOHANNES AMOS (1992): *Didactica Magna*. Seneca Kiadó, Pécs.
- Didaktické (androdidaktické) zásady* (2019): <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/didakticke-androdidakticke-zasady> (Utolsó megtekintés: 2019. március 25.)
- DOUGLAS, JAMES DIXON (1982, szerk.): *New Bible Dictionary*. Inter-varsity Press.
- ERDŐ PÉTER (1989, szerk.): *Egyházi Törvénykönyv – Codex Iuris Canonici*. Szent István Társulat, Budapest.
- Gravissimum educationis* (2007): Nyilatkozat a kereszteny nevelésről. In: *A II. Vatikáni Zsinat dokumentumai*. Szent István Társulat, Budapest.
- JERÁBEK, TOMÁŠ (2014): *Využití prostředků rozšířené reality v oblasti vzdělávání*. <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/150025755>. Doktori disszertáció. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Praha. (Utolsó megtekintés: 2018. január 25.)
- Listina základních práv a svobod* (2018): <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html> (Utolsó megtekintés: 2018. január 22.)
- MALACH, JOSEF (1990): Kategorie materiálních didaktických prostředků ve vyučovacím procesu. In: Milena Kurelová és mtsai: *Kapitoly z obecné didaktiky z hlediska řízení vyučovacího procesu*. Pedagogická fakulta v Ostravě, Ostrava.
- MAŇÁK, JOSEF (2001): *Nárys didaktiky*. Pedagogická fakulta MU v Brně, Brno.
- MUROŇOVÁ, EVA – MUCHOVÁ, LUDMILA (2004): *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. – 9. ročníku základní školy*. Sekretariát České biskupské konference, Praha.
- NEUMAJER, ONDŘEJ – ROHLÍKOVÁ, LUCIE – ZOUNEK, JIŘÍ (2015): *Učíme se s tabletem: využití mobilních technologií ve vzdělávání*. Wolters Kluwer, Praha.
- NOVOTNÝ, ADOLF (1956): *Biblický slovník*. Kalich, Praha.
- PRŮCHA, JAN (2009, szerk.): *Pedagogická encyklopedie*. Portál, Praha.
- RAMBOUSEK, VLADIMÍR (1989): *Technické výukové prostředky*. SPN, Praha.
- SURMA, BARBARA – BIEL, KRZYSZTOF (2016): *Já jsem dobrý pastýř: průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*. Triton, Praha.

WALD KRISZTINA

Eltérő társadalmi helyzetből érkező általános iskolás gyermekek térhasználatára

BEVEZETÉS

Mit jelent felnőni, szocializálódni eltérő társadalmi rétegekben, mit jelent a gyerekek számára az iskola az eltérő értékrendszerbeli különbségek ellenére? Létezik-e taszító, illetve megtartó iskolai közeg környezetpszichológiai, iskolaépítészeti szempontból? Ezeket a kérdéseket járom körbe öt módszertani megközelítés segítségével. A tanulmány célja elsősorban azoknak a módszereknek az ismertetése, bemutatása, melyeket vizsgálatom során alkalmaztam, különös tekintettel a vizuális szociológia és a megfigyelés módszerére. Elemzésem a kortárs építésztársadalmi kutatásokba illeszkedik, illetve ennek neveléstudományi vonatkozásaival kapcsolódik (DÜLL-SOMOGYI-TAMÁSKA 2021; TAMÁSKA-SÁRKÁNY 2017).

Feltevéseim szerint a tanulók iskolához való viszonya az iskolai tér használatában is megmutatkozik. Az iskola belső terei támogathatják az interakciók szerveződését, a közösségi élményeket. A helyek szorosan összekapcsolódnak az érzelmi és az emlékezeti működésünkkel, akkor is hatnak, ha nem vagyunk tudatában. Szoros összefüggés van a szocializáció és a helykötődés között, sőt, a társas és a helykötődés egymás kiegészítője is lehet. Eltérő társadalmi státuszú diákokat oktató iskola tanulói az iskolát is másképpen használják. A térhasználatból pedig következtetések vonhatók le az iskolát jellemző egyedi *genius loci* sajátosságaira vonatkozóan.

Feltevéseim, hogy amíg a középosztálybeli szülők gyerekeit oktató Kék Általános Iskola tanulói tanítási időben az iskola épületét nem hagyják el, tanítási időn kívül jellemzően nem használják az iskolát körülvevő tereket (*genius loci* szempontjából zárt, „megtartó”), a közösségi interakciók iskolán belül, folyósón, osztálytermekben zajlanak, addig a szegregált iskolaként jellemezhető, többségében roma gyerekeket „gyűjtő” Zöld Általános Iskola diákjai tanítási időben is gyakran tartózkodnak a környező szolgáltató egységek (bolt, dohánybolt) közelében, és tanítási időn kívül is aktívan használják az iskolát körülvevő tereket (*genius loci* szempontjából nyitott, „kívültartó”). Közösségi szerveződésük nem az iskolán belül, inkább az utcán történik.

Vizsgálatom magyarázatai a kontextustól függnnek, ahhoz kapcsolódnak, maga a kutatás is induktív jellegű, illetve többterepű, vegyes módszerű, leíró-magyarázó jellegű.

MÓDSZEREK

1. Terepbejárás – strukturálatlan érdeklődés: személyes benyomások rögzítése, szagok, színek, méretek, sajátosságok (terepjegyzet).

2. Térhasználat vizsgálata

a) Megfigyelés terepnapló készítésével:

Megfigyelési szempontok: vannak-e terek az iskolán belül, amik a közösségi szerveződést támogatják, a közös játék mennyi ideig jellemző, hol játsszák, vannak-e pihenésre, elvonulásra alkalmas helyek, hogy használják az osztálytermet, hogy használják a folyosókat, milyen útvonalat használnak az épületen belül? Mennyire stabilak a bandázási körök? Milyen egységeket használnak az iskolában pl. könyvtár, büfé, étkező, tornaterem, mosdó, iskolaudvar, milyen egységeket használnak iskola előtt és után (pl. bolt, dohánybolt, ifjúsági klub, templom, villamos- és buszmegálló)?

b) Mentális térkép készítése egy-egy tanulóval. „Meséld el a napodat, hogyan jutsz el az iskolába, mutasd meg a kedvenc tereid, helyeid az iskolában.”

c) Fotóinterjú készítése egy tanulóval. A módszer a tanulói percepció jellegére, a társadalmi élet különböző kontextusaira is rávilágíthat (melyek a társadalmi élet tipikus területei, szituációi a mindennapi élet során a tanuló szemszögéből).

d) Csoportfoglalkozás (egyszerű tértervezés és téralakítás különböző eszközökkel); csoportfoglalkozás keretében játékos alkotó tevékenység a diákokkal: hogyan gondolkodnak iskolájuk belső tereiről. *Korosztály: 12–14 év.*

A módszerek az egyén és a csoport nézőpontjából is megközelítik a témát. A gyerekekkel kapcsolatos kutatásokban nagy jelentősége lehet a viselkedés, a történetek közvetlen megismerésének. A megfigyelés módszere alkalmas arra, hogy a felnőtt értelmezése nélkül is információkhoz jussunk egy-egy jelenség, helyzet vizsgálatában (BÖDDI–KESZEI–SERFŐZŐ–DÜLL 2015). Ilyenkor olyan momentumokat is megfigyelhetünk, amelyre a közvetlen környezet nem fókuszál – így verbális kikérdezéssel nem tudna róla beszámolni. A mentális térkép és a fotóinterjú módszere az egyéni megélésen keresztül a helykötődésre világít rá, ami alátámaszthatja vagy cáfolhatja

a megfigyeléseket. A csoportfoglalkozás szervesen kapcsolódik a módszerekhez, hiszen egy olyan élményalapú, közösségi tevékenységet tesz lehetővé, amelyben a gyerekek egymással kooperálva felismerhetik egyéni és közösségi térhasználati igényeiket.

A többféle módszer által kapott eredmény kiegészítheti, erősítheti vagy cáfolhatja egymást, hozzájárulhat a kutatás stabilitásához. A módszerekben közös jellemző, hogy nem törekednek az értéksemlegességre, inkább értékorientáltak. Kisebb elemszámmal, akár egyedi esetekkel dolgoznak, a középpontban elsősorban nem a statisztikai elemzés és a mérhetőség áll. A kutató és a vizsgálati személy közötti kapcsolat kevésbé aszimmetrikus és formális. Interakcióban állnak, nem elválaszthatóak egymástól, a vizsgálati személy aktív részvevőnek tekintendő (BÖDDI és mtsai 2015). A kvalitatív kutatásokra vonatkozóan fontos megemlíteni, hogy a konkrét kutatási eszközök nem eleve rögzítettek, hanem a vizsgált kérdés, valamint a vizsgálat célcsoportja határozza meg, hogy az interjútól a megfigyelésig, a történeti forráselemzéstől az intenzív ön-reflexióig terjedő skálán milyen technikát használunk, sőt gyakran előfordul, hogy a kutatás különböző részeiben a probléma különböző aspektusainak vizsgálatára más és más módszert alkalmazunk.

A térre vonatkozó tartalmak vizsgálata az 1960-as években kezdődött el, és számos tudományterületen belül folytak kutatások a témával kapcsolatban. A kulturális antropológia területéről Edward T. Hall nevét kell megemlítenünk. *Rejtett dimenziók* c. munkájában számos olyan fogalmat vezet be, melyek az ember és a tér viszonyára, az ember területbirtokló magatartására vonatkoznak. További fontos szerző ebben a témában Kevin Lynch építész. Megállapítása szerint a térbeli környezet észlelése függ a környezet adottságaitól, az emberek térbeli viselkedését az észlelés során keletkezett *szubjektív képzet* határozza meg. Cselekedeteink nem a tér objektív szerkezetére, hanem annak az észlelés során keletkezett szubjektív képzetére épülnek. (LYNCH 1960.) A mentális térképek vizsgálata az ilyen jellegű kutatások egyik leggyakrabban használt módszere (CSÉFALVAY 1990), ami a valós környezet szubjektív tudati leképeződésének folyamatáról nyújt más eszközökkel fel nem deríthető információkat (KISS-BAJMÓCZY 1996). A szubjektív tér vizsgálata a mentális térképezés mellett számtalan más módszerrel is mérhető: a szemantikai profilalkotás, az asszociatív szövegelemzés, az interjúelemzés a dolgozatban ismertetett módszerek mellett további lehetőségeket kínálnak a „puha” tér vizsgálatára.

KÖRNYEZETPSZICHOLÓGIAI ÁTTEKINTÉS

Környezetpszichológiai szempontból fontos megfigyelés, hogy az emberek eltérő környezetekben másképp viselkednek. A társas interakciók fizikai közegben zajlanak, ezért az ember és a környezet között természetes kapcsolat van, a kettő együtt létezik. A környezetpszichológia másik alapállítása, hogy ember és környezet hat egymásra, ezért nemcsak együtt létezik, együtt is értelmezhető (DÚLL 2009).

Munkám során gyakran tapasztalom, hogy a gyerekek az iskolában is igénylik a nyugalmat, a befelé fordulás lehetőségét, a kis zugokat, személyes tereket, ahová elbújhatnak, visszavonulhatnak, ahol gondolkozhatnak, beszélgethetnek. Vannak kedvenc helyeik, ahol szeretnek lenni, vannak tárgyak iskolán belül, amikhez kötődnek, hangulatokat kapcsolgat hozzá, vonzzák vagy taszítják őket. Ugyanígy vannak helyek az épületen belül, amit elkerülnek, rossz érzeteket keltenek, kevésbé motiváltak, ha használni kell.

A többségi társadalomtól eltérő szocializációjú, mélyszegény családokból érkező gyerekek számára, akik az iskolában már hátránnyal indulnak, még fontosabb lenne az olyan iskolai környezet kialakítása, amely támogatja tanulásukat, együttműködésre ösztönöz, ugyanakkor megnyugtató, biztonságos. Lehetőséget ad az elvonulásra, elcsendesülésre, de az indulatok kontrollált módon való kifejezésére is. Pótol egy olyan környezetet, ami a generációs szegénység miatt nem adott, ahová egyszerűen csak jó bejárni. Hiszen ezeknek a gyerekeknek – tapasztalatom szerint – nincs közük az oktatáshoz, tudáshoz, tanuláshoz. Számukra az iskola nem a társadalmi beilleszkedést szolgálja, nem a könnyebb élet lehetőségét jelenti a tanulás által, hanem egy szükséges rossz, amihez nincs közük. Egy elismertebb társadalmi státusz, mely a kitartó, többéves / évtizedes tanulás eredménye lehet, számukra nem kézzelfogható. A gyors boldogulás, életben maradás, túlélés, egészen másfajta készségeket igényel tőlük, mint a többségi társadalom által elvárt érték- és normarendszer. Ezért tanítani is másképp lehet őket, máshol vannak a hiányosságaik, illetve a többlettudásuk is, mint a többségi társadalomnak. Ebben a speciális helyzetben az igényeket megtámogatni, fejleszteni csak egy speciális, igényekre szabott környezettel lehetne, elsősorban tapasztalati élményekre alapozott tanulási helyekkel.

Ehhez képest az látható, hogy az iskolaépületeken belüli térszervezés homogén módon tagolt, ami az egyéneket is homogenizálja. Még mindig jellemző a folyosós-cellás alaprajz, egyforma, zárt tantermek sora, a párhuzamos sorokban elhelyezett iskolapa-

dok és a központi tanári asztallal felszerelt osztályterem. Ez erősíti a frontális oktatást, és egyben kifejezi a tanítónak a gyerekről alkotott elképzeléseit is. Az a kulturálisan kötött elképzelés, hogy a tanuló mindenképp ül, még mindig nagyon stabil. Így az iskola nemcsak pedagógiai, társadalmi értékrendbeli kérdésekről is szól (TAMÁSKA–SÁRKÁNY 2017).

Az épített környezet és a viselkedés kapcsolatának összefüggésében fontos kiemelni a kanadai Humphrey Osmond angol pszichiáter nevét, aki az 1970-es években folytatott kutatásokat ebben a témában (DÜLL 2009). A pszichiátriai betegek társas interakcióit és a fizikai környezet összefüggését vizsgálta. Eredményei nyomán született meg a „személyes tér” fogalma, javaslatait figyelembe véve jöttek létre olyan intézmények, melyekben építészeti megoldások is segítik a betegek gyógyulását. Innen már csak egy lépés volt, hogy kibontakozzon az 1970-es években Angliában az építészetpszichológia új szemlélete, mely a technikai problémák elemzése, vizsgálata helyett a környezeti fizikai változók és az emberek cselekvései, gondolatai, érzései közötti kapcsolatok kutatását tűzte ki célul. A kutatások eredményeként megszületett egy olyan szemlélet, melyben helyet kapott az az elképzelés, hogy az épített terek tervezését a környezetpszichológia kétféleképp befolyásolhatja: egyrészt használók bevonásával a tervezés folyamatába, a döntések, választások gyakorlatba való átültetésével, másrészt a „hasznos adatok” – pl. a fénynek a viselkedésre gyakorolt hatása – közvetlen felhasználásával a tervezésben. Az emberek a számukra megfelelő környezeteket jobban ismerik, szeretik, védik, míg a számukra nem megfelelőket rombolják (DÜLL 2009). Az így kialakult környezet minősége pedig visszahat használójára, annak viselkedésére, érzelmeire, attitűdjére.

A hosszú idejű térhasználat következménye, hogy a tér helyyé alakul, mert a személy érzelmi kötődést alakít ki, ugyanis a teret számos egyéni élményben képezi le. A helykötődés evolúciós gyökerű, a szociális kötődéssel szoros kapcsolatban fejlődik. Első formája az otthon, az iskolák pedig a másodlagos szocializáció színterei. Az épített környezet minden eleme, tulajdonsága hordozhat jelentést, szerkezet, méret, forma, anyag, szín, stílus stb. alapján, így ezek együtt adják a helyek jelentését.

A helyidentitás fogalmát Harold Proshansky dolgozta ki 1978-ban. Kezdetben a helyidentitás fogalmát zárt környezetre alkalmazta. Proshansky, Fabian és Kaminoff 1983-ban kiterjesztette az identitás elméleti területet a környezeti pszichológiára és javasolta alkalmazását helyidentitásként (DÜLL 2009).

A helykötődés egyéni szinten személyes kapcsolatot jelent az egyén és a hely között. Csoportszinten a helyhez kötődés szimbolikus jelentést hordoz, melyet a csoporttagok megosztanak egymással. A helykötődés olyan helyek irányában alakul ki közösségi szinten, melyekben a közösség saját kultúráját gyakorolhatja és őrizheti meg (KOC SISNÉ 2011). Scannel és Gifford (DÜLL 2009) szerint a helykötődés az alábbi szerepeket tölti be: túlélés, biztonság, támasz a célok elérésére, időbeni vagy személyes folytonosság. A hely kultúraspecifikus is, tehát eltérő helykategóriák tartozhatnak eltérő kulturális rendszerekbe.

A mélyszegény családokban élő gyerekek számára sokszor nem adott a változatos lakókörnyezet, és kulturális hátrányokból adódóan a megfelelő bútorok, játékok, könyvek nem állnak rendelkezésre. A kis alapterületű lakásokban a legalapvetőbb bútorok kapnak helyet, nincs gyereksarok, és a külső és belső terek elkülönítése sem egyértelmű, hiszen jellemzően többen laknak kis helyen. Ezáltal a magas otthoni zajszint is állandóan jelen van. Az így felnövő gyerekek az utcákra szorulnak, az ad tágasságot, nyugalmat. Így térhasználatuk teljesen eltér a többségi társadalom térhasználatától: az utca is az otthon része lesz. Megfigyeléseim szerint ezzel a tudattalan térhasználati attitűddel használják a hivatalos intézmények, így az iskola belső tereit is. Ebből következik, hogy az iskolának a hiányzó otthont is pótolnia kellene.

A fizikai környezetek hatása elválaszthatatlan a használatukhoz kapcsolódó normáktól, szabályoktól. A helyidentitásban nagy szerepe van annak is, hogy mások mit mondanak, csinálnak, gondolnak arról, mi a jó és a rossz, helyes és helytelen az adott helyekkel kapcsolatban. A szocializáció során a fontosabb mintákat, szerepeket az ismétlődő és állandó környezetekben (otthon, óvoda, játszótér) sajátítjuk el. A környezet pl. az óvoda vagy az iskola, üzen a gyerekeknek. Azáltal, hogy milyen környezetet hoznak létre adott társadalmi csoportnak, közlik vele, hogy milyennek tartják őt, és mit engednek számára ebben a környezetben.

Az iskolába utazás élménye szintén a környezeti tanulás részének tekinthető, tehát nem elválasztható az iskolához kapcsolódó élményektől. A mesterséges környezetek a felnőttvilág termékei, sem léptékükben, sem használhatóságukban nem a gyerekekre szabottak. A kisebb gyerekek nem közlekedhetnek önállóan, de egy iskolás gyereknek is sok segítségre lehet szüksége abban, hogy az otthonától az iskoláig eljusson. Itt van jelentősége a kognitív térképek kialakulásának: az iskolába utazáskor, illetve a tágabb

lakókörnyezetről, valamint az iskola téri kontextusáról is. A kognitív térképek különbözőek lehetnek aszerint, hogy tömegközlekedéssel, autóval, gyalogosan közlekednek-e a gyerekek. A gyerekek fejében lévő mentális térképek befolyásolják pl. a földrajztanulás hatékonyságát, és egyéb térismereti készségekkel is összefüggésbe hozhatók (DÜLL 2009). Az iskola belső tereit gyerekek és felnőttek egyaránt használják. A gyerekek a felnőttektől eltérően viselkednek a környezetekben, akár egyéni, akár csoportos térhasználóként tekintünk rájuk. Mások a testméreteik, észlelési és kognitív folyamataik, kontrollfolyamataik, környezeti – és társas – kompetenciájuk. A gyerekek helyein (pl. az iskolában is) a felnőttek gyakorolnak fokozottabb kontrollt, ők választják és alakítják ki a gyerekek számára a környezetet.

Tapasztalataim szerint a mélyszegény családokban élő gyerekek túlnyomó többségénél rögtön az iskola kezdetén már jelentkezik a „kis helyen sokan vagyunk” helyzetből adódó elmaradás, hátrány. Ennek hátterében az áll, hogy a zsúfolt környezetben az egyén nem tud megfelelő környezeti és társas kontrollt gyakorolni, ami az ilyen környezetben élőknel gyakran vezet tanult tehetetlenséghez. Az elsődleges környezetben kialakuló problémák tehát szorosan összefüggnek a téri kontextussal.

KUTATÁSI TEREPEK

Kék Általános Iskola

A térhasználat vizsgálata

A társadalmi problémák terepmunkán keresztül való megközelítése lehetővé teszi egy közösség tagjainak, közvetlen, személyes kapcsolatainak megfigyelését, mindennapi gyakorlatait. A terepmunka előnye, hogy segítségükkel a társadalmi jelenségeket természetes közegükben vizsgálhatjuk (BABBIE 1998). A társadalmi rutinokat, informális tudást, gyakorlatot a megfigyelés módszerével nagyon jól lehet alkalmazni, ez a módszer a terepmunka lényege is. „A megfigyelés osztja a többi kutatási módszerrel azokat a jellegzetességeket, amelyek alapján tudományos tevékenységnek számít: céltudatos, tervszerű és szisztematikusan felépített folyamat, amely érvényes és megbízható adatokat eredményez.” (SZOKOLSZKY 2004: 423.) A megfigyelés során elsőként a megfigyelés előkészítését végezzük el, majd következik a lebonyolítás, a megfigyelt jelenségek rögzí-

tése, végül a rögzített adatok elemzése (FALUS 2011). Érdemes a strukturálatlan megfigyelés módszerét alkalmazni, amennyiben egy még feltáratlan területtel foglalkozunk. Ebben az esetben a kutatási kérdésünk keretei, szempontjai adnak irányt az adatgyűjtésben. A megfigyelés előnye, hogy gazdag, mélyreható információk gyűjtését teszi lehetővé, rugalmas, ezáltal a terepmunkában kiválóan alkalmazható. A résztvevő megfigyelés mint módszer célja (idesorolhatók az interjú és vizuális módszerek is), hogy a kutató „belülről”, a cselekvők perspektívájából értse meg a társadalmat és kultúrát alkotó életvilágokat. Ennek érdekében azokat a tudásokat, beszédmódokat és interakciókat vizsgálja, amelyek alapján a mindennapi életet élő ember tájékozódik és cselekszik.

A terepnapló elsősorban a megfigyelt helyzeteket, eseményeket rögzíti, törekedve a részletességre, pontosságra. Az iskolában a mindennapi rutint megfigyelve fókuszáltam azokra a kialakuló eseményekre, interakciókra, szerveződésekre, ahol a kutatott téma spontán megjelenik. Elsősorban a 12–14 éves korosztályt figyeltem, mert ebben az életkorban már megnő a központi terek vonzereje, épp a társas interakciók gazdagsága miatt. Az osztálytársak önálló vonzerőt jelentenek, a szerveződések spontán alakulnak, az osztályterem és az iskola is a társas érintkezés egyik meghatározó helyszíne.

Megfigyeléseim alátámasztják, hogy *„a szubjektív vagy interpretált tér, vagyis a tér jelentése az egyén számára fontosabb lehet, mint a fizikai tulajdonságai”* (DÚLL 2009: 307). A gyerekek azokat a helyeket szeretik az iskolán belül, ahová el lehet vonulni, kevésbé vannak szem előtt, ezáltal szabadabban viselkedhetnek, nincsenek kontroll alatt, nagyobb a térszabályozás lehetősége számukra, függetlenül attól, hogy esztétikailag vagy komfort szempontjából milyenek a tér fizikai adottságai. Az élményhelyszíneknek így felértékelődik a jelentősége, érzelmileg fontos, meghatározó értékű események, történések kapcsolódhatnak hozzájuk. A kedvenc hely szintén kiemelten fontos, az érzelmi önszabályozást szolgálja, lehetőséget ad az elvonulásra, gondolkozásra.

Mentális térkép készítése

A térészlelés és a mentális térkép két szorosan összetartozó fogalom. A térészlelés azt a módot jelenti, ahogyan a szűkebb és tágabb környezetünket szemléljük és feldolgozzuk (RESZEGI 2018). A térszemléletet több tényező is befolyásolja: a téri környezet, amiben az egyén szocializálódik, a tapasztalat, amit napi mozgása során szerez a világról, és az

is, hogy az egyént mennyire érdekli az a téri környezet, amivel kapcsolatba kerül. A térrel kapcsolatos kulturális, történelmi ismeretek is hatással vannak a térszemléletre. Az asszociációs folyamatok, a tanulás folyamata, a személyiség és az attitűd is hat a tér észlelésére, tehát mindezeket összevetve a tér észlelése szubjektív. A mentális térképet az egyén téri ismereteinek az összessége adja. A térrel kapcsolatos ismeretek előhívására alapvetően két módszert alkalmaznak: az ún. „rajzos” és a „rang” módszert. Az első módszernél a vizsgálati személy térképet rajzol, majd ezeket elemzik, hasonlítják össze. Kutatásomban a „rajzos” módszert alkalmaztam, ami alapján megfogalmazható, hogy a gyerekek azokat a tereket szeretik igazán az iskolában, ahol kevesebb a külső kontroll lehetősége, ahol saját terük lehet, ha csak átmenetileg is. Az ilyen térrészen biztonságban érzik magukat, otthonosság érzésük lehet. Kamaszként viszont azokat a helyeket preferálják, amik „zártabbak”, kevésbé vannak szem előtt, megélhetik az intimitást, elvonulást is.

Fotóinterjú készítése

A vizuális szociológia egy olyan szakterület, mely a vizualitáson keresztül térképezi fel a társadalmi világot. A vizuális rögzítés technika nem teszi lehetővé, hogy manipuláljuk az adatokat. Könnyebb a felvételeken keresztül tanulmányozni egy-egy jelenséget, így pontos megfigyeléseket végezhetünk. A vizuális szociológia számára fontos, hogy társadalmi kontextusba helyezze képeit. Ez történhet egy pársoros értelmező szöveg keretében vagy akár egy oldalnyi szöveg is lehet, amely értelmezi a képeket. Arra is akad példa – Robert Frank: *Az amerikaiak* –, hogy nem kapunk szöveges értelmezést, mert a képek egymásutánisága, csoportosulása egy téma köré, megfelelő kontextust ad a saját interpretációkhoz. Ha a fotográfiáról mint fényképkészítésről beszélünk, az mindenekelőtt a megfigyelés módszereinek kiegészítése vagy gazdagítása. Fontos a készítés kontextusa, de ugyanakkor az is, hogy a képek mit ábrázolnak (SZTOMPKA 2009). A fotóinterjú módszer lényege, hogy a kutatás alanyainak mutatnak egy képet, amelyet annak spontán interpretációja követ. A fotónak itt ugyanaz a szerepe, mint egy átlagos interjúban a verbális kérdésnek. Az egyes fotók vagy fotósorozatok az interjú kezdeményezésének eszközei lehetnek, és az interjú témáját a bemutatott tárgyakra koncentrálnak. A fotóinterjú jellege lehet önálló vagy kiegészítő. Ha a fotóinterjú csak segédmódszerként szolgál, kontrollfunkciót is betölthet arra vonatkozóan, nem kerül-

te-e el a kutató figyelmét egy általa észre nem vett, de a kutatás alanya számára lényeges probléma. A fotóinterjú módszerének számos előnye van. A praktikus előnyökhöz tartozik a kutatás alanya reakciójának könnyű előhívása. A fényképek közös nézegetése és kommentálása természetesebb helyzet a kutatás alanya számára, mintha kizárólag a kérdező verbális kérdéseire kellene válaszolnia. Másképp alakul a kutatás alanya és a kutató társadalmi relációja – a fotóinterjú esetében partneri, közeli, egyenlő, míg az egyszerű kérdőíves interjú esetében jóval hierarchikusabb. A fotóinterjú lehetővé teszi a megnyilatkozás nagyobb spontaneitását és autentikusságát. A tanulmányban szereplő (Kék iskolára vonatkozó) képeket egy 14 éves, nyolcadik osztályos fiú készítette, saját telefonnal. A képek mellé kérésemre írásbeli kommentárt fűzött, valamint néhány szóban azt is megfogalmazta, milyen érzeteket váltanak ki belőle az általa fotózott helyek. (Lásd a Függelékben.)

A képek segítségével betekinthetünk a fotókat készítő érzelmi világába is, hiszen érzelmi hatások irányítják a fotókat készítő tevékenységét. A képeken a tartalom mellett nyomon követhető a légkör és a hangulat is.

„*Mutasd meg kedvenc helyeid, tereid az iskolában.*” Külön kiemeltem, hogy az érdekel, ahogy ő észleli, látja a tereket. Fontos, melyek a társadalmi élet tipikus területei, szituációi a mindennapi élet során a tanuló szemszögéből.

Az első emeleti folyosó és a belső udvar emlékképeket, élményeket idézhet, míg a zöld kanapéval és fotelekkel ellátott rész személyes és egyben rekreációs térként is funkcionál a képeket készítő számára. Tanulási térként az első emeleti beugróban kialakított, közösségi interakciókra is lehetőséget adó helyet említette meg az interjúalany. A serdülő korosztály számára a saját helyek olyan kitüntetett fontosságú külső vagy belső helyszínek, amelyek megnyugtatóak, segítik a stresszoldást, erősíthetik a biztonság- és folytonosságérzetet.

Az iskola légköre, hangulata is megjelenik ezeken a képeken: szigorú, kissé merev, de egyben kedvességre, elfogadásra is törekvő, a tanuló szempontjait minimálisan figyelembe vevő, nem túl jó állapotban lévő, hagyományos iskola képét mutatja. A képek szerint az iskola különleges építészeti megoldásokat nem tartalmaz, domináns térszerkezete meghatározható függőleges és vízszintes vonalak által.

Csoportfoglalkozás
(Korosztály: hatodik osztályos gyerekek, 12–13 év, 17 fő)

A csoportfoglalkozás – mint módszer – a szociálpedagógia eszköztárának is része. Az épített környezeti nevelés az a speciális oktatási terület, amely az épített környezettel kapcsolatos tudás átadásával foglalkozik. Célja, hogy az épített tartalmak átadásához megfelelő pedagógiai eszköztárat alakítson ki, illetve alkalmazza ezeket a gyakorlatban. Témaköreit egy iskolában könnyebb és hatékonyabb csoportfoglalkozás keretében megismertetni a gyerekekkel, hiszen ez a téma, az erről való gondolkodás, még jelenleg sem igazán elterjedt a hagyományos oktatásban. A tudás átadásának első lépése az érzékelítés, az épített környezetről való ítéletalkotáshoz szükséges kompetenciák fejlesztése.

Játékos alkotó tevékenység keretén belül a következő kérdések, megfigyelési szempontok köré tematizáltam a foglalkozást: *Hogyan gondolkodnak iskolájuk belső tereiről a diákok? Szeretik-e, használják-e? Mi az, ami működik? Mi nem? Mi változtatható? Mi nem? Hogyan használják az iskolán belüli helyeket? Hogy nézne ki az az iskola, ahová szívesen járnának?*

A foglalkozás témájának és módszertanának megválasztásában olyan keretben gondolkodtam, amely kellően rugalmas mind a résztvevők létszáma, életkora, mind a bevonódás elvárt mértéke szempontjából. A közösségszervezés központi eleme az élményszerző egymástól tanulás, amely során sokkal intenzívebben sajátíthatók el azok a képességek, melyek a résztvevők tudására és tapasztalatára építenek. Nagy szerepük van az egyéni ötleteknek és a rögtönzésnek. Az aktivizáló módszerek pedig nagymértékben elősegítik a résztvevők közti együttműködést. Ilyen aktivizáló módszer például az amerikai–svéd mintájú „svéd tanulókör”, melynek célja a tudásvágy felébresztése. Ezek az önképzőkörök lényegében fórumok, ahol az emberek segíthetnek egymásnak oly módon, hogy megoszthatják tapasztalataikat, tudásukat másokkal azért, hogy közösen változtathassanak nézőpontjukon, hogy véleményt tudjanak formálni.

Összefoglalásként elmondható, hogy a Kék Általános Iskola a hagyományos, ipari forradalom idején kialakult oktatási formát közvetíti és viszi tovább, noha vannak törekvések a mai modernebb társadalom értékei, a diákok szempontjai és az innováció hangsúlyozására is, azonban az iskola épülete szerkezetileg sem teszi lehetővé a tanulást támogató építészeti megoldásokat. *Genius loci* szempontjából zárt, „megtartó” intézmény, a gyerekek nem használják az iskolát körülvevő tereket, az iskola épületén belül maradnak.

Zöld Általános Iskola

A térhasználat vizsgálata

Megfigyeléseim szerint ebben az iskolában a diákok intenzíven, természetesen, kreatívan, szabadon és nem rendeltetésszerűen használják az iskola belső tereit. A környező utcákból és messzebből is gyalog vagy villamossal járnak iskolába. Az iskola körül lévő teret szintén aktívan és intenzíven használják, jellemzők a csoportosulások, bandázási körök.

Itt nincs kiemelt jelentősége az elvonulásnak, feltételezem, a kisebb térsűrűségből következően, hiszen a hatalmas, négyszintes épületbe kb. 15 évvel ezelőtt is még 400 fő járt, jelenleg azonban 120 fővel működik az iskola, de a fizikai jelenlét ennél is kevesebb, kb. 90 fő. A társas interakcióknak azonban kiemelt fontosságuk van, keresik vagy kialakítják maguknak a spontán szerveződésre alkalmas helyeket. Térhasználatukhoz hozzá tartozik az iskolát körülvevő tér is, sokat vannak a környező utcákon iskola után, gyakran estig. A gyerekek az iskola belső tereit szabadon, otthonosan használják, nem köti őket a kontroll, a beszabályozott térformák. Az épített környezet elmeit többféle képp használják, a folyosót nemcsak közlekedésre, hanem mozgásra, játékra is. Az iskola szerkezetével egy hagyományos, szabálykövető és szigorú, a többségi társadalom értékrendszerét képviselő iskola képét mutatja, ez azonban nem akadályozza meg a gyerekek indulatos, impulzív viselkedését, heves reakcióit. Itt nem a tanuláson van a fókusz, hanem a szociális kompetenciákon, elsősorban az indulatkezelési módok és a kommunikációs technikák hatékony elsajátításán. Ezeknek a készségeknek az elsajátítására nem alkalmas a tér, ehhez kisebb épületre, kisebb tanulóterekre, a hagyományostól eltérő oktatási formára és az ezt megtámogató téri eszközökre lenne szükség. A folyosón elhelyezett padok, az iskolapszichológusi szoba berendezése, valamint a gyerekek által készített sokféle színes festmény azonban tükrözi a merev térformák alakítására irányuló próbálkozást. Az iskolába beáramló természetes fény lágyítja a teret és hozzájárul az iskola kellemesebb légköréhez.

Mentális térkép készítése

A kutatásban részt vevő személyek beszámolójában hangsúlyos az iskolát körülvevő tér. A park mint természeti környezet, a környék utcái, boltjai, a közelben lévő Községi Tér térhasználat szempontjából kiemelt jelentőségű. Mivel a jellemzően nagy létszámú családok kicsi, rossz állapotú lakásokban élnek, cselekvéseik kiszorulnak a lakáson kívüli terekre. Ennek a térhasználatnak az iskola is része, ami nem a tudás átadásának helye, csak egy kötelező rossz, ráadásul az iskolába járás elmulasztása még büntetést is von maga után. Az iskola belső tereinek használatában megjelenik az elvonulás, elbújás igénye, azoknak a tereknek a kedvelése, amelyek kevésbé vannak szem előtt (pl. könyvtár). Ugyanakkor az iskola belső tere destruktív magatartásra is ösztönöz, vagyis a gyerekek nem érzik, hogy közük lenne hozzá, feltételezhető a negatív helykötődés is.

Fotóinterjú készítése

A (Zöld iskolára vonatkozó) képeket egy 14 éves, hatodik osztályos fiú készítette, az én telefonommal. Ötödik osztályos kora óta jár az iskolába. A képek mellé kérésemre írásbeli kommentárt fűzött, valamint néhány szóban azt is megfogalmazta, milyen érzeteket váltanak ki belőle az általa fotózott helyek. (Lásd a Függelékben.)

„*Mutasd meg kedvenc helyeid, tereid az iskolában.*” Külön kiemeltem, hogy az érdekel, ahogy ő észleli, látja a tereket.

A tanuló a képek alapján a zártabb, eldugottabb helyekhez kötődik (első emeleti lépcsőforduló, hátsó lépcső). Az ő szemszögéből ezek a társadalmi élet tipikus területeinek tekinthetők. Élmenyhelyszíneként vannak megemlítve, itt beszélgetnek, sokszor órák alatt is itt tartózkodnak. Az elbújás, elrejtőzés, visszavonulás igénye megjelenik a fotókhoz fűződő kommentekben. Új elemként jelenik meg a könyvtár, több funkcióban: mint aktív használatban lévő közösségi tér, tanulási tér, de lehetőséget ad a visszavonulásra, elrejtőzésre is. Az otthonosság itt bukkan fel először, a fotó készítője szobához hasonlítja, megfogalmazásában is itt van a legtöbb érzelm. Érdekes még, hogy a kedvenc helyek bemutatásakor többes számban fogalmaz: mindig közösségi élményeket, interakciókat kapcsol a fotózott terekhez. A helyhez való érzelmi kötődés tehát a szociofizikai helyekre vonatkozik, azaz abban a társas aktorok jelenléte is érzékelhető (SOMOGYI 2019). Az iskola atmoszférája is jól érzékelhető a fotókon: színes, tágas, ba-

rátságos, otthonos, ugyanakkor merevséget, szabálykövetést is hordozó, ami az épület szerkezeti megoldásaiból adódhat. A folyosó ridegségét színes festményekkel és kevés számú színes paddal igyekeznek lágyítani, ebben a törekvésben itt is nagy segítséget nyújt az ablakokon beáramló természetes fény. Térrendezés szempontjából a gyerekek igényeihez alkalmazkodni igyekvő, merevebb, a hagyományostól kissé eltérő, de otthonosságra törekvő iskola képét mutatja.

Csoportfoglalkozás
(Korosztály: hatodik osztályos gyerekek, 12–14 év, 10 fő)

Bár a gyerekek sokszor nem rendeltetésszerűen használják az iskola belső tereit, megfogalmazták azt is, sokkal több mozgásra, tágasabb terekre, szabad levegőre, természeti környezetre lenne szükségük. Többet szeretnének játszani, énekelni, kevesebb kontrollt, több nyugalmat szeretnének.

Közös volt a gyerekek álláspontja abban, hogy otthonosabb, kisebb, barátságosabb iskolát szeretnének, több pihenésre is alkalmas hellyel, eszközzel. (Pl. hintaágyat, karosszéket, matracot, párnát.) Az osztálytermeken szintén változtatnának, elsősorban a padok elrendezésén. Szívesebben ülnének körbe, úgy, mint a könyvtárban.

Összefoglalásként elmondható, hogy a Zöld Általános Iskola a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű gyerekek szempontjait igyekszik figyelembe venni, bár nem igazán hatékony eszközökkel. A sajátos nevelési igényű gyerekek hagyományostól eltérő iskolai tereket és oktatási formát igényelnek. Az iskola épülete itt sem teszi ezt lehetővé, de törekvés van az intézményben arra, hogy alakítsanak ezen. Elsősorban dekorációval, a környezet színesítésével igyekeznek otthonos, elfogadó légkört teremteni. *Genius loci* szempontjából nyitott, „kívülről” intézmény, a gyerekek aktívan használják az iskolát körülvevő tereket, még tanítási időben is. Ahhoz, hogy az iskola bent tartsa és ezáltal megtartsa őket, otthonosságot, biztonságot, személyességet sugárzó terekre lenne szükség, ahol a tanulás tapasztalati élményekre alapul.

ÖSSZEFOGLALÁS

Az iskolaépületek komplex üzeneteket fogalmaznak meg a konkrét helyről, de egy környékről, városról, az oktatásnak vagy a fiataloknak a társadalomban betöltött szerepéről is (SOMOGYI 2019). A kutatási módszerek összefoglalásaként elmondható, hogy a kutatásom egyik terepét adó Kék Általános Iskola tanulói a közösségi élet szempontjából az iskola belső terei közül elsősorban a közlekedőket, a folyosót használják. Megfogalmazták, hogy a hatalmas épületben nagyon sokan vannak, ami gyakran frusztrálóan hat, elvonulásra, pihenésre azonban alig van hely kialakítva a számukra. Az iskola átmeneti helyként funkcionál, elsősorban a tudás, tanulás helyeként gondolnak rá. Térhasználatuk az iskola belső tereire koncentrálódik, helykötődésük elsősorban lokalizált.

A Zöld Általános Iskola tanulói iskolához való kötődésükben ambivalensek. Közösségi élet szempontjából nemcsak a folyosót, az egész iskolát használják. Az iskola belső terei nem teszik lehetővé a számukra megfelelő, otthonosságot, biztonságot sugárzó iskolai környezet meglétét, ami a tudáshoz, tanuláshoz fűződő viszonyukra is hat. A kisebb, barátságosabb terek könnyebben megteremtenék számukra a tanuláshoz szükséges környezetet, és lehetőséget adnának a saját, személyes tér megélésére is. Támogatnák önszabályozási funkcióikat, ami alapvető hiányosság szocializációjuk során. Térhasználatuk az iskolán kívüli terekre is kiterjed, az iskolát és belső tereit a külvilág, az utca részének tekintik. Mindkét terepen kiemelt jelentősége volt a 12–14 éves korosztály számára az elbújásnak, zugoknak, azoknak a tereknek is, ahol maguk lehetnek, megnyugodhatnak. A magánszféra szabályozása minden helyzetben fontos, de a szabályozott, intézményi környezetben ennek megnövekszik a jelentősége (DÜLL 2009). A védett zugok egyben a felnőtté válás és az önálló identitás alakulásában fontos szerepet betöltő, csoportidentitáshoz köthető lokációk.

A tér emberi felhasználása a kultúra egyik jellegzetes megnyilvánulási formája. Az erős kontextusú kultúrákra jellemző, hogy nagyon erős választóvonal húzódik a csoport tagjai és a „külsősök” között. Az emberi kapcsolatok hosszantartóak, mély érzelmi kötődésre épülnek. A kulturális szabályok mélyen gyökereznek az emberek gondolkodásában, ezért nehezen és lassan változnak (HALL 1987). A szegénykultúrában élő gyerekek az anyagi javak állandó hiányával küszködnek, ezért számukra a pozitívumot, többletet, a túlélés forrását a személyes és rendkívül erős kötődések jelentik, így az iskolával is elsősorban a személyesség, személyes kapcsolatok, közösségi együttlét jelentheti a legfontosabb kapcsolódást.

A gyenge kontextusú kultúrák jellemzői között szerepel, hogy az emberi kapcsolatok kevésbé mélyek, rövidebbek, könnyebben alakulnak. A csoport tagjait és a külsőket nem különböztetik meg annyira élesen egymástól. A kulturális minták könnyebben és gyorsabban tudnak változni (HALL 1987).

A többségi társadalom értékrendszerében szocializálódott gyerekek másképp tekintenek az őket körülvevő térre, az iskola belső tereire is. Egyértelműbben különülnek el a funkciók, az, hogy az iskola mire való, milyen célt szolgál. Természetesebben kezelik a tanulás helyeiként, és világosabb számukra, mire használják. Kötődésük az iskolához célorientált, a közösségi kapcsolatok nem írják felül az egyéni célokat.

Fontos, hogy az iskola egy védett, bizalmi tér legyen, ahol szabadon meg lehet nyilvánulni. A hatékonyság, fegyelem, teljesítmény, engedelmesség fogalmait felváltotta a flexibilitás, nyitottság, elfogadás, képességfejlesztés, közösségépítés.

Magyarországon ilyen szellemben épült pl. a mosonmagyaróvári Piarista Iskolaközpont (egyelőre még nem adták át), a pilisszentlászlói Kékvölgy Waldorf Általános Iskola és az Algyői Fehér Ignác Általános Iskola is.

Az ilyen típusú iskolák kialakításakor az építészek és a használók (pedagógusok, diákok) párbeszéde központi jelentőségű. Ennek az átalakulásnak a hátterében a technológiai fejlemények mellett legfőképp a pedagógiai változások állnak. Amíg a hagyományos iskola alapeleme a korlátozott módon használható osztályterem volt, addig a modern iskola alapegysége egy gazdagabb térkínálatú, emberi léptékű téregyüttes. A kisiskolák modelljére a tanulóház kifejezést is használják. Fő jellemzője a központi helyzetű közösségi tér mellett a részben összenyitott térrészek. Flexibilis bútorokkal, részben áramló tanulási terekkel ezek a házak jó kompromisszumot valósítanak meg a tagolt osztálytermes és a nyitott nagyteremes iskola között, mely a diákok számára személyre szabottabb tanulási szituációk kialakítását is segíti. A mosonmagyaróvári iskola a tervek szerint a városiakok eddig hiányzó köztereit és közösségi funkcióit is biztosítja, kulturális és közösségi központtá is válik. Az új terek tehát a kommunikációról, tudáscseréről, csoportokról, mobilitásról szólnak, összefonódva a használók igényeivel és hatékonyan támogatva a tanulást inspiráló környezetet.

*

A publikáció az MTA Közoktatásfejlesztési Projekt 2021 Tanulási Környezet Kutatócsoport támogatásával készült.

IRODALOM

- BABBIE, EARL (1998): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- BÖDDI ZSÓFIA – KESZEI BARBARA – SERFŐZŐ MÓNICA – DÚLL ANDREA (2015): A megfigyelés kutatómódszertana – Interakciók megfigyelése integrált és inkluzív óvodai környezetben. *Gyermeknevelés* 3/2. 29–50.
- CSÉFALVAY ZOLTÁN (1990): *Térképek a fejünkben*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- DÚLL ANDREA (2009): *A környezetpszichológia alapkérdései*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- DÚLL ANDREA – SOMOGYI KRISZTINA – TAMÁSKA MÁTÉ (2021, szerk.): *Iskolaépítészet Magyarországon. Örökség és megújulás*. Martin Opitz Kiadó, Budapest.
- FALUS IVÁN (2011): A megfigyelés. In: *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 106–145.
- HALL, EDWARD T. (1987): *Rejtett dimenziók*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- KISS JÁNOS – BAJMÓCY PÉTER (1996): Egyetemi hallgatók mentális térképei Magyarországról. *Tér és Társadalom* 10/2–3. 55–68.
- KOCSISNÉ SALLÓ MÁRIA (2011): A helyidentitás fogalmának értelmezési lehetőségei és helye az erdőpedagógia projektben. *Új Pedagógiai Szemle* 61/1–5. 320–326.
- LYNCH, KEVIN (1960): *A városkép elemei. (The Image of the City.)* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- RESZEGI KATALIN (2018): Helynevek – térszemlélet – mentális térkép. *Magyar Nyelv* 114/2. 169–184.
- SOMOGYI KRISZTINA (2019): *Közvetlen élmény – Közvetlen építészet. Az „építész nézet” kvalitatív vizsgálata saját élményű középiskolai környezetben*. ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola, Budapest.
- SZOKOLSZKY ÁGNES (2004): *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat*. Osiris Kiadó, Budapest.
- SZTOMPKA, PIOTR (2009): *Vizuális szociológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- TAMÁSKA MÁTÉ – SÁRKÁNY PÉTER (2017, szerk.): *A tanulás helyei: iskolaépítészet*. Martin Opitz Kiadó, Budapest.

FÜGGELÉK

Kék Általános Iskola



1. fotó

Itt látható a tanári és az igazgatói előtt egy olyan hely, ahol gyakran szoktunk lenni, még szünetekben is, meg ebéd után, kettő után is. Ez egy elszeparált rész, és kényelmes.

Nyugodt, zárt, levegős.



2. fotó

Ez a folyosó nem a legjobb az elsőn, de erre van a média terem, meg ott lehet lemenni a hátsó lépcsőn, ami egy szűk lépcső, de pont attól érdekes. Le van pukkanva, elhagyatott.

Hagyományos, csendes, színtelen.



3. fotó

Ez a díszteremnél van, a 2. emeleten. A korlát mellett fotóztam, azt a lépcsőfordulót szeretem.

Színes, tágas, levegős.



4. fotó

Itt a díszterem előtti rész látható. Nem szép, de elég sokat megállunk itt, le lehet innen látni a földszintre.

Hétköznapi, nyitott, zajos.



5. fotó

Ez a folyosó elég jó hangulatú, ezek a képek már évek óta itt vannak.

Izgalmas, ismert, zárt.



6. fotó

Az iskola udvara. Sokszor játszottam itt alsóban. Most már csak nézni szeretem. Van két udvara a sulinak, a kicsik használják az egyiket, a másik le van zárva, lomtár. Mi már nem megyünk ki délután, csak a külső tornaudvarra órán. Az is elég kicsi.

Ismert, levegős, csendes.



7. fotó

Ez nem a kedvenc helyem, mert nagyon szem előtt van. De használjuk néha ezt is, leülünk ide tanulni.

Nyitott, kicsit otthonos, kerek.

Zöld Általános Iskola**1. fotó**

Ezen a padon sokat ülünk. Ez itt a folyosón az egyetlen hely, ahova le lehet ülni. Itt van a lépcsőforduló is, ahol sokat vagyunk. A festmények tetszenek.

Színes, világos, ismerős.



2. fotó

Itt nagyon sokszor vagyunk, beszélgetünk, nemcsak szünetben. Régen itt volt egy kis láda, ahová le lehetett ülni. Elvitték, mert páran ledobták a lépcsőkön.

Ismerős, szögletes, hétköznapi.



3. fotó

Ez az első emeleti forduló, a lépcsőről fotózva. Ezen a lépcsőn sokszor ülünk és beszélgetünk.

Világos, levegős, nyitott.



4. fotó

A könyvtár. Itt szeretek lenni, olyan, mint egy szoba. El is lehet itt bújni.

Csendes, otthonos, kerek.



5. fotó

A második emeleten itt lehet kimenni a hátsó kijáráthoz. Az egy szertár, oda nem tudunk bemenni, bezárták.

Unalmas, hétköznapi, nyugtalan.



6. fotó

Hátsó lépcsők. Itt nagyon sokat vagyunk, óra alatt is. Nagy az iskola, sok helyre lehet itt menni, és tényleg nem vesznek észre itt hátul.

Izgalmas, zárt, ismert.

Az autista gyermekek integrációja óvodapedagógusi szemszögből

AZ AUTIZMUS SPEKTRUM ZAVARRÓL RÖVIDEN

Az ASD prevelanciája nem csekély, átfogó nemzetközi tanulmányok alapján a nyugati országokban 0,8–1,0% körüli az előfordulási gyakorisága gyerekeknél és felnőtteknél egyaránt (pl. BRUGHA és mtsai 2011). A KSH adatai szerint Magyarországon az óvodás gyermekek 3,1%-a sajátos nevelési igényű (kb. 10 000 gyermek), és közülük 13% érintett ASD diagnózissal.¹ Az autizmus gyógypedagógiai szempontból az úgynevezett pervazív, azaz az élet több területére élethossziglan, mindent áthatóan befolyásoló idegrendszeri zavarok gyűjtőfogalmába tartozik. A pervazív fejlődési zavarokra jellemző, hogy a domináns deficitek a kognitív, motoros és szociális készségek terén jelentkeznek. Az autizmust, mint spektrumot, sőt mint multidimenzionális spektrumot tekintjük, ahol az élet különböző területeinek érintettsége alapján helyet kap a legenyhébbtől a legsúlyosabb tünetekkel élőig minden forma. Ezt a szemléletet az EMMI irányelvei is rögzítik:² *„Az autizmus klinikai képe rendkívül változatos, egyénen belül és egyének között is erősen variál. Az állapotot jelenleg tehát multidimenzionális spektrumként értelmezzük, ahol nagyfokú heterogenitáshoz vezető legfontosabb dimenziók: az életkor, az autizmus súlyossága, az intelligenciaszint, a beszéd és a beszédértés szintje, a személyiség, a környezeti hatások (pl. családi miliő, terápia intenzitása és minősége), valamint a társuló betegségek, zavarok.”*

Az autizmust nemcsak a normativitás felől közelíthetjük meg, hanem a neurodiverzitást, a sokszínűséget akceptálva, az autista emberek sajátos perspektíváját elfogadva, a hatékony megismerésükre való törekvéssel is. Damian Milton brit autizmuskutató, aki szintén érintett ASD ügyben, az autizmust egy sajátos, a szokásostól eltérő, adott esetben

¹ KSH, Oktatási adatok 2019/2020. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html#kzel4ezerfvelemelkedettazvodbajrgyermekekszma> (Utolsó megtekintés: 2021. október 23.)

² Az Emberi Erőforrások Minisztériuma egészségügyi szakmai irányelve az autizmusról / autizmus spektrum zavarokról. 2020. EüK. 12. szám EMMI irányelv 3. http://www.hbcs.hu/uploads/jogszabaly/3171/fajlok/2020_EuK_12_szam_EMMI_iranyelv_3.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. október 23.)

még adaptívnek is tekinthető fejlődési útnak tekinti. Ennek megfelelően az autizmust ma már nem gyógyítandó betegséggént kezeljük, hanem egy speciális nehézségként a társadalomba való beilleszkedés és a társadalomban élés folyamatában (MILTON 2015).

A kezdetek óta élnek velünk autizmussal emberek, ám maga a fogalom ismeretlen volt egészen a huszadik századig. A meghatározás a görög „autosz” szóból származik, és az érintettek túlzott mértékű önmagába fordulására utal. A kifejezést elsőként a skizofrénia kapcsán használták az énközpontú gondolkodás leírására. Az autizmus önálló fejlődési rendellenességként történő leírását az 1940-es évekre datálhatjuk, ekkor Leo Kanner és Hans Asperger gyakorlatilag egymással egy időben írták le a jelenséget (SILBERMAN 2015).

Kanner volt az, aki „az érzelmi kapcsolat veleszületett zavaraként” fogalmazta meg a gyerekeknél tapasztalt, társas világhoz való kapcsolódási nehézségeket. A társas elszigeteltségben és a szokatlan viselkedésben, valamint az állandósághoz való ragaszkodásban látta az autizmus diagnózisának sarkalatos pontjait (VOLKMAR–WIESNER 2013). A bécsi gyermekgyógyász, Hans Asperger négy fiúgyermekről számolt be 1944-es doktori értekezésében, akiknek társas viselkedése, nyelvi készsége és gondolkodása rendkívül különös volt. E tünetegyüttest autisztikus pszichopátia néven határozta meg, és a személyiségzavarok egyik formájának tekintette, leírására ugyanazt az „autisztikus” kifejezést használta, mint távoli kollégája, Kanner (ATTWOOD 2002). Bár tanulmányát akkoriban még figyelmen kívül hagyták, haláláig folytatta munkáját, és a 80-as évekre bekerült a köztudatba a nevével fémjelzett tünetegyüttes.

Az 1960-as évektől kezdődően az autizmus klinikai és epidemiológiai vizsgálatai a jelenlegi autizmus fogalom kialakulásában és szemléletében nagy szerepet játszottak. Rutter és munkatársai klinikai kutatásai, valamint Wing és Gould empirikus vizsgálatai alapján a fejlődési rendellenességet mutató populáción belül is sikerült találni egy olyan tünetcsoportot, ami az autizmus diagnosztizálási kritériumaként szolgál a mai napig. Ezt szokás az autisztikus károsodások Wing-féle triászaként nevezni. A triászt a szociális interakciók és a kommunikáció minőségbeli károsodása, illetve a szűk spektrumú repetitív, sztereotip viselkedés és érdeklődés alkotja (JORDAN–POWELL 2009). A teljesség kedvéért megemlítem, hogy a legújabb diagnosztikai rendszer, a DSM-5 már „autisztikus diádról” beszél, ami alatt a tartós deficitet értik a szociális kommunikációban és szociális interakciókban, valamint szűk körű repetitív mintázatokat a viselkedésben, érdeklődésben, aktivitásban.³

³ DSM-5. Referencia kézikönyv a DSM-5 diagnosztikai kritériumaihoz. American Psychiatric Association. Oriold és Társai Kiadó, Budapest.

A korai szakaszban még számos félreértés, félreértelmezés adódott az autizmus kapcsán, melyek tisztázása hosszú időt vett igénybe. Ezek közül az egyik leginkább említésre méltó téves megállapítás, hogy Kanner, bár veleszületett zavarként írta le az autizmust, a későbbiekben mégis a szülőket hibáztatta gyermekeik autizmusának akaratlan előidézésért (SILBERMAN 2015). Az általa leírt esetekben a szülők magasan kvalifikált, intellektuális emberek voltak, akik meglehetősen ridegen viselkedtek gyermekeikkel. A 60-as években már bekerült a köztudatba a nem kifejezetten szeretetteljes attitűdre utaló „fridzsider anyák” kifejezés, melyet legintenzívebben Bruno Bettelheim hirdetett. Az autizmusért főként az anyákat hibáztatta, az anyák gyermekeik iránti elégtelen kötődési mintájában látta a problémát. Azt vallotta, emiatt a gyermekeket el kell távolítani az otthonukból, így lehetséges segíteni rajtuk. Erről az elképzelésről kiderült, hogy téves, de utóbb mégis évtizedekig tartó hatással bírt. Napjainkra ismert és elfogadott tény, hogy az autista gyermekek szülei is éppoly szerető, gondoskodó szülők, mint bármely más szülők (BARON-COHEN–BOLTON 2000).

Az autizmust atipikus neurológiai sajátosságként is leírhatjuk, melynek hátterében sokszor az idegrendszer nem mindig könnyen beazonosítható neurológiai alapú eltérései húzódnak meg, és amelyek egymással interakcióban alakítják ki a szokásostól eltérő, atipikus idegrendszeri fejlődést (GYARMATHY 2009). Szintén az atipikus fejlődés eredménye, hogy a készségek és képességek szintjei között jelentős lehet az eltérés, és ezáltal egy úgynevezett tüskés profil jellemzi őket (MILTON 2015). A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy az autizmus a legkülönbözőbb kombinációkban járhat együtt más neurológiai alapú teljesítményzavarokkal is (pl. tanulási zavarokkal, kontrollzavarokkal, figyelemzavarral), és a végeredmény minden esetben nehezíti a társadalmi beilleszkedést (GYARMATHY 2009).

Az ASD diagnózisa esetén a három kiemelt terület a már korábban említett Wing-féle triász, mely a szociális interakciók és a viselkedés rugalmas szervezésének minőségbeli eltérését, illetve kommunikációdeficitet jelent. Tekintsük át ezeket röviden.

A szociális interakciók minőségbeli eltérése tetten érhető az összetett nonverbális viselkedésmódokban. Az autista személyeknek nehézséget okozhat a szemkontaktus felvétele és megtartása. Az interakciókat szabályozó gesztusokat nem, vagy nem megfelelően alkalmazzák. Jellemző nehézségként jelenhet meg a kölcsönösség hiánya mind szociális, mind pedig érzelmi téren. Problematikus számukra az élmények megosztása, az

érzelmeinek megértése és kifejezése (PEETERS 2007). Jellemző rájuk a monoérzékelés, a csőrlátás, szemben a megosztott figyelemmel. Mivel számukra nehéz, hogy ugyanarra az ingerre figyeljenek, amire a másik személy, ezért nem képesek arra, hogy közös élményeket szerezzenek másokkal. Nem értik az interakciók jelentését, célját, ami jelentősen hátráltatja a társas viselkedésük fejlődését (BOGDASHINA 2009).

A *kommunikáció minőségbeli eltérése* szintén összetett tünetcsoport. Egy sor kommunikációs nehézség figyelhető meg az autistáknál. Sokan sohasem vagy csak késve tanulnak meg beszélni. Vannak olyan gyermekek is, akik fejlett beszédképességgel rendelkeznek ugyan, de beszédbeli kompetenciájuktól függetlenül a kommunikáció minden aspektusában nehézségeik vannak. Akár a mimika használatában, értelmezésében, akár a kommunikációt kísérő testtartásban, testhelyzetben, de a nyelv jelentésbeli vagy szociális értelmezésében is (JORDAN–POWELL 2009). A neurotipikus emberek gond nélkül, spontán, tudat alatt számtalan nyelvi kétértelműséget azonosítanak. Az autistákra ezekkel szemben jellemző az úgynevezett kontextusvaktság vagy csökkent kontextusérzékenység. Általában a kifejezések, szavak elsőként megtanult, domináns jelentéséhez ragaszkodnak. Az ettől való eltérés, a spontán, rugalmas váltás, a kontextusfüggő értelmezés már gondot okoz számukra (VERMEULEN 2014). Akiknél kifejlődik a beszéd, azoknál is jellemző a sztereotip, repetitív nyelvhasználat. Gyakran echolálnak, kényszert éreznek, hogy bizonyos szavakat vagy kifejezéseket megismételjenek (BARON-COHEN–BOLTON 2000).

A harmadik nagy tünetcsoport a *viselkedés rugalmas szervezésének zavara*. Sokszor a részletek oly mértékben lekötik őket, hogy ez az intenzív fókusz mások számára beszűkült érdeklődésnek tűnik. Nehezen váltanak egyik cselekvésről a másikra még akkor is, ha az nyilvánvalóan célszerűtlen és diszfunkcionális.

A viselkedésükre, gondolkodásukra jellemző a merevség, szegényes képzelőerő. Gyakran ragaszkodnak sajátos, nem funkcionális rutinhoz vagy rituálékhoz. Megfigyelhető autistáknál még a kéz vagy az ujjak röpködő mozgása, csavargatása, esetlegesen komplex testmozgás, vagyis sztereotip vagy repetitív mozgásos manírok – ezek néha fájdalmasak, és akár önveszélyes szintet is elérhetnek (PEETERS 2007). Érdemes kiemelni még a szokatlan szenzoros érzékenységet is. Ilyen lehet például a hiperszenzitivitás, amikor a szenzoros csatornák nyitottsága miatt túl sok inger éri el a gyermeket, és emiatt fokozott érzékenységgel reagál például zajra, fényre. Beszél-

hetünk ennek a másik végétéről a hiposzenzitivitásról is, amikor a csatornák nem elég nyitottak, emiatt elégtelen az ingerfelvétel, és például nem érzik égetőnek a forró víz hőfokát (BOGDASHINA 2009). Előfordulnak még alvási vagy evési problémák. Kialakulhatnak bennük félelmek, szorongások, fóbiák is, akár mindennapi tárgyaktól, hangoktól. Megfigyelhető náluk a gyenge mozgástudatosság és fejletlen finommotorika. Az Asperger diagnózisú gyermekek gyakran diszpraxiások, vagyis idegrendszeri eredetű mozgáskoordinációs zavaruk van. Ez azt jelenti, hogy nem képesek megfelelő módon alkalmazni a mozgásos tapasztalataikat. Előfordul, hogy a kis részletekre való összpontosítás miatt a nagy egészre már nem figyelnek. A veszélyérzet hiánya, a szenzoros ingerfeldolgozási problémákkal tovább súlyosbítva nagyon sérülékennyé teheti őket (HANNAH 2010).

Az egyik leggyakoribb kérdés és leginkább kutatott terület az, hogy milyen okok húzódnak az autizmus kialakulásának hátterében. Írásomban említettem, hogy a hatvanas években még elfogadott volt az autizmus pszichogén elmélete, amely szerint az elégtelen szülői gondoskodás okozza ezt az állapotot. Mára ezt az elképzelést bőven túlhaladtuk. Napjainkra az autizmust leginkább biológiailag, genetikailag, epigenetikai hatások által is meghatározott fejlődési zavarként fogalmazzák meg, kizárva a pszichogén tényezőket, és az okok helyett inkább az autizmushoz vezető rizikótényezőket, illetve ezek kapcsolatát vizsgálják.

Az öröklött tényezők szerepe vitathatatlan az autizmus kialakulásában. A testvérek esetében jelentősen kisebb mértékben mutatható ki az autizmus együttes megjelenése (3–10%), mint ikrek esetében (60%), és ez az eredmény egyértelműen genetikai hatásra utal (BARON-COHEN–BOLTON 2000).

Az autizmussal élőknél különböző neurológiai eltérések is megfigyelhetők. Ilyen lehet a kézdominancia kései kialakulása vagy a hypoton izomzat. Találkozhatunk náluk szokatlan reflexekkel, melyek nem épültek le csecsemőkorban és akár felnőttkorukig is fennmaradhatnak, de az agyi neurotranszmitter-rendszerek eltéréseit is intenzíven kutatják (VOLKMAR–WIESNER 2013).

Domináns szociális viselkedésüket tekintve, a gyakorlati szempontokat szem előtt tartva Lorna Wing négy típusra osztotta az ASD diagnózissal érintett gyerekeket és felnőtteket (BALÁZS 2000):

1. Az *izolált típus* az alcsoportok közül a legrosszabb prognózissal rendelkezik, mivel jellemzője, hogy elszigetelődik a társas kapcsolatokban. Szociálisan elutasító,

nem is próbál kapcsolatot teremteni. Többszörre értelmi fogyatékossgal párosul, bár ennek hátterében is a vizsgálat nehézsége, a kapcsolat elutasítása lehet. Mindemellett erős szenzoros érzékenység is jellemző.

2. A második alcsoport a *passzív típus*, aki kooperációs készségének köszönhetően jól irányítható, jól tanítható, de ő maga szociálisan nem kezdeményez. Adaptációs szempontból a legjobb kilátásokkal rendelkező típus, bár éppen a passzivitása az egyéni fejlődését akadályozhatja.

3. A harmadik az *aktív-bizarr típus*. Ők azok, akik szociálisan ugyan aktívak, kapcsolatot teremtenek, de ezek a kezdeményezések sajátos jegyeket viselnek. Jellemző például, hogy nem oda illő, szokatlan módon közelednek. Az interakcióikat egyoldalúság jellemzi, mivel a beszélgetőpartner tudását, érdeklődését, reakcióit figyelmen kívül hagyva, kizárólag a számukra érdekes témákról beszélnek a saját maguk számára élvezetes módon.

4. A *furcsa-merev, formálisan viselkedő típust* a berögzült szófordulatok használata jellemzi, a gépiesen elsajátított nyelv és viselkedés, melyet az erős kompenzációs törekvés hív életre. Ez a viselkedés a serdülő- és fiatal felnőttkorban alakul ki a jó értelmi képességű és jól kommunikáló autistáknál.

AZ AUTISTA GYERMEKEK ÓVODAI INTEGRÁCIÓJÁNAK KÉRDÉSEI

Az integráció alatt leggyakrabban sajátos nevelési igényű gyerekek ép társaikkal való együtt nevelését értjük valamilyen többségi közoktatási intézményben. Attól függően, mennyire mélyen kapcsolódnak egymáshoz az így közel kerülő csoportok, beszélhetünk az integráció különböző szintjeiről, melyek a következők (CSÁNYI 2000).

1. A *lokális vagy fizikai integráció* a legegyszerűbb. Ilyenkor a térbeli távolságot csökkentve egy közös épületben helyezik el a gyerekeket. Egy többségi intézményben, egy külön csoportot alkotnak a speciális nevelési igényű gyermekek. Gyógy- vagy fejlesztő pedagógus foglalkozik velük, a többi gyermekkel nem kerülnek érdemi kapcsolatba.

2. A *szociális integráció* során az intézményen belül elhelyezett lokális integrációs csoport tagjait tudatosan, tervszerűen a kortárs közösséggel egyesítik tanórán, csoportfoglalkozásokon kívül. Az együttnevelés, így a gyerekcsoportok találkozása lehet eseti vagy akár rendszeres, folyamatos is.

3. A *funkcionális integráció* során, mely a legmagasabb szintet képviseli az említett formák között, az óvodai kezdeményezéseken, foglalkozásokon vagy az iskolai tanórákon együtt történik a gyermekek fejlesztése. *Részleges funkcionális integrációról* akkor beszélünk, ha részdőben egyénileg vagy mikrocsoportosan kapcsolódnak be a közös tevékenységbe a speciális igényű gyerekek, míg a *teljes funkcionális integráció* során az SNI gyermek a teljes idejét a többségi csoportban tölti.

Szemléletbeli különbség, hogy az integráció során a speciális igényű gyermeket a segítő szakemberek képessé próbálják tenni a többségi oktatásban való részvételre, de magában a pedagógiai folyamatban nincs érdemi változtatás a gyermek érdekében, a fókusz a többség igényein van. Ezzel szemben az inklúzió („befogadás”) szemléletmódja más: a hatékonyság, eredményesség érdekében maga az oktatási folyamat, a tárgyi feltételek, a pedagógus felkészültsége, a tanítási programok változnak a speciális igényű gyermek szükségletei szerint (RÉTHY 2002). Bár ez a nehezebb út, és nyilván sokszor kivitelezhetetlen, mégis az SNI gyermekek inkluzív nevelése lenne a cél.

Az ép értelmű autista gyermekek integrációjának kérdése hosszú ideje terítéken van. A közoktatás valamennyi szintjén találkozhatunk velük, oktatásukban, nevelésükben valamennyi intézménytípus részt vesz. A hazai óvodák tekintetében elmondható, hogy az iskolákhoz képest nyitottabbak, nagyobb arányban folytatnak integráló nevelést: a 2019-2020-as tanévben a KSH adatai alapján az óvodákban az összes „autizmus” diagnózist kapó gyermekek száma 1670 fő, melyből 554 gyermek külön csoportban nevelt és 1116 gyermek integráló óvodai csoportba járt.⁴

Ennek oka vélhetően a nagyobb pedagógiai mozgástér: az óvodában nincsenek olyan mereven vett külső normák, kötelező teljesítményelvárások, mint az iskolában. Az egyéni differenciálás az óvodában része a mindennapoknak, az egyéni sajátosságok figyelembevételére több tere van a pedagógusnak. Ezenfelül a sajátos nevelésű gyermekek részére létrehozott speciális óvodák száma is kevesebb, és többnyire a szülők maguk is a többségi intézményt preferálják gyermeküknek (CSÁNYI 2007).

Az autista gyermekek integrálásában nagy segítség lehet, ha biztosítani tudjuk számukra az autizmus szempontú akadálymentes fizikai és személyi környezetet. Az ilyen gyermekek számára akadályozott a szociális-kommunikációs kontextusban zajló nevelés. Nehézséget okoz nekik akár a saját érzelmeik, szándékaik kifejezése, egyúttal

⁴ KSH, Egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány a sajátos nevelési igényű autizmus spektrum zavarral rendelkezők számáról az óvodákban.

a másik szándékának, akaratának megértése is, esetükben a szóbeli közlések kevésbé hatékonyak. Ezzel szemben a jól strukturált tér és idő, a látható, konkrét információk a segítségükre vannak. A kiszámíthatóság, a struktúra és konkrétan az egyénre szabott vizuális támpontok alkalmazása az, ami segít frusztrációjuk csökkentésében, ami segíthet megelőzni esetlegesen egy problematikus viselkedést, összességében egy védő, ún. „protetikus” környezetet teremtve a számukra (BALÁZS–HAVASI–ŐSZI–SZAFFNER 2009).

Az óvodapedagógusnak az ASD-érintett gyermekkel kapcsolatban tehát nem a fejlesztés az elsődleges feladata, hanem hogy megteremtse azt a közeget, védő környezetet, amelyben az autista gyermek a mindennapokban képes „létezni”, és amelyben az együttélés, a kölcsönös elfogadás megvalósulhat. Ennek kialakításhoz elengedhetetlen az augmentatív eszközök használata, melyek segítik a beszédükből és beszédértésükből adódó hátrányaik csökkentését, előmozdítva a minél teljesebb kommunikációt. Ilyen eszközök lehetnek például a napirendi kártyák, a folyamatábrák, a homokóra, az egyszerű babzsákgyakorlatok (BAKONYI 2019).

AZ AUTIZMUS SPEKTRUM ZAVARRAL ÉLŐ KISGYERMEKEK ÓVODAI INTEGRÁCIÓJÁNAK GYAKORLATA

Annak érdekében, hogy betekintést nyerjhesünk az ASD-vel élő gyermekek óvodai integrációjának nehézségeibe és sikereibe, a munkájuk során a többségi gyermekcsoportban autista gyermeket is nevelő óvodapedagógusokkal felvett kérdőíves kutatásos interjúk segítettek.

A kérdőíves kutatásra 96 kitöltés érkezett. Minden válaszadó és az interjúalanyok is kivétel nélkül azt vallották, hogy vannak ismereteik az autizmusról, bár az is kiderült a válaszokból, hogy önmagában sem az előzetes elméleti, sem a gyakorlatban megszerzhető tapasztalatokat nem érezték elegendőnek, amikor konkrétan szembesültek a kihívással, hogy egy ASD-érintett kisgyermek érkezik a csoportjukba. A legtöbben ebben a helyzetben szükségét érezték, hogy minél alaposabban és minél tudatosabban tájékozódjanak, továbbképezzék magukat, próbáltak felkészülni az adott konkrét gyermek fogadására.

Annak ellenére, hogy a kutatásban minden válaszadó dolgozott már autista gyermekkel a csoportjában, csak 54%-uk állította, hogy ennek kapcsán már részt vett valamilyen

szervezett integrációs képzésben. A többiek maguk próbáltak informálódni: önképzésbe fogtak vagy a szülőktől igyekeztek tájékozódni, amikor szembesültek a rájuk váró feladattal. Akik szervezett képzésen vettek részt, megemlítették a Vadaskert Alapítvány által szervezett tréningeket, illetve más, pár napos, támogatott tanfolyamokat, amelyeket módjuk volt elvégezni. A válaszadók 75%-a szívesen részt venne a jövőben ilyen irányú továbbképzésen, mert nem érzik magukat kellően felkészültnek, hogy magabiztosan kezeljék az autista gyermek jelenléte miatt kialakuló helyzeteket, feladatokat.

Az óvodapedagógusokat megkérdeztük, hogy milyen előnyt tapasztalták meg annak, hogy ASD-érintett gyermeket integráltak a csoportjukban. A válaszadóknak mindössze 16,7%-a vallotta, hogy az integrált nevelésnek semmilyen előnyt nem tapasztalta. A többiek kiemelték, hogy az integrált nevelés kifejezetten fejlesztően hatott az ASD-vel élő kisgyermekre (52%), a pedagógusok 50%-a szerint az autista társ jelenléte miatt a gyerekcsoport többi tagja is elfogadóbbá vált. A megkérdezettek harmada (33,3%) állította, hogy ő maga is sokat fejlődött szakmailag ebben a helyzetben.

A pozitívnak tűnő kép ellenére nem egyértelmű a megkérdezett pedagógusok elkötelezettsége az integrált nevelés mellett. A dilemmákat így fogalmazta meg egy tapasztalt kolléga:

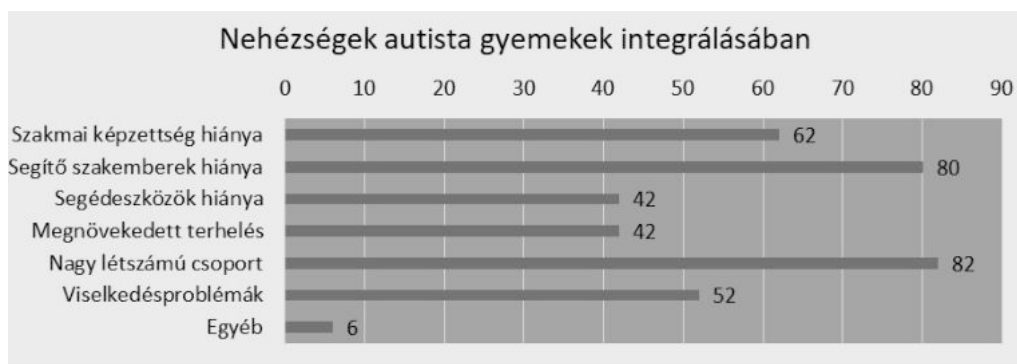
Ha enyhén autista a gyermek, látok esélyt a fejlődésére, de sokszor felmerül bennem, hogy mi a jobb a gyereknek a súlyosabb esetekben. Hogy bekerül egy ilyen közegbe, ahol elfogadják, de nem kapja meg azt a fejlesztést, amit egy speciális csoportban megkapna. Vagy szegregált intézménybe kerül, de specifikus fejlesztésben részesül.

Mások amiatt aggódnak, hogy a gyerekek az óvoda védett, toleráns és inkluzív szemléletű közegéből átkerülnek az iskolába, ahol mindezt már kevésbé tudják biztosítani nekik. Így leggyakrabban az történik, hogy az ilyen gyerekek előbb-utóbb szegregált iskolában fognak kikötni, vagy ha maradnak, a többségi iskolával kölcsönösen tele lesznek konfliktusokkal, problémákkal. „Amikor iskolába kerülnek, akkor elveszítjük őket szem elől, de úgy gondolom, visszazökkenek oda, ahonnan elindultunk” – állapítja meg az egyik interjúalany.

Az autista gyermek integrálásának nehézségeivel kapcsolatos véleményeket az 1. ábra mutatja. A válaszadók elsőprő többsége a pedagógiai munkát segítő szakemberek hiányát és a nagy csoportlétszámokat jelölte meg, mint a leginkább nehezítő körülményeket. De

ezek mellett a saját szakmai ismereteiket is többen hiányosnak érzik, illetve nehezen küzdenek meg az eszközhiánnyal és az ASD-érintett gyermek által jelentett többletterhekkel.

A 2011-ben megjelent, majd 2016-ban frissítésre került *Ajánlások az autizmus-specifikus alapszolgáltatások kialakításához a köznevelésben* című tanulmányban összefoglalják azokat az ajánlásokat, amelyek kialakításával az autizmus specifikus nehézséggel küzdő gyermekeknek az oktatási rendszerben való jelenlétét segíthetjük. E dokumentum szerint a minimum személyi feltétel integrálás esetében a képzett gyógypedagóguson túl legalább csoportonként egy képzett gyógypedagógiai asszisztens és lehetőség szerint 120 órás tanfolyamon részt vett óvodapedagógus. Szintén tesznek javaslatot a kisebb csoportlétszámra is. Minden autista gyermek 3 gyermeknek számít, ennek figyelembevételével kell a csoport létszámát kialakítani úgy, hogy az ne haladja meg a 20 főt. Amennyiben lehetséges, szintén ajánlott csoportonként csak egy autista gyermekkel az együttnevelés megvalósítása (Őszi 2016).



1. ábra: Az autista gyermek integrációjának nehézségei
(Az ábra azt mutatja, hány fő jelölte be az adott tényezőt mint nehézséget.)

Az alábbiakban idézem a pedagógusokat, hogy néz ki mindez a gyakorlatban. Nem meglepő, hogy a csoportlétszámok és a szakemberek elérhetősége sem könnyítik meg a dolgukat, de kreativitással és a szűkös erőforrások beosztásával mégis megküzdnek valahogyan a feladattal.

...amikor az autista gyerekek szintén itt voltak, a létszám jellemzően 27–29 fő volt. Ez a nagy probléma. Bekerül egy nagy odafigyelést igénylő gyermek a csoportba és ekkora létszám mellett nem tudsz mit csinálni.

Igen, akkoriban volt egy gyógypedagógusunk. Igaz, négy óvodában dolgozott, de heti egy-két napot a mi ovinkban is megfordult. Vele nagyon sokat tudtunk beszélgetni, hogy hogy legyen, mint legyen. Ő jött és elvitte fejlesztő foglalkozásokra. Illetve arra kértük őt meg, hogy a testnevelés foglalkozásokra ő jöjjön be és segítsen a csoportban, mivel szeret mozogni a kislány. Legyen ott, figyeljen rá, hogy az én figyelmem a többiekre jusson.

Az, hogy egy héten kiviszi őt a gyógypedagógus egyszer vagy kétszer, vagy háromszor, amennyi elő van írva, az nem igazán segítség, mert az három óra – tegyük föl –, ha maximálisan kiviszi. De a többi száz órában ott van velünk, és ugye nekünk kell megoldani a felmerülő problémákat.

...jó lett volna, ha meg lehetett volna őt nyugtatni valahogyan. De a mi csoportunk nagyon-nagyon pici, ezért nem tudtuk helyileg megoldani ezt. Az kellene, hogy a csoportok csökkentett létszámmal menjenek, mert tíz főig nagyon jól működnek... Egy autista, aki túlhallásos, akinek szociális gondjai vannak, aki nem szereti, ha hozzáérnek, nem szereti, ha mellette állnak, neki ekkora létszám szinte elviselhetetlen néha... Ha a társam nincs még ott, nincs asszisztens, a dajka valahol máshol dolgozik, nem mehetek ki vele a teremből. Felügyelet nélkül nem hagyhatod a gyerekeket.

A pedagógus kreativitása többször segítette a helyzet kezelését:

Volt neki például egy sátra a csoportban kialakítva. Ez egy olyan sátor volt, hogy polchoz volt rögzítve egy anyag, és volt egy szivacsbetét, amit akkor hajtottunk le, amikor a kislány kérte vagy láttuk, hogy olyan hangulatban van, akkor lehajtottuk a sátrat és oda bevaccolta magát.

Ezen a ponton meg kell említenünk, hogy sokszor maguknak az óvónőknek is gondot okoz, hogy nem érzik magukat kellőképpen kompetensnek egy olyan súlyú probléma kezeléséhez, amit egy autista gyermek integrálása jelent. Kb. 65%-uk érzi úgy, hogy annak ellenére nem elegendő a szakmai felkészültsége, hogy foglalkozik ASD-érintett gyermekek integrált nevelésével, és 75%-uk szívesen részt is venne valamiféle továbbképzésen ezen a területen. Az autizmus kapcsán gyakori, hogy nemcsak a laikusoknak,

de sokszor még a nevelőknek is téves vagy felületes sztereotípiák élnek a fejükben abból fakadóan, hogy az őket érő benyomások a „csodagyerekek” történetei vagy filmek és könyvek nyomán formálódnak. Az ismeretek hiánya akár még a probléma tagadásáig is elmehet:

Nekem még a társammal is komoly nézeteltérésem van az autizmus kapcsán. Ő nem fogadja el a létezését az autizmusnak, nevelésbeli problémának látja. Nagyon jó szakember, régóta a pályán van, sokat tud, tapasztalt, de eltérő a gondolkodásunk a témáról.

Meglátásom szerint a legtöbb óvodapedagógus szívesen tanulna integrációról, autizmusról, különösen a praktikákat szeretnék megtanulni, amivel konkrét helyzeteket tudnának ügyesebben megoldani. Akárcsak az itt idézett kolléganő:

...ezen a tanfolyamon rengeteg ismeretet szereztünk. Nagyon jó elméleti háttérrel is adtak, megmagyarázták, miből lehet esetleg felismerni, hogy még nincs diagnosztizálva a probléma. Gyakorlati tudnivalót kaptunk a PECS kártyáról, folyamatábráról, a napirendről. Elmondták mire figyeljél, ha ezt látod, hogyan irányítsd a mindennapi óvodai életet, hogy abban az autista gyermek is jól érezze magát. Nagyon sok videót is néztünk, szakirodalmat is ajánlottak, mit érdemes elolvasni. Úgy jöttünk el, hogy most megváltjuk a világot.

A kérdőíves válaszadók 43,8%-a vélekedett úgy, hogy megnövekedett terhelést, jelentős többletmunkát von maga után, ha autista gyermeket integrálnak a többségi csoportban (pl. egyéni tervek elkészítése, fejlesztések megvalósítása).

Valójában hét gyermekkel kellene egyénileg is foglalkoznom. A nevelési tanácsadó előírja, mit fejlesszünk mi, mit a fejlesztő pedagógus, mit a szülő. De ebből mi valósul meg valójában? Töredékek. Akár esetünkben is. Nem lehet óriási létszám mellett a differenciálást megfelelően megoldani.

Volt olyan interjúalany, aki azt nyilatkozta, hogy a körülmények tekintetében nem lehet a differenciálást megvalósítani az elvárt szinthez képest.

Mert sajnos azt azért el kell mondanom, ha őszinte akarok lenni, hogy voltak alkalmak, amikor annyira sok figyelmet igényelt a kislány, hogy a többiekre kevesebb jutott... Leghátékonyabban végül is úgy lehetett foglalkozni, fejleszteni, ha egyedül volt. Mondjuk meg-

csinálta az írásbeli feladatokat is a csoportban, de már a matematikai jellegű feladatoknál kiütközött, hogy van egy kis probléma. Nem mindig tudott elvonatkoztatni, hanem csak sorba, a sorba, a sorba rendezni, írni a számokat hiába volt egy feladatnál más a teendő. Ő akkor is csak sorban csinálta a dolgokat. Arra pedig nem volt idő, hogy csak vele foglalkozunk, neki segítsünk.

KONKLÚZIÓ

A jelen tanulmányban az óvodapedagógusok ASD-érintett gyermekek integrációjával kapcsolatos attitűdjét, felkészültségét, nehézségeit igyekeztünk bemutatni. Az eredmények határozottan egy irányba mutatnak: akár kérdőívet töltöttek ki a kollégák, akár interjút készítettünk velük, mindenhol az a mintázat jelenik meg, hogy a pedagógusok nyitottak a tanulásra, érzik a probléma súlyát és a rájuk nehezedő felelősséget, de ők nem gyógypedagógusok. Korlátozottak a lehetőségeik: a csoportlétszámot nem tudják befolyásolni, ha sok a gyermek, kevés a szakember, ritkán tudnak egyéni differenciálást vagy fejlesztést vinni, de még a szükséges eszközök beszerzése sem egyszerű.

Ezzel együtt az integrációval kapcsolatos kihívások rendszerszintűek, így nem lenne igazságos az egész problémahalmazt a pedagógusok problémájának tekinteni. A rendszernek ugyanúgy része az intézmény, az intézmény vezetője és fenntartója, maga a pedagógusképzés is, de a szülők és végső soron a társadalom viszonyulása is az autizmushoz vagy más, hasonlóan stigmatizáló állapothoz. Bármely ponton megindulhatna a változás, szemléletváltás, vagy érkezhetnek anyagi és személyi források erre a területre is – kétségtelenül nem csak az autista gyermekek integrált nevelésének tenne jót, ha a jelenlegi kifáradt, forráshiányos rendszer támogatást kaphatna.

IRODALOM

- ATTWOOD, TONY (2002): *Különös gyerekek. Kalauz az Asperger szindrómáról szülőknek és nevelőknek*. Animus Kiadó, Budapest.
- BAKONYI ANNA (2019): Autizmussal élő gyerekek óvodai integrációja az általános óvodai integráció kontextusában. *Óvodai Nevelés* 72/9. 9–10.

- BALÁZS ANNA (2000): Az autista gyermekek az óvodában és iskolában. In: *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Szerk. Illyés Sándor. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 629–654.
- BALÁZS ANNA – HAVASI ÁGNES – ŐSZI TAMÁSNÉ – SZAFFNER ÉVA (2009): Autizmussal élő gyermekek gyógypedagógiai fejlesztése. In: *Máské(p)p? Intellektuális fogyatékkal élő emberek gyógypedagógusainak tankönyve*. Szerk. Radványi Katalin. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 189 – 208.
- BARON-COHEN, SIMON – BOLTON, PATRICK (2000): *Autizmus*. Osiris Kiadó, Budapest.
- BOGDASHINA, OLGA (2009): *Valódi színek. Érzékelés és észlelés az autizmus spektrum zavarokban*. Autisták Országos Szövetsége, Budapest.
- BRUGHA, TRAOLACH – MCMANUS, SALLY – BANKART, JOHN – SCOTT, FIONA – PURDON, SUSAN – SMITH, JANE – BEBBINGTON, PAUL – JENKINS, RACHEL – MELTZER, HOWARD (2011): Epidemiology of autism spectrum disorders in adults in the community in England. *Archives of General Psychiatry* 68/5. 459–65.
- CSÁNYI YVONNE (2000): A speciális szükségletű gyerekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Szerk. Illyés Sándor. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 377 – 408.
- CSÁNYI YVONNE (2007): Integráció és inklúzió. Nemzetközi és hazai körkép. In: *Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára*. Szerk. Csányi Yvonne. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest. 138–163.
- GYARMATHY ÉVA (2009): Atipikus agy és a tehetség I. – Tehetség és a neurológia hátterű teljesítményzavarok, valamint az Asperger szindróma. *Pszichológia* 29/4. 377–390. <http://real.mtak.hu/8838/1/GyarmathyAtip1.pdf> (Utolsó megtekintés: 2021. október 23.)
- HANNAH, LIZ (2010): *Té is tudod! – Hogyan foglalkozunk autizmussal élő kisgyermekkel?* Geobook Hungary Kiadó, Szentendre.
- JORDAN, RITA – POWELL, STUART (2009): *Autizmussal élő gyermekek megismerése és tanítása*. Kapocs Kiadó, Budapest.
- MILTON, DAMAN (2015): *Mi is pontosan az autizmus? Elméleti keret*. <http://www.autizmusiroda.hu/dokumentum/megtekintes/54> (Utolsó megtekintés: 2021. október 23.)
- ŐSZI TAMÁSNÉ (2016): *Ájánlások az autizmus-specifikus alapszolgáltatások kialakításához a köznevelésben. Működésük minimális és optimális szakmai feltételrendszere*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft. és az Autisták Országos Szövetsége megbízásából készített anyag. <https://fszk.hu/wp-content/uploads/2016/11/Aj%20a1nl%20a1sok.pdf> (Utolsó megtekintés: 2021. október 23.)
- PEETERS, THEO (2007): *Autizmus. Az elmélettől a gyakorlatig*. Kapocs Kiadó, Budapest.

- RÉTHY ENDRÉNÉ (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció, inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia* 102/3. 281–300.
- SILBERMAN, STEVE (2015): *Neurotörzsek. Az autizmus öröksége és a neurodiverzitás jövője*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségért Közhasznú Nonprofit Kft., Budapest.
- VERMEULEN, PETER (2014): *Az autizmus, mint kontextusvakság*. Geobook Hungary Kiadó, Szentendre.
- VOLKMAR, FRED – WIESNER, LISA (2013): *Az autizmus kézikönyve*. Geobook Hungary Kiadó, Szentendre.

A Mária-tisztelet és az Anyaszentegyház megújítása

„Hol ember már nem segíthet,
a Te erőd nem törik meg.”

A MÁRIA-TISZTELET MÚLTJA ÉS JELENE A KATOLIKUS EGYHÁZBAN

Az ókorban egyre inkább kibontakozó Mária-tisztelet a középkorban és újkorban tovább erősödött. A nagy szerzetesrendek (pl. ferencesek, domonkosok, jezsuiták) is a Mária-tisztelet terjesztőivé váltak. Kialakult és elterjedt az *Üdvözlégy* és a rózsafüzér, népszerűvé vált Mária hét fájdalmának tisztelete, a *Stabat Mater* és az *Úrangyala*. A nagy művészek kedvelt témája volt Mária alakja. A felvilágosodás és a racionalizmus térhódítása a Mária-tisztelet ellen hatott, ám a Szeplőtelen fogantatás dogmájának kihirdetésétől a Mária mennybevétele dogmáig terjedő évszázadot (1854–1950) az egyháztörténet már egyenesen „máriás évszázadnak” nevezi. A II. Vatikáni Zsinaton a zsinati atyák Mária misztériumát – jelentős viták után (TAMÁS 2006: 506–513) – az Egyházzal szóló dogmatikai konstitúcióba (*Lumen gentium*) illesztették be. Ez meghatározó lépés volt, hiszen

az Egyházzal szóló dokumentum utolsó fejezetét Máriának szentelni – annyit jelent, mint az Üdvözítő édesanyjának képét és modelljét állítani minden keresztény ember életszentsége elé az egész Egyház számára (PÁKOZDI 2011).

Ennek

új erőt kellett volna adnia a teológiai kutatásoknak. De éppen ellenkezőleg, a zsinat utáni idő első szakaszában ebben a témában a kutatások durva töréshez, majd hogynem összeomláshoz vezettek. (RATZINGER 1990.)

A zsinat után, a biblikus teológia és az ökumenizmus térnyerésével a mariológiában olyan mértékű elbizonytalanodás alakult ki, hogy az egyháztörténet egy „Mária nélküli évtizedről” beszél (KOVÁCS 2016: 89). Ez azonban a Mária-tisztelet gyakorlatát csak részben érintette (KOVÁCS 2016: 89. lágyjegyzet).

Pápáink egyházfői tekintéllyel igyekeztek kimozdítani a mariológia ügyét erről a holtpontról. VI. Pál pápa a *Signum Magnum*, majd a *Marialis cultus* kezdetű apostoli buzdításaiban (1974), II. János Pál pápa a *Redemptoris Mater* enciklikában (1987) nyújtott mariológiai iránymutatást az Egyháznak és ezzel együtt meghirdette a Mária-évet, amit a rózsafüzérről szóló apostoli levelével (*Rosarium Virginis Mariae*, 2002) és az Eucharisziáról írott enciklikájával (2003) folytatott. A zsinat óta eltelt időnek ezt a szakaszát szokták a „máriás tavasz” kifejezéssel is jellemezni (vö. <https://www.magyarkurir.hu/hirek/mariologia-ii-vatikani-zsinat-tanitasa-nyoman>).

Az elméleti, teológiai fejlődés ellenére a Mária-tisztelet gyakorlatában igen jelentős térvesztés jellemző a mai Egyházban. Megfigyelhető ez az egyházi közbeszédben (így a katolikus média jelentős részében), a katekézisben (prédikációk, hittankönyvek – ma már olyan hittankönyvek is széles körben használatosak, amelyekben egyáltalán nincs szó Máriáról) és mindezek következtében természetesen a hívek körében is. Jól jelzi ezt a Mária-tisztelet konkrét formáinak visszaszorulása (DIÓS–VICZIÁN 2003: 680–681), így a máriás imádságok, máriás közösségek (pl. rózsafüzéres imaközösségek, társulatok), a Mária keresztnév, máriás felajánlások, skapulárek és csodás érmék használata, búcsújárások, kongresszusok, Mária-napok, Mária-évek megritkulása.

A fiatalabb nemzedékek körében komoly tartózkodás figyelhető meg azzal szemben, hogy a rájuk hagyományozott máriás imádkozási módokat folytassák (SCHNEIDER 2002: 161).

Mindez végső soron a konkrét tiszteleti formák mögötti máriás lelkület hiányát mutatja. Dolhai Lajos, az Egri Hittudományi Főiskola rektora a következő megállapítást tette a hazai helyzetről:

Elszomorító, hogy napjainkban számos egyházközségben már elmaradnak a májusi ájtatosságok, de főképpen az negatív fejlemény, hogy nagyon sok katolikus lelkében meggyengült a Szűzanya tisztelete és szeretete. Találónan fogalmazta meg ezt a tényt Sík Sándor: „Szűz Máriás magyaroknak kopott unokái” lettünk (DOLHAI 2012).

MAGYAROK NAGYASSZONYA NÉPÜNK TÖRTÉNELMÉBEN

A választott nép történetéből tudjuk, hogyan áldja és segíti Isten azt a népet, nemzetet, amely hitében egységes, Isten törvényeit hűségesen megtartó és engedelmes. A magyar nép különösen is élvezte Isten és Jézus édesanyjának pártfogó szeretetét. A magyar nemzet a 12. században, Szent István király idejében Szűz Mária mennybevételének napját így emlegette: „Királyné ünnepe” (reginae dies), mivel a „nagyasszony” és így az „asszony” szó is ómagyar nyelven (ahszin, ohszin, ohszun, osszun) „királynét, úrnőt” jelent (NAGYFALUSI 1938: 3).

Szent István, első apostoli királyunk nemcsak kiváló testi és lelki tulajdonságokkal megáldott fejlem volt, hanem ékeskedett a szent ágostoni „*rex iustus, pius et pacificus*”, az „igazságos, kegyes, békeszerető keresztény király” erényeivel is, aki kicsinek és nagyoknak, rokonnak és idegennek egyforma mértékkel mért, akár jutalomról, akár büntetésről volt szó. A Szentszék iránti fiúi hódolatot éppúgy magában foglalta, mint az erősen mariánus színeket is. Püspökségei legnagyobb részét Mária patronátusa alá helyezte.

Szent István felajánlja magát életének egy nehéz órájában népe menedékéért áldozatul Isten Anyjának. Neki nyújtja – a Nagy legenda szerint – halála órájában koronáját és országát: „Mennyszágnak királynéja, világnak felséges Nagyasszonya” (TÜSKÉS–KNAPP 2002).

A Nagyobb legenda (*Legenda maior Sancti Stephani*) 1096 körül készült, amelyet valószínűleg egy külföldi bencés szerzetes írt (TÜSKÉS–KNAPP 2002). Az ország felajánlásának tudata és a Magyarország Nagyasszonyának tisztelete tehát már a 11. században írásban rögzítődött. Ez a köztudat és a nyomában fakadó Patrona Hungariae-kultusz történelmünk folyamán megszakítás nélkül nyomon követhető. III. Béla király és Jób esztergomi érsek a 12. század végén megépítették az esztergomi székesegyházat, amelynek díszkapuján, a „Porta speciosá”-n félköríves márványhomlokzatba színes márvány-intarziával megrajzoltatták a művésszel azt a jelenetet, amelyen Szent István felajánlja országát a Szűzanyának (CSÉFALVAY 1992: 73; vö. még: ZIMONYI 2005).

A történelem ismeretében talán jobban megértjük IV. Bélának a sikerét is, aki megújítja Szent István királynak a Szent Szűzzel kötött szövetségét, amikor a romokban heverő ország újjáépítéséhez hozzáfog.

A középkori magyar nagyhatalmak megalapítója az Anjou uralkodóház, amelynek Mária-tiszteletét hirdeti a híres máriazelli kegyhely és az aacheni székesegyház gazda-

gon megajándékozott magyar kápolnája. A szepesváraljai templom egyik freskója a magyar király koronázását ábrázolja. A király nem földi hatalmasságok, nemesi főrendek kezéből fogadja uralkodásának jelvényeit, hanem az égből lehajló Szűzanya kezéből. (NAGYFALUSI 1938: 6.)

I. Nagy Lajos Nagybányán, Nagyváradon, Máriagyűdön és Márianosztrán templomot is emeltetett a Szűzanya tiszteletére, pénzérméire pedig Mária képét verette ezzel a felirattal: „*Sancta Maria, Patrona Regni Hungariae.*” Az isteni Gondviselés küldte a Máriát tisztelő népnek Szent Lászlót és a Hunyadiakat. Mátyás király, az „Igazságos” pajzsára e szavakat íratta: „*Mária, Mátyás királyért járj kegyesen közbe*”, valamint ő volt az, aki először veretett máriás arany és ezüst pénzérméket. (NAGYFALUSI 1938: 12, 15, 19.) A régi, dicsőséges zászlókat a Magyarok Nagyasszonyának képe ékesítette. II. Rákóczi Ferenc kezében is ilyen zászlót lobogtatott a kárpátaljai szél (NAGYFALUSI 8, 11). 1456-ban III. Kallixtus pápa Hunyadi János nándorfehérvári győzelme után rendeli el a déli harangszót, amely *Úrangyalára*, Mária-dicséretre szólítja fel az egész keresztény világot (DIÓS–VICZIÁN 1993: 565).

A magyar nyelvű versírásunk első fennmaradt emléke, az *Ómagyar Mária-siralom* méltó nyitánya a magyar költészet hét évszázados történetének. Zrínyi Miklós, a költő eposzában a Szent Szűzhöz fohászkodik. Gyöngyösi István szép költeményt ír a rózsafüzérről, szentolvasóról (TRENCSÉNYI-WALDAPFEL 1932: 24–32). A Magyarok Nagyasszonyát Pázmány Péter bíboros is bevetette az 1606-ban megjelent imakönyvében a litániába: „*Hogy a te ótalmadra bizott Magyarországot megszabadítsad és igaz hitre vezérellyed, kérünk téged, halgas-meg.*” (ZIMONYI 2005.)

Bizonyára nem véletlen az első hangjegyekkel leírt énekes emlékünknél, amely Vásárhelyi András ferences szerzetestől származik, és amelyet a Török-kódexben találunk meg 1508-ból: *Angyaloknak nagyságos Asszonya.*¹

Kiváló tisztelője és lelkes híve volt a Szent Szűznek Esterházy Pál nádor, a birodalom hercege, aki a Szűzanya iránti szeretetének jeleként a török uralom felszabadítását követően, 1691-ben gyalogos zarándoklatot szervezett és vezetett Kismartonból Máriazellbe 10 000 résztvevővel (NAGYFALUSI 1938: 24). A legismertebb a következő imádság, amelyet ő hagyott ránk:

¹ A szöveget a Peer- és a Thewrewk- (e.: Török) kódex őrizte meg. Kritikai kiadása: RMKT I.² 236–240. Közlésünk alapja a Peer-kódex változatát követő átírás a Szöveggyűjteményben, 509–510. o. (Vö. <http://magyar-irodalom.elte.hu/gepesk/kkor/009.htm>)

*Emlékezzél meg, Istennek dicsőséges anyja, magyarok Nagyasszonya, szentséges Szűz Mária! Emlékezzél meg örökségedről, amelyet hű szolgálád, első királyunk és apostolunk, szent István neked följánlott és végrendeletében reád hagyott. (TÜSKÉS–KNAPP 2002.)*²

Hasonló lelkesedés jelent meg a többi magyar főur esetében, így többek között Lékán, amely település ma Ausztria területén található – a Nádasdy család az 1687-ben felszabadult Budavár örömeire egész falat betöltő stukkós, remekművű oltárt állított Máriának. Az oltárfestmény a Nagyasszonyt a magyar Szent Koronával és a koronázási palástban jeleníti meg. Az Istenanya ilyen jellegű ábrázolása nem ismeretlen, mivel ez már korán elterjedt a művészetben (NÉMETH 2003: 176–177).

A 18. századtól kezdve egyre több egyházi énekünk szól a Magyarok Nagyasszonyáról. Ez idő tájt született Lancsics Bonifác, bencés szerzetes a *Boldog Asszony anyánk* kezdetű himnuszunk, énekünk, amelyet Doszna Demeter, bencés szerzetes 1715-ös énekeskönyvéből ismerünk (SZOSZNA 1715: 83. köteg).

A Szent Szűz magyarországi tisztelete nemcsak a vallásos irodalomban és az egyházi liturgiában kapott jelentős szerepet, hanem a mindennapi életben is. Gondoljunk csak a Magyar Nemzeti Múzeum 16. századi zománcdíszes násfájára, amelyet a „*Patrona Hungariae*” felirat ékesít (ZIMONYI 2005).

A történelmi leírások alapján láthattuk, hogy a Szent Szűz jelentős mértékben befolyásolta magyar őseink identitását. Úgy érezzük, hogy a jelen kor számára is az őseink Mária-tisztelete lehetne az egyik forrása, ill. egyik alappillére magyar népünk, kultúránk és nemzetünk fennmaradásának.

A MÁRIA-TISZTELET TÉRVESZTÉSÉHEZ VEZETŐ OKOK

Ismerjük meg a fenti változások fontosabb okait.

1. Félelem attól, hogy a Mária-tisztelet akadályozza az ökumenizmust, sőt Isten imádatát. 1984-ben, az 1950-es Mária mennybevételéle dogmáról beszélve mondta a Hittani Kongregáció akkori prefektusa, Joseph Ratzinger (a későbbi XVI. Benedek pápa) a következőket:

² „Közismert imádságában Máriát Magyarok Nagyasszonyának, Magyarországot az ő különös pártfogásáért Mária országának nevezi, s kéri, vezérelje a hitetlenkedőket az igazak okosságára.” Majd jegyzetben: „Magyarul közli pl.: Ima- és énekkönyv a katolikus tanulmányi évfolyam számára. (ZSASSKOVSKY FERENC ÉS ENDRE: *Hozsanna!* Eger, Egri Keresztény Sajtószövetkezet. Szent István Társulat, Budapest. 1991. 73–75.)

Azt kérdezik, hogy mindezzel nem állítottunk-e akadályokat protestáns keresztény testvéreink elé, az újra való egyesülés útján. Nem lenne-e az egyesülés sokkal könnyebb, ha ez a kő nem feküdne keresztbe az úton, egy olyan kő, amit mi is csak a közelmúltban helyeztünk oda? Azt is kérdezik, hogy egy ilyen dogma nem fenyegeti-e a keresztény jámborságot. Vajon nem térít el attól, hogy csak Urunkra, Istenünkre figyeljünk, valamint Jézus Krisztusra, a mi egyetlen közbenjárónkra, aki emberként ugyan testvérünk, de ugyanakkor egy az Istennel és maga is Isten? (RATZINGER 1990.)

2. A racionalizmus, vagyis a kereszténység túlzott, száraz, filozofikus leegyszerűsítésének fagyos, pusztító hatása. Elterjedése háttérbe szorítja a „szív vallását”, az Egyház spirituális-misztikus, ún. „máriás dimenzióját” (RATZINGER 2004: 276).

3. Már a zsinat előtt jelentkezett egy szinte „antimariánus” irányzat, egyes máriás lelkiségi mozgalmak és írók hibáinak következtében. Így például az egyik elterjedt mozgalom gyengeségeit a következőképpen jellemzi egy lelkiségtörténeti írónk:

Biblikus alapja kevés. Elszakítja Máriát a nagy keresztény hitigazságoktól, izolálja őt. A dogmatikai igazságokkal csak vékony szálakkal tudják kapcsolni. A túlzásra való törekvés pedig olyan formában nyilvánkozik meg, hogy egyre több címmel, ünneppel, ájtatossággal akarják Máriát megtisztelni. [...] Az Istenember egyetlen engesztelő áldozatáról már nem esik szó ezekben. (SÖVEGES 1993: 323–324.)

4. A mai pasztorális gyakorlat. A hívek hitbeli karaktere nagymértékben a tükörképe lelkipásztoraik pasztorális gyakorlatának. Így a fentebb idézett lelkipásztori megállapítás, miszerint „nagyon sok katolikus lelkében meggyengült a Szűzanya tisztelete és szeretete”, egyértelműen jelzi, hogy a ma elterjedt pasztorális gyakorlat nem jelenít meg markáns máriás lelkületet. Ellenpéldaként említhetjük a ferences rendet, ahol az erős Mária-tisztelet megjelenik a lelkipásztori tevékenységben a kegyhelyeiken és a plébániáikon is. Az általuk újból bevezetett gyöngyösi Fájdalmas Szűzanya búcsú több ezer hívőt vonz a búcsúnapon.

A MÁRIA-TISZTELET JELENTŐSÉGÉNEK KÉRDÉSE

Fel kell tennünk a kérdést: a mai Egyházban mennyire kell egyáltalán hangsúlyozni, erősíteni a máriás lelkületet, a Mária-tiszteletet? Hiszen egyrészt a Szent Szűz maga is alázatos életet élt, másrészt az európai egyház súlyos válságban van, amikor erőnket a legfontosabb tennivalókra kell koncentrálni. Európában kong a vészharang, sorra jelennek meg cikkek a plébániák kiürüléséről és összevonásáról, a fokozódó paphiányról, templomok múzeummá alakításáról vagy eladásáról, elvállaltalanodásról, növekvő iszlamizációról. A katolikus sajtó tükrözi a megoldáskeresés sokféle útját, korszerű és fontos témáknak ad teret, mint például pápai utak és üzenetek, szinódusok és konferenciák, a teremtett világ védelme, szociális érzékenység, karitás, kommunikáció, ökumenizmus, család, egyházi iskolák, zarándoklatok, liturgia.

Ebben a mai válságos helyzetben tehát, oly sok kérdés között vajon mennyire fontos erőnket és figyelmünket a Mária-tiszteletre vagy annak megerősítésére fordítanunk? Netán pozitívként kell értékelnünk a Mária-tisztelet jelentős visszaszorulását az utóbbi fél évszázadban? Erre az alapvető kérdésre több irányból is egybehangzó választ kapunk.

Mindenekelőtt: vajon Isten mennyire akarja felhívni a figyelmünket Máriára? A válasz egyértelmű: Isten, a jelek és csodák adományozója, és rengeteg egyházzilag is elismert csoda történik. Máriához képest a többi szent kevés ilyen jelet kap. Elegendő, ha a Mária-kegyhelyeken történő számtalan csodára vagy a lourdes-i barlangok hátatábláira gondolunk. Mária megdicsőítésével Isten egyben a mi hitünket és reményünket is megerősíti, hiszen az életszentség mintája mellett arra is rámutat, hogy milyen nagyszerű jövőre, túlvilági méltóságra hívja meg az embereket. Mária maga az élő eszkatologikus tanítás, ő a mi biztos reményünk jele (a II. Vatikáni Zsinat tanítása, a *Lumen Gentium* 68. pontja). Isten a háttérbe vonul, hogy Mária csodákkal történő kitüntetésén keresztül még inkább feltárja előttünk üdvözítő tervét – így még inkább megláthatjuk ajándékainak nagyságát.

*Őbenne megláthatjuk a szeretetben megújult világot. Ha őt, a testestől-lelekestől mennybe fölvevett Szent Szület szemléljük, megláthatunk valamit az „új égből” és az „új földből”, amelyek végelegesen majd Krisztus második eljövetelekor tárulnak föl szemünk előtt. (II. JÁNOS PÁL [2003]: *Ecclesia de Eucharistia* 62. pontja.)*

Második fontos tájékoztató pontunk a pápák iránymutatása. Szent XXIII. János pápa a zsinatot előkészítő években felszólította a keresztény közösségeket a rózsafüzér imádkozására a zsinat sikeréért (Levél a Helynök Bíboroshoz 1960. IX. 28-án in *Acta Apostolica Sedis* 52. 814–817), magát a zsinatot pedig egy Mária-ünnepen, Mária istenanyaságának ünnepén nyitotta meg (www.magyarokurir.hu/hirek/igy-telt-ii-vatikani-zsinat-első-napja). Utódai is jelentős erőfeszítéseket tettek a Mária-tisztelet érdekében.

VI. Pál *Marialis cultus* kezdetű apostoli buzdítását egyenesen „korszakalkotónak” nevezi Erdő Péter bíboros.

II. János Pál közismert volt máriás lelkületéről és elkötelezettségéről. Fentebb már említésre került az ő *Redemptoris Mater* enciklikája és a Mária-év (1987), illetve a Rózsafüzér éve alkalmából írott máriás imakatekézise, a *Rosarium Virginis Mariae* kezdetű apostoli levél (2002). Az Eucharisziáról szóló enciklikájában a Mária-tiszteletet hitünk központi titkával kapcsolja össze, amikor rámutat Mária és az Eucharisztia összefüggésére. Az enciklika 6. fejezete egyenesen a következő címet kapta: *Mária, az „eucharisztikus asszony” iskolájában*. Így ír a Szentatya:

*Mária ugyanis el tud vezetni bennünket a Legszentebb Szentséghez, mert mélységes kapcsolatban van vele. [...] Ha az Egyház és az Eucharisztia elválaszthatatlan fogalompár, akkor ugyanezt kell mondanunk Mária és az Egyház fogalompárjáról is. [...] ...hallgassuk a Szent Szület, Máriát, akiben mindenki másnál jobban megjelenik az Eucharisztikus Misztérium, mint a világosság misztériuma. Őrá tekintve megismerjük az Eucharisziában lévő átalakító erőt. (II. JÁNOS PÁL [2003]: *Ecclesia de Eucharistia* 53., 57., 62. pontja.)*

XVI. Benedek pápa egészen konkrét választ ad kérdésünkre. Még a Hittani Kongregáció prefektusaként, 1984-ben a következőkre hívta fel figyelmünket a *Beszélgetés a hitről* c. riportjában (RATZINGER 1990):

Bár a Szent Szűz helye mindig is lényeges volt hitünk egyensúlyában, ma olyan sürgős újra megtalálni ezt a helyet, hogy az párját ritkítja az egyháztörténelemben. [...] Amikor még ifjú teológus voltam, a zsinati ülések előtt (sőt még alattuk is), amint az korábban is megsejtett, és ma is így van sokaknál, voltak fenntartásaim egyes régi formulákkal szemben. Ilyen például a „Máriáról sosem lehet eleget beszélni.” Túlzásnak láttam. Nehezen birkóztam egy

másik híres kifejezés igazi értelmével is, amelyet pedig az első századok óta ismételtettek az egyházban, mikor nagy viták után, 431-ben az efezusi zsinat Máriát Isten Anyjának mondta ki. Mit akar mondani az a kifejezés, hogy a Szűz minden eretnecség legyőzője?³ Csak ma, ebben a zűrzavaros időben, amikor úgy látszik, hogy az igaz hit kapuján minden elképzelhető eretnek tévedés kezd dörömbölni, ma értem meg, hogy itt nem volt szó semmiféle jámbor túlzásról, hanem egy olyan igazságról, amely ma még inkább érvényes, mint bármikor volt... Igen – folytatja – vissza kell térnünk Máriához, ha vissza akarunk térni a „Jézus Krisztusról szóló igazsághoz”, „az egyházzal szóló igazsághoz”, „az emberről szóló igazsághoz”, amit II. János Pál az egész kereszténység programjaként ajánlott.

Ferenc pápa kezdeményezésére az Istentiszteleti és Szentség Kongregáció 2018-ban elrendelte Szűz Mária, az Egyház Anyja kötelező emléknapját. Ezzel további megerősítést nyert a zsinat *Lumen Gentium* konstitúciójába foglalt Mária-szemlélet.

Isten és az ő földi helytartói tehát hangsúlyosan támogatják, erősítik Mária tiszteletét. Joseph Ratzinger fenti szavaival: „vissza kell térnünk Máriához”.

Ma, amikor már egész Európa missziós területnek számít, Nyugat-Európa országainak társadalmi, vallásszociológiai folyamatait látva nem túlzás azt mondani, hogy a megújulás részeként létfontosságúvá, az európai kereszténység számára talán túlélési jelentőségűvé vált az új evangelizáció feladata. Vajon milyen segítséget jelenthet az evangelizációban Mária? Fordítsuk figyelmünket először az antropológiai szempontra – megint J. Ratzinger segítségével:

Ami a missziók során az embereket megfogta és számukra megközelíthetővé tette Krisztust, az az Anya volt. (RATZINGER 2004: 277.) Mária Istenhez vezető nyitott ajtó. (RATZINGER 2004: 284.) Az anya által különleges módon megközelíthető lesz az emberek számára a Fiú és Isten titka is. (RATZINGER 2004: 283.)

Mária alakja különös módon érintette meg az emberek szívét. Egyfelől az asszonyok szívét, akik benne értik meg önmagukat és Máriát egészen közelinek érzik, de a férfiak szívét is, akik még nem veszítették el az anya és a szűz iránti érzéküket. A mariológia keltette a kereszténység szívhangjait. (RATZINGER 2004: 276.) Hiszen teológiailag és antropológiailag lényeges, hogy a kereszténység közepében egy nő áll. Mária és a szent asszonyok révén a nő áll a keresztény vallás szívében. (RATZINGER 2004: 278.)

³ Ratzinger e kifejezés teológiai magyarázatát is kifejti ugyanott.

A legfontosabb, mindenek fölött álló tényező azonban a kegyelmi dimenzió – hiszen az Egyház megújulásához és az evangelizációhoz mindenekelőtt Isten kegyelme szükséges. Márpedig a mai krízishelyzetben különösen rászorulunk Urunk támogatására. Hogyan nyerhetünk minél több égi segítséget? Egyházunk tanítása szerint pontosan Mária az, aki

szüntelen közbenjárásával kieszközli nekünk az örök üdvösség kegyelmeit. [...] Ezért nevezzük a Boldogságos Szűzet az Egyházban Szószólónak, Segítőnek, Oltalmazónak, Közvetítőnek. (CSERHÁTI-FÁBIÁN [1992]: *Lumen gentium* 62. pont.)

Máriánál jobb segítőt tehát nem találhatunk Egyházunk megszilárdításához és az Evangélium terjesztéséhez! A jól ismert *Most segíts meg, Mária* imádság így fejezi ezt ki: „Hol már ember nem segíthet, a te erőd nem törik meg.” Figyelemre méltó, hogy Ferenc pápa pünkösdi ünnepéhez kapcsolta az Egyház Anyja emléknapot, rámutatva ezzel arra, hogy Mária milyen szorosan kapcsolódik a Szentlélek kiáradásához és az Egyház épüléséhez, missziójához.

II. János Pál egyenesen „az új evangelizáció Csillagának” nevezi Máriát.

*A szent Szűz elkísér bennünket ezen az úton. Néhány hónappal ezelőtt Rómában, a világ számos pontjáról érkezett püspökökkel egyetemben, neki ajánlottam fel a harmadik évezre-det. Az elmúlt évek során számtalanszor mutattam be és szólítottam úgy a Szűzanyát, mint „az új evangelizáció Csillagát”. (II. JÁNOS PÁL [2001]: *Novo millennio ineunte* 58. pont.)*

Kérdésünkre tehát, miszerint mennyire fontos ügy a mai Egyház számára a Mária-tisztelet, egyértelmű választ kaptunk. Kulcsfontosságú kérdésről van szó, mind a stabilizáció, mind az evangelizáció szempontjából. Az Egyház megújításához óriási segítséget remélhetünk Máriától.

A MÁRIA-TISZTELET MEGÚJÍTÁSA

Mit tegyünk hát az Egyház megújulása és az új evangelizáció érdekében a Mária-tiszteletért? Mit kell tennünk ahhoz, hogy a hívek felismerjék és nagyra becsüljék Mária közbenjáró hatalmát és eredményesen folyamodjanak hozzá? Hogyan érhetjük el, hogy

rendszeresen tanulmányozzák Mária életét azért, hogy erényeit megismerjék és átvegyék, amint azt az Egyház és oly sok szent (pl. Grignon Szent Lajos, Szent II. János Pál) szorgalmazza? Hogyan terjesszük az Egyház mai teológiájából építkező és liturgiájához illeszkedő, Krisztus-központú máriás lelkületet, a személyes és a közösségi Mária-tisztelet formáit az idősebb és a fiatalabb generációk közt? Mit tehetünk azért, hogy a hívek széles tömegei beiratkozzanak a rózsafüzér imaiskolájába, hogy Máriával megismerjék Krisztust? Hogyan szervezhető manapság rózsafüzéres imaközösségek és máriás egyesületek?

Egyénenként és közösségenként, papként vagy világi hívőként nagyon különböző lehet az, hogy a gyakorlatban ki mit tehet a fentiek valóra váltásáért. Elméleti oldalról azonban az eddig tárgyaltak értelmében kijelölhető néhány általános érvényű szempont.

1. Mária-tiszteletünk váljon Isten dicsőítésévé. Helytelen lenne, ha elvonná a figyelmünket Istentől. Ha azonban megfontoljuk, hogy a szentekben, így Máriában is megdicsőül a teremtmény és megváltó Isten, akkor érthetővé válik, hogy Mária iránti tiszteletünk valójában az ő alkotójának, Istennek a dicséretét jelenti. Mária és a szentek Isten jóságának, kegyelmének művei, ragyogásukért Istennek kell hálát adnunk. Mária-tiszteletünket Isten nagyobb dicsőségére gyakoroljuk!

2. Munkánk szíve az élő imádság legyen, ne essünk a terméketlen racionalizmus hibájába. Az imádság a legbensőségesebb és leggyakoribb tiszteleti forma. A Tanítóhivatal által elfogadott és leginkább elterjedt máriás imaformák: a rózsafüzér, az úrangyala és a lorettói litánia (Kovács 2016: 183). Imádkozunk, hívjuk segítségül Máriát, a mi hatékony segítőnket és szószólónkat Egyházunk megújításához és az új evangelizációhoz.

3. Mária-tiszteletünk szervesen kapcsolódjon az Egyház mai teológiájához és liturgiájához (Kovács 2016: 178–182), alkalmazkodjon a mai kor emberének gondolkodásához.

Rá kell ébredni: erőteljesen megváltoztak az antropológiai, pszichológiai, társadalmi hangulatok. Ha Isten Anyjának tisztelete nem a mai emberhez szól – és pedig a mai ember nyelvén – ha nem a ma emberének valós igényeiből kiindulva ismeri fel Mária jelenlétét és tevékenységét a mai ember életében, akkor félő, hogy a kortársaink számára egyre inkább kiüresedő tiszteleti formák egy-két generáció elmúltával elhallgatnak és kultusztörténeti relikviákká válnak. (VI. Pál [2018: 30]: Marialis cultus.)

Nem lehet egyszerűen a 60 évvel ezelőtti módszereket, formákat újra elővenni és terjeszteni. Amiben szükséges, változtatni kell. (Kovács 2016: 189–190.)

4. A Mária-tisztelet egy konkrét formáját, a rózsafüzér imádkozását pápák sora hangsúlyozottan javasolja, ezért mi is imádkozzuk és terjesszük azt. II. János Pál részletes imakatekézist is adott hozzá a *Rosarium Virginis Mariae* kezdetű apostoli levelében. Álljon most itt Bosco Szent János ajánlása:

Rendkívül sok égi segítséget kapunk a Rózsafüzér elmondásával. Eretnekségeket győztek le vele, erkölcsök újultak meg általa, járványokat üztek el vele és háborúknak vetettek véget. [...] A Rózsafüzér fegyver az egyén és az Egyház kezében is. (Bosco 2000: 121.)

ZÁRSZÓKÉNT KÖNYÖRÖGJÜNK AZ ANYASZENTEGYHÁZ MEGÚJULÁSÁÉRT

Legkegyesebb Szűzanya Mária! Sohasem hallotta még senki, hogy Te gyámoltalanul magára hagytad azt, aki oltalmad alá folyamodott, segítségédért esdekelt vagy szószólásodat kérte. Én is hasonló bizalomtól lelkesítve sietek Hozzád, Szűzek Szent Szüze! Hozzád jövök, Anyám, és mint szegény bűnös sóhajtozva lábadozva borulok. Ne vesd meg szavaimat, örök Igének szent Anyja, hanem hallgasd meg kegyelmesen. (Szent Bernát imádsága.)

IRODALOM

- BOSCO, TERESIO (2000): *A szalézi Szent mondta*. Don Bosco Kiadó, Budapest.
- CSEFALVAY PÁL (1992): *Az Esztergomi Bazilika, Kincstár és Vármúzeum*. Helikon Kiadó, Budapest.
- CSERHÁTI JÓZSEF – FÁBIÁN ÁRPÁD (1998, szerk.): *A II. Vatikáni Zsinat tanítása. Lumen Gentium* kezdetű dogmatikus konstitúciója az Egyházzal. Szent István Társulat, Budapest.
- DIÓS ISTVÁN – VICZIÁN JÁNOS (1993–2010, szerk.): *Magyar Katolikus Lexikon*. Szent István Társulat, Budapest. Mária-tisztelet címszó.
- DOLHAI LAJOS (2012): A Mária-tisztelet hónapja. *Új Ember*. <https://ujember.hu/a-maria-tisztelet-honlapja/> (Utolsó megtekintés: 2012. május 13.)
- GYÖNGYÖSI ISTVÁN (1932, 2003) *Rózsakoszorú*. A szöveget gondozta Jankovics József irányításával az ELTE Eötvös József Collégiumának régi magyar irodalmi szakszemináriuma, a jegyzeteket és az utószót írta Jankovics József. Balassi Kiadó, Budapest. (Régi Magyar Könyvtár. Források 12.)

- Így telt a II. Vatikáni Zsinat első napja. *Magyar Kurír*. www.magyarkurir.hu/hirek/igy-telt-ii-vatikani-zsinat-első-napja (Utolsó megtekintés: 2022. január 19.)
- II. JÁNOS PÁL PÁPA, SZENT (2001): *Novo millennio ineunte. II. János Pál pápa apostoli levele a 2000. esztendő Nagy Jubileuma végén*. Szent István Társulat, Budapest. (58. pont.)
- II. JÁNOS PÁL PÁPA, SZENT (2003): *Ecclesia de Eucharistia. II. János Pál pápa enciklikája az Eucharisztia és az Egyház kapcsolatáról*. (53., 57., 62. pont.)
- KOVÁCS ZOLTÁN (2016): *Íme, az Úr szolgálóleánya*. Szent István Társulat, Budapest.
- Mariológia a II. Vatikáni Zsinat nyomán. Magyar Kurír*. <https://www.magyarkurir.hu/hirek/mariologia-ii-vatikani-zsinat-tanitasi-nyoman> (Utolsó megtekintés: 2021. szeptember 7.)
- MICARA, CLEMENTE (1960): Levél a Helynök Bíboroshoz 1960. IX. 28-án: *Acta Apostolica Sedis* 52. 814–817. In: *Rosarium Virginis Mariae*. 3. <https://regi.katolikus.hu/konyvtar.php?h=41#RV39> (Utolsó megtekintés: 2022. január 20.)
- NAGYFALUSI LAJOS (1938): *Regnum Marianum 1038–1938. Visszapillantás a 900 éves évfordulón*. Szív Kiadó, Budapest.
- NÉMETH ADÉL (2003): *Burgenland. Panoráma Regionális Útikönyvek*. Panoráma, Budapest.
- PÁKOZDI ISTVÁN (2011): XVI. Benedek pápa homiliája II. János Pál boldogáavatási ünnepén. www.magyarkurir.hu/hirek/xvi-benedek-papa-homiliaja-ii-janos-pal-boldoggaavatasi-uennepen (Utolsó megtekintés: 2022. január 19.)
- VI. PÁL PÁPA, SZENT (2018): *Marialis cultus* kezdetű apostoli buzdítása. *Magyar Kurír*, Budapest.
- RATZINGER, JOSEPH (1990): *Beszélgetés a hitről*. Vigilia Kiadó, Budapest. https://www.ppek.hu/konyvek/Joseph_Ratzinger_Beszelgetes_a_hitrol_1.pdf (Utolsó megtekintés: 2022. január 19.)
- RATZINGER, JOSEPH (2004): *Isten és a világ*. Szent István Társulat, Budapest.
- SCHNEIDER, THEODOR (2002, szerk.): *A dogmatika kézikönyve*. Vigilia Kiadó, Budapest.
- SÖVEGES DÁVID (1993): *Fejezetek a lelkiség történetéből*. Szent Gellért Hittudományi Főiskola, Pannonhalma.
- SZOSZNA DEMETER (1715): *Kéziratos énekeskönyve*. Pannonhalmi Főapátság LVT. 83. köteg.
- TAMÁS ROLAND (2006): A Lumen Gentium mariológiája. *Vigilia* 2006/7.
- TRENCSENYI-WALDAFEL IMRE (1932): A Rózsakoszorú forrása. In: *Gyöngyösi-dolgozatok*. Budapest. Vö. még: <https://mek.oszk.hu/06100/06102/html/> (Utóljára megtekintve: 2021. január 18.)
- TÜSKÉS GÁBOR – KNAPP ÉVA: *Magyarország – Mária országa. Egy történelmi toposz a 16–18. századi egyházi irodalomban*. Vö. <https://docplayer.hu/36491152-Tuskes-gabor-knapp-eva-magyarorszag-maria-orszaga-egy-tortenelmi-toposz-a-szazadi-egyhazi-irodalomban.html> (Utolsó megtekintés: 2022. január 11.)

TÜSKÉS GÁBOR – KNAPP ÉVA (2002): *Magyarország – Mária országa. Egy történelmi toposz a 18. századi egyházi irodalomban.* https://vigilia.hu/pdfs/Vigilia_2002_01_facsimile.pdf#page=19 (Utolsó megtekintés: 2022. január 19.)

VÁSÁRHELYI ANDRÁS: *Angyeloznak nagyságus asszonya.* <http://magyar-irodalom.elte.hu/gepesk/kkor/009.htm> (Utolsó megtekintés: 2022. január 27.)

ZIMONYI JÁNOS, DR. (2005): *Prédikációk a Szent Szűzről.* (Kézirat.)

Felnő/ni – a női spiritualitás kibontakoztatása

BEVEZETÉS

Az utóbbi évtizedekben néhány olyan munka jelent meg, amely az egyes személyek – pl. Avilai Szent Teréz, Sienai Szent Katalin, Árpád-házi Szent Margit s újabb kori szentek, Lisieux-i Szent Teréz, Salkaházy Sára – Isten-kapcsolatának, imádságos életének, tapasztalatainak és tanításának elemzésén túl általánosabban vizsgálódik, s próbál valamiféle sajátos női utat, nőkre vonatkozó jellegzetességeket meghatározni, felismerni. A *nők szentsége* Claudio Leonarditól vagy Kurt Ruh írása a 12. és a 13. századi női misztikáról, folytatása annak a gondolatnak, amelyet Hans Urs von Balthasar pendített meg, és a női spiritualitásnak, sajátos női lelkiségnek nagy jelentőséget tulajdonít a katolikus, keresztény valláson belül.

Egyházunkban nincs hagyománya a „női lelkiség” par excellence reflektív szemléletének, s inkább a „nemek feletti, általános, mindenkire igaz” biztonságában maradtak a kutatások, megnyilatkozások, kicsit félvén is a feminizmus hevétől, pl. Turay Gabriella szerint: „Nincs külön női és külön férfi misztika – ezt Alessandra Bartolomei Romagnoli professzorasszony mondta nekem Rómában, a pápai Gregoriana Egyetemen, egy konzultációnk alkalmával.”

Az észak-atlanti világban eluralkodó genderérzékenység és főképp a különböző erőteljes állásfoglalások miatti *elbizonytalanodás sokakat megakaszt*, s inkább nem élesítik a női-férfi polarizáció irányába kutatásukat, hiszen beleütköznek a különböző egyéb nemi önmeghatározások érzékenységébe, illetve a kutatók maguk is bizonytalanok, óvatosak: írhat-e hitelesen nőkről egy férfi és fordítva. Egyáltalán: egyetlen ember, férfi vagy nő, juthat-e érvényes általános igazság felismerésére, valamely megállapításra egyetlen élet bejárása, behatároló egyedisége ellenére. És innen már csak egy lépés a minden következményekkel járó gondolkodást lezáró mantra: nincs igazság: neked ez, nekem az, most ez, más korban, másutt az... a pilátusi kézmosás: mi az igazság?

A nem elsősorban elméleti úton közelítő szakemberek, akik pedagógusként, fejlesztőként, pszichológusként, trénerként állandó emberközelben, gyerekközelben, a valós élet

összetettségében, segítő szakmában dolgoznak, tapasztalati úton járva jóval biztonságosabban mozognak ezen a területen. Elsősorban tőlük érkeznek hívások, kérések és megerősítések a témával kapcsolatosan, s a különböző női csoportokkal immár 15 éve együtt dolgozva, pedagógusként, fejlesztő szupervizorként, trénerként, képzőként és kutatóként látok olyan, velük sokszor közösen megtalált igazságokat, jó kérdéseket, eredményeket, amelyek megoszthatóak. Ennek vázlatos bemutatására vállalkozom a következőkben, egy olyan női szerzetesrend, a Boldogasszony Iskolanővérek tagjaként, amely több mint 150 éve foglalkozik elkötelezetten és igényesen a lányneveléssel négy kontinensen. Magyarországon, Erdélyben és a Bánátban pedig összesen hét helyszínen, különböző iskolatípusokban óvodától egyetemi szakkollégiumokig és missziós, nem intézményi nevelési utakat is felhasználva.

BÓLYÁK A TÉMÁHOZ

A téma vizsgálatához vannak előzetes szempontok, amelyek nélkül nem tartom érdekesnek jobban belebocsátkozni a női spiritualitás mélyvizébe.

Mihelyt csatának

tekinted az életet:

el is vesztetted.

(Élet. Fodor Ákos haikuja)

- A vers sorai mindennél erőteljesebben felhívják figyelmünket arra, hogy bármiféle rivalizálás, fölékerekedési, igazolás- vagy revánsvágy, szembeállítás a férfiak spiritualitásával zsákutca.
- Az igazság létezik és megismerhető, de nem birtokolható, és legfőképpen nem birtokolja senki közülünk egy személyben. Valósabb (és működőbb) kép a közös keresés és a folyamatos úton levés a magát egyre jobban feltáró igazság irányába.
- Fontosak a vakfoltjaink: a nemiség, szexualitás, kapcsolódásaink terén mindnyájan sebezhetőek vagyunk. Érzékenyek. Egyikünk sem mentes az olyan árnyékoktól, amit maga nem vesz észre, ez alázatra és nyitottságra tanít.
- Az élet valósága, a személy valósága sokkal árnyaltabb és gazdagabb, mint azok az általános kérdések, amikről itt gondolkozunk, s mégis, az egyediség túldi-

menzionálása korunkban inkább veszély, mint segítség. Annak veszélye, hogy ne is jussunk semmilyen igazságra, amíg a tökéletes el nem jön... Ez az elodázás, látszólagos igényesség a megállapítás bármiféle következményétől való félelem, „életfélelem” is lehet.

- Nem felejtkezhetünk el elődeinkről, felmenőinkről. Arról a sok nőről, akiktől származunk, akik a családi-közösségi hálónkat szőtték, akik előttünk jártak, éltek és ezer örökséget hagytak ránk: tudásokat, tapasztalatokat és sebeket, akár kimondva, akár kimondatlanul. Jelen vannak ebben a témában, bennem és az olvasóban is.
- Kulturális-történelmi adottságaink meghatároznak: hogy magyarul írok és magyar / magyarul tudó közönségnek, a múltunkkal, nemzeti tapasztalatunkkal átitatva vagy ezzel találkozva, ezzel birkózva és ettől áldva. Akkor is így történik, ha ezt nem tematizáljuk.

NŐI SPIRITUALITÁS: VIGASZ, ÖRÖM, FELSZABADULTSÁG

Ha a nő és férfi egymástól biológiailag is eltér, s kutatják a női és a férfi agy sajátosságait éppúgy, mint a nők nyelvét és a férfiak szóhasználatát, vagy a gondolkodás, térlátás, a színérzékenység, szociális szokások szignifikáns különbségeit, és ezer más területet, akkor lehetséges, hogy ennek sorába állítva megnyugodva mondhatjuk, hogy másképp imádkozik és másképp kapcsolódik Istenhez egy nő, mint egy férfi.

Mindenki ismeri Madách sorait, figyeljük abból a szempontból, hogy mit tanít a nő küldetéséről. Az Úr így vigasztalja-küldi Ádámot, hogy vállalja az életet:

*Karod erős – szived emelkedett:
Végtelen a tér, mely munkára hív,
S ha jól ügyelsz, egy szózat zeng feléd
Szünetlenül, mely visszaint s emel,
Csak azt kövesd. S ha tettdús életed
Zajában elnémúl ez égi szó,
E gyöngye nő tisztább lelkülete,
Az érdekek mocskától távolabb,
Meghallja azt, és szíverén keresztül*

*Költészetté fog és dallá szűrődni.
E két eszközzel álland oldalodnál,
Balsors s szerencse közt mind-egyaránt,
Vigasztaló, mosolygó génusz.*

A férfitől eltérő lelkületű, berendezkedésű jelenség a nő, s a vers szavai a férfit (és a nőt) egyaránt vigasztalják, felemelik. A szöveg részletes elemzése helyett engedjük, hogy a költészet igazságának, szépségének tiszta ereje hasson ránk: az a téma, aminek vizsgálatára vállalkozunk, vigaszt hordoz, felszabadultságot, mosolyt. Induljunk ki abból a hipotézisből, hogy *létezik a nők sajátos lelki berendezkedése, s megéri éber, jóindulatú, gyengéd figyelmünket!*

A BIBLIA TANÍTÁSA

A Bibliában az első emberpár megteremtésének leírása hangsúlyt fektet a férfi és a nő megteremtésének különbségére (Ter 2,1–25), a másik teremtetéstörténet a teremtés aktusának hasonlósága mellett hangsúlyozza a különbséget: „*Megteremtette az Isten az embert a maga képmására teremtette, férfivá és nővé teremtette őket.*” (Ter 1,27.) Figyeljünk fel arra, hogy Isten a saját képmását a férfiban és a nőben *együtt* teremtette meg. E kettő az ember, és az ember Isten képmása. De ember nem létezik, csak nő vagy férfi. Így adódik a gondolat: Isten a maga képmását e kettőben, kettősségben és különbségben együtt nyilatkoztatja ki. Másként a nőben és másként a férfiban. S a kettőben együtt tárja fel Isten előttünk „sohanemlátott” Arcát, jön közel hozzánk, mutatkozik meg. Így különösen is nagy jelentőséget kap külön-külön a férfi és a nő mint Isten képmásának egy-egy összetartozó, de sajátos valósága. Elveszítve e különbség hordereje iránti érzéket, magából Isten felénk forduló valóságából veszítjük el azt a részt, ami a számunkra – nőként – feltárulhatna.

A nő Isten Arcából olyan részt kapott, ami sajátosan az övé, csak ő kapta, s az ő küldetése, útja, lehetősége. Ebből a szögből mondhatjuk: nőnek lenni, nővé válni, kibontakozni hivatás, nem adottság. Hogy ez mi mindent jelent, azt az Egyház tanítja is, nézzük meg, hogyan.

AZ EGYHÁZ TANÍTÁSA

Egyetlen fontos és mélyértelmű szöveget szeretnék idehozni, egy idézetet a Hittani Kongregáció leveléből. A nő

nagyon gyorsan éretté válik, érzékeny az élet nehézségeire és az érte viselt felelősségre. Kifejlődik benne a konkrét valóság érzékelése és tisztelete, mely szembefordul azokkal az elvont dolgokkal, melyek gyakran mind az egyén, mind a társadalom halálát jelentik. Végül ő az, aki a legkétségbeejtőbb helyzetekben – tanúja ennek a múlt és a jelen történelem – egyedül képes beszámolni a bajokkal, élhetővé tenni az életet szélsőséges helyzetekben, makacsul bízni a jövőben, és mindezek után könnyek között emlékezni minden emberi élet értékére.

(Levél a Katolikus Egyház Püspökeihez...)

A teljesség igénye nélkül felfigyelhetünk a következő, kimondottan, kiemelten és ünneptélyesen megfogalmazott formában a nőket jellemző útjelző fogalmakra: *gyorsan érő, érett, érzékeny, felelős, konkrét, valóság érzékelése és tisztelete, elvonttal és halállal szembeforduló, beszámol a bajokkal, élhetővé tesz, makacs bizalom, jövő, emlékezés, emberi élet értéke.*

A NŐK ISTEN-KÉPE ÉS ISTEN-TAPASZTALATA

Az évek során a többnyire keresztény női csoportokban számos megosztás, beszélgetés alapján kirajzolódott előttem egy olyan bizonyosság, amely szerint a számunkra, nők számára Istenhez nyíló úton sok a közös tapasztalatunk. Istenhez való kapcsolódásunk személyes, gazdag, eleven, természetes, közvetlen, érzelmi és gyakorlati, meditatív, folyamatos, integratív, mély, hullámszerű. A mindennapi élet eseményeiben, helyzeteiben ugyanúgy intenzíven találkozunk Vele, mint a templomban, ahová egyedül, együtt is szívesen, spontán és rendszeresen is betérünk. Szükségünk van a szokásokra, ritmusra, ciklikusak vagyunk. Szükségünk van a közösségre, kapcsolódni tudunk és szeretünk. Szükségünk van az egyházra, a tanításra, az intézményre, mert rendszert igénylünk. Ez biztonságot jelent nekünk. Szükségünk van gyakorlati tettekre, kreatívak és kitartóak vagyunk a felismert igazságok életre váltásában. Van a szemléletünkben valamiféle integráltság, egységben látás, egyensúly. Otthon érezzük magunkat a teremtet világban és Isten világában, s a kettő nem válik külön számunkra. Megvannak a saját súlyos bűne-

ink, a gyávaságunk, önfeladásunk, manipuláló hamisságunk, függésre való hajlamunk, irigységünk, önmagunkkal való elégedetlenségünk. Habár ezek valódi súlyát sokszor nem látják át kellően a papok, hiszen ők – mint férfiak – másféle érzékenységgel és más területeken gyengébbek. Mi tudjuk, hogy mulasztásaink, szeretetlenségünk, gonoszságunk mély összeköttetésben áll az elásott talentumokkal, dédelgetett félelmeinkkel, szorongásainkkal, amelyektől nem szívesen válunk meg, inkább erényt kovácsolunk belőlük. Aggodalmas, túlóvó szeretetünk, óvatosságunk gyakran bezár, igen szűkös teret enged magunknak és szeretteinknek, a szabadság nagyvonalúságára sokszor csak vágyunk. Nehezebb számunkra a dolgok nevének megtalálása, kimondása (még önmagunk előtt is), a konfrontáció, a határhúzás. S ugyanakkor lételemünk az odaadás, életadás, a konkrét személyekért, másokért való lét, ennek sugárzása, ereje és öröme. Imádságunk személyes, bensőséges, intim, érzékeny, empatikus, misztikus. Szeretjük és értjük a (szakrális) képeket, a szépséget, ez közvetlenül lendít Isten felé.

Olyan Istent tapasztalunk meg, aki maga is gondoskodóan szeret, akihez bármivel bármikor lehet fordulni, aki nem idegenkedik semmi emberitől és aki mindig a javunkat akarja, személyválogatás nélkül. Nem a teljesítmény alapján ítél meg, sőt, nem is ítél, hanem irgalommal gyógyít és segít. Várja és kívánja a velünk való intenzív személyes kapcsolatot és bátorít, röptet, erőt ad. A bajban, betegségben, tragédiában éppúgy jelen van, mint a szépségben, jóságban, örömben. Bátorra tesz minket, szorongókat és erőssé, hogy szembe tudjunk szállni a gonosz minden formájával s védjük a gyengét, a kicsit, a rászorulókat.

LÁNYOKAT NEVELÜNK, FIÚKAT NEVELÜNK

Átjárhat a kérdés, hogy pedagógusként hogyan tudom a gyerekeket, fiatalokat segíteni saját nemileg meghatározott kibontakozásukban.

Mindazzal nevelünk, akik vagyunk. Ez arra inspirál, hogy *mindenelőtt önmagamon munkálkodjam*, saját női kibontakozásom, hivatásom felelős hordozójaként. Ez sokat követel. A női tudás hagyományozásának szála megszakadt, de még talán elérhető. Már az előttünk járó 2-3 nemzedék is irány és segítség nélkül vágott neki az új korszakok kihívásainak és ez az elveszettség mostanra csak még erősebbé vált.

Mindennél fontosabb az igaz mester(nő!), akár több is, aki megtanít nőként élni, szeretni, női okosságomat, tudásomat elérni és használni, belső biztonságomat megtalálni. Sokszor e mesterek a családon belül megvannak, de meg is kereshetőek. Ma már elérhetőek katolikus női lelkipásztorok, lelkipályvezetők, szerzetesek és civilek egyaránt. Ugyanígy segít az őszinte barátnő, s még fontosabb egy-egy női közösség bölcsességének ereje. Csak egymásnak tudunk segíteni, ki-ki önmagán nem tud. És így van ez jól...

...legyél ráutalva másokra,
legyenek rád utalva mások.

(Lackfi János, #joejtpuszi 2019. augusztus 14.)

A témában tájékozódhatunk is, ehhez nyújt segítséget néhány szakirodalom, és van online keresztény női személyiségfejlesztő tréning is, amely ingyenesen elérhető. A Belső Várkastély toronyszobájában női személyiségfejlődési modelleket tanulmányozhatunk, köztük keresztény női beavatási modellt is. A virtuálisan elérhető tréningen módszerek és olyan tapasztalatok is megismerhetőek, mint a magyar népmesékkal való munka Antalfai Márta nyomán, a női archetipusok Hittani-féle modellje, a *Szent László-legenda* női szemléletű értelmezése, keresztény ikonográfiai elemzések női témában, Mária életének tanítása a női személyiségfejlődés szempontjából. Alább a szakirodalmak köréből is hozok javaslatokat.

AJÁNLOTT IRODALOM

- ANTALFAI MÁRTA: *A női lélek útja a mondákban és mesékben*. Ú. M. K. Budapest 2006.
- BAGDY EMŐKE: *Hogyan lehetnénk boldogabbak?* Kulcslyuk Kiadó, Budapest 2010.
- BOLEN, JEAN SHINODA: *Bennünk élő időződő istennők*. Studium Effektive Kiadó, 2008.
- BOLEN, JEAN SHINODA: *Bennünk élő istennők*. Studium Effektive Kiadó, 2008.
- Hittani Kongregáció. *Levél a Katolikus Egyház Püspökeihez a férfi és nő együttműködéséről az Egyházban és a világban*. Szent István Társulat, Budapest 2004.
- II. JÁNOS PÁL: *Férfi és nő. Elmélkedések a Teremtés könyve alapján*. Audiencia-beszédek a Vatikánban. 1979. szeptember 5.—1980. április 2. OMC Cristianus, Bécs–Budapest 1981. <http://szit.katolikus.hu/feltoltes/Ferfi%20es%20no.pdf>

- GUBA ANDRÁS – TORNAY KRISZTINA: Női és férfi szabadulástörténet a Szent László-legendában. *Embertárs* 2012/4. 291–303. https://ujember.hu/wp-content/uploads/2015/05/02_Tornay_Guba.pdf
- KAST, VERENA: *Férfi és nő a mesében*. EuroAdvice, 2002.
- KAST, VERENA: *A jó barátnő. Mi fűzi össze és mi tartja életben a nők barátságát?* Park Könyvkiadó, Budapest 2000.
- NEUMANN, ERICH: *A Nagy Anya. A Magna Mater archetípusa a jungi pszichológiában*. Ursus Libris, Budapest 2005.
- LEONARDI, CLAUDIO: A nők szentsége. In: *Olasz misztikus írónők*. Európa Könyvkiadó, Budapest 2001. 55–76.
- PINKOLA ESTÉS, CLARISSA: *Farkasokkal futó asszonyok. Beavatás a nőiség ősi titkaiba*. Édesvíz Kiadó, 2016.
- PRAETORIUS, INA: *A házimunka materiális spiritualitásáról és politikai implikációiról*. https://epa.oszk.hu/02300/02395/00054/pdf/Erted_vagyok_2010_03_06-09.pdf
- TORNAY KRISZTINA: Az érzékeny szívű nő. Erő az erőtlenségben. In: *Az érzékeny szívű nő. Tanulmányok*. Boldog Terézia Szakkollégium, Debrecen. <http://boldogterezia.hu/sites/default/files/2021-08/erzekeny-no.pdf>
- TORNAY KRISZTINA: *Capacitas Alterius. A másokért való lét*. <https://jablonczay.hu/kiadvanyaink/masikert-valo-let>
- VON BALTHASAR, HANS URS: *Lisieux korszerűsége. Szolgálat*. 1973. Prugg Verlag, Eisenstadt. http://www.ppek.hu/konyvek/Szolgalat_Lisieux_i_Szent_Terez_1.pdf
- VON FRANZ, MARIE-LOUISE: *Női mesealakok*. Európa Könyvkiadó, Budapest 1995.
- Fiúkat nevelünk, lányokat nevelünk. Szakmai anyagok katolikus szerzetesiskolák pedagógusai számára*. Szerk. TORNAY KRISZTINA. Boldogasszony Iskolánővérek, 2015.
- Női Kalendárium*. Szerk. TORNAY KRISZTINA. <http://boldogterezia.hu/kiadvanyaink/noi-kalendarium>
- A közösség szíve, a nő. *Magasles* 2017. <http://www.ropteto.hu/magasles.html>
- Belső Várkastély*. <https://jablonczay.hu/form/belso-varkastely#no-back>

RADVÁNYI KATALIN

A gyógypedagógiai óvodák kialakulásához vezető út

AZ ELŐZMÉNYEK

A kisgyermekkorai nevelés jelentőségét már régen felismerték, a nevelés az anya fő feladata volt. *Johannes Amos Comenius* (1592–1670) fontosnak tartja, hogy az „*anyaiskolában*”, amely nem más, mint az anyai öl, ne csak gondozás folyjon, hanem alapfokú oktatás is.



1. ábra: Kép Comenius *Orbis sensualium pictus*

(A látható világ képekben) c. művéből (Forrás: <https://www.planet-wissen.de/gesellschaft/lernen/deutschunterricht/pwiejohanamoscomenius100.html#Erziehungsziel>)

Comenius a nevelés négy fázisát különböztette meg:

1. A bölcsőtől kezdve az úgynevezett „anyaiskolában” tanulnak a gyermekek tárgyak és képek segítségével (1. ábra).
2. Hat és 12 éves kor között az iskolában olvasni, írni, mérni, számolni tanulnak, alapvető vallási, erkölcsi, földrajzi történelmi és politikai tudásra tesznek szert.
3. Aki ezután nem helyezkedik el kézműves vagy kereskedelmi szakmában, és van tehetsége

továbbtanulni, 18 éves koráig latin iskolába jár, ahol tovább gyakorolja az anyanyelvét latinul, görögül és héberül, megismeri a klasszikus művészeteket, a fizikát, tanul földrajzot, kronológiát, történelmet, etikát és teológiát.

4. 19 és 24 éves korig az egyetemen szakválasztás mellett további általános ismereteket szerez. Pedagógiai elképzelésében a korai időszakban történő fejlesztés hangsúlyozása újszerű és nagy jelentőségű. A szülők kétféle segédeszközt kapnak munkájukhoz: egy útmutatásokat tartalmazó vezérkönyvet („Anyaiskola”), és egy képaláírásokkal ellátott képeskönyvet (SCHUMACHER-KÖHL 1937; TEXTOR 1992; COMENIUS 1997). A kiadvány először 1686-ban Nürnbergben jelent meg. Ez az első, „közhasználatban” elterjedt illusztrált tankönyv, amit kimondottan oktatás céljára készítettek (<https://www.oszk.hu/kiadvany/orbis-sensualium-pictus?mobile=off>). Magyarországon 1685-ben nyomtatták ki először Samuel Brewer lőcsei nyomdájában. (2. ábra.)

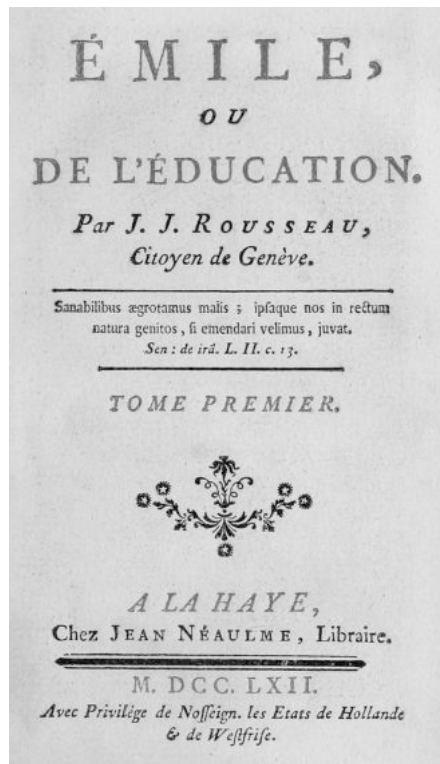


2. ábra: Comenius emléktáblája Sárospatakon (Forrás: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Comenius>)

Jean-Jacques Rousseau (1712–1788) svájci filozófus, író és zeneszerző. Szerinte az ember természetéből adódóan jó, csak a társadalom elrontja. *Emil vagy a nevelésről* c. műve – amit a párizsi parlament először elégettetett – 1762-ben jelent meg (3. ábra). Magyar nyelven Füredi Ignác fordításában 1875-ben az első, 1911-ben Schöpflin Aladár fordításában a második kiadás is olvasható volt (RÁCZ 1928; ROUSSEAU 1957, 1962, 2019). Rousseau szerint a gyermeket 0–12 éves korig a szülőnek kell nevelnie (ennek némileg ellentmond, hogy könyvében Emilre 2 éves koráig dajka vigyáz). Nézetei hatással voltak a fejlődépszichológia kialakulására.

A gyermek növekedését három szakaszra bontja:

1. A gyermek 12 éves koráig az ösztönei szerint él, mint az állatok, mivel az összetett gondolkodást és a tervezést még nem sajátította el.
2. A második szakaszban, 12-től 15 éves korig kezd kifejlődni az okság.
3. A harmadik szakaszban, 15 éves kora után a gyermek felnőtté válik. Ekkor Emil talál egy fiatal nőt, aki kiegészíti őt.



3. ábra: Az „Emil vagy a nevelésről” eredeti kiadványának előlapja (https://hu.wikipedia.org/wiki/Emil,_avagy_a_nevel%C3%A9s%C5%911)

Az iskoláskor előtti intézményes nevelés első formái a 18. században *Angliában* alakultak ki, ahol kedvezőtlen körülmények között 10–30 gyerekkel egy-egy képzetlen, idősebb asszony foglalkozott, és ahol a gyerekek iskolajellegű foglalkozásokat is kaptak: olvastak írtak, számoltak.

Jobb módú szülők gyermekei számára működtek Hollandiában az úgynevezett „játékiskolák”, ahová járni már éppen tudó kicsiket is felvettek, itt főleg játszottak, de tanultak is a gyerekek: énekeltek, kötöttek-fontak (PETRÁS 1991).

Robert Owen (1771–1858) az 1816-ban létesített „Jellemalakítási Intézetében” kicsi gyerekeknek ún. „kisgyermekiskolát” hoz létre. Úgy gondolta, hogy az ember jellemét a körülmények alakítják, amelyekről nem tehet; ezért nem felelős tetteiért, dicséret sem, feddés sem illetheti – ha viszont gyerekkorától megfelelően hatnak rá, jobbá válhat. Alapelve, hogy az emberi jellem leginkább a korai életszakaszban alakítható. Tilos a testi fenytetés, fontosnak tartja, hogy a gyerekek figyeljenek egymásra, a nagyobbak segítsenek a kisebbeknek. 1816-ban megnyitotta Anglia első bölcsődéjét, gyáraiban óvoda és iskola volt, a munkaidőt 10 és fél órára korlátozta, egészségügyi ellátást és nyugdíjat adott, tiltotta a gyermekmunkát.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) Svájcban fejti ki nézeteit a nevelés nagyon fontos a „legzsengőbb korban”, az anyákra bízta ezt a feladatot, akik számára a kisgyermek tanítására szolgáló gyakorlatokat dolgoz ki (GORDOSNÉ 1997; PORNÓI 2012).

Friedrich Fröbel (1782–1852) kisdédóvással foglalkozóknak tanfolyamokat tart, majd 1839-ben „Játék és foglalkozási intézetet”, mellette pedig gyakorló „Kindergarten”-t alapít. Nevéhez elsősorban a játék jelentőségének és nevelőértékének felfedezése fűződik (VÁG 1976; GORDOSNÉ 1997). Fröbel Rousseauhoz hasonlóan feltételezi, hogy minden ember jó. A gyermek fejlődése a szülők közreműködése által történik, szabályok szerint (HABÓK 2007).

Brunszvik Terézzel folyamatos kapcsolatban állt, leveleztek, megosztották gyermeknevelésre vonatkozó elképzeléseiket. Az 1860-as években Rapos József magyarra fordította Fröbel írásait, így azok közvetlen hatást gyakoroltak a magyar óvodáztatás és iskoláztatás ügyére.

Jan Daniel Georgens (1823–1886), az első nagy gyógypedagógiai alpmű szerzője 1850-ben Fröbel-óvodát hoz létre Baden-Badenben, majd 1852-ben Bécsbe utazott. GORDOSNÉ (1997) valószínűnek látja, hogy itt találkozott Brunszvik Terézzel, aki ebben az időszakban többször járt Bécsben, ahol óvodát is szervezett.

Brunszvik Teréz (1775–1861), a magyar óvodapedagógia megalapítója, Pestalozzi intézetében töltött hat hetet 1808-ban. Ismereteit ezután közel két évtizedig bővíti Európa több országában, ahol mintegy 200 kisdédóv intézményt látogat meg, majd 1828-ban, édesanyja krisztinavárosi házában megnyitja az első magyar óvodát.

Az óvodai nevelés kezdeteinek áttekintésénél nem lehet kihagyni *Mária Montessori* (1870–1952) nevét. Ő már mint kész orvos pszichológiai tanulmányokat is folytat, intézményeket látogatva felháborítja, hogyan bánnak a fogyatékos gyermekekkel.

Párizsi útján megismeri Itard (1775–1838) és Seguin (1812–1880) munkáit. Az általuk kidolgozott fiziológiás-nevelési rendszert feleleveníti, kipróbálja, majd 1907-ben létesített óvodájában (Casa dei bambini) saját rendszerébe integrálja. Munkája első szakaszában fogyatékos gyermekekkel foglalkozott, de módszereit az enyhébben sérültek esetében is rendkívül hatékonnak tartotta, sőt arról is meggyőződött, hogy azok az ép gyermek személyiségét is szabaddá teszik. (GORDOSNÉ 1997; MEINKE 2019.)

A KEZDETEK

Hazánkban először 1895-ben *Szenes Adolf* javasolja, hogy létesítsenek gyermekmenhelyet „öt gyengébb gyermekkel hét éven aluli hülyék számára” (KISSNÉ 1983).

1923 októberében tesz javaslatot *Éltes Mátyás* értelmi fogyatékos gyermekek óvodájának létesítésére. Ez azonban nem valósult meg. Csak 1951 januárjában nyílik meg az első gyógypedagógiai óvodai csoport *Illyés Gyuláné* szorgalmazására Budapesten, az Alkotás utcában. Még ez év augusztusában a Csalogány utcába költözik az óvoda, ahol szeptembertől már két csoport működik.

1957-ben megnyílik a kőszegi Országos Gyógypedagógiai intézet, ahol „debilisek” számára óvoda nyílik, majd a 60-as években vidéken is létesítenek óvodákat, például Debrecenben.

Essősy József, a Csalogány utcai intézet igazgatója 1960-ban a *Gyógypedagógia* című folyóiratban a közel tíz éve folyó munkáról írt tanulmányt, amelyből idézek:

„Gyógypedagógiai óvodánk célja: négy-hat éves korban levő értelmi fogyatékos gyermekeknek a gyógypedagógia követelményein alapuló gondozása és nevelése a szocializmust építő társadalomnak megfelelően. A munkában lévő szülőket helyettesítve- gyógypedagógiai ismereteink felhasználásával- a szülői ház szeretetével és gondoskodásával védjük a fogyatékos kisgyermeket.

Nevelőmunkával elősegítjük testi és értelmi fejlődésüket. Készségeik, képességeik fejlesztésével lehetővé akarjuk tenni, hogy – korán elkezdett szakszerű gondozás és nevelés során – a fogyatékos gyermekek egyéni fejlettségi fokukhoz mérten megtorpanás nélkül az iskola előkészítő vagy első csoportjába léphessenek.

A gyógypedagógiai óvodába csak a negyedik életévüket betöltött gyermekeket vesszük fel. A gyermekek az intézet nevelőotthonában élnek. Tapasztalataink szerint

legcélszerűbbnek látszik a háromfokozatú csoport kialakítása. Így a kis-középső és nagycsoportban a gyermekek eredményesen foglalkoztathatók. A csoportba osztásnál nem az életkor a döntő, hanem a gyermek pszichikai fejlettsége."

Alapvető követelményeket állapítanak meg az egyes csoportszinteken a csoportba kerülés feltételeiként. Minden csoportra részletesen kidolgozott foglalkozási tervezetet állítanak össze, melynek részei a mozgásnevelés, a környezettel kapcsolatos beszédnevelés és a játék. A gyerekek rajzkészségének vizsgálatai alapján ábrázolás-foglalkozásokat tartanak a középső csoportban heti 3, a nagycsoportban heti 4 órát. A gyerekek logopédiai kezelését dr Kanizsai Dezső végzi.

Az 1960-as évek elején két másik gyógypedagógiai óvoda is megnyílik Budapesten, Újpesten (ez 1978-ban megszűnik) és a Dohány utcában.

1961-ben Rendtartás jelenik meg a gyógypedagógiai intézmények számára.

Lukács Béláné és Gyurkovics Tiborné *1964-ben* a *Gyógypedagógia* című folyóiratban a Csalogány utcai Kisegítő iskola és nevelőotthon óvodai tagozatában folyó munka tapasztalatairól ír. Az óvodába érkező gyermekekkel kapcsolatosan fontos teendőként említik meg, hogy az óvodai élet alapvető szokásaihoz való alkalmazkodásra meg kell tanítani a gyerekeket. Lényegesnek tartják, hogy a foglalkozások menetébe egyfajta ritmusosságot vigyenek, amely az elfáradást, beleunást van hivatva a gyerekeknél megelőzni, illetve az ezzel járó nem kívánatos viselkedésformák kialakulását megakadályozni. A foglalkozások ritmusát a következőképpen tagolják:

1. kötetlen tevékenykedés, szabadon mozogva – ezekből alakulnak ki a játéktevékenységek
2. kötetlen tevékenykedés, helyhez kötve – amelyből az alakítás-ábrázolás és munkatevékenység foglalkozások alakulnak
3. közös mozgásos akciók – szervezettebbé válásuk adja a mozgás- és testnevelő foglalkozásokat
4. közös figyelő-utánzó szituációk – amelyek a beszéd alaki részének kialakításánál nyerik el értelmüket, de ezenkívül érzelmi-nevelő szerepük is van.

1966-ban jelenik meg az első gyógypedagógiai óvodai program, *Nevelőmunka az értelmi fogyatékosok óvodáiban* című vitaanyag, amely anyagot közöl az imbecillisek kis- és nagy-, illetve a debilisek kis- és nagycsoportja számára (KISSNÉ 1983).

A 70-es években elsősorban a debilis gyermekek számára létesülnek óvodai csoportok a kisegítő iskolák tagozataiként, majd a *141/1972-es* rendelet a foglalkoztató iskolák

kereteiben működő óvodai csoportok létesítéséről szól. Egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy az enyhe fokban sérültek viszonylag jól foglalkoztathatók az épek óvodáiban, a gyógypedagógiai óvodákba mindinkább a súlyosabban sérült gyermekek kerülnek.

Az 1979-ben megrendezésre került II. nemzetközi Gyógypedagógiai Konferencia témája a fogyatékos gyerekek korai és óvodáskori gyógypedagógiai nevelésének és diagnosztizálásának kérdése. A konferencia záróokmányában célként fogalmazták meg, hogy a diagnosztizálás, a korai fejlesztés és a hatékony óvodai ellátás érdekében szükséges lépéseket tenni mind a hálózatépítés, mind a szakemberképzés terén (KISSNÉ 1983). Az 1979-ben Pécsen megrendezett MAGYE országos konferencia szekcióülésen foglalkozik az óvodai témákkal.

1980-ban az Oktatásügyi Minisztérium *irányelveket* adott ki *Az értelmi fogyatékos kisgyermeknek speciális óvodai nevelésének helyzete, irányelvek az óvodai program kidolgozásához* címmel. Ebben megállapítják, hogy az 1966-os vitaanyag elavult. Nincsenek szabályozva az óvoda tárgyi, személyi feltételei, az óvodába kerülők kora, a pedagógusok óraszám stb.

A Művelődési Minisztérium a társadalmi igényeket is figyelembe véve szükségesnek látja a felvételi korhatárt négy évről három évre leszállítani. A létszám a kiscsoportban 6–8 fő, a nagycsoportban 8–10 fő. A tárgyi és személyi feltételekről és a nevelés alapelveiről is szól.

Ezek figyelembevételével 1981-ben megírják, majd 1982-ben megjelenik a *Nevelési program a foglalkoztató iskolák óvodai tagozata számára* (HATOS 1986).

Ezután három évvel kerül kiadásra *Az értelmi fogyatékosok óvodai nevelőinek kézikönyve*, mely részletesen tartalmazza az óvodába kerülő kisgyermek jellemzőit, a velük folyó tevékenységeket, felmérőlapokat és tanmenetjavaslatokat tartalmaz, és évekre hasznos segítségül szolgál a gyakorlati munkánál (KISSNÉ 1985).

A nyolcvanas évek második fele és a kilencvenes évek első fele a kiválasztás és a korai gondozás intézményeinek kiteljesedése jegyében folyik (PETUS–SZABÓ 1994). Új kezdeményezések is történnek az értelmi fogyatékos kisgyermek integrált nevelésével kapcsolatban. Ilyen például a Bölcsődék Országos Módszertani Intézete által kidolgozott, 1986-ban elindított kísérlet, amely bölcsődei elhelyezéssel próbálja megoldani a súlyos, esetleg halmozottan sérült kisgyermek ellátását. Ennek eredményeként a szakgondozónő-képzésbe bekerül a rehabilitáció témaköre 10 óra elmélet + 30 óra gyakorlat formájában. Eb-

ben az ellátási formában is nagy szerepet kapnak a gyógypedagógusok mint tanácsadók, akik a gyermek fejlesztésének lépéseit megtervezik, és a fejlődést nyomon követik.

1993-ban érvénybe lép az Új Oktatási Törvény, mely kimondja a súlyos fogyatékosok képzési kötelezettségét, illetve a pedagógiai szakszolgálat kiterjesztését. A közoktatási törvény 2006-ban eltörli a képezhetetlenség fogalmát, a súlyosan, halmozottan fogyatékos gyermekek tanköteles koruk elérével fejlesztő iskolai oktatásban (vagy egyéni fejlesztő felkészítésben) részesülnek. Megjelenik a — fejlesztő felkészítés, majd a — fejlesztő iskolai rendszer (Kiss 2018). 2020-ban pontosították utoljára a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelveit.

A MA ÉS A JÖVŐ

Napjainkban a fogyatékos gyermekek óvodai fejlesztése a korai fejlesztésre épülő, az egész országra kiterjedő hálózat. Korai fejlesztésben hat éves korukig vehetnek részt a gyermekek, ez pozitív hatásai mellett azt a negatív következményt vonhatja maga után, hogy a korai fejlesztésben való részvétel után az iskolakezdésig esetleg nem részesülnek a gyerekek óvodai fejlesztésben, így az iskolai foglalkozások hirtelen nagy változást okoznak számukra, amely az iskolai bevételeket az első időszakban különösen megnehezíti. A csökkenő születési szám és a sokoldalú törekvések eredményeképpen az óvodák számának növekedése stagnált.

Ennek a hatásnak némileg ellenáll, hogy a külföldi és hazai tapasztalatokra és megfigyelésekre támaszkodva tendenciává vált az a nagyon indokolt törekvés, amely a szülők igényeivel is összecseng: ne kelljen gyermekeiket bentlakásos intézetbe adni, hanem a lehetőséghez képest mindennapos bejárással megoldható legyen az ellátásuk. Így jogosan igénylik mind több településen a fogyatékos gyermekek óvodai ellátását.

Az óvodai ellátás szabályozott, az erre vonatkozó dokumentum az EMMI rendelete 32/2012. (X. 8.) (továbbiakban: Irányelvek), melynek célja:

- az elvárások igazodjanak a gyermekek fejlődésének üteméhez,
- fejlesztésük a számukra megfelelő területeken valósuljon meg,
- a sajátos nevelési igényű gyermekeket a nevelés, a fejlesztés ne terhelje túl,
- az egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs célú foglalkozások programjai váljanak az óvodák nevelési programjainak tartalmi elemeivé.

A Nemzeti Alaptantervhez kapcsolódó dokumentum az óvodák saját hatáskörébe utalja a tantervek elkészítését, ezzel lehetőséget adva a helyi sajátosságok mind teljesebb kihasználására. Kifejti a habilitációs, rehabilitációs feladatokat, az egyes fogyatékosági területekre bontva felsorolja a fejlesztési területeket, illetve szól a többségi óvodákban megvalósuló integrált nevelésről.

Az Irányelvek azonban nem túlszabályozóak. A jövő tendenciája lesz – mint ahogy az külföldön már élő gyakorlat –, hogy a gyengébb képességűeknek tűnő gyermekeket is megkísérlik intézményes keretek között, a többségi óvodákban fejleszteni, megadva a gyermeknek a közösség élményét, a társak és a jobb képességűek mintájának felhúzó erejét. Természetesen ilyen esetekben csak alacsony gyermeklétszámú csoportokban, ha nem is kiváló, de legalább megfelelő tárgyi és személyi feltételek között lehet hatékony a fejlesztés.

Mindezek mellett rendkívül fontos a jövő szakemberei számára, az óvodapedagógus képzésben biztosított szakmai felkészítés.

IRODALOM

- COMENIUS, JAN AMOS (1997): *Die Mutterschule*. Hänssler Verlag, Holzgerlingen.
- COMENIUS, JAN AMOS (2003): *Orbis sensualium pictus*. Országos Széchenyi Könyvtár, Budapest.
- ESSŐSY JÓZSEF (1960): Az értelmi fogyatékosok óvodai nevelése. *Gyógypedagógia* 6. 169–172.
- HABÓK ANITA (2007): Friedrich Fröbel romantikus emberképe. *Neveléstörténet* 2007/1–2. http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=35&rid=2&id=274 (Utolsó megtekintés: 2022. május 31.)
- HATOS GYULA (1986, szerk.): *Nevelési Program a foglalkoztató iskolák számára*. Művelődési Minisztérium, Budapest.
- Kézenfogva Alapítvány (2005): *Képzési kötelezettség vs. tankötelezettség*. Az Oktatási Minisztérium törvényjavaslatáról. <https://kezenfogva.hu/node/58> (Utolsó megtekintés: 2022. május 31.)
- KISS LÁSZLÓ (2018): Állami felelősségvállalás a fejlesztő nevelés-oktatás kialakításában. In: *Tíz év a fejlesztő nevelés-oktatásban*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft., Budapest. 5–8.
- KISSNÉ HAFNER ÉVA (1983): A gyógypedagógiai óvodák története. *Gyógypedagógiai Szemle* 11/2. 129–134.

- KISS TIBORNÉ (1985): *Az értelmi fogyatékosok óvodai nevelőinek kézikönyve*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- LUKÁCS BÉLÁNÉ – GYURKOVICS TIBORNÉ (1964): A foglalkozások kezdetei a fogyatékos értelmű kisgyermek óvodájában. *Gyógypedagógia* 9/1. 7–10.
- MEINKE, HANNAH (2019): *Exploring the Pros and Cons of Montessori Education*. https://www.rasmussen.edu/degrees/education/blog/pros_cons_montessori_education/ (Utolsó megtekintés: 2022. május 31.)
- PETRÁS ANNA (1991): *Játékkola*. Budapesti Művelődési Központ, Budapest.
- PORNÓI IMRE (2012): A magyar kisdédóvás az egyetemes tanügyi kongresszusok tükrében (1848–1896–1928). In: *Tanulmányok a kora gyermekkor pedagógiája, pszichológiája köréből*. Szerk. Brezsnyánszki László – Györgyiné Harsányi Judit – Jenei Teréz. Nyíregyházi Főiskola Bessenyei Könyvkiadója, Nyíregyháza. 18–28.
- RÁCZ LAJOS (1928): *J. J. Rousseau*. Magyar Tudományos Akadémia Könyvkiadó Vállalata, Budapest.
- ROUSSEAU, JEAN-JACQUES (1957): *Emil vagy a nevelésről*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- ROUSSEAU, JEAN-JACQUES (1962): *Vallomások*. Helikon Kiadó, Budapest.
- ROUSSEAU, JEAN-JACQUES (2019): *Önéletrajzi írások*. Atlantisz Könyvkiadó Kft., Budapest.
- SCHUMACHER-KÖHL, MINNA (1937): *Die religiöse Mutterschule. Ein Hausbuch für die religiöse Unterweisung und Führung des Kindes in der katholischen Familie im Anschluss an das Kirchenjahr*. Thum Verlag.
- TEXTOR, MARTIN (1992): Die Mutterschule. Zum 400. Geburtstag von J. A. Comenius. *Welt des Kindes* 70/5. 30–31.
- VÁG OTTÓ (1976): *Friedrich Fröbel*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelete a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról
- Internetes hivatkozások a szövegben megjelenés sorrendjében:
- <https://www.planetwissen.de/gesellschaft/lernen/deutschunterricht/pwiejohannamoscomenius100.html#Erziehungsziel>
- <https://www.oszk.hu/kiadvany/orbis-sensualium-pictus?mobile=off>
- <https://hu.wikipedia.org/wiki/Comenius>
- https://hu.wikipedia.org/wiki/Emil,_avagy_a_nevel%C3%A9s%C5%91l

MOLNÁR-VIGH JUDIT

Játékok magyarórán

Eddigi életemet végigkísérte a játék. Már gyerekként eldöntöttem, hogy színész vagy tanár leszek. Úgy hozta az élet, hogy ezt is, azt is kipróbálhattam, s végül a pedagógus pálya mellett döntöttem. Magyar tanítok 10–14 éves gyerekeknek, és soha nem feledkeztem el arról, hogy a játék fontos, a játék jó, a játék tanít. Ha játszunk az órán, nemcsak a gyerekek boldogabbak, de én magam is jobban érzem magamat. A játék örömet okoz, megtanít együtt gondolkozni, együtt dolgozni egy másik emberrel, amire bizony manapság a legnagyobb szükség van. A legtermészetesebb dolognak kellene lennie, hogy a gyerekekkel játszunk az iskolában.

A 21. századi oktatásban a pedagógusnak már teljesen más szerephez kell alkalmazkodnia, mint az előző századokban. A „mindentudó” tanár helyét átveszi az irányító, navigáló tanár, aki jól tudja használni a fejlődés adta informatikai eszköztárat, és aki gazdálkodik a saját és a tanulók erőforrásaival (pl. idejével, figyelmi kapacitásával, energiáival, érzelmi és motivációs tartalékaival).

Az informatikai eszközök térhódításával nagyot változott a világ. A pedagógusok eszköztárának változásában nem kizárólag az informatika fejlődése, hanem az elmúlt években tapasztalt online oktatásnak is hatalmas szerepe volt. Az elmúlt évben egyre több pedagógus ismerte fel, hogy a játékok alkalmazásával könnyebben, lelkesebben vesznek részt a diákok az órán. Természetesen ezek az IKT-eszközök csak színesítik az órákat, de a játékhoz, játékosításhoz nem feltétlenül kell a számítógép segítségét kérnünk. Sokszor hatékonyabb, interaktívabb órákat tarthatunk a hagyományos játékok segítségével (PRIEVARA 2015).

Bár az IKT-eszközök, az internet – hogy minden tanuló zsebében okostelefon van – hatalmas mértékben kitágítják a játéklehetőségeket, és mint említettem, a digitális távoktatás idején ebbe sokan bele is tanultak, írásomban elsősorban mégis azokat a játékokat mutatom be, melyeket számítógép nélkül is használhatunk az órákon. Úgy vélem, ha lehetőség van a minőségi személyes interakciók megélésére, ki kell használnunk ezt a lehetőséget.

Írásom erősen gyakorlati fókuszú. Nem részletezem a játék kedvező pedagógiai és pszichológiai hatásait, helyette konkrét gyakorlatokat osztok meg a saját tapasztalataim alapján. Olyan játékokat, feladatokat gyűjtöttem itt össze, melyek játszva tanítanak, s a gyakorlatomban a gyerekek tetszését leginkább elnyerték. A soron következő leírásokban találnak nagyobb projektet, kirándulást és rövid, gyorsan játszható feladatokat is. A játékok egy kis kreativitással bármely tananyaghoz és bármely korosztályhoz könnyen hozzáigazíthatók alsó tagozattól a középiskoláig. A gyerekek szeretnek játszani, mint ahogy a felnőttek is, köztük én is.

Kedves Kollégák, vigyék, használjátok, és bátran alakítsátok ezeket a játékokat a saját igényeitek, lehetőségeitek és ízlésetek szerint, és mindehhez sok sikert kívánok!

BINGÓ

A bingó játék a 16. századi Olaszországból származik, innen terjedt el a világ minden részén. Volt, ahol kaszinókban, máshol utcai szerencsejátékként lett népszerű, vagy az idősek szórakoztatták magukat ezzel a gyors és izgalmas játékkal. Az oktatást is lehet színesíteni a bingóval. Használják a matematikában, az írás vagy olvasás tanításánál, természettudományos tárgyaknál képletek, fogalmak visszakérdezésére. Magyarórán is szívesen játszanak vele a gyerekek, mert gyorsan lehet vele pontokat szerezni, izgalmas, és mindenki ugyanolyan esélyekkel indul. Arra kell vigyázni, hogy akinek kijön a „BINGÓ”, az nagyon hangosan kiabálja majd, így a szomszéd teremben is nagy sikere lesz a játéknak.

A játék lényege, hogy egy 5x5-ös vagy 3x3-as felosztású táblázatot készítünk annyi példányban, ahány tanulónk van. A négyzetekbe fogalmakat, helyesírási szabályokhoz tartozó szavakat, szereplőket, helyszíneket szoktam írni. A kötelező tananyag mellé általában elrejtetek egy plusz szót is, ami vonatkozhat a kedvenc állatomra, ételre, bármire, ami éppen eszembe jut. A fogalmakra előre eltervezett sorrendben irányítom a figyelmet. Aki tudja a választ, megkeresi az adott szót a lapján, és gyorsan kihúzza. Akinek először gyűlik ki egy teljes sor vagy oszlop, és hangosan kiáltja, hogy „bingó”, az a nyertes. A játékot nagy izgalom kíséri, óriási a versenyhelyzet, az adrenalin az egekben, ezért érdekesebb levezető, óravégi játékként használni. Óra elején nagyon felpörgeti a tanulókat, utána nehezebben kapcsolódnak be az elmélyültebb munkába. A bingó fejleszti a gondolkodást, a figyelmet, koncentrációt, asszociációt. Példaként bemutatok itt egy bingókártyát, egyet azok közül, amiket kiosztok a tanulóknak.

hasonlat	regény	ismétlés	alliteráció	ellentét
metafora	fokozás	túlzás	párhuzam	alliteráció
felsorolás	páros rím	bokorrím	bonyodalom	rím
megoldás	ölelkező rím	monda	tájvers	novella
mese	elbeszélés	dal	félrím	tetőpont

DOMINÓ

A dominót is nagyon régóta játsszák az emberek. Kutatások azt bizonyítják, hogy már az i. e. 12. században is használták Kínában jósláshoz, ekkor még cserép formájában. Később, a 18. században játékként jelent meg Olaszországban, ahol már a jól ismert fekete alapon fehér pöttyös változatot játszották. A játék végén a győztesnek a „Domino” (Uram) szót kellett mondania, innen ered a játék elnevezése is. A dominót már egészen kicsi gyermekekkel lehet játszani, hiszen gyorsan megtanulják a szabályokat. A kisebbek képeket párosíthatnak képekhez, később jöhetnek a szó–kép megfeleltetések, a számok és műveletek, de idegen szavak is párosíthatók képi vagy magyar nyelvi megfelelőjükkel. A dominót játszhatjuk kérdések segítségével is.

Magyar nyelv és irodalom órán is rendszeresen kezdjük dominóval az órát. Ha az egész osztály együtt játszik, akkor óra elején gyorsan kiosztom a laminált lapokat, melyeknek jobb oldalán egy kérdés, a bal oldalán pedig egy válasz található. Az első kérdést én teszem fel. Aki a saját lapján megtalálja a kérdésemre a helyes választ, bemondja, majd folytatja a sort a saját kérdésével. Aki gyorsan és jól válaszol, pontot kap. Ha csoportmunkában játszunk dominót, akkor minden csoport megkapja az összes dominólapot összekeverve, és egymással folyamatosan egyeztetve kell minél hamarabb kirakniuk jó sorrendben a dominó elemeit.

DOBBLE

A népszerű kártyajátékok közé tartozik a dobble nevű játék, amit nagyon egyszerűen használhatunk az órákon is. A játék kis helyen elfér, s nagyon gyorsan játszható. Lehet párosan vagy csapatban a gyerekek kezébe adni. A nyertes pontokat gyűjthet, s a játék végén összeszámoljuk, kinek hány győzelme volt. Időkorlátot szoktam beállítani, 5–10 percet, s addig annyi kört játszhatnak a gyerekek, amennyi belefér.

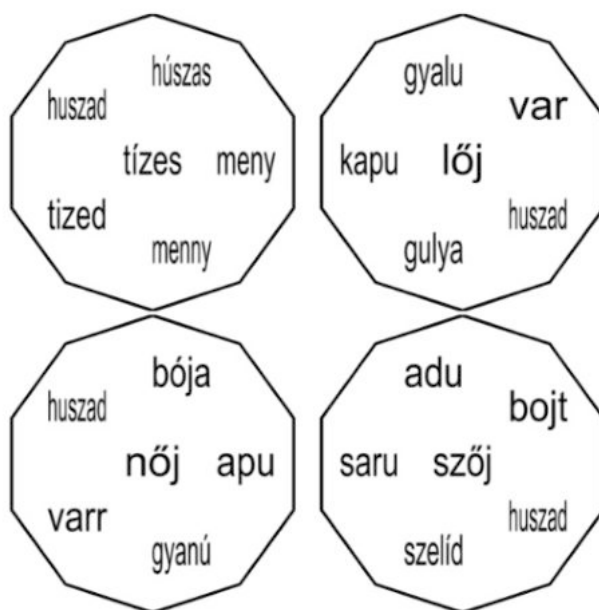
A kártyák tenyér nagyságúak, és rajtuk különböző képek, szavak, műveletek találhatók. Az eredeti csomag 55 kártyát tartalmaz, de mi készíthetünk több vagy akár kevesebb kártyát is. Az interneten számos kész dobble-t találunk, de fellelhetők „dobble-generátorok” is. Ezeken az oldalakon tetszőleges témában, tetszőleges tartalmakkal elkészíthetjük a nekünk leginkább megfelelő dobble-t.

Minden csoport kap egy teljes sorozat kártyát. A sorozat bármely két kártyáján csak egyetlen olyan elem található, ami közös rajtuk. A játék lényege, hogy két felfordított kártyán a játékosoknak meg kell találniuk ezt az egyetlen azonos formát vagy szót. Aki először találja meg az egyező szimbólumot, az viszi a kártyákat. Akkor ér véget a játék, ha minden kártya elfogy, és az nyer, aki a legtöbbet gyűjtötte össze.

Ez a játék bővíti a szókincset, fejleszti a vizuális differenciáló képességet, és a stressz kezelésére is kiválóan alkalmas. Kérhetjük, hogy a felismert szimbólumhoz fűzzenek magyarázatot, és csak ezt követően vihetik el a kártyákat. Irodalomórán a régies kifejezéseket, az olvasmányok szereplőit, helyszíneit, költők felismerését szoktam gyakoroltatni a kártyákkal. Figyelni kell arra, hogy a nehezebben tanuló, gyengébben olvasó, nehezebben koncentráló diákoknak 4-4 képet vagy szót, míg a gyorsabban gondolkodóknak és reagálóknak akár 6-8 szimbólumot is elhelyezhetünk a kártyán.

Lentebb a saját kártyáimból mutatok néhány példát. A „Pál utcai fiúk” szereplőit, a helyszíneket, a könyvhöz kapcsolódó tárgyakat kell felismerniük a gyerekeknek. Ahhoz, hogy a nyertes megkapja a pontot, a helyszínekhez cselekményt, a szereplőkhöz jellemrajzot, a különleges tárgyakhoz magyarázatot, az íróhoz érdekes dolgokat kell szóban hozzáfűzniük a gyerekeknek.

Nyelvtanórán is nagyon nagy segítség a nehéz helyesírású szavak gyakorlásához ez a játék. A játék által a diákok olyan sokszor látják az adott szót, hogy egy idő után már automatikusan helyesen írják le. Az itt bemutatott példában a „Helyesírási alapelvek” tananyaghoz összegyűjtöttem azokat a szavakat, melyeket többszöri gyakorlás után sem tudtak megjegyezni a diákok. A dobble használatát követően meglepően gyorsan és sokat fejlődött a diákok helyesírása, jelentősen jobb eredmények születtek a tollbamondásoknál.



DRÁMAJÁTÉKOK

Noha a drámajátékok, sőt ha nem is így nevezték, a drámapedagógia már az ókortól kezdve a kultúránk része, a 20. századtól kezdve írták le az oktatásának módszertanát, és dolgozták ki a drámapedagógiai módszerek széles tárházát az egyszerű helyzetgyakorlatoktól kezdve az improvizáción át a komplett színdarabok előadásáig. Megállapíthatjuk, hogy a kezdetektől folyamatosan jelen van az igény, hogy a drámajáték minden tanító, nevelő tartalma mellett élvezetes is legyen, és ne csak a diákok, de az irányító, a pedagógus is örömmel vegyen részt benne (Eck 2020). Az itt bemutatásra kerülő gya-

korlatoknak, feladatoknak nagy előnye, hogy jelentős részük minimális változtatással a digitális oktatás körülményei és feltételrendszere mellett is megvalósítható. Nézzünk tehát néhány bevált ötletet! Ezeket mindenki könnyen a saját osztályaihoz, a feldolgozandó tananyaghoz tudja illeszteni.

Nagyon fontos, hogy mindig a gyermekek korosztályának megfelelő történetet dolgozzunk fel, amit közel érezhetnek magukhoz, amiről van elképzelésük, ami gondolkodásra készíti őket. Például ötödik osztályban rögtön a tanév elején a mesék témakör kapcsán elkezdhetjük a dramatizálás bevezetését. A mesebeli szereplők megjelenítése a „*Ki vagyok én?*” játék segítségével mindig nagy sikert arat a diákok körében. Ebben a játékban egyszerűen az a feladat, hogy aki szeretne, eljátszhat egy mesebeli szereplőt, a többieknek pedig ki kell találniuk, hogy ki is ő.

Ha a karakterek alakítása már jól megy, akkor megpróbálkozhatunk *kisebb jelenetek, helyzetek rögtönzésével, előadásával*. Ennek során a gyerekeknek rövid helyzetleírásokat adunk, vagy az éppen feldolgozott történetek, mesék jeleneteit vesszük elő. A leírásokat a gyerekeknek párbeszéddé kell átalakítaniuk, ami fejleszti a gondolkodást, a kifejezőkészséget, a kommunikációt, önbizalmat ad.

Amennyiben az osztály kommunikációban nem erős vagy még félénkek, *szobrokká is alakulhatnak*, ilyenkor *állóképek* segítségével meséli el egy-két tanuló a történetet. Hasonlóképpen jégtörő lehet, ha a sokak által ismert és kedvelt „*Activity*” játék mintájára játszunk el jelentekeket egy-egy gyerekkel.

A *János vitéz* kapcsán például egy televíziós műsorba csöppenhetünk, ahol beszélgetőtársunk lehet Jancsi, Iluska, a mostoha, vagy bármelyik szereplő. A gyerekek párosával vagy csoportban előre megírják a kérdéseket, a válaszokat, majd az *osztály elé varázsolják a riportot*. Nézzünk egy példát, mit alkotott az egyik 5. osztályom két tanulója!

Riport János vitézzel

- Jó napot kívánok! K. I. vagyok, 5.d osztályos tanuló, és éppen most olvassuk kalandos történetét. Szeretnék pár kérdést feltenni, ha nem baj.
- Rendben, szívesen válaszolok. Sok kalandom volt.
- Ami engem a legjobban érdekel, hogy nem félt belépni a zsiványok közé?
- Nem, hiszen bátor vagyok, és tudod, egyáltalán nem féltettem az életemet.

- *Mikor határozta el, hogy leitatja a zsiványokat?*
- *Amikor rájöttem, hogy ez egy rabló banda.*
- *Miért nem hívta inkább a rendőröket?*
- *Mert az nagyon sok idő lett volna, lehet, hogy el is szöktek volna a zsiványok. Így sokkal gyorsabb volt.*
- *Nem gondolja, hogy olyan gonosz lett, mint a zsiványok, mert megölte őket?*
- *Nem, hiszen ők rettegésben tartották az embereket.*
- *Ilse mit szólna, ha tudná, hogy megölt 12 embert?*
- *Biztosan nem örülne neki, mert ő nagyon jószívű.*
- *Köszönöm, hogy válaszolt a kérdéseimre! További szép napot! Szerintem most már ne öljön meg senkit!*
- *Köszönöm. Viszlát!*

(Ildi és Barni 10 és 11 éves tanulók)

A Toldi kapcsán *bíróági pert játszottunk el* vádlottakkal, tanúkkal, bíróval és esküdt-székkal. A gyerekek bizonyítékokat gyűjtöttek, vádat emeltek, levezenyelték a kihallgatást. Mindehhez alaposan ismerniük kellett nem csak a művet, de utána kellett nézniük a korabeli világ lehetőségeinek, gondolkodásmódjának, társadalmának, az emberek életmódjának, az ítékezés menetének. Természetesen mindez egy hosszabb projektként valósult meg, aminek eredményeképpen nem kérdéses, hogy rengeteget tanultak. Mikor véget ért a játék, sok diák azt mondta, hogy „olyan üres lesz most már a napja, találunk ki új feladatot!” Azt hiszem, ennél több nem is kell megerősítésnek.

Ha a csoport, osztály jól tud együttműködni, és kedvünk is van hozzá, az előadás találkozhat a kreatív írással, így nagyon jó színdarabok, előadások is születhetnek. Egy 15 fős kis csoporttal 2019-ben sváb és székely sorsokat, a kitelepítés és áttelepítés hányattatásait szerettük volna drámapedagógiai eszközökkel feldolgozni és bemutatni. Ennek érdekében utazást szerveztünk Kakasdra, és az ottani élményeinket, benyomásainkat foglaltuk drámába. A felső tagozatos gyerekek riportokat készítettek a helyiiekkel, idősekkel, jegyzeteltek, gyűjtötték a benyomásokat. A számukra legérdekesebbnek tűnő történeteket összefűztük, és *közösen megírtunk, elkészítettünk egy színdarabot*. Sajnos a bemutatóra a járványhelyzet miatt nem volt lehetőségünk, de hangjáték formájában megvalósítottuk a darabunkat. A gyerekek megérdemlik, hogy egy rövid idézetet bemutassak a munkából.

A színpadon gyerekek játszanak kiszámolóst:

„Csiteri, csutori, csütörtök,
dinnyét lopott az ördög,
bugyogójába bedugta,
nem fért be a pokolba,
öreg pásztor megfogta,
móresre tanította.”

Egy kislány áll kívül a körön, távolabbról nézi a játszó gyerekeket.

- Kislány! Miért állsz ott? Gyere, játsszál velünk!
- Na, gyere már, ne kéresd magad!
- Látod, nem harapunk.
- No, akkor most számolj te!
- Ans, zwaa, drei,
hicka hacka hei,
kicka hacka Hawrstroh,
verzeh Kinr henga doo.
- Te német vagy?
- Az.
- Tudsz te magyarul?
- A tanító néni magyarul tanít nekünk.
- Akkor jó, játszhatok.
- Megtanítod nekünk is ezt a kiszámolót? Mi is megtanítunk a mienkre!

Egy hang messziről:

- Anna! András! Gyertek haza mielőtt sötét lesz!
- Megyünk. Sziasztok!
- Sziasztok! Holnap találkozunk.
- Hát te? Te nem mész?
- Még nem kell.
- Anyukád nem haragszik, ha sötétre érsz haza?

Kislány sírva fakad.

- Na, mi bajod van, te?!
- Az anyukám elment. Már 4 éve.
- Hová ment?
- Dolgozni.

(A színpadon leülnek elöl, dobolás hallatszik, majd jönnek sorban az emberek.)

- Közhírré tétetik! A 60-as számú parancs értelmében elrendelem az összes német származású munkaképes személyek mozgósítását. Mindenki jelentkezni köteles, aki 17 és 30 év közötti férfi, vagy 18 és 30 közötti nő. Mindazok, akik kivonják magukat a jelentkezés alól, megtorlásban részesülnek családtagjaikkal együtt. A jelentkezés holnap hajnalban e helyen történik.
- Jaj, Istenem! Mi lesz mivelünk?
- Hová visznek minket?
- A férjem fogságban, nem hagyhatom itt a gyermekeket!
- Kérem, az elvonulást!
- (Otthon)
- El kell bújni, nem mehatsz el! Nem hagyhatod itt a gyerekeket! Az apjuk is ki tudja hol van, lehet, hogy meghalt már!
- De ha nem jelentkezem, a gyerekeket is elviszik, vagy ki tudja, mit csinálnak velük!
- Akkor menj! Vigyázok rájuk, amíg vissza nem jössz.
- Köszönöm, mama!
- (Gyerekek jönnek)
- Mama! Már feksziünk! Nem jössz ide?
- Mama! Énekelj nekünk!
- Mi a baj, mama?
- Miért sírsz? Ne sírj!
- Gyerekek! Holnap egy kis időre el kell mennem.
- Miért kell elmenned?
- Hogy legyen mit enniünk. Dolgozni fogok.
- Messzire mész?
- Nem tudom.
- Apa sem jött vissza.
- Én visszajövök, ígérem.
- Mama! Nagyon szeretlek! Siess vissza!
- Ígérjétek meg, hogy vigyázni fogtok egymásra!
- Ígérjétek!
- Mama, énekelj nekünk!
- Jól van, énekelek. Minden este énekeljétek majd el ezt a dalt, én is eléneklek majd a messzi távolban, s az olyan lesz, mintha együtt lennének! Tegyétek le a fejeteiket!
- Schlaf, Kindl, schlaf,
der Vatr hiet die Schaaf,
die Motr hiet die blimlich Kuhs,
Kindl druckt die Augla zu.

(10–15 éves korosztály munkája)

TÁRSASJÁTÉKOK

A gyerekek szívesen játszanak társasjátékokat, legyen az logikai, stratégiai, szerencsére alapuló vagy partijáték (JESZTL–LENCSE 2018). Az osztályaimban a társasjátékokat legtöbbször összefoglalásoknál alkalmazom. Csapatokba rendezem a tanulókat, így 4 vagy 5 csapat küzd meg egymással. A játék végén minden csapat a teljesítménye alapján kap pontokat, melyeket a nagy témazárónál használhatnak fel.

A feladatokban a tanórák anyagára irányuló kérdéseket és különböző ügyességi feladatokat felváltva kell megoldaniuk a diákoknak. Minden csoportban van olyan tanuló, aki a tanulásban, s van olyan, aki a sportban jeleskedik, így mindenkinek lehet sikerélménye a játék során. A társasjátékot lehet óriási laminált lapon a padok közé kiteríteni és a gyerekek által behozott figurákkal lépkedni rajta, de lehet kivetítve, gépi dobókocka és bábuk segítségével haladni a pályán.

Az interneten több online társasjáték-szerkesztő oldal is elérhető, én sokszor a genial.ly felületén található alaptípusok közül választok. A gyerekek nagyon szeretik a „kígyók és létrák” társast, így mi legtöbbször ezt használjuk:

A csapatok felváltva dobznak, lépnek, s válaszolnak arra a kérdésre, ami azon a mezőn felvillan. Mi úgy játszunk, hogy a kérdésekre minden csapatnak válaszolnia kell, s ha lejár az idő, amit homokórával vagy stopperrel mérek, mindenki felmutatja a választ. Az a csapat, akinek a kérdése volt, a helyes válaszra maximum pontot kap, a többi csapat jó válasz esetén a pontok felét írhatja fel magának.

Az ügyességi feladatokat is megcsinálja minden csoport, itt is van időkorlát. Ha tanteremben játszunk, akkor az ügyességi feladat lehet kártyákból várépítés, adott számú guggolás adott idő alatt, lufi felfújása, célbadobás pingponglabdával. Ezek a feladatok mindig felébresztik, kicsit felpörgetik a gyerekeket, nem érdemes kihagyni ezeket sem.

Ha nem szeretnénk mi magunk bajlódni a kérdések kitalálásával, vagy inspirációra van szükségünk, elérhetők tanuló-kártya-csomagok, amelyek egy-egy korosztálynak célozva tematikusan, kvízjelleggel feldolgozzák a tananyagok egy-egy szeletét.¹ Tanuló-kártyákat mi magunk is gyárthatunk adott témakörökhöz, nagyon gazdaságossá teszi a munkánkat: ugyanazt a kártyacsomagot sokoldalúan fel tudjuk használni, különböző társasjátékokhoz lehet azokat kapcsolni.

¹ Tanuló-kártya-projekt – 21. századi megoldás a lemaradás ellen. Civil Közoktatási Platform. <https://ckpinfo.hu/2020/05/14/tanulokartya-projekt-21-szazadi-megoldas-a-lemaradas-ellen/> (Utolsó megtekintés: 2021. október 25.)

KREATÍV ÍRÁS

Jó, ha az irodalom oktatása nemcsak azt jelenti, hogy a gyerekekkel „megcsodáltatjuk” a műveket, hanem esetenként maguk is megpróbálkozhatnak kreatív szövegalkotással. Akárcsak az éneklés a zeneórán, a kreatív írás is ugyanúgy felszabadító és örömteli élmény az irodalomórán. A legtöbb kisgyerek szívesen mesél, szívesen talál ki történeteket, költ zenét és ehhez dalszöveget. Jó lenne ezt a képességet megőrizni, ápolni és fejleszteni.

Nem mindegyik tanuló szeret hosszú szövegeket írni, nekik meg kell adni a lehetőséget arra, hogy *képregény* formájában vagy *festés, rajzolás bevonásával meséljenek*. A felső tagozaton lépésről lépésre jussunk el odáig, hogy egyre hosszabb és összetettebb műfajokban próbálják ki magukat a tanulók (pl. novellákban, versekben, de akár regényekben, színdarabokban is). Fontos, hogy a gyerek ne szorongással kezdjen neki az írásnak, ezért pl. adjunk választási lehetőségeket, próbáljunk belső motivációt ébreszteni bennük a feladat iránt, a minősítő értékelést pedig felejtjük el, hiszen az írásán keresztül a gyerek a személyiségét mutatja meg nekünk, ami nem lehet kritika vagy értékelés tárgya. Utóbbi helyett mindig törekedjünk pozitív és fejlesztő szándékú visszajelzést adni a gyerekeknek. Nézzünk néhány konkrét példát!

Az ötödikeseket rövid, kreatív feladatokkal kínálhatjuk meg. Pl. a *János vitéz* történetének megismerése során több lehetőség közül választhatnak a diákok:

– Írjatok egy rövid versikét a boszorkányok gyűlésére (lehet varázsige, mondóka...)!

A boszik beszélnek. Van ott szem temérdek.

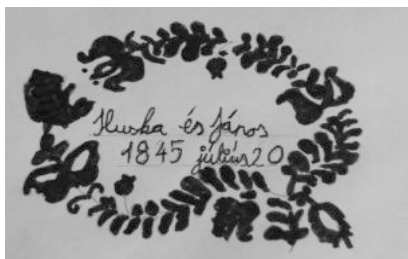
A seprűn elszállnak, de valamit meglátnak.

Ott volt ember sok, azt mondták, hogy stop.

A boszorkányok leszálltak, és egy nagyot bucskáztak.

(Petra, 10 éves)

– Készíthetnek meghívót János vitéz és Iluska esküvőjére. A meghívó lehet rajzzal, számítógéppel készült alkotás, lehet rajzolni, festeni.



(Jázmin, 11 éves)



(Ármin, 11 éves)

Nyolcadik osztályban már hosszabb, mélyebb tartalmú alkotások születhetnek:

– Próbáljátok meg József Attila *Születésnapomra* című versét a saját képekre átírni, „14 éves lettem én” címmel!

14 éves lettem én
 Meglepetés e gép
 Egér
 Egér
 Ajándék, mellyel játszom én
 A szobám szegletén
 Március elején
 És végén

14 évem elment
 És a gépem tönkrement
 Az ám
 Anyám
 Lehettem volna sportoló
 Nem ily gép nyomogató
 Kocka
 Legény.

Levente (14 éves)

– A szórakoztató irodalom jegyében Nagy Lajos *Képtelen természetrajzát* tanultuk, és kértem, készítsenek ők is hasonló leírást.

Lamantin

A lamantin egy tengeri tehén, azonban ha ilyen hangot ad ki; muuuuuuuu, akkor valószínű egy fuldokló tehén az. A másik neve karibi manátusz, azonban ha jönnek a Karib tenger kalózái már nem lesz semmilyen manátusz. A jó hír az, hogy a lába nem lehet rokkant ugyanis nincs. Jó hájas ételt lehetne belőle csinálni, ugyanis 600 kilogrammjából igen sokáig jól lakna egy család. Attól nem kell tartania, hogy a fülét elveszti, mert külső füle nincs, azonban így is jól meghallja ha éppen egy veszedelmes vadállat úszik felé. A lamantinoknak nem kell félni a tömeggyilkosságtól, mert ha gyilkolnak, csak öt ölik meg, mert ez egy magányos állat. (Berni, 14 éves)

Útmutató az emberhez, gyerekhez

Az ember összességében normális, együttérző lény. Persze vannak kivételek, például az emberrablók. Ők igen veszedelmesek, mert elronthatják az „átlagos” embereket.

De visszatérve az átlagos halandókhoz. Mindegyikük különbözik. Vannak magas és alacsony termetűek, barna- vagy zöldszemű emberek is. A testfelépítésük is eltérő, de mindenkin megtalálható a 3 rész: fej, törzs és végtagok. Közülük 1-2 kicserélhető, mondjuk szépen faragott fadarabokra. De ha elveszük a törzset, vagy a fejet, sajnos nem tudjuk őket használni, vagyis elromlanak. Tudniillik, hogy az organizmusok belsőjében furcsa, ragacsos, piros folyadék található, ami, ha kifogy vagy elfogy, akkor elpusztulnak. Ilyenkor érdemes egy újat beszerezni, vagy biztonságban tartani a buksit a torzóval egyetemben.

Ezenkívül ők társas élőlények, tehát ha bezárjuk őket és nem kapnak tápanyagot és vizet, akkor elpusztulnak. Ezért ajánlatos venni belőlük még egyet, miképp társra leljen a meglévő entitásuk. Emellett ajánlott a napi 3-szoros etetés, a meglehetősen érdekes táplálékaikból. Plusz a napi 2-4 liter víz-, vagy folyadékmennyiség rendkívül fontos, ahogy már említettem.

Ezek szerint élvezzék, tanulmányozzák kedvenceiket. Jó szórakozást! (Panna, 14 éves)

Játszhatunk „Írjunk együtt verset!” játékot is, mikor az egyik tanuló egy sorral megnyitja a verset, majd mindenki továbbszövi egy-egy sorral a költeményt. Ha nehezíteni akarunk, előre is megadhatunk szavakat, melyeket fel kell használni a szövegben.

REGÉNY FELDOLGOZÁSA – PROJEKT NAP

A Pál utcai fiúk nyomában – séta a regény helyszínein Budapesten

„A Pál utcai fiúk nyomában” séta ötlete 2015-ben fogalmazódott meg bennem, mikor az új ötödik osztályomra láthatóan nagy hatással volt a regény. A lelkesedést látva többféle módszerrel is segítettem a feldolgozást: játszottunk jeleneteket, készítettünk diákcsemegét, képregény formába öntöttük a cselekményt, „Legyen Ön is milliomos!”-t játszottunk. Mivel sokan a tanulók közül nem jártak még a budapesti helyszíneken, megszületett az ötlet a kirándulásra.

A regényből közösen kigyűjtöttük a helyszíneket, s egy útvonaltervező segítségével megnéztük, melyik útvonal lenne a legegyszerűbb, hogy bejárjuk ezeket. Min-

denképpen szerették volna megnézni a szoborcsoportot, s az akkor még újdonságnak számító játszóteret a Nagytemplom utcában, mivel mutattam képeket arról, hogyan építették fel a regény alapján a farakásokat. A Nemzeti Múzeum kertjét sajnos ki kellett hagynunk a sétából, mivel kevés volt az időnk, s ez a többi helyszínhez képest messzebb is volt. Délutánra így is elfáradtak a gyerekek, hát fájó szívvel ugyan, de ezt a helyszínt végül nem vettük be a látnivalók közé.

A városban való gyaloglás fárasztó, ezért az út felénél egy kis pihenőt közbe kell iktatni. A játszótéren önállóan is nagyon felszabadultan játszanak, ezért ha nincs igény rá, a számháborút ki lehet hagyni a programból. Igaz, eddig egyik osztálynál sem volt példa erre, mindegyik csoport szerette ezt a játékot.

A Fűvészkert csodálatos tavasszal, a diákok gyönyörködve nézték végig a kert különböző részeit. Csoportokban, pedagógus segítsége nélkül derítették fel a helyszínt és válaszoltak a kérdésekre. A megbeszélte időpontban mindannyian a kapuhoz értek, s tele voltak élményekkel. Jutalmul a nap végén minden tanuló egy ötös érdemjeggyel és egy üveggolyóval lett gazdagabb. Ezekkel az üveggolyókkal a későbbiekben kipróbáltuk a golyózást is. Az első ötödikes csapat már a középiskola 11. osztályát tapossa, de egy éve, mikor találkoztunk, még mindig emlegették a Pál utcai fiúk túráját.

Az alábbiakban közreadom a projekt részletes leírását: használjátok, alakítsátok át, és vigyétek be a saját ötödik osztályaitokba is! Ha szükségesnek érzitek, további helyszínek és további részletes információk a PIM honlapján is találhatóak tematikusan összegyűjtve. Az itt bemutatott képek is részben a PIM honlapjáról származnak, részben saját készítésűek.

ELŐKÉSZÜLETEK

- 4-5 fős csapatok létrehozása
- hozni kell: papírt, ceruzát, egy csapatnak 1db könyvet, ennivalót, innivalót
- bérlet vásárlása
- fűvészkerti belépők intézése

HELYSZÍNEK

1. *Fővám tértől a Lónyay utcáig* sétálunk – itt található az írónak és egyben a regény szereplőinek az iskolája, a „Református Főgimnázium”.



FELADAT (a gyerekek válaszolhatnak szóban – csapatonként kijelölve egy szóvivőt – vagy írásban)

- Keressétek ki a regényből azt a jelenetet, mikor a fiúk órán meghallják az utcáról szóló zenét!
- Mit jelent a verkli szó? Mi a plajbász? Hogyan képzeljük el a dohányt? Magyarázd meg, mi a gitt! Hogy nézett ki egy lóvonat?

2. *Kinizsi utca* – a regényben Boka lakhelye.

FELADAT

- Melyik részben fut Nemecek Bokáék háza felé? Keressétek ki a regényből!

3. *Hőgyes Endre utca* – itt élnek Nemecekék a regényben, egy rossz, egészségtelen kis lakásban. A regényben az akkori nevén a pontos lakcímük „Rákos u. 3.”

FELADAT

- Minden csapat készítsen egy állóképet, mely ehhez a házhoz, környékhez kapcsolódik! A csapatok a ház előtt, a járdán tudnak szobrot alkotni.

4. *A Pál utca és a Mária utca sarka*

Az egykori Grund helyszíne, jelenleg nincs itt üres telek, az egész utca be van építve. A Grund valószínűleg nem a sarokház telkén volt, hanem egyfeljebb helyezkedett el.

FELADAT

- Keressétek meg, miért nem lehetett a sarkon álló ház helyén a Grund!
(„...palánkja a Pál utca felől húzódott végig. Jobbról-balról két nagy ház határolja.”)

5. *József körút 83.* – ebben a házban élt Molnár Ferenc 1905-ig szüleivel és húgával.



6. Práter utca – szoborcsoport

A könyv megjelenése után 100 évvel avatták fel a Práter utcai szoborcsoportot, mely a regény „einstand” jelenetét ábrázolja.

FELADAT

– Keressétek meg, kik szerepeltek ebben a jelenetben!



7. Nagytemplom utca – játszótér

Az eredeti Grund alapján egy játszótérrel álmodtak meg a Nagytemplom utcában. A Grund látogatása ingyenes, a farakások mögötti étteremben a gyerekek pihenhetnek, ehetnek, ihatnak is. A program itt egy egyórás pihenő számháborúval.

8. Fűvészkert

Ehhez a helyszínhez több jelenet is kapcsolódik. A kert gyönyörű, ráadásul 2019 óta „nemecsek ernő közlegény” szobra is az egyik kis tóban áll, a tanulók önállóan fedezhetik fel a környezetet. Minden csapat kap egy kitöltendő lapot, melyen a feladatok a Fűvészkert helyszíneire és a nap során megismert helyszínekre vonatkoznak. A kérdés-sor megválaszolását és lehetőség szerint a helyszíni megbeszélését követően indulunk haza vagy az iskolába.

KÉRDÉSEK A FÜVÉSZKERTBEN

1. Hogy hívják ma az utcát, ahol Nemecsek lakott?

- a) Pál utca
- b) Hőgyes utca
- c) Lónyay utca

2. Hol található a golyózó fiúk szobra?

- a) Mária utca
- b) Kinizsi utca
- c) Práter utca

3. Ki mondja?

Hát csak jöttek a Pásztorok, egyre közelebb jöttek, és nézték nagyon a golyókat. Mondom a Kolnaynak: „Te ezeknek tetszik a mi golyónk!” – és még a Weisz volt a legokosabb, mert Ő mindjárt mondta: „Gyönnek, gyönnek, ebből a nagy gyövésből nagy einstand lesz!” – De én azt gondoltam, hogy nem fognak minket bántani, hiszen mi soha nem csináltunk nekik semmit. És eleinte nem is bántottak, csak odaálltak és nézték a játékot.

4. Hol van a mai Grund? – Hol volt a regény idején?

- a) Nagyszombat utca sarka – Tömlő utca sarka
- b) Nagytemplom utca sarka – Mária utca sarka
- c) Nagymező utca sarka – Mária utca sarka

5. Hány tó van a Fűvészkertben?

6. Mikor újtották fel a Pálmaházat?

7. Milyen fűszernövények vannak a Fűvészkertben? Sorolj fel 5-öt!

8. Milyen papagájok találhatók a kertben?
9. Sorolj fel trópusi gyümölcsfákat!
10. Hány kőkockából áll a kis tó hídja?
11. Hol fürödhetett Nemecek?
12. Ki fürdött a regényben Nemeceken kívül?
13. Melyik villamossal utaztunk a Fővám térig?
14. Hány ivókút van a Fűvészkertben?
15. Hol található húsevő növény? Hogy hívják?
16. Hányszor jártak a Pál utcaiak a Fűvészkertben?
17. Kiknek a szobra található a Fűvészkertben? Hármat keress meg!

Tapasztalataim alapján a kötelező olvasmányokat mindig jó egy nagyobb projekttel lezárni. Lehet ez egy délután, amit bent töltünk, beöltözzünk a szereplőknek, berendezzük az iskolát a cselekménynek megfelelően vagy kirándulunk a történet helyszínein, esetleg egy kisebb filmet forgatunk, plakátot, társasjátékot készítünk. Örök élmény marad a gyerekeknek.

KONKLÚZIÓ

A 21. századi oktatási kihívásokra 21. századi módszereket kell keresni. Az egyik fontos eleme ennek a megoldáskeresésnek a gamifikáció, a játékosítás, és maga a játék is. A pedagógusoknak már tengernyi különféle lehetőség áll a rendelkezésükre ahhoz, hogy a diákok érdeklődését felkeltsék, hogy motiválják és tanítsák őket. Létezik gamifikáció digitális eszközökön futó oktató programokban, és létezik a társasjáték élő személyes változata is, így mindenki saját személyiségének megfelelően válogathat a játékok között. A tanár, mint játékmester, gondoskodik arról, hogy a tanórán alkalmazott játékok jól felépítettek, változatosak legyenek, a kitűzött cél megvalósítását szolgálják.

Bár eddig a percig nem szóltam róla, de a játékos oktatásra való átállás bizony idő- és munkaigényes. Ennek ellenére az eredmények annyira egyértelműen pozitívak, hogy mindenkit szívből biztatok, amennyit csak tud, játsszon a gyerekekkel. Az itt bemutatott ötletek csak a jéghegy csúcsát jelentik: mindenki fel tud kutatni vagy ki tud találni hasonló játékokat. Online és nyomtatott formában is rengeteg készre kidolgozott vagy félig kész, de kedvünk szerint alakítható anyag elérhető. Keressük meg ezeket, bátran kísérletezzünk velük, megéri. Remélem, az írással többeknek megjött a kedve, hogy kipróbáljon játékokat az óráin. Sok örömet benne!

IRODALOM

- ECK JÚLIA (2020): *Dráma- és színházismeret az oktatásban*. Oktatási segédlet. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest.
- JESZTL JÓZSEF LENCSE MÁTÉ (2018): *Társasjáték-pedagógia*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest. https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/02/48/22/dd/1/lencse_jesztl_tarsasjatek.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. október 26.)
- PRIEVARA TIBOR (2015): *A 21. századi tanár*. Neteducatio Kft., Budapest.

Organikus szemléletű óvodai nevelés a gyakorlatban

„A szívet nem lehet megvenni, azt csak odaadni lehet.” (Ismeretlen forrásból)

Ha az odaadott szív a vezérfonal nevelői magatartásunkban, megannyi kis szerető gyerekszív lesz rá a válasz. Nem egyszer, hanem nap mint nap kell, hogy odaadjuk a szívünket. Ez az odafordulás fogja a szülőket is bevonni és társsá, szövetségessé tenni az együttnevelésre. Don Bosco nevelői alapállása is ezt erősíti meg: *„Sohase feledkezzetek meg arról, hogy ti e szeretett ifjak szüleit helyettesítitek... Ők a mi gyermekeink... a szülők hivatásának merész folytatását tűzi ki célul.”* (BARSÍ 1995.)

Áldott helyzet, ha a közvetlen kollégánkkal szövetségi szintű kapcsolatban tudunk ebben a szellemben együttműködni. *„Merjünk összefüggésekben, eleven egészben gondolkodni az emberről, a családról, a nevelésről, mert így időtállóbb, hosszútávon is életképes megoldásokra jutunk.”* (Uzsálné Pécsi 2011/b.) Ez a hozzáállás felszabadít a mesterkéletlen, őszinte és bizalomteli szeretetre.

Nem lehet fél szívvel pedagógusnak lenni. Az igazi pedagógus a nap 24 órájában pedagógus, mert folyamatosan a szívében hordozza azokat, akik rá vannak bízva. *„A pedagógus élete... odaadott élet”* (BARSÍ 1995). Mindez teremti meg azt a légkört, amelyben a gyermek kiegyensúlyozottan, boldogan, a neki megfelelő módon tud fejlődni. Az Organikus Pedagógia élettere is ez a légkör. *„Érzékelés-kapcsolatot tart a legfontosabb életfolyamatokkal, a változásokkal, és ezekből kiindulva a szerves növekedést támogatja.”* (UZSALYNÉ PÉCSI 2019.) Nem sürget, hanem vezet: a saját tempójú kibontakozást táplálja, gondozza. Így a mindennapokhoz kínál eszközt, mely a gyermekben lévő eredeti személyiség alakulását formálja, a személyes eszményének megtalálása és kiteljesedése felé, és felkészíti, hogy szövetségi kapcsolatokra legyen képes. Ebben az organikus nevelési folyamatban nagy segítség tudni, hogy *„az érzelmek élményén alapuló tudás beépülése még a cselekvésen keresztül szerzett ismeretek hatékonyságát is felülmúlja”.* (JÓNAI-REDŐ 2012.)

Ezekből az eszközökből, élményekből és „kibontakozások” gyümölcseiből szeretnék néhányat megmutatni.

A MŰVÉSZETI NEVELÉS – KÉZMŰVES ALKOTÁSOK

„Az alkotó tevékenységnek tulajdonképpen végig kellene kísérnie egész életünket, mert az önkifejezésnek, önismeretnek mással nem pótolható eszköze ez.” (Uzsalyiné Pécsi 2011/a.)

Fontos, hogy a néphagyomány egyes elemeit odavigyük a gyerekek közé, ezzel gazdagíthatjuk az életüket, gyógyíthatjuk a lelküket, mert ahogy Csoóri Sándor megfogalmazta: *„A Múlt nem mögöttünk van, hanem bennünk.”* Láttam, hogy a gyerekekben is élni kezd, amit gyökereikben hordoznak, ha a légkör ezt lehetővé teszi. Maradandó élményeket adhatunk nekik, töltekezhetnek, táplálkozhatnak, gazdagodhat az életük, problémamegoldási eszköztáruk bővül, egész látásmódjuk kitágul, színesedik. Kialakul az igényük az alkotásra. A néphagyománynak számtalan megnyilvánulási formája valósulhat meg az óvodában. A hagyományos ünnepek, dalos, mozgásos és dramatikus népi játékokkal, a természetes anyagokkal való találkozás és munka varázsa is felbecsülhetetlen értéket hordoz. Nem „csak” kultúraátadás a népművészettel való nevelés.

„Az alkotó ember ugyanis az egyes részeket képes új egésszé formálni. Új, egyedi, egyéni minőséget hoz létre. Ezért van felbecsülhetetlen jelentősége a művészeti nevelésnek, illetve a hétköznapi teendők kreatív, alkotó művelésének.” (Uzsalyiné Pécsi 2011/b.)

Feladatunk nagyságát tudatosítani, érdemes ránézni az alábbiakra:

- A személyiség formálásának a kulcsa az érzelmi háló.
- Az érzelmi hálót kell mozgásba hoznunk az élmények által.
- Az EQ is készség, ugyanúgy, mint az IQ. Tehát nevelhető!
- Csak átélt élménnyel, megélt mintával, tapasztalattal, alkotó tevékenységgel!
- AZ EQ-készségek legfőbb szerepe, hogy hordozzák az IQ-készségeket!

*„Kulcsszerepe van itt az élménynek, mely a művészeti nevelés legfőbb összetevője. Az igazi élmény elvezet a katarzishoz, mely képes a személyiséget formálni, életre szóló ráébredésekhez elvezetni. A művészettel való találkozás a játék legmagasabb rendű formája.”**

Tapasztaltam, hogy a gyerekek mennyire szeretnek alkotni. Mindenféle eszközzel és anyaggal. Viszont már úgy nőnek föl, hogy többségében alig van otthon bármilyen esz-

*A szöveg forrása: Az Erdélyi Tündérkert Alapítvány és a Marosszéki Kodály Zoltán Gyermekkar közös honlapja: <https://www.parlando.hu/2015/2015-3/Tunderkert.htm> (Utolsó megtekintés: 2021. május 29.)

közük. Tehát rá kell őket vezetni az alkotásra, meg kell ismertetni őket annak örömeivel. Az egyszerűbb eszközök mellett fontos, hogy különlegesebbekkel is találkozzanak, és minőségi anyagokkal, tevékenységgel is. *„Amit a gyerekek tanítunk, az a legértékesebb anyag legyen, neki a legjobb is éppen csak jó.”* (Kodály) Vonatkozik ez a művészeti nevelés minden területére.

Az évek alatt megtapasztaltam azt is, hogy sok atipikus fejlődésű gyerek mennyire belemerül az alkotásba. Ugyanolyan nagy energiát fektetnek be, mint amilyen intenzitással élnek a mindennapokat. Ők nem csak egy virágot rajzolnak a tavaszi rétre, hanem telerajzolják. Nem elégszenek meg egy madárral, hanem sorozatban festik. Nem elkapkodott munkák, hosszan belefeledkezve munkálkodnak. Képesek a lapot lyukasra színezni vagy miszlikbe szecskázni, ha ollót adok a kezükbe... Már a legkisebbektől kezdve figyelünk arra, hogy a munkáik valóban alkotások legyenek. Minden kis munkát szépen teszünk a faliújságra, elrendezve, keretet adva, környezetet varázsolunk köré. Megnézzük együtt is az egészet. Gyönyörködünk, mindenkiében felfedezünk valami szépet, egyedit. Nagyon fontos az is, hogy megtanítsuk őket a saját és a többiek munkáinak a megbecsülésére. Ennek egyik tanulságos és felemelő formája, amikor együtt nézegetjük a már elkészült műveket. Mindegyikben lehet valami eredetit találni (*1. kép, lásd a Mellékletben*).

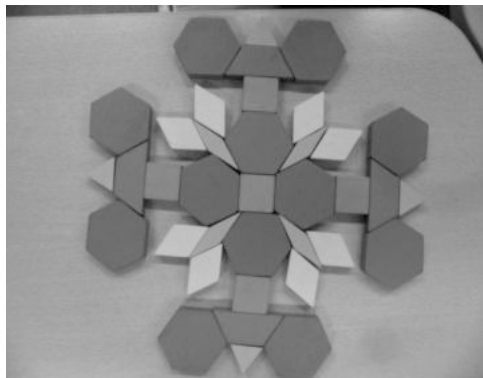
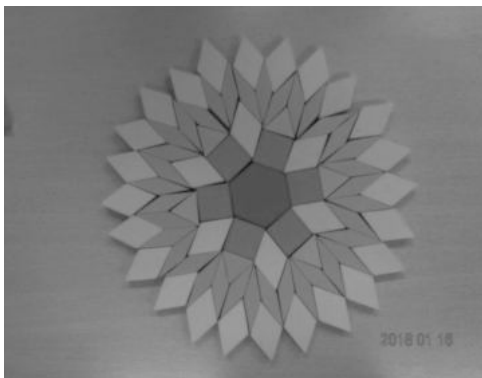
Már a kicsiknek is mindenféleképp sikerélmény lesz! A színek kavalkádjában csak gyönyörködni lehet. Sárgát, pirosat és kéket kapnak a gyerekek, csak ezt a három színt, és a bevizezett papírra festenek. Egy csoda születik belőle! Próbálgatják az ecsetet, kíváncsian tanulmányozzák a színek alakulását. Elmélyülten, sokáig alkotnak. Megnyugtató tevékenység. A festés megkezdése előtt van egy kis rítusunk. Fogok egy finom, puha, száraz, tiszta ecsetet. A gyerekek maguk elé tartják a két felfelé fordított tenyerüket. Mondok egy kis versikét, miközben végigsimítom a tenyerüket az ecsettel. Kapcsolatba kerülnek, megérezhetik, hogy milyen finom eszközzel fognak dolgozni. A vers végén mindig megsimítom az arcukat, orruk hegyét is az ecsettel, máris jókedvűen indul az alkotás!

A saját próbálgatásaik közben a felfedezés örömeivel jönnek rá, hogy mely színek keveredésekor milyen újabb színek alakulnak.

Középső csoportban (4-5 évesek) már akvarellceruzával is rajzolnak a festményeikre. Igényesen díszítenek, mindenki a saját fantáziája szerint. *„Az ősforrásból, ami felbuzog*

az benne van a lelkünkben, és az elkezd működni évezredekkel később is... Olyan tudást hoz fel bennünk, ami a lelküket valahol a legmélyén érinti meg.” (HORVÁTH 2020.)

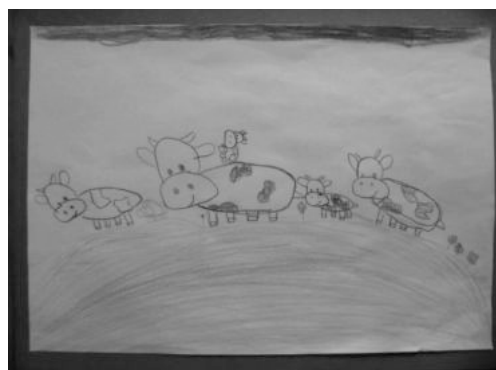
A szépre, harmóniára való igényük megmutatkozik szabad játék közben is, mindenféle eszköz használatkor (2–3. kép).



2–3. kép: Színes falapokból készítették



4. kép: Ötéves kislány szabad alkotása



5. kép: Hatéves kislány rajza

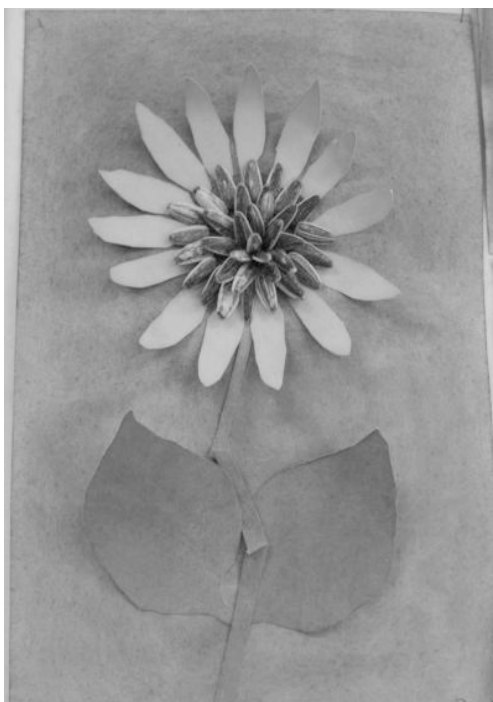
Élmény hatására nagyszerű alkotások születnek, szabadon szárnyal a fantáziájuk is (4., 5. kép). A rajzok háttérét gyakran porpasztellel „maszatozzák”.

A nagycsoportosokkal volt az úgynevezett mesefüzetünk. Ismert mesét kis részletekben dolgoztunk föl. Az épp aktuális részletről kellett szabadon, mégis a szövegről beszélő rajzot készíteni. Óvodás szinten szövegértési feladat. Elképzelhették, kitalálhatták, mit szeretnének rajzolni, nem kellett sietni. Ha kértek, megbeszéltük, pontosítottunk.

Napközben is bármikor elő lehetett venni ezt a füzetet, és szépíthették tovább a rajzokat. A szöveg köré vagy a lap szélére rajzolhattak szép mintákat, díszítést, saját ötlet alapján vagy egy mintagyűjteményből. Egyik alkalommal a szőnyegen középre kitettem a füzeteket. Körbesétáltunk mint egy kiállításon. Aztán letelepedtünk a füzetek mellé, és megkértem az első bátor vállalkozót, hogy válassza ki az egyiket, és mondjon három olyan dolgot, ami tetszik neki a rajzban. Így mentünk sorba. Mindegyik munkán találtak három kiemelhető dolgot. Látni kellett volna a csillogó szemüket, amikor a saját alkotásuk került sorra. Itták az egyszerű, mégis elismerő szavakat. Megtapasztalhatták, hogy a bátortalanabb vagy kevésbé kidolgozott művekben is van érték, akár olyan, ami a másikéban nincs. Megélhették a személyre szóló figyelmet, megbecsülést, kapcsolatot. Biztos, hogy sokkal értékesebbek lettek a rajzok a szemükben, miután kapták az elismerő szavakat, mert önértékelésünk a körülöttünk élők által tartott tükörből épül. Aki beszélt, az is izgatott volt, hogy mit tud mondani, örömet okoznak-e a szavai?

Kézműveskedésnél a természetes anyagokat, terméseket, eszközöket, hagyományos tevékenységeket részesítettük előnyben (6., 7., 8., 9., 10., 11. kép). Megfigyeltük, gyűjtöttük a növényeket, melyekből a kolléganőmmel festéket főztek. A főzet készítésekor tapasztalták, hogy más-más színt adnak. Majd ezekkel a festékekkel képeket festettek, egy újat alkottak.

„...az egészsleges, az organikus megismerés, ezt művészi megismerésnek is nevezik, mert ez a művészet munkamódszerére a legjellemzőbb. Itt mindig a nagyobb egészet keressük először, tehát, ami összetartozik, azt egyben szemléljük, és amikor már ezzel az egészszel kapcsolatot teremtettünk, – akár meg is csodáltuk –, akkor vesszük szemügyre a kisebb részeit, majd további részleteket.” (UZSALYNÉ PÉCSI 2011/b.)



6. kép: Akvarellfestés és napraforgómag



7. kép: Préselt levelek és porpasztell háttér
(Közös alkotás)

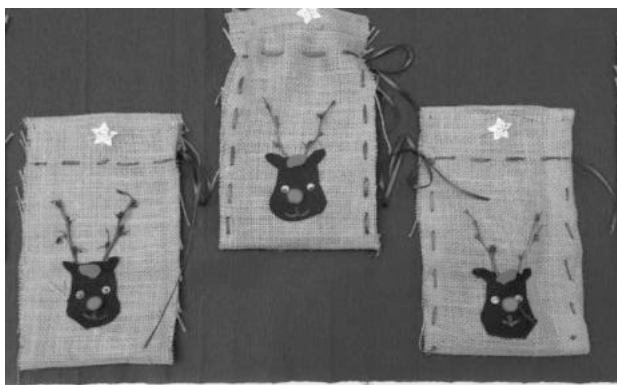


8. kép: „Péksütemények”

Rendszeresen sütöttünk a gyerekekkel (8. kép). Vagy csak a maguk örömére és hazavinni a családjuknak, vagy szülői értekezletre, Anyák napjára. A szülők örömmel hozták a sütnivalót, és nevetve kérdezték, hogy ma mit sütünk vacsorára? Élvezetes volt a tészta gyúrása, hiszen lett egy nagyszerű eredménye! És milyen szívet vidámító volt, amikor huncut mosollyal kérdezték a gyerekek, hogy „lopkodhatunk egy kis kóstolót?”



9. kép: A sünik napraforgómaggal készültek, filcalapra („Munka” közben pucolták és jóízűen fogyasztották is a magokat.)



10. kép: Mikulászsák zsákvászonból (A rénszarvas filcből, a szarva ágacska, és szaténszalaggal varrták körbe.)



11. kép: Filcfenyő, magokkal díszítve



12. kép: Gyapjúmadarak

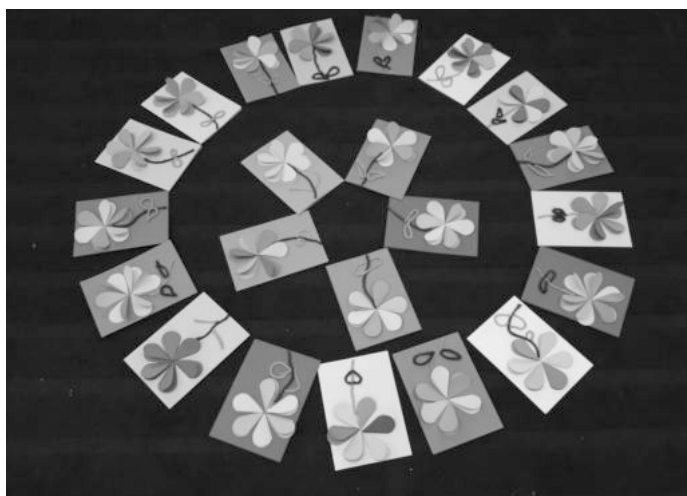
A gyapjúmadarakat 6-7 éves gyerekek alkották (12. kép). A madáretetőt is ők készítették spatulából.

Mindezt megelőzte, hogy az erdőben hallgattuk a madarak hangját. A kertben láttak harkályt, fakopáncsot, cinkét, szarkát... Az organikus személyiség és gondolkodás nevelésének fontos eszköze a természettel való kapcsolat. „...kiemelt feladata minden nevelőnek: temérdek tapasztalat gyűjtése a természetes életből.” (Uzsalyné Pécsi 2011/b.)

A kézműveskedés közben sokat árulnak el magukról a gyerekek! Ez is segíthet az eredeti személyiségük kibontakoztatásában! (13., 14. kép.)



13. kép: Méhviaszgyurmából készültek a kövekre a kis alkotások



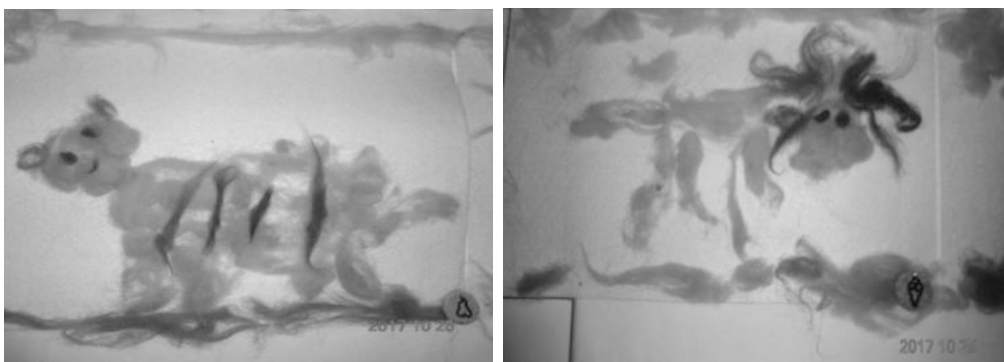
14. kép: Anyák napi meghívók

(Mind más, és mind gyönyörű! Jó minőségű anyagból! Ki-ki a maga egyéniségének megfelelően válogatta össze a színeket.)

A *gyapjú* – az egyik leggyógyítóbb, legcsodálatosabb anyag. Először csak ismerkednek az anyagokkal, színekkel. Nagy kedvence a gyerekeknek. Örömet okozott nekik a finom, puha anyag, szerették fogni, az arcukhoz simítani. Megtanulták finoman eltépni, a filcalapra simítani. ... Láttam, ahogy töltekeznek, gyógyul az egyik anyátlan kisgyermekünk a gyapjú puhaságától.

Az egyik csoportomban volt egy kislegény, aki mindig az édesanyja után sóvárgott, mert sajnos nem volt része a mindennapjainak. Hatévesen került hozzánk, és nem ismerte a gyapjút. Kikészítettem egy szép fonott kosárban az asztalra. Hagytam ismerkedni az anyaggal.

Csak fogta, simogatta, az arcához tette, egész átszellemült mosollyal feledkezett bele a finom anyagba. Végül letette az asztalra egy puha kupacba, és ráhajtott fejével csak itta magába a gyapjú simogatását. Legalább fél órán keresztül csak töltekezett. A hiányzó kötődésélményből pótolta. Megható volt, megrázó volt, hogy micsoda csoda van a kezünkben! Később mindig azt mondta, hogy a „bundával” szeretne játszani. Hoztunk aztán direkt csak neki finom, puha szőrmét. Ezzel aludt délután, és napközben is többször odament egy-egy simogatásra. *„A biztonságot erősen megnöveli az érzelmi élmények terén az anyagokkal való intenzív és folyamatos foglalatosság.”* (Moholy Nagy László)



15–16. kép: Állatkerti élmény után (középső csoportosok alkotásai)

A gyapjú drága anyag, és nem győztük volna, hogy két-háromhetente hazaküldjük az alkotásokat (15–16. kép). Kitettük a faliújságra, a szülők lefényképezhették, aztán ha elég ideig töltekeztünk a látvánnyal, szépen színek szerint leszedtük, majd még jó sokáig újra felhasználtuk. Kötődés és elengedés. Megtanulták, hogy elengednek dolgokat, és azt

is, hogy lehet újat alkotni. Természetesen mindenféle anyagnak és velük való tevékenységnek fontos szerepe van a gyerekek fejlődésének a támogatásában. Egész más szerepe van a festésnél a finom, puha mozdulatoknak, és más jelentősége a szinte kemény méhviaszgyurmának, ahogy puhítják, gömbölygetik, az ujjbegyüket használják, és apró dolgokat alkotnak. Megérik, hogy bizonyos dolgokhoz nagyobb erőt kell kifejteni. Az íráshoz az ujjnyomaték is kell. Ezért fűrészelünk, szögelünk is, hogy erősödjön a kezük, tudják majd fogni a ceruzát, de a tésztagyúrás is tökéletes erre. Megint más, amikor a magokat rakosgatják valamilyen rendezés szerint. Érdekes tapasztalat volt, hogy egyértelműen jobban ment a lányoknak a kalapáccsal szöveget beverni. ... Mindegyik tevékenység által fejlődik a finommotorikájuk, szem-kéz koordinációjuk, tapasztalatot gyűjtenek az anyagokról, a világról, így az EQ-tevékenység közben az IQ-juk is fejlődik... A kezükön keresztül „látják”, ismerik meg a világot...

TARISZNYASZÖVÉS

Nagycsoport második felében elkezdünk készülni a ballagásra. Több nagycsoportban a natúr gyapjúfonalat együtt festettük meg a gyerekekkel (17. kép). Igazi, maradandó, komoly alkotás egy tarisznya megszövése (18. kép). Nagyon büszkék rá mindig. Amikor valaki elkészült, kiállítottuk, nézegették, simogatták, csodálták. Ez inspirálta a többieket is. A szövőkeretet egyszerűen, jó erős kartonból készítettük nekik.



17. kép: Gyapjúfonalfestés



18. kép: Ballagótarisznia-szövés

Ballagások, amelyeket a kedves, „szövetséges kollégámmal” vezettünk:

Hetekkel előtte már kész vannak a tarisznnyák. Igazából ez az egész szövés egy folyamat, amely alatt búcsúznak az óvodától, és már az iskola felé nézegetnek. A tarisznnya az óvodás létük lezárásaként egy mestermű. Az elmúlt óvodás éveikből a legfontosabb dolgokból, amik kapcsán konkrét élmények, emlékek jutnak eszükbe, készítünk nekik ajándékokat. Megbeszéltük, hogy minden itt maradó gyerek tesz a ballagók tarisznnyájába ezekből. A ballagás reggelén a csoportszobában vártuk a gyerekeket és a szülőket, már szépen előkészítve mindent. És elkezdődött az elköszönés sorban. Kolléganőm énekelte: *Cifra palota, zöld az ablaka, gyere ki te „Tóth Viola” vár az iskola!* Odament, a vállára akasztottuk a tarisznnyát, majd elindult az itt maradókhoz, akik sorban a tarisznnyába tették az ajándékokat, egy rövid mondat kíséretében:

- Emlékezz a közös játékokra! (üveggolyó)
- Emlékezz a sok közös sütésre! (pogácsa)
- Emlékezz a beszélgetésekre! (arany gyufásdoboz)
- Emlékezz a varázslatos mesékre! (aranyceruza)
- Emlékezz a kézműveskedésekre! (fonóka)
- Emlékezz a jó hangulatra! (csip-csepp)
- Emlékezz a mesefüzetre és rajzolásokra! (színesceruza)

- Emlékezz a vidám udvari játszásokra! (homok)
- Emlékezz a közös ünnepekre! (mécset)

Átadtuk a meglepetésalbumot, amibe a három év alatt észrevétlenül megtanult kedvenc verseik és mondókák, énekek, a három év „aranyköpései” és képekben az emlékezetes pillanatok voltak. Feltarisznyáltuk őket az útra, mint a mesékben. Nem sok szem maradt szárazon, hiszen ezalatt a szülők is emlékeztek és búcsúztak, ők is része voltak az óvodás életünknek...

Utána az udvaron a közös ünnepen egy virágfűzérrel feldíszített kapun mentek át, jelképezvén az óvodából az iskolába való elindulást. A több hónapos folyamat erős érzelmiintelligencia-nevelés: kötődés és szabadon engedés, elválás és megőrzés. Alapozás a szövetségi kapcsolatokra.

A tarisnyaszövés kincs a kezünkben!

- Egy csodálatos, művészi alkotómunka.
- Maradandó emlék.
- Hosszú távon energiákat lekötő tevékenység.
- Iskolaelőkészítő tevékenység.
- Érzelmiintelligenciát-fejlesztő tevékenység.

Hogyan történik a szövés?

- Kiválasztja a színeket, összehasonlítja, harmonizálja, előre elgondolja, tervez...
- Folyamatosan követ egy ritmust, a sorokban és a színek váltakozásában.
- Egyértelmű határok, tiszta szabályok vezetnek.
- Figyelmet és koncentrációt igényel.
- Megtanulja felismerni a hibát, és
- kijavítani a hibát vagy segítséget kérni.
- Ujjaival dolgozik – „lát” – folyamatosan...
- Kitartó tevékenységre és türelemre ösztönöz, időnként erőfeszítést kíván, így
- az alkotás megbecsülését önkéntelenül magába szívja.
- Látja az eredményt, önbecsülése megerősödik.

HOGY MIÉRT IS FONTOS ANNYIRA A SZÖVÉS (IS)?!

Előkészít az olvasásra, az írásra és a számolásra is, diszlexiaprevenciós tevékenység. Tiszta szabályok, sorrendiség, aktivitás. A megfelelő irányba való haladás, a sorrendiség követése közben, az idegpályák összekötődnek, a bizonytalan kapcsolatok biztossá válnak. Szem-kéz koordináció – az írás, helyesírás, szép írás, számolás előkészítése... Nehezen tanulják meg a folyóírást, ha nem kapnak felkészítést előtte. Az idegrendszerüket érleljük a gyerekeknek ezzel a rendszeres, következetes munkával. A gyenge automatizmusokat erősítjük, fejlesztjük, nap mint nap.

A gondolataink mozdulatokból állnak, azt látjuk, amit letapogattunk. Nagyon lényeges, hogy minél több tapintásos élménye legyen, mert a kezével kalibrál a gyermek. A tapintással képezi le a viszonyokat. Az „ujjtudatosság” az olvasáshatékonysággal függ össze. Ezért nagy a jelentőségük az ujjas játékoknak is. Mondókák, ujjkiszámlók, zsonglörködés, gyurmázás, hangszer, diópucolás, hímezés, mindez szenzomotoros fejlesztés, neurológiai harmonizálás. Minden művészeti tevékenység is erről szól, miközben megtanulja a testi, téri viszonyokat is. A mozgással kísért tevékenységek közben, mint a szövésnél is, kezével gyakran átmegy a testközépvonalán, mellyel az írás és olvasás elsajátításához teremt magának alapot. Manapság a felszíni diszlexia egyre növekszik, mert a legtöbb esetben az előtt kell a betűkkel foglalkozniuk a gyerekeknek, mielőtt biztossá vált volna a sorkövetés, sorrendiség... Fontos, hogy rendszerben kapják meg a dolgokat, rendszerben tudjanak gondolkodni, hogy össze tudják rakni, hogy mi és hogyan készül. A rendszerben való gondolkodás más területen is fontos, ezért először mutassuk meg az egészet, akkor utána a részeket is el tudja már helyezni. A rendszer ismeretében sokkal könnyebben tud új ismereteket társítani hozzá. Organikus – művészi megismerés. A két agyféltekét kapcsoljuk össze, és akkor az elszórt tudást el tudja helyezni a rendszerben. Abból kellene többet adni a gyerekeknek, hogy hogyan tudnak megtanulni valamit, sokkal inkább, mint az anyagmennyiségből. (GYARMATHY 2020.)

Élvezetes a gyerekek számára a *nemezelés* is: továbbra is a finom, puha anyag, és vizes-szappanos gömbölygetés. Azt is megtapasztalják, hogy a különböző anyagok megváltoztatják egymás minőségét, állagát, színét, tapintását (19. kép).



19. kép: Karácsonyi égősor készítése

Szerettük mindannyian ezeket a nyugalmasan alkotós napokat. Az egyik kislány épp mesél, komolyan figyelik, miközben a kezükben mindegyiküknek ott a gyapjával bevont dió, és gömbölygetnek. Olyan hangulat volt, mint egy fonóban. Járt a dolgos kis kezük, közben jókedvűen folyt köztük a beszélgetés. Ez is a készülődés része volt. Az egész adventi és karácsonyi időszakban ezek az égősorok díszítették a csoportszobánkat. Egy pályázat kiállítására készítették nagycsoportban a gyerekek a „Sün Balázs” című közös gyapjúképet (20. kép, lásd a Mellékletben). A gyapjút nemezelőtűvel rögzítették a filc alaphoz, amit a végén egy nagyméretű parafatáblára tettünk. Időnként az ujjukat is megsúrták, de ez egyiküknek se vette el a kedvét az alkotástól. Egy-egy alkotásból akkor lesz művészet, ha az észleléseket, érzéseket formába tudja önteni.

Ahogy készülnek a művek, beszédek a gyerekekről készült képek: az elmélyült figyelem, a jókedvű közös munka, együttműködés, az oldott hangulat. Ezt tapasztalhattuk meg különösen is, amikor a csoport gyapjúbetlehemét készítették a gyerekek. Az előző években kétszer vagy háromszor már több héten át játszották a betlehemest. Mindegyik szereplő helyzetét átélhette, aki szerette volna. Konkrét tapasztalatuk, élményük volt. Az egész adventi készülődés több éven keresztül ott volt bennük. És ott volt a két-három év sokféle anyaggal való rendszeres kézműves tevékenysége. *„Akkor tudja képességei legjavát adni, ha egész személyiségével részt vehet a tevékenységben.”* (UZSALYNÉ PÉCSI 2011/b.) Alig kértek tőlünk segítséget, inkább csak a véleményünket és megerősí-

tésünket az egész alkotó folyamatban. „Normális esetben nem egymás mellett, főleg nem – ellen, hanem egymásban élnek a családtagok.” (UZSALYNÉ PÉCSI 2011/b.) Erre a min-tára törekedtünk mi is. Ennél a csoportnál sok szempontból mondhatom, hogy igazi organikus közösség alakult, magas fokú társas intelligenciával. Ennek előfeltétele volt a kolléganőmmel való szövetségi kapcsolatunk és természetesen a sok-sok közös élmény. Nem válogatott tehetség és „jógyerek-csoport” voltak ők se. A háttérben nagyon is kemény munka folyt, csak ők ezt nem így élték meg. Sok lehetőségünk volt növekedni a megoldandó krízisek által! A szülők tudták ezt. Bőven akadt nehéz problémával küzdő gyerek, de ugyanúgy a közösség részei voltak, sőt! „Komoly vezetői küldetés a tagok egy-séggé kovácsolása” (UZSALYNÉ PÉCSI 2011/b). (21., 22., 23., 24. kép.)





21–24. kép: Készülnek a gyapjúképek

Amikor elkészült a Betlehem, sokszor csak üldögéltek előtte, bennük élt a történet és benne éltek a történetben (25. kép, lásd a Mellékletben).

HAGYOMÁNY ÉS ESZMÉNY

Az ünnepek egész éven át a felüdítő oázisok, melyek által csoportunk erősebb közösséggé kovácsolódhat. A népművészet és a közösségben megélt ünnepek a szociális és érzelmi problémákra megoldást tudnak adni. És amit a népművészet még tud adni, az az identitás. Lesz gyökerük, amire az életüket építhetik. A nevelő ebben legyen társa az úton a neveltjének. (HORVÁTH 2020.)

Ahol az ünneplésnek valóban megvan az ideje, a körülmények, a légkör, a tartalom, ott az érzelmeken keresztül átéli a gyermek, a fiatal, a felnőtt, hogy összetartozunk, egymáshoz kapcsolódunk.

Nagyszerű alkalmak a szövetségi kapcsolat alapozásához, bontogatásához. „A szövetségpedagógia a szeretés pedagógiája.” (UZSALYNÉ PÉCSI 2020.)

Gyakran csak ösztönösen ráérezve próbáltunk ki dolgokat, illetve a gyerekek visszajelzéseit figyelve mentünk tovább, ahogy láttuk, éreztük a hatást rajtuk. Egyszerűen észre kellett vennünk, hogy mennyire bevonódnak egy-egy igazi alkotó tevékenységbe, akár kézművességről, akár dramatikus játékokról vagy meséről volt szó. A saját személyiségük, önértékelésük alakításában jelentős szerepet töltöttek be ezek az alkalmak. Ahogy mindegyik számukra fontos szerepet kipróbálhatták, azzal magukat próbálták ki. Értékeltek együtt, és értékelték spontán egymás műveit. Mindezt azért, mert: „Az önértékelésünk a körülöttünk élő, számunkra fontos emberek értékeléséből származik... minden, amit értéknek tartunk az adott személyben, azt gyakran, többféle formában juttassuk kifejezésre. Tehát tükröket tartunk az értékeknek, hogy ezáltal megerősödjenek.” (UZSALYNÉ PÉCSI 2020.) A lehetséges eszményt erősítjük.

Mi is az az eszmény? Az „énem” legboldogabb formája. Pedagógiai törekvésünk végső soron a gyermekek személyes eszményének a kibontakoztatásáról kell, hogy szóljon.

„A gyerek olyannak látja magát, amilyennek a te szemed tükre mutatja. Ha ő a szemedbe néz, és azt látja, hogy jaj, de remek kölyök vagyok, olyannak is érzi magát... Az kell, hogy egymást szépnek, a világunkat pedig ragyogónak lássuk, és azt gondolom, akkor tényleg szebb is lesz a világ.” (BÖJTE 2015.)

IRODALOM

- BARSI BALÁZS (1995): *Bosco Szent János*. http://www.ppek.hu/konyvek/Barsi_Balazs_Bosco_Szent_Janos_1.pdf (Utolsó megtekintés: 2022. október 4.)
- BÖJTE CSABA (2015): *A virág a fény felé hajlik*. Helikon Kiadó, Budapest.
- GYARMATHY ÉVA (2020): AVKF Organikus pedagógia képzés – előadás. 2020. 09. 26.

HORVÁTH SZILÁRD (2020): Göd – előadás. 2020. 12. 05.

JÓNAI ÉVA HAVA – REDŐ JÚLIA (2012): *Útikalauz*. Seal-Hungary Alapítvány, Budapest.

UZSALYNÉ PÉCSI RITA (2011/a): *A nevelés az élet szolgálatá* 2. Kulcs a muzsikához Kiadó, Pécs.

UZSALYNÉ PÉCSI RITA (2011/b): *A nevelés az élet szolgálatá* 3. Kulcs a muzsikához Kiadó, Pécs.

UZSALYNÉ PÉCSI RITA (2020): AVKF Organikus Pedagógia képzés – előadás. 2020. 10. 10.

UZSALYNÉ PÉCSI RITA (2019) <http://www.ekif-vac.hu/wp-content/uploads/2019/08/EKIF.2019.pdf> pp. 17–19. (Utolsó megtekintés: 2021. április 9.)

MELLÉKLET



1. kép: Háromévesek akvarellfestményei



20. kép: „Sün Balázs”



25. kép: Gyapjúbetlehem

HERNÁDI MÁRIA

Fénykeresők

KLAUSZ ILDIKÓ: *Kék hegyek meséi*. Illusztrálta: Szimonidesz Hajnalka.

A könyv magánkiadásban jelent meg. A kiadásért felel Benke Szilveszter. W9 Könyvkiadó, Pilisszentkereszt 2019. 126 oldal. ISBN 978-615-00-5596-1

vannak vidékek gyönyörű

tájak ahol a keserű

számban édessé ízesül

vannak vidékek legbelül

(Kányádi Sándor)

Soha nem maga a mese gyógyít, hanem a mögötte lévő világgép – tanultam annak idején Boldizsár Ildikótól –, őseink egységes és egylényegű világgépe. Ezért a mesék nemcsak egy – a mienknél semmivel nem könnyebben élhető, viszont jobban megértett, vagyis „kerekebb” – világ képét közvetítik a számunkra, hanem azt a tekintetet is, amellyel eleink erre a világra s benne a saját életükre néztek. A mesei utakat járva észrevétlenül egy látásmódot is megtanulunk, sőt, ha elég kitartással és hűséggel rójuk ezeket az utakat, lassanként képesek leszünk őseink szemével látni. Ezt a sok szenvedés árán megtanult látást, ezt a csodalátó tekintetet mutatja meg a gyerekeknek, tanítja meg a felnőtteknek és minden olvasójának az a mesefűzér, amit ebben a tanulmányban bemutatok.

A *Kék hegyek meséi* című posztumusz kötet szerzője egy tíz éve elhunyt, családját fájdalmasan korán elhagyó fiatal édesanya, Klausz Ildikó, akinek saját gyermekeihez írt történeteit nyolc évvel a halála után rendezte sajtó alá özvegye, a kiadó. A kötet anyagát óvodás és kisiskolás gyerekeknek élszóban, fejből mondott s utólag leírt mesék alkotják. Az írott szövegváltozat stílusán is érződik az élszavas mesélés könnyedsége, bája, spontaneitása, ahogyan az is, hogy a történetek nem az íróasztalnál, hanem a mesélés folyamatában keletkeztek.

A könyv kompozícióját tekintve mesefűzér: a történetek összefüggő elbeszélést alkotnak, összeköti őket a helyszín és a szereplők azonossága, de külön-külön is olvas-

hatók. Szereplői gárdájuk ugyanaz, mint eredeti hallgatóságuk: négy kalandvagyó, de áhítatos, csodálkozásra mindig kész, csillogó szemű kisgyerek. A mesék két műfaji hagyományt ötvöznek: az egyik a kisgyermek mindennapi életének apró, reális eseményeit rögzítő énmese, amelynek az éntudat és a reflexiós készség, valamint a világ felfedezése szempontjából van jelentősége; a másik pedig a népmesei hagyományból ismert tündérmese (más néven varázsmese), amely a teljes emberi életút szimbolikus sűrítményének tekinthető, belső, lelki folyamatokat tükröző, példázatos történet, melynek fontos tartozéka a csoda. Klausz Ildikó meséinek egyedi jellemzője a két műfaj észrevétlenül finom egymásba olvasztása: a történetek többsége egy énmesei szituációval indítja az elbeszélést, s onnan lép tovább a tündérmesei csoda felé. Például: a gyerekek várják a hőesést, s mikor az megérkezik, erdei sétára indulnak. Az erdőben Karácsony apó sátrában vendégeskednek, rejtély marad azonban, hogy hazatérve a zsebükben talált mézeskalácsokat mitikus erdei vendéglátójuk vagy az édesanyjuk rejtette a zsebükbe (*Karácsonyváró mese*). Két kislány játékból legurul a füves hegyoldalra, az egyik egy almafa törzsébe üti a fejét, majd mikor elcsendesednek, az almafa megszólal, és mesélni kezd nekik (*Az almafává változott királylány*). A *hókristálypalota lakói* című történetben a gyerekek hóból kis várat építenek az udvaron, s mikor az építmény a tavaszi napfény hatására olvadni kezd, próbálják megerősíteni a falait. Közben azonban kiderül, hogy a palotába mesei lények költöztek: a hókirály és a lánya, akik az olvadás megindulásával hintójukba pattannak, és még időben elhagyják a helyszínt. Távozásuk villanásnyi jelenetében látvány és látomás olvad össze: a gyerekek szemtanúi lesznek a csodának. A csodaábrázolás plasztikusságának köszönhetően az olvasó szeme előtt is megjelenik a csilingelő, apró hintó, benne az aranykoronás hókirállyal és hókirálykisasszonnyal. A gyermekeket szerepeltető mesék íve tehát mindig egy reális, hétköznapi élethelyzetből indul, a csoda felé ível, majd a mese végén ismét visszatér a reálisba. Így lesz a csoda az élet letagadhatatlan és kitörölhetetlen része, s így változik át az énmese tündérmesévé, ahol a gyermekhős valamilyen bajt, hiányt orvosolandó útnak indul, segítőt talál magának, majd a próbákat kiállva, küldetését teljesítve hazatér – vissza az énmese meghitt, biztonságos közegébe.

A csoda azonban nemcsak a történések síkján van jelen: a mesekönyv egyik legfontosabb erénye ugyanis az, hogy érzékelni, ezen keresztül pedig gyönyörködni tanít. A szövegek jelentős részét teszik ki nemcsak a természethez, az adott évszakhoz és nap-szakhoz kötődő, líraian szép és plasztikus leírások, hanem a gyermekek érzékszervi ész-

leleteinek rögzítése: ahogy például a hulló havat nemcsak látják, de arcukon is érzik, ahogy a hideg pirosra csípi az orrukat, vagy a reggeli napfény tetőtől talpig átmelegíti a testüket. A mesekönyv mind az öt érzékszervet mozgásba hozza, és olyan apró észleletek felé irányítja a figyelmünket, amelyeket többnyire észre sem veszünk: virágszirmok selymességét és hópelyhek olvadását érezzük a bőrünkön, a Gyöngyöző forrás vizét ízleljük és a kakaós palacsinta illata hívogat hazafelé. A szerző természetélménye igazi, testközeli tapasztalat, amit a leírt szövegben nyelviileg is hitelesen tud átadni, úgy, hogy ugyanezt az élményt az olvasóban is megteremteni. Ahogy a természet közelében élő emberként, úgy íróként is időt és teret mer adni az észlelésnek s az észleletek rögzítésének, ami pedig a meséi cselekményét és olvasását – figyelmen kívül hagyva a modern világ trendjeit és elvárásait – jótékonyan lelassítja. A mesékben kívül viszonylag kevés dolog történik, de annál gazdagabbra és sűrűbbre szövődik észleleteink és belső történéseink hálója. Az észleléshez való folytonos visszatérés az olvasót a jelenlétbe hozza, és ott is tartja. Így nem a cselekmény izgalmas pergése, fordulatossága miatt nem tudjuk letenni a mesekönyvet, hanem valami sokkal izgalmasabb történik: a valóság, a jelenvalólét észlelése és a gyönyörködés.

De hogyan viszonyulnak ezek a lassú, vidéki, értékrendszerükben pedig ugyan nem régi, inkább archaikusan időtlen mesék a körülvevő modern világhoz, a térben közeli nagyvároshoz és a nagyvárosi élethez? Klausz Ildikó megkapó egyszerűséggel válaszol a kérdésre egyik meséjének kezdőformulájával, annak is egyetlen szavával: „Egyszer volt, hol nem volt, a kék hegyek tövében, túl a dugóban pöfögő autókon, a rohanó, izgó-mozgó embereken és a dudáló taxikon, a villogó fényreklámokon, meg a villamos-végállomásokon is túl, volt egyszer egy rét. Ennek a rétnak a szélén állt egy hatalmas, vénséges vén tölgyfa.” (*Mese a tizenhárom tündérekről*) A szerző nem azt mondja, hogy a felgyorsult ritmusú, ingergazdag modern nagyváros rossz lenne, hanem csak azt, hogy: *túl*. Azaz: meg kell haladni. Túl kell látni, idővel pedig túl is kell lépni rajta azért, hogy a forgatagot elhagyva megnyílhasson személyes, belső életünk tere (rét), azon pedig megpillanthassuk az öreg tölgyfát, amely egyszerre irányítja tekintetünket a föld felé, amelybe belegyökerezhetünk, és az ég felé, amerre növekedhetünk.

A mesék közege egy egészen konkrét táj: a pilisi hegyek közt fekvő Pilisszentkereszt települése s a falut körülvevő erdős-ligetes vidék. Az elmesélt történetek az itt jelen lévő természeti környezethez és hagyományvilághoz kapcsolódnak, s az indító énmesei-gyermeki életszituációk ebbe a miliőbe ágyazottan jelennek meg. Például Anya és

Zsófi tejért mennek Miska bácsihoz, ahol meglátogatják a kiscsikót, akiről aztán egy külön kis történetet kapunk (*A rakoncátlan kiscsikó*); vagy Anya és Dénes vízért mennek a forráshoz, miközben a teliholdat csodálják, akiről Anya útközben egy mesét mond (*A Hold meséje*). A természet és a faluközösség (s az ott hagyományozódó történetek, szokások) nemcsak új szereplőket léptetnek be a cselekménybe, hanem további elbeszélőket is: ennek köszönhetően a korábban már említett keretes szerkezetnek, a történetbe ágyazott történet kompozíciós eljárásának többféle variációja figyelhető meg a kötetben. Például a helyi szlovák néphagyományból ismert Simon és Júda történetét Zsófinak és Verának a falubeli Milka néni meséli el, aki ezután nem sokkal meghal. Halála tényének közlésével az elbeszélő mintha azt sejtetné, hogy az idős néninek talán az utolsó életfeladata volt az, hogy ezt a történetet még átadja a gyerekeknek. A tavasztündért kereső kislányokat is falubeli öreg nénik igazítják útba: az ismert népmesei szüzsét felidézve a fiatalabb mindig az idősebb testvéréhez küldi tovább őket, míg végül a legidősebbtől kapják meg az útbaigazítást (*A tavasztündér ébresztése*). A tündérmesei segítő szerepkörébe tehát a falu valóságos s többnyire igazi nevükön szerepeltetett lakói kerülnek. Az egymástól elszakított szerelmesek balladai történetének elbeszélője már nem a faluközösség, hanem a természet része: a hegyoldalban, az erdei réten álló öreg almafa, aki azonban ugyanúgy hagyományt ad át a gyerekeknek, mint az ember-elbeszélők (*Az almafává változott királylány*). Fontos elbeszélői figura maga az édesanya is, aki szereplőként a legtöbb történetben a háttérben marad, de mint egy tündérmesei útnak indító, ő az, aki feltarisznyázza, majd erdei kalandjaik után meleg vacsorával várja haza a gyerekeket, s aki szavak nélkül is mindig pontosan tudja, mi történt velük. Az édesanya közvetlenül magáról nem beszél, inkább felkelti a gyerekek kíváncsiságát, magyaráz és instrukciókat ad. Egyetlen egy mesét találunk csak – a kötetnek szinte a legvégén – amellyel viszont közvetetten, példázatos-szimbolikus nyelven mégiscsak a saját történetét adja át: ez a gyógyulást kereső királylány megrendítő, szívszorítóan szép meséje, *Az aranymadár*.

A mesei világ nemcsak a faluközösség, a természet és a táj hagyományaiba ágyazódik bele, hanem a világirodalom hagyományába is. A történetek mozgásba hozzák nemcsak a magyar népmesék motívumkincsét és formavilágát, hanem a Grimm-, Andersen- és Lázár Ervin-mesék atmoszféráját is. A Gyöngyöző forrást keresve Zsófi az élet vizének eredt a nyomába, mint sok népmese vándora, Andris vitéz pedig ugyanúgy a Nap pitvarába igyekszik, mint a Világszép nádszálkisasszonyt kereső férfihős. A hétal-

vó tavasztündérben a hasonlóan nehezen felébreszthető Csipkerózsikára ismerhetünk rá, a Hókirálykisasszony Andersen meséjéből szelídült be a pilisszentkereszti udvarba, Dénes medvéi pedig ugyanolyan barátságosak, s ugyanúgy csak az értő szemek számára láthatók, mint Lázár Ervin oroszánjai. De a történetek irodalmi beágyazottsága a mesék világán is túlmutat. Az öreg almafa meséje a síron túl tartó szerelemről és hűségről balladák egész láncolatát zendíti meg bennünk, *Kádár Kata* népballadájától egészen Arany János *Bor vitézéig*. A versek pedig magától értetődő természetességgel épülnek bele a történetek szövetébe: a tizenhárom tündér Weöres Sándor költeményeit énekelve, sőt, visitva táncol a réten, de szintén Weöres-verset dúdol Karácsony apó, miközben a tűz mellett a kezét melegíti, a tengelice pedig Nemes Nagy Ágnes versének nyelvén szólal meg a fán. S ennek a nagyon gazdagon rétegzett intertextualitásnak vannak még elrejtettebb, teljesen jelöletlen felbukkanásai is, ahol egy-egy szófordulat vagy jelző a szereplők által beszélt nyelvbe beleépülve, annak természetes részeként jelenik meg: „A mesék régmúlt időkbe, távoli vidékekre repítették őket – olvashatjuk a *Karácsonyváró* mesében – Ott jártak a barlangban a pásztorokkal, és a napkeleti bölcsekkel együtt követték a *lángos csillagot*.” – Ezután Karácsony apó így invitálja a gyerekeket: – Jövő télen, amikor az első hó hullani kezd, hegyezzétek a fületeket, és ha meghalljátok *az éj mélyből fölzengő száncsengőt*, gyertek ki az erdőbe!” (Kiemelés: H. M.) A hagyomány tehát (a faluközösség, a táj és a vidék, a meseirodalom és a világirodalom hagyománya) nemcsak körülveszi és beágyazza, hanem mikro- és makroszinteken át is járja Klausz Ildikó meséit. Nem tudjuk többé szétszálazni, hogy ki-mi született ott helyben, a mese világában, és ki-mi települt oda kívülről – de nem is érdemes, mert ezek a szálak már egyetlen, összefüggő szövetet, kerek egészet alkotnak.

Végül arról se feledkezzünk el, hogy maga a mesekönyv is hagyomány: egy édesanya hagyatéka a gyermekeinek, akiknek felnőtté cseperedését már nem érhetette meg, de ezekkel a mesékkal olyan tanítást hagyott nekik hátra, amely gyerekkorukon messze túl, felnőtt életükben is mindvégig kísérni fogja őket – és kísérni fog mindannyiunkat, akik ezt a könyvet kézbe vehetjük.

Mit is tanulhatunk meg Klausz Ildikó meséiből? Mit üzen nekünk a meseíró, mit üzen az édesanya? A mesék szimbólumrendszere annyira gazdag, hogy ez a tanulmány a futó áttekintésére sem elég, ezért a következőkben egyetlen motívumot kiemelve kísérem meg a kötet értelmezését meseterápiás nézőpontból: ez pedig a fény keresése, amely megglátásom szerint a mesefűzér egészének alapmintázata. Ezután pedig megpróbálok

válaszolni az édesanyai tanításra és üzenetre vonatkozó fenti kérdésekre, és számba venni azokat az útravaló hamuba sült pogácsákat, amelyekkel Klausz Ildikó megtöltötte számunkra ezt a mesetarisznyát.

A kötet tizenkét mesét tartalmaz. Sajátos szerepe van az első mesének (*Karácsony-váró mese*), amelyben a szereplő gyerekek először indulnak útnak. Az első hó szépsége vonzza őket az erdő felé, s bár nem keresnek semmit, az erdő mélyén Karácsony apóval találkoznak, aki meleg sátrában megvendégeli őket, s elmeséli nekik Jézus születésének történetét. Ez a nyitómese belépteti, beavatja az olvasót a mesekönyv miliőjébe: mutatja azt az észrevétlenül finom határátlépést a reálisból a csodásba, ami majd az összes többi mesében is jelen lesz; bevezet a természet és a hagyomány rejtelseibe, és bemutatja a gyerekek mindennapi életét az évszakok változásának ritmusában.

Itt kell röviden szót ejtenem Szimonidesz Hajnalka illusztrációiról, amelyek ugyan-ezt a beavató funkciót töltik be, amikor a mesekönyvet először kinyitjuk. A melegséget sugárzó, líraian finom képek szépséges kompozíciói már azelőtt ráhangolják az olvasót a mesék világára, hogy egyet is elolvasna közülük. Mint minden jó illusztrátorra, Szimonidesz Hajnalkára is igaz, hogy rajzaival nemcsak ábrázolja, hanem értelmezi is a történeteket, amivel pedig közvetítővé válik az olvasó és a mesék között. De itt még ennél is sokkal többet tesz: varázslatosan szép képi világával olyan kivételes mélységben hangolódik rá a mesékre, mintha együtt, egyszerre született volna a szó és a kép. És ahogy a Kisherceg vagy a Micimackó esetében: itt is szétszálazhatatlan egységgé, kerek egészzé forr össze a szöveg és a rajz.

Visszatérve a beléptető, kötetnyitó mesére: már itt megjelenik az a szimbolikus alap-mintázat, ami majd a kötet egészére is jellemző lesz. A mintázat lényege a következő: a szereplők a télből, a hidegből és az éjszakai sötétségből indulnak el a fény és a meleg felé. A hőésés erős világossága éjjeli álmából ébreszti fel Zsófit, s reggel aztán ezt a sötétben támadt világosságot követve indulnak sétálni kisöccsével, Dénessel. Az erdő mélyén a tűz mellett ülő apókával megtalálják a meleget is, ami az apó erdei sátrában, az étellel-itallal gazdagon megrakott asztal mellett, az idők kezdetéhez visszavezető születéstörténettel válik teljessé. A mesekönyvben található négy süteményrecept közül e mese után találjuk meg az elsőt: a karácsonyi mézeskalács receptjét. Ennek apropója a gyerekek zsebében talált mézeskalács, amely egyrészt tárgyi bizonyítéka a velük megegetett csodának, másrészt a hétköznapi valóságba horgonyozza vissza a cselekményt annak tudatosításával, hogy ezt a süteményt újra és újra meg lehet sütni, ahogy az ünnep,

és vele együtt a csoda is minden évben újra és újra eljön. A kötet első meséje az utolsó mesével (*Mese a barátságkalácsról*) állítható párba, amely majd kiléptet, kivezet a mesei milióból. Ez a két mese együtt alkotja meg a mesefűzér külső keretét.

A második mese, *A vándormuzsikus*, a kötet utolsó előtti meséjével, *Az aranymadár* című történettel állítható párba, s együtt alkotják a mesefűzér belső keretét. Mindkettő a derékba tört, majd újjászületett élet csodájának példázatos története, de míg *Az aranymadár* női mese, és a mesekönyvben szereplő Anya saját meséje, addig *A vándormuzsikus* férfimese, és talán nem tévedünk nagyot, ha a gyerekek Apukájának karakterét fedezzük fel a főhős, Öreg Janó figurájában. A férfiminta a kötetben egyébként kevésbé reprezentált, mint a női, ahogy Apa is jóval ritkábban kerül említésre, mint Anya, jelenléte a háttérben mégis biztonságot, erőt és melegséget sugároz. A védelmező apafigurává fejlődő férfiminta persze több más mesében megjelenik a kötetben. Ugyanazt a tiszta szívű és tiszta szándékú, dolgos és becsületes, tehetséges és mélyen érző, odaadó, de odaadásában és tisztaságában kiszolgáltatottá váló férfikaraktert fedezhetjük fel a táncoslábú, tavaszhozó Simonban, a párját kereső, hűséges lovászfúban és a kiscsikóját hazaváró, éjfekete szőrű paripában, mint Öreg Janóban: ez a karakter azonban az ő történetében a legkidolgozottabb. Öreg Janó meséje igazi traumával indul: felesége és gyermekei egyik napról a másikra elárulják és elhagyják őt, élete derékba tör. Másnap hajnalban nagyapja régi hangszerét magához véve, szó nélkül útnak indul, s hosszú évekig hajléktalan vándormuzsikusként járja a világot. „Már senki sem ismerte volna fel hajdani szomszédai, barátai közül. Haja és szakála bozontosra nőtt, eltakarta az arcát. Csak szemei ragyogtak ugyanúgy, mint évekkel ezelőtt.” A leírásból kiderül, hogy Janó életének ebben a szakaszában, amikor mindent elvesztett, és már nem is fiatal többé, kényszerűségből nem a saját alakjában létezik. Ahogy a felhők télen eltakarják a Napot, úgy válik láthatatlanná az ő arca is. Szemei ragyogása azonban arról árulkodik, hogy tekintete, látása tisztaságát a trauma és az elhagyatottság mélységes sötétjében is megőrizte – s ez a tisztánlátás teszi majd lehetővé, hogy később élete igazi párját felismerve újjászülethessen. De ezért az igaz mátkáért bizony a sötétség és a hideg mélypontjáig kell alászállnia. A nagy találkozás hajnalán fagyos november van, az évszak tehát az egyre mélyebb sötétség felé halad, s ráadásul Zuzmogyötrő városába csöppentünk Janóval, ahol nemcsak az idegeneket gyűlölik, de még egymással sem állnak szóba az emberek. Ennek a teljes reménytelenségnek a téridejében tűnik fel, mint egy valószínűtlen égi jelenség, a város tere fölött egyensúlyozó, rózsaszín túllruhás kis kötél-táncoslány, akit

Janón kívül senki nem vesz észre. Ő lesz a fény a sötétben, a feneketlennek tűnő ridegségben a csöppnyi tavaszi meleg. Janó életének ebben a második párvalasztásában már az érett ember szerelme tükröződik. Őt elhagyó feleségét még külseje alapján szerette meg és választotta, azért, mert ő volt a faluban a legszebb lány. A kis kötél tánccos tünevényes lényére már a belső szemei nyílnak rá, s azért szegődik mellé, mert ugyanaz a hivatásuk: ahogy Janó a zenéjével, a táncosnő a táncával igyekszik szépséget és örömet varázsolni az emberek életébe. Ahogy Zuzmogyötrő város lakóinak ridegsége kettejük közös varázslatának köszönhetően meleg emberségre vált, úgy fordul meg az ő saját életük is. Küldetésüket beteljesítve elhagyják a várost, és új otthont keresnek maguknak, amit éppen Zsófi, Dénes, Andris és Vera szülőfalujában találnak meg.

Az első két mese téli, karácsonyi történet, a következő öt mese témája viszont már a tavasz. A *hókristálypalota lakói* című mesében a hó fényessége egy sokkal erősebb ragyogásnak, a melegen sugárzó Napnak adja át a helyét, a hópalota összeomlásával pedig megnyílik a tér: a benti, téli meghittség kinti, illatos-levegős tágasságba fordul. A tavasztól őszig gyógynövényeket gyűjtő Milka néni meséjében Simon és Júda tiszta és igaz szerelme hozza el a farsangra a tavaszt. A következő két mesében szintén a fény és meleg nyomába indulnak el a gyerekek: az elszánt és tetterre kész Andris vitéz a Napot keresi fel, hogy a késlekedő „sándorjózsefbenedek” helyett elhozza a meleget (*Andris vitéz a Nap palotájában*), Zsófinak és Verának pedig a barlanghasadékban avar közt alvó tavasztündért kell megtalálniuk és felébreszteniük, merthogy a tavasz is késik (*A tavasztündér ébresztése*). Ez a két mese szimbolikusan a férfi és a női minőség megtalálásáról is szól. A kisfiúnak a benne rejtőző erős, világosságot és meleget teremtő, Naphoz hasonlatos férfilelket kell felfedeznie, akihez azonban hosszú és nehéz út vezet, de ugyanilyen hosszú és bonyodalmas a kislányok útja is a bennük alvó női lényeg felé, akit sem megtalálni, sem felébreszteni nem egyszerű.

A következő két mese (*Az almafává változott királylány; A tizenhárom tündérek*) a legbelső erőforrásunkhoz, igazi önmagunkhoz való kapcsolódásra tanít. Mindkét mesében központi szerepet kap egy-egy fa, amely egyszerre válik a földi és az égi, illetve a kinti és a benti világ átjárójává. Az első mese öreg almafája magába fogadva elrejt a kényszerházasság elől menekülő királylányt: ezt értelmezhetjük úgy is, hogy a hősnő az égi világba költözik, vagyis meghal, de úgy is, hogy saját lényé mélymagjába, lelke legmélyére húzódik vissza. Az ellenséges és fenyegető külvilág számára így is, úgy is

láthatatlanná és elérhetetlenné válik. Az almafa azonban a mese további részében közvetítővé lesz, ugyanis mindenkit megvigasztal, aki alatta sírja ki bánatát, vagyis másokat is elvezet saját lényüknek ahhoz a legbelső pontjához, ahol békére lelhetnek. Az egyik vigaszra lelt asszony lesz majd a segítője az eltűnt szerelme keresésére indult lovászfőnöknek, akinek az álmon keresztül ugyancsak saját lelke mélységeibe kell leszállnia ahhoz, hogy az elüldözött királylánnyal újra találkozhasson, s őt az életbe viaszserethesse. *A tizenhárom tündérek* című mese vénséges vén tölgyfája is átkelőhely a látható és a láthatatlan világ között: nemcsak a tündérek találkozóhelye, de az évszakok is ennek a fának a tövében adják át egymásnak a stafétát. A meseindító hosszú leírás időtlen, örök emberi mintaként állítja elénk ezt a tölgyet, akinek esztendőnként megújuló élete a mozdulatlan várakozástól az életadáson és tápláló gondoskodáson át a bölcs elengedésig ível. Zsófi csodalátó gyermeki szeme veszi észre a tölgyfa körül hancúrozó tündéreket, akikben a mese folyamán tanítómestereire lel. A kislány mesei útja egy olyan forráshoz vezet, aminek rejtékelyét már mindenki elfelejtette, de amelynek vize gyógyulást hoz a betegeknek. A befelé vezető útra a tündérek tanítják meg, s az út állomásait hazafelé átismételve meg is jegyzi, ami azért fontos, mert így később is bármikor megtalálhatja majd a forrást – az erdőben is és saját magában is. Megható a mese zárlata, amelyből az derül ki, hogy a Gyöngyöző forrás vize a női felmenőket, rajtuk keresztül pedig valamiképpen magát a női minőséget gyógyítja és erősíti. Zsófi ugyanis a nagymamájának hozza a vizet, hogy beteg szemét meggyógyítsa vele, a vízből mégis az édesanyja kér inni először, akitől a kislány a forrás létezéséről tudomást szerzett, s akinek, bár nem beszélt róla, úgy tűnik, hogy a nagymamánál sokkal inkább szüksége volt erre a gyógyító erőre.

Ahogy a tündérmesékben a legkisebb királyfiak és királylányok, ebben a kötetben is a legkisebbek, a gyerekek hozzák el a tavaszt, a meleget és a megújulás vizét. Az utóbb értelmezett két mese kislányai önfeledt tavaszi hancúrozásból és erdei bókászásból érkeznek meg a bölcs fák alá, az a fény pedig, aminek az almafa meséjébe és a tündérek tanításába alámerülve a nyomába szegődnek, ezúttal már nem külső, hanem belső fény: a lélek világossága.

A kötet szimbólumokban igen sűrű, középső tájékát elhagyva, s a könyvből már kifelé haladva két olyan mesével találkozunk (*A Hold meséje; A rakoncátlan kiscsikó*), amelyek első olvasásra talán a legkönnyedebbeknek tűnnek, s amelyek a legközelebbi rokonságot tartják a korábban már említett énmese műfajával – éppen ezért a legkisebbeknek is bátran ajánlhatók. A két történet mindegyike az öntudatra, s ezzel együtt a szabadságra

ébredés meséje, amely a kisgyermek önállóvá válásának minden lépésénél időszerű. A Hold és a kiscsikó egyformán megszegik a szabályokat és elhagyják biztonságos helyüket azért, hogy valami újat, sosem látottat tapasztaljanak meg. A kiscsikót, ahogy a Grimm-mesék Piroskáját, pillangók, virágok s egy felröppenő fácán tűnékeny szépsége csalogatja egyre beljebb az erdőbe, egészen az eltévedés felismeréséig, amit aztán a segítőkkal való találkozás és a szerencsés hazatérés követ. A Holdat a nagy nyári melegben az erdei tó hűs vize vonzza, amiben égitest létére szeretne megfürödni. Ezt meg is teszi, sőt, fürdőruhával pecsételi meg inkognitóját, és még vízilabdázik is egy manócsapattal. A kalandvagyó kisiúra emlékeztető csikónak és Holdnak talán ez az első önálló, saját útja az ismeretlenbe. Még nem teljesítenek küldetést, mint a tündérmesék hősei, egyszerűen csak világot látni indulnak, s kiruccanásuk után sietve vissza is térnek biztonságos, gyermeki létükbe. Tudható azonban, hogy innentől minden megváltozik: a kiscsikó már az éjjel újabb kalandokról álmodik, a Holdat pedig gyerekszemek figyelik az égen, rajta van-e a fürdőruhája, mert mostantól már bármikor előfordulhat, hogy újra lejön fürdeni a tóra.

Itt érkezünk el a belső keret pármeséjéhez (*Az aranymadár*), amely ugyanúgy egy derékba tört, majd újjászületett élet példázata, mint a vándormuzsikusk története. Öreg Janót a családja hagyta el, a kicsi királylány pedig váratlanul megbetegszik – útjuk során majd mindketten a gyógyulást, életük megújulását keresik. Mindkét mese ősszel kezdődik: Janó fagyos novemberben látja meg a kötél táncos lányt, Anya pedig „egy esős-szeles őszi nap” estéjén meséli el a gyerekeinek saját történetét, miután azok „dideregve, fájós füllel” érkeznek haza az óvodából. Ősz van, tehát az egyre mélyebb sötétség felé halad az idő, a természet és az emberi élet is. A gyerekeket a betegség árnyéka is meglegyint, s bár szüleik hagymateával, rozsmaringolajjal, meleg zoknival próbálják elejét venni a megfázásnak, az édesanya meséjének indító hiányállapota mégis egy komoly, életet fenyegető megbetegedés. Az ősz a kinti fény eltűnésével, az idő hidegre fordulásával befelé irányítja a figyelmet: sajátos meghittséget teremt a ház belső terében („a gyerekek befészkeltek magukat anya mellé jobbról és balról”), s alkalmat nyújt arra, hogy feltárhasson az anyai szív legmélyebb titka, s a gyermekeinek szóló tanítás legnehezebb része.

A mesebeli „kicsi királylány” betegségében magára marad: sem a családja, sem a doktorok, sem a varázslók nem tudnak segíteni rajta. Ezért aztán álmában leli meg mesei segítőjét, az ősz hajú öregasszonyt, aki arra biztatja, hogy keljen útra, s találja meg a gyógyulását. „Ehhez pedig el kell jutnia a világ végére, ott pedig, ha sikerül találkoznia az aranytollú madárral s együtt repülni vele, akkor meg fog gyógyulni.”

Mint oly sok népmese hőse, a kicsi királylány is a pirkadattal kel útra, s a felkelő nap felé veszi az irányt. Az új kezdet, a megújulás erőteljes szimbólumaival látszólag ellentét a „világ vége” mint helyszín. Minek kell vajon a végére jutni? A lehetőségeknek? A reményeknek? Az életnek? Igen, a kezdet és a vég ebben a mesében egybeesnek, éppen ezért a megújuláshoz vezető ösvény igen keskeny, és nem diadalút. A beteg királykisasszonynak gyötrelmes, félelmekkel és fenyegető rémekkel teli vándorútja végén mindent el kell majd engednie, amit szeretett, amit hitt, amiben reménykedett. A világ végén és az útja végén, amikor mindent elvesztve lezuhan a világ pereméről, az elfeketülő mélység legsötétebb pontján egy új kezdet nyílik meg a számára: a hősnő az aranymadár hátán, az aranyszínű, puha tollrengeteg ragyogó fényességében fölfelé kezd emelkedni.

Az aranymadár figurája ebben a mesében bukkan fel először, és mégsem először. Szimonidesz Hajnalka igen sok képén felfedezhető egy kíváncsian figyelő, aprócska kismadár, akiről amúgy nem esik szó az adott történetben – ezek a piciny szárnyasok mintha az aranymadár rejtett jelenlétét volnának hivatottak előre jelezni. Ezenkívül az aranymadár a mesefüzér szimbólumrendszerében analóg viszonyban van a Nappal, ami viszont több mesében is szerepelt már korábban. A kicsi királykisasszony a felkelő nap irányába indul el, és útjának végén, a látóhatár, a horizont pereméről lezuhanva az éppen felemelkedő Nap védelmezőn ölelő, meleg és ragyogó jelenlétében találja magát. Ezen a ponton az aranymadár szimbolikája még tovább vezet: a királylány megbetegedett teste és kétségbeesett szelleme zuhanása közben mintha a saját, halhatatlan lelkével találkozna, aki egyben a gondoskodó isteni jelenlét hírnöke is, és aki ilyen módon egyszerre hasonlít egy szabadító-megmentő bibliai angyalra, s egyszerre a magyar népmesék gazdájával eggyé váló, önfeláldozó griffmadarára. Ez az angyalformájú, madáralakú Nap pedig kelőben van, fölfelé emelkedik, magával emelve a királylányt is. Láthatjuk tehát a jelenetben a lélek ébredését – de vajon hová emelkedik, mire ébred ez a lélek?

A mese úgy folytatódik, hogy az aranymadár, miután felemelkedett az égbe, hazaviszi a királylányt, s szülővárosa határában, egy tó partján leteszi a földre. A királykisasszonyt a városban ugyanúgy nem ismerik meg, mint ahogy Öreg Janót nem ismerték volna meg a hajdani szomszédjai, de ennek oka épp az ellenkezője, mint a vándormuzsikus esetében. Öreg Janó nem a saját alakjában létezett, ahogy a Napot a felhők, őt a bozontos szakállá, rongyos ruházata, mélységes bánata takarta el a világ elől. A kicsi királykisasszony azonban éppen most találja meg igazi alakját, saját arcát, amikor már nemcsak rangját jelző kel-

lékeit, de mindent elvesztett. Neki egyenesen csupasszá, nincstelenné kellett válnia ahhoz, hogy önmaga legyen: „A víz fölé hajolt, és amit látott, az igencsak meghökkentette. Alig ismert magára. Valahol útközben elveszítette a koronáját, elhagyta a palástját, az ékszereit. A ruhájáról leszakadtak a csipkék és a gyöngyök. Senki sem mondta volna róla, hogy egy királynő az, aki itt áll a tó partján. Ám egy cseppet sem bánta, mert szabadnak érezte magát, nem félt már senkitől és semmitől. Tudta, hogy meggyógyult [...]. Nem volt rangja, nem volt palotája, nem voltak szolgálói, nem volt semmije, egyedül volt. Királynő volt mégis – a saját életének királynője, aki tudja, hogy az út igazából most kezdődik.”

A tóban tükröződő telihold (*A Hold meséjét* ihlető látvány) a távolkeleti költészetben az önmagát megismerő lélek szimbóluma. Az *aranymadár* idézett záróképe ezzel analóg: a kicsi királykisasszony gyötrelmes vándorútja, halálos zuhanása és kegyelemszerű feltámadása után igazi önmagára, eddig még sosem látott arcára ismer rá a tó tükrében. Mivel a mese egy gyermek hőst, egy „kicsi királykisasszonynak” nevezett kislányt szerepeltet, ezt a megújulást és önmagára ébredést a felnőtté válással hozza összefüggésbe: „Ott állt a tó partján – nem volt már gyerek, észrevétlenül felnőtt.” Érezhető azonban, hogy ennek a határhelyzetnek és határátlépésnek, ami ebben a mély spirituális tanítást hordozó mesében megjelenik, nagyságrendileg más a tétje, mint a gyermekből felnőtté válásnak – ami inkább csak metaforikus jelölője lehet ennek a törtetésnek. Sokkal inkább emlékeztet ez az újjászületés egy életközép krízisen sikeresen túljutott felnőtt tapasztalatára, de talán még közelebb jutunk a valósághoz, ha a királynő határátlépését úgy értelmezzük, teljesen szó szerint, ahogy a mesében olvasható: élet és halál (majd halál és élet) közti átkelésként.

A mese zárlatában kettős értelmű a „meggyógyult” kifejezés, ahogy kettős értelműek a „haza” és a „szülőföld” szavak is, de különösen „a kegyelem keskeny, láthatatlan, csillagporból szőtt, végtelen ösvénye”, amelyen a királykisasszony – immár a saját útját, a most kezdődő életet járva – továbbhaladt. Ez a gyógyulás nem feltétlenül a beteg test, hanem a meggyötört lélek – s vele együtt a krízisen átment teljes ember – gyógyulása, amely elsősorban kiteljesedést (telihold) és megújulást jelent. A haza pedig nem feltétlenül földi haza, hiszen a királykisasszony a tőjelenet után nem a szülei palotája felé indul el, hanem egészen másfelé, a maga útját járva tovább. Mintha ez a „szülőváros” inkább egy eredetet jelentene, ami azonban a valóságnak egy egészen más síkján található, oda-fent és legbelül (hiszen a kettő ugyanazt jelenti), nem pedig a földön. A királykisasszony valóban hazatért, de nem arra a meghatározott és meghatározható földrajzi pontra, ahonnan valamikor elindult.

A mese arra az egész köteten végigvonuló kérdésre is választ ad, hogy merre van a fény és a meleg, amit a kötet során az összes szereplő keres – köszönhetően talán Pilisszentkereszt hegyvidéki, árnyékos, hűvös fekvésének is. Az itt szereplő fény és meleg – ha valaki egyszer már találkozott a saját aranymadarával – nem birtokolható ugyan, de többé már nem is elveszíthető.

A mesefűzérnek ezzel a súlyos mondanivalójú mesével is vége lehetne, hiszen kétségtelenül ez a kötet csúcspontja – mégis igen jó döntés, hogy a könyv nem ezzel a drámai történettel búcsúzik el az olvasótól. Az utolsó történet (*Mese a barátságkalácsról*) szerepe a mesei milióból való kiléptetés és az ajtó, ablak kitérása a messzi horizontra, hogy mindenki, akár felnőtt, akár gyerek, nekiindulhasson: bejárni a saját útját. Előtte azonban hátra van még egy utolsó útravaló (s vele együtt egy utolsó süteményrecept): ez pedig az, hogy mielőtt elindulunk, fel kell ismernünk, hogy mi a legeslegmélyebb vágyunk. Mert ha nem ennek a vágnak az irányába indulunk el, ha a kívánságteljesítő bűvös kalács megsütésével nem ez a vágyunk teljesül, akkor irányt tévesztve nem a saját utunkat, nem a saját életünk tájait fogjuk bejárni.

A mese hőse „a kis Dénes”, a gyerekek közül a legfiatalabb – ha pedig a mesefűzért egy összefüggő elbeszélésnek tekintjük, akkor ebben Dénes a legkisebb királyfi. Ez a legkisebb királyfi igen bölcs, hiszen pontosan tudja, milyen nehéz eldönteni, mire is vágyunk „a legeslegjobban”, és milyen nagy a tét. Amikor aztán mégis kimondja legmélyebb vágyát óvodába menet Anyának, abból kiderül, hogy bizony magányos, és társakat szeretne: olyan „barátságos medvéket”, akik nemcsak védelmezően erősek, melegszívűek és ragaszkodók, hanem talán a legfontosabb, hogy hűségesek hozzá. Vagyis soha nem fognak eltűnni az életéből, soha nem fogják elhagyni őt: „És a medvék mindig velem élnének, sokáig, sokáig, nem öregednének meg, és csak akkor halnának meg, amikor én is.” Fontos az is, hogy a kisfiú egyenesen Istentől kéri a vágyott mackókat: „Anyá, szerinted tud illet teremteni Isten? Ha ő teremtette a világot és az állatokat, akkor biztos tudna nekem is két ilyen barátságos mackót teremteni. Annyira szeretném!”

Az édesanya áldását adja erre a kívánságra azzal, hogy biztatja Dénest a barátságkalács megsütésére. És a mesekönyvnek ez az utolsó anyai biztatása éppen az óvoda kapujában hangzik el, búcsúzáskor, amikor az anya elengedi a kisfiát – s ezzel mintha a saját útjára is engedné.

Végezetül ismét felteszem a kérdést: Mit is tanulhatunk meg Klausz Ildikó meséiből? Mit üzen nekünk a meseíró, mit üzen az édesanya? Milyen útmutatót hagyott hátra a

gyermekének és az olvasóinak? Tanulmányom rendhagyó zárásaként összegyűjtöttem az anyai tanácsokból, intelmekből, buzdításokból és biztatásokból egy olyan csokrot, amely talán a mesefűzér esszenciájának is tekinthető:

Mint a tóban tükröződő telihold, ismerd meg önmagad, fedezd fel az igazi arcod! Keltsd fel magadban a Nap-arcú, teremtető férfit, ébreszd fel magadban a rügyfakasztó, életadó nőt! A téli erdő mélyén keresd meg a tüzet!

Gyökerezz mélyen a földbe, és nyújtózkodva növekedj az ég felé!

Légy bátor! Merj mindig útnak indulni, akár egyedül is, ha a küldetésed úgy kívánja! Merj eltévedni, mint a rakoncátlan kiscsikó! Ne félj az erdőben éjszakázni! Ne téveszd szem elől az úticélot! Ne add fel és ne fordulj vissza akkor sem, ha már esteledik, és akkor sem, ha a választott utad sokkal hosszabbnak és nehezebbnek ígérkezik, mint ahogy elképzelted!

Légy szabad és hallgass a szívedre! Merj a fűben hemperegni és legurulni a domboldalról még akkor is, ha közben megütheted a fejedet! Vedd fel a fürdőruhád, és ugorj be a tóba fürdeni még akkor is, ha te vagy az égbolton úszó, fenséges telihold!

Ha túl sokat gondolkodtál, kezdj el érzékelni! Bármilyen történik is veled, sose felejts el gyönyörködni és az életednek örülni! Mindig csak ott legyél, ahol éppen vagy!

Légy játékos! Vízilabdázz az erdei manókkal, főzzél kavicslevest és készíts homokfagylaltot, építs hókristálypalotát, szelídíts magadnak medvéket és táncolj a tündérékkel!

Légy kíváncsi! Tartsd nyitva a csodahalló füleidet, hogy hallhasd a hallhatatlant, és fényesítsd ki a csodalátó szemeidet, hogy láthasd a láthatatlant!

Találj magadnak igaz társakat! Bátran oszd szét a barátságkalász kovászát, mert bízatsz benne, hogy soha nem fogsz éhen maradni! Légy jó, szeress! Oszd meg az életedet, oszd meg a belső gazdagságodat, s boldogíts vele másokat, ahogy a kötéltáncoslány tette Zuzmogyótrő városában! Finom ételekkel és szíved szeretetével tápláld, szemed sugarával melegítsd a rád bízottakat!

Légy hűséges, hogy a halál se választhasson el azoktól, akiket szeretsz!

Keresd meg az elfelejtett forrást, tanulj meg és jegyezd meg a hozzá vezető utat, hogy később is könnyen megtaláld – hogy felüldülhess és töltődhess belőle, s vihess az élet vizéből másoknak is!

Tiszteld és szeresd a természetet, mert ő a te legfontosabb tanítómestered! Tanuld meg a nyelvét, mert ő mutatja meg számodra az életre vezető ösvényeket!

Tiszteld és szeresd az időseket, mert ők a te leghathatósabb segítőd!

Kapcsolódj az őseid bölcsességéhez, de ne ragaszkodj semmi olyasmihez, ami nem az élet felé visz!

Bármilyen szép is, haladéktalanul hagyd el azt a helyet, ahol arcodat vesztve láthatatlanná válhatsz! Légy éber, mint a hókristálypalota lakói, hogy időben észrevedd, ha csillogó palotád olvadni kezd! Bármennyit dolgoztál is érte, hagyd el azt a helyet, ahol nem becsülnék meg, ahogy Öreg Janó is elhagyta a házat, ahol semmibe vették, megcsalták és elárulták, és az almafa meséjében a királylány is megszökött apja palotájából, amikor igaz szerelmétől elszakítva máshoz akarták férjhez kényszeríteni.

Légy őszinte és ne félj semmitől! Fordulj szembe bátran a téged fenyegető rémekkel, s bármilyen félelmetesek, merd a szemükbe mondani: nem ti vagytok a sorsom!

Ha szomorú vagy, sírd ki magadból a bánatodat, sírd ki az összes könnyed!

Amikor a sorsod megterhel és beárnyékol, keresd a gyógyulást, keresd a fényt, keresd a meleget! Legyen erőd a sokadik hajnalon is új útra kelni!

Bízzál, és ne veszítsd el a reményedet akkor sem, ha úgy érzed, zuhanni kezdte!

Sose feledkezz meg a lelkedről, leld meg őt magadban minden reggel újra és újra, hogy zuhanásodban felemeljen és szárnyakat adjon neked!

Vigyázz a lelked épségére, hogy aranymadarad mindig erős és ragyogó maradjon!

Ha eltévedtél, ha elvesztél, ha lezuhantál, ha sötét és hideg szakadt rád, mindig tudjad, hogy valaki hazavár, földi és égi otthonodban is! Sose szűnj meg bízni abban, hogy hazatalálsz!

ÖSSZEFOGLALÓK

TÜSKÉS ANNA

TANÁRI BEÁLLÍTOTTSÁG ÉS KATOLIKUS IDENTITÁS AZ ÁLLAMI KÖZÉPISKOLÁBAN. ESETTANULMÁNY AZ 1950–1980-AS ÉVEKBŐL

Hogyan egyeztetik össze a tanárok vallási identitásukat a tanári identitásukkal különböző körülmények között? A római katolikus vallási közösségből származó és két pécsi közoktatási intézményben – 1952–1956 között a Cséti Ottó Bányaipari Technikumban és 1956–1984 között a Leőwey Klára Gimnáziumban – magyar nyelvet és irodalmat tanító Tüskés Tiborné Szemes Anna (1930–2020) esettanulmánya bemutatja, hogyan integrálta a keresztény beállítottságot a tanári munkájában. A tanulmány a vallási és a tanári identitását vizsgálja a mindennapi pedagógiában, a tantervválasztásban, a kapcsolatkezelésben, a tanárközösségi és az osztálytermi tárgyalási térben. A kutatás forrásait a „*Drága Tanárnő!*” Irodalom- és művelődéstörténeti források Tüskés Tiborné hagyatékából (1949–1997). *Emlékezések* (2019, 2021) című, 2021-ben megjelent könyv tartalmazza (TÜSKÉS–TÜSKÉS 2021), ami a hagyatékában fennmaradt és azóta nagyrészt a Baranya Megyei Levéltárnak átadott forrásokból (a hagyaték jelzete: HU-MNL-BaML-XIV.80. Összterjedelme 23 kisdoboz és 1 nagydoboz, azaz 2,9 folyóméter), a neki ajánlott írásokból és a róla szóló emlékezősekből közöl válogatást.

Kulcsszavak: identitás, vallás, keresztény, középiskola

MARCELA FOJTÍKOVÁ ROUBALOVÁ – †PAVEL ŠIMONEK

A KITERJESZTETT VALÓSÁG TECHNOLÓGIÁJÁNAK FELHASZNÁLÁSA ÉS GYAKORLATI ALKALMAZÁSA A HITTANOKTATÁSBAN

A dolgozat egy új didaktikai eszköz, a kiterjesztett valóság technológiájának bemutatására irányul, illetve a hittanoktatásban való felhasználásának lehetőségeit tárja fel. Az oktatásban megjelenő új technológiák száma folyamatosan növekszik, így nem kerülhető meg, hogy reflektáljunk rájuk és mérlegeljük didaktikai felhasználásuk lehetőségeit. A karácsony bibliai történetének hittanórai megjelenítésével azt mutatjuk be, milyen lehetőségeket rejt az általános iskola alsó tagozatán ennek a modern taneszköznek az alkalmazása.

Kulcsszavak: kiterjesztett valóság, didaktikai eszközök, nevelési-oktatási folyamat, hittanoktatás

WALD KRISZTINA

ELTÉRŐ TÁRSADALMI HELYZETBŐL ÉRKEZŐ ÁLTALÁNOS ISKOLÁS GYERMEKEK TÉRHASZNÁLATA

Kutatásom közege két, Budapest egyik belső kerületében található általános iskola, melyekbe jelentősen eltérő társadalmi háttérből érkeznek a tanulók. (A két iskolára a továbbiakban fiktív néven, Kék, illetve Zöld Általános Iskolaként hivatkozom.) Szociálpedagógusként mindkét iskolában dolgozom. Kutatásom többféle módszertani megközelítésből vizsgálja a témát, saját élményen alapul.

Kulcsszavak: iskola, térhasználat, társadalmi helyzet, építészet, szociológia

SIPOSNÉ BERECHKI ANITA – GYARMATHY ÉVA

AZ AUTISTA GYERMEKEK INTEGRÁCIÓJA ÓVODAPEDAGÓGUSI SZEMSZÖGBŐL

Óvodapedagógusként, pedagógusként, de szülőként is sűrűn találkozunk azzal a kihívással, hogy a csoportokban, óvodában, a családjukban vagy a hétköznapi élet színterein „autista”, vagy ahogyan ma tekintjük a helyzetet: autizmus spektrum zavarral (ASD) élő gyermekekkel kell dolgoznunk, együtt élnünk. Az ASD prevalenciája nem csekély, átfogó nemzetközi tanulmányok alapján a nyugati országokban 0,8–1,0% körüli az előfordulási gyakorisága gyerekeknél és felnőtteknél egyaránt (pl. BRUGHA és mtsai 2011). A KSH adatai szerint Magyarországon az óvodás gyermekek 3,1%-a sajátos nevelési igényű (kb. 10 000 gyermek), és közülük 13% érintett ASD diagnózissal. A spektrum alján található, de néha még a súlyosabb állapotú gyerekek is jó eséllyel a többségi óvodában, iskolában kezdik intézményi karrierjüket. Nekünk, pedagógusoknak fontos tehát megértenünk, mi ennek az állapotnak a lényege, és hogyan tudjuk az érintett gyermekeket és családjaikat a legjobban támogatni a rendelkezésünkre álló eszközökkel. Tanulmányunkban tehát arra keressük a választ, hogyan gondolkodunk ma az autizmus spektrum zavarról, illetve hogyan kezelik az óvodapedagógusok az autista gyermekekre jellemző „furcsaságokat”, és milyen személyi és tárgyi feltételek adottak a sikeres integráció eléréshez.

Kulcsszavak: ASD, óvodapedagógia, integráció

ABSTRACTS IN ENGLISH

ANNA TÜSKÉS

TEACHER DISPOSITIONS AND CATHOLIC IDENTITY IN STATE SECONDARY SCHOOLS. A CASE STUDY FROM THE 1950s–1980s

How do teachers reconcile their religious identity with their professional identity in different circumstances? The case study of Mrs. Tibor Tüskés Anna Szemes (1930–2020), a teacher of Hungarian language and literature at Ottó Cséti Mining Technical School from 1952 to 1956 and at Klára Leőwey High School from 1956 to 1984 in Pécs (Baranya County) shows how her Christian attitude was integrated into her work as a teacher. The study examines religious and teacher identities in everyday education, curriculum selection, relationship management, teacher community and classroom conversations. The sources of the research were published in 2021 in the volume *“Dear Teacher,” Literary and cultural history sources from the legacy of Tiborné Tüskés (1949–1997). Memories (2019, 2021)*. This contains a selection of writings dedicated to her and memoirs about her that have survived in her legacy and have since been handed over to the Baranya County Archives.

Keywords: identity, religion, Christian, secondary school

MARCELA FOJTÍKOVÁ ROUBALOVÁ – †PAVEL ŠIMONEK

THE PRACTICAL APPLICATION OF THE TECHNOLOGY OF AUGMENTED REALITY IN RELIGIOUS EDUCATION

This paper focuses on a new didactic tool, the technology of Augmented Reality, and the possibilities of its use in Religion Education. The number of the new technologies introduced in the classroom is constantly increasing, and it is necessary to reflect on them and look for the possibilities of their didactic use. The present study attempts to show how to implement this particular modern didactic tool in primary-school Religious Education for teaching the Bible Christmas story.

Keywords: Augmented Reality, didactic tools, education, Religious Education

KRISZTINA WALD

USE OF SPACE BY PRIMARY SCHOOL CHILDREN FROM DIFFERENT SOCIAL BACKGROUNDS

The research is based on two primary schools located in an inner district of Budapest with students coming from significantly different social backgrounds. The author works as a social pedagogue in the two schools referred to by their respective fictitious names as Blue and Green Primary Schools. The topic, based on the author's own experience, is examined from a variety of methodological approaches.

Keywords: school, use of space, social position, architecture, sociology

ANITA SIPOSNÉ BEREZKI – ÉVA GYARMATHY

THE INTEGRATION OF AUTISTIC CHILDREN FROM THE PERSPECTIVE OF KINDERGARTEN TEACHERS

As kindergarten educators, teachers or parents, we often encounter the challenge of having to work and live with „autistic” children, or as we see it today, children with autism spectrum disorder (ASD) in kindergartens and classrooms, in our families, or in everyday life. Based on comprehensive international studies, the prevalence of ASD in Western countries is around 0.8-1.0% in both children and adults (e.g. BRUGHA et al., 2011). According to KSH [Hungarian Central Statistical Office] data, 3.1% of preschool children in Hungary have special educational needs (about 10 000 children), and 13% of them are affected by ASD. Sometimes, even children with more severe conditions have a good chance of starting their institutional career in mainstream kindergartens and schools. It is therefore important for educators to understand what this condition is and how best to support affected children and their families with the tools at their disposal. Our study, therefore, seeks to answer what we think about autism spectrum disorder today, how preschool teachers deal with the “oddities” that characterize children with autism, and what the personal and material conditions are for successful integration.

Keywords: ASD, kindergarten education, integration

SZERZŐINK

EDÖCSÉNY PIROSKA óvodapedagógus, Organikus Pedagógia mentor, mentálhigiénés szakember, pszichodráma asszisztens, szakvizsgázott pedagógus mentálhigiénés szakterületen, Budaörsi Csicsergő Óvoda Rózsa Utcai Tagóvodája (Budaörs)

GYARMATHY ÉVA PhD, habil. egyetemi tanár, az Atipikus Fejlődés Módszertani Központ vezetője, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Pszichológia és Mozgásképzési Tanszék (Vác)

HERNÁDI MÁRIA PhD, irodalomtörténész, teológus, adjunktus, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Vitéz János Tanárképző Központ, Óvó- és Tanítóképző Tanszék (Esztergom)

LENGYEL ZSOLT áldozópap, a Nagykátai Esperesi Kerület esperese, plébános, egyházmegyei ügyvéd és bíró, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola adjunktusa, a Magyar Kánonjogi Társaság tagja, a kánonjog doktora (Nagykáta)

MOLNÁR-VIGH JUDIT könyvtár-magyar szakos tanár, bölcseész, szakvizsgázott pedagógus tehetséggondozás és -fejlesztés területen, gyermek és diákszínjátszó-rendező, Taksony Vezér Német Nemzetiségi Általános Iskola (Taksony)

RADVÁNYI KATALIN PhD, főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék (Vác)

ROUBALOVÁ, MARCELA FOJTÍKOVÁ, Mgr., PhD, adjunktus, Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci (Csehország)

SIPOSNÉ BEREZKI ANITA óvodapedagógus, művelődésszervező, kommunikációs menedzser, Váci Deákvári Óvoda Sirály utcai tagóvodája (Vác)

ŠIMONEK, PAVEL, Ing. Mgr. (1975–2019) gépészmérnök, az Olomouci Egyetemen teológusi diplomát szerzett

TORNAY KRISZTINA M. PETRA szerzetes (Boldogasszony Iskolanővérek), a teológia doktora, magyar-történelem szakos középiskolai tanár, hittanár, Boldog Terézia Katolikus Egyetemi Feminine Studies Szakkollégium vezető, szervezetfejlesztő szupervízor (Debrecen)

TÜSKÉS ANNA PhD, tudományos munkatárs, Bölcsészettudományi Kutatóközpont Irodalomtudományi Intézet (Budapest); adjunktus, Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Művészettörténet Tanszék (Pécs)

VÁRADI SZABOLCS földrajz–történelem szakos általános iskolai tanár, a Ferences Világi Rend tagja, hittanár-nevelő (Nagykáta)

WALD KRISZTINA szociális munkás, óvodai-iskolai szociális segítő, Ferencvárosi Szociális és Gyermekjóléti Intézmények Igazgatósága, Család- és Gyermekjóléti Központ (Budapest); Szociálpedagógia MA szakos hallgató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)