



MAGISZTER

a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének
szakmai-módszertani folyóirata



XIV. évfolyam

3. szám

megjelenik negyedévente

2016 / ősz

Magister Kiadó

Csíksereda, 2016

Tartalomjegyzék

Ozsváth Judit: <i>Bevezető</i>	2
Horizontok	
Dósa Zoltán: <i>Apró forradalmárok az iskolapadban</i>	5
Kollár Csaba: <i>Az információbiztonság időszerű kérdései.</i> <i>Az európai Z generáció oktatása a digitális korban</i>	14
Péter Lilla: <i>Tankönyvelemzés az Anina Bădescu Mihaela-Ada Radu:</i> <i>Matematika és környezetismeret II. osztályos alternatív tankönyvről</i>	28
Módszertár	
Szabó Katalin: <i>Emlékezet és intermedialitás</i>	48
Nemes István: <i>A teljesség pedagógiája – Franz Kett és az egységes,</i> <i>értelmemorientált pedagógia útja</i>	54
Módszerkosár	
Sipos Edit: <i>Versengés az arany sastollért – mesefeldolgozás Kett-módszerrel</i>	64
Sipos Edit: <i>Fűszernövények. Témafeldolgozás Kett-módszerrel</i>	69
Iskola másként	
Györgyjakab Tímea-Rita: <i>Önmaguk folyamatos nevelése által</i> <i>Isten felé növekedni</i>	72
<i>Becserkészve – Cserkészbeszélgetések</i>	87
Szemle	
Tapodi Zsuzsa: <i>Könnyedén, örömmel és felelősséggel tanítani</i>	115
Both Csaba Attila: <i>A magyar nyelvjárások helye a korszerű oktatásban</i>	121
Boda Székedi Eszter: <i>Filmajánló: Cinkos, aki néma</i>	125
Esemény	
Makkai Júlia: <i>Tehetséggondozás a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen</i>	129
Lázár Csilla: <i>Társadalomtudományi tábor – Csíkszentdomokos,</i> <i>2016. augusztus 23–28.</i>	133
<i>Reflexiók a csíkszentdomokosi tábor kapcsán</i>	138

Bevezető

A pedagógusi munkához kapcsolódó jókívánságaink mellett az új tanév kezdetén szeretettel nyújtjuk át Olvasóinknak a *Magiszter* őszi lapszámát. E másfélszáz oldal gondolatai (is) segítséget, erőt, hitet akarnak közvetíteni a nemes hivatás gyakorlásához. Adja Isten, hogy ezt felismerve igazi társuk legyen folyóiratunk ebben a tanévben is!

Őszi lapszámunkat Dósa Zoltán írásával indítjuk. A szerző az iskola/pedagógus és a gyermek viszonyrendszerének elemzése során jól láttatja: amennyiben az iskolai körülmények a hazugság, a csalás nemkívánt mezsgyéjére tolják a gyermeket, az is előnyére válhat, hiszen ez által az „életszagú”, az iskolában tanult, de nem tanított, „okos, de nem ildomos” tudás által a megküzdéshez fontos kompetenciái fejlődnek. Ilyenformán az iskola „apró forradalmárok” képződését segíti, s így is hatékonyan szolgálja az emberi tudástranszfer evolúcióját. Minden rosszban van valami jó – összegezhetnek mosolygva olvasóink, és igazuk van. Dósa Zoltán írása viszont túlmutat ezen, és elsődlegesen a gyermekben rejlő energiákra, azok jó irányú felhasználásának felelősségére irányítja mindannyiunk figyelmét.

Kollár Csaba a mai, immáron a digitális tartalmak által szocializálódott – Z generációnak nevezett, 1996 és 2009 között született – ifjúság megismerési, tanulási szokásait veszi górcső alá, majd az általuk rendkívüli gyorsasággal kezelt elektronikus felületeken fellelhető információanyag megbízhatóságáról, az ilyenfajta tanulás buktatóiról és – élettapasztalat hiányában – a rájuk e helyeken leselkedő veszélyekről szól. A szerző fő célja talán annak tudatosítása, hogy ez a generáció „ki van téve az interneten (is) működő bűnözői csoportok támadásainak, ezért az információbiztonság humán aspektusa – beleértve a támadások kivédésére irányuló felkészítésüket, oktatásukat, információ- és adatvédelmi tudatosságukat – kiemelt jelentőséggel és fontossággal bír számukra”.

Péter Lilla írása a magyarra fordított második osztályos matematika és környezetismeret alternatív tankönyvek közül az Anina Bădescu és Mihaela-Ada Radu szerzőpáros által szerkesztett kiadvány részletes elemzését kínálja. Bár sok aspektust vizsgál, tulajdonképpen egyetlen kérdésre keresi a választ: a 2013-as kompetencia alapú tantervhez igazított kötet valóban megszólítja és fejleszti-e a diákokat? A sok szempont mentén haladó válaszkérés két irányban is segítség lehet a gyakorló pedagógusoknak: egyrészt úgy, hogy az elemző egy jó tankönyvre mutat rá, másrészt pedig úgy, hogy a jelzett szempontok számbavételével kapaszkodót ad az elég gyakran esedékes tankönyvválasztáshoz.

Módszertár rovatunk két írását talán a megérintettséget „provokáló” szemlélet (és gyakorlat) rokonítja leginkább. A Franz Kett által kidolgozott egységes értelemorientált pedagógia alkalmazására a *Módszerkosár* rovat szolgál jó példákkal.

Őszi lapszámunkban hosszabban szólunk a Romániai Magyar Cserkészszövetség munkájáról. Úgy gondoljuk, hogy a közel két és félezer romániai magyar gyermeket és fiatalat tömörítő, nagyszerűen szervezett és vezetett szervezet megérdemli, hogy közelkép-

be kerüljön. A világviszonylatban legnépesebbnek számító cserkészmozgalom tájainkon is hiánypótló munkát végez – ezt hét felelős vezető vallomásai is megerősítik.

Folyóiratunk *Esemény* rovatának szerzői a pályaválasztást és a tehetséges fiatalok gondozását segítő programokról számolnak be. A *Szemle* rovatba sorolt három írás közül kettő az anyanyelvoktatáshoz kapcsolódó köteteket, a másik pedig két, főként a középiskolásokkal és az egyetemi hallgatókkal való foglalkozásokhoz ajánlott filmet ismerteti.

A *Magiszter* őszi lapszáma (is) a pedagógusi munka főszereplőjére, a gyermekekre fókuszál. Iskolai tevékenységünk során a tanterv, a tankönyv, de még a naponta leosztott adminisztrációs feladatok sora sem kerülhet a gyermek elé. Az ebben való megerősödéshez és a gyermekért végzendő hatékonyabb munkához kívánunk segítséget nyújtani jelen lapszámunkkal is.

Ozsváth Judit

Apró forradalmárok az iskolapadban

Manapság nem kicsiny kihívás pedagógusnak lenni. Tanítani sosem volt könnyű szakma, de nem nehéz belátni, hogy a „fényszennyezés” olyan fokán, amiben a modern ember él, szinte lehetetlen örökéletű fáklyaként lobogni, és botlások nélkül kalauzolni nemzedékeket a csillagösvényen. Ennek okai rendkívül összetettek, de egyik legmarkánsabb tényező mindenképpen az, hogy változóban van a tanító és tanuló mentális erőviszonya. Úgy gondolom, hogy két igen erős érv mentén kell újraértelmeznünk a gyerekekhez való viszonyunk. Egyrészt a gyermek sokkal több előhuzalozott tudással rendelkezik, mint gondoltuk néhány évtizede, sok naiv fizikai és naiv pszichológiai tudás birtokosa, másrészt pedig könnyedén és élvezettel sajátít el olyan jellegű procedurális tudást, amit az iskola nagyon szűkmarkúan osztogat, vagy egyáltalán nem is tanít.

Az emberi társadalmak természetes állapota az, hogy a felnőtt generációk igyekeznek konszolidálni és konzerválni hatalmukat, míg a fiatalabbak igyekeznek kikezdeni ezt, ellenállást tanúsítanak, lázonganak, gyengítik a hatalmon lévők pozícióit, mert ők maguk áhítoznak ezekre. Nem véletlen, hogy a gyökeres történelmi változások, az újító forradalmak mögött mindig az ifúságot találjuk. Csányi Vilmos, a híres magyar viselkedéskutató az egyik szellemes írásában az iskola intézményét vizsgálja az etológus szemével, és arra világít rá, hogy ennek társadalmi szerepe preadaptációs jellegében mutatkozik meg (Csányi, 2007). A preadaptáció azt jelenti, hogy valamilyen hatásra megjelenik egy új tulajdonság, de ennek igazi haszna nem is az, amiért eredetileg megjelent, hanem a későbbi változások nyomán derül ki. A mindenkori iskola alapvetően egy konzervatív szerveződés, olyan értékeket közvetít, amelyeket a felnőtt generáció vall magáénak, tehát gyakorlatilag itt próbálja a szabályrendszeréhez igazítani a fiatalokat. Ez azonban korántsem könnyű feladat, hiszen a nebulók legtöbb esetben egészen más dolgokra lennének kíváncsiak, szívesebben csinálnának egyebet, mint amiért az iskolában ücsörögnek. Az iskola tehát az adott társadalom kicsinyített mintázata, annak generációs érdekellentétét tükrözi. A nehezen betörhető vagy hajthatatlan diákság tulajdonképpen egy ropant fontos funkciót gyakorol, az ellenállás körmönfont formáit a zsarnoksággal szemben, amelyek majd alkalomadtán hasznosíthatóak a társadalmi változások rendjén. Így lesz az iskola egy olyan intézmény, melynek eredeti funkciója a tudás közvetítése, de evolúciós szempontból megítélve a kulturális preadaptációja az újító forradalmaknak. Nem véletlen tehát, hogy a felnőttek mindent megtesznek azért, hogy az ifjúi lendületet kezelhetővé tegyék: naivnak, meggondolatlanoknak, forrófejűeknek nevezik, és lehetőség szerint meg is büntetik őket. Azokat viszont, akik lojálisak, és hajlandók a kiépített intellektuális intézményeket szolgálni, lehetőség szerint megjutalmazzák, elismerik, és általuk példát statuálnak a lázadók ellenében. Nem kell különösen éles szemű megfigye-

lőnek lenni ahhoz, hogy észrevegyük, hogy a tanárok mindig a könnyen alkalmazkodókat, vagyis az intelligens tanulókat kedvelik, és nem a nehezen alkalmazkodó, izgága, kreatív gyermekeket. Az előbbieknél tudnak úgy viselkedni, ahogy azt pontosan elvárják tőlük, az utóbbiak viszont nonkonformista viselkedésükkel a saját generációjuk sűrűtő tenni akarásának a megtestesítői.

A generációs problémák és általában a gyermek kezeléséhez a felnőttek az önmegtévesztés stratégiáját vetik be. Ennek az a lényege, hogy a gyermeket nem kell „komolyan” venni, mert a gyermek nem „komoly” felnőtt. Keveset tud a világról, azt is sokszor hibásan, meggondolatlan és megfontolatlan, döntésképtelen, impulzív ösztönlény. Ebből már természetesen következik az, hogy irányításra és szabályozásra szorul, vagyis a felnőttnek felelősséget kell vállalnia érte. A felelősségvállalás gyakorlásához viszont hatalmi pozíció szükséges. Így lesz a hatalom fenntartásának tudattalan eszköze az önbecsapás. Ha a nevelés történetét vizsgáljuk, akkor nehéz nem észrevenni, hogy mennyire öncélúan nevelték gyermekeiket a mindenkor szülőik, és mennyire semmibe vették a gyermeki természetet. Szinte az érthetlenség határát súrolja, hogy mennyire nem érdekelték a felnőtteket, hogy mit érez, gondol és érez a gyermek a megélt világgal kapcsolatban. Sajnos még akkor sem jobb a helyzet, hogyha a gyermekre irányuló kutatásokat elemezzük. A fejlődéslélektanban rengeteg vizsgálat kifejezetten arra fektet hangsúlyt, hogy mit nem képes a gyermek azon a szinten teljesíteni, mint a felnőtt, és e szerencsétlen viszonyítás folytán azt hinnék, hogy az egyedfejlődés nem más, mint a tökéletlenségtől a tökéletességig vezető út. Klasszikus megközelítésben a gyermek csak elszenvedti a világ történéseit, de nem képes megérteni és befolyásolni ezeket.

Csupán az utóbbi két-három évtizedben derült fény arra, hogy mennyire félreismertük a gyermeket, és mennyire alábecsültük kognitív felvérteztségét. Mindinkább bizonyosnak látszik, hogy a csecsemő már születése pillanatában kompetensebb, mint azt gondoltuk valaha, s számára a világ nem kaotikus zűrzavar, hanem inkább rendezett színtér. Kiderült, hogy van elképzelésük arról, hogy mi is egy tárgy, megértik a szilárdság fogalmát, képesek előre jelezni a tárgy mozgási pályáját, és tudják, hogy ennek a pályának folytonosnak kell lennie. Vagyis vannak naiv fizikai ismereteik. Ezen túlmenően viszont a naiv pszichológiával sem állnak rosszul. A néhány hónapos csecsemők már képesek másoknak szándékot tulajdonítani, és ennek megfelelően anticipálni azok viselkedését, néhány éves korban pedig már egészen jó elmeolvasók, megértik, hogy mások fejében ugyanarról a dolgról egészen eltérő reprezentáció alakulhat ki. Ez a tudás pedig a létező tudások legnehezebbike. Mivel magyarázható akkor, hogy a felnőttek vonakodnak elismerni ezeket a bölcsességeket? Valószínűleg ugyanarról a fegyverről van szó, mint amit az élővilág más fajaival szemben is érvényesítenek. Önmegtévesztés, ami felruhazza az embert az utódai feletti korlátlan

Csupán az utóbbi két-három évtizedben derült fény arra, hogy mennyire félreismertük a gyermeket, és mennyire alábecsültük kognitív felvérteztségét.

hatalommal. Ami előnyösnek bizonyul interspecifikusan, az működik intraspecifikusan is a generációk közötti kapcsolatban, azzal a különbséggel, hogy itt nincsen behozhatatlan előny a hatalmasok számára, mert az utódok kitartó trónkövetelő munkája előbb-utóbb célra vezet. Érdeemes elgondolkozni azon, hogy valahányszor leszöljük a gyermekünket, kis butusnak nevezzük, akkor tulajdonképpen önző módon a magunk hatalmi pozícióját erősítjük.

Előzmények a neveléshez

Ha az egyedfejlődés folyamatában keressük a pedagógiai helyzetek iránti érzékenység megjelenését, akkor a 9-10 hónapos kor táján megjelenő új szociális magatartásformáig, a triádikus interakcióig kell visszalépünk. Ebben az életkorban a kisgyermek már képesek arra, hogy egy felnőtt tekintetét követve figyelmüket együttesen ugyanarra a tárgyra vagy eseményre irányítsák. A triász részei tehát a felnőtt mint másik személy, a gyermek mint megfigyelő és harmadikként a megfigyelés tárgyát képező dolog vagy esemény. A figyelmi megosztás eme képességét *közös figyelmi helyzetnek* nevezik. A helyzetben lényeges a kölcsönösség, hiszen a két személy felváltva követheti vagy vezetheti a másik tekintetét, közben pedig gesztusokat tesznek a tárgy irányába. Az együtt figyelni valamit állapota két formában valósulhat meg, egyrészt válaszként egy figyelemfelhívó ajánlatra, másrészt pedig a helyzet kezdeményezése révén. Mivel egy korán megjelenő kommunikációs és referenciális képességről van szó, igen valószínűnek tűnik, hogy a naiv pszichológia előzményét képezi.

A naiv pszichológiát abban az értelemben használjuk, mint másoknak tulajdonított szándék, érzelem, vágy és vélekedés, amibe beletartozik annak megértése, hogy a másik miképpen gondolkodhat egy helyzetről vagy rávezethető arra, hogy másképpen gondolkodjon róla. A magyar szakirodalomban a *tudatelmélet* kifejezés a legelterjedtebb e képesség jelölésére az angol *theory of mind* mintájára. Csak akkor tudjuk bizonyítani, hogy egy individuum képes másoknak vélekedést tulajdonítani, ha ez az individuum nem csak egyszerűen megosztja a vélekedését egy másikkal, hanem képes a sajátjától eltérő vélekedést tulajdonítani (Kiss, 2005). Ha valaki megérti, hogy a másik fejében ugyan-

Ebben az életkorban a kisgyermek már képesek arra, hogy egy felnőtt tekintetét követve figyelmüket együttesen ugyanarra a tárgyra vagy eseményre irányítsák.

arról a szituációról egy másik (hamis) reprezentáció alakult ki, annak képesnek kell lennie egyszerre két, egymásnak ellentmondó reprezentációt kezelni. A hamis vélekedés tulajdonítása egyáltalán nem egyszerű feladat, hiszen olyan, mintha nemcsak a saját, hanem a másik fejével is kellene gondolkodnunk, ráadásul ez utóbbit „rosszul” kell csinálnunk. A minősítés itt nem arra vonatkozik, hogy helytelen logikával, hanem arra, hogy egy helyzetet másképpen kell reprezentálni, mert más információk szolgálnak alapul. Nézzünk egy egyszerű élethelyzetről példaként. A szomszéd Kovács úr mindig ugyanarra a helyre parkolja az autóját, de egy napon javítási

munkálatok miatt egy utcával arrébb tud csak parkolni. Felmegy a lakásba, és akkor veszi észre, hogy az esernyőjét az autóban hagyta. Odahaza nem szól az új parkolóhelyről, de megkéri a fiát, hogy menjen le, és hozza fel az esernyőt. Hol fogja keresni a fiú az autót? Nos, ha Kovács úr tud hamis vélekedést tulajdonítani, akkor hamar rájön, hogy a fia a megszokott helyen fogja keresni az autót, vagyis hamisan fog vélekedni a helyzetről, mert pillanatnyi tudása alapján csak erre futja. Ez esetben valószínűleg a fejéhez kap, és azt mondja, hogy „hűha, elfelejtettem szólni, hogy új helyen parkolok”. Ha viszont nem tud hamis vélekedést tulajdonítani, akkor nem fogja érteni, hogy a fiú miért jön vissza ernyő nélkül és valószínűleg bosszúsan. A helyzetről kialakult reprezentációnak az ő fejében része az új parkolóhely, de ezzel egyidejűleg azt is tudnia kell, hogy a fiú fejében kialakult reprezentáció nem tartalmazza ezt.

A gyermeknek tehát uralkodnia kell a kíváncsiságán és a jutalom utáni sóvárgásán, hogy ne lesse meg Micimackót.

Ellenállni tudni kell

A tudatelmélet vizsgálatának egyik elterjedt módszere az *ellenállás a kísértésnek* típusú. Ebben a helyzetben a gyermeknek uralkodnia kell magán, hogy ne csaljon egy könnyen megszerezhető információ céljából (Talwar és Lee, 2002). Alaphelyzetben a kísérletvezető és a neki háttal ülő gyermek együtt játszanak. A gyermeknek az a feladata, hogy találja ki, hogy a felnőtt milyen tárgyat rejteget. A pontos találatot jutalommal erősítik meg. Hogy a találgatás könnyebben menjen, a felnőtt rövid szóbeli leírást ad a tárgyról, majd a gyermek megpróbálja kitalálni, hogy miről van szó. Amikor a céltárgy következne a játékban, akkor a kísérletvezetőt egy telefonhívás ürügyén kihívja a teremből egy másik felnőtt. Mielőtt kimenne, figyelmezteti a gyermeket, hogy távollétében ne hogy meglesse a tárgyat. A céltárgy egy ismert babafigura, nevezzük Micimackónak. A gyermeknek tehát uralkodnia kell a kíváncsiságán és a jutalom utáni sóvárgásán, hogy ne lesse meg Micimackót. Viselkedését detektívtükrön vagy beépített kamerán keresztül figyelik. A kísérletvezető a visszatérte után mindig megkérdezte a gyermektől, hogy lesett-e, továbbá azt is, hogy mit gondol, hogy mi az elrejtett tárgy. Ebben a kísérletben három és hét év közötti gyermekeket vizsgáltak, s azt tapasztalták, hogy az életkor növekedésével növekszik a megtévesztési szándék is. Mivelhogy a kísértés igen nagy volt, a gyermekek jelentős része (mintegy 70%) megleste Micimackót. A hároméveseknek fele beismerte, hogy megszegte ígéretét, a nagyobbak viszont már inkább hajlottak arra, hogy ne ismerjék be „vétküket”. Ezt az eredményt találták amerikai, kanadai, angol és japán gyermekeknél egyaránt. Figyelembe véve, hogy az eldugott tárgy minden gyermek számára név szerint is ismerős volt, teljesen nyilvánvaló, hogy azok a gyermekek, akik a kísérletvezető első kérdésére Micimackó választ adtak, csalók voltak. Vagyis meglesték a tárgyat, de arra már képtelenek voltak, hogy tudásukat egy picit is leplezzék. Ezt a jelenséget *szemantikai szivárgásnak* nevezik. Pusztán a valószínűség logikáját mér-

Így például az individuális-univerzális egyéni etika szakaszában olyan szilárd a racionális meggyőződés az egyetemes erkölcsi értékek érvényességéről, és az egyén olyan erős személyes elkötelezettséget mutat ezek védelmére, hogy az nem ritkán a személyes érdek sérelmére történik.

legelvé is könnyen tetten érhetőek a rossz elmeolvasók, hiszen minimális az esélye annak, hogy információ hiányában egyből megnevezzék a tárgyat. Nem meglepő, hogy a szemantikai szivárgás az életkorral csökken, vagyis a nagyobbak, annak ellenére, hogy tudták, hogy Micimackót rejtegetik, nem adtak azonnal helyes választ, hogy ne lepleződjének le. Megértették, hogy a felnőtt elméjét manipulálniuk kell ahhoz, hogy elkerüljék a leplezést.

A jónak tudása és a morális viselkedés

Az etika annak tudása, hogy hogyan kellene jól cselekedjünk, és ez a tudás tanítható. Legalábbis ezt állította mintegy 2500 évvel ezelőtt Szókratész. Azt

hiszem, manapság a legtöbb pszichológus követi és vallja ezt az állítást, köztük Lawrence Kohlberg is, aki az erkölcsi fejlődés legismertebb kutatója volt, és rendületlenül hitt abban, hogy az erkölcsös viselkedés tanítható. Véleménye szerint az igazságosság elméletének valódi ismerete magával vonzza az erkölcsi cselekvést (Kohlberg, 1981). Ezt a feltevést annyira komolyan vette, hogy a morális érvelés minőségét, vagyis az ítéloképességet tekintette az erkölcsi szint fokmérőjének. Az ítéloképesség a társas helyzeteknek az igazságosság és méltányosság elvei alapján történő mérlegelését jelenti, ami szoros összefüggésben van olyan kognitív képességekkel, mint a kritikai gondolkodás. Piaget követőjeként és konstruktivista tanának szellemében, elméletében az igazságosság egyre átfogóbb koncepciói egymásra épülnek, ami azt jelenti, hogy a tanulási folyamat eredményeként a személy morális vitákban egyben racionálisabban jár el. Az elméletében leírt három fejlődési szint és az ezeken belül elhatárolt hat szakasz így erős kognitív alapot mutat. Első szinten (prekonvencionális szint) az *engedelmesség* és *haszonelvűség* szakaszai indítanak a sorban, második szinten (konvencionális szint) a *megfelelés* és *társadalmi lelkiismeret* szakaszait találjuk, míg a legmagasabb szinten (posztkonvencionális) a *konszenzusos társadalmi lelkiismeret* és az *individuális-univerzális egyéni etika* szakaszai zárnak. Az egyes szakaszok között folyamatosan mélyülő minőségi különbségek megmutatkoznak az ítéloképesség és morális elkötelezettség vonatkozásában, így például az individuális-univerzális egyéni etika szakaszában olyan szilárd a racionális meggyőződés az egyetemes erkölcsi értékek érvényességéről, és az egyén olyan erős személyes elkötelezettséget mutat ezek védelmére, hogy az nem ritkán a személyes érdek sérelmére történik.

Mindezek ellenére maga Kohlberg is elismerte, hogy nagyon kevesen vannak, akik e fejlődési szintet elérik, és képesek ítéleteiket következetesen így megfogalmazni egy adott morális probléma kapcsán, kritikusai szerint pedig ez a szint nem is létezik, tudniillik az emberek számára a közérkölc fontosabb a kritikai morálnál, s döntéseiket a második szint szakaszain lavírozva ejtik meg. Egyik legfőbb kritikusa, Carol Gilligan érvei arra épülnek, hogy Kohlberg és követői figyelmen kívül hagyják a döntési helyzetek jellemzőit, és elvárják, hogy a racionális személy figyelmen kívül hagyja a szerep-

lőkhöz való érzelmi viszonyulását, saját motivációit és cselekedetének következményeit (Gilligan, 1982). Kohlberg szerint egy személy, ha eléri a moralitás egy magas fokát, akkor következetesen eszerint fog megítélni dolgokat, függetlenül a helyzettől és annak szereplőitől. Bíráló szerint viszont számolni kell azzal, hogy az erkölcs szintjei és szakaszai inkább párhuzamosan működnek, mintsem lineárisan. Például egy probléma erkölcsi megítélése függ az ítéletalkotó érintettségétől, ezért elképzelhető, hogy független bírálóként magasabb szinten „racionális”, mint közvetlen szereplőként. Ezt igazolni látszik az a tény is, hogy vizsgálatait során maga Kohlberg is azt tapasztalta, hogy egyes problémák megítélésében a vizsgálati személyek mintegy 20%-a alacsonyabb morális szakaszba esett vissza, azaz morális regresszió következett be (Váriné Szilágyi, 1987).

Másképpen fogalmazva, a jó ismerete nem mindig járt együtt a legjobb döntéssel. Az igazságosság és méltányosság elvei alapján ítélni szép volna, de pusztán ezekre fókuszálva elszaladnánk a morális ember ambíciói, kompetenciái és érzelmei mellett, és értetlenül néznénk a csalókra. Az erkölcs nem lehet mindig racionális, mert az ember maga nem lehet mindig racionális. Az erkölcs és logika közös vonása viszont, hogy szabályaiknak elsajátítása nem jelenti azt, hogy automatikusan ezek a szabályok kezdik el szervezni döntéseinket és viselkedésünket. Egy anekdota szerint úgy évszázadnyi idővel ezelőtt megkérdezték Ludwig Wittgenstein világhírű osztrák filozófust, hogy: aki sok logikát tanul, annak logikusabb lesz-e a gondolkodása. Egy kis tünődés után ezt felelte: „Igen, olyan mértékben, mint amennyire a gyomor működésének ismerete javítja az emésztést”. Lehet, hogy az erkölcsi ismeretekkel sincs ez másképpen, persze jóval árnyaltabb ez a dolog, mert az erkölcs mindig társas viszonyok közepette működik, szociális és nem biológiai termék.

A család mint megküzdés az iskolával

Kétség nem fér ahhoz, hogy a mai iskolák egyik legnagyobb problémája a tisztességtelen érvényesülés kiszűrése és visszaszorítása. Minden magára adó iskola rendszabályzata tartalmaz olyan rendelkezéseket, amelyek a családi kísérletek megelőzését, vagy a megtörtént esetek szigorú kezelését hivatottak szabályozni. A technikai lehetőségek fejlődése, a kusza tanügyi törvények, a pedagógusi státusz rossz ösztársadalmi megítélése és a teljesítményhajhászás azonban kedveznek az effajta viselkedésnek, mitöbb, annak veszélye is fenyeget, hogy az iskolai család a közgondolkodásban elveszítse az immorális jellegét, és lassacskán a normális címkéjét öltse magára. A megtévesztő viselkedés az emberi tevékenység minden szférájába beférkőzte magát, és ez inkább természetes, mintsem meglepő, de a család túlságos elszaporodása törvényszerűen ellehetetleníti a közösségi életet. Ez alól nem képez kivételt az iskola sem, bár az oktatási intézmények jó része úgy reagálja le a jelenséget, hogy kiépíti saját „mini rendőrállamát”, és pedagógusait implicit vagy explicit módon rendőri szereppel ruházza fel, akiket akciófilmbeli (ál) őshöz hasonlóan inkább a személyes bosszú, mintsem a kötelességtudat és közösségi értékek védelmében vetett hit vezérel. A magányos hősök azonban csatákat nyerhetnek, de háborút sosem. Egy tanári közösségen belül is a családok malmára hajtják a vizet azok, akik nem következetesek a rendszabályzat érvényesítésében, illetve nem tesznek az

Ha a morális vonatkozásoktól eltekintünk, akkor azt is mondhatjuk, hogy egy komolyan kikalkulált iskolai csalás sikeres végrehajtása legalább akkora teljesítmény, mint becsületesen jó jegyet szerezni.

okok felszámolásáért személyes példát statuálva a becsületes munkavégzésben. Ez az érem sötétebbik oldala, de létezik egy másik is, ami mellett szintén nem lehet szótlanul elmenni.

Az iskolai csalás olyan pozitív hozadékkal is jár a csaló számára, ami bizonyára túlmutat a tanórai oktatás általános és műveletesített céljain és a diák önző teljesítménycéljain is. Ez amolyan szerezcsenmosdatásnak tűnik, de mégis, a csaló önnön képességeit csiszolja a megtévesztés során. A modern iskola magas követelményei szorongást és stresszt idéznek elő a diákokban. Akik ilyen helyzettel szembesülnek, azok két lehetséges választ produkálhatnak: vagy önmagukban, vagy a

környezetükben hoznak létre változást. A csalás tulajdonképpen egy adaptációs válasz a frusztrációval fenyegető helyzetre (Shon, 2006). A csalás jelentős idő-, energia- és mentális befektetéssel jár. Idői vonatkozásban ez azt jelenti, hogy olykor az előkészület a vizsgaidő többszörösét teszi ki, hiszen tudjuk, hogy sokan képesek apró cédulákra apró betűvel oldalakat átmásolni, ezeket rendszerezni, elhelyezni, kipróbálni. Ami az energia- és mentális befektetést illeti, a tervezés, mérlegelés és kivitelezés nagyon aprólékos odafigyelést igényel, hiszen a lebukás igen komoly veszélyekkel jár, egyes esetekben a diákok a megszégyenítés és hitelvesztés mellett azt is kockáztatják, hogy karrierjüket törik derékba. Az iskolai csalásra nem lehet csupán úgy tekinteni, mint egy kikényszerített impulzív cselekedetre, mert sok esetben inkább egy aprólékosan tervezett, emocionálisan mérlegelt, kognitív és viselkedéses csúcsteljesítményre hasonlít. Ha a morális vonatkozásoktól eltekintünk, akkor azt is mondhatjuk, hogy egy komolyan kikalkulált iskolai csalás sikeres végrehajtása legalább akkora teljesítmény, mint becsületesen jó jegyet szerezni. Az igazán ügyesen blöffölő diák jó emberismerő, ismeri tanárának minden olyan apró rezdülését, amit más helyzetben nem tartott volna fontosnak megtanulni, és ismeri önmagát is, amit más helyzetben szintén nem tudott volna megtapasztalni, csak ilyenyszerűen sajátos és kiélezett helyzetben. Tudja, hogy hogyan kell olyan nem-verbális jeleket küldeni a tanár fele, amelyek elaltatják a gyanút és közömbösségről árulkodnak. Képes belső izgalmi állapotát pókerarccal és nyugodt tekintettel álcázni, kimért és hűvös akkor is, amikor a helyzet nagyon forróvá válik. El kell ismernünk, hogy az érzelmi és expresszív önkontroll ilyen szintű működése akár csodálatra méltó is lehet, és ennek a továbbiakban is nagy hasznát veheti a diák, ha sikeres személyközi kapcsolatokra áhítozik. Ez egy sokkal életszagúbb tudás, mint a tananyag, melynek érdekessége, hogy az iskolában tanulható, de nem tanítják, hasznos, de nem ildomos.

Az eddigiekben többnyire olyan „előnyökre” céloztunk, amelyek a személy intraperszonális kvalitásait növelik, de az iskolai csalásnak, a személyes akciókon túl, léteznek társas kollaboráción alapuló formái is. Ezek lényege, hogy nem az

egyén, hanem a csoport összehangolt munkájára van szükség az egyéni nyereségek maximalizálásához. A kollaborációs formák szervezettségükben és eredetiségükben jelentősen különbözhetnek. Legegyszerűbben úgy működik, hogy a felkészületlen tanuló egy felkészült tanuló közelében foglal helyet, és megpróbál lesni tőle annak tudtával vagy tudta nélkül. Ebben a helyzetben csupán az egyik fél aktív, a másik akár teljes passzivitást is mutathat. Ez kevés képzelőerőt és összehangolást igényel, akár ötletszegénynek is nevezhető, hiszen a szemfüles tanárnak csak annyit kell tennie megelőzőképpen, hogy az „okos” információforrást szemmel tartja. Ennél sokkal eredetibb viszont az az eljárás, amelyikben a kollaboráló felek stratégiája nem csak „jó” térbeli elhelyezkedésre korlátozódik, hanem szemiotikai megegyezésen alapul (Shon, 2006). Ez esetben az együttműködő felek előre megegyeznek néhány jel jelentésében, és ennek megfelelően segítik egymást. Például több válaszlehetőséget felvonultató tesztfeladatokban az „okos” megérinti az orrát, ez azt jelenti, hogy az A válasz a helyes, ha a füléhez nyúl akkor a B válasz jó, ha az állához, akkor a C, és így tovább. Ez már összehangolt csapatmunkát igényel, és kreatív olyan értelemben, hogy a jelek csak a csoporton belül hordoznak sajátos jelentést, de nem keltik fel a pedagógus figyelmét. Ilyen esetben a csalók nem csak jó minősítést kapnak, hanem hatékony nem-verbális kommunikációs eljárásokat gyakorolnak, ami szintén nem a tantervi tudás része. Igen elterjedt az olyan módszer is, amikor a csoport szándékosan megteremti a csalás lehetőségét, valamelyik tag „önfeláldozó” szerepvállalása révén. Ilyenkor a szereplő egy rendszerint buta kérdéssel vagy kéréssel zavarja a felügyelőt, s míg az választ ad vagy intézkedik, addig a többiek másolnak, lapot cserélnek, vagy súgnak egymásnak.

A kooperáción alapuló csalás általában kisebb kockázattal jár, mint az egyéni akciók, mert a tanárt igen nehéz feladat elé állítja. Több irányba kellene figyelnie egyidejűleg, közönséges jelek absztrakt jelentését kellene kitalálnia, illetve el kellene utasítania egyszerű kéréseket. A csoportba szerveződő csalók így megtapasztalják a csoport biztonságát nyújtó erejét, a kommunikáció új lehetőségeit és a csoportmunka átütő erejét. A sikeres megévesztés közös élménye újra egy pozitív hozadék, olyan spontán kohéziós erőnek bizonyulhat, aminek megteremtése a szervezett tanórai tevékenységeken nehezen megvalósítható. Az iskolai csalás nemkívánatos viselkedésnek minősül, adaptációs szempontból viszont hatékony megküzdésnek tekinthető egy frusztrációval fenyegető helyzetben. A morális és adaptív viselkedések kusza kapcsolatát jellemzi, hogy olykor e két dimenzió egymásnak ellentmondó irányokat mutat, mert a jó nem mindig jelent alkalmast, és a rossz nem mindig jelent alkalmatlant.

A kooperáción alapuló csalás általában kisebb kockázattal jár, mint az egyéni akciók, mert a tanárt igen nehéz feladat elé állítja.

Irodalom

Csányi Vilmos (2007): Ironikus etológia: Az iskola (Evolúciós áttekintés). In Gábor György, Márton László, Vásárhelyi Mária és Volosin Hódi (szerk.): *A párizsi toronyőr*. Pallas Kiadó, Budapest, 126-131.

Gilligan, C. (1982): *In a different voice*. Harvard University Press, Cambridge.

Kohlberg, L. (1981): *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. CA: Harper & Row, San Francisco.

Shon, P.C.H. (2006): How college students cheat on in-class examinations: creativity, strain, and techniques of innovation. *Plagiarism: Cross-Disciplinary Studies in Plagiarism, Fabrication, and Falsification*, 130-148.

Talwar, V., Lee, K. (2002): Development of lying to conceal a transgression: Children's control of expressive behavior during verbal deception. *International Journal of Behavioral Development*, **26**. 5. 436-444.

Váriné Szilágyi Ibolya (1987): *Az ember, a világ és az értékek világa*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Az információbiztonság időszerű kérdései.

Az európai Z generáció oktatása a digitális korban

Az Európai Unióról, valamint működéséről szóló szerződés, illetve az Alapjogi Charta értelmében mindenkinek joga van az oktatáshoz. E jog érvényesítése érdekében biztosítani kell az oktatáshoz való széles körű hozzáférést, az ismeretek folyamatos frissítését, a távoktatás fejlesztését. Nevezett dokumentumok kimondják továbbá, hogy mindenkinek joga van a rá vonatkozó személyes adatok védelméhez, értve ezen a róla szóló szöveges tartalommal, őt ábrázoló képekkel, videókkal kapcsolatos önrendelkezési jogot, saját (virtuális) személyiségének a védelmét, az általa előállított s más személyiségi és egyéb jogait nem sértő tartalmak szabad kezelését (pl. törlés, módosítás, megosztás). Az Európai Unió dokumentumai, illetve azok értelmezései megfelelő keretet adnak a tanulmányom fókuszában levő Z generáció oktatásának és az információbiztonság kapcsolatának a vizsgálatához. A tágran értelmezett távoktatás módszertanában megnevezett digitális platformok használata a Z generáció számára a napi rutin része (Kollár, 2014a), míg az őt oktató idősebb generáció tagjainak tanult cselekvés, hiszen a Z generáció már születése óta a digitális platformokon keresztül közvetített tartalmak révén is, sőt markánsan azáltal szocializálódott. A digitális javakhoz történő könnyű, gyakran megdöbbenéssel hozzáférés azonban információbiztonsági szempontból is számos veszélyt jelent. Tanulmányom utolsó részében e veszélyeket, illetve csökkentésük lehetséges módszereit mutatom be.

Az EU 28 tagállamának generációi a statisztikák tükrében

Az Eurostat 2015. január 1-jére vonatkozó demográfiai statisztikái szerint a Z generációsok, vagyis az 1996 és 2009 között születettek, az EU 28 tagállama összlakosságának a 14,71%-át teszik ki közel 75 milliós lélekszámukban. A Z, valamint a többi generáció létszámát, illetve százalékos arányát az 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat: Az EU 28 tagállamának generációi (Eurostat 2015 alapján saját szerkesztés)

Generációk ¹	születési idő		életkor		nemek [millió fő]		nemek [%]		Összesen [millió fő]	összesen [%]
	-tól	-ig	min.	max.	férfi	nő	férfi	nő		
veteránok (70+)		1945	70		27,92	40,40	41%	59%	68,31	13,44%
babyboom	1946	1964	51	69	58,96	62,75	48%	52%	121,71	23,94%
X	1965	1979	36	50	54,89	54,66	50%	50%	109,55	21,55%
Y	1980	1995	20	35	51,84	50,62	51%	49%	102,46	20,15%
Z	1996	2009	6	19	38,39	36,42	51%	49%	74,81	14,71%
alfa	2010			5	16,21	15,39	51%	49%	31,60	6,22%
Összesen:					248,21	260,24	47,60%	52,40%	508,45	100%

Az 1. táblázat alapján megállapíthatjuk, hogy életkoruk szerint döntő többségében a babyboom, az X, illetve az Y generáció tagjai vannak jelen a munkaerőpiacon. Ez több dolgot is jelent a 28 európai országban élő Z generáció vonatkozásában:

1. Elsősorban ezek azok a generációk, amelyek a Z generációs fiatalok hagyományos oktatásában részt vesznek, értve ezen a tanítás mellett a tananyagok fejlesztését, a könyvek/jegyzetek írását, valamint a generáció-specifikus oktatástechnikai eszközökre, alkalmazásokra és platformokra épülő – elméletileg – interaktív, lebilincselő, informatív, modern tartalmak ellőállítását is.

2. A hagyományos(nak mondott) médiatartalmak (TV, rádió, újság) jelentős, az új médiában (internet) megjelenő tartalmaknak pedig egyre kisebb részét állítják elő a nem Z generációsok. Különösen igaz ez az általuk egyre kevésbé értett WEB 2.0 platformokra.

3. Ezek azok a generációk, amelyek most, illetve néhány éven belül kollégákként, munkatársakként találkoznak a Z generációsokkal, s egyre valószínűbb, hogy saját munkaszocializációs emlékeiket nem tudják feszültségmentesen alkalmazni erre a generációra.

4. A vállalatok vezetői és tulajdonosai jelenleg rendszerint nem Z generációsok, de ahhoz, hogy a megannyi, s egyre újabb technikai eszközökkel/alkalmazásokkal/platformokkal átszótt digitális korba beleszületett Z s az őket követő alfa generáció fogyasztói igényeinek meg tudjanak felelni, szükségszerűen rákényszerülnek arra, hogy megtanulják az Európai Unió jövőbeli aktív és önmegvalósító fogyasztóinak (Z+alfa hozzávetőlegesen 106 millió fő) a speciális nyelvezetét.

5. Miközben a nem Z generációsok nagyobb bölcsességgel, munkatapasztalattal rendelkeznek, s többségük megfontoltabb és távolságtartóbb, addig a Z generációsok – életkorukból is adódóan – sokkal lazábbak, könnyebben létesítenek és tartanak fenn (felzínes) emberi kapcsolatokat, s így sokkal könnyebben lehetnek áldozatai az idősebb

bűnelkövetői csoportoknak (pl.: személyes adataikkal visszaélés, pedofília, érzelmi zsarolás, érzelmi függés – lásd később).

Az Európai Unió generációinak, a munka világa és a digitális eszközökkel történő első találkozását foglalja össze a 2. táblázat.

2. táblázat: Az Európai Unió generációi a munka világában, s találkozásuk a digitális eszközökkel (saját szerkesztés)

Generációk	Munka	Találkozás a digitális eszközökkel
veteránok (70+)	rendszerint nyugdíjasok	életük második felében találkoztak az internettel
babyboom	fontos hányadát teszik ki a munkaerőpiacnak, egy részük már nyugdíjba készül	30-40 éves koruk körül
X	a munkaerőpiac gerince	kamaszként, tinédzserként
Y	tanulók, vagy néhány éves tapasztalattal rendelkeznek a munkaerőpiacon	gyermekkorban
Z	tanulók, vagy kis részük pályakezdő	nem éltek az internet világa nélkül
alfa	-	nem éltek a mobilinternet nélkül

Lehetőségem volt a tanulmány megírását megelőzően egy viszonylag egyszerű felmérést végezni egyik egyetemi munkahelyemen (SZIE GTK). Néhány kollégámnak és hallgatónknak egy részének egy új, számukra még ismeretlen eszközt (IoT) mutattam meg, s kíváncsi voltam a reakcióikra (módszertan: Horváth és Mitev, 2015). Íme a fontosabb megállapítások generációnként:

1. Babyboom (kollégák): nem szívesen vették kézbe, idegenkedtek tőle. Tőlem várták a választ a használatot illetően. Mikor elmondtam, hogy ezt a tantárgyak oktatásában is fel lehet használni, akkor rendszerint írásos anyagot kértek tőlem, ami részletesen elmagyarázza az eszköz használatát, illetve volt, aki megkérdezte, hogy tartunk-e egy rövid felkészítőt.

2. X (kollégák): némi bátorítás után kézbe vették. A használatot illetően egy részük nyomtatott anyagot kért, míg egy másik részüknek elég volt, ha elküldöm pdf-ben a részletes használati útmutatót (majd ő, ha kell, kinyomtatja magának).

3. Y (nappali és levelező tagozatos hallgatók, kollégák): szinte azonnal kézbe vették. Kivétel nélkül megelégedtek az elektronikus ismertetőkkel, ami lehetett egy link, ahonnan le lehet tölteni pdf-ben egy rövid (!) ismertetőt, vagy egy Youtube videó, ami röviden bemutatja a használatot.

4. Z (nappali tagozatos hallgatók): azonnal kézbe vették, s mikor elmondtam a nevét és egy mondatban, hogy mire jó, máris gépelték be azt az okostelefonjukba. Gyakorlatilag elég volt nekik egy impulzus, ami felkeltette az érdeklődésüket, a továbbiakban már nem szorultak az én segítségemre.

Ez az egyszerű, jelzés értékű felmérés is megerősíti azt a képet, hogy a digitális korban különösen a fiatalabb korosztályok/generációk számára már nem szükséges az információ materiális (kinyomtatott) megjelenése, elég, ha a laptop/tablet/okostelefon kijelzőjén keresztül el tudják érni a kívánt és számukra releváns tartalmakat. Ez azt is jelenti, hogy az EU távoktatásra vonatkozó elképzelései a fiatalabb generációk vonatkozásában társadalmilag is megalapozottak. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy a Z, majd az őket követő alfa generációsoknak csökken az igényük az adott dolog részletes, minden területre kiterjedő megismerésére, rendszerint elégségesnek tartják, ha a cél sikeres eléréséhez szükséges mértékben tudják használni a megszerzett információkat.

A Z generáció

A Z generációba tartozó fiatalok – ahogy már arra többször is utaltam – 1996 és 2009 között születtek, pontosabban beleszülettek a digitális technológiák világába (digitális bennszülöttek) (Kollár, 2011b). Mindennapi tevékenységeik során a digitális eszközök használata a napi rutin részévé vált. A mobiltelefonra mint leválaszthatatlan „testrészre” gondolnak, s rendszerint karnyújtásnyi távolságon belül szinte bármikor el tudják azt érni. Többségük úgy gondolja, hogy a világ csak akkor forog, s benne csak akkor tartalmas az életük, ha annak minden rezdüléséről posztolnak. Ahogy egyikük kifejtette a véleményét az egyik Facebook posztjában: „én csak akkor vagyok valaki, ha megosztom az életemet” (a digitális platformokon). Miközben a digitális környezetben viszonylag könnyen találják meg a helyüket, addig a fizikai világban egy számottevő részük beilleszkedési gondokkal küzd. Talán ennek is köszönhető, hogy egyre több tevékenységet (pl. tanulás, kapcsolatépítés és -tartás, találkozások) már digitális platformokon végeznek (Kollár, 2011a). A strukturált tanulás helyett a véletlenszerű megismerést tartják elfogadhatónak, a vaskos könyvek és a klasszikus lexikális tudás helyét átveszik náluk a Youtube és más videomegosztó oldalak rövid videóit. Kevesebbet olvasnak, sokkal többet játszanak, s ennek is köszönhető, hogy az ismeretátadás új formáit kell keresniük a reformpedagógusoknak (pl.: gamification, edutainment). A hagyományos oktatást lassúnak és unalmasnak találják. Ahogy a korábbi generációknak a könyv, az újság, majd a TV/rádió jelentette a „megkérdőjelezhetetlen” forrást, addig a Z generáció számára az internet az. Ez számos információbiztonsági kérdést is felvet, hiszen míg a könyv, az újság, a rádió és TV tartalmának előállítása (elvben) felelősségteljes és kontrollált (pl. felelős szerkesztő, kiadó) folyamat volt, ezzel biztosítva az objektív és tárgyilagos közlést, addig a neten gyakorlatilag egy egyszerű mobiltelefonnal felvett videotartalom is hamar népszerűvé és véleményformálóvá válhat úgy, hogy a közölt információ valóságát gyakran senki nem vizsgálja. A kevés élettapasztalattal rendelkező Z generáció így sokkal sebezhetőbbé és befolyásolhatóbbá válik.

Az idősebb generációk rendszerint szisztematikus sorrendet követve dolgozzák fel az információt, míg a Z generációsok inkább párhuzamosan. Ez egyfelől versenyképesebbé teszi őket, mivel hamarabb tudnak végezni a feladattal, de sebezhetőbbé is, hiszen a dömpingszerűen érkező információk párhuzamos feldolgozása során nincs idő azok

tényleges megkérdőjelezésére, ellenőrzésére, a köztük levő összefüggések vizsgálatára, megtalálására.

A Z generációsok ugyan életkorukból adódóan is zömében iskolások, de az életük-höz, boldogulásukhoz szükséges információ jelentős részét már nem az iskolából szerzik. A tudást egymás között osztják meg, s nem is tudástranszferként tekintenek ezekre a megosztásokra, sokkal inkább egyszerű haveri/baráti beszélgetésekre, ahol véletlenszerűen néhány ilyen téma is szóba esik.

A fentiek alapján azonban téves lenne azt következtetni, hogy a Z generációsok nem tájékozottak a nagyvilág dolgaiban. De miközben az idősebb generációkat (különösen a tanultabbakat) a hagyományosan megszerzett tudás köré épített információéhség motiválja (pl. politika, történelem, történelmi személyiségek, apa- és nagyapakorú zenészek és zenekarok), addig a Z generációsok számára fiatalságuk okán is sokkal fontosabb, hogy az aktuális popsztár mit csinált tegnap, hol s kivel volt. A Z generációsok számára is fontos, hogy kötődjenek bizonyos „objektumokhoz” (pl. tiniceleb), s emiatt ugyancsak sebezhetővé válnak (pl. pedofilok az adott celeb fényképével és nevével egy hamis Facebook oldalt hoznak létre, ahol a celeb nevében nagyon könnyen tudnak rábírníni tinilányokat, hogy elmenjenek egy találkozóra is).

A Z generáció tanítói

Médiapedagógusok és az oktatástechnikával és -technológiával foglalkozó szakemberek véleménye jelentősen eltér arról, hogy ki tanítja a Z generációt. Rendszerint a következő személyeket/platformokat szokták megnevezni:

1. tanítók, tanárok, szaktanárok, egyetemi oktatók (fizikai világ);
2. saját nemzedéke, néhány évvel idősebb testvére (fizikai világ);
3. saját nemzedéke (digitális platformok);
4. az általa használt – zömében – WEB 2.0 alkalmazások és szolgáltatások (digitális platformok)

3. táblázat A Z generáció tanítói (saját szerkesztés)

Jellemzők	Fizikai világ		Digitális platformok	
	tanítók, tanárok, szaktanárok, egyetemi oktatók	saját nemzedéke, néhány évvel idősebb testvére	saját nemzedéke	WEB 2.0 alkalmazások és platformok
Tudás átadása	tanóra, szakkör, klub, tematika, tankönyv, jegyzet	leülünk tanulni, közös tanulás megmutatom neked	csevegés, fórumok	fórumok, Youtube, a google a te barátod

Jellemzők	Fizikai világ		Digitális platformok	
	tanítók, tanárok, szak- tanárok, egyetemi ok- tatók	saját nemzedéke, néhány évvel idő- sebb testvére	saját nemzedéke	WEB 2.0 al- kalmazások és platfor- mok
Számonkérés módja	vizsga, szóbeli, ZH, házi dolgozat, szóbeli, írásbeli, témazáró, szigorlat, államvizsga, ké- pesítő vizsga	én elmagyarázom neked, te vissza- mondod nekem, nincs számon- kérés	nincs számonkérés	
Mit kérnek számon?	tények, adatok, össze- függések, minél több információ	gyakorlatilag semmit tudod használni? – nem kérdés, hanem a gyakorlat- ban bizonyítod		
Generáció	babyboom, X, Y digitális bevándorló	Z digitális bennszülött	Z (mögötte állhat X, Y)	
Mottó	A tudásért meg kell dolgozni, én is megdol- goztam érte.	Szabadság, azt csinállok, amit akarok. azt posztolok, amit akarok.		

A Z generáció – információbiztonság a digitális korban

Az információbiztonság kapcsán három lényeges fogalmi alapvetés szükséges: 1. információs társadalom, 2. digitális kor, 3. információbiztonság.

Azzal mindannyian egyetérthetünk, hogy az ipari társadalom utáni korszakot hívják az *információs társadalom* korának. Az információs társadalom fogalmát azonban gyakran szinonim jelleggel a posztindusztriális társadalom, a posztfordizmus, a posztmodern társadalom, a tudástársadalom, a hálózati társadalom fogalmaival is helyettesítik.

Az információ és a tudás az információs társadalomban kiemelt jelentőséggel bír. Az információ kapcsán említést érdemelnek az alábbiak:

- az információ előállítása;
- az információ továbbítása;
- az információ tárolása;
- információ megszerzése;
- az információ értéke;
- az információ biztonsága (információbiztonság);
- az információ értékének időbeli változása;
- az információ sokszorozhatósága;
- az információhoz fűződő jog;
- az információszolgáltatási kötelezettség.

Az információ alapja mindig az *adat*. Az adat egy meghatározott dolog egy meghatározott változójának (karakter, attribútum, jellemző, tulajdonság, ismérv stb.) az értéke. Az adatok lehetnek: 1. nominálisak (pl. nem, név, törzsszám), 2. ordinálisak (pl. iskolai végzettség), 3. intervallumskálájúak (pl. hőmérséklet), 4. arányskálájúak (pl. a je-

lenlegi és a kezdőfizetés) (Ketskeméty, Izsó és Tóth, 2011). Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy az információ olyan értelmezett adat, amelyikből valamilyen konkrét tényt tudhatunk meg. Az adatok régebben papíralapon (pl. személyügyi akta, személyi kárton/nyilvántartó lap), az utóbbi időben azonban már rendszerint elektronikus, digitális úton tárolódnak (pl. adatbázisokban). Tévedés lenne azt hinni, hogy az *információ fogalma* csak a technikai eszközök megjelenésével vált ismertté. Latin eredetijében értesülést, hírt, üzenetet, tájékoztatást jelent, s általában úgy tekintünk rá, hogy akkor válik fontossá a számunkra, ha csökkenti az információhiányunkat, a bizonytalanságunkat. Az információ tehát eredeti – s általunk is használt – megközelítésében független a technikai eszközöktől, ugyanakkor a technikai és informatikai eszközök tömeges elterjedése tette lehetővé azt, hogy felértékelődjön. Az információ modern értelmezése kiterjed arra is, hogy elsősorban nem is az információ a fontos, hiszen szinte majd’ minden területen információs többlet van, hanem az, hogy a rendelkezésünkre álló vagy viszonylag kis energiabefektetés révén megszerezhető információ hogyan, milyen módszerekkel, mennyi idő alatt és milyen hatékonysággal alakítható át, illetve dolgozható fel tudássá.

Az adatokból előálló információ s az információk feldolgozása során keletkező tudás számtalan (algoritmizált) számítást, komoly tárhely- és számítási kapacitást kíván meg. Ezeknek az elvárásoknak viszonylag könnyen meg lehet felelni úgy, ha minél hamarabb kerülnek digitális vagy digitalizált formába az adatok. A digitalizált adatokból számsorozatok lesznek, s így számítások milliói végezhetők el velük/rajtuk. A fizikai, szabad szemmel látható, illetve egyéb érzékszerveinkkel érzékelhető, valamint a nem látható, de paramétereit alapján mérhető világ végtelen adatmennyiséggel szolgál, s ezek egyre nagyobb hányada már digitális formában rögzül. A világ tehát egyre nagyobb mértékben „képződik le” digitális formában, s ezért mondhatjuk azt, hogy az információs társadalom/kor után a *digitális kor* következik (Kollár, 2014b). A digitális kor a XXI. század első évtizedétől számítható, bár előzményeiről már korábban is írtak (Dyson, 1997), de az alpművek később jelentek meg (Saphiro és Varian, 1999, illetve Levine és munkatársai (2001) (Levine, Locke, Searls és Weinberger, 2001), Kehal és Singh, 2004, Lessig, 2004, Wallace, 2002). A digitális kor dimenzióit egy rendszerint változó tartalmú mozaikszóval (CAMSSAIR) lehet leírni, mely jelenleg hangsúlyosan az alábbi elemeket tartalmazza:

- cloud: felhő, felhő alapú szolgáltatások;
- analytics: elemzés, adatbányászat;
- mobile: mobil eszközök, mobilalkalmazások;
- socialmedia: közösségi média;
- security: biztonság;
- AR (augmented reality): kiterjesztett valóság (Kollár, 2012);
- IoT: internet of things;
- robots: robotok.

Információbiztonság

A digitális kor informatikai hátterének teljes bemutatása jelentősen túlmutat jelen tanulmány tartalmi és terjedelmi keretén, ezért az alábbiakban csak az információbiz-

tenség Z generációt érintő kérdéseivel foglalkozom. A digitális kor és a társadalom jövője szempontjából kiemelt jelentőséggel bír a biztonság (Security), s azon belül az információbiztonság. Haig (2015) is osztja Gábri (2008) véleményét, miszerint az információbiztonság az alábbi öt területet integrálja magába: politikai biztonság; társadalmi biztonság; gazdasági biztonság; katonai biztonság; környezeti biztonság.

Az információbiztonság nem csak informatikai kérdés, hiszen a műszaki-informatikai megoldások jelentős része az informatikai (IT) biztonság területéhez tartozik, sokkal inkább humán aspektussal bír. 2015 novemberében egy Európai Unió fiatalok bevonásával megvalósuló projekt keretében én is meghívást kaptam, hogy egy rendhagyó osztályfőnöki órát tartsak az információbiztonságról. Az interaktív beszélgetés során elhangzott fontosabb problémákat s az azokra tett javaslatokat strukturált formában az alábbiakban adom közre. Az információbiztonság és veszély a Z generáció számára rendszerint a következőket jelentheti Gyaraki (2015), Mitnick és Simon (2006), Schneier (2010), Warren és Streeter (2005), valamint Nábrády (2014) munkái alapján:

1. A fiatalok által használt eszközök ellopása, elvesztése, eladása, kölcsönadása, szervizelése

a. Az eszközök ellopása, elvesztése során az azokon található tartalmak, illetve az azokon történő bejelentkezés során a távoli tárhelyeken tárolt tartalmak is elérhetőek illetéktelen személyek számára.

Megoldási lehetőségek:

– Az eszközökre történő belépés csak jelszóval lehetséges –, bár az elvesztés és ellopás során van ideje a tolvajnak/megtalálónak az eszközt szétszedve hozzáférni az adattárolókhoz (pl. SD kártya, winchester).

– Ha már elveszett, s fontos adatok vannak rajta, akkor meg lehet próbálni, hogy az adott személy visszavásárolja legalább az adattárolót. Kérdéses, hogy sikerül-e a „becsületese” megtalálót a közösségi háló segítségével megtalálni, s ha sikerül, akkor ő hajlandó-e, s ha igen, akkor milyen feltételek mellett. Ilyen esetekben célszerű felnőtt/szülő bevonása is.

– Ha a tettes ismert, azonnal meg kell tenni a büntetőfeljelentést.

b. Az eladásra ítélt készülékek megfelelő adatmentésével gyakran még a cégek sem foglalkoznak, s ez sajnos hatványozottan igaz a fiatalokra. A megunt okostelefonon szinte azonnal túl akarnak adni, hogy megvehessék a legújabb modellt.

Megoldási lehetőség: A fiatalok figyelmét felhívni az adatmentés és -törlés fontosságára, valamint arra, hogy a telefonon/készüléken állítsák vissza úgy a gyári beállításokat, hogy azzal az eszközzel minden beállítás (belépési adatok, kedvenc oldalak) törlődjön.

c. A kölcsönadás és szervizelés során a fiatal egy megítélése szerint megbízható személynek vagy cégnek adja oda egy bizonyos időre a készüléket. A kölcsönadás sok esetben a barátság vagy éppen a közösséghez való tartozás, illetve az önzetlenség fokmérője is lehet.

Megoldási lehetőségek:

– Megértetni a fiatalokkal, hogy a személyes adataikat is tartalmazó eszközök kölcsönadása nem lehet semmilyen pozitív emberi érték fokmérője.

– A névtelen, nem megbízható szervizeket (pl. nincs igazi szerviz, a műszerésszel a mekiben lehet csak találkozni) még akkor is célszerű elkerülni, ha azok olcsóbbak, mint a hivatalos szervizek.

– Ha egy készüléket beadnak javításra a szervizbe, akkor arról előtte érdemes lementeni és utána letörölni a személyes adatokat, s a belépési jelszavakat ideiglenesen meg kell változtatni. A készülék javításra történő átvételét a szerviznek hivatalos átvételi bizonylattal kell elismernie.

2. *A fiatalok által használt adattároló elvesztése, kölcsönadása*

Megoldási lehetőségek: mint az 1. pontban.

3. *A fiatalok interneten található személyes adataival történő visszaélés*

A visszaélés lehet egy bizalmas, intim fénykép nyilvános megosztása, vagy egy profilkép és néhány egyéb adat ismeretében egy hamis felhasználói profil létrehozása. Egy ilyen hamis profil – mely gyakran egy egyszerű kamaszcsinynak tűnhet – alkalmas lehet arra, hogy a gyanútlan fiatalról hosszabb távra is hamis képet építsen, a nevében mindenféle nemkívánatos oldalra regisztráljon, ott véleményt fejezzon ki. Mivel a digitális lábnyom a szervereken és a logfájlokban akkor is megmarad, ha az adatok már nyilvánosan nem elérhetőek, így gyakorlatilag egy életre megmarad ez a hendikep.

Megoldási lehetőségek:

– A fiatal körültekintően jár el, s megtiltja, hogy róla kompromittáló kép készüljön, még akkor is, ha ezzel nem lesz népszerű a barátai, haverjai előtt.

– Amint tudomást szerez, hogy visszaéltek személyes adataival, azonnal szól szüleinek, akik hivatalosan megteszik a feljelentést a rendőrségen.

4. *A fiatal által használt eszközök (okostelefon, számítógép, laptop) és alkalmazások feltörése, de még inkább az ezekben történő nem programozói tudást feltételező bejutás.*

A bejutás gyakoribb, nem programozói módjai a következők: a „közös barátság és bizalom” elve alapján megadják egymásnak a jelszavakat; a jelszavak jól elérhető és látható helyen vannak; a jelszavak egy beszélgetésben elhangoznak („a kutyám neve kisbetűvel”); a személyt ismerve könnyen kikövetkeztethetőek (pl. kedvenc zenekar/énekes neve, születési idő, háziállat neve).

Megoldási lehetőségek:

– Megértik, hogy van egy olyan része az életnek, amit nem kell megosztaniuk senkivel sem. Mindegy, hogy mi az indok.

– Megpróbálnak megjegyezni egy bonyolultabb, nehezen kikövetkeztethető jelszót.

– Bizonyos időközönként lecserélik a jelszavukat.

5. *A fiatalok által használt eszközök vírussal való megfertőzése*

Ez sem csak informatikai kérdés, mert pl. egy ismerős(nek tűnő) személytől érkező „I love you” üzenetet és csatolt fájl tartalmazó levelet az emberek gyakorlatilag életkortól függetlenül megnyitnak. A neten némi kutakodás után lehet találni olyan alkalmazást, ami trójai falóként elküldve képes átvenni az áldozat gépe felett a kontrollt (pl. elküldi a felhasználói neveket és jelszavakat a belépéssel egyidejűleg egy előre beállított e-mail címre). Rendszerint ez is csak gyerekcsinynak tűnhet, mivel ha a támadó nem egy ifjú hacker, akkor az osztálytárs inkább csak kíváncsi, szeretne belesni társa életébe. Mi-

vel azonban nem ismeri a kártevő szoftver valódi működését, így tudtán kívüli károkat is tud vele okozni.

Megoldási lehetőségek:

– Még az ismerős(nek tűnő) személytől érkező e-mailek csatolt állományát sem kell automatikusan megnyitni.

– A telepített szoftverek egy része automatikusan figyelmeztet, ha veszélyt érez. Ezt a figyelmeztetést nem érdemes figyelmen kívül hagyni.

– A fizetős vírusellenőrzők mellett számos szabadon használható, térítésmentes változat is rendelkezésre áll, célszerű ezek közül egyet telepíteni az informatikai eszközre.

6. *A fiatalok által használt eszközökről és/vagy távoli tárhelyeikről (felhő) történő adatlopás*

Ezt ugyan külön kategóriaként említtem, de az esetek egy részében a fenti módon történik a behatolás. Az is viszonylag gyakorinak mondható, hogy az eszközökbe vagy eleve jelszó nélkül lehet belépni, vagy ugyan jelszó használatával, de a belépés után nincs semmilyen időkorlát, vagyis ha a gépet rövidebb-hosszabb időre magára hagyja a felhasználó, a támadó akkor is használni tudja.

Megoldási lehetőségek:

– lásd 5. pont;

– belépési jelszó vagy egyéb egyedi azonosításra alkalmas megoldás használata (pl. ujjlenyomatolvasó);

– olyan alkalmazás használata, amelyiknél lehetőség van az azonosításnál az időkorlát beállítására. Ha nem történik billentyűzeteütés, illetve egérmozgás, akkor rövid időn belül zárolja a gépet, ami csak a jelszó ismételt megadásával oldható fel.

7. *A fiatalok által használt eszközökön és/vagy távoli tárhelyeiken (felhő) történő adatmódosítás*

Ez hasonlít a 4. pontnál leírtakhoz azzal a lényeges különbséggel, hogy az adatmódosítás nehezebben érhető tetten. Egyszerűbb esetekben bizonyos szöveges/képi anyagokban történik változtatás (pl. kép retusálása, szöveg módosítása), de megeshet, hogy eleve a hozzáférési adatokat módosítja a támadó.

Megoldási lehetőség: lásd 4. pontban leírtakat.

8. *A fiatalok által használt eszközökön és/vagy távoli tárhelyeiken (felhő) található adatok törlése*

Ez az eset hasonlít részint a 3., részint a 6. és 7. pontban leírt esetekre. Itt a cél nem az adatok újbóli felhasználása, hanem végleges megsemmisítése (pl. kompromittáló képek).

Megoldási lehetőségek:

– lásd 6. pont;

– a valóban fontos adatokról célszerű egy teljesen más helyen/eszközön biztonsági másolatot is tárolni.

9. *A fiatalok által látogatott weboldalak feltörése és/vagy elérhetetlenné tétele*

Ennek kivédése elsősorban a szolgáltatók dolga. A fiatalokat annyiban érheti hátrány, hogy ha pl. az iskolai feladataik elkészítéséhez korábban rendszeresen látogatott hely elérhetetlenné válik, akkor megeshet, hogy nem tudják időben beadni a házidolgozataikat.

10. A fiatalok által látogatott weboldalakon található tartalmak hitelessége

A fiatalok házidolgozataik egyre nagyobb részét készítik el úgy, hogy hivatkozásaik kivétel nélkül a neten is megtalálható tartalmakra vonatkoznak. Sajnos még a Wikipédia esetében is beigazolódott, hogy vannak olyan tartalmak, amelyeket bizonyos érdekcsoportok saját céljaik érdekében elferdítettek.

Megoldási lehetőség: az oktatók hangsúlyosabban hívják fel a diákok figyelmét arra, hogy a netes forrásokat kezeljék kellő kritikai fenntartásokkal, vagy olyan oldalakat látogassanak meg, amelyeket a tanár javasol. Célszerű, ha a tanuló megtekinti a könyvtárban található nyomtatott forrásokat is.

11. A fiatalok által látogatott weboldalakon található tartalmak illetéktelen módosítása

Ennek kivédése rendszerint a szolgáltató és/vagy szerkesztők felelőssége.

12. A fiatalok adatait tartalmazó adatbázisok feltörése, s onnan az adatok ellopása

Ennek kivédése rendszerint a szolgáltató felelőssége.

Megoldási lehetőségek:

– Tudatosítani a fiatalokban, hogy nem szükséges minden, számukra ismeretlen helyen regisztrálniuk.

– Ha mégis kíváncsiak, akkor hozzanak létre csak erre a célra használt e-mail címet, illetve alkossanak meg egy hamis profilt.

– Azt is célszerű tudatosítani a fiatalokban, hogy ha számos olyan helyen regisztrálnak, amelyiknél e-mail címet és jelszót kell megadni, akkor érdemes mindenhol legalább más jelszót használni. Ha ugyanis az e-mail cím és jelszó páros megegyezik mindenhol, akkor egy adatbázis feltörése révén könnyen hozzá lehet férni a felhasználók más adatbázisokban levő fiókjaihoz is.

13. A fiatal az életkorából adódó szellemi és értelmi színvonalára, illetve fejlődésére káros tartalmakat tud elérni.

Ha ezek törvénybe ütköző tartalmak, akkor a szülő kötelessége (is) ezekről jelentést tenni a hatóságnál.

Megoldási lehetőségek:

– Tudatosítani a fiatalokban, hogy ezek a tartalmak még nem nekik valók (sajnos a kíváncsiság rendszerint erősebb bennük, mint a szülői intelem megfogadása).

– A fiatalok által használt eszközökre olyan alkalmazást telepíteni, amelyik blokkolja az életkoruknak nem megfelelő tartalmak megjelenítését.

14. A fiatal a számára (is) veszélyes bűnözői csoportok hálójába kerül

Ennek több lehetősége is lehet:

Pedofilok: rendszerint más személyiséget veszik fel az interneten, pl. híres celeb vagy annak menedzsere/barátja, közel azonos korú fiatal, a szülők barátja/munkatársa, osztálytárs, távoli rokon. A megfontolt pedofilok valószínűleg attól függően választják ki az avatárjukat, hogy milyen módon és mit akarnak a fiataltól. Ha „csak” a netes zaklatás,

az intim képek megszerzése a cél, akkor gyakorlatilag az azonos korú fiatal, a szerelmes osztálytárs, a híres celeb vagy annak fiatal és vonzó menedzsere a megszemélyesített ismerős. Ha a bűnelkövetés a valódi világban is realizálódhat (pl. nemi erőszak, zsarolás), akkor vélhetőleg a szülők barátja/munkatársa, a távoli rokon egyaránt lehet választott szerep.

Szélsőséges nézeteket valló csoportok (pl. terrrorszervezetek): a fiatalok pillanatnyi szomorúságát, reményvesztettségét, hullámzó kedélyállapotát használják ki, a boldogság, a jobb élet, az elismertség és egyéb, a fiatal számára is vonzó lehetőségek felvázolásával. Céljuk, hogy a fiatal a csoport tagja legyen, esetleg olyan helyzetekbe keverik, hogy egy lebukásnál csak a naiv és gyanútlan fiatal tudja a rendőrség azonosítani, mint bűnelkövetőt.

Kiberbűnözők: célpontjaik olyan fiatalok, akik rendszerint introvertált személyiségek, nagyon jól értenek a számítástechnikához, az informatikához, gyakorlatilag egész nap a gép előtt ülnek, s ahelyett, hogy játszanának/tanulnának/szórakoznának, frissen megszerzett tudásukkal tesztelik a céges/kormányzati oldalak feltörhetőségét. Bevett gyakorlat, hogy egy viszonylag könnyen feltörhető oldalt hoznak létre a bűnözők, melyet a fiatal fel is tör. Ezután „levadászák”, s megfenyegetik, hogy ha nem tesz meg számukra bizonyos dolgokat, feljelentik a rendőrségen, a gyámhivatalnál stb.

Csalók: céljuk, hogy a fiattól adatokat, bizalmas információkat, esetleg valamilyen nemes ügy (pl. állatvédelem) érdekében pénzt (vagy azzal egyenértékűként bankszámla hozzáférési adatokat) csaljanak ki.

Megoldási lehetőségek:

– Tudatosítani a fiatalban (tanár, szülő, esetleg idősebb, érettebb testvér felelőssége), hogy az őszinteségéért nem kap büntetést, ha hibát követett el, akkor is értékes és szeretik.

– Tudatosítani a fiatalban, hogy célszerű a ballépését minél előbb elmondania egy számára hiteles személynek, hogy a probléma ne súlyosbodjon, s minél hamarabb meg lehessen kezdeni annak elhárítását.

– Megtenni a rendőrségen a bűnözőkkel, bűnbandákkal szemben a büntetőfeljelentést.

– Szorgalmazni a rendőrségen, hogy mihamarabb hivatalosan lépjenek fel nemcsak a bűnözők, hanem a tevékenységük és nézeteik megosztására használt oldalak/platfomok/fórumok tulajdonosai/üzemeltetői ellen is.

Mivel a Z generáció rendszerint még a szüleivel él együtt, ezért érdemes legalább említés szintjén arról is szólni, hogy a *szülőket is védeni* kell, s biztosítani kell esetükben is az információbiztonságot. Ennek néhány fontosabb lépése:

– A fiatal lehetőleg ne használja a szülők technikai eszközeit (vagy ha igen, akkor szülői felügyelet mellett).

– Ha ez nem oldható meg, akkor legalább jelszóval védjék a közösen használt gépen található könyvtárakat, s állítsák/állíttassák be, hogy a fiatal nem lehet teljes értékű felhasználója a gépnek rendszergazdai jogokkal.

– A családi nyomtató/scanner egy olyan gépen legyen, amelyik nem tartalmaz bizalmas és fontos adatokat, s így bármelyik családtag hozzáférhet.

– Ha van családi szerver, illetve hálózati adattároló (NAS) vagy médiaszerver, akkor ott a szülők rejtsek el gyermekeik elől a bizalmas és fontos adatokat tartalmazó könyvtárakat.

– Ahogy a fiataloknak, úgy szüleiknek is illik fejben tartani a jelszavaikat.

Összefoglalás

Tanulmányomban az európai Z generációt érintő két hangsúlyos aspektussal foglalkoztam: az oktatással és az információbiztonsággal. A statisztikai adatok elemzésekor láthattuk, hogy ez a generáció az Európai Unió 28 tagállama összlakosságának közel egyhatedét teszi ki. Rámutattam arra, hogy a Z generációsok s az őket követő valamennyi generáció már beleszületett az internetbe, a digitális kor világába, így már koragyermekkori szocializációjukban a digitális platformok (eszközök, programok, alkalmazások), illetve a platformokon található tartalmak jelentős szerepet játszanak. Láthattuk, hogy a generáció igazi tanítói (információközlői) részint saját nemzedékének a tagjai, részint a rendszerint idősebb generációk által tulajdonolt infokommunikációs platformok. A Z generáció – életkorából adódóan, s így komolyabb élettapasztalat hiányában – ki van téve az interneten (is) működő bűnözői csoportok támadásainak, ezért az információbiztonság humán aspektusa – beleértve a támadások kivédésére irányuló felkészítésüket, oktatásukat, információ- és adatvédelmi tudatosságukat – kiemelt jelentőséggel és fontossággal bír számukra.

Irodalom

Dyson, E. (1998): *Release 2.0*. Broadway, London.

Gyaraki Réka Eszter (2015): Számítógépes bűncselekmények és az ellenük való védekezés. In.: Christián László (szerk.): *Információvédelem*. NKE Szolgáltató Kft., Budapest, 175–222.

Haig Zsolt (2015): *Információ Biztonság Társadalom*. NKE Szolgáltató Kft., Budapest.

Horváth Dóra és Mitev Ariel (2015): *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Alinea Kiadó, Budapest.

Kahal, H. S. és Singh, V. P. (2004): *Digital Economy: Impact, Influences and Challenges*. Idea Group Publishing, London.

Ketskemény László, Izsó Lajos és Könyves Tóth Előd (2011): *Bevezetés az IBM SPSS Statistics programrendszerbe*. Artéria Stúdió Kft., Budapest.

Kollár Csaba (2011a): *A budapesti ifjúság fogyasztói csoportkultúrája az infokommunikációs társadalomban, és ennek marketingkommunikációs aspektusai*. PREMA Consulting, Budapest.

Kollár Csaba (2011b): Digitális nemzedékek Magyarországon és külföldön. In: Borgulya Ágnes és Deák Csaba (szerk.): *Vállalati kommunikáció a 21. század elején*. Z-Press Kiadó, Miskolc, 217–232.

Kollár Csaba (2012): A kiterjesztett valóság (AugmentedReality) (nem csak) üzleti és marketinges lehetőségei. In: Farkas Attila, Kollár Csaba és Laurinyecz Ágnes (szerk.): *A filozófia párbeszéde a tudományokkal: A 70 éves Tóth Tamás professzor köszöntése*. Protokollár Tanácsadó Iroda, Budapest, 159-171.

Kollár Csaba (2014a): Életünk a digitális korban. In.: Kollár Csaba és Tóth Renáta (szerk.): *Pedagógia a digitális korban*. PREMA Consulting, Budapest, 1-30.

Kollár Csaba (2014b): *Kísérleti jegyzet a digitális kommunikáció című tantárgyhoz 2.0 változat*. PREMA Consulting, Budapest.

Lessig, L. (2004): *Free culture. How Big Media Uses Technology and the Law to Lock Down Culture and Control Creativity*. Penguin Group, New York.

Levine, R., Locke, C., Searls, D., Weinberger, D. (2001): *The Cluetrain Manifesto: The End of Business as Usual*. Basic Books, New York.

Mitnick, K. D. és Simon, W. L. (2006): *A legendás hacker. A behatolás művészete*. Perfect-Pro Kft., Budapest.

Nábrády Mária (2014): *A megtévesztés művészete*. Libri Kiadó, Budapest.

Saphiro, C. és Varian, H. R. (1999): *Information Rules: A Strategic Guide to the Network Economy*. Harvard Business School Press, Boston.

Schneier, B. (2010): *Schneier a biztonságról*. HVG Kiadó, Budapest.

Wallace, P. (2002): *Az internet pszichológiája*. Osiris Kiadó, Budapest.

Warren, P. és Streeter, M. (2005): *Az internet sötét oldala*. HVG Kiadó, Budapest.

Az Európai Unióról szóló szerződés és az Európai Unió működéséről szóló szerződés egységes szerkezetbe foglalt változata, Az Európai Unió Alapjogi Chartája http://europa.eu/eu-law/decision-making/treaties/pdf/consolidated_versions_of_the_treaty_on_european_union_2012/consolidated_versions_of_the_treaty_on_european_union_2012_hu.pdf (letöltés ideje: 2016. 03. 14.)

Eurostat statisztikái - <http://ec.europa.eu/eurostat/web/population-demography-migration-projections/population-data/database> (letöltés ideje: 2016. 03. 14.)

Jegyzetek

1 Az Európai Unió tagállamainak szakértői által készített tanulmányok, illetve a nemzetközi szakirodalom sem képvisel egységes álláspontot az egyes generációk születési idejére s életkori intervallumára vonatkozóan. Jelen tanulmányban ezek az intervallumok a szerző korábbi kutatásai és tanulmányai alapján kerültek meghatározásra. Az egyes generációk elemzése ugyan életkori intervallumok szerint történik, de nem a születési évek egységes meghatározása a fontos, hanem az, hogy az egyes generációk között milyen különbségek, illetve hasonlóságok figyelhetők meg.

Tankönyvelemzés az

Anina Bădescu és Mihaela-Ada Radu: *Matematika és környezetismeret* II. osztályos alternatív tankönyvről

A tankönyv a tanítási-tanulási folyamat kulcsfogalma, amely a tanterv, tantárgyi program tartalmának didaktikai szempontú feldolgozását és bemutatását tartalmazza (Fodor, 2005). A Pedagógiai Lexikon meghatározása szerint a tankönyv „évszázadok óta az egyik legismertebb, mindmáig legfontosabb, nyomtatott iskolai taneszköz, amely elsősorban a diákok tanulási tevékenységét hivatott segíteni, de fontos segédeszköz a pedagógusok számára is” (Karlovit, 1997, 461).

A jó tankönyv a *diáknak* és nem a pedagógusnak szól, a tanuló számára a tudományos a megismerés, felfedezés, gyakorlás munkaeszköze, de az önellenőrzéshez, önfejlesztéshez, önképzés megalapozásához is hozzá kell járulnia. Éppen ezért akkor jó egy tankönyv, ha megfelel az életkori sajátosságoknak, érdeklődést vált ki a tanulókból, és fenn is tartja a motiváltságot, fejlesztő hatású, kihasználja a vizuális hatásokat, ugyanakkor pedagógiai és módszertani szempontokra épít, mindezek nyomán a tanuló sajátjának érzi, „társ”-nak tekinti a tanulás során.

A *pedagógusnak* a tankönyvvel való kapcsolata közvetett, számára inkább tájékoztató, betájéoló szerepet tölt be. Viszont számára is nagyon fontos, hogy tanulóival jó tankönyvekből dolgozhasson, mert ez lényeges tényező lehet munkája sikerében. A pedagógus tankönyvről alkotott elképzelései, a jó tankönyvről vallott felfogása, a jó tankönyv sajátosságaiban és a tankönyv kínálatban való tájékozottsága befolyásolja őt a tankönyvválasztásban, így ha reális lehetősége van a pedagógusnak osztálya számára tankönyvet választani, akkor egy szakmai szempontból tudatosabb választás mindenki számára előnyös lehet.

Jelen tanulmány az érvényben levő II. osztályos alternatív tankönyvek egyikének, az Anina Bădescu és Mihaela-Ada Radu szerzőpáros: *Matematika és környezetismeret* tankönyvének elemzésére vállalkozik. A tankönyvek értékelési szempontjainak, a jó tankönyv ismérveinek kiterjedt szakirodalma van (Dárdai, 2000; Karlovit, 2001; Manolescu, 2004; Kojanitz, 2007). Az előbbiekre alapozva és saját kutatásra építve (Péter, 1996) a tankönyv elemzését a következő szempontok alapján végezzük: tankönyvi funkciók, tantárgyi program és tankönyv kapcsolata, tankönyvi struktúra, tankönyvi tartal-

lom, pedagógiai-motivációs szempontok, illusztrációk és képi anyag, nyelvi-kommunikációs szempontok, illetve kiemelési rendszer.

1. Tankönyvi funkciók

Egy jó tankönyvnek többféle funkciót kell betöltenie, így információs, transzformációs, irányító (koordináló), motivációs, értékekre nevelő, önellenőrző-önképző, és még egyéb funkciókról beszélhetünk (Karlovitc, 2001; Manolescu, 2004; Kojanitz, 2007). Napjaink információs és mediatizált társadalmában a tanulók a tudásanyag egy jelentős részét már nem a tankönyvekből szerzik. Ennek megfelelően a tankönyv információs funkciói háttérbe szorulnak, ezáltal egyéb funkciók érvényesülésének (transzformációs, irányító, vezérlő, önképző) engedve teret. Napjaink modern tankönyvei inkább *munkáltató jellegűek*, amelyek nem az információ-halmozást, hanem az igényelt kompetenciák kialakítását szolgálják. A tankönyvek nyomtatott változatai mellett a digitális tankönyvek különböző generációi is egyre inkább teret hódítanak. Az elemzett tankönyvben több funkció is nagyon jól érvényesül.

Az *információs funkció* jól teljesül a tankönyvben, ugyanis az adott két területhez (matematika és környezetismeret) kötődő tudásanyagot a tudományosság igényével, az életkori sajátosságokat figyelembe véve mutatja be. Ezek többnyire fogalmak, szabályok, törvényszerűségek, amelyek röviden, lényegre törően, rendszerbe foglaltan, nyelvi leírással, számokkal, illetve megfelelő képi anyaggal kerülnek bemutatásra. Így a tankönyvvel való munka a lényeges információk felismerésében és megjegyzésében fogja segíteni a tanulókat. A tankönyvben a *transzformációs funkció* dominál, ugyanis kevés kinyilatkoztatott, „lezárt” információt tartalmaz, viszont annál több feladatot, kérdést, gyakorlatot és gyakorlati feladatot, tartalma tehát többnyire feladatosított jellegű. Az ilyen jellegű tartalom aktív tanulói részvételt igényel, ezáltal hatékony lehet a készségek, képességek, kompetenciák alakításában. A feladatok bő választéka és változatos jellege a transzformációs funkció összetett módon történő érvényesülését eredményezi. Az *irányító, koordináló funkció* csupán részben érvényesül, amikor néhány feladat felhívó szövegével vagy utasításával a tankönyv kijelöli a tanulás folyamatát. Ez viszont nem jelent problémát, ugyanis a tankönyvi munka során nagyobb szabadságot ad a tanulónak, pedagógusnak egyaránt. Az elemzett tankönyv *értékekre nevelő funkciója* szintén néhány feladat által érvényesül, az integrált tantárgy környezetismereti vonulatához kapcsolódva, a környezettudatos gondolkodásmód és attitűdök alakulásához járul hozzá. A *motivációs funkció*, a transzformációshoz hasonlóan, szintén erőteljesen és összetett módon érvényesül. A tankönyv számtalan sajátossága, így az illusztráltság, a feladatok változatosága és jellege, a tanulói igények és életkori sajátosságok figyelembevétele, gondolkodásra ösztönzés, a színek alkalmazása, a kiemelési rendszer mind a motivációs funkció érvényesülését eredményezi (lásd később). A tankönyvi alapfunkciók közül az *önellenőrző-önképző funkció* érvényesül a legkevésbé. Bár van néhány tudáspróba az egyes tanulási egységek végén, sem ezek, sem a tankönyvi feladatok megoldását nem adja meg a tankönyv. Így a kisdíáknak egyáltalán nincs lehetősége arra, hogy önálló munka esetén le-

ellenőrizzé saját feladatmegoldását, tudását. E funkció érvényesülésének hiánya az elemzett tankönyv egyik hiányossága.

2. Tantárgyi program és tankönyv összefüggései

Egy tankönyv értékelésekor mindig annak az aktuális tantervvel való összefüggéseiből kell kiindulnunk. Mivel a tantervi dokumentumok sorában a tankönyv a tanterv alárendeltje, a tankönyvszerző(k)nek a tantervben megjelölt tudásanyag és kompetenciák kialakítására kell törekedniük a tankönyv által. Akkor lehet jó egy tankönyv, ha a vele való munka nyomán a tanulók jelentős részénél kialakulnak a tantervben megjelölt kompetenciák.

Az elemzett tankönyv háttérben – a II. osztályban jelenleg érvényben levő – *Tanterv a matematika és környezetismeret kompetenciaalapú oktatásához az előkészítő osztálytól II. osztályig (2013)* – tantárgyi program áll. Jelen tanulmány keretei között nincs lehetőség a tantárgyi program alaposabb elemzésére, így csupán néhány vonatkozásban világítunk rá a tankönyv tantervnek való megfelelésére.

Az érvényes *tantárgyi program a teljesítményközpontú tantervek* csoportjába tartozik (Ballér, 1996; Fóris-Ferenczi, 2008; Szebenyi, 1991), ugyanis felépítésében és használatában egyaránt magán viseli azok fontosabb jegyeit. Ezt a típust kompetencia-alapú tantervként is említik. A tantárgyi program előszavában a *tantervi egységek* kerülnek felsorolásra (általános kompetenciák, sajátos kompetenciák, tanulási tevékenységek, tartalmak és módszertani ajánlások), majd ezt követi néhány *módszertani javaslat*, amelyben – egyebek mellett – a tantárgy integrált jellegére és tanulmányozásának holisztikus szemléletére utal.

A tantárgyi program alapját hat *alapkompétencia* és az azokból kibontott *sajátos kompetenciák* képezik.

1. táblázat: *A tantárgyi kompetenciák rendszere*

<i>Alapkompétenciák</i>	<i>Sajátos kompetenciák</i>	<i>Domináns terület</i>
1. Egyszerű matematikai műveletek végzése számokkal	1.1, 1.2, 1.3., 1.4., 1.5 ¹ .	matematika
2. A közvetlen környezetben megtalálható tárgyak mértani jellemzőinek a felismerése	2.1., 2.2	matematika
3. A közvetlen környezet jelenségeinek, összefüggéseinek, törvényszerűségeinek azonosítása	3.1., 3.2.	környezetismeret
4. Egyszerű magyarázatok megfogalmazása logikai elemek felhasználásával	4.1., 4.2.	integrált
5. Feladatok megoldása az adatok csoportosításával, ábrázolásával	5.1., 5.2.	integrált
6. Szabványos mérőeszközök alkalmazása mérések és becslések során	6.1., 6.2., 6.3., 6.4	matematika

Integrált tantárgyról lévén szó, a tantárgyi program nem különíti el egymástól a két területet, sem az alap-, sem a sajátos kompetenciák vonatkozásában. Átolvasva azonban a kompetenciák rendszerét, könnyen megállapítható, hogy valójában melyik területhez tartoznak. A 6 alapkompétencia közül három egyértelműen a matematika területéhez (1., 2., 6.), egy a környezetismerethez (3.) és csupán kettő (4., 5.) tartozik mindkét területhez, vagyis integrált jellegű. A tantárgyi program kompetenciáinak vonatkozásában egyértelműen a matematika a domináns terület – 3 alapkompétencia tartozik hozzá, ezek közül kettő a legtöbb sajátos kompetenciát magában foglaló –, a környezetismeret sokkal kisebb arányban képviselteti magát (egy alapkompétencia 2 sajátos kompetenciával). A tantárgy integrált jellegét leginkább az 5. és 6. alap- és az ezekből kibomló sajátos kompetenciák erősítik, ugyanis ezek a kompetenciák eléggé elvontak ahhoz, hogy az integráltság magasabb szintjét tegyék lehetővé.

Ennek megfelelően, az elemzett tankönyv teljes mértékben megfelel az adott program követelményrendszerének, a tankönyvi tartalmak kiválasztásában, a tanulási egységek felosztásában, a kérdések és feladatok összeállításában az alap- és sajátos kompetenciák kialakítására törekszik. A tankönyv *tanulási egységeinek* felosztása és megnevezése a tantárgyi programok sajátos kompetenciáinak és tanulási tartalmainak az összehangolása, sűrítése alapján születtek. A tantárgyi program alapkonceptiójának megfelelően az egyes tanulási egységek integrálva jelentik meg a matematika és a környezetismeret tudományterületekhez tartozó részeket.

Hasonlóan a tantárgyi program kompetenciáihoz – az egyes tanulási egységek megnevezésében – a matematika a domináns terület, ebbe integrálódik a környezetismeret. Ez valójában így rendben is van, ugyanis a tankönyvnek az adott tantárgy (integrált tantárgy) tantervében megjelenő kompetenciákat (követelményrendszert) kell követnie.

Az alap- és sajátos kompetenciák a *tantárgyi program* felépítésének strukturális vázát képezik, vagyis a tantárgyi program egyéb alkotóelemei ezeknek rendelődnek alá, és ezt a program formailag is kiemeli (vastagított betűkkel). Amíg az alap- és sajátos kompetenciák kötelező jellegűek, addig a tanulási tevékenységek csak javaslatok, a cél csupán az, hogy a tantárgyi programban megjelölt kompetenciák a tanulóknál kialakuljanak. A *tanulási tevékenységek* részletezése mégis fontos része a tantervnek, ugyanis arra utal, hogy a kompetenciák csakis tevékenységek révén, igazi tanulói aktivitás közben alakulnak, ezáltal még jobban hangsúlyozva a tantárgyi program teljesítményközpontú és kompetencia-alapú jellegét. A tantárgyi program hét *tanulási tartalmat* mutat be, amelyek nem egyszerű témák, hanem inkább sűrített tematikus csomópontok. A tankönyv egyes tanulási egységeinek a megnevezése ezekkel a tanulási tartalmakkal mutat szoros összefüggést, helyenként a magasabb szintű, máskor pedig az alacsonyabb szintű tartalmat foglalva bele az egyes tanulási egységek címébe. Például amíg a 6. tanulási egység címe: *Mérések. A Világegyetem. Erő és mozgás. Energiaformák és energiaátvitel*, ahol a „mérések” a tantárgyi program 3. tanulási tartalma, addig a cím többi része a tantárgyi program 6. tanulási tartalmának (*Földtani ismeretek*), illetve a 7. tanulási tartalmának (*Fizikai ismeretek*) csupán részegységei.

A jelen tantárgyi program újszerűsége nemcsak integrált jellegében rejlik, hanem abban is, hogy az előkészítő, I. és II. osztály sajátos kompetenciáit, tanulási tevékenységeit és tartalmait egymással párhuzamosan tárgyalja. Az alapkompenciák mindhárom osztály számára ugyanazok, ezek a fejlesztés területeit jelölik meg. A sajátos kompetenciák, tevékenységek és tartalmak esetén pedig – a három osztálynál egy fokozatosan, egymásra épülő – spirális felépítés figyelhető meg.

Például az 1. *Egyszerű matematikai műveletek végzése számokkal* (alapkompencia) mindhárom osztály számára ugyanaz, amíg a sajátos kompetenciák vonatkozásában már differenciálódik, egymásra épül, spirálisan bővül: 1.1. *Számjegyek felismerése és írása 0-tól 31-ig* (előkészítő osztály), 1.1. *Számjegyek írása, olvasása, alkotása 0-tól 100-ig* (I. osztály), 1.1. *Számjegyek írása, olvasása, alkotása 0-tól 1000-ig* (II. osztály).

Ez a felépítés segíti a pedagógust abban, hogy ne csak az éppen aktuális osztály követelményrendszerében legyen tájékozott, hanem egymásra épülő rendszerben láthassa a három, alapoó szakaszhoz tartozó osztály tantárgyi követelményrendszerét.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy az elemzett tankönyv – felépítésében és kidolgozottságában egyaránt – az érvényes tantárgyi program alap- és sajátos kompetenciáira épül. Meggyőződésem, hogy az adott tankönyvvel való munka nyomán a tanulók jelentős részénél nagy valószínűséggel kialakulnak a megcélzott kompetenciák. Ha mégsem alakulnának megfelelően, akkor az nem a tankönyvön fog múlni.

3. Tankönyvi struktúra, szerkezeti felépítés

Az elemzett tankönyv logikus rendezőelvet követ, és arányos szerkezeti felépítésű: 2 kötetből és kötetenként 64 oldalból áll. Ez a felosztás elsősorban a kisdíákok érdekeit szolgálja, ugyanis a két különálló kötet révén kevésbé súlyos tankönyvet kell iskolába vinniük, ugyanakkor egy vékonyabb tankönyvben tájékozódni is könnyebb. Bár a tankönyv szerkezeti felépítése logikus, a tankönyvek klasszikus felépítéséhez viszonyítva a tankönyvi *Bevezető* hiánya és a *Tartalomjegyzék* furcsa megjelenése mellett nem mehetünk el szótlánul.

A *Bevezető* hiánya egy fontos pedagógiai szempontot hagy figyelmen kívül. A tankönyv a tanuló munkaeszköze, a tankönyv-tanuló közti kapcsolat egy alapviszony, így a szerzőnek minden lehetőséget ki kell aknáznia ahhoz, hogy ez a „viszony” jól induljon, és a továbbiakban is a lehető legpozitívabb legyen. „[...] a szerzői bevezetéseknek erőteljes motiváló hatásuk lehet, tehát egyáltalán nem fölöslegesek” – jegyzi meg Karlovitz (2001, 19.). Valóban, évkezdéskor a legtöbb kisdíák vegyes érzésekkel (bizalommal, elvárásokkal, esetleg kétellyel, szorongással) veszi kezébe tankönyveit, ismerkedik velük. A gyerekek egyrészt bízik abban, hogy a tankönyv társa lesz a tanulásban, másrészt pedig kérdésként merül fel benne, hogy vajon képes lesz-e megtanulni, megérteni a tankönyvben rejlő tananyagot. A tankönyvi bevezető személyes jellege, a kisdíák szerző általi megszólítása, pozitív irányba mozdíthatja el a helyzetet. Éppen ezért sajnálatos, hogy az elemzett tankönyv szerzői a bevezető hiányával lemondtak erről a lehetőségről.

Az elemzett tankönyvben, bár mindkét kötet végén formálisan megjelenik a *Tartalomjegyzék*, reális funkcióit nem érvényesíti: nem tükrözi egyértelműen a tartalmat,

Az egyes tanulási egységeken belül a feladatfelhívások ismétlődése egyfajta ritmikusságot adhat a tanulásnak, ugyanakkor minden tanulási egység egy rövid ismétléssel és egy tudáspróbával zárul.

nem biztosítja a kikereshetőséget, a tankönyvben való tájékozódást a kisdíák számára. Egy 2. osztályos tankönyvben nem elhanyagolható a tartalomjegyzék szerepe, ugyanis a tankönyv az egyike azon könyveknek, amelyek megalapozzák, alakítják a könyvekben való tájékozódás képességét. Az elemzett tankönyv nem alakítja ezt a képességet a tanulóknak. A kötetek végén megjelenő „tartalomjegyzék”-nek nevezett táblázat inkább egy kalendarisztikus tervnek fogható fel, ugyanis a fejezetcímek mellé tartalmakat és sajátos kompetenciákat rendel, az időbeosztás heti lebontására tesz javaslatot, tehát a pedagógusoknak szól, nem a tanulóknak. A tankönyv számtalan pozitívuma mellett a tartalomjegyzék és a kalendarisztikus terv ilyen jellegű „összemosását” nem tartom szeren-

csésnek. A szerzők mentségére lehet felhozni, hogy a tankönyvek egyik hivatalos értékelési kritériuma, hogy az adott tantárgyi program sajátos kompetenciára és tanulási tartalmaira is utaljon.

A tankönyv fő szövege – egymástól jól elkülönülő – 6 *tanulási egység*ből épül fel, az egyes tanulási egységek további *tartalmi csomópontokra* bomlanak, ezek részeit képezik a *gyakorlatok, feladatok*. Az egyes tanulási egységek a fejezeteknek felelnek meg. Az említett 6 tanulási egységet mindkét kötet végén megjelenő, ismétlést szolgáló fejezetek egészítik ki. Az egyes tanulási egységek belső felépítése megegyezik, a feladatfelhívások a következők: *Ismételjünk! Figyeld meg, kutass, fedezd fel! Jegyezd meg! Tevékenykedjete!* *Önálló munka* és *Gyakorolj!* Az egyes tanulási egységeken belül a feladatfelhívások ismétlődése egyfajta ritmikusságot adhat a tanulásnak, ugyanakkor minden tanulási egység egy rövid ismétléssel és egy tudáspróbával zárul. A tankönyvi bevezetőhöz és tartalomjegyzékhez kötődő hiányosságokon túlmenően a tankönyv szerkezeti felépítése logikus, így a tananyagban való biztos tájékozódáshoz járul(hat) hozzá.

4. Tartalmi szempontok

A tankönyvben megjelenő oktatási tartalom sokféle lehet, többféle szempont szerint is elemezhető. Az alábbiakban csupán néhány szempont alapján vizsgálódunk.

A jó tankönyv nemcsak információt közvetít, hanem „kommunikációra készítő társ” is (Karlovit, 2001, 114). Azt, hogy a tankönyv milyen mértékben tud „társ” lenni a tanulónak, alapvetően a szerző(k) *kommunikációs stratégiája* határozza meg. Háromféle kommunikációs stratégia – egyirányú (közlő-magyarázó), kétpólusú, illetve kombinált kommunikációs – ismeretes (Karlovit, 2001). Az elemzett tankönyvre a *kétpólusú kommunikációs* stratégia a jellemző. Így nem tényszerű, tárgyilagos, száraz adatközlést valósít meg, hanem aktív tanulói cselekedtetést, közreműködést igényel folyamatosan. A tankönyvi szövegeket vizsgálva azt láthatjuk, hogy arányában nagyon kevés a „kinyilat-

koztatott”, leíró jellegű, egyszerűen átolvasható tartalom. Tehát nem leckékbe tömörülő leírások, hanem inkább feladatosított tananyag, amelybe helyenként, mintegy „beékelve” jelennek meg kiemelve a fontos információk.

A kevés *leíró jellegű tananyag* minden tanulási egységben a *Jegyezd meg!* felhívás után jelenik meg. Az alábbi táblázatban a leíró jellegű tananyag mennyiségét a fejezetek hosszúságával hozzuk összefüggésbe.

2. táblázat: *A tankönyv leíró jellegű szövegeinek és a tanulási egységeinek összefüggései*

Tanulási egység	Leíró jellegű szövegek száma	Tanulási egység terjedelme
1. Természetes számok 0-1000-ig. Az emberi test	3	18 oldal
2. Természetes számok összeadása és kivonása 0-1000-ig. Növények és állatok	1	10 oldal
3. Szorzás 100-as számkörben. Életterek	5	24 oldal
4. Maradék nélküli osztás 100-as számkörben. Életterek. Élőhelyek	8	30 oldal
5. Síkidomok és mértani testek. Adatok rendezése és ábrázolása	-	12 oldal
6. Mérések. A világegyetem. Erő és mozgás. Energiaformák és energiaátvitel	5	19 oldal

Az összefoglaló jellegű leíró szövegek száma szoros összefüggésben van az adott tanulási egység terjedelmével. Ezek a környezetismeret területéről – a tantervi tartalmakkal összhangban – a legfontosabb információkat, a matematika területéről pedig a szorzótáblát, az alpműveletek tulajdonságait, a mértékegységekre vonatkozó átalakítókat tartalmazzák. Nyelvi megfogalmazásuk érthető, világos, rövid, tömör, és nagyon változatos. Nemcsak a mondatokkal, hanem a számokkal, műveletekkel (szorzótábla), rövidítésekkel (mértékegységek) történő megfogalmazások is jól érthetőek. Az ilyen magas szintű sűrités, lényegkiemelés mindenképpen a szerzők lényeglátását dicséri, ugyanakkor a tanulókat is a lényeg kiemelésére, a logikus tanulásra szoktat(hat)ja.

A tankönyv feladatosított jellegéből adódóan erőssége éppen munkáltató jellegében rejlik, kiemelten érvényesül általa a készség-, képesség- és kompetenciafejlesztés. Így a tantárgyi program kompetencia alapú koncepcióját is jól érvényesíti.

Továbbá a tankönyvi feladatok között megfigyelhető a bőséges szemléltetés, a tankönyv fő szövegében rengeteg a képi anyag. Ez is nagyon jó, ugyanis ez nem csak az életkori sajátosságokkal van szoros összefüggésben, nem csak a 8-9 éves tanulók tanulási igényeinek megfelelő, hanem egyben a képi anyag és az ahhoz kapcsolódó feladat reális tanulói cselekedtetésre, a tankönyvvel való kommunikációra ad lehetőséget.



1. kép: Példa a tankönyv fő szövegének gazdag képi anyagára
(Forrás: II. kötet, 18. oldal)

Az itt megjelenő feladatok gazdag képi anyagot tartalmaznak, ugyanakkor nem öncélúak, ugyanis igénylik a reális tanulói tevékenységet. A tankönyvi munkáltatás lehetőségei sokrétűek, így sokféle didaktikai feladatot valósíthatnak meg. Feladatosított tananyag esetén a *feladatok jellege* is meghatározó lehet. A tankönyvi feladatokat többféle szempont szerint is csoportosíthatjuk.

Az elemzett tankönyvben a feladatok bő választékával találkozhatunk. Így az egyszerű matematikai műveletvégzést, a helyes eredmény társítását, a sorrendbe állítást, bizonyos fogalmak meghatározásokhoz való társítását, becslést, önálló véleményalkotást, egy vagy több művelet elvégzését is igénylő szöveges, illetve összetett, matematikai és környezetismerethez kötődő, többféle műveletvégzést igénylő feladatokat is találhatunk.

Jelen tanulmány keretei között nincs lehetőség arra, hogy többféle szempont szerint is elemezzük a tankönyvi feladatokat. Mivel a tantárgy újszerűsége éppen integráltságában rejlik (Matematika és környezetismeret), ezért a feladatokat az általuk igényelt *műveletvégzés integráltsága* függvényében vizsgáltuk. Így négy feladattípust állapítottunk meg: 1. a kizárólag matematikához kötődő, 2. kizárólag környezetismerethez kötődő, 3. környezetismereti fogalommal matematikai műveletvégzést, 4. összetett műveletvégzést igénylő típusokat. Az alábbi táblázatban, a választott két tanulási egységben megjelenő feladattípusok megoszlásának arányát foglaljuk össze.

3. táblázat: A feladattípusok megoszlása az integráltság vonatkozásában

Feladattípusok	3. tanulási egység – Szorzás 100-as számkörben. Életterek	5. tanulási egység – Síkidomok és mértani testek. A Föld
Kizárólag matematikához kötődő	21 – 27%	15 – 36,5%
Kizárólag környezetismerethez kötődő	14 – 18,42%	9 – 21,95%
Környezetismereti fogalom + matematikai művelet	36 – 47,36%	9 – 21,95%
Integrált, összetett műveletvégzést igénylő	5 – 6,57%	8 – 19,51%
Összesen	71 feladat – 100%	41 feladat – 100%

A **kizárólag matematikához kötődő feladatok** közé olyanokat soroltunk, amelyek inkább csak egyszerű műveletvégzést igényelnek (összeadás, kivonás, szorzás, osztás), viszont ehhez nem kötnék sem képeket, sem konkrét tapasztalati anyagot. Például „*Egészítsd ki a négyzeteket a hiányzó szorzótényezőkkel!*”, és ezt követően megad négy hiányos szorzást (I. kötet, 34. oldal). Ezek a feladatok egyszerű műveletvégzést igényelnek, így az alpműveletek készségszintű működéséhez járul(hat)nak hozzá. Az 5. tanulási egységnél pedig azokat a feladatokat soroltuk ide, amelyek a síkidomokkal vagy mértani testekkel való egyszerű műveletvégzést igénylik. Például „*Figyeld meg az ábrát, majd egészítsd ki az állításokat!* Az ábrán ... négyzet van. Az ábrán ... háromszög van. Az ábrán ... téglalap van.” (II. kötet, 23. oldal).



2. kép: Példa matematikai műveletvégzést igénylő feladatra
(Forrás: II. kötet, 23. oldal)

Ez a feladat kizárólag matematikai műveletvégzést céloz meg, konkrétan: a síkidomok felismerését és megszámlálását igényli a tanulótól. Az ilyen típusú feladat kevésbé életszerű, és nem érvényesül a tantárgy integrált jellege.

Amint a táblázatban is láthatjuk: az ilyen típusú feladatok a 3. tanulási egységnél egyharmad alatt, az 5. tanulási egységnél pedig egyharmad fölött (36,5%) vannak, ez a leggyakoribb feladattípus. Ezeknek a feladatoknak még érintőlegesen sincs kapcsolatuk a környezetismerettel, tehát legkisebb mértékben sem jellemző rájuk az integráltság.

A **kizárólag környezetismerethez kötődő feladatok** szintén elkülönülnek a tantárgy integrált jellegétől, ezek aránya mindkét fejezetben hasonló, vagyis a feladatok számának egyötöde körül van. Ezek a feladatok az igényelt műveltségösszetettsége függvényében különbözhetnek, viszont jellemző rájuk, hogy csakis az adott területtel (környezetismeret) vannak kapcsolatban. Például amíg egyszerű műveltségösszetettséget igényel a következő feladat: „*Színezd ki a vizes, mocsaras életteret kedvelő állatok, növények melletti köröket!*” (állatok képei vannak megadva) (I. kötet, 28. oldal), addig jóval összetettebb az igényelt műveltségösszetetés a következő feladatnál: „*Keress érdekességeket vízimadarokról! Munkádat mutasd be osztálytársainak is!*” (I. kötet, 31. oldal).



3. kép: Példa **kizárólag környezetismerethez kötődő feladatra**
(Forrás: II. kötet, 29. oldal)

Az előbbi feladat látszólag egyszerűnek tűnik: színezéssel kell elkülöníteni bizonyos élőlények élettereit. Viszont ha alaposabban átgondoljuk, nem is annyira egyszerű a feladat, ugyanis a tengeri környezet (Fekete-tenger, illetve Északi- és Déli-Sark) bonyolítja a feladatot, megoldása magasabb szintű környezetismereti tájékozottságot és gondolkodásmódot igényel.

A harmadik kategóriába azokat a feladatok soroltuk, amelyekhez **környezeti fogalmakkal végzett matematikai műveltség** kapcsolódik. Ezeknél a feladatoknál növényeket, állatokat, tárgyakat számláltak, vagyis szemléltető képekkel segíti a matematikai műveletek alakulását. Az elemzett fejezeteknél ezek a leggyakoribb feladattípusok: a 3. tanulási egység feladatainak majdnem felét (47,36%), az 5. tanulási egységnél pedig az egyötödét teszik ki (21,95%). Ezek elvontsága is különböző szintű lehet: az egyszerű műveltségösszetételtől az összetettebb műveletekig változhat. A „*Karikázd be azokat a halakat, amelyek megfelelnek a pelikán kijelentésének!*” (I. kötet, 32. oldal) feladatnál például a szorzásokat elvégezve kell társítani a halakat a pelikánhoz, így csak egyszerű műveltségösszetettséget igényel.



4. kép: Példa a környezeti fogalmakkal matematikai műveletvégzést igénylő feladatra (I. kötet, 32. oldal)

Ennél a feladatnál például a szorzások elvégzésén és az eredménynek 20-hoz való hasonlításán van a hangsúly, tehát kimondottan matematikai készségeket alakító feladat. Az igaz, hogy képekkel segíti és érdekesebbé teszi a feladatvégzést, viszont nem beszélhetünk integráltságról, ugyanis a környezetismerethez kötődő képek csupán a matematikai műveletvégzés eszközeként szolgálnak. Az életszerűség szempontjából viszont reális a feladat, ugyanis a pelikán halal táplálkozik.

Ezzel szemben az olyan típusú feladat, amelynél 2 megadott kép alapján szöveges feladatot kell alkotni, matematikai szempontból magasabb szintű műveletvégzést, pontosabban problémamegoldást igényel. (Példa „Alkoss szöveges feladatot az alábbi ábra alapján! Hány béka van összesen?”). Az ilyen jellegű feladat nyilván magasabb szintű matematikai műveletvégzést igényel, viszont ebben az esetben is a környezetismerethez kötődő kép, fogalom a matematikai gondolkodás eszközeként jelenik meg. Ez még mindig nem jelent reális integráltságot.

A negyedik csoportba az **összetett, integrált műveletvégzést** igénylő feladatokat soroltuk, vagyis azokat, amelyeknél mindkét területhez köthető, többféle műveletvégzés valósul meg a feladat sikeres megoldása nyomán. Az elemzett fejezeteknél sajnos alacsony az ilyen feladatok aránya, az 5. tanulási egységénél megközelíti a feladatok egyötödét (19,51%), amíg a másiknál jóval ez alatt van.



5. kép: Példa összetett (mindkét területhez kötődő) műveletvégzést igénylő feladatra (Forrás: I. kötet, 49. oldal)

Ennél a feladatnál, bár mindkét területhez kötődik műveltségzés – a környezetismeret: a természetvédelmi szempontból helyes és helytelen cselekedetek megítélése, a matematika pedig: szorzás, illetve szorzótényezők többféle csoportosítása –, mégsem jelent reális integrálást. A feladat kevésbé életszerű jellegéből adódóan erőltetettnek érzem a két terület ilyen jellegű összekapcsolását. A matematikai és környezetismereti műveltségzés egyaránt igénylő feladatok aránya vonatkozásában az 5. tanulási egység sokkal sikeresebbnek mondható. Összegzőként viszont azt állapíthatjuk meg, hogy a tantárgy integrált jellegének vonatkozásában a feladatok jellege az elvárások alatt marad.

5. Pedagógiai – motivációs szempontok

A tankönyvek értékelésének pedagógiai szempontrendszere mindig összetett, így a sugallt stratégiák és módszerek jellege, a tanulói szerepkör, a didaktikai alapelvek érvényesülése, a tanulói érdeklődés és igények figyelembevétele, a javasolt munkaformák, a tartalom és feladatok jellege, a tanulói önértékelés és önképzés lehetősége, motivációs szempontok mind-mind szóba jöhetnek (Péter, 1996). A pedagógiai szempontok gyakran más szempontokkal is „átfedik egymást”, így az elemzett tankönyv pedagógiai szempontú értékelését a motivációs szempontokkal együtt végezzük. Inkább olyan szempontokat követünk nyomon, amelyeket más alfejezetekben nem tárgyalunk.

Az elemzett tankönyv több pedagógiai szempontnak is jól megfelel. Munkáltató jellegéből adódóan a tankönyvi funkciók közül leginkább a transzformációs funkciót érvényesíti. Így pedagógiai koncepciója alapján elsősorban az igazi *tanulói aktivitást érvényesítő módszereket és stratégiákat* helyezi előtérbe, a feladatok egy jelentős része induktív feldolgozást igényel. A tankönyvi szövegben megjelenő *tartalmak* nem „lezárt”, hanem „nyitott” jellegűek, nem lehet egyszerűen átolvasni, ezért reális tanulói aktivitást igényelnek.

A tankönyvi tartalom figyelembe veszi az *életkori sajátosságokat*, illetve a *tanulók érdeklődési körét, igényeit*. A feldolgozott tankönyvi tartalom összefüggésben van a tantervi tartalom csomópontjaival, ugyanakkor olyan témákat választ (növények, házi és vadállatok, gyermeki elfoglaltságok, táplálkozás, napi és szabadidős tevékenységek, étrend, testmozgás és egyebek), amelyek közel áll(hat)nak a 8–9 éves tanulók érdeklődéséhez, igényeihez. Továbbá gyakori a tankönyvben az életszerű feladat. Ez nagy előnye a tankönyvnek, ugyanis a tanulók szempontjából nem elhanyagolható, hogy a feladatok oldása közben, az igényelt műveleteket a reális élethelyzeteknek megfelelő tartalommal végzik. Ez mindenképpen a tankönyv pedagógiai értékét erősíti.

Megjelennek olyan jellegű feladatok is, amelyek kutakodásra, kísérletezésre buzdítják a kisdiaákat. Ezek többnyire az *Önálló munka* felhívás alatt megjelenők. Közülük a direkt megfogalmazású feladatokat tartom igazán hatékonynak. Például „*Válassz ki két egyforma növényt (ugyanahhoz a fajtához tartozó) növényt! Az egyik növényt öntözd rendszeresen, a másikat néhány napig egyáltalán ne öntözd! Próbáld megmagyarázni, mi történt a két növényvel!*” (I. kötet, 22. oldal). Az ilyen típusú feladatok konkrétan leírják a feladatot, a kísérlet elvégzésének körülményeit és feltételeit. Ezzel szemben kevésbé ha-

tékonyak az indirekt jellegűek. Például „*Te is ápolhatsz növényeket, gondozhatsz kisállatokat, akár a tanteremben is*” (I. kötet, 21. oldal). Ennél a feladatnál túl közvetettnek tartom a megfogalmazást, s bár az *Önálló munkánál* jelenik meg, sem beszámolást, sem egyéni tapasztalatok megosztását, sem véleményt nem kér a tanulóktól. Pedagógiai szempontból az ilyen jellegű nem is tekinthető reális feladatnak, ezért „álfeladat”-nak nevezném. Hatékonyága önmagáért beszél.

A pedagógiai szempontok érvényesülése mellett szól az is, hogy a tankönyv többféle eszköz felhasználásával (tartalom felépítése, rendszerezettség, színhasználat, ikonok alkalmazása és egyebek) jól irányítja a kisdíákok tanulási folyamatát.

Az elemzett tankönyv nagyon hatékony (lehet) a tanulók motiválásában, a szerzők többféle módon is próbálják a tankönyvvel dolgozó kisdíákok motiváltságát biztosítani. Elsősorban jól biztosítja a motiváltságot az *illusztráltságával*. A könyvek egyik legszembe-tűnőbb eleme a *fedéllap* (Karlovitz, 2001).



6. kép: A tankönyv fedéllapja

A tankönyv mindkét kötetének borítóján megjelenő illusztráció színes, játékos, élet-szerű és az adott korosztályhoz közel álló jelleggel megfelelően biztosítja a motiváltságot. A borítón megjelenő kép egy iskolai tanulási helyzetet ábrázol, amely mindkét kötetnél ugyanaz, csupán a színhasználatban tér el egymástól. Ez egységes jelleget ad a két kötetnek, ugyanakkor – a színbeli különbség – a két kötet megkülönböztetését is lehetővé teszi a tanulók számára. A tankönyv fő szövegében megjelenő további illusztrációk változatosak, így ábrákkal, képekkel, illusztrációs rajzokkal, fényképekkel, modell-ábrákkal, ikonokkal egyaránt találkozhatunk (lásd később). Az illusztrációk tartalmára

„Kísérleteink tanulsága szerint az olvasókönyv illusztrációja a képet szemlélő gyermek személyiségének szinte minden területére érezhető befolyással van.”

vonatkozóan, ezek többnyire természeti jelenségeket, növényeket, állatokat ábrázolnak, amelyek amúgy is közel állnak az adott korosztályhoz, ugyanakkor nagyon sok a gyerekeket vagy gyerekarckokat ábrázoló rajz, amely szintén motiváló jellegű lehet. A tankönyv illusztrációtípusainak változatossága és a tartalma, meglátásom szerint, a tanulók életkori sajátosságainak és érdeklődésének egyaránt megfelelnek, így motivál(hat)ják a kisdíákokat a tankönyvvel való munkára. Továbbá a tankönyv néhány érdekes képpel szintén motiválhatja a tanulókat.

Ennek ellenére *érdekességek*, különlegességek nemigen jelennek meg a tankönyvben sem az ábrák, sem a szöveg szintjén, a problémák bemutatása sem jellemző. Ez hiányosság. Viszont több feladat révén is *gondolkodásra ösztönzi*, „hívja” a tanulókat, ugyanis sok esetben meg is szólítja, a kisdíák véleményét, indoklását kéri. Bizonyos feladatok révén partnernek tekinti a tanulót, ezáltal (is) növelve a tankönyvvel munkálkodó kisdíák motiváltságát. Apróbb motivációs hiányosságként itt is utalnunk kell a tankönyvi bevezető hiányára. Ezzel együtt összességében a tankönyv motivációs színvonala magas szintűnek mondható.

6. Illusztrációk, képi anyag

A tankönyvek vizuális anyaga jelentős mértékben meghatározhatja a tankönyv hatékonyságát. A tankönyv képi anyagának összetett hatásmechanizmusaira nagyon jól világít rá Tóth Béla: *Szöveg és kép az olvasókönyvekben* című művében. Ezért idézek néhány gondolatot: „Kísérleteink tanulsága szerint az olvasókönyv illusztrációja a képet szemlélő gyermek személyiségének szinte minden területére érezhető befolyással van. [...] A kép pszichológiai hatása a személyiség érzelmi-hangulati-indulati megnyilvánulásaira is kiterjed. De fellelhetők benne az esztétikai tetszés, nem tetszés, vágyak és akarati indítások egyaránt. [...] Elsősorban a tanulók értelmi erőit aktivizálja, azon belül is inkább a képzeletre, a gondolkodásra vagy a részek közti kapcsolatok keresésére készíti a gyereket.” (Tóth, 1974, 188–198.). Tehát a tankönyv vizuális anyaga talán az egyik legfontosabb minőségi összetevő, ugyanis a tankönyvvel való munka során a kisdíákokat személyiségének számtalan összetevője mentén érinti meg, aktivizálja, hatása rendkívül összetett és hosszú távú.

A tankönyvvel való első találkozáskor elsősorban a tankönyv fedőlapjának elsődleges a hatása, majd ezt követik a tankönyv fő szövegének képi anyagai. Az elemzett tankönyv *fedőlapja* az illusztráltság szempontjából színes, felhívó erejű, esztétikus. Az adott korosztályhoz közel áll, egy iskolai tanulási helyzetet ábrázol, amely mindkét kötet esetében ugyanaz, csupán a színhasználatban tér el egymástól. Így valószínű, hogy megfelelően motiválja a kisdíákokot.

A tankönyvek vizuális, más néven képi anyagának többféle csoportosításáról olvashatunk a szakirodalomban. Így Karlovitz (2001) alapján a tankönyvi képi anyag következő típusait különítjük el: fénykép, ábra, illusztráció, ikon (nonfiguratív ábra), grafikon és táblázat. Az elemzett tankönyvben első ránézésre mindegyik képi anyag képviselteti magát. Az alaposabb elemzéshez véletlenszerűen választottunk két alfejezetet: a 3. és az 5. tanulási egységeket. A 3. tanulási egység egy terjedelmesebb alfejezet (24 oldal), amely elsősorban a szorzás témakörét és kiegészítő jelleggel a különböző életterek témákat bontja ki. Az 5. tanulási egység pedig arányában egy rövidebb alfejezet (12 oldal), amely a síkidomok, mértani testek és a Föld témákkal foglalkozik. Az alábbi táblázat a két alfejezet képi anyagának megoszlását foglalja össze.

4. táblázat: Az egyes ábratípusok aránya a két alfejezetben

Ábratípusok	3. tanulási egység – Szorzás 100-as számkörben. Életterek	5. tanulási egység – Síkidomok és mértani testek. A Föld
Fénykép	51 – 17,6%	21 – 21%
Ábra	162 – 56,05%	48 – 48%
Illusztráció	30 – 10,38%	9 – 9%
Ikon	34 – 11,76%	12 – 12%
Grafikon	5 – 1,73%	4 – 4%
Táblázat	7 – 2,42%	6 – 6%
Összesen	289 ábra	100 ábra

Az elemzett két alfejezetben a képi anyag felét (56%) vagy majdnem felét (48%) az **ábrák** teszik ki. Ez jó, hogy így van, ugyanis egyfelől a tantárgy integrált jellege igényli ezt; másfelől pedig a tanulók életkori sajátosságai. Ezek az ábrák információhordozó funkcióval bírnak, alaposabban megvizsgálva többféle típust is felfedezhetünk közöttük. Így az alábbi típusokat különítettük el.

a. *Élethű megjelenítésű, nagyobb méretű ábrák* (17 cm x 9 cm), amelyek a környezetismerethez kötődően fontos információkat hordoznak. Például a 3. tanulási egységben: *Az erdő* és *A Duna-delta* témájú ábrák ilyenek jellegűek (I. kötet, 33. és 41. oldal). Ezekből fejezetenként 2-3 ábra van, amely részletezően és élethűsége törekedve mutat be egy természeti környezetet, jelenséget, élővilágot. Jellegéből adódóan általában megfigyelésre buzdítja a tanulókat, és így nagyon jó, hogy a felhívó szövegek közül a kezdetben a *Figyeld meg, kutass és fedezd fel!*, a végén pedig a *Jegyezd meg!* kapcsolódik hozzájuk.

b. *Szöveges feladatok információit megjelenítő, nagyobb méretű ábrák*, amelyek átlatokkal vagy emberekkel „mondadják el” a szöveges feladatok fontosabb információit. Ezek nagyon érdekes jellegű ábrák, mintegy átmenetet képeznek a szöveges feladat leírása és ábrázolása között (pl. I. kötet 39., 40., 46. és 47. oldal).



7. kép: Példa a szöveges feladatok információit tartalmazó ábrára
(Forrás: I. kötet; 47. oldal)

Az ilyen típusú feladatokat azért tartom sikeresnek, mert itt az ábra funkciója reális: a szöveges feladat megértését segíti elő, mintegy átmenetet képez a műveletsor és a szöveges feladat kizárólag szöveggel való megfogalmazása között.

c.) *Szorzó tábla kialakítását elősegítő ábrák* által a szorzás fogalmát az ismételt összeadásból vezeti le a mennyiséget ábrázoló kisebb képekkel. Például az I. kötet 37. oldalán levő ábrák is ágakon levő levelekkel segíti a tanulóknál a 6-os és 7-es szorzótábla kialakulását.

d.) *Matematikai műveletvégzést elősegítő ábrák*, amelyek(en) a szükséges mennyiségeket jelenítik meg. Ilyen jellegű, inkább kisebb méretű ábrákból aránylag nagyon sok van a tankönyv lapjain, és ezek nemcsak a műveletvégzést segítik elő, hanem az életkori sajátosságokat figyelembe véve, színessé teszik a tankönyv lapjait, és motiválják a kisdíjakokat (pl. I. kötet, 34. oldal, 1. és 2. feladatok).

Az elemzett alfejezetekben az ábrák után a **fényképek** jelennek meg leggyakrabban, az elemzett képi anyag mintegy egyötödét teszik ki. Ez az arány szükséges a tankönyvben, ugyanis a környező valóság jelenségeivel, élő és élettelen elemeivel a tanulók legrealisabban – fényképek révén ismerkedhetnek. A tankönyvi fényképek többnyire növényeket, állatokat, élettereket, ugyanakkor tárgyakat mutatnak be. Ha arra gondolunk, hogy környezetismeret tankönyvről (is) szó van, akkor jóval több fénykép is lehetne a könyvben. Funkciójuk és méretük alapján a tankönyvi fényképeket további két – közepes- és kisméretű fényképek – csoportjába soroltuk.

a. A *közepes méretű, állatokat, növényeket saját élő környezetükben bemutató fényképek* az elemzett két fejezetben aránylag kevésszer jelennek meg. A fényképek összességének 9,8%, illetve 14,28%-át teszik ki. Bár ezeket közepes méretűként neveztük meg, így is túl kicsik ahhoz (átlagosan 5,5 x 6,5 cm-esek), hogy a hozzájuk kapcsolódó feladatban a tanulói megfigyelés alapját szolgálhassák. Nagyon jó, hogy vannak, viszont sokkal többre és nagyobb méretűekre lenne szükség ahhoz, hogy eredeti didaktikai funkciójukat érvényesíteni tudják.

b. A *kisméretű fényképek* teszik ki a fényképek összességének jelentős részét, így 90,2% és 85,72%-át az elemzett két fejezetben. Ezek többnyire a környezetismeret terü-

letéhez kötődnek, többnyire matematikai, helyenként viszont környezetismeret területéhez kötődő műveltségvizsgát tesznek lehetővé. Tehát funkciójukat tekintve a műveltségvizsga eszközt képezik.

A tankönyv képi anyagának további részét az **illusztrációk** képezik, amelyek a vizuális anyag mintegy egytizedét (10,38%, illetve 9%) teszik ki. Ezek a hangulateltétést, a díszítést, illetve a motivációt egyaránt szolgálhatják. Ide azokat az illusztrációkat soroltuk, amelyek gyermekek vagy állatok által „mondják ki”, adják át az információkat. Ezek mindenképpen motiváló hatásúak a kisdíjak számára, ugyanis nem mindegy, hogy egyszerűen jelenik meg, vagy gyerekek, állatok által „közvetítődik” a tanulók számára.

Az **ikonok** hasonló arányban jelennek meg a tankönyvben, mint az illusztrációk, a vizuális anyag 11,76%, illetve 12%-át teszik ki. Ide azokat a szövegértékű, információs funkciót is betöltő ábrákat soroltuk, amelyek a feladat-felhívást fogalmazzák meg, és a kerettel ikon-jellegűek. Ilyenek például a *Gyakorolj! Figyeld meg, kutass, fedezd fel! Jegyezd meg!* – megfogalmazások. Ezek, rendszeresen ismétlődve, egyfajta ritmikusságot adnak a tankönyvi szövegnek.

A **grafikonok** aránylag ritkábban és nem mindegyik fejezetben jelennek meg. A vizsgált két fejezet közül csak az 5. tanulási egységben jelennek meg (4%), ahol a síkidomokkal és mennyiségekkel való változatos műveltségvizsgát szolgáltatják.

A **táblázatok** mindkét választott tanulási egységben megjelennek, a fejezetek vizuális anyagának 2,4%, illetve 6%-át teszik ki. Ezek a szöveg és az ábra között képeznek átmenetet, akkor van értelmük, ha „valódiak”, vagyis legalább kétféle felosztást tartalmazó, szövegtömörítő elemekről van szó. A vizsgált tanulási egységeknél a táblázatok „valódiak”, és a velük való feladatvizsga valószínű, hogy hatékony.

A vizuális anyagot vizsgálva kijelenthetjük, hogy egy jól illusztrált tankönyvről van szó, amely színhasználatában izléses, esztétikus, gazdag illusztrációs anyagot tartalmaz, de nem túlszűfolt, nem giccses és nem „harsány”. Az ismert ábratípusokat mind tartalmazza, viszont az ábrák és a fényképek vannak túlsúlyban. Az alkalmazott képi anyagok többsége jól teljesíti funkcióit.

7. Nyelvi-kommunikációs szempontok

Fontos szempont, ugyanis a tankönyvi szöveg árnyalt, pontos és célszerű megfogalmazása nemcsak az érthetőséget erősíti, hanem nyelvi mintaként is szolgál a kisdíjak számára. Így a tankönyvi szövegtípus, a szóhasználat helyessége, a szókincs gazdagsága, a mondatalkotás, a helyesírás mind-mind hatással lehet az adott tankönyvből tanuló generációkra. A nyelvi szempontok kiemelt jelentőségűek, ugyanis fordított tankönyvről van szó.

Az elemzett tankönyv szövege feladatosított jellegű, ennek megfelelően a szöveg nyelvi megfogalmazása rövid, lényegre törő, világos és érthető az adott korosztály számára. A szövegből rövid mondatokkal, számokkal, rövidítésekkel emelődik ki a lényeg. A kérdések, feladatok megfogalmazása aktivitásra készíti a kisdíjakot. A tankönyvi szövegre inkább az egyszerű, áttekinthető mondatalkotás jellemző. A mondat szerkezet egyszerű, bővített és nem túl hosszú. A mondatfajták közül gyakori a kijelentő mondat,

viszont a tankönyv munkáltató jellegéből adódóan gyakran megjelenik a kérdő és felszólító mondat is. Ez az életkornak és a tantárgy integrált jellegének egyaránt megfelel.

A szókincs megfelelően gazdag, szóhasználata közérthető. Nem alkalmaz homályos, pontatlan, félreérthető, bonyolult leírásokat, magyarázatokat, mégis alkalmazza a szükséges fogalmakat az integrált tantárgy mindkét területéhez kötődően, viszont a mértékletességet követve nem viszi túlzásba az idegen kifejezések használatát. A tankönyv fordítójának érdeme (Szitai Tünde-Klára), hogy a tankönyvi szöveg nyelvileg helyes, világos, nem érződik, hogy fordítás.

8. Kiemelési rendszer

A tankönyv „Nemcsak szellemi alkotás, hanem nyomdaipari termék is, melynek formai-szerkezeti elemei szemmel láthatóan megmutatkoznak” (Karlovitcz, 2001, 100). Éppen ezért a tankönyveket a tankönyvszerkezet „felszíni” elemei, vagyis a kiemelési rendszere mentén is értékelhetjük. Felnőttként, saját tapasztalatból tudjuk, hogy egy könyvvel való „találkozásunkat” befolyásolják ezek a „felszíni” elemek, akkor a kisdiák tankönyvvel való kapcsolatát, tankönyvvel való munkáját hogyan ne befolyásolná. A betűtípus és -méret, a színek alkalmazása, az ábrák és szöveg ilyen jellegű összefüggései megfelelő alkalmazással biztosíthatják az áttekinthetőséget, sugallhatnak játékoságot, gyermekközpontúvá tehetik a tankönyvet.

Az elemzett tankönyv ezirányú vizsgálata alapján kijelenthetjük, hogy nagyon jól alkalmazza a kiemelési rendszert, és így a tankönyvvel való munkát hatékonyabbá és élvezetesebbé teheti a kisdiákok számára. Első ránézésre a tankönyv szerkesztésére, szöveggépére a rendezettség és áttekinthetőség a jellemző, változatos és ízléses a színhasználat, a betűtípus és az alkalmazott betűméret jól olvasható, a tankönyvi szöveg tagolása jól áttekinthető.

A tanulási egységek *címei* színes nagybetűkkel, a leckék címei pedig más betűtípussal, fekete-fehéren jelennek meg, így a fő- és alcímek jól elkülönülnek egymástól. Ebben egyfajta fokozatosság figyelhető meg. Viszont részben a tartalmi szemponthoz kötődik, hogy egyes főcímek – tanulási egységek címei – borzasztó hosszúak, nem lényegre törőek, mintha nem is egy tankönyvben megjelenő címnek lennének szánva.

Pozitívumként említhetjük, hogy a *tankönyv színhasználat*a változatos, nem túl harsány és mégis koherens a tankönyv szintjén, mindkét kötetben ugyanazokat a színeket alkalmazza. A színek használata és váltakoztatása következetes, pedagógiai funkciókat megvalósító. Bizonyos típusú felhívó szövegekhez következetesen ugyanazokat a színeket alkalmazza, így eltérő színekkel, de a tankönyv teljes anyagában következetesen emeli ki például a következő felhívásokat: *Ismételjünk! Figyeld meg, kutass, fedezd fel! Jegyezd meg! Tevékenykedjétek! Önálló munka és Gyakorolj!* A matematikai fogalmak alakításában is következetes az ábrák, modellek elemeinek, kiemelések színhasználatában, így például az ábrákon a százasok – zölddel, a tízesek – kékkel, az egyesek – pirossal jelennek meg. Hatékonyan emel ki bizonyos fogalmakat, kifejezéseket, gondolatokat színes tónusú háttér alkalmazásával.

A tankönyvi oldalak tagolásához sikerrel alkalmaz bizonyos keretes, vastagított vonalakat, ún. „léniákat”, amelyek megfelelően irányíthatják adott esetben a tanuló figyelmét, segíthetik, hogy elvonatkoztasson az adott pillanatban kevésbé fontos részekről. Az

egyres oldalakon a rendelkezésre álló hely nagyon jól kihasznált, nincsenek sem üresen hagyott, sem tömörített részek.

Az adott témával szoros összefüggésben jól alkalmaz modellábrákat, grafikonokat és táblázatokat, különböző méretű és színű nyilatkat, amelyekkel szintén jól irányíthatja a tanulók figyelmét, könnyebbé teheti a megértés folyamatát. Az alkalmazott ábrák inkább funkcionális, mint illusztrációs ábrák, így információk közvetítésében van szerepük. Összességében a tankönyv kiemelési rendszere „jól sikerült”-nek mondható, sikeresen járul hozzá pedagógiai funkciók érvényesüléséhez.

9. Összegzés

A tankönyv alapos áttekintése után egyértelműen kijelenthetjük, hogy az elemzett tankönyv többféle szempontból is megfelel a jó tankönyvvel szemben támasztott elvárásoknak. Ha összegezni szeretnénk, *számtalan pozitívumot* sorolhatunk fel a tankönyvről. A tankönyvi funkciók vonatkozásában elsősorban a transzformációs funkció a domináns a tankönyvben, a gazdag és változatos feladatrendszer e funkció összetett érvényesülését eredményezi. Ez a tankönyv munkáltató jellegében nyilvánul meg, így a tantárgyi program alapkoncepciójával szoros összefüggésben, kiemelten érvényesül általa a készség-, képesség- és kompetenciafejlesztés. Emellett jól érvényesül a tankönyvben az információs és a motivációs funkció is. Felépítése logikus, felépítésében és kidolgozottságában a tantárgyi programban megjelenő alap- és sajátos kompetenciákat követi. Tartalmi vonatkozásban a kétpólusú kommunikációs stratégia jellemzi, vagyis a tankönyv igazi „társa” tud lenni a kisdíáknak a tanulásban. A tankönyvi feladatok változatosak, gazdag képi anyagot tartalmaznak. A pedagógiai és motivációs szempontok szintén jól érvényesülnek a tankönyvben. Vizuális anyaga vonatkozásában egyértelmű, hogy egy színhasználatában izléses, gazdag illusztrációs anyagot tartalmazó tankönyv, amelynek képi anyaga jól teljesíti funkcióit. Nyelvhasználatában árnyalt, gazdag, ugyanakkor lényegre törő, nyelvileg helyes. Ez utóbbi a tankönyv fordítójának az érdeme. A tankönyv kiemelési rendszere változatos – betűtípus és -méret, színek alkalmazása, a szöveg és ábrák koherenciája –, így sikeresen járul hozzá összetett pedagógiai funkciók érvényesüléséhez. A tankönyv számtalan pozitívuma mellett *néhány hiányosságát* is említenünk kell. Így a tankönyvi funkciók közül a koordináló funkciót csak részben, az önellenőrző funkciót pedig egyáltalán nem érvényesíti. Munkáltató jellege az egyik erőssége, viszont az aktuális tankönyvhasználati rendszerben – több generáció is ugyanazokat a példányokat használja – a munkáltató jelleg csupán az első generációnál érvényesülhet valósan, a második generáció már beírt válaszokkal, megoldásokkal szembesül. A tankönyvi tananyag és feladatok vonatkozásában nem érvényesül a differenciálásra törekvés, nem színtezett a tananyag. A feladatok integráltsága vonatkozásában pedig még lenne teendő, a feladatok jelentős részénél nem érvényesül az integrált szemléletmód. A tankönyvi struktúrára vonatkozásában: a tankönyvi bevezető hiánya, a tartalomjegyzék kevésbé funkcionális jellege, a tanulási egységek címeinek terjedelmes és bonyolult jellege mind-mind a pedagógiai szempontok érvényesülése ellen szólnak. A tankönyv elektronikus változata, a nyomtatott típus színvonalához viszonyítva, gyengének mondható. Összességében,

az elemzett tankönyv egy jól sikerült tankönyvnek mondható, amely magán viseli a „jó tankönyv” ismérveit, és sokféle szempont szerint is megfelel a korszerű tankönyvekkel szemben támasztott elvárásoknak. Így meggyőződéssel ajánlom a tankönyvet a gyakorló pedagógusok és kisdíjakok figyelmébe.

Irodalom

Bădescu, Anina, Radu, Mihaela-Ada (2016): *Matematika és környezetismeret tankönyv a II. osztály számára*. Aramis Kiadó, Bukarest. Fordította: Sztai Tünde-Klára

Bállér Endre (1996): *A nemzeti alaptantervtől az iskolai nevelő-oktatómunka tervezéséig. Tantervkészítők, tanárképző intézmények és pedagógus továbbképzések számára*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 13–16.

Dárdai Ágnes (2000): Az összehasonlító tankönyvkutatás nemzetközi tapasztalatai. *Educatio*, 2000/3 sz. (Ősz), 506.

Fodor László (2005): *Általános és iskolai pedagógia*. Stúdium Kiadó, Kolozsvár.

Fóris-Ferenczi Rita (2008): *A tervezéstől az értékelésig. Tanterv- és értékelésmélet*. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 19–20.

Karlovitz János (2001): *Tankönyv – elmélet és gyakorlat*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.

Karlovitz János: (1997): A tankönyv (szócikk): In: Báthory Zoltán, Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest, 461–462.

Kojanitz László (2007): A tankönyvek minőségének megítélése. *Iskolakultúra* 6-7/114–126.

Manolescu, M. (2004): *Curriculum pentru învățământul primar și preșcolar. Teorie și practică*. Universitatea din București, editura Credis, București.

Péter Lilla (1995): Alternatív törekvések a magyar irodalom tanításában V. osztályban kézirat

Programa școlară pentru disciplina Matematică și explorarea mediului clasa pregătitoare, clasa I. și clasa a II-a. (2013): Aprobată prin ordin al ministrului Nr. 3418/19.03.2013, București. http://programe.ise.ro/Portals/1/2013_CP_I_II/25_Matematica_explorarea_mediului_CP_II_OMEN.pdf (letöltve 2016.08.25)

Szebenyi Péter (1991): Tantervi szabályozás Európában. In: Mátrai Zsuzsa (szerk.): *Tanterv és vizsga külföldön*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Tóth Béla (1974): *Szöveg és kép az olvasókönyvekben*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Jegyzetek

1 A tantárgyi program eredeti változata az alábbi linken olvasható http://programe.ise.ro/Portals/1/2013_CP_I_II/25_Matematica_explorarea_mediului_CP_II_OMEN.pdf

Emlékezet és intermedialitás

„Őrizz meg és emlékezz!” (Assmann, 1999, 30.)

” **A** z olvasás nyitottsága, a szétírás játéktere,¹ a kultúra tapasztalata valósul meg, amikor Kertész *Kaddis a meg nem született gyermekért* (2003) regényét és Visky András *Hosszú péntek*² (2006) című drámáját értelmezzük. A két mű egymásra vetítése és a befogadó tudatában megidézett inter- és pretextusok (pl. Mészöly: *Megbocsátás*, Krúdy: *A hídon*, József Attila- és Ady-versek stb.) igazolják, hogy minden esetben az egyén a kulturális háló részeként éli meg jelenét. Ezen viszonyulásmódot követem nyomon a regény és a színházi élmény, az adaptáció egymáshoz viszonyítása által.

A mű „*Olvasási szokásainkat bírálja fölül már tulajdonképpen a legelső oldalon, akkora erővel, hogy csak visszautasítani vagy valahogy vele menni lehet, nem számolva a következőkkel. Másképpen kell venni a lélegzetet, nagyon hamar légszomjjal küszködsz, bizony elszorul benned a lélek...*” (Visky, 2009, 319–320. 326.) – mindez az ismétlődések, a fúgaszerű szerkezet által valósul meg, ciklikussá téve a regény szerkezetét. A Kaddis én-elbeszélője saját életére reflektál ezen keretek között. Az önértelmezés alapján az írás mint emlékezés, az identitást teremtő és meghatározó tényezők, a szocializációt befolyásoló intézmények; a példát mutató tanító alakja és nem utolsó sorban az ima beszédhelyzete kerül előtérbe.

Az író-elbeszélő, B. szerző és olvasó egyszere: a „*mindent bevilágító éjszaka*” lehetőséget ad a hagyományhoz való viszonyulásra, házassága történetének értelmezésére, az identitás különböző tényezőinek tudatosítására, a múlt olvasására, de ugyanakkor az alkotás ideje, amikor kaddist, halotti imát³ mond a gyermekért, aki nem születhetett meg, így érthetővé téve azt, hogy mire vonatkozik a regény kezdőszava, a NEM.

¹ Visky András egyik beszélgetés során a közös írás játékteret generáló szerepére és ezen forma irodalmi hagyományára tér ki (KAF és Tompa Gábor „balkezesei”, illetve Visky András és Tompa Gábor négykezesei) – Erről bővebben: Visky András (2009, 23–294.)

² A kolozsvári Állami Magyar Színházban 2006. december 8-án volt az ősbemutatója Visky András *Hosszú péntek* című drámájának, amit Tompa Gábor rendezett színpadra. Részletek a színház weboldalán: <http://huntheater.ro/darab.php?eid=66&sa=0>.

³ „A kaddis (a héber-arámi szó jelentése: szent) imát sokan, tévesen gyászimádságnak tekintik, holott az egyértelműen Isten dicsőítéséről szól. A tévedés onnan ered, hogy a gyászolók is ezt szokták elmondani a zsinagógában. Valójában azonban a gyással sújtott hozzátartozók ezzel csupán azt szeretnék kifejezésre juttatni, hogy súlyos fájdalmuk ellenére sem veszítették el hitüket.” - www.zsido.hu/vallas/kaddis.htm

A tételszerű szó azonban nemcsak a feleségnek adott válasz, hanem Obláth doktor-nak⁴ is arra a kérdésére, hogy van-e gyereke.⁵ A válaszadás lehetőséget nyújt a jövődöbeli/jelenlegi/volt feleségével való kapcsolat elmondására és az önértelmezésre, amit a környezet felfogásmódja nagymértékben befolyásol.

A társadalom szterotípiáit tartjuk életben: „*De szép zsidó lány!*”⁶ – gondolta önkéntelenül B., a regény főhőse, aki egyébként a determinált lét tudatosítója („*egy kopasz nő ült a tükör előtt, piros pongyolában*”, „*Kopasz nő leszek a tükör előtt, piros pongyolában*”) és elutasítója.

Az identitásépítés folyamán asszimilálódni, illetve másképp gondolkodni lehet. Ha a milió befolyásának engedünk, akkor a diri szerepével azonosulhatunk, tovább éltetjük az alárendeltek, a megfélemlítettek társadalmát. Normaszzerűnek ezen magatartásmód tűnne, mert az embert szocializáló intézmények egyike, az iskola is az engedelmességre tanít. A regényben az iskolában tapasztalt szigorúság és az olykor megmagyarázhatatlan zsarnokiság, a koncentrációs táborok világának szabályaira készít fel. Azonban a szabályokat, az alá-fölrendeltséget életben tartó személy, az igazgató is áldozattá válik, sorsa a többi zsidóéval azonos. Alakja és élete a főhős és az olvasó szempontjából azért fontos, mert hozzá lehet viszonyítani a tanító magatartásmódját.

A tanító⁷ a megmagyarázhatatlan megtestesítője, kétszeresen lázadó a viselkedése. A szabad döntés gyakorlója, az imák, a hagyomány éltetője. A kegyelemre mutat rá abban a világban, ahol a dupla fejadag megkétszerezné a túlélés lehetőségét. A minden emberben meglévő önzőség tudatosul a „*De hát hogy képzelted?*” kérdése által, azonban a gyakorlatban a szeretet kerül kifejezésre. Így gesztusával B. létehez járul hozzá. Az önzetlenség megnyilvánulása ez, amit nem tanítanak az iskolában, hisz a versenyszellem az individuálisra épít. A tanító tehát önmaga pusztítója, példamutató, mely áldozat a vallásos hagyományból ismert. Cselekedetének B.-re gyakorolt hatása abban nyilvánul meg, hogy a róla szóló beszámolóban élteti, és ugyancsak a tanítónak köszönheti a későbbi feleséggel való megismerkedést.

A többiekhez származás szempontjából hasonló zsidó lány gondolkodásmódban eltér, mert nem a hencegés, a másik túlcitálása a vonzó számára, hanem a jóság,⁸ amiről a

⁴ Vö.: Visky András (2005)

⁵ A gyermek nem tulajdonként értelmezendő Selyem Zsuzsa szerint. Az elbeszélő számára lehetőség-jelent: „az én létem a te léted lehetőségeként szemlélve” – az ezen való elmélkedés teszi lehetővé a Kaddis megteremtését. – Részletesebben: Selyem Zsuzsa (2007, 150–183.)

⁶ E témával kapcsolatosan Paul Viriliot idézi Kulcsár Szabó Ernő: „az észlelés tanult dolog. [...] Az észlelés nyelv, amelyet a társadalom tanította módon kapunk. A különböző társadalmakban nem ugyanúgy lát az ember.” – (Kulcsár Szabó és Szirák, 2003, 10.)

⁷ „B.: És hagyjátok ezt abba végre/ hogy Auschwitzra nincs magyarázat/ hogy Auschwitz az irracionális az ésszel fel nem/ fogható erők szüleménye/ mert a rosszra mindig van ésszerű magyarázat/ amire tényleg nincs magyarázat/ az nem a rossz/ ellenkezőleg a jó.” (Visky: *Hosszú péntek*) – Lásd az előadás műsorfüzetét, amelyben a drámát is közölték.

⁸ A szereptávolítás oka Goffman szerint: „az egyén valójában nem a szerepet tagadja, hanem azt a virtuális én-t, amelyet a szerep mindenki számára tartalmaz, aki elfogadja.” Lásd: Goffman, E. (1981, 41.)

Kaddis B-je beszámol, és a dráma szöveggönyve is ezt emeli ki. B. sorsa így nagymértékben összefonódik a tanítóéval: a róla való beszéd és a döntései alapján. Saját létének értelmezése, a felvállalt NEM a másokhoz hasonló gondolkodásmód háritása.⁹ A nem vállalt apaszerep az autoritás elvének elutasítása, melynek gyakorlása a diri által éltetett, Auschwitz által megtapasztaltatott alá-fölérendeltség léte. Az elutasítás, a nem vállalt folytonosság lényegében tiltakozás a determináltság, a dobozok világa ellen, akárcsak a tanító jósága, ami az önzőség elleni lázadás.

A gyermek, mint folytonosságot, léteit biztosító esély helyett B. az írást választja, ami másfajta teremtést jelent. Az emlékezés által életben tartja a múltat, és a zsidó sors összetettségét (Koltai, 2002) mutatja meg, ami: egyrészt komplexus, iszony (a nagy parázna történetének megidézése, a zsidó hagyományokkal való szembesülés – metaforája a kopasz nő), kiszolgáltatottság (a koncentrációs táborok tapasztalata a hovatarozás miatt), másrészt a lehetőség (a tanító példája által) és szabad döntés („*az ember maga dönthessen a zsidósága felől*”) megfogalmazása. A döntés másságával, a határozottan felvállalt NEM-mel magyarázható feleségével való viszonya, aki a vele szemben működtetett sztereotípiát (zsidó) mellett jelenti a szépet, a triviálisat/naturalisztikusot, de a mitikusot is (a zöldeskék szőnyegen átkelő hölgy), a férfi és nő viszonyának beteljesedését. A feleség a gyermekek által (más férfival) látja a lét folytathatóságát, míg B. a tagadásban, az önértelmezésben. Ez vezet az ima beszédhelyzetének, a kaddisnak a megteremtéséhez. A fiktív beszéd által a saját életnek lesz története a jelentésadás során.

A színházi adaptáció⁹ is a jelentésadás/jelentésteremtés egy formája. A *Kaddis a Hosszú péntek* pretextusaként értelmezhető, ami az intermedialis kapcsolatok végiggondolását teszi lehetővé: az olvasás linearitásával szemben a színház egyidejűségét. A mediális közeg megváltozása a két mű másságát mutatja meg.

A két alkotás közti eltérés a színházi térrel magyarázható, ami több jelentéssel bír. A térbe zártság a barakk-dramaturgia megidézője (Visky, 2009, 11–18.). A nyomasztó érzés mellett a léttel való szembesülést fokozza. Az identitáskonfliktus a zárt térben valósul meg, ami a hagyomány megidézése, a sorsszerűség, a lét be/kiteljesedése, egyszerre jelölve a regényben feltűnő helyszíneket: az iskolát, a kék szőnyeget, Auschwitzot. Így jelentése összetettebb: egyrészt a rituálisra, másrészt – az írás alapján – a sorsszerűségre utal. Ezen élmény megteremtéséhez járul hozzá a regény ritmusának mozgássá való átminősülése a drámában. A regény esszéisztikus stílusát, a körmondatokat a drámában rövid kijelentések váltják fel, amelyeket a színpadi mozgás tesz hatásossá. Így a játék rítussá lesz: egyszerre jelenti a mitikusot és a jelen helyzetét. Az ismétlés pedig a múlt megélését teszi lehetővé a megjelenítés által (Assmann, 1999, 16.). Megteremtik a szereplők (9+1) azt a minimál-situációt, amely lehetővé teszi Isten nevének az említését, a megszólítást, a kaddis megfogalmazását. A kar és főszereplő párbeszéde (amely olykor szinkron cselekvés – pl. imádkozás, amikor csak B. belépésekor kezdődhet el a rítus –, máskor pedig az ellentét kifejezője: B. írása, az írógép hangjának fokozása a befele figyelésre, az emlékezésre utal, de párhuzamba állitha-

⁹ A feladatot az internet által a fórumokon megvalósítható továbbírással hozom kapcsolatba, mert a több szerző alkotói megnyilvánulása mellett a közösségteremtés is létrejön általa. – Részletesebben – Balogh Endre (2002, 123.)

tó a feleség próbálkozásával, aki az alkotó író öntörvényű világába szeretne betörni a maga vágyával. A feleség vágját a kar többi tagja erősíti fel) alapján bontakozik ki a sors értelmezése, de a regényhez viszonyítva jelentős eltérések vannak.

Középpontba kerül B. alkotó tevékenysége. Paradox szituáció, mert a szűk fülke zárt terében tapasztalja meg az önkifejezés szabadságát. A feleség azonban a kar tagjaként éli meg létét, ebből a pozícióból, a nőiség megmutatása, a csábítás kifejezése által igyekszik kapcsolatot teremteni B.-vel, sikertelenül. A tanítónak sincs kiemelt szerepe, a dirihez hasonlóan a kilencek egyike. A szeretet hangját csak hallani lehet, a tanító példázatát megmutató rész sötétben, felvillanó fények mellett valósul meg. Az arc elvesztésének, a személyesség eltűnésének vagyunk tanúi a maszkviselés által (Visky, 2009, 15.). Az általános emberi megmutatkozáshoz így a lágerpóker ironikussága és a kegyelem megnyilvánulása epizódjának, illetve az imának a magasztossága is hozzátartozik. A dráma tehát összetett esztétikai minőségűvé lesz (a regényhez hasonlóan), ami a nézőre tett hatást fokozza, egészen az utolsó jelenetig, amely alapján a megváltatlanság, a hosszú péntek tudata állandósul.

A fenti értelmezés e formáját 2013-ban nyerte el. Kolozsváron, az Alkalmazott filozófiai kutatások mesterképző hallgatójaként szakdolgozatomat *Emlékezés és kortárs irodalom* címmel írtam. Ezen dolgozat harmadik fejezete az Emlékezet és intermedialitás.

Az előzmények azonban magyartanári tevékenységemmel kapcsolatosak. A zilahi Sylvania Főgimnázium tanáraként 2007 és 2013 között irodalmi kört működtettem, amely alkalmakon kortárs szövegekkel foglalkoztunk. A tevékenységre délutáni időpontban került sor, a diákokkal közösen egyeztünk meg a részletekben. Körülbelül másfél órás tevékenységek voltak, de szükség esetén akár több is. És ha kolozsvári színházlátogatással kapcsoltuk össze, a délután nagy részét kitöltötte. Az irodalom iránt érdeklődők 2014 óta tehetséggondozó szakkörre járhatnak, amely intézményes keretek között jelenti ugyanazt, amit korábbi években az irodalmi kör.

Kertész regényét 2011. III. 22-én tárgyaltuk újra körülbelül három év után. A következő alkalommal (2011. IV. 12-én) a *Hosszú péntek* felvételét néztük meg, felelevenítve a színházi tapasztalatot, amelyben 2008. március 29-én részesültünk.

A tevékenységet kreatív írással¹⁰ vezettük fel. A regényből kiválasztott hét gondolatot kellett szövegbe írni oly módon, hogy minden jelenlevő két-két sort ad az egyes idézetekhez: egyet a kapott szöveg elé, egyet pedig utána. Az elkészült alkotások mutatják, hogy az irodalmi körösök az intertextusokat előszeretettel használják, beépítik korábban tárgyalt szövegek képeit (pl. Mészöly: Megbocsátás, Krúdy: A hídon, József Attila- és Ady-parafrázisokat stb.), és igyekeznek a szövegösszefüggés, a kohézió megteremtésére is. A feladat az írás szabadsága mellett arra hivatott felhívni a figyelmet, hogy az egyén minden megszólalása által kapcsolódik egy kontextushoz, ebben az esetben a beszéd/írás helyzetben résztvevőkhöz, személyesen pedig az előzetes tapasztalatokhoz, tudáshoz. Példaként olvassuk el az egyik közös alkotást:

¹⁰ A feladatot az internet által a fórumokon megvalósítható továbbírással hozom kapcsolatba, mert a több szerző alkotói megnyilvánulása mellett a közösségteremtés is létrejön általa. – Részletesebben – Balogh Endre (2002, 123.)

*Megérkeztem. S máris egy kérdéssel fogadtam magam:
Mocsok vagyok?
Ki ez a mocsok?
Ránézett...
Dühében enni készült, pedig nem kívánta.
A piros és kék vér ütemesen keveredett össze méhében, mint egy futurisztikus ízletes kávé.
Paradicsomleves evés közben rájöttem arra, hogy eddig
Minden nap
„**magánembernek születtem**”
azért, hogy
magamnak csak én legyek, önmagamat elemezzem, boncolgassam, szétszaggassam,
majd újból összerakjam a darabjaim.
az élet valójában az, hogy azt hisszük élünk, majd rájövünk, hogy mégsem és végül ki-
derül, tényleg...
...az élet kísérlet a létezésre.
a zsarnokoskodásra...
ÉGJEN EL MIND!
Ki nem téved szándékosan.
csak az haljon meg.*

Az írást felolvasás (a közösen készített alkotásoké) követte, mert fontosnak tartottam felhívni a figyelmet Kertész regényének másik sajátosságára: a mű ritmusára, a fúgaszerű ismétlődésre. Szóba került Paul Celan *Halálfúga* című alkotása, amit a 2007–2008-as tanévben tárgyaltunk és Beethoven zeneműve.

Az egyes szám első személy (a Kaddis én-elbeszélés) saját hangon való megszólaltatása után a mű elmélyültebb interpretációját valósítottuk meg, figyelve az írás szerepére; az identitást teremtő és meghatározó tényezőkre; egyén és közösség, a férfi és nő, szülő és gyermek kapcsolatára; a szocializációt befolyásoló intézményekre; a példát mutató tanító alakjára és nem utolsósorban az ima beszédhelyzetére.

A reflexiót ebben az esetben a színház mint médium felől valósítottuk meg, kérdőív segítségével:

- Milyen hatással volt rád a dráma? Mit emelnél ki a színpadi adaptációból? Miért?
- Milyen előzetes tudásra alapoztál a dráma értelmezésekor?

Irodalom

Dráma

Zene

Történelem

Egyéb (nevezd meg)

– Hogyan befolyásolta ez a tudás az értelemteremtés folyamatát a következőkkel kapcsolatosan:

Téma

Tér
Idő
Szereplők
Egyéb (nevezd meg)

A Kaddist a *Hosszú péntek* pretextusaként értelmeztük¹¹, ezért a kiadott kérdőív első-sorban a drámára kérdezett rá, mert a regényt amúgy is beépítették az interpretációba. A válaszok alapján elmondható, hogy a diákok tudatosították az intermedialis kapcsolatok fontosságát, azt, hogy az olvasás linearitásával szemben a színház az egyidejűséget jelenti. A mediális közeg megváltozása a két mű másságát mutatja meg.

Irodalom

Assmann, J. (1999): *A kulturális emlékezet*. Atlantisz Kiadó, Budapest.

Balogh Endre (2002): Interneti irodalom-irodalmi internet. In: Bengi László et alii (szerk.): *Kánon és olvasás*. Kultúra és közvetítés. I. Kötet, Fiala Írók Szövetsége, Budapest, 121–139.

Bodó Márta (2007): Egy kép-telen világ - Hosszú péntek vagy Kaddis a meg nem született gyermekért. *Látó*, március - <http://www.lato.ro/article.php/Egy-k%C3%A9p-telen-vil%C3%A1gHossz%C3%BA-p%C3%A9ntek-vagy-Kaddis-a-meg-nem-sz%C3%BCletett-gyermek%C3%A9rt/633/> (letöltés ideje: 2013. 06. 14.)

Goffman, E. (1981): *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Kertész Imre (2003): *Kaddis a meg nem született gyermekért*. Magvető Kiadó, Budapest.

Koltai Nelli (2002): A regény az élet igenlése. *Szombat*, dec. <http://www.szombat.org/archivum/h0212c.htm> (letöltés ideje: 2013. 06. 13.)

Kulcsár Szabó Ernő és Szirák Péter (2003) (szerk.): *Történelem, kultúra, medialitás*. Balassi Kiadó, Budapest.

Selyem Zsuzsa (2007): Egyetlen időm és a minyonok. Kertész Imre regényeiről. In: Uő: *Fehérek közt*. Vigilia Kiadó, Budapest, 150–183.

Selyem Zsuzsa (2007a): Négy hamisító, két elmebeteg és egyvalaki, akit saját apja zárattott be. In: Uő: *Fehérek közt*. Vigilia Kiadó, Budapest, 5–38.

Visky András (2005): Ki beszél? A Kaddis a meg nem született gyermekért mint dramaturgikus forma. *Jelenkor*, 1. szám. <http://jelenkor.net/main.php?disp=disp&ID=708> (letöltés ideje: 2013. 05. 31.)

Visky András (2009): *Megváltozhat-e az ember*. Komp-Press-Korunk, Kolozsvár.

¹¹ Visky András szerint az adaptáció, ami a fordításhoz hasonlítható, a szabad átdolgozáshoz, színre vitt hermeneutikai szituáció. E helyzet Grotowszki nyomán: a jelenben véghez vitt cselekvés. – Részletesebben – Visky András (2009, 41–55.) Bodó Márta véleménye az adaptáció fenti meghatározásától eltérő, mert: „a képi világ és e szöveg össze nem egyeztethető voltát érzékelttem” – Lásd: Bodó Márta (2007)

Nemes István

A teljesség pedagógiája – Franz Kett és az egységes, értelemorientált pedagógia útja



A bban a pedagógiai valóságban, amelyben élünk és dolgozunk részint a kifáradás jelei, részint valószínű szomj mutatkozik olyan pedagógiai szemléletmódok és ehhez rendelt didaktikai eljárások iránt, amelyek a maguk teljességében szolgálják a nevelt személy személyiségfejlődését. Mindkét pólus a pedagógus elhivatottságából fakadó keresés két arca, küzdelme az egész iskolai valóság sze-

mélyessé tételéért, vagy éppen kiábrándultsága abból. E jelenség fejtegetése nem feladatom, csupán villanásszerűen jelezni szeretném, hogy keresni és kísérletezni mindig érdemes, ha értékeket szeretnénk nyújtani, és utalás arra, hogy sok olyan pedagógiai elgondolás létezik, amelyet érdemes fölfedezni és pályánk során alkalmazni.

Az egész személyiség sokoldalú fejlesztése nemcsak minden reformpedagógiai szemlélet jelszava, de az oktatási folyamat szervesen beépült eleme ma már annak kezdeitől, a tantervtől a tanterembeli munkáig.

Egy olyan pedagógiát szeretnék e helyen ismeretterjesztő jelleggel bemutatni, amely többé-kevésbé ismert már Erdélyben, azonban elméleti alapjaival és gyakorlatának különlegességével aligha foglalkozott behatóan a hazai szakirodalom, s a pedagógusok is csak a didaktikai cselekvés látványos központi eleméről, a padlóképről ismerik.

Épp ezért jelenlegi hazai alkalmazása során sokszor nemcsak a legtöbbször csupán „műkedvelésig” eljutó praxis, de számos tévhit is szerepet játszik. Ilyen téves elképzelés például az, hogy a padlókép egy történet szemléltetése. Írásomban a pedagógia alapítója, Franz Kett fenomenológiai leírását (Kett, 2009) vettem alapul, kiegészítve azt a német-



országi egységes értelemorientált pedagógiai intézet évkönyveinek vonatkozó anyagával, amelyeket konkrét példaként használtam az alapító gondolatainak szemléltetésére.

1. A Kett-pedagógia eredete

Az egységes értelemorientált pedagógia¹ eredete a múlt század hetvenes éveire megy vissza. A II. vatikáni zsinat hozta megújulás a katolikus egyházban megkövetelte a hitoktatás átalakítását is, amit tovább motivált a szekularizált iskolák és oktatási rendszerek modernizációja által kívülről ösztönzött felzárkózási törekvés. E motivációk tették lehetővé, hogy a bajor Caritas Szövetség felkérje Franz Kettet és Esther Kaufmann nővért a gondozásában álló katolikus óvodai oktatás megújítására.

A két megbízott közösen fejlesztette ki a pedagógiát, amelyet ma egységes értelemorientált pedagógia néven ismerünk. A Kett-pedagógia születése induktív módon történt: az óvodai környezetben szerzett, folyamatosan újraértékelt nevelői tapasztalat

¹ Ganzheitliche sinnorientierte Pädagogik. E hivatalos megnevezés mellett a pedagógia fejlesztésére alapított intézetnél religionspädagogische Praxis-nak (RPP) is nevezik a Kett-pedagógiát, hangsúlyozva annak gyakorlati jellegét. Az egységes értelemorientált pedagógia magyar fordítása a személyiség egységét és az emberi lény teremtéssel való sokrétű egységét domborítja ki. Ezzel szemben a „ganzheitlich” kifejezés jelentésstanilag a teljesség igényét is magában hordozza: az ember teljes nevelésére törekszik, személyisége és életfolyamatai minden dimenzióját egyszerre, egységesen próbálja alakítani, formálni.

alapvető szerepet játszott kidolgozásában. Ugyanakkor kifejlődését eleve meghatározta egy modern gondolatoktól áthatott keresztény antropológiai szemlélet, amelynek gyökereit a teremtés legújabb kori teológiájában, a keresztény misztikában, Martin Buber perszonalizmusában és Viktor E. Frankl logoterápiái szemléletében kell keresnünk. Ha tartalmilag akarnánk összefoglalni azt az emberképet, amelyből Franz Kett kiindult, azt mondhatnánk, hogy az egységes értelemorientált pedagógia hangsúlyos nevelési elemei az ember világgal, teremtményekkel való egysége, teremtettsége, értelemkereső volta, rácsodálkozása a teremtett világ valóságában megmutatkozó nagyobb egészre. Ez a nagyobb egész hordozza őt, élteti és kibontakoztatja. A személyiség emberi kapcsolatokban alakot nyerő, kapcsolati eseményekben kibontakozó egzisztenciája a Kett-pedagógia második alapvető forrása és alapja.

Franz Kett és Esther Kaufmann pedagógiai szemlélete a kilencvenes évek során fokozatosan eltávolodott egymástól, és a két alapító külön utakon kezdett járni. A nyolcvanas-kilencvenes évek során ugyanakkor az új valláspedagógia átlépte Németország határait, és fokozatosan híveket szerzett magának Ausztriában, Svájcban, Itáliában és Dél-Koreában. A múlt évtizedben Csehországban is leányintézete alakult, jelenleg pedig Magyarország és erdélyi meggyökereztetése is folyamatban van.

2. Az életöröm mint alapkompétencia – szép, hogy itt vagyunk

Franz Kett az embert fenomenológiai szemlélettel közelíti meg. E törekvés célja azon alapvető emberi adottságok megragadása, amelyek egy lehetséges pedagógiai szemlélet és praxis kiindulópontjai lehetnek. Az emberi személyiségfejlődést spirál alakú ívben kibontakozó folyamatként szemlélteti, amelynek kiindulópontja hármas egységben ragadható meg, az ember pedig ezekre támaszkodva nevelhető. Először is az ember *adottságként* jelenik meg: személyiségének általános és egyedi vonatkozásai, kibontakozási potenciálja születésétől fogva adott. Adottságként az emberi jelenvalólét² a természet elemeinek, a szülőknek és az egész valóság végső lehetőségi feltételének, a végső lét- és értelemalpnak az ajándéka, aki magát az égő csipkebokorban itt levőként, jelenvalóként nevezte meg (Kiv 3, 13–15). Az ember adottságként, önmagának ajándékozottságként meghatározható dimenzióját kiegészíti a kibontakozási spirál kiindulópontjának másik oldala: az ember *elfogadó*, létét folyamatosan befogadó jellege. Ez nem más, mint a születettség tapasztalatából kiinduló tudatállapot, amely önmagam ajándékozottságát, tehát elfogadását, létem elfogadasként való meghatározottságát jelenti, egy harmadik lépésben *várakozásokat támasztó lét* is. Az anya, az apa, a gyermeket váró család e várakozásában felém és a jövőm felé fordul, és jó reménységeket táplál velem kapcsolatban. Így válok

² Dasein. Fontos fogalom a ketti pedagógiában, amely a jelenvalóságra, a jelenlétre, annak tudatára helyezi a hangsúlyt. A fogalmat a régebbi magyar egzisztenciálfilozófiai fordítások ittlétként fordították. Mellette él a Vajda Mihály vezette Heidegger-fordítócsoporthoz kissé elvontabb, ám sokkal kifejezőbb interpretációja is, amely a Dasein kifejezést a jelenvalólét magyar megfelelővel fordítja. Mi magunk is ezt az interpretációt használjuk tágabb jelentésmezejé és a Kett-pedagógia által használt jelentéstartalomhoz való idomultsága miatt.

a magam és mások reményének hordozójává, amely jó esetben pozitív motivációs tartalommal „tölti fel” lételemet, és előrelendít a fejlődésben.



Közös áldás, éneklés

A Kett-pedagógia alapvető törekvése egy olyan alapkompétencia tudatosítása és rögzítése a nevelt személyiségben, amely a fejlődési spirálra és annak hármas kiindulópontjára összpontosít. Ez az alapkompétencia nem cselekvési vagy gondolkodási készségek konvergenciájaként mutatkozik meg, hanem egy alapvető és átfogó tudatállapotként: jó, hogy itt vagyok, jó, hogy létezem, jó, hogy adatik nekem, hogy ajándékozott lét vagyok, még akkor is, ha a kibontakozást gyakran kíséri krízis, emiatt pedig az élet nem mindig könnyű. E feltételek miatt fektetnek különös hangsúlyt a Kett-pedagógiában olyan foglalkozások kidolgozására, amelyek a születésnap, névnap megünneplésére (Kuenzer, 2012, 40–42.), a személyiség egyediségének képi megfogalmazására (Guggenmos, 2016, 27–33.; Kretz, 2014, 190–192.), a földi lét valóságának és örömeinek felfedezésére (Kett, 2010, 13–45.)³ és az álmok megvalósításának, az ehhez való bátorság kialakításának feladatára összpontosítanak.

A Kett-pedagógia óvodai eredetének egyik jele, hogy nagy hangsúlyt fektet a természet ritmikus és ciklikus változásainak tudatosítására. Az évszakok, a nappal és az éjsza-

³ A teljes témakör sok alapélményt felölel: az úton levést, a világba való belépés momentumát, azt, hogy a világban helyünk van, amit talentumaink jelölnek ki, az ittlét örömet, egyénileg és együttesen.

ka rendszeres váltakozása szemléleti modellekként szolgálnak a belső lélektani és életfolyamatok számára: a születés és elmúlás, az lélek belső valóságainak szimbólumává váló fény és árnyék szemlélése és belső képpé alakítása tudatossá és kimondhatóvá teszi belső életfolyamatainkat, egzisztenciális kérdésvetésekre ösztönzi a gyerekeket, amelyekből megszületik a „gyerekfilozófia”, illetve „gyerekteológia” (Kett, 2009, 29–30.). Az életöröm mint alapképesség az összes többi kiteljesedett élethez szükséges képesség közvetítője Franz Kett számára. „Schön, dass Du da bist!”⁴ – köszöntenek minden gyereket a Kett-pedagógusok reggel. S ez nem csak egy köszöntés, ebben magvában benne van minden, amit a Kett-pedagógia tudatosítani szeretne alapszinten a gyerekekkel, a jelenvalólét pozitív, ajándékozottságból fakadó módusza.

3. Világban való lét

A gyerek találkozása a világgal minden nevelési történet alapvető összetevője. Minden egészséges nevelői erőfeszítés a személyiségfejlesztés alaptényezőjének tartja a világgal kapcsolatos, tudatban való „rendrakást”, valamiféle világhoz való tudatos viszony kialakítását.

Franz Kett az embert valami átfogóbb, nagyobb részeként fogja fel. Ez a nagyobb – a világ – maga is kibontakozóban van, folyamatok színtere – természetesen nem a fejlődés, haladás értelmében –, és az emberi személyiség vele kapcsolatban, kölcsönhatásban bontakozik ki. Ez azt jelenti, hogy a világgal való találkozásunk a legzsengebb kortól kezdve egész személyiségünket igénybe veszi, s erre a nevelési folyamatban is így kell tekinteni: az észlelés, gondolkodás, cselekvés, beleérzés, intuíció egyazon világgal találkozó egységes emberi személyiség tette (Kett, 2009, 33–34.).

A világ ugyanakkor maga is hármas egységként jelenik meg tudatunkban: a külvilág, az emberi világ és saját belső világunk szétbonthatatlan együttes kibontakozásaként. A Franz Kett által alapított pedagógia a természet (külvilág) képi jellegére és folyamatosságára alapszik. Martin Buber nyomán igen fontosnak tartja a világ szemléletének kiemelését: a tárgyiasító, objektíváló, pragmatikus, technokrata megközelítés mellett a pedagógiában újra létjogosultságot kell nyernie a világ poétikus, meditatív szemléletének, amely a külső képekben és folyamatokban goethei módon meglátja a benső folyamataink tükörképét, és a világgal való találkozásban egyben önmagával is szembetalálkozik. Az emberi világ, az együttlét, akkor válik igazi emberi létté, amikor buberi értelemben beléptetjük a gyereket az Én-Te kapcsolat világába. Így haladjuk meg az emberi viszonyok tisztán pragmatikus szemléletét, és így válnak azok személyes, a buberi Én-Te alapszópár értelmében vett kapcsolatokká. A belső világból Kett a lélek elemektárs hajtóerőinek legjavát emeli ki és teszi a pedagógiai ténykedés tárgyává: az értelemkereső, gondolkodó, interpretáló, döntő és cselekvő embert célozza meg, akinek önértelmezése sokszor belső szimbolikus, archetipikus képi nyelv révén nyer alakot, tudatosul (Kett, 2009, 35–37.). A belső és külső világ egységes szemlélete, valamint a kapcsolatokban való lét értékelése és ennek tudatosítása megnyitja az ember szívét (Czanik, 1995,

⁴ Szép, hogy itt vagy.

548.)⁵ azon intuíciók és belátások számára, amelyek lehetővé teszik egy valami, világnál is nagyobb jelenlétének megsejtését, és önmagának mint abszolút, feltétlen szeretettől való körülfogottnak és hordozottnak a megélését. Franz Kett saját pedagógiáját emiatt nevezi műsztagógikusnak, azaz a misztériumba bevezetőnek (Kett, 2009, 37.).



Padlókép-készítés

Franz Kett a világ megismerésének két módjáról beszél: az *objektíváló* megismerésről, amelynek létjogosultságát nem tagadja, de ma túlsúlyosnak tartja, és a világ poétikus látásmódjáról, amely az emberi egzisztencia és a világ kapcsolódási pontjait tárja föl. Az utóbbit a *szertő szemlélődés/szemlélés* által valósítja meg az ember. Az utóbbi nem hatalmi igény alapján születik, kommunikatív folyamat, amelyben mind a szemlélt tárgy, mind a szemlélő változnak, kölcsönösen részesülnek a folyamat gyümölcseiben. Mindkettőnek egyensúlyban kell lennie egymással. Franz Kett itt Martin Buber gondolatát vilantja föl: az objektíváló-tudományos megismerés nélkül nem élénk túl, míg a szerető szemlélés nélkül nem válhatunk emberré (Kett, 2009, 45.).

Kett pedagógiája ennek megfelelően a szerető szemlélés két módjára tanítja a gyerekeket. A *horizontális szemlélés* lényege a tárgy önmagában való tapasztalati szemlélete, amelybe bevonjuk az egész egyéniséget, annak minden képességével. Az alma alakja, illata, íze, környezete, az őt éltető, ajándékozó természeti erőforrások, magvának életet to-

⁵ A szív itt nem az érzelmek, hanem az egész személyiség központja, azaz a szív biblikus fogalmát veszi alapul a szerző.

vábbadó ereje nemcsak tudományos megfigyelés szintjén hozzáférhető, hanem a szívet is megérinti. A vertikális szemlélés során mindezek metaforává válhatnak: önmagam és fejlődési folyamataim metaforájává, az isteni metaforájává (Kett, 2009, 46–48.).

A szemlélés ezen skáláinak meghatározására épül az a didaktikai folyamat, amelyet a Kett-pedagógia *Anschauung*-nak nevez, és amely a tanóra menetét belsőleg alakítva négy fázisban vezeti el a gyereket a dolgok tapasztalati megismerésétől metaforikus jelentésük felfedezéséig és alkalmazásáig. Az *Anschauung* alapelve a koncentrikus körökben való szemlélés, azaz a folyamat során a tapasztalat síkján belülről kifelé haladva egyre nagyobb egységbe vonom be a szemlélt tárgyat, és egyre inkább fölfedezem azon jelentéstartalmait, amelyek a metaforikus értelmet megalapozzák (Kett, 2009, 51.). Mindez négy szakaszban történik, amelynek első lépésében megszervezzük a csoportot, mégpedig kör alakban, egy középpont köré gyűjtve őket, megteremtve a szemléléshez szükséges egyéni belső és az együttes munkához szükséges közösségi atmoszférát. A második lépésben történik meg a tárgy egyre szélesedő tapasztalati szemlélése és ezen ismeretek feldolgozása a tárgy belső és külső összefüggés-egészének közös, interaktív feltárásával. Ezután következik a tárgy belső világunkhoz kapcsolódó metaforikus értelmének kibontása. A harmadik szakaszban a pedagógus elmélyíti a szerzett belátásokat a képalkotás által. A negyedik lépés a transzcendencia jelenlétének módjára világít rá, megnyitva a szemlélet transzcendens vonatkoztatottságának távlatát (Kett, 2009, 45–57.).

4. Kapcsolatpedagógia

Franz Kett pedagógiája alapvetően kapcsolatpedagógia. Mint ilyen, a hitvallása az, hogy az emberi személyiség a személyességben teljesebbé válik. Abban a pillanatban válnak valakivé, amelyekben egy társunk ilyenként tekint ránk, és mi is személyként észleljük őt. Életünk voltaképpen egyetlen kapcsolati eseménysorozat: ha elvonjuk belőle a sok ezer ránk pillantást, meghallgatást, hozzánk szólást, a semmibe hullunk vissza.

A kapcsolatra nevelés pedagógiai gyakorlatai Franz Kett útjában sokrétűek: a személyességet hordozó köszöntéstől a táncig terjednek, és az adás-elfogadás aktusainak ismétlésén alapulnak. Maga az óra nem más, mint kapcsolati esemény, témacentrikus interakció, ahogyan az alapító nevezi. A megismerés a gyerekek egymás közötti és tanárral való folyamatos interakciója, semmi más (Kett, 2009, 79.). Az óra a folyamatos közös vagy egyéni cselekvésre való meghívás, és e meghívás továbbadása jegyében telik. Az órák dialogikus jellege olyan atmoszférát hoz létre, amelyben mindenki megbecsülve, elismerve érzi magát, ami a testvériség és elfogadás szükségletének kialakulásához vezet. Az a kulturált, finom, szeretetre és személyességre épülő pedagógiai gyakorlat, amellyel mindez megvalósul, olyan kompetenciákat gyakoroltat be az óra folyamán, amelyek az osztályközösség mindennapjaiban és kifelé is érezhető hatást gyakorolnak a gyerekek viselkedésére.

5. Értelemhordozó történetek

Franz Kett pedagógiája talán arról ismert a leginkább, hogy a padlóképek segítségével igen jól fel lehet dolgozni bibliai történeteket, meséket és mítoszokat. S ekörül fordul

elő a legtöbb tévedés is, mert a padlóképet sokan szemléltetésnek tartják, amelynek a közös megalkotásába bevont gyerekek „könnyebben megjegyzi” a történetet. Hogy e pedagógiai aktusnak van ilyen hatása, tagadhatatlan. Ám mindez csak felület.



Tánc

Franz Kett abból indul ki, hogy az emberiség nagy történetei életbölcsséget és transzcendenciát hordozó történetek. Természetesen a Bibliát megkülönböztetett módon kezeli, nem mossa egybe a mese, mítosz és kinyilatkoztatás fogalmát. Az értékskálán teljesen más helyet biztosít számukra. Mindet értelemhordozó történetnek nevezi (Sinnesgeschichte), azonban a Biblia Isten üzenetét hordozza, Isten jelenlétének szerető, bátorító, felszabadító valóságáról szól.

E történetek az élet értelméről beszélnek, azokról a valóságokról, amelyek megalapozzák azt a tudatot, hogy létünk értelmes, értelemkeresésünk nem káprázat, a szeretetbe, kapcsolatokba, reménykedésbe és az ebből fakadó cselekvésbe fektetett energia nem abszurd törekvés, hanem az örökkévalóságból származik, és abba torkollik.

Így lesz például Szent Márton történetéből az isteni megtapasztalásának, a szeretet transzcendenciájának története, ami a természet ciklusaival összekapcsolva a fény ünneplésének szimbolikus rítusában fut ki a hittanórán (Ostermann, 2010, 67–82.). De a történetek horizontális síkon is sokat mondanak: a kamaszkorúaknak – a reflexió abszt-

rakációs szintjének és mennyiségének növelésével – feldolgozható a Csipkerózsika-mese mint a szülőkről való leválás és az önálló életút megtalálásának példázata.

A narratíva tehát nem központi motívum e történetek feldolgozásánál, hanem önmagunk vagy a valóság metafizikai vagy lélektani szerkezetének felismerését teszi lehetővé a képi nyelv útján. Mindebből a nevelt olyan képekbe öntött életbölcsséget tehet magáévá, amely fantáziáján keresztül berögzül tudatába, és alakítja alapvető életbeállítottságát. A képi nyelv itt közvetítő szereppel bír: a kép által hozzáférhetővé válik a belső világ olyan gyerekek számára is, akiknek fejletlenek még a kognitív struktúrái a belső életfolyamatok bonyolult lüktetésének megfogalmazására. Az érzelmi intelligenciafejlesztés a képi nyelv által nyer alakot a Kett-pedagógia alkalmazása során. A kép tehát elsősorú eszköze a Kett-pedagógiának.

6. Szimbolizáló cselekvés és alkotás. Padlókép és játék

Utaltunk már arra, hogy a Kett-pedagógia lényegi, legnépszerűbb, ám leginkább félreérthető eleme a padlókép. A padlókép szimbolikus cselekvés és alkotás eredménye.

A szemlélésre tanítás révén a gyerekeket el lehet vezetni arra a felismerésre, hogy a külső valóság képei bensőnk metaforikus közvetítőjévé válhatnak. E metaforáknak hatalmas kifejező erejük van. A képek elvezetnek önmagunk megértéséhez, de a világot mint a „kimondhatatlan jelentéshordozóját” is megnyithatják előttünk (Kett, 2009, 92.).

A Kett-pedagógia a képiesítés, szimbolizálás két alapvető formáját ismeri és gyakoroltatja be: a képalkotást és a megtestesítést.

A képalkotás a padlóképekben valósul meg. A padlókép nem fotografikus és nem is narratív valóság. A sajátosat, a lényegét fejezi ki, üzenetet közvetít. A történetek feldolgozása során sem a narratívát képezi le elsősorban, noha ez is szerepet játszik meglakotásában. Inkább a momentumok képen való elhelyezése, a színek és a formák, a felhasznált anyagok szimbolikája elsőrendű. A kis Jézus nem véletlen kerül az arany középpontba a karácsonyi történetek padlóképein, ahogyan a kör vagy szív alakú képforma sem közömbös. A padlóképeknek két alapformáját ismeri az egységes, értelemorientált pedagógia. A közös padlókép a téma feldolgozásának közvetlen terméke, egyetemes érvényű jelentéstartalmat hordoz. Az egyéni padlókép kirakása a közös kép megalkotása után egyénileg történik. Az egyéni padlókép a gyerek történet vagy óra témája általi megérintettségének tartalmát fejezi ki szimbolikus formában (Kett, 2009, 96.).

A képet mindig kiegészíti a beszéd, a szóbeli kommunikáció. A szó, cselekvés és kép egyensúlyát megfelelően be kell mérni, egyébként az óra válik semmitmondóvá, vagy a tanár sokat beszélővé.

A szimbolikus cselekvés módjai széles skálán mozognak: a kötéllel való közösségformáló játékoktól az egyes teremtmények, emberi művek eljátszásán át a szimbolikus elemekkel gazdagított táncig igen sokféle elemet épített be a Kett-pedagógia szimbolikus szemlélete (Kett, 2009, 98–101.).

7. A végső valóság nyomában

Franz Kett Istent a végső értelem és létalapként határozza meg, aki megalapozza boldogság- és értelemkeresésünk jogosságát. „A világgal való találkozás alapjává válhat annak, hogy megsejtssem egy magasabb és mélyebb valóság jelenlétét, megérintsem köntöse szegélyét.” – mondja (Kett, 2009, 36.).

Mindazonáltal nagy alázattal közelíti meg a témát. A Kett-pedagógia feladatának nem Isten létének bizonyítását tartja, hanem a lélek megnyitását, képessé tételét arra, hogy ezt az egyébként autonóm módon, emberi erőlködésre való tekintet nélkül megmutatkozó misztériumot egyáltalán befogadhassa.

E misztérium keresése, az értelem keresése az ember életének vallási dimenziója. Amennyiben rátalálunk, nyugvópontra és békére lel az emberi élet, és vallási magatartások sora ébred föl bennünk: hála, dicséret, meditatív elmélyülés, panasz, bűnbánat, önátadás. Ám mindez még nem elég. Ha a rátalálást nem követi tényleges erkölcsi fordulat, mondja Franz Kett, nem beszélhetünk vallásos nevelésről (Kett, 2009, 116.).

Franz Kett saját pedagógiájáról szóló leírását egy Martin Buber idézettel kezdte: „Nevelni csak az tud, aki az örök jelenlétben áll. Annyiban nevel, amennyiben ebbe bevezet.” E programjellegű kijelentés tökéletes tömörséggel jellemzi pedagógiájának központi törekvését: elvezetni a gyereket az isteni jelenlét kapujába, hogy ott várakozzon. E pedagógia semmi egyébire nem vállalkozik, mint megnyitni az egész személyiséget egy nála nagyobb, transzcendens valóság megtapasztalása számára, ami egyébiránt minden keresztény spirituális törekvés magva. A többi már nem emberi erőfeszítéstől függ.

Irodalom

Czanik Péter (1995): Szív. In: Bartha Tibor (szerk.): *Keresztyén bibliai lexikon*. Kálvin János Kiadó, Budapest.

Guggenmos, Rosmarie (2016): Du bist einmalig. *Jahrbuch. Ganzheitlich-sinnorientiert erziehen und leben*. 7, 27–33.

Kett, Franz (2010): Das Leben entdecken. *Jahrbuch. Ganzheitlich-sinnorientiert erziehen und leben*. 13–45.

Kett, Franz és Koczy, Robert (2009): *Die religionspädagogische Praxis. Ein Weg der Menschenbildung*. RPA-Verlag, Landshut.

Kretz, Dagmar (2014): Wir feiern dein Geburtstagfest. Geburtstagslied für Krippekinder. *Jahrbuch. Ganzheitlich-sinnorientiert erziehen und leben*. 190–192.

Kuenzer, Cilli (2012): Den Namenstag feiern. *Jahrbuch 2012. Ganzheitlich-sinnorientiert erziehen und leben*. 40–42.

Ostermann, Petra (2010): Der heilige Martin – Bote des Lichts. *Jahrbuch. Ganzheitlich-sinnorientiert erziehen und leben*. 67–82.

Versengés az arany sastollért¹

Mesefeldolgozás Kett-módszerrel

1. Versengés

Agyereknek körben ülnek, az általuk közrefogott tér közepén elhelyezett fehér terítőre egy tányér bonbont teszünk. A gyerekeknek különböző ügyességi feladatokat adunk: Ki tud a leggyorsabban papírrepülőt hajtogatni? Ki tud a legtovább egy lábón állni? Ki tud papírlabdával a legmesszebbre dobni?

A győztes mindig elveheti a tálból a jutalmat.

Nagyobb gyerekekkel beszélgethetünk arról, hogy mit jelent a leggyorsabbnak, legjobbnak, elsőnek lenni, győzni. Nem mehet mindig úgy, ahogyan akarjuk

Megkérünk egy gyereket, hogy amilyen gyorsan csak tudja, fussa körbe a középben lévő kendőt.



¹ A foglalkozás terve és a mese német nyelvű leelőhelye: Anita Würkner–Margit Kaiser (2013): Geschichte die vom leben erzahlen. In: *Jahrbuch 2013 Ganzheitlich-sinnorientiert erziehen und bilden. Ein reformpaedagogischer Ansatz auf der Basis eines chritlichen Menschenbildes.* Franz Kett Verlag GSEB, Gröbenzell 2013. 168–185. Eredeti történet a „*Kindergeschichte, die Mut machen*” DVD-n. ISBN 978-3-87996-926-5; www.neustadt.de

Egy másik gyereket megkérünk, hogy vezesse körbe a kendő körül egyik társát, aki nek a szeme be van kötve. Sokkal lassabb lesz a tempó, mint az előző körben. Nem mindig teheti azt az ember, amit akar. Van, amikor tekintettel kell lenni másokra. Gondosságot igényel. Beszéljünk a csoporttal erről a magatartásról.

2. Értelmes célt találni



A körünk középpontjában továbbra is ott van a bonbonos tál. Az most a mi célpontunk. Azok a gyerekek, akik szeretnék egy bonbont maguknak, a földön fonalakkból vagy apró tárgyakkból utakat készítenek a középpont felé.

Elvesszük a tálat középről. A gyerekek becsukják a szemüket. Mindenki elgondolja, hogy mit tenne a középpontban. Aki mondani szeretné a saját kívánságát, ötletét, valakinek a fülébe súghatja.

Újra átgondolja mindenki: Mi az igazán fontos nekem? Mi felé vezet az utam, mit szeretnék megtalálni, megnyerni? Miért éri meg nehézségek árán is küzdeni?

A kívánságunkat a tenyerünkbe rajzoljuk, és a szívünkre szorítjuk. Ez a vágy a mi szívünk vágya.

3. A mese színhelyének megalkotása és a történet elmesélése

Középre kék kerek terítő (tó) kerül, majd szürke, barna és zöld kendőkből „hegyek”, színes kendőkből „sátrak”.

Kezdjük a mesemondást:

Leereszkedett az este a tóparti indián falura. Az indián asszonyok ünnepi vacsorát készítettek elő. A férfiak a törzsfőnök sátrában gyülekeztek. Ők döntik el, hogy milyen próbát kell teljesíteniük ebben az évben a fiatal indiánoknak. A fiatalok már türelmetlenül várták a döntést. Amikor a nap lement, a törzsfőnök minden fiataalt összedoboltatott.

Indiánritmust dobolunk a combunkon.

Aztán belekezdett a mondandójába: „A kiválósági versenyetek holnap kora reggel, az első napsugarak megjelenésével kezdődik. Akkor indíthatjátok a kenuitokat. A túlsó parton egy titkos helyen elrejtettünk egy arany sastollat. Aki megtalálja, győzni fog, bizonyítja, hogy birtokában van erőnek, bátorságnak és bölcsességnek.”

Az indián ifjak szeme ragyogott. Mindannyian szerettek volna a legerősebbek, legbáturbabak és legbölcsebbek lenni. Mielőtt aludni tértek volna, előkészültek a másnap reggelre. Egyikük fekvőtámaszokat csinált, hogy a karját és a lábait erősítse. Egy másik húzódzkodott, hogy könnyebben másszon fel a magas sziklákra egy harmadik az ugrást gyakorolta.

Néhány fekvőtámasz és ugrás következik közösen.

Egyik indián, akit Fehér Tollnak hívtak, egész mást tett. Gondolkodott. Egészen csendben ült. Befelé hallgatott. Arra gondolt, amit az öreg és bölcs indiánoktól tanult. Megdörzsölte a szemét, hogy jól lásson vele, megdörzsölte a fülét, hogy jól halljon vele, és végül összedörzsölte a kezeit, hogy jól tegyen velük. Végül aludni tért.

Azt tesszük a szemünkkel, fülünkkel, kezünkkel, amit az ifjú indián tett.

Ezen az éjszakán arról álmodtak az ifjak, hogy ők találják meg az arany sastollat magas szirteken, mély szakadékokban és sötét üregekben. Arról álmodtak, hogy visszatérnek az arany sastollal, és a szüleik büszkéek lesznek rájuk, megcsodálják és megbámulják őket. Amikor az első napsugarak megjelentek a hegyek felett, fölkeltek, és a vízpartra vitték kenuikat. Mindenki készen állt a kenuja mellett. A törzsfőnök és egy idős indián, akit Fáradt Sólomnak hívtak, megjelentek az ifjak között. Fáradt Sólom a tó másik partján lakott egy faluban. Az öreg indián így szólt a versenyzőkhöz: „Ma éjjel a falutokban voltam vendégségben. Most vissza kell térnem a saját törzsemhez a túlsó partra. Öreg vagyok és fáradt. Ha gyalog tenném meg az utat a tó körül, késő éjjel érnék csak haza. Át tud-e vinni közületek valaki a kenuján?”

Az ifjak egymásra néztek, és így szóltak az öreghez: „Nem veszíthetünk időt. Máskor szívesen átvinnénk, de ma nem. Veled együtt a kenuk sokkal lassabban haladna. Fehér Toll ránézett Fáradt Sólomra, látta a szomorúságot a szemeiben, és hallotta az öreg mély sóhaját. Így szólt: „Gyere, Fáradt Sólom, én magammal viszlek. Nagyon hosszú lenne neked, ha gyalog tennéd meg az utat.”

A többiek elcsodálózkodtak: „Jól meggondoltad ezt, Fehér Toll? Nem fogsz tudni olyan gyorsan haladni, mint a többiek, ha az öregembert is magaddal viszed!”

Ekkor megjelent az első napsugár a hegyek felett, és mindenki a kenujába ugrott. A törzsfőnök jelt adott, és mind elindultak. Könnyen és gyorsan eveztek a fiatalok, csak Fehér Toll és Fáradt Sólom kenuja volt lassabb. Ők a többiek mögött haladtak. A többiek látták, és átkiabáltak neki: „Fehér Toll, ezt nem volt okos döntés!”

Fehér Toll is látta a többiek előnyét. Kétségek merültek fel benne, hogy helyesen döntött-e. Mire ő átér a túlsó partra, valaki biztosan megtalálja az arany sastollat. Ránézett Fáradt Súlyomra, látta az öreg indián hálás pillantását, és érezte a szívében, hogy helyesen döntött.



Magasan járt a nap, amikor az első ifjak partot értek. Felkapaszkodtak a legmagasabb hegycsúcsokra, bemerészkedtek a sötét barlangokba, keresték a legmagasabb fákon és sűrű bokrokban. Amikor Fehér Toll Fáradt Súlyommal végre partot ért, fürdött az izzadságban. Az evezés nagyon megerőltető volt a számára. Vajon a többiek már a győzelmi ünnepre készülnek? De még senki sem találta meg az arany sastollat. Fehér Toll gyorsan búcsút akart venni az öreg indiántól, hogy ő is a toll keresésére induljon. Fáradt Súlyom megállította, és így szólt hozzá: „Várj, Fehér Toll, valamit szeretnék neked adni. Tegnap a te falud törzsfőnöke azt mondta: Gyere holnap napkeltekor a tópartra, ahol az ifjak gyülekeznek, és kérd meg őket, hogy vigyenek át a túlsó partra. Aki ezt megteszi, annak add át az arany sastollat!” Ezekkel a szavakkal átadta az öreg indián a sastollat a fiatalnak.

Egy arany színű tollat lassan kibontunk egy piros kendőből. A kendő formája legyen szív alakú, vagy hajtsuk szív formájúra. A tollat körbeadjuk a gyerekeknek, a kinyitott tenyerükre tehetik.

Fehér Toll nem tudta felfogni, mi történt. Övé az arany sastoll. Amikor a többiek meglátták, felkiáltottak: „Fehér Toll megszerezte az arany sastollat! Megnyerte a versenyt!” Fáradt Súlyom így szólt: „Igen, Fehér Toll bebizonyította, hogy erős, bátor és bölcs. A legesleg-

nagyobb ereje az embernek a szeretet. Segített nekem, és magával hozott. A szíve meglátta az én szükségemet. A szíve meghallotta az én kérésemet. A versenyben nem csak a saját diadalát tartotta szem előtt, hanem figyelmes volt arra, aki rá van szorulva. Ezt a megmérettetést szánta nektek a törzsfőnök az öregekkel együtt. Az indiánok ránéztek, és egyikük megszólalt: „Az ember legnagyobb ereje a szeretet. Fehér Toll megmutatta nekünk. Tanulhatunk tőle!” Beszálltak a kenuikba, és visszaveztek a faluba. Nagy ünnepet tartottak. Nagy dolog történt aznap, megtanulták, mi számít az életben igazán.”

4. Szívből járom az utamat

A következő lépés jellemző a mi módszerünkre, szimbolikus eszközöket használunk, és szimbolikus cselekvéseket teszünk. Ahová nem tudunk megfelelő szavakat találni, oda jelképeket teszünk.

„Egy szimbólum hordozza a kimondhatatlan jelentését.” (C. G. Jung)

Csendesen nézzük a középre helyezett képet.

Mindenki egy filcből vagy más anyagból készített szívet tart a kezében. A tenyerében tartva a szívéhez szorítja.

Arra gondolunk, hogy milyen kicsi utat tett meg a kezünk a szívünkig.

Arra gondolunk, hogy ezt a jelképes mozdulatot a szeretet erejével teszi meg az ember.

Csendes imában kérjük az erőt, és a szívet a korábban alkotott útra helyezzük.

Meggyújtunk egy gyertyát, a képünkre helyezzük, és olyan imádságot mondunk, amelyben kérjük Isten segítségét a döntéseinkhez.

Fűszernövények¹

Témafeldolgozás Kett-módszerrel

Bevezető gondolatok a foglalkozás vezetőjének:

Ez a foglalkozás nem egy botanikai tanfolyam része. Célja, hogy felébresszük a résztvevőkben a természet iránti csodálatot, a figyelmességet. A fűszernövények egyszerűek, és mégis különlegesen és érdekesek. A csodálatra, a csodálkozás képességére nagyon nagy szükségünk van, hiszen nélküle sivárrá válik az életünk. Ha semmin sem csodálkozunk, semmit sem csodálunk meg, akkor lemondunk a szépségről, az eredetiségről, az újdonságról.

Van egy szavunk: áhítat. Az Értelmező kéziszótár szerint az alábbiakat jelenti: 1. Odaadó figyelem, csodálattal teli nagyfokú érdeklődés. 2. Nagyfokú tisztelet, erős csodálat és vonzalom visszafogott közeledéssel a csodált személy vagy dolog felé. 3. Istenhez fohászkodás, vallásos elmélyedés és átéléssel végzett imádkozás. 4. Templomi szertartás, rövid istentisztelet, bibliaolvasás és imádkozás a protestáns egyházakban.

Az áhítatra nevelés tehát a csodálkozásra, a csodálatra, a figyelemre neveléssel kezdődik.



¹ A foglalkozást Sipos Edit tervezte.

Előkészület

A foglalkozást megelőzően fűszernövényekből csokrot készítünk. Javasolt fűszernövények: menta, bazsalikom, rozmaring, zsálya, citromfű, borsikafű, levendula, kapor stb. Szabadon válogathatjuk őket, fontos, hogy olyan növényeink legyenek, amelyek érintésre is jól illatoznak, nem szükséges felválni őket. A csokrot tegyük egy egyszerű vázába, és a vázára kössünk egy tüllkendőt az egyik sarkánál fogva.

A foglalkozás

1. A közép: világos kerek terítőt teszünk középre néhány tüllkendővel (kék és zöld árnyalatok), laza fészek alakban rendezzük el őket. Erről a képről nem beszélgetünk hosszan a gyerekekkel.

2. A résztvevők egy részének (vagy ha van rá lehetőség, akkor mindenkinek) a kezébe adunk egy hangszert (triangulum, hangfáklya, csengettyű, asztali hangsor, kasztanyetta, esőcsináló stb.), vagy olyan tárgyakat (kis zsákban kavicsok, gyöngyök), amelyek hangot tudnak kiadni. Arra kérjük a gyerekeket, hogy már a hangszerek szétosztása közben is zenéljenek a saját hangszerükkel. A hangszerek válogatásánál arra figyeljünk, hogy együttes megszólaltatásuk ne idézzon elő káoszt, hanem egy vízpartnak, mezőnek a hangulatát idézze. Amikor minden hangszert szétosztottunk, kérjük meg a résztvevőket, hogy hunyják be a szemüket, és így folytassák a zenélést.

Várunk egy ideig, hagyjuk, hogy a zene betöltse a termet.

3. A foglalkozás vezetője az előkészített csokorral körbesétál a teremben, úgy, hogy a résztvevők arcához közel tartja a csokrot, néha megsimogatva a növényeket, hogy jobban illatozzanak. A séta közben a vázára között kendő megsimogatja a gyerekek kezét, ezért rögtön érzékelik, hogy valami történik. A tapasztalat azt mutatja, hogy ösztönösen mélyebb levegőt veszünk, ha számunkra kellemes illatot érzünk. Miután mindenkire eljutottak az illatok, középre tesszük a fűszernövényeket, és megkérjük a résztvevőket, hogy nyissák ki a szemüket.

4. Beszélünk a képről és az eddigi történésekről.

- Mi van a szemünk előtt? Mi az, ami jelen van a teremben, de a szemünk számára láthatatlan? Illatok, zene, hangok.

- Mi jutott eszünkbe az illatokról és a hangokról? Mi jut eszünkbe a képről?

5. Közelebb lehet lépni a fűszerekhez és alaposan szemügyre vehetjük őket. A gyerekek egyesével odatérdelhetnek a fűszernövények mellé. Mindenki mondja el, amit tapasztal (színek, illatok, levelek vastagságának, érdességének vagy simaságának érzékelése stb.) Tehetünk összehasonlításokat. Például: A levendula levelei keskenyebbek, mint a bazsalikomé. A citromfű nagyon hasonlít a mentához stb.

6.

A/ Méltassuk a fűszernövényeket, mintha „személyesen” hozzájuk beszélénk. Aki mondani szeretne valamit, lépjen közelebb. A terítő szélére tehetünk egy csengettyűt, amit a beszélő megrázhat, mielőtt beszélni kezd. Például: „Menta, benned az a jó...”; „Levendula, én azt szeretem benned...”; „Zsálya, az tetszik benned...”; „Nekem az tetszik bennetek...”

B/ Képzeljük el, hogy a fűszernövények is szeretnének nekünk mondani valamit. Mit mondhatnak, üzenhetnek nekünk? Mit tanulhatunk meg tőlük?

C/ Az elhangzott gondolatok „láthatatlanul” összekötnek minket a fűszernövényekkel. Csendes alkotásban gyöngyök, füzérek, kavicsok segítségével mindenki utat építhet a középpont felé.

7. Imádság, elmélkedés:

„Mi, fűszernövények és ti, emberek sok mindenben hasonlítunk egymáshoz. Az első legfontosabb, hogy Isten alkotott minket. Sokfélének, egyedinek. Hasonlítunk abban, hogy nagyon sokféleképpen ítélnék meg minket. Van, aki szeret, és van, aki elkerül minket, esetleg észre sem vesz. Lehet belőlünk túl sok, és van, amikor több kellene belőlünk. Van, hogy jól megférünk egymással, de van, hogy nem. Gyógyítani és pusztítani is tudunk. Jól kell ismerni minket, mert általában értékesebbek vagyunk, mint az első pillanatban látszik.

A sokféleségükben megmutatkozik Isten végtelen gazdagsága, fantáziája és szeretete. És, Ti, emberek mennyivel többet értek minálunk... Adjatok hálát azért, amilyenek Isten megalkotott Titeket!”

Önmaguk folyamatos nevelése által Isten felé növekedni

A Romániai Magyar Cserkészszövetség 1990 utáni története

A cserkészlet a világ több mint 200 országában 38 ezer tagot tömörít, és ezzel a legnagyobb gyermek- és ifjúsági mozgalom. Csupán hat országban (az Andorrai Fejedelemségben, a Kubai Köztársaságban, a Kínai Népköztársaságban, a Koreai Népi Demokratikus Köztársaságban, a Laoszi Népi Demokratikus Köztársaságban és a Mianmari Államszövetség Köztársaságában) nincs jelen, ezekben be van tiltva.² „A cserkészlet önkéntes, politikamentes, vallásos ifjúságnevelő mozgalom, mely mindenki számára nyitott, származásra és emberfajára való tekintet nélkül.” – fogalmaz a világszervezet alapszabályzata.³

A cserkészmozgalom célja

A magyar cserkészmozgalom célja olyan életrevaló, elkötelezett, felelős, egészséges polgárok nevelése, akiknek fontos, hogy önmaguk folyamatos nevelése által az Isten felé növekedjenek. Ennek érdekében önkéntesei segítségével életmodellt nyújt, illetve ifjúságnevelést végez. Hétéves kortól kezdve mindazok számára kínálja ezt, akik a helyi közösségekkel együttműködve nyitottak elveire, és tevékenyen részt vállalnak közösségük életében.

Mindehhez saját nem-formális nevelési módszerét, a cserkészmodszert hívja segítségül, amely a következő elemekből áll: a kisközösségi (őrsi) rendszer, fogadalom és törvények, a cselekedve tanulás, folyamatos és ösztönző, vonzó és hasznos programok – főként – a természetben, a magyar kultúra ápolása, különös tekintettel a népi hagyományokra.

A cserkészlet pedagógiai alapjait több mint 100 éve fektette le az angol Robert Baden-Powell, de a kiscsoportos rendszeren és cselekedve tanuláson alapuló cserkészmodszere ma aktuálisabb, mint valaha.

¹ A szerző a Romániai Magyar Cserkészszövetség külügyi vezetője.

² A World Organization of the Scout Movement (WOSM) adatai.

³ World Organization of the Scout Movement: *Fundamental Principles*. 1989, február.

Cserkésztvörvények

1. A cserkész egyeneslelkű és feltétlenül igazat mond.
2. A cserkész híven teljesíti kötelességeit, melyekkel Istennek, hazájának és embertársainak tartozik.
3. A cserkész, ahol tud, segít.
4. A cserkész minden cserkészt testvérének tekint.
5. A cserkész másokkal szemben gyöngéd, magával szemben szigorú.
6. A cserkész szereti a természetet, jó az állatokhoz, és kíméli a növényeket.
7. A cserkész feljebbvalóinak jó lélekkel és készségesen engedelmeskedik.
8. A cserkész vidám és meggondolt.
9. A cserkész takarékos.
10. A cserkész testben és lélekben tiszta.

Visszatekintés



Erdélyben 1911-ben alakult meg az első cserkészcsapat a székelyudvarhelyi Református Kollégiumban, Z. Sebess József testnevelő tanár vezetésével. A világháború szétzilálta a kezdeményezéseket, de 1923-ban több erdélyi nagyvárosban is újraalakultak a magyar cserkészcsapatok. A harmincas évek elejére szinte Erdély minden magyar tanylelvű gimnáziummal rendelkező városában tevékenykedtek cserkészcsapatok, így Ko-



lozsváron, Marosvásárhelyen, Székelyudvarhelyen, Kézdivásárhelyen, Temesváron. A II. világháború azonban ismét nehézségeket hozott, ezt követően a megszilárduló totalitárius rendszer mindenhol leszámolt a cserkészettel.

A hangváltást csak 1989 decembere hozta el. 1990 februárjában elsőként Székelyudvarhelyen, majd Kolozsváron alakult cserkészcsapat, létrejöttek a mai Budvár, illetve Apáczai Csere János cserkészcsapatok próbaőrsei. Csíkszeredában országos szervezet létrehozását határozta el egy, öregcserkészekből és a cserkészetről nagyon keveset tudó, de lelkes fiatalokból és középkorúakból álló csoport. Ez a kis csoport 1990. május 15–24. között Gyergyószárhegyre hívta össze a Romániai Magyar Cserkészszövetség (továbbá RMCSSZ) alapító közgyűlését. A résztvevők itt cserkészsz fogadalmat tettek, döntöttek a szövetség megalakításáról, megfogalmazták annak működési szabályzatát, megválasztották a RMCSSZ első országos elnökségét, majd megtartották első vezetőképzőjüket.

Még ebben az évben országszerte beindult a cserkészmunka. Fokozatosan lehetőség nyílt a különböző külföldi magyar cserkészszövetségek cserkészeivel és vezetőivel való megismerkedésre. A Külföldi Magyar Cserkészszövetség (KMCSZ) és a Magyar Cserkészszövetség (MCSSZ) jóvoltából a Romániai Magyar Cserkészszövetség első képzett cserkészvezetőihez a következő három évben mintegy ötven képzett cserkészvezető csatlakozhatott.

Az 1990-es évek elején a cserkésztevékenység nagyfokú társadalmi elismerésnek örvendett. A másik oldalon viszont ott leselkedett a fenyegető veszély – a román állam részéről –, amikor karhatalommal, jogi buktatókkal és megtöréssel próbálták betiltani a



mozgalmat, természetesen sikertelenül. Az évtized végének enyhülő politikai légköre jelentett csak változást az ilyen fajta szemléletmód megváltoztatásában.

Az ezredforduló a Szövetség számára is változásokat hozott, elsősorban hozzáállásban, valamint egy új vezetői nemzedék kinevelődési folyamatában.

Új vezetőképzési folyamat indult be, 1999-ben megszervezésre került az I. Partiumi Őrsvezetőképzés Nagybányán, melyet segédvezetői képzés is követett, új lendületet adva a szövetségi munkának.

Több országos méretű rendezvényből is sikerült hagyományt teremteni. Ilyen volt például a szamosújvári rovásírásverseny az 51. sz. Czetz János cserkészcsapat szervezésében. **2004**-ben az *V. Országos Rovásírásverseny* záróakkordjaként a szamosújvári örmény katolikus temetőben sor került annak az emlékhelynek a leleplezésére és felszentelésére, amely az ifjúságot felkaroló elődöknek kívánt emléket állítani. Ebből az alkalomból a helybéli cserkészcsapat emléklakettet avatott Lord Robert Baden-Powellnek, a cserkészlet megalapítójának tiszteletére.

2002 februárjától a Szövetség a Magyar Ifjúsági Tanács (MIT) tagszervezeteként igyekszik élő kapcsolatot fenntartani más ifjúsági szervezetekkel. A MIT révén került közelebbi kapcsolatba a Magyar Ifjúsági Konferenciával (MIK), amelynek teljes jogú tagjává vált **2004**-ben. A **2004**-es év folyamán alapító tagjává vált a Magyar Civil Szervezetek Erdélyi Szövetségének.

Ebben az évben újabb országos rendezvénnyel gyarapodott a Romániai Magyar Cserkészszövetség programlajstroma: a marosszentgyörgyi 21. sz. Petki Dávid cserkészcsapat megszervezte a „*Dalos Pacsirta*” Országos Cserkész Dalversenyt.

2005-ben a Szövetség megalakulásának 15 éves évfordulója alkalmából több helyszínen zajlott az emlékév megünneplése. A megemlékezések csúcspontja a Gelence település környékén megrendezett több mint 400 fős emléktábor, a *REGE* volt, melyre meghívást kaptak az Magyar Cserkészszövetségek Fóruma (MCSSZF) cserkészcsapatainak képviselői is. Az emléktábor az erdélyi népi hagyományokat mutatta be, valamint a helyi kultúra, a határokon átívelő magyar cserkésztestvériség megelevenítésére törekedett.

A hagyományoknak megfelelően szeptemberben a szárhegyi emlékparkban felavatásra került a harmadik kopjafa is, melyet öt évente helyeznek el a cserkészszövetség megalakulásának évfordulója alkalmából. 2005 őszén Maros, Csík, Gyergyó, Udvarhely körzetek számára megkezdődött a *Forrás* őrsvezetőképző.

2006-ban rendezték meg az első országos műhelytábort Szászrégenben, csapatvezetők, rover cserkészek jelenlétében. A nyár folyamán négy segédvezető részt vett a MCSSZ I. Budai kerületének segédtszti vezetőképzőjén. Augusztus folyamán, a libáni cserkészparkban zajlott képzés végén a Forrás ÖVK 33 őrsvetető jelöltje tett fogadalmat. Novemberben tisztújító közgyűlésre és alapszabályzat-módosításra került sor.

2007 februárjában első alkalommal került megrendezésre Csíkszeredában az *Országos Cserkészbál*. Ez az országos programok szerves része lett, és illeszkedik a magyar cserkészszövetségek által hagyományosan megrendezett cserkészbálok sorába is. 2007 folyamán 22 erdélyi cserkész felkészítése zajlott, akik számára először adatott meg a lehetőség, hogy Erdélyt képviseljék a cserkész világtalálkozón, a *XXI. Dzsemborin* Angliában. A MCSSZ képviseletében kiutazó erdélyi cserkészek egy kopjafát helyeztek el az angliai cserkészparkban, a dzsemborin való részvételünk jelképeként.

2007 tavaszától kezdődően a MIT és az Áldás, népszerűség mozgalom által megálmodott *Adj, király, katonát!* vetélkedősorozatba kapcsolódott be a Szövetség. Októberben Sepsiszentgyörgyön zajlott a MCSSZF negyedik tisztképző tanfolyama, melyen nyolc erdélyi tisztjelölt is részt vett. A Szlovákiai Magyar Cserkészszövetség (SZMCS) és miskolci iskolák adományaként a betlehemi békeláanggal együtt a romániai magyar cserkészek ajándékcsomagokat juttattak el a csángómagyar gyermekeknek.

2008 tavaszán-nyarán jótekonysági koncertsorozatok szervezésével egy szászrégeni cserkészlány, Vita Tímea életének megmentésére siettek a hazai cserkészek. Közben épült-szépült a Vadas-tetőn létrehozott cserkészpark. A Sepsiszentgyörgytől mindössze tíz kilométerre fekvő Sepsikőröspatak közelében, egy erdei tisztáson található a ház, amely a körülötte elterülő térséggel együtt kiválóan alkalmas nagyobb létszámú cserkész táborok szervezésére is. Sepsiszentgyörgyön felavatásra került a Tanulók Háza kertjében található Bi-Pi emléklakett, amely a cserkészmozgalom 100 évének is emléket állít. Szintén ebben az évben önállóan szerveztek Gilwell-rendszerű őrsvetetőképzést. A Nagyenyed melletti őrsvetetőképző tábort követően 39 őrsvetetővel gazdagodott a Szövetség. Öt új segédtszti is segíti a cserkésznevelői munkát, akik a MCSSZ I. Budai kerületének segédtszti vezetőképzőjében végeztek.

Az évek során a Szövetség nevelési munkát elősegítő programokat, vetélkedőket szervezett. Az *Erdély várnagya* vetélkedővel az erdélyi várakra, udvarházakra, vártemplomokra vagy csak egyszerűen a megmaradt romokra próbálják ráirányítani a figyelmet.



Ősi magyar írásunk, a rovásírás védelmében tankönyvet szerkesztett a dési cserkészcsapat vezetője, Zomoráné Cseh Márta. Az évente megrendezésre kerülő országos rovásírásversenyek győztesei számára rovás különpróbát dolgoztak ki. A rovásírás konferencia is szerves részét képezi a programoknak. Neves előadók, szakemberek bevonásával zajlik a tanácskozás, ami tudományos kutatómunkák szellemi műhelyévé is vált.

Az érdeklődő felnőttek számára a Szövetség alapképzést szervezett. A legügyesebb cserkész újságíró számára *Aranytoll díjat* alapítottak, amely egyenruhára felvarrható jelvénnel és pénzjutalommal jár.

2009-ben új országos rendezvénnyel bővül a rendezvények palettája, a nagyenyedi csapat az ötletes *Pentaktív* rendezvényen ötféle tevékenységet szervez meg: disznóvágást, kenyérsütést, a népszerű pinewood derbyt, csuriga versenyt és kézműves foglalkozást. A szövetségi adminisztrációs munkát egy irodavezető segíti, aki fizetett alkalmazottként tevékenykedik a csíkszeredai szövetségi irodában.

Ezzel egy újabb emlékévhöz érkezett a Szövetség. Az RMCSSZ 2010-ben ünnepelte megalakulásának 20 éves évfordulóját. A húsz év mérlege: Erdély 56 településén 138 bejegyzett cserkészcsapatban, közel 2000 cserkésszel és 200 felnőtt vezetővel folyik az ifjúságnevelő munka. Ugyanakkor az sem elhanyagolható, hogy az erdélyi magyar cserkészlet már a 100 évet is betöltötte.

Az emlékévhben számos alkalom kínálkozott az együtt ünneplésre, illetve az erdélyi cserkészletben rejlő értékek és lehetőségek bemutatására.

Az emlékévh fontos mozzanata volt a május 15-én Gyergyószárhegyen szervezett kopjafaavatás és cserkésznap. A Szövetség megalakulásának és az első cserkészvezetők

fogadalomtételének helyszínén több mint 300 cserkész gyűlt össze (27 erdélyi magyar cserkészcsapat képviselőjében) a negyedik kopjafa felavatására. Az ünnepség keretén belül ökumenikus istentiszteletre is sor került Tamás József római katolikus segédpüspök, Ferencz Ervin ferences szerzetes, a gyergyószárhegyi ferences kolostor házfőnöke és Kónya Tibor református lelkész részvételével. Ezen az ünnepen a gyergyószárhegyi Lázár kastély lovagtermében Balog László történész bemutatta Bardócz Csaba cserkészvezető *Az erdélyi magyar cserkészet története (1911–1944)* című könyvét. Gulyás László, a *Csíksomlyó magazin* szerkesztője az idei kiadványt ismertette, ebben a cserkészet mint ifjúságnevelő mozgalom is helyet kapott. Végül Kasza Tamás ügyvezető elnök az új cserkészgyenruhát ismertette, majd cserkésznap és vezetői tanácskozás következett. A vettélkedők nyerteseinek díjazását a nagyenyedi cserkészek meglepetéskonzertje követte.

Az emlékévünk megkoronázása a második szövetségi nagytábor volt, a *MAJ'NEM 2010 (Madarasi Jubileumi Nemzetközi Emléktábor)*, július 14–23. között. Az emléktábor IV. Béla korába vitte vissza a résztvevőket.

Az emléktábor az emlékév legnagyobb rendezvénye volt, melyen a 609 résztvevő mellett körülbelül 700 személy látogatta meg a tábort a nyílt napon. Részt vettek magyarországi, felvidéki, vajdasági, illetve Erdély minden sarkából idesereglett 11–16 éves magyar cserkészek. A 11 év alatti kiscserkészek a tábor öt napján voltak jelen. A 16 év fölötti fiatalok és felnőttek a tábor vezetésében és programjainak levezetésében vállaltak munkát. Egy külön táborigazságot is született, ami a Szövetség honlapján is olvasható. (http://rmcssz.ro/files/tabori_kronika.pdf)

Az emlékév másik kiemelkedő rendezvénye a Csíki Székely Múzeumban október 2–november 31. között megrendezett cserkésztörténeti kiállítás volt. A kiállítás jó alkalom volt arra, hogy a magyar cserkészet százéves történelmének erekléivel, valamint a jelenkori cserkészet ifjúságnevelő, értékteremtő munkásságával ismertesse meg az érdeklődőket.

2010. november 11–14. között Erdélyben került megrendezésre a Lengyel–Magyar Kisebbségi Konferencia. A programot minden évben más helyszínen szervezik. Erre az alkalomra 35 magyarországi, lengyelországi, litvániai, szerbiai, felvidéki, fehérorosz, kárpátaljai és romániai magyar cserkészvezető látogatott Nagybányára, hogy a non-formális nevelés és a cserkészet európai helyzetéről tanácskozzon.

Ebben az évben a romániai magyar cserkészek immár tizedik alkalommal hozták el Bécsből a Betlehemi Békelángot, és osztották szét Erdély cserkészcsapatainak. Elmondható, hogy egyre több helység templomában világít karácsony estéjén a cserkészek által átadott Békeláng.

2011. február 26–27-én zajlott az RMCSSZ Tisztújító Közgyűlés és az V. Országos Cserkészbál Székelyudvarhelyen, melyek újabb fejezetet nyitottak a Szövetség életében. A Baczkamadarasi Kiss Gergely Református Kollégiumban ünnepelte a Romániai Magyar Cserkészsövetség, hogy napra pontosan 100 éve éppen abban az épületben alakította meg Z. Sebess József tanár a legelső erdélyi cserkészcsapatot.

A száz évvel ezelőtt történtek felelevenítése után elkezdődött tisztújító közgyűlés során az elkövetkező négy évre Kasza Tamás szamosújvári cserkészvezetőt választották



a Szövetség új elnökévé. Az elnöki tisztséget előzőleg 17 éven át betöltő Gaál Sándornak – munkája elismeréseként – a közgyűlés „tiszteletbeli elnök” címet adományozott.

A rendezvény meghatározó momentuma a Romániai Magyar Cserkészszövetség és a Román Nemzeti Cserkészszövetség (Organizația Națională Cercetașii Românei - ONCR) között megkötött együttműködési protokollszerződés aláírása volt Kasza Tamás RMCSSZ elnök és Bianca Neșiu Bedreag ONCR elnök által. A szerződés célkitűzései között a cserkészszemlék közös terjesztése, a fiatalok és felnőttek szociális és nevelő jellegű projektekbe való bevonása, valamint egymás nevelési rendszerei sajátosságainak megismerése is szerepel.

A Szövetség munkáját 2011-ben *Árpád fejedelem-emlékdíjjal* jutalmazták. A díjat a Magyar Művészetért Kuratórium és a Herendi Porcelánmanufaktúra Rt. alapította 2007-ben Árpád fejedelem halálának 1100. évfordulója alkalmából.

Az emlékév záróakkordja a 2011. május 28-án Marosvásárhelyen, a Kultúrpalota dísztermében megszervezett emlékülés volt. A díjátadó gálát az országos és nemzetközi rendezvényeken díjazott cserkészek programja színesítette. Kiosztásra kerültek a frissen alapított kitüntetések és elismerő oklevelek több kategóriában. Díszoklevelekkel és a cserkész társasági jelvénnel köszönte meg a Szövetség a támogatók munkáját, a fő támogató intézményeknek és szervezeteknek pedig szobor formájú Szent György kitüntetést adományozott. Dobri János – érem formájú – kitüntetésben részesültek a nevelési munkájukban kimagasló teljesítményt nyújtó cserkészvezetők, érem formájú Puskás Lajos-kitüntetést kaptak a különböző területeken eredményes munkát végző cserkészveze-

tők és külsősök, és Z. Sebess József-kitüntetéssel jutalmazták a kimagasló teljesítményt, jó munkát végzett csapatokat.

Ebben az évben is folytatódtak vezetőképzések. Segédőrsvezető, őrsvezető és segédvezetői képesítésre nagy számban jelentkeztek résztvevők. Ezek eredményeképpen képe-
sítést kapott 37 segédőrsvezető, 40 őrsvezető és 10 segédvezető. Vezetőképzés szempont-
jából az év nagy megvalósítása a 1. sz. Bem József vezetőképző csapat újraalakulása volt,
hiszen ez az a közösség, akinek a segítségével Szövetségünk vezetőképzései megvalósul-
nak, és folyamatosan fejlődni tudnak.

A 14. sz. dr. Kovács Sándor cserkészcsapat áldozatos munkájának köszönhetően bő-
vül a Vadas Cserkészpark, elkészült az Erdei Iskola és különböző tanósvények. Ugyan-
csak a csapat és főként Gaál Sándor tiszteletbeli elnökünk munkáját dicséri, hogy

2012. április 28-án Cserkészmúzeum és -otthon avatásra került sor Sepsiszentgyör-
gyön.

A **2013**-as év és az életbe lépett Összmagyar Cserkészstratégia előrelépést hozott az
RMCSSZ számára. A támogatott projektek által három fontos területen sikerült számot-
tevő változást elérni: a vezetőképzés, a háttérfejlesztés és a programok terén.

Ebben az évben is megszervezésre került a szövetségi vezetőképző tábor (elő- és
utótáborral együtt a Kolozs megyei Magyarlónán július 5–21. között). A tábor négy
altáborra volt felosztva: őrsvezetőképző altábor, segédőrsvezetőképző altábor, kiscser-
kész altábor és a háttérbiztosító altábor (élelmezés, biztonság, logisztika). A táborban
részt vett 33 őrsvezető jelölt, 24 segédőrsvezető jelölt, 50 kiscserkész és az őket kikép-
zők (17 őrsvezető kiképző, 13 segédőrsvezető kiképző, 13 kiscserkész vezető), valamint
45 segítő (16 év feletti). A tábor vezetőségével együtt összesen 195 cserkész volt jelen.

A Magyar Cserkészszövetségek Fórumának keretén belül szervezett képzésen öt er-
délyi segédvezető jelölt vett részt.

Háttérfejlesztés is történt. A Csíkszeredai Református Egyházközség használatra át-
adott egy épületet, amit felújítottunk, így bővült központi irodánk, és ettől kezdve új
munkatársak gazdagítják az operatív munkacsoportot.

A hagyományossá vált országos programok mellett 2013-ban több különleges ren-
dezvény is gazdagította cserkészévünket. A csíksomlyói pünkösdi búcsún jelen lévő
egyenruhás cserkészek nem számítanak újdonságnak, ebben az évben mégis az volt, mi-
vel számos csapatból 120 cserkész közös fellépéssel tett tanúbizonyságot a cserkészmoz-
galom céljairól: hogy a társadalmat olyan életrevaló, elkötelezett, felelős, egészséges pol-
gárok alkossák, akiknek fontos, hogy önmaguk folyamatos nevelése által az Isten felé nö-
vekedjenek.

Az év fénypontját a Nemzeti Nagytábor jelentette. 320 erdélyi magyar cserkész vett
részt a magyar cserkészek eddigi legnagyobb táborán, mely Ócsán került megrendezés-
re, augusztus 11–19. között. A szélrózsa minden irányából ide utazó több mint 3000 ma-
gyar cserkész együtt ünnepelte a Magyar Cserkészszövetség 100 éves megalakulását.

Ismerve a cserkészletben rejlő értékeket, Szövetségünk célja minél több erdélyi ma-
gyar gyerekkel és fiatallal megismertetni ezt. Erre kiváló alkalom volt az Erzsébet tábo-
rok keretén belül megszervezett tábor, melynek köszönhetően 201 gyerek és 20 kísérő



tölthetett egy hetet Zánkán, megtudhatta, milyen a reggeli négyszög, megtapasztalhatta, milyen egy cserkészvetető által tartott foglalkozás, és milyen a cserkész-tábortűz hangulata.

A 2014-es évet a belső építkezés éveként határoztuk meg, így elsősorban azokra a tevékenységekre fektettünk hangsúlyt, amelyek szervezeti és mozgalmi szempontból határozzák meg a szövetség munkáját. Az egymásra épülő vezetőképzési folyamatoknak, az érdeklődő felnőttek bevonásának, az önkéntes nevelői munkának, az újszerű toborzási stratégiáknak és néhány frissen kiadott nyomtatványnak (*Vezetői kézikönyv*, *Mi fán terem a cserkészlet?*, szórólapok, toborzási segédanyagok, plakátok) köszönhetően 1600-ról 2100-ra emelkedett az aktív romániai magyar cserkészek száma. Az ugrásszerű növekedést a 2014-es vezetőképző táborban is lehetett érezni: közel 400 személyt számláltunk, volt segédőrsvezető, két őrsvezető, a segédvezető, kiscserkész, családos és a GHB önkéntes kíségető altábor.

Fontos eredményként értékeljük, hogy a szamosújvári közgyűlésen, az *Élő példaképek* projekt során cserkészfogadalmat tett, s ezáltal az RMCSSZ tiszteletbeli tagja lett Tamás József püspök úr. A cserkészlet társadalmi elismertségének növekedéseként és a történelmi egyházak támogatásának megnyilvánulásaként foghatjuk fel ezt az eseményt. Azt is fontosnak tartjuk, hogy egyre több egyházi, civil, ifjúsági és környezetvédelmi szervezet keresi a velünk való partneri kapcsolatot és a közös projektek lehetőségét. Ezt támasztja alá, hogy a Csíksomlyói Ifjúsági Találkozó megszervezésében az RMCSSZ aktív szerepet vállalt.

2014-ben is sor került a *CserKészen az életre* zánkai táborra, melyen 250 gyermek vett részt a Szövetségből. A pünkösdi búcsún 120 cserkész és vezetőik vettek részt cserkészdszben.

A 2015-ös évet a kifele való nyitás évének neveznénk, melynek fő momentuma a szövetségi nagytábor, a *SzINTE* volt, megünnepeelve a szövetség fennállásának 25. évét. A Magyarlónán (Kolozsvár mellett) szervezett táborban közel 600 cserkész kalandozott Szent István korába, tanult mesterséget, lovakkal bánást, és nem utolsó sorban megtanulta „állni a sarat”, hiszen a jó Isten bőségesen megáldotta esővel a tábort.

A különböző körzeti rendezvények az országos programok sorát egészítik ki. Ilyenek a körzeti cserkésznapok, a farsang, a kézműves foglalkozások és a több száz – csapatszinten megrendezett – esemény, a cserkészek testi és szellemi épülését szolgáló heti vagy havi foglalkozások.

A cserkészlet egyik lételeme a cserkészttábor – mindannak az elméleti tudásnak a gyakorlatba ültetése, amit az évközi munka során adnak át a vezetők a cserkészeiknek. Ennek érdekében a csapatok minden évben tábort szerveznek. A táborok programjai a korosztályok igényeihez vannak alakítva, megadva minden résztvevő számára a szellemi és fizikai fejlődés lehetőségét. A tábori körülmények, az ott adódó mindennapi feladatok és a tábor keretében megszervezett portyák fejlesztik a gyerekek és fiatalok kommunikációs készségét, improvizációs készségét, állóképességét, pontosságát, teljesítőképeségét, kezdeményezőkétségét, figyelmét, kitartását stb. A délelőtti és délutáni blokkokban zajló programok (pl. a különböző kézművességek) fejlesztik a résztvevők kezűgyességét, a hagyományok megismerését célozzák. Mindehhez sok játék és esténként tábor-tűz is társul.

Az RMCSSZ számokban (a 2015 februárjában leadott csapatjelentések alapján)

A Romániai Magyar Cserkészszövetségben belül 2015-ben 150 bejegyzett csapatot és 2400 tagot számláltunk.

Vezetőképzési rendszer

A cserkészmozgalom célja olyan fiatalok nevelése, akik életrevaló, elkötelezett, felelős, egészséges polgárai lesznek a társadalomnak, akiknek fontos, hogy önmaguk folyamatos nevelése által az Isten felé növekedjenek. Elő kívánja segíteni, hogy a fiatalok jellemes egyéniségekként hasznos tagjai legyenek a helyi közösségnek, a nemzetnek és az emberiségnek – „emberebb emberré, magyarabb magyarrá” váljanak. Fontos célja az erdélyi magyarság és a magyar nép kultúrájának és történelmi hagyományainak védelme és ápolása.

A cserkészlet legkisebb szervezeti (és egyben nevelési) egységét, a nyolctagú őröt annak tagjainál 2–4 évvel idősebb képzett őrsvetető irányítja. Négy-öt őr közös munkájáért egy 18 évnél idősebb segédvetető, a csapatokért pedig a cserkészvezetők felelnek.



Ahhoz, hogy az évente újonnan cserkészkedni kezdő fiatalok számára megfelelő mennyiségű vezető legyen a csapatokban, a szövetség évente Vezetőképzőt (VK) szervez. Három szinten történik vezetőképzés, segédőrsvezető-képző (SÖVK), őrsvezető-képző (ÖVK), illetve segédvezető-képző (SVK) szinteken. Mindhárom képzés különálló, de ugyanakkor szervesen összefonódó modulú képez, és az adott korosztálynak megfelelő ismeret- és élményanyagot biztosít a résztvevők számára. A 11–13 évesek számára szervezett SÖVK egy elő-hétvégeből és egy kilencnapos táborból áll, aminek során egy 14 fős felnőttekből és fiatalokból álló közösség (törzs) képezi a résztvevőket. Az ÖVK a 14–16 éves korosztályú cserkészeknek szól, ez már jóval összetettebb, és komoly kihívás elé állítja a résztvevőket. Időtartama egy év, tavasztól tavaszig hat találkozó alkalmával hallhatnak képzéseket a résztvevők, és a képzési időpontok között feladatokat kell elvégezniük. A hat találkozó közül öt képzési hétvége, és egy a 11 napos tábor. A 18–26 éves korosztály számára másfél éves, fokozott nehézségű képzés, az SVK, biztosít felkészülési lehetőséget. Itt a hat alkalom során már nagyon komoly szervezési, nevelési, animálási, pedagógiai és pszichológiai ismereteket van alkalmuk elsajátítani a résztvevőknek. A hat alkalom közül egy tábor, a többi képzési hétvége.

A vezetők között számos pedagógus, lelkész, tréner és más szakember vállal önkéntes alapon nevelői munkát a társadalom és a helyi közösségek érdekében. A szövetség fennmaradása érdekében mindig zajlott különböző szintű vezetőképzés, a jelenleg alkalmazott egymásra épülő és a képzési folyamat során összefonódó, egymást kiegészítő többszintű képzési rendszert 2007-ben kezdték kialakítani. Jelenlegi formájában 2009 óta alkalmazzák: a különböző szintek résztvevőinek párhuzamosan, egymáshoz közel

zajlik a tábora, így alkalmuk nyílik gyakorlatban is kipróbálni egymáson a képzés folyamán tanultakat. A SÖVK, illetve az ÖVK táborba egész Erdély területéről és Magyarországról érkeznek kiképzők. A segédvezetői képzés Kárpát-medencei szinten zajlik, így még szélesebb a kiképzők kulturális sokszínűsége.

A cserkészvezető-képzés központi célja felelős, értékközpontú és életével példát mutató vezetői utánpótlás képzése a Románia Magyar Cserkészszövetségnek. Ez az erdélyi cserkészlet hosszú távú fennmaradását és hatékony működését is biztosítja.

A részcélokat a cserkészmozgalom belső struktúrája és a korosztályi képzés határozza meg, ugyanis ennek következtében három korosztályi szintű vezetőképzési rendszer van kialakítva, ennek megfelelően három részcélt különböztetnek meg:

1. A segédőrsvezetői képzés központi célja lelkes és alapos tárgyi tudással rendelkező segítséget biztosítani a csapatokban tevékenykedő őrsvezetők számára, emellett közösségi és közösségépítő jellegéből adódóan gondoskodik arról, hogy a résztvevő cserkészek ne morzsolódjanak le a társadalom hatása következtében.

2. Az őrsvezetőképzés a legfiatalabb tényleges vezetői szerepet ellátó 14–16 éves korosztálynak szól, célja neveltből, vezetettből vezető és nevelő gondolkodású fiatalokat képezni, akik képesek legyenek egy nyolcszemélyes kiscsoportot (őrsöt) összefogni és irányítani heti rendszerességgel, folyamatos munka során.

3. A segédvezető képzés a cserkészcsapatok 18 év feletti felnőtt vezetőit hivatott képezni, célja, hogy jó szervezői és nevelői készségű fiatalokat képezzen, akik képesek több őrs nevelői munkáját átlátni és irányítani, táborokat szervezni, vagy akár csapatot vezetni.

A vezetőképzést sikeresen befejező fiatalok az itt szerzett tudást és képességeket hazaviszik Erdély különböző településeire, és továbbadják a helyi közösség magyar ajkú fiatalságának, ezáltal elősegítik egy talpraesett, erős magyar öntudattal rendelkező, felelős gondolkodású generáció felnövekedését.

Az RMCSSZ belső képzési rendszerét egészíti ki a felnőttképzés, melyre olyan felnőttek jelentkezhetnek, akik meg szeretnék ismerni a cserkészletet, módszereit, elveit, és kicsit bele is szeretnék kóstolni.

Nemzetközi kapcsolatok

A Romániai Magyar Cserkészszövetség aktív tagja a Magyar Cserkészszövetségek Fórumának (MCSSZF), cserkészcsapatok révén kapcsolatban áll, de nem tagja a Cserkész Világszövetségnek (World Organization of the Scout Movement – WOSM), országon belül pedig partneri kapcsolatban van a Román Nemzeti Cserkészszövetséggel (Organizația Națională „Cercetașii României”).

A Magyar Cserkészszövetségek Fórumát 1991-ben hívták életre Hodossy Gyula és Bodnár Gábor kezdeményezésére, és jelenleg a Kárpát-medencében és a nyugati szórványban működő következő nyolc magyar cserkészszövetséget tömöríti: Kárpátaljai Magyar Cserkészszövetség (KáMCSSZ), Külföldi Magyar Cserkészszövetség (KMCSSZ), Magyar Cserkészszövetség (MCSSZ), Magyar Cserkészlányszövetség (MCSSLZ), Ro-

mániai Magyar Cserkészszövetség (RMCSSZ), Szlovákiai Magyar Cserkészszövetség (SZMCSSZ), Vajdasági Magyar Cserkészszövetség (VMCSSZ), Horvátországi Magyarok Zrínyi Miklós Cserkészcsapata (HMZMCSSZ).

Céljai: a tagszövetségek közötti kapcsolattartás, információcsere; szakelődök és az illetékes szakvezetők bevonásával időszzerű súlyponti szakkérdések megvitatása; egyéni és közös problémák megvitatása és megoldási javaslatok kidolgozása; közös programok, képzések megszervezése; szövetségi rendezvények ismertetése és meghívások, cserelátogatások előkészítése; közös kiadványok iránti igény felmérése, szerkesztése, kiadása; internetes honlap működtetése.

Az MCSSZF elnökségi ülésein egyes Szövetségeket legfelsőbb vezetői, ill. azok megbízottai képviselik az előzőekben meghatározott célok elérése érdekében. Lehetőség szerint évente kétszer, tavasszal és ősszel tart az MCSSZF elnökségi ülést. Az egyik vándorülés, melynek célja a tagszövetségek munkájának és helyzetének jobb megismerése, a másik helyszín általában Magyarország, ahol az éves közgyűlésre kerül sor. Az ülések során a Szövetségek vezetői beszámolnak helyzetükről, eredményeikről és gondjaikról.

Az RMCSSZ a Fórum által kapcsolatban áll a WOSM-al, de mivel alapszabályzata csak egy cserkészszövetséget fogad el országonként, ezért nem tagja annak. Az elmúlt években a Szövetség lépéseket tett a helyzet változtatása érdekében, ez azonban elég hosszú folyamatnak ígérkezik. Mindezek mellett az MCSSZ által az RMCSSZ is részt vett különböző nemzetközi rendezvényeken, több alkalommal a Közép-Európai Dzsemborin és 2007-ben a Nagy Britanniában megszervezett világtalálkozón. Élmény volt a romániai magyar cserkészek számára ott járni, ahol 1907-ben Bi-Pi az első cserkésztábort szervezte meg. Több mint 38000, a világ minden sarkából összesereglett cserkésszel ünnepelték a százéves évfordulót.

Az országon belüli cserkészkapcsolatokat illetően 2011 februárjában egy új fejezet nyílt az RMCSSZ és az ONCR (Organizația Națională „Cercetașii României”) kapcsolatában. A korábban említett szerződés szellemében az RMCSSZ 2011. augusztus 11–21. között részt vett a RoJam-en, a Román Nemzeti Cserkészszövetség (ONCR) Dzsemboriján, a Szeben megyei Szelistyén. A tábor szervező csapatában hét erdélyi cserkész tevékenykedett, olyan programokat és műhelyeket vezetve, mint: falmászás, nemezelés, gyertyaöntés. Augusztus 13-án itt zajlott a két elnökség találkozója, majd 13-án és 14-én a Szövetség 22 cserkésszel és a teljes elnökséggel képviseltette magát a nyílt napon. Az együttműködés eddigi legnagyobb sikere az *Iskola másként* projektben való közös fellépés.

Tervek

A tervek megvalósításához öt célt definiált az RMCSSZ, melyeket kitörési pontokként határozott meg, és ezekhez akcióterületeket nevesített, valamint konkrét terveket rendelt. A konkrét tevékenység kapcsán meghatározta a szükséges erőforrásokat, és mérlegelte, mi az, ami rendelkezésre áll, és mi az, ami hiányzik.

Irányelvek	Tevékenységek (Akcióterületek)
1. Működő csapatok megerősítése	1.1 Toborzás erősítése; meglévő cserkészcsapatok létszámának és a fiatalok megtartási arányának növelése. 1.2 Vezetőképzés módszertani és tartalmi egységesítése, minőség biztosítása. A meglévők mellett új vezetőképzések elindítása. Rendszeres vezetői továbbképzés rendszerének megteremtése.
2. Új csapatok létrehozása	2.1 Cserkészcsapatok elindítása és mentorálása olyan településeken, ahol jelenleg nem működik. 2.2 Cserkésztestközlelől történő megismerttetése 10-14 éves fiatalokkal olyan helyeken, ahol cserkészcsapat indítását szeretnénk elérni.
3. Vonzó cserkésztest kialakítása	3.1 A cserkésztest új nevelési programjának kidolgozása és terjesztése az aktív vezetők között. 3.2 A szakági tevékenység kiterjesztése (amatőr sporttevékenységek, kultúrához kapcsolódó hagyományörzési tevékenység), 12-21 éves korcsoport széles rétegei számára elérhetővé tétele. 3.3 Vezetésből kinőtt vezetők önkéntesként való bekapcsolása a szövetségi munkába és a csapatok életébe. A rész munkaidős vezetők számának emelése, szakértők bekapcsolása a mozgalom szervezésébe. Családos cserkésztest népszerűsítése.
4. Látható cserkésztest	4.1 A cserkésztest rendszeres jelenléte a regionális és az országos közmédiúmokban. 4.2 A társadalom széles körben ismerje meg a cserkésztestet, és kapcsolja össze a társadaloméért vállalt felelősséggel és tevékeny részvétellel.

Irodalom

Salló Emőke cst., RMCSSZ – Csémi Szilárd cst., Kismedve SZMCS (szerk.): *Cserkésztest az összmagyarság szolgálatában. Magyar Cserkész Almanach*. Magyar Cserkészszövetség Fórumának kiadványa, Révkomárom 2010.

Minden magyarul beszélő gyerek találkozzon a cserkésztesttel! Összmagyar Cserkészstratégia. Magyar Cserkészszövetség Fórumának kiadványa, Budapest 2012.

WOSM Fundamental Principles – 1989. február.

A Romániai Magyar Cserkészszövetség évi csapatjelentései és az elnökségi beszámolók.

Becserkészve

Cserkészbeszélgetések

A cserkészzet jelenleg a világ legnagyobb ifjúságneveléssel foglalkozó mozgalma. Megalapítója értékrendjének és a megalakulásához vezető folyamatoknak köszönhetően egy olyan mozgalommá vált, ami akkortól és jelen pillanatban is modern és újszerű nevelési és tanítási eszközöket használva végzi ifjúságnevelő tevékenységét. Talán ennek a rugalmasságának és megújulási készségének is köszönheti, hogy vezetői között nagyon sok a gyakorló pedagógus, lelkész és pedagógusok, lelkészek és andragógiai módszereket használó szakemberek. A kortárs kisközösség nevelő ereje, a példamutató és a tudatos önnevelési igyekvő cserkészzet mai arányait harmóniában máris iskolarendszernek. A cserkészészmódszer¹ nevelő ereje több mint száz éve bizonyítja azt, hogy működik, és a változó világ ellenére még mindig aktuális és érvényes.



Összeállításunkban a Romániai Magyar Cserkészszövetségben az utóbbi pár évben felelősségteljes feladatokat vállaló hét személlyel készült interjúk olvashatók. A beszélgetések alkalmával cserkészeti vezető újtujukról, szövetségen belüli munkájukról, valamint a cserkészzet ifjúságnevelő hatásáról kérdeztük őket.

¹ A cserkészészmódszer folyamatos, lelkiismeretre hallgató önnevelési rendszer, amely az alábbi négy elemből tevődik össze: fogadalom és törvények, cselekedve tanul és élménypedagógia, kisközösségi életforma (őrsi rendszer), folyamatos és ösztönző, vonzó és hasznos programok lehetőleg a természetben.

A módszer az önként vállalt fogadalomtételen és a cserkészésztörvények szerinti életen alapul. Ennek során a fiatalok öntevékeny kisközösségekben, felnőttek támogatásával a nevelési céloknak alárendelt és a résztvevők érdeklődésének megfelelő ösztönző és változatos programokon és tevékenységekben vesznek részt, amelyek ismeretszerzést, játékokat, énekeket és hasznos gyakorlatokat, valamint közösségi szolgálatokat tartalmaznak. A cserkészek a gyakorlatokat lehetőleg a szabadban, természeti környezetben végzik.

Ezt a kört a magyar cserkészészet egyetlen fontos dologgal egészítette ki a Teleki-hagyaték alapján: a magyar kultúra ápolásával, különös tekintettel a népi hagyományokra.

A romániai magyar cserkészészet fő sajátossága az, hogy ezen elemek mindegyike megtalálható benne, azonos fontossággal, szemben az egyéb közösségekkel, amelyek ezen elemek közül sokat nem tekintenek lényegesnek, másokat meg döntőnek tartanak. Ha egy közösségben ezek közül egy is hiányzik, akkor nem cserkészetről beszélünk! (Vezetői Kézikönyv, Romániai Magyar Cserkészszövetség, 2013.)

„A mai körülmények között is az életre nevel”

A csíkmadarasi **Bálint Lajos Lóránt** szövetségi elnök (37) gyerekkorában találkozott a közösségi élettel. Évente szerepelt a templomi pásztorjátékokban, néptánc csoportban táncolt, amatőr színjátész csoportban vett részt, sokat turnézott és kirándult. Ma is aktívan részt vesz települése életében: önkormányzati képviselő, önkéntes tűzoltó, a fúvós zenekarban zenél, és jégkorongozik. Végzettsége szerint testnevelő tanár, a Csíkszeredai Iskolás Sportklub munkatársa.

Ozsváth Judit: Közel egy éve elnöke a Romániai Magyar Cserkészszövetségnek,

de cserkészélete ennél sokkal korábban kezdődött...

Bálint Lajos Lóránt: A cserkészzel gyerekként találkoztam 1990-ben, akkori plébánosunkon, Szabó Lajos atyán keresztül, aki alapító tagja az RMCSSZ-nek. Cserkészcsapatunk, a 4. számú Szent István Cserkészcsapat a szövetség első csapatai között alakult, azóta is több-kevesebb cserkészzel aktívan működik. 1990. július 10-én tettem fogadalmat Csíkmadarason, az első nagytáborban. A csongrádi cserkészcsapat meghívására 1991 nyarán Magyaregregyen táboroztunk, és ez a tábor nagyon mély nyomokat hagyott bennem. Őrsvezetőként tevékenykedtem a csapatban az első időtől, de csak megbízással, hisz akkor még itt nem volt ilyen alapos vezetőképzés, mint napjainkban.

1997 őszétől vezetem a cserkészcsapatot. Több próbálkozás után 2004 nyarán szereztem meg a segédvezetői képesítést, majd ugyanezen év őszén a cserkészvezetői képesítést. 2005-ben felkértek a csíki cserkészkerület vezetésére, ezt a munkát az idei évig végeztem. 2006-ban tagja voltam az első szövetségi őrsvezető-képző törzsének, azóta is részt veszek a vezetőképzésben. 2007-ben egy 22 fős csapattal részt vettünk az Angliában megszervezett cserkész világtalálkozón. 2011 nyarán képző jelöltként vettem részt a Magyar Cserkészszövetség vezetőképző táborában.

Fiatalon megszerettem ezt az életformát, azóta is tart ez az érzés, és remélem életem végéig meg is marad.

O. J.: Miért éppen a cserkészetet választotta?

B. L. L.: Gyerekként sokat jártam a természetet, sokat olvastam a prérin lovagló cowboyokról, sokszor elképzeltem magam felfedezőként. Lajos atya beszámolója az Amerikában látott nagy kalapos, zöld nyakkendős cserkészekről nagyon megfogott, és máris szerettem volna én is olyan lenni. Lelkesen olvastam mindent, ami a cserkészzel kapcsolatos, annyira, hogy még a *Cserkészen és lesen Magyarországon* című könyvet is megvásároltattam csak azért, mert a cserkész szó szerepelt a címében.

Sok mindenben részt vettem, sok mindent kipróbáltam gyerekként, és úgy érzem, hogy a cserkészlet az egyetlen életforma, ami a mai körülmények között is életre tud nevelni, mindenkinek a saját legjobb tehetségét használva.

O. J.: Minden bizonnyal vannak meghatározó élményei a cserkészéletből, osszon meg párat olvasóinkkal!

B. L. L.: A cserkészeten keresztül rengeteg embert ismertem meg, és nagyon sok helyre jutottam el. Szép számú meghatározó élményben volt részem. Szinte lehetetlen ezeket felsorolni, de azért mégis megpróbálok párat elmondani. A magyaregregyi táborban nagyon fiatal és tapasztalatlan cserkészként nem vezettem tábori naplót. Utolsó előtti nap a táborparancsnok kérte a naplókat, persze volt riadalom és pótolás. Megmaradt az a mondata, hogy a napi jelszót és jelmondatot írjam le, mert a további cserkészéletemben hasznos lehet. Bejött!

Hatalmas élmény volt a cserkész világtalálkozón részt venni, ahol 160 országból 40000 cserkesszel táboroztunk, ismerkedtünk, és láttuk, hogy milyen hatalmas mozgalomhoz tartozunk. Mindenki mindenkire mosolygott, testvérként üdvözlöttük egymást, és úgy éreztük, az egész világ ugyanígy működik.

Meghatározó élmény volt az is, amikor szervezőként vettem részt abban a több mint 600 fős nagytáborban, amelynek keretében szövetségünk fennállásának 20. évfordulóját ünnepelte.

O. J.: Elnöki munkája mellett csapatvezető is. Kérem, mutassa be csapatát!

B. L. L.: Csapatom a 4. sz. Szent István cserkészcsapat, amely 1990-ben Szabó Lajos atya vezetésével alakult Csíkmadarason. A kezdetektől mostanáig településünk lakóinak legalább tíz százaléka tagja volt a csapatnak, és majdnem mindenki közvetlen kapcsolatba került a cserkészettel. Jelenleg közel 50 cserkesszel működünk, öt órsben heti rendszerességgel tartunk foglalkozást.

O. J.: Elnökként egy többezres közösség élére állt. Milyen gondolatokkal, tervekkel kezdte el ezt a munkát?

B. L. L.: Gyerekként sokszor hallottam azt a mondást, hogy „Ha nem kell, küldj mást, ha kell, menj magad!”, és megtanultam, hogy ha valami nem működik jól, akkor azért én is felelős vagyok, és nekem is tennem kell azért, hogy ez a helyzet megváltozzon. Ezért vállaltam a tavalyi vezetői tanácskozás után a nevesítést, és idén februárban a megmérettetést és a munkát, hogy a szövetségünk helyzetét rendezzük. Remélem, hogy vezetőtársaim segítségével sikerül közösségünk életét az alapító által megálmodott ösvényen vezetni.

O. J.: Milyennek látja a Romániai Magyar Cserkészszövetség mai életét?

B. L. L.: Szövetségünk jelenleg több mint kétezer cserkészt és több mint háromszáz képzett vezetőt számlál, akik fogadalmunk szerint Isten, hazájuk, nemzetük és embertársaik szolgálatára szentelik életüket.

Nagy felelősség hárul vezetőinkre, hogy a cserkészeszmét nemcsak elméleti szinten tanítsuk, hanem életünkkel példaként éljük is.

Szövetségünk életét segíti a hármasság elnökség: elnök (a szövetség életét irányítja, ellenőrzi és képviseli), ügyvezető elnök (a szövetség gazdasági életét vezeti), mozgalmi vezető (a szövetség programjaiért felel). Az elnökség munkáját a következő elnökségi tagok segítik: külügyi vezető, lelki vezetők, etikai bizottság, vezetőképző vezető, titkár.

Szövetségünk a következő egységekből épül fel: cserkész, órs, raj, csapat, körzet, szövetség.

O. J.: Hogyan látja a mai gyerekek és fiatalok cserkészlet iránti érdeklődését? Változott-e ez az évek során?

B. L. L.: A '90-es évek óta figyelemmel követem a gyerekek viselkedését, és úgy látom, hogy a mai gyerekek érdeklődési köre a digitális világ felé irányul, már nem a természet, a kinti játékok keltik fel az érdeklődésüket, hanem az internet, a virtuális világ. Amennyiben mégis sikerül felkelteni érdeklődésüket a cserkészlet iránt, úgy teljesen új világ tárul fel előttük, amely által közösségük számára hasznos személyekké válhatnak.

O. J.: A vezetőknek kellett-e, kell-e változtatni a gyerekek, fiatalok „becserkészésének” stratégiáján?

B. L. L.: Cserkészletünk alapelveit az alapító nagyon jól meghatározta. Ezek semmilyen körülmények között nem változhatnak, de vezetőink legjobb belátásuk szerint minden módszert használhatnak a gyerekek „becserkészése” érdekében. Használhatunk modern keretmesét, új játékokat.

O. J.: Kérem, ismertesse, milyen programsor készülődik a szövetségen belül az új tanévben!

B. L. L.: Minden évben szeptember folyamán tartják csapataink az évnyitókat, toborzókat. Ezeket követik – a csapatokon belüli tevékenységeken túl – a körzeti, valamint országos szintű rendezvények, mint például a Dalos Pacsirta – országos dalverseny, Pentaktív – országos 5 foglalkozás, betlehemi békeláng átadása, közgyűlés és országos cserkészbál, országos cserkésznap, rovásírásverseny, cserkész sportnapok és táborok.

O. J.: Elnökként milyen kívánsága, vágya van az RMCSSZ-t illetően?

B. L. L.: Istenben bízva nagyon szeretném, ha a szövetség az elkövetkező évtizedekben nemcsak megőrizné az alapító által megálmodott célokat, hanem a romániai magyarság alappillére is lehetne, emberebb ember és magyarabb magyar személyiségekkel gazdagítva hazánkat.

„Kiváló pedagógiai módszer”



Kasza Tamás tizenhárom évig volt tagja a Romániai Magyar Cserkészszövetség vezetőségének. Korábban külügyi vezető, ügyvezető elnök volt, 2011–2015 között pedig az elnöki tisztséget töltötte be.

1976-ban született Szamosújváron, szülei egyetlen gyermekeként. Olyan keresztény nevelésben részesült, amit a családban tapasztalt szeretet és pozitív életpélda támasztott alá. Ez nemcsak az elkényeztetéstől óvta meg, de az igényesség felé is vezette. Már korai tinédzserkorától kezdte keresni magának azt a közösséget, amely közelebb volt kialakulófélben lévő értékrendjéhez. A karatétól a táncházig sok mindent kipróbált, minden érdekes volt, de semmi sem volt igazán meggyőző számára...

Ozsvát Judit: Több évig volt az RMCZSZ vezetőségének tagja, négy évig elnöke is. Kérem, foglalja össze a vezetőségben, ill. az elnöki székben töltött idő tapasztalatait!

Kasza Tamás: Meghatározó érzés volt egy mentor mellett dolgozni, tanulni és kibontakozni. Ugyanakkor felemelő és lelkesítő érzés volt csapatot építeni, stratégiákat alkotni, tervezni és velük együtt a végrehajtást elindítani. Elnökként pedig megtapasztaltam az éles ellentéteket is: a vonzást és a taszítást, a magasságot és a mélységet, a feszülést és az elernyedést, a nyugodtságot és a stresszt, a hitet és a hitetlenséget, a harcot és a békét, az elégtételt és a kudarcot, a reményt és a reménytelenséget, a magányt és a közösségi hovatartozást egyaránt... De talán a legmeghatározóbb tapasztalatom a legfőbb áldozat meghozatala volt számomra, lemondani arról, amit a leginkább szeretsz, amire életedet is rátennéd a helyesség és a keresztény értékrend jegyében, a közösség és szervezet érdekében.

O. J.: Milyen munkát jelentettek ön számára a szövetségben belül korábban betöltött feladatkörök?

K. T.: A cserkészszövetség így hangzik: Jó munkát! Én úgy éreztem, hogy mindenben erre kell törekedni, hivatással és elkötelezettséggel. Soha nem könyököltem annak érdekében, hogy tisztségeket és pozíciókat érjek el életemben, éppen ezért elképzelhetetlennek tűnt, amikor 2002-ben – mint derült égből villámcsapás – az egyik választási közgyűlésen teljesen váratlanul javasoltak és megválasztottak külügyi vezetőnek. Megtisztelő és egyben nagy kihívás volt számomra, s bár különleges képesítemem nem volt hozzá, lelkesedéssel pótolva kezdtem el a munkát. Részben ismertem a szövetség éppen aktuális helyzetét, és volt bennem egy szilárd elképzelés arról, hogy milyen irányba kellene fejlődni, bővülni, de tudtam, hogy ez csapatmunkát igényel. Létrehoztam egy külügyi bizottság nevű munkacsoportot, meghívva oda hozzám közel álló és mások által javasolt cserkésztestvéreket, akik nyitottak voltak a munkára. Négy év alatt ebből a mun-

kacsoportból nőttek ki a következő elnökség tagjai, de ugyanakkor – meghatározó lépésként – közös munkával sikerült aktualizálni a szabályzatunkat, újragondolni az őrsvezető képzési folyamatot és elindítani az országos vezetőképzést, valamint megszervezni REGE elnevezésű szövetségi táborunkat, mely szinte minden szinten új lendületet adott az erdélyi magyar cserkészeknek. Ha az 1990-es évek elejét az erdélyi magyar cserkészlet hőskorának nevezzük, akkor a 2000-es évek elejét joggal nevezhetjük az újjászervező-dés hőskorának.

2007-ben javasoltak, jelöltek és választottak meg az új alapszabályzatunk új tisztségébe, ügyvezető elnöknek, hogy az elnöki munkakört tehermentesítsük. Ebben a folyamatban igen nagy segítséget jelentett számunkra, hogy – a magyar cserkészlet alapértékéin túlmenően – volt egy biztos origónk Gaál Sándor bátyánk személyében, aki nemcsak alapítója, de aktív vezetője, nevelője és 1993–94-től elnöke is volt a Szövetségnek. Hihetetlenül sok mindent tanultam és tanulhatott bárki, aki Sándor bátyánkkal együtt dolgozott, de a legcsodálatosabb az volt, hogy mi is felfedeztük, hogy tőlünk tanulva – s a cserkész örök fiatalság jegyében – ő is sok mindennel gazdagodott.

Szövetségünk és személyes életemben a legnagyobb változást a 2011-es választási közgyűlés előtti időszak jelentette, melyben Sándor bátyánk tudatosította velünk, hogy úgy érzi, megérett az ideje annak, hogy átadja a cserkészszövetség vezetését. Hirtelen bizonytalanokká váltunk, és elkezdtük keresni az ideális elnökjelöltet... Amikor szembe kellett néznem a kihívással, hogy egyedüli jelölt vagyok, nagyon küzdöttem önmagammal. Semmiképp sem tartottam magam annak a jelöltnek, akit én olyan tökéletesen körülhatároltam. Aggasztó volt ugyanakkor az is, hogy ezzel egyidőben munkahelyet kellett váltanom, és túl nagy volt a bizonytalanság, ugyanakkor pedig életem másik nagy változása, az apaság előtt is álltam.

Megtisztelő volt számomra, hogy a sok, nálamnál jóval idősebb és sokkal tapasztaltabb vezető is nekem szavazott bizalmat, így meggondoltan mondtam ki az igent, bízva abban, hogy Isten csakis olyan terhet ró ki az emberre, melyet az képes hordozni.

Az elnök feladata az elnökség munkájának koordinálása, a képviselő, a szerződések és döntések felelősségteljes meghozataláról való gondoskodás, de ugyanakkor a bátorítás és a lelkesítés is. Azt gondolom, akkor vagyunk jó vezetők, ha tudatosan úgy kezdjük el a munkánkat, hogy a folyamat végére megtaláljuk azt, akinek majd átadhatjuk a stafétabotot.

O. J.: Négygyermekes családapaként ön ma is szíven viseli a szamosújvári cserkészcsapat sorsát. Kérem, mutassa be a csapatot, beszéljen annak múltjáról, jelenéről és jövőbeni közös terveikről!

K. T.: 1993 őszén volt az első toborzó, majd 1994. május 8-án negyvenen tettünk cserkészfogadalmat (Liliom, Sas, Párduc, Kéknefelejcs és Mókus őrökbe szerveződve) a szamosújvári ferencrendiek templomában. Elődeink tiszteletére Czetz Jánost választottuk csapatnévadónknak, és tevékenységünket az egykori csapat jogutódjaként kezdtük el, a katolikus és a református egyházak támogatásával, ökumenikus szellemben.

Foglalkozásaink azóta is heti rendszerességűek az őrök számára és havi rendszerességűek a csapat számára. Ezeket a közösség- és kreativitást fejlesztő tevékenységeket a jókedv, a játszva tanulás jellemzi. Kirándulásaink alkalmával a természet világgával és a környék jellegzetességeivel ismerkedünk, rendszeresen részt veszünk körzeti, országos és nemzetközi programokon, és mi is szervezünk ilyeneket. A cserkészév fénypontját és megkoronázását a nyári tábor jelenti, ahol kiteljesül és érvényesül a nevelési folyamat.

A legügyesebbek az évek folyamán segédőrsvezető-, őrsvezető-, illetve segédvezetőképzésben részesültek. Eddig több mint ezer fiatal fordult meg a csapatunkban.

Huszonhárom éves csapatéletünk alatt öt olyan megtiszteltetés ért, amely visszagazolta munkánk minőségét és értelmét. 2003-ban, háromszori győzelem eredményeképpen, mienk lett a Magyar Nemzeti Rovásírásverseny vándorszerlege. A rendszeres országos rendezvények szervezéséért Szövetségünk 15 éves emlékünnepegnél csapatunkat *Szent György-plakettel* jutalmazták. 2007-ben, a 21. cserkész világtalálkozón (Jamboreen) szövetségünk félrajnyi képviselőjében hat cserkészünk kapott helyet. 2010-ben, Szövetségünk emlékévében munkája elismeréseként valamennyi vezetőnk *Puskás Lajos kitüntetésben* részesült, csapatunk pedig hat kimagasló teljesítményért megkapta a *Z. Sebess József emlékplakettet*.

Elnökségem első ciklusának négy évében négy gyerekünk született, így elmondhatom, hogy családnak számára ez igen gyümölcsöző életszakasz volt... De a cserkészlet természetesen nem állt meg itt: a csapatban kinevelt és felnőtt vezetők útbaigazításunk, tanácsaink mentén tovább folytatták és folytatják a munkát. Feleségem átvette a csapat vezetését, én pedig az elem rajzolódó jelek mentén elfogadtam – a cserkészlet tanítását követve – azt az új kihívást, mely által helyi közösségem számára is hasznos lehetek: helyi tanácsosként igyekezve munkámmal és példámmal a keresztény és cserkész értékrendet, valamint a civil szervezetekre jellemző következetes és perspektivikus munkát bevinni a városi tanács munkájába is. És van téli táborunk, nyári táborunk, megyünk túrázni és rendezvényekre, csak most már nem csak kettesben Rózsámmal (feleségemmel), hanem hatosban, gyerekeinkkel. A cserkészlet arra tanít, hogy legyünk hasznos tagjai a társadalomnak, és én hiszek abban, hogy ehhez pozitív és hiteles példával lehet a legjobban hozzájárulni.

O. J.: Hogyan látja, mennyire nyitottak a mai fiatalok a cserkészlet iránt? Miben különböznek társaiktól a cserkész gyermekek és fiatalok?

K. T.: Úgy érzem, a cserkészlet nem véletlenül a világ legnagyobb ifjúságnevelő mozgalma már több mint 100 esztendeje. Most, amikor iskoláinkban egyre inkább a tárgyi tudásra helyeződik a hangsúly, és szinte teljességgel kimarad a nevelés, nagyon fontos társadalmi feladatot kap a cserkészlet. Minden szülő azt szeretné, ha gyermekei egészséges, teljes életet élő emberekké válnának – ebben nagyon hatékony segítséget nyújthat a korosztályi kiscsoportokra, a cselekedve tanulásra és a pozitív vezetői példára hangsúlyt helyező cserkészlet.

A cserkészpedagógia alapjait olyan zseniálisan tette le az alapító lord Baden-Powel of Gilwell, hogy az kiállta már az évszázad próbáját. A folyamatosan és rohamosan változó világban a cserkészlet alapjai és értékei ugyanazok maradnak, ám módszereit folyamatosan az aktuális kor fiataljainak igénye szerint kell alakítani. Nálunk minden eszköz a nevelést és a célt szolgálja, számukra pedig egy új világ lehetősége.

Pedagógusok jelezték vissza, hogy a cserkész fiatalok sokkal aktívabbak, leleményesebbek, kreatívabbak, illemtudóbbak, és sokkal nagyobb a magukkal szembeni és a közösségekben, a közösségért vállalt felelősségérzetük.

Minden kor fiatalja más, de egy dolog közös marad bennük: hihetetlenül kíváncsiak, és nagy az érdeklődésük az új iránt. Csak ezt kell ügyesen és leleményesen kihasználni, és szinte kivétel nélkül mindenki „becserkészhetővé” válik...

O. J.: Miként ajánlaná a cserkészletet a romániai magyar pedagógusoknak?

K. T.: Mint kiváló kiegészítőt az iskolának, mint egyedi alkalmát a pozitív példaképek elültetésére... Mint közösségépítő értékközpontú csapattevékenységet... Mint kiváló pedagógiai módszert... Mint korcsoportokra leosztott izgalmas és dinamikus nevelési tervet... Mint hasznos és motiváló szabadidős tevékenységet... Mint csatlakozási lehetőséget a világ legnagyobb és legsikeresebb ifjúságnevelő mozgalmaéhoz.

„A cserkész megszokásból a még jobbra törekszik”



Kerekes István korábban az RMCSSZ vezetőképző vezető tisztségét töltötte be, 2015 februárjától a szövetség mozgalmi alelnöke. Kolozsváron született és nőtt fel, ott kezdett cserkészkedni is, de néhány éve Csíkszeredában él. A Sapientia EMTE csíkszeredai karán társadalmi kommunikáció és közkapcsolatokból, illetve általános közgazdaságtanból szerzett egyetemi oklevelet. Jelenleg trénerként felnőttképzéssel, civil szervezetek fejlesztésével, illetve ifjúsági vezetőképzések szervezésével foglalkozik.

Ozsváth Judit: Kérem, vázolja tömören a cserkész-múltját!

Kerekes István: Legelőször a kilencvenes évek elején találkoztam a cserkészlettel Kolozsváron, amikor a nővérem a Dobri János cserkészcsapat kiscserkészeit kezdte vezetni. 1994 őszén történt az, hogy nálam négy évvel nagyobb iskolatársaim elkérettek minket tornaóráról, és egy csomó érdekes játékot játszottak velünk, majd megkérdezték, hogy akarunk-e rendszeresen hasonló játékokat játszani, cserkészfoglalkozásokon részt venni? Így kezdtem az osztálytársaimmal közösen cserkészkedni; első cserkész táborom 1995-ben Kidén volt. Néhány évvel később kiderült, hogy iskolánkban meg akarják szüntetni a magyar tagozatot, s a magyar anyanyelvű tanárok velünk, nagyobb diákokkal közösen ültek le gon-

dolgozni az ezt megakadályozó stratégiákon. Akkor indult be a magyar iskolaújság, a néptáncsoport, a rendszeres kirándulás és több minden, ami vonzóbbá tette az iskolát a magyar diákok számára, és biztatóan hatott, hogy mégis hozzánk iratkozzanak, ne a színmagyar iskolákba. Tizenegyedikes diákként ekkor – többek között – rám hárult az a feladat, hogy az iskolában megszervezzem a 117-es számú Dónát cserkészcsapatot, hogy ezzel is hasznos szabadidő-tevékenységet biztosíthassunk az oda járó diákoknak. 2000 nyarán, érettségi után nyílt alkalmam arra, hogy segédvezető-képző képzésre iratkozzam be, miután megtapasztaltam, hogy mindenféle képzés nélkül, saját erőből szinte lehetetlen jól vezetni egy cserkészcsapatot. A vezetőképző elvégzése után, 2002-ben kezdődött számomra a komolyabb cserkészmunka, azóta minden évben részese voltam a szövetségben zajló képzési folyamatoknak, és országos szinten is rendszeresen vállaltam munkát. 2008 májusban kértek fel a főtitkári feladatok ellátására a Szövetségben, majd 2011 februárjától a vezetőképző vezetőjévé választottak, 2015 február óta töltöm be a mozgalmi vezető feladatkörét.

O. J.: Az RMCSSZ-en belül a képzési-nevelési rendszert is koordinálja. Milyen elvek mentén szerveződik ez a munka, és miben áll?

K. I.: Mozgalmi vezetőként hozzám tartozik a szervezeten belül minden, ami a fiatalok nevelésével és annak továbbfejlesztésével kapcsolatos. Ide tartozik a szövetségben lévő vezetők képzése, az új cserkészcsapatok indítása, a szövetségben zajló programok és rendezvények összehangolása, nevelési segédanyagok elkészítése és kiadása, pedagógiai fejlesztések, és mindaz, ami ezen felül egy országos méretű szervezetnek a jellemnevelő feladatait előremozdítja. Ezt a munkát természetesen szerteágazó volta miatt lehetetlen lenne egyedül végezni, több szakvezetővel csapatban dolgozunk. Ez a csapat a vezetőképző vezetőből, a nevelési vezetőből, az új csapatokért felelős vezetőből, illetve a lelki vezetőkből áll.

A lelki vezetők felelnek azért, hogy a szövetségben zajló munka a megfelelő lelkiesség jegyében történjen, és a cserkészlet megmaradjon keresztény mivoltában. Az új csapatokért felelős azért dolgozik, hogy Erdélyben minél több új cserkészcsapat tudjon alakulni, és azok munkáját segítse mindaddig, amíg azok maguktól képesek lesznek önálló cserkészcsapatként tevékenykedni. A nevelési vezető feladata új segédanyagokat kidolgozni, és az országos programokat összehangolni a nevelési céloknak megfelelően.

A vezetőképző vezető elsősorban azért felel, hogy a szövetségben tevékenykedő fiatalok megfelelő szintű és minőségű képzéseken vehessenek részt, és ezáltal hatékonyan tudjanak náluk fiatalabbakkal foglalkozni. Ez kettős eredményt szül: szervezeti szempontból ez biztosítja a vezetői utánpótlást és ezáltal a hosszú távú fennmaradást és fejlődést, másrészt pedig (és talán ez a fontosabb!) a cserkészlet fő tevékenységének, a nevelésnek ilyen módon való megvalósulását segíti. A képzésen résztvevő fiatalok megújult világgéppel, elhivatottsággal dolgoznak odahaza, és segítik a csapataikban zajló munkát, de az sem elhanyagolható, hogy ők maguk is sokat fejlődnek mind önismeret, mind tudás szintjén. Ez a munka együttesen viszi a cserkészszövetséget a kitűzött társadalmi jövőképe felé: a társadalmat és ezen belül az erdélyi magyarságot életrevaló, aktív és tetteikért felelősséget vállaló egészséges emberek alkotják.

O. J.: Milyen jelentősége volt és van az ön életében a cserkészletnek? Miért éppen a cserkészletet választotta?

K. I.: Nagy jelentősége volt – nehéz ezt megfogalmazni, röviden összefoglalni. Alapjában véve egy olyan megtartó közösségbe kerültem bele hetedik osztályosan, amire akkor nagyon nagy szükségem volt. És nagyon nehéz azt mondani, hogy tudatosan választottam a cserkészletet. Túl fiatal voltam ahhoz, hogy életfogytig tartó életmódként értelmezve, tudatos döntést hozhattam volna. Egyszerűen csak jól éreztem magam abban a környezetben, társaságban, és a többit hozta magával az élet. Nagyon nehéz lenne azt elképzelni, hogy mi lett volna velem, ha nem cserkészkedek. Az biztos, hogy az önbizalmam és a másokban való bizalmam fele ekkora lenne, kevésbé lenne fontos számomra a mindennapok természetesen megélt istenhite, nem értenék ennyire az emberek, a fiatalok nyelvén és fele ennyi barátom lenne... Mindenki számára fontos, hogy tudja, ha bajban van, akkor van, aminek nekivesse a hátát. Ezt a biztonságot és nyugalmat adta nekem a cserkészlet közössége. Természetesen ott volt és van a családom is, de ez arra még ráépült, és felerősítette, mondhatnám megsokszorozta a szüleim nevelői munkáját.

O. J.: Miként szervezik a cserkész vezetőképzőket? Mi kell ahhoz, hogy valaki cserkészvezető legyen?

K. I.: A cserkészletben a kiscsoportos tevékenységek képezik a nevelési munka alapjait. Ezeket a körülbelül nyolcszemélyes kis csoportokat hívjuk őröknek, amiket egy, a csoporttagoknál két–négy évvel idősebb őrvezető vezet. Ez különösen fontos, mert sokkal hatékonyabban, hitelesebben tud példát mutatni a fiataloknak egy olyan valaki, aki korban közel áll hozzájuk, mint az, aki náluk jóval idősebb.

Néhány őr képez egy rajt, ezeknek a munkáját irányítja a rajvezető, és több raj munkáját irányítja a csapatvezető. Természetesen ez az ideális felépítés, vannak kisebb csapatok is, ahol hiányzik a raj, mert csak néhány őrnyi gyermek van összesen, és a csapatvezető fogja össze mindenkinek a munkáját. Az, hogy mire bízunk az adott feladatokat, nagy mértékben függ a csapatban zajló munkától. Ismét az ideális helyzetet fogom ábrázolni, ugyanis afelé törekszünk haladni. Az őröt képesített őrvezető vezeti, és munkáját segíti a segédőrvezető, a rajt képesített segédvezető vezeti, a csapatot pedig a képesített csapatvezető. Persze előben ez is sokszor másként alakul... Lehet, hogy a rajt éppen egy tapasztaltabb őrvezetőre bízzák, vagy a csapatot egy segédvezető irányítja. A megfelelő képzést ugyanis nem könnyű elvégezni. Az amúgy teljesen logikus felépítés talán bonyolultnak hangzik, de mutatok egy táblázatot, legegyszerűbben azt nézve válik érthetővé:

Egység elnevezése (létszám)	Megbízás/ki vezeti?	Feladata	Képzési szint/Képesítés	Képzés hossza
	Segédőrvezető	segíti az őrvezetőt	Segédőrvezető képesítő	6 hónap
Őrs (kb. 8)	Őrvezető	vezeti, neveli az őröt	Őrvezetőképző	12 hónap

Raj (kb. 20–40)	Rajvezető	irányítja az ŐV-k munkáját	Segédvezető-képző	16 hónap
Csapat 20+	Csapatvezető	Vezeti a csapatot, irányítja a nevelési és adminisztratív munkát egyaránt	Cserkészvezető-képző	8 hónap

Jelenleg a cserkészszövetségben segédőrsvezető, őrsvezető és segédvezető képzések zajlanak, ettől felfele a többi magyar cserkészszövetséggel közösen szervezzük a képzéseket. A képzések több találkozási alkalomból és az azok között elvégzendő feladatokból állnak, amiknek az elmulasztása a képzésből való kiesést jelenti. A találkozási hétvégék a képzés szintjétől függően változnak, de mindenik képzés fontos része a tábor. Ez a képzési alkalom jelenti a legnagyobb kihívást mind a résztvevőknek, mind a szervezőknek, hiszen sok képzést, illetve azok különböző igényeit kell összehangolni a lehető legmegfelelőbb módon. Az idei évben például 438 személy volt a 16 napos vezetőképző tábor lakója hat különálló, de egymást befolyásoló altáborba szerveződve. A résztvevők képzését, illetve a tábor logisztikai részét összesen 130 vezető és tizenhat évnél idősebb cserkész biztosította.

Ezen kívül még van egy másik típusú képzés is, amit a több évvel ezelőtt kezdtünk el szervezni, külső igény hatására. Mi alapozó felnőttképzésnek hívjuk, de magyarul ez annyit jelent, hogy egy hétvégés képzési alkalmon esélyt biztosítunk azon 18 év feletti személyek számára, akik érdeklődnek a cserkészlet iránt, de nem volt alkalmuk mélyebb betekintést nyerni a cserkészéletbe, hogy többet tudjanak meg a munkánkról, és ha akarnak, bekapcsolódjanak. Amennyiben a képzés végére úgy érzik, hogy mindaz, amit láttak, megtapasztaltak, tetszik nekik, cserkészfogadalmat tehetnek, és bekapcsolódhatnak egy csapat munkájába, vagy akár dönthetnek úgy is, hogy majd ahol tehetik, kívülről segítik a cserkész munkát.

Képzéseket évente szervezünk. Általában év végén hirdetjük meg, és január–februártól kezdve indulnak a képzési hétvégék. A felnőtteknek szóló alapozó képzést viszont – igény szerint – bármikor tarthatjuk.

O. J.: Milyen a jó cserkészvezető?

K. I.: Nagyon tág ez a fogalom. Szerintem minden emberből válhat jó cserkész, jó cserkészvezető. Ugyanakkor az is igaz, hogy tökéletes cserkészvezető nincs, mert mindig van hely a jobbnak. Az biztos, hogy a cserkészvezetőnek meg kell tanulnia csapatjátékosként dolgozni, megbízni a környezetében, törekednie kell arra, hogy folyamatosan fejlődjön, és tanuljon saját hibáiból. Igyekeznie kell jó példát mutatni, mert a nevelésnek ez alapfeltétele, és ami nagyon fontos: szeretettel kell fordulnia Isten, önmaga és a környezete felé.

O. J.: A cserkészlet tehát életforma, amiből gondolom, nehéz „kilépni”. Miről ismerzik meg a cserkész-ember?

K. I.: Véleményem szerint ez egy nagyon nehezen megválaszolható kérdés. Szerintem a cserkészlet szépsége éppen abban rejlik, hogy nem lehet teljesen kilépni belőle. Persze abba lehet hagyni az aktív cserkészkedést, ki lehet esni a szervezetből, de éppen azért, mert a legfőbb célja a nevelés, az ember lelkében mindig ott marad a nyoma. Nagyon sok ember élete alakul úgy, hogy felnőtt korában már nem tud aktív cserkészként tevékenykedni a szervezetben. A fiatal korában szerzett meghatározó élményeket viszont ott hordozza belül, és amikor dönteni kell, megszólalnak a régi emlékek, tapasztalatok. Hogy miről ismerzik meg? Nem tudnám pontosan meghatározni, hiszen minden ember más, és másként éli meg a cserkészletet. Az talán minden cserkészben közös, hogy „megszokásból” a még jobbra törekszik...

O. J.: Melyek a mai kihívások (ha vannak ilyenek) a cserkészélet különböző „lépcsőfokain”?

K. I.: A kihívás minden korosztálynak más és mégis azonos a magyar cserkészeten belül. Abból ered ez, hogy Gróf Teleki Pál szavaival élve, a cserkész alapvető mindennapi kihívása az, hogy „Több Telik Tőlem”. Tehát minden magyar cserkész számára, korától függetlenül az alapvető kihívás az, hogy a korának megfelelő feladatokat még igényesebben, még ügyesebben, a korábbi önmagához képest még jobban el tudja végezni. Folyamatos verseny ez önmagunkkal, a saját kényelmünkkel és néha a társadalom megszokásaival szemben is.

O. J.: Milyennek látja a jelenlegi romániai magyar cserkészgenerációt? Miként tekint a cserkészjövőre Erdélyben?

K. I.: Ez attól függ, milyen szempontok alapján nézem a mai cserkészeket. Egyrészt nagyon szerencséseknek tartom, és irigylem is őket, mert nagyon sok olyan lehetőség adódik számukra, ami számunkra annak idején nem adatott meg, és hiányzott nagyon... Ugyanakkor azt is tudom, hogy pont a sok lehetőség zavarja, nehezíti vagy teszi lehetetlenné a döntést, hogy mindenben részt vegyenek, amiben szeretnének. Ha viszont azt nézem, hogy mekkora harcot kell vívniuk a társadalommal és annak lehúzó erejű eszközeivel, akkor azt gondolom, hogy sokkal keményebbek kell legyenek, és komolyabb élményekre van szükségük, mint néhány évvel ezelőtt. Az, hogy az utóbbi években megsokszorozódott és folyamatosan növekszik a képzésekre bejelentkező fiatalok száma, hogy nagyon kemény feladatokat végeztek el, és kemény harc árán bent maradtak a képzésben, optimista álláspontra helyez. Tudva azonban azt, hogy a felgyorsuló világ hatására mi is egyre gyorsabban és jobban kell végezzük a feladatunkat, azt gondolom, hogy a kitűzött cél elérése érdekében nagyon kemény, munkával teli időszaknak nézünk elébe.

O. J.: A nevelési kérdések vonatkozásában milyen terveket tart szem előtt?

K. I.: A cserkészeten belül, megalakulása óta, azt tartjuk, hogy a nevelés elsősorban példa. Hiába mond valaki valamit, ha azt életével nem képes szemléltetni. Éppen ezért a cserkészletben az egyik legfontosabb elemet a példát mutató vezetők jelentik. Joggal kérdezheti bárki, hogy ha ennyire jó ez a mozgalom, akkor miért nem terjedt még el Erdély minden kis szegletébe? Azért, mert nagyon nehéz elkötelezett felnőttet találni, aki

hajlandó a cserkészeti pedagógiai módszereit megérteni, megtanulni, és a cserkészeti, illetve a fiatalok érdekében áldozatos munkát vállalni... és mindezt teljes mértékben önkéntesen.

Ettől függetlenül teljes mértékben optimista vagyok ebben a kérdésben is. Az elmúlt évek során egyre több felnőtt kapcsolódott be, és általuk egyre több fiatalnak nyílt esélye arra, hogy megismerkedjen a cserkészeti jellemnevelő erejével. Éppen ezért egy lassú, de folyamatos létszámfejlődésről beszélhetünk az elmúlt hat-hét évben, a tavaly elértük a 2500 résztvevőt, és emellett sikerült a módszertani eszközeinket is felfrissíteni, megújítani. Ez a létszámbeli fejlődés ahhoz vezet, hogy egyre több felnőtt vezető gondolkodik azon, hogy miként tudjunk még jobb, még hasznosabb programokat biztosítani a fiataloknak. Így egyre több segítőtámaszkodva, egyre jobban tudunk koncentrálni arra is, hogy a lehető legfrissebb pedagógiai, andragógiai és pszichológiai módszerekre alapozva fejleszteni és napra készen tartani tudjuk az eszközeinket. Természetesen az öt alapvető cserkészeti módszer nem változik, de a módszertanunk kiegészül az erőszakmentes kommunikáció eszközeitől egészen a pozitív fegyelmelés módszeréig minden új kutatási és fejlesztési eszközzel. Nem véletlen, hogy a kimondottan pedagógusoknak szervezett Alapozó felnőttképzési hétvégéink során annyi pozitív visszajelzést kaptunk a résztvevő pedagógusoktól. Örömeinkre szolgált, hogy a visszajelzések alapján a több évtizede tanári-tanítói munkát végzők számára is hasznos információkat, használható tudást tudunk biztosítani a képzés folyamán.

Ezeknek a fényében a jövőbeli tervünk: még tovább erősíteni és folytatni ezt a szerves fejlődési, terjeszkedési folyamatot. Minél több, a fiatalok értékrendjének, készségeinek és tudásának fejlesztése érdekében elkötelezett felnőttet bevonni, őket fejleszteni és a cserkészmozgalom jellemnevelő eszközeit minél szélesebb körben ismertetni, hogy az erdélyi magyar társadalom értékes és felelős vezetőikkel és tagokkal gazdagabban képes legyen helytállni a kihívásokban.

„A cserkészeti életforma”

Györgyjakab Tímea a Romániai Magyar Cserkészszövetség külügyi vezetője. 1984-ben született Nagybányán, ott érettségizett, majd a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem Történelem és Filozófia Karán tanult tovább. Az alapképzés után magiszteri, majd doktori tanulmányokat folytatott jelenkori történelem szakon.

Az egyetemi tanulmányok idején teaszaküzletben dolgozott, utána pedig egy közvélemény-kutatással foglalkozó intézet munkatársa volt. Ma férjével együtt Sepsiszentgyörgyön élnek. Férje szintén cserkész, a szövetség ügyvezető elnöke. Tímea jelenleg teljes állású édesanya, a hároméves Palkó és egyéves Borbála mellett.

Györgyjakab Pál-István a Romániai Magyar Cserkészszövetség ügyvezető elnöke, 1984-ben született Sepsiszentgyörgyön, ott érettségizett, majd a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Fizika Karán tanult tovább. Jelenleg informatikusként dolgozik.

Ozsváth Judit: Mindketten tagjai az RMCSSZ vezetőségének, de a szövetséggel való megismerkedésük a gyerekkorukig vezethető vissza...



Györgyjakab Tímea: 1996-ben ismerkedtem meg a cserkészzel az egyik osztálytársnőm révén, akivel elmentem a 15-ös számú Gróf Teleki Sándor cserkészcsapat egyik foglalkozására. A heti foglalkozások megragadtak, részt vettem életem első nyári táborában, majd a próbaévetelente után fogadalmat tettem. Még most is számtalan mozzanataira emlékszem annak

az első tábornak, Nagybányától nem messze, a Lápos-szorosban voltunk, esténként ropogott a tábortűz, és gyönyörű csillagos volt az ég... Felejthetetlen, amikor az ember először tapasztalja meg ezeket. De ugyanolyan felejthetetlen és életre szóló volt a koltói Teleki-kastély kertjében tett fogadalom is. Nehéz szavakba önteni, milyen érzés volt az, amikor elmondtam a fogadalom szövegét, majd odajött a csapatvezetőm, és kezet fogott velem, mondva, hogy „cserkésztestvéremmé fogadlak”... Tizenkilenc éve minden alkalommal jelen van ez az érzés, amikor megújítom a fogadalmamat. Az évek során, számos tábor és rendezvény után eljutottam oda, hogy már én mondatom azt, hogy „cserkésztestvéremmé fogadlak”. Vezetővé válásom 1999-ben kezdődött el, amikor elvégeztem az I. Partiumi Őrsvezetőképzőt, majd 2010-ig a nagybányai csapatban őrsöt vettem, besegítettem a csapat irányításába. Kolozsvárra kerülve inkább csak nyaranta vettem részt a csapatéletben, de szerencsére nem csak nyaranta voltam cserkész... Bekapcsolódtam a szövetségi rendezvények, programok szervezésébe, és kiképzőként a vezetőképzés lebonyolításába. 2010-től, véglegesen is elkerülve Nagybányáról, a 138. számú Wass Albert felnöttcserkész-csapat tagja vagyok. Ez év végén jött a felkérés az egyik vezetőtanácsi ülésen, hogy elvállalnám-e a következő elnökségi ciklusban a külügyi vezetői tisztséget. A felkérésre igent mondtam, és ezzel újabb fejezet vette kezdetét. Az új feladatok teljesítése mellett 2011-ben elvégeztem a segédvezetői képzést is.

Györgyjakab Pál-István: 1997-ben tettem fogadalmat a sepsiszentgyörgyi 40. számú Szent György cserkészcsapatnál. Édesanyám az egyik szentmisén a hirdetéseknek hallotta, hogy a plébánia csapata tagokat toboroz. Arra gondolt, a cserkészlet biztosan megfelelően felhasználja a fölös energiáimat. Kolozsvári egyetemistaként volt néhány év

kihagyás a cserkészéletet tekintve, majd újra elkezdtem bekapcsolódni a csapatok életébe, de legfőképp az országos szintű szövetségi életbe, elsődlegesen a párom biztatására. 2011-ben főtitkári tisztséget is kaptam a munka mellé, ez nemcsak egy teljesen új feladatkört jelentett, hanem egy lehetőséget is arra, hogy egyre jobban megismerjem az erdélyi civil szerveződések. 2012 őszén ügyvezető elnöke lettem a szövetségnek, aztán többször is újraválasztottak erre a tisztségre.

O. J.: Miként formálta életszemléletüket, személyiségfejlődésüket a cserkészet? Miként folyt bele tanulmányaikba és mindennapi életükbe?

Gy. T.: A cserkészetnek sokat köszönhetek. Nem ez az ember lennék ma, ha nem ismerkedtem volna meg a cserkészettel. Azt szoktuk mondani, hogy a cserkészet életforma, és ez így is van. Nem csak egy szabadidős tevékenység, egy hobbi, hanem életszemlélet, egy módja annak, amiként a világra tekinthetünk. Hogy mit is jelent számomra a cserkészet?! Életreszóló társat, barátokat, a nevetéstől legördülő könnyeket, imára kulcsolt kezét, teletömött hátizsákot, lobogó lángot, virradatig tartó beszélgetéseket, önbizalmat, bátorságot, reményt.

Amikor ilyesmiről kell beszélnem, az alapító, Baden-Powell (Bi-Pi) jut eszembe: „A cserkészet nem valami homályos vagy bonyolult tudomány, inkább mosolygós játék, ha helyesen fogod fel. Egyszermind nevelő hatású, és alkalmas arra, hogy (akár az irgalmasság) gazdagítsa azt is, aki ad, és azt is, aki kap.”

Ennél szebben talán nem is lehetne megfogalmazni.

A cserkészközösségben eltöltött évek mindenképp meghatározóak volt számomra. Aktív és tartalmas életre tanított. Cserkésztestvérek között szoktuk kérdezni viccesen: „Unatkozni?! Mi az?”

Tanulmányaim során a cserkészettel „szakmai” szempontból is foglalkoztam. Doktori tézisemben az 1990–2008 között működött erdélyi magyar civil szervezetekkel foglalkoztam, és ennek kapcsán az egyik esettanulmányom az RMCSSZ-ről szólt. Ilyen módon is próbáltam publicitást adni a cserkészetnek és a szövetségnek.

O. J.: Emeljenek ki néhányat a lehangsúlyosabb cserkészélményeik közül! Mit jelentettek ezek az önök számára?

Gy. T.: Nagyon sok minden jutott eszembe e kérdés kapcsán: emberek, helyek és sok-sok nevetés, sok meghitt pillanat. Ha az utcán látunk egy embert egymagában, látószólag ok nélkül, szélesen mosolyogni, talán furcsán nézünk rá. Lehet, néha ránk is furcsán néznek az emberek, mert mindig akad egy emlék, amin szélesen elmosolyodunk. Szerencsés vagyok, hogy ilyen közösségnek vagyok a tagja.

A cserkészetnek köszönhetően jutottam ki először külföldre. A csapattal részt vettünk a 2000-ben Esztergomban szervezett Millenniumi Emléktáboron. Hihetetlen élmény volt 1200 cserkészzel együtt csatakiáltani! Ekkor láttuk a *Veled Uram* rockopera ősbemutatóját, és ekkor voltam először sétarepülésen. Egy kis négyszemélyes géppel vittek körbe Esztergom fölött.

De az a jó a cserkészletben, hogy nem csak az ilyen „nagy” dolgok tudnak felejthetetlenek lenni. Nagybányán évekig vezettem lány őrsöt. Őrsöm tagjai eljutottak ahhoz a korhoz, hogy bejelentkezhetnek őrsvezetőképzőbe, néhányan sikeresen el is végezték azt. – Az őrsvezető képzésben az egyik feladat szerint fogalmazást kell írni *Miért szeretnék őrsvezető lenni?* címmel. Emlékszem, hogy késő éjszaka olvastuk ezeket a fogalmazásokat a kiképző társakkal. Az egyik írásnál nagyot dobbant a szívem, hiszen az őrsöm egyik tagja ezt írta: „azért szeretnék őrsvezető lenni, hogy olyan legyek, mint az én őrsvezetőm.” Azt hiszem, hogy egy vezetőnek nem kell ennél több. Ekkor éreztem, hogy jól végzem a munkámat, megérte dolgozni, napról-napra készülni.

Talán furcsán hangzik, de a saját esküvőm is kicsit „cserkészélmény” volt. Hagyományainkhoz híven, cserkésztestvéreink cserkészdíszben voltak jelen a templomi szertartáson. Sok szép pillanat volt, de amikor a templomi szertartás végén körbevettek minket, és elénekelték az Áron-áldást, nagyon megható volt – hatványozottan éreztem, milyen jó, hogy vannak!

Gy. P.-I.: Az esküvői cserkészélmény számomra is nagyon kedves emlék.

O. J.: Kérem, ismertessék a cserkesszövetségen belül vállalt funkcióikkal járó feladataikat!

Gy. P.-I.: Az RMCSSZ felső vezetősége háromtagú: az elnök, az ügyvezető elnök és a mozgalmi vezető alkotja. Az ügyvezető elnök és a mozgalmi vezető egy-egy kis csapatot koordinál, a szakvezetőket, velük egészül ki az elnökség. Az ügyvezető elnök koordinálja a gazdasági vezető, a főtitkár, a fundraiser, a külügyi vezető és az irodavezető munkáját, míg a mozgalmi vezető a vezetőképző vezető, lelki vezetők (katolikus és protestáns), a PR koordinátor és az új csapatokért felelős vezető munkáját. Az ügyvezető elnök dolga, hogy a szervezet jól haladjon, biztos lábon álljon, gyakorlatilag megadjon mindent a mozgalmi résznek, hogy az tehesse a dolgát. Sok egyeztetéssel, tervezéssel és rengeteg felelősséggel jár.

A külügyi vezető a szövetség külkapcsolataiért felel, főként a cserkészkapcsolatokért, fenntartva a kommunikációt a testvérszövetségekkel, melyeket a Magyar Cserkészszövetségek Fóruma tömörít.

O. J.: Mi motiválja önöket abban, hogy ma is aktív szerepet vállaljanak a szövetség életében?

Gy. T.: Hiszek abban, hogy jó az, amit teszek, ez motivál a leginkább. Amikor vezetőtársaim panaszkodnak, és fogadkoznak, hogy nem csinálják tovább, ezt szoktam mondani nekik: „Jó, rendben, hagyd abba, de mutass nekem egy olyan dolgot, aminek nagyobb értelme van, ami többet tud adni.” Úgy érzem, hogy ilyen nincs. A gyerekek nevelésébe (a jobb jövőbe) fektetett munkánál minek van nagyobb értelme? És ebben a munkában nem vagyunk egyedül, a jó Isten ott van mellettünk, és vezet minket a helyes úton, csak ki kell tartani mellette, még akkor is, ha néha nehéz.

Ez a motiváció édesanyaként sem hagyott alább, a gyerekeimnek is meg akarom adni azokat a felejthetetlen élményeket, melyekben nekem volt részem, és ez arra ösztönöz, hogy tovább dolgozzak az erdélyi magyar cserkészterért.

Külügyi vezetői munkaköröm két részre oszlik. Egyrészt feladatomban a kapcsolattartás az országon kívüli és belüli cserkészszövetségekkel (ez az úgynevezett cserkészkülügy), másrészt pedig az elnökkel együtt képviselem a szövetséget a többi civilszervezet felé. Feladatkörömhöz tartozik a levelezés lebonyolítása, a szövetségen kívüli rendezvények meghirdetése, az oda utazó kontingens kiválasztása, kapcsolattartás a Magyar Cserkészszövetségek Fórumával és részvétel a Fórum ülésein.

Gy. P.-I.: Az alap gondolat, amely máig valahol mélyen bennem motoszkál, 2000-ben fogalmazódott meg bennem igazán, amikor elkerültem őrsvezető képzésre. A lényege az a felismerés, hogy meg kell köszönnöm azt, hogy annak idején a 9–10. osztályos fiúk arra áldozták a nem kevés szabadidejüket és tudásukat, hogy belőlem, az akkor '97-ben friss cserkészből a legjobbat kihozzák. És talán nem is lehetne másképp megköszönni, hálát adni az Úrnak, minthogy magam is igyekszem lehetőséget teremteni arra, hogy másokból is kihozzuk a jobbat.

Ügyvezető elnökként a szövetség mint szervezet működtetése a feladatomban, beleértve az irodát, a számvitelt, az ingatlanokat, alkalmazottakat, a belső ügyvitelt.

O. J.: Milyennek látják a mai fiatalok cserkészethez való viszonyulását? Látnak-e ebben különbséget a korábbi generációhoz képest?

Gy. T.: Ugyanazt a kíváncsiságot látom a cserkészettel iránt a mai generációban, mint a korábbiakban. Nyilvánvaló, hogy manapság sokkal több programon vehet részt a fiatal, mint néhány évvel ezelőtt. Ez „konkurrencia” lehet a cserkészettel szemben, de aki közel enged magához a cserkészettel, akinek alkalma adódik belekóstolni abba, az ugyanazzal a lelkesedéssel fog cserkészni, mint a régebbi generációk.

Itt megemlíteném, hogy a magyar cserkészettel egyik jellemvonása az, hogy a cserkész az élete végéig cserkész marad. Sok külföldi szövetségben „ki lehet öregedni” a cserkészettel, de nálunk nem. Szövetségünkben jelen vannak a kiscserkészek (7–10 év között), a cserkészek (11–14 év között), a felfedezők (15–17 év között), a vándorok (18–22 év között), a felnőttek (23 év fölött) és az öregcserkészek (50 év fölött).

Fontos tudni, hogy a cserkészettel nem „gyerekjáték”, nem múlik el egyszerre a gyermekkorral. Nem csak egy szép elmélet az, hogy a cserkészettel életforma, hanem felnőttként (is) ezt nap mint nap gyakorolni lehet. Cserkészettel lehet viselkedni, amikor az ember reggel bemegy a munkahelyére, cserkészettel lehet viselkedni és gondolkodni, amikor az ember családot tervez, vagy egyszerűen elmegy az üzletbe kenyéret venni. A napi jótett, az egyeneslelkűség, a testi és lelki tisztaság nem csak gyerekeknek szól, felnőttként kell ezeket igazán gyakorolni.

Gy. P.-I.: Nem különbséget, inkább kihívást látok. Teljesen más eszközökkel kell megszólítani a mai fiatalokat, egyre nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk az online szereplésre, a digitális marketingre. A sikeres megszólítás után már elég, ha a jelentkező az első programba belekóstol.

O. J.: Mit jelent – bármely időben – igazi cserkésznek lenni?

Gy. T.: Igazi cserkésznek lenni akkor kell, amikor nincsen rajtunk a nyakkendő, amikor nem feszül rajtunk az egyenruha. Az igazi cserkész az, aki otthon, a munkahelyén vagy az utcán is cserkészként tud viselkedni. Én nem a nagy dolgokban látom mindent, hanem inkább apróságokban. Ha a munkahelyen főzök magamnak egy bögre kávé, megkérdezem a kollégát, hogy ő kér-e, és nem azért kértem, mert elvárok valamit cserébe, hanem azért, mert jólesik érte valamit tenni. Fontosnak tartom, hogy tudjak rámosolyogni valakire, ha látom, hogy nincs a legjobb kedvében, tudjam megköszönni az eladónak, hogy ideadott valamit, még akkor is, ha tudom, hogy ez a dolga, ezért fizetést kap, tudjak türelmesen sorba állni stb. Apróságok ezek, de sokkal szebbé tudják tenni bárki napját. Az igazi cserkész számomra az, aki szívből tud örülni, akiből sugárzik a jó, akivel jólesik beszélgetni, vagy csak mellette ülni és együtt hallgatni, aki nem folyton panaszkodik, hanem keresi a megoldásokat. Az igazi cserkésznek van hite, tud a jó Istenhez fordulni.

Az egyik cserkészénekünk jó válasz erre a kérdésre: „Láb, mely hangtalanul lépked,/ Szem, mely mindig mindent lát,/ Fül, mely hallja szél, ha rezdül,/ Szív, mely megérzi más baját./ Üdv néked cserkésztestvér,/ Erről ismerek rád!”

O. J.: Milyen kvalitásai vannak a jó cserkészvezetőnek?

Gy. T.: Teleki Pál főcserkészként azt hagyta ránk, hogy a vezetés elsősorban példa. A jó vezető példa a vezetettjei szemében, példa gondolkodásában, magatartásában, tetteiben, hitében.

Sok kvalitást fel lehet sorolni, ha ideális képet szeretnénk festeni a cserkészvezetőről: felkészült, türelmes, magabiztos, határozott, jó kedélyű, igazságos... és mennyi mindent lehetne még mondani! De leginkább: a jó vezető szereti azt, amit csinál, hisz abban, amit tesz. Nem kell tökéletes embernek lenni, hogy jó vezető legyen valaki, hanem akarni kell tenni a vezetettekért, ahogyan a fogadalmunkban is mondjuk: „minden lehető megteszek”. Megteszek mindent, ami tőlem telik, hogy jól vezessem őrsöm, rajom vagy csapatom. Ahol ez a hozzáállás van a vezetőkben, ott virágzik a cserkészlet, ott jó csapatok vannak.

Gy. P.-I.: A jó vezető elsősorban jó ember, aktív részese közösségének, amelyben él, szereti azt, amit csinál, és szeretetből végzi önként vállalt munkáját. Ez nem könnyű, és sokszor nem egy hálásnak tűnő feladat, pedig a gyümölcse annál édesebb, minél több mosoly van a gyermekarcokon.

O. J.: Kérem, jellemezzék a romániai magyar cserkészek és a szövetség munkáját! Milyen súlypontokat emelnének ki? Hol látnak gyengébb szálakat?

Gy. T.: A Szövetség és az erdélyi magyar cserkészlet napjainkban – hála a jó Istennek! – felívelő pályán van. Számos cserkészünk van, működő csapataink, egyre több képzett vezetőnk, rendszeres országos rendezvényeink. Nagy előrelépést jelentett az egyetemes egyenruhaingünk és cserkésznyakkendőnk. Mindezzel a fejlődéssel a programok

száma is megnőtt, a munka mennyisége hatványozódott. Mozgalmi szempontból csapataink megerősítésére kell fektetnünk a hangsúlyt, hogy ez a léptékű fejlődés mindenhol megvalósuljon, szervezeti szempontból pedig meg kell teremtsük a hátteret – mind anyagi, mind humán erőforrás szempontjából – a munka akadálymentes folytatásához.

Gy. P.-I.: Egyre nagyobb az érdeklődés az új csapatok iránt, és ez jó, mert pozitív visszajelzésként éljük meg azt, hogy munkánk eredményeként mások is felismerik a cserkészet adta előnyöket. Ezzel párhuzamosan egyre hangsúlyosabb az igény a különböző, eddig központilag szervezett programok regionális szintre emelésére.

O. J.: Kérem, állítsunk össze egy rövid, de meggyőző „reklámot” a cserkészetről a mai gyerekeknek, fiataloknak!

Gy. T.: Kíváncsi vagy rá, hogy mi a cserkészet? Szeretnéd tudni, hogy azok a zöld nyakkendősök miért mosolyognak olyan huncutul, amikor egymással találkoznak? Szeretnéd tudni, hogy mi az az összevisszaság, amit torkuk szakadtából kiabálnak? Egyszerű, gyere és ismerkedj meg egy életrevaló kalanddal!

Gy. P.-I.: Tudod, hol a határ? Gyere, és fedezd fel!

„A cserkészkedés segít helyesen »betájolódni« az igazi értékekre”



Simó Gáspár római katolikus lelkipásztor, a csíkszeredai Segítő Mária Római Katolikus Teológiai Líceum lelki igazgatója, a Romániai Magyar Cserkészszövetség római katolikus lelki vezetője. Kevéssel pappá szentelése előtt, 1999 tavaszán tette le cserkészfogadalmát. Jelenleg a csíkszeredai 105. sz. Kájoni János cserkészcsapat vezetője.

Székelylengyelfalván született 1969 májusában, a család hatodik gyermekeként. Az elemi iskolát szülőfalujában, a középiskolát Székelyudvarhelyen végezte. Fémforgácsoló szakmunkás lett, majd esztergályosként dolgozott. Kötelező katonai szolgálaton is volt, ahol sokat tanult a közösség javára végzett munkáról. Leszerelés után könyvelői tanfolyamot végzett, majd anyagkezelő ellenőrként dolgozott. Közben lassan érlelődött benne a döntés, hogy pap legyen.

„Minden jó volt, de valami hiányzott” – mondja. Aztán döntött, és 1992-ben elkezdte a teológiai tanulmányokat Gyulafehérváron. Pappá szentelése után négy évig Brassóban volt segédlelkész, ahonnan 2003-ban helyezték jelenlegi szolgálati helyére, a csíkszeredai Segítő Mária Római Katolikus Teológiai Líceumba.

Ozsváth Judit: Milyen körülmények között ismerkedett meg a cserkészettel, és miént épül be mindennapjaiba ez az életforma?

Simó Gáspár: Kerekes László egyházjog tanárom, ma kézdívásárhelyi plébános volt az „oka“ annak, hogy cserkész lettem. Ő mindig úgy köszönt: „Dicsértessék a Jézus Krisztus! Jó munkát!”

Többször megtörtént, hogy éppen akkor találkoztunk, amikor ebéd után pihenni vagy játszani készültem, s elváláskor így köszönt nekem. „Ennek milyen baja van? Talán tudja, hogy most éppen pihenni akarok, s ezt helyteleníti, noszogat?” – ilyenekre gondoltam, akkor ugyanis még nem tudtam, hogy így köszönnek a cserkészek.

Abban az időben a kispapok közül sokan cserkészek lettek a Pongrácz Szent István csapatban, melyet László alapított. Jártak portyákra, rendszeres őrsi foglalkozásokra. Hatodéves voltam, amikor jelentkeztem, s elkezdtem cserkészkedni. Éppen akkor, amikor a legtöbb tennivalóm volt. Ma azt mondom: Istennek legyen hála ezért! Vannak dolgok az én életemben is, amiket utólag másként tennék, de ez nem tartozik azok közé, bár sok harcomba, lemondásomba, lelki-szellemi-anyagi odaadásomba került. Az idők folyamán magamnak fogalmaztam meg, s aztán többször el is mondtam, hogy az élet olyan, mint egy kifestőkönyv. Az ábrák, körvonalak megvannak, de mi festjük, színezzük ki. A jó Isten a cserkészlet által nekem nagyon szép, színes ceruzákat adott a kezembe. Gyönyörű, ami bennem a cserkészlet által történt. A telítettség, teljesség érzését tapasztaltam meg e lelkiség, mozzalom által.

Akkoriban a teológiai főiskolai őrsi foglalkozások nyomán ez fogalmazódott meg bennem: „Végre egy módszer, egy példa arra, hogy miként kell közösséget összehozni, alapítani, működtetni, benne élni!”

A dévai 55. számú Kőműves Kelemen cserkészcsapat cserkészeivel együtt próbáztam, s tettem fogadalmat 1999-ben. Ez az esemény nagyon jelentős volt számomra. Tizenhárom év távlatából elmondhatom, hogy az újoncév és a fogadalom díszes „mondatkezdő” volt számomra. Ma is emlékszem László Attila parancsnok önmagát felülmúló türelmére, amikor – például – a kicsi fia hisztizett. Láttam, hogy ő nagyon feszült, de mégsem dorgálta, utasította rendre a kisfiút, a csattogtatás, kioktatás elmaradt. Ehelyett először egy önmagába néző embert láttam, majd egy szelíd szavú, türelmes apát hallgattam. Attila példáját szeretném követni... Mert a nevelői munka bennem, velem kezdődik. Aztán kell hozzá felelősség, tudás, önnevelés, önuralom. Igen, önuralom, mert – miént Elie Wiesel is említi – a szeretet útján való járás és előbbre haladás érdekében ez az egyetlen „uralom”, amire törekedni kell. Antoine de Saint-Exupéry Citadella című könyvében (amit éppen az említett eset idején olvastam) ezt írja: „Aki uralkodik, de közben nem képes saját magán uralkodni, nevetséges trónbitorló.” Bensőmet mélyen megragadta akkor a szeretetnek az az aspektusa, amit Szent Pál így fogalmazott meg: „A szeretet türelmes, a szeretet jóságos [...], haragra nem gerjed, a rosszat föl nem rója.” (1Kor 13, 4–5)

Első dispozióim (1999-ben) a brassó-bolonyai plébániára szólt. Itt alapítottam a 105. sz. Szemlér Ferenc cserkészcsapatot, amely a megalakulástól számított három éven belül több mint hatvan cserkész közössége lett. Csodálatos nyomokat hagyott mindnyá-

junkban ez a közösség, a mindenféle munka, ténykedés. Tudtam, hogy nem maradhatok ott mindig, ezért igyekeztem felnőtteket is bevonni a közösségbe, akik majd tovább viszik a „lángot”. A csapatot ma Kovács Károly és Máté Tibor vezeti, de az egykori cserkészek közül is többen belenőttek a vezetésbe (például Pataki Erika, Nagy Róbert és mások). Örvendek, hogy ma is él e csapat.

A Csíkszeredába való áthelyezésem után a Segítő Mária Római Katolikus Teológiai Liceumban is csapatot alapítottam. A 126-os számot kaptuk, mert a Romániai Magyar Cserkészszövetség 1990-es alapításától kezdve ez volt a 126. csapat, amelyik kérelmezte a szövetségbe való bejegyzését. A Kájoni János nevet választottuk.

2007-ben Sepsiszentgyörgyön tisztképzőn vettem részt, bár nem volt – ma sincs még – segédtiszti képesítésem.

Nagy-György Attila lelkészársam ajánlására 2004-ben a cserkészek képviselőjévé neveztek ki, a szövetségben pedig elvállaltam a katolikus lelkivezetői tisztséget. Kónya Tibor és Borbándi András református lelkészekkel együtt szervezzük a VELE (Vezetők lelkinapjai) és a CSELEN (Cserkész lelkinapok) programokat, de más országos rendezvényekre is eljárók.

O. J.: A cserkészlet nyilván sajátos szint ad papi hivatásának. Kérem, beszéljen erről is!

S. G.: Igen! Főleg bensőleg „színez”, tölt ki emberekkel, kapcsolatokkal, feladatokkal, élményekkel, értelemmel, célokkal. Azzal együtt, hogy tanítok, és ellátom a spirituális teendőket az iskolában, én a cserkészletben gondolkodom. Bennem van édes és keserű pillanataimban, szabadidőmben, munkámban. Úgy érzem, hogy egyre jobban megértem az életet ajándékba adó jó Istent, egyre inkább bele nővök, hasznos részévé válok a misztikus testnek, amelynek feje, Jézus Krisztus ezt mondta: „Azért jöttem, hogy életük legyen és bőségben legyen.” (Jn 10, 10)

Pap akartam lenni. Miután cserkész lettem – „A cserkész, ahol tud, segít!” törvényünk szerint – egyre inkább törekszem szolgáló pap lenni. Jézus édesanyja is azt mondta: „Íme, az Úr szolgálóleánya!” (Lk 1, 38) Sokszor átgondolom Jézusnak a tanítványaival való kapcsolatát, a lábmosás eseményét. Földi élete vége felé a Megváltó lehajolt, legmosta tanítványai lábát, majd utána mondta: „Példát adtam, hogy amit én tettem, ti is tegyétek meg. [...] Ha ezt megértitek, s tetteitekben ehhez igazodtok, boldogok lesztek.” (Jn 13, 15; 17)

Az önértelmezés életmagatartáshoz vezet, az életmagatartás pedig életpéldául szolgálhat. Jézusnál így volt ez. És Jézus példája is sokakat segített.

Boldog pap vagyok, és ebben a cserkészletnek nagyon nagy szerepe van. Persze emberként, papként és cserkészként sem vagyok a tökéletesség, a megérkezetttség fázisában. Így van ez jól!

O. J.: Milyen feladatokat jelent a lelkivezetői, csapatvezetői munkakör?

S. G.: Lelkivezetőként, de cserkészként is úgy kell jelen lennem enyéim körében, hogy előzőleg töltődtem, készültem, átgondoltam. Mert kell tudjak adni, elől járni...

Ezen kívül kell tudjak elfogadni, értékelni, hívni, érdekeltté tenni, gazdagítani, bátorítani, de szabadon engedni is. Aztán kapcsolatban kell lennem emberekkel, akiknek segítségét tudom kérni abban, amit nem tudok megtenni vagy ami közös ügyünk.

Az iskola diákjainak lelkivezetőjeként a következő feladataim vannak: előkészítem a IX–XII. osztályosok heti szentmiséit, majd ugyanezt az V–VIII. osztályosoknak, csütörtökön este pedig a kollégistáknak. Az esti programokat szervezem: hétfőnként szentírásolvasás, keddenként zsolozsma, szerdán szabad ima, alkalmanként szentségimádás, vezetett meditáció. Délutánonként a lelki beszélgetések és a gyóntatás terén állok a diákok rendelkezésére. A tanárok, a szülők és a gyerekek – korosztályonkénti – lelkigyakorlatát is én szervezem. A kollégákkal, az igazgatósággal egyeztetünk az időpontokról, esetenként az ötletekről is, de nagyon sok tépelődésembe, előkészületi munkámba kerül egy-egy program kivitelezése.

Csapatvezetőként az újoncokat tanító őrsvetőkkel kollaborálok, alkalmanként csapatfoglalkozásokat, portyákat szervezek.

Szövetségi lelkivezetőként szervezem az említett Ve+Le és CSELEN országos programokat, de rendszeresen kiveszem a részem az őrsvetőképző hivatástisztázó lelkigyakorlatának megtervezéséből, kivitelezéséből, segíték a betlehemi lángosztásban, a körzeti cserkésznapok kivitelezésében, jelen voltam a MAJNEM és a SZINTE szövetségi nagy-táborokon, stb.

O. J.: Kérem, mutassa be jelenlegi cserkészcsapatát!

S. G.: Csapatunk létszáma állandóan változik, hol fogyunk, hol gyarapszunk. Az idén tízen nőttek ki a csapatból, mert elvégezték a XII. osztályt, és tizenketten nőttek bele a próbázás és fogadalomtétel által. Jelenleg több mint ötven fogadalmat tett cserkészem van, az elballagott, de a csapattal kapcsolatot tartókat beleértve. A tagok túlnyomó része X–XII.-es. Az idei tanév toborzója után 18 IX. osztályos, 14 V. osztályos jelentkezett, hogy szeretne foglalkozásokra járni. Ez nagyon jó szám. Sok munka lesz velük, de vannak képzett és lelkes őrsvetőim, csapattagok, akik melléjük állnak a cserkészév folyamán. Minden évben megszervezzük a csapattábor, amelynek lebonyolításában nagy segítségünkre van Csíki Emese tanárnő, aki a háttérmunkákban nyújt támogatást.

A cserkészidény szeptembertől augusztusig tart. Az V. és IX. osztályokból többen elkezdik a foglalkozást, de aztán – talán a követelmények, a rendszeresség vagy esetleg az igények, az elképzelések (amiket én nem tudok kielégíteni), a más programokkal való ütközés, ingázás miatt – sokan lemorzsolódnak. Nem baj. Kezdek kinőni abból, hogy sokat mérgelődjem e fölött. Kicsiknek hetente egy, nagyoknak kéthetente két óra foglalkozás van, és közben portyákat szervezünk. Továbbá van téli tanyázás, s amint említettem, nyári táborozás. Részt vettünk történelmi, hely- és környezetismereti vetélkedőkön, takarítási akciót szerveztünk (a somlyói kegyhelyen többször is), a Mária út kialakításában is szerepet vállaltunk, széthordjuk a betlehemi lángot stb. Tesszük a tőlünk telhető Jézusért, hogy Robert Baden-Powell végakarata szerint szépítsük a világot. Ő annak idején így fogalmazott: „Igyekeztek ezt a világot egy kicsit jobb állapotban magatok mögött hagyni, mint ahogy találtátok.“

Fontosnak tartom az országos cserkészrendezvényeken való részvételt, ezért amint tehetem, viszem őket ezekre. Azt tartom, hogy az intenzív, igazi cserkészkedéshez három dolog kell: belső elköteleződés a fogadalom és a törvények mellett, csapat, közösség – rendszeres jelenlét a foglalkozásokon és az országos rendezvényeken való részvétel. Ehhez még hozzájön – a jövőépítés és a gyarapodás érdekében – a folyamatos vezetőképesség. Az utolsó 2015–16-os idényben csapatomból ketten vettek részt a Romániai Magyar Cserkészszövetség által szervezett őrsvetetőképzőn, amit el is végeztek.

O. J.: Hogyan látja, mennyire vonzó a mai gyermek/fiatal számára a cserkészlet? Akik ezt választják, miért teszik?

S. G.: Ovidius mondása értelmében: amit nem ismerünk, azután nem is vágyódunk. Vannak olyanok, akik egy-két évig cserkészkednek, de amikor az ő részükről odaadás, elköteleződés kellene, az, hogy teljesen beleélve magukat fogadalom- és törvényközelítő életet éljenek, rendszeresen foglalkozásokra és országos rendezvényekre is járjanak, akkor abbahagyják. A gyerekek kb. hetven százaléka ilyen. Nem kell ezen csodálkozni, hiszen sok szülőnek is az az elképzelése, hogy a cserkészlet gyerekeknek való foglalkozás, és egy-két év után kinőnek belőle. Az ilyenek nem értették meg a lényegét. Nem győzöm hangsúlyozni, hogy a cserkészletből nem lehet kinőni. Az Isten, a haza (nemzet) és az embertárs szolgáltatából, szeretetéből soha nem lehet kinőni. Legfeljebb olyan lehet, hogy valaki nem veszi komolyan ezeket.

Azok, akik megértik a foglalkozásokon, táborokon, tevékenységeken keresztül, hogy a cserkészlet az értékek mentén zajló életfolyamat, hogy szellemet, lelket, testet nevelő, egészségesen tartó közösségi életformát jelent, azok számára nincs vonzóbb dolog, jelenleg, mint a cserkészlet. Ehhez a tapasztalathoz azonban odaadás, kitartás kell. Az is meg lehet, hogy amíg ezt belátják, megélnék pár fájdalmas mélypontot, csalódást, kudarcot...

O. J.: Miként nevelem a cserkészletet a gyermek/fiatal lelkét?

S. G.: Hadd mondjak egy sántító hasonlatot: a cserkészlet olyan a gyermek vagy fiatal számára, mint a karó a paradicsompalánta számára. Eleinte csak nézi a gyerek, a fiatal (de én is így voltam 29–30 évesen!), hogy miről is van szó, aztán „rákattan”, s csak később fedezi fel, hogy stabil, belső tartást ad az életének.

Ha az ember malomba megy, s ott ténykedik, lehetetlen, hogy ne legyen lisztes –, ha valaki cserkészkedik, lehetetlen, hogy ne formálódjon a lelke, szelleme.

Hosszú lenne arról beszélni, hogy mit is csinálunk a cserkészletben. Akit komolyan érdekel, nézzen utána. Most csak felsorolásszerűen: keresztény hitéletre, magyarságtudatra, önismeretre, közösségi életre, hagyományaink ápolására, játékosra, környezet-tudatos magatartásra, belső értékek fejlesztésére, felelősségre, segítségnyújtásra, önállóságra, áldozatvállalásra, fejlődni akarásra, ismeretek és képességek továbbadására, boldogságra törekszünk, s olyan foglalkozásokat tartunk, melyeken ezeket át tudjuk adni, meg tudjuk éreztetni velük.

A cserkészkedés segít helyesen „betájolódni” az igazi értékekre. Szerintem a cserkészlet a foglalkozások, a közösség által önismeretben jobbak kortársaiknál, ezért öntuda-

tosabbak, a közösség életében jobban részt vesznek, bátrak, van véleményük, képesek az együttműködésre, alkalmazkodóbbak, és még sorolhatnám.

O. J.: Kérem, mesélje el legemlékezetesebb cserkészélményeit!

S. G.: Felejthetetlen az a Rower-próba (akkor még így hívtuk), amit Csíkcsomortán határában, az erdőben kellett végigcsinálnom. Egy egész éjszaka a szabad ég alatt...

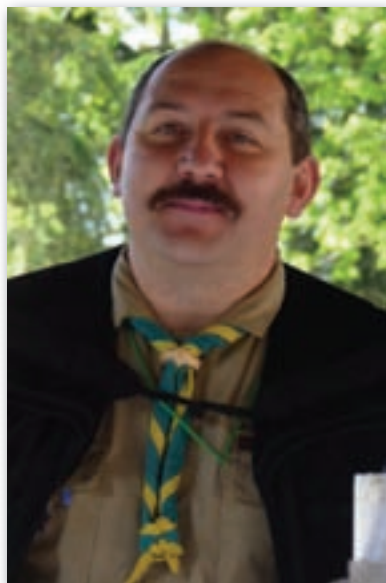
Nagy élmény volt 2010-ben a MAJ'NEM, majd 2015-ben a SZINTE emléktábor. Mindenestől emlékezetesek voltak. Kép és hanganyagot találhat bárki a világhálón, ha beírja a Google-keresőbe a „majnem 2010”, vagy a „Szinte 2015” kifejezést. Sok emlék elevenen él bennem.

Igen nagy boldogság számomra, amikor több év után viszontlátom valamelyik cserkészt, s azt tapasztalom, hogy derék lánnyá, ifjúvá fejlődött.

O. J.: Milyen meghívóval invitálna egy mai gyermeket/fiatalt a cserkészek soraiba?

S. G.: „Keresed a tartalmas, szép, vidám élet lehetőségét? Szeretnél jó ember lenni, jó barátokat találni? Egyáltalán... – szeretnél boldog lenni? Légy cserkész, és mindez megvalósul!”

„A cserkészletben látom a legmegfelelőbb rendszert a gyerekek neveléséhez”



Kónya Tibor Nagyenyeden élő református lelképítész. 2007 és 2011 között a Romániai Magyar Cserkészszövetség református lelkivezetője volt, majd a szövetség nevelési vezetője, utána a mozgalmi vezetői tisztségben tevékenykedett. Jelenleg a RMCSSZ nagyenyedi vendégházát, a Svájci Ház Hosztelt vezetik feleségével, részben önkéntesen, s a helyi cserkészcsapatban tevékenykedik.

A Fehér megyei Székelykocsárdon született. Nagyapja református lelkész, édesanyja tanárnő volt, így már gyermekkorától részese lehetett a nevelési kérdésekről szóló vitáknak. A székelykocsárdi általános iskola után a nagyenyedi Bethlen Kollégiumban érettségizett. Érettségi után erdészmérnöki szakon szeretett volna továbbtanulni, de nem sikerült a felvételijé. A katonaságnál egy „cserkész” szakaszhoz került, ahol sok olyan ismeretre tett szert, aminek ma is hasznát veszi a cserkészletben.

A katonaság ideje alatt érlelődött meg benne a döntés, hogy – megelégedve a kommunista világot – elhagyja az országot. Magyarországra akart szökni, de végül egy ortodox teológiai főiskolára készülő katonatársával megejtett beszélgetéssorozat után (mely

során a református hit védelemre szorult) a teológiai tanulmányok mellett döntött. Így kívánta szolgálni Istent és az erdélyi népet. A katonaságból leszerelve, 1989-ben felvételizett a Protestáns Teológiai Intézetbe, de csak 1990-ben nyert felvételt. Harmadév után az akkori erdélyi református püspök, dr. Csiha Kálmán olyan önkéntesek jelentkezését kérte, akik hajlandók „tűzoltó” munkára olyan gyülekezetekben, ahol szektásodás, elrománosodás vagy egyéb probléma tapasztalható. Jelentkezett, és – egy évre megszakítva teológiai tanulmányait – a Mezőségekre került segédlelkészi szolgálatra. Magyarpalatkai lelkészsége végül hét évig tartott, ezalatt befejezte a teológiai tanulmányokat, de – saját bevallása szerint – rengeteget tanult az ottani emberektől is. A lelkészi szolgálat mellett tanított az iskolában, néptáncsoportot szervezett, színdarabot rendezett, kirándult a gyülekezet gyerekeivel és fiataljaival, szervezte a magyar nyelvű oktatást, iskolabuszokat működtetett, farmot hozott létre, ami mindezeket a tevékenységeket fenntartotta. Közben családot alapított, vallástanárnő feleségével négy gyermeket nevelnek: Előd 17, Csenge 15, Virág 13 és Sarolt 9 éves.

Hétévi szolgálat után Vajdaszentiványra, egy ezerlelkes gyülekezetbe került, ahol hasznosíthatta a palatkai fiatalokkal való munkálkodás terén megtanultakat. Vajdaszentiványon öt évet tevékenykedett, majd megpályázta a nagyenyedi kollégium iskolalelkészi állását – ma is itt szolgál.

Ozsváth Judit: Kérem, ismertesse eddigi és jelenlegi cserkésztevékenységeit!

Kónya Tibor: A cserkészzel először egy kolozsvári koszorúzáson találkoztam, de buta, „pionírkodó” társaságnak néztem őket, s hátat fordítottam a témának, elfelejtettem az egészet. Majd Vajdaszentiványon megkeresett egy idős tanár, s rávett, hogy az egyházközségben támogassam egy cserkészcsapat beindítását. Ekkor ismertem meg igazán, s kerültem közel e nevelési formához. Iskolalelkészi pályázatomban már az állt, hogy a cserkészletben látom a legmegfelelőbb rendszert a gyerekek keresztyén és öntudatos magyarságtudatban való neveléséhez.

Enyeden elindítottuk a cserkészcsapatot, s jelenleg körülbelül száz gyerek vesz részt a csapat tevékenységeiben, s részesül e nevelési forma áldásaiban. Csapatunk, a 121. számú Bethlen Gábor cserkészcsapat megalakulása után több csapat is szerveződött a vidékünkön, s létrejött a Nagyenyed-körzet, aminek vezetője voltam 2011-ig.

Hat évig református lelki vezetői, két évig nevelési vezetői, négy évig mozgalmi vezetői tisztségeket töltöttem be a Romániai Magyar Cserkészszövetségnél. Jelenleg, a szövetség egyetlen saját tulajdonú ingatlanának, a nagyenyedi Svájci Ház Hozstelnek a vezetését, lábra állítását bízták rám, mivel a Nagyenyeden vásárolt ingatlanhoz kellett egy „gazda”, aki szemét, idejét – s néha szívét-lelkét – az ingatlan mellé teszi. Azt szeretnénk, ha a Svájci Ház nemcsak a cserkész-rendezvények esetében, hanem a kívülről érkező igények esetében is megfelelné az elvárásoknak, s a működtetéséből származó jövedelem idővel a szövetségben végzett nevelési munkához nyújtana anyagi biztosítékot.

O. J.: Hivatalos diplomával rendelkező képző. Mi indította arra, hogy hivatalos képzéseken vegyen részt, csapatot alapítson, körzetet hozzon létre?

K. T.: A magyar cserkészletben két szinten működik a vezetőképzés: a gyerekek és a felnőttek szintjén. A cserkészek őrsoékba vannak szervezve, s élükön a gyerekektől pár évvel nagyobb őrsvezető áll. Az ő munkáját segíti, illetve őt helyettesíti a segédőrsvezető. A felnőttek számára a segédvezetői képzés az első lépés, ezt követi a cserkészvezetői képzés.

Én azért végeztem el a hivatalos képzéseket, mert bár sok mindent már addig is szinte „cserkésziesen” szerveztem, vezettem, szükségét éreztem annak, hogy a dolgok a helyükre kerüljenek. Végül még nagyon sok mindent tanultam, többet, mint amire eredetileg számítottam.

A csapatunkat 2004-ben indítottuk, s még abban az évben részt vettem a szövetségünk Partiumban szervezett őrsvetőképzőjén. Itt kezdtem belelátni mélyebben abba, hogy mekkora fába vágtam a fejszém. A következő évben jelentkeztem a felvidéki segédtisztképzésre, de közben eltörtem a bokámat. Végül síbakancsot húztam a gipszes lábamra, és azért is elvégeztem a képzést. Következő évben visszahívtak kiképzőnek, s abban az évben feleségem is elvégezte a kiscserkészvezető-képzőt.

2007-ben végeztem el a cserkésztisztképzőt, s ezzel tulajdonképpen végigmentem a cserkészletben gyakorolt felnőtt vezetőképzés folyamatán.

Felvidéki vezetőképzési tapasztalatomra támaszkodva javasoltam és vezettem is az Erdélyben immár négy alkalommal megszervezett segédőrsvető-képzőt (SÖV). 2009-ben pedig az őrsvető-képző erdélyi újraindításakor felvállaltam a táborvezetést.

O. J.: Kérem, mutassa be csapatát!

K. T.: A gyerekek három korosztályra osztva vesznek részt a programjainkon. Az I–IV. osztályos kiscserkészek kezdő őrseit feleségemmel, Kónya Gyöngyivel szervezzük, a rajvezető Zudor-Mezei Ágnes. A kiscserkészek jelenleg kb. 30-an vannak. A cserkészraj vezetése az én feladatomban, itt kb. 40 gyerekekkel dolgozunk. Ezen kívül van még egy IX–XII. osztályos diákokból álló rajunk, s összesen tizenegy olyan felnőtt tett cserkészfogadalmat, aki vállalta, hogy többet-kevesebbet segítve a csapat mellé áll.

Foglalkozásaink hetente vannak, egy-egy raj őrseinek ugyanazon a napon. Idén szerdán du. van a IX–XII.-es vándor és kósza cserkészek rajfoglalkozása, csütörtök du. pedig a kiscserkészek és a cserkész-korosztály foglalkozásait tartjuk. A foglalkozásokat az idén ősszel a Református Egyházkerület által a rendelkezésünkre bocsátott épületben tarthatjuk, az iskola szonzedéságában. Csapatunk nagyon kötődik az iskolához, a tagok 99 százaléka a kollégiumban tanul. A heti foglalkozások mellett kb. havonta vannak portyáink, ezeket nagyrészt az őrsvetők vezetik, én esetleg a szervezésben segítek. Részt veszünk az országos rendezvényeken – támogatjuk a vezetőképző táborok megszervezését ezen kívül a saját csapattáborainkat szervezzük: téli tábor, nyári nagytábor, kiscserkész tanyázás, vízi tábor, őrsvetői rodeo, idén lesz őszi táborunk, tavaszi táborunk. Két országos rendezvénynek is a mi csapatunk a házigazdája. Egyik a CSELEN (Cserkész Lelki Napok), ez hangsúlyosan vallásos rendezvény, a másik a Pentaktív. Utóbbi alkalmával fűrásra-faragásra, kenyérsütésen és disznóvágáson való részvételre adunk lehetőséget a résztvevő gyerekeknek. Ezek a rendezvények nehezen valósulhatnak meg anyagi támogatás nélkül, ezért működtetünk egy egyesületet is (Pro Teneris Egyesület), melyen

keresztül pályázunk és adományokat gyűjtünk. Büszkén mondhatom, hogy eddig egyetlen cserkészünk sem maradt ki semmilyen programból az anyagiak miatt, a legelesettebb családból származó gyerek is részt vehet bármiben, mert szerzünk ehhez támogatást.

O. J.: A szórványban minden bizonyonnal hangsúlyosabb szerepe van a cserkészetnek az identitás alakításában, ill. megőrzésében...

K. T.: Szerintem nem csak szórványban, mindenhol fontos az, hogy a gyerekeket ne külön neveljük istenhitre, magyarságtudatra, természetszeretetre, hanem mindez egységesen jelenjen, valósuljon meg az életükben. Ehhez szerintem a cserkészlet adja a legjobb keretet. Nem helyettesíti a vallásórát, a hittant, a magyar történelemtanítást sem, de kiválóan integrálja azokat a gyerek életébe. A gyerekekkel együtt éli meg az őrsvezető, a felnőtt, a többi cserkész ezeket, s mint ezek a nagyobbak, olyan lesz majd ő is... Ez a példa sokkal több, mint néhány jobban vagy gyengébben sikerült óra!

Mint a legtöbb szülő, én sem szeretném, ha gyerekeim véletlenszerűen, tömbházak tövében összeverődött bandákhoz tartoznának, de szeretném, ha mégis tartoznának valahova: a gyerekek közösségéhez. S amit az én gyerekeimnek szeretnék, azt kell elősegítenem a többi gyerek esetében is. Itt tudom, hogy kik a gyerekek barátai, tudom, mivel foglalkoznak. Velünk parittyáznak, ijaznak, ott vagyunk, mikor barátkoznak, s az az igazi nevelés, amikor nem elmondjuk, hogy mit tegyenek, hanem látják azt, hogy más miként él, előttük van a követhető példa. S itt az is „vagány” gyerek lehet, aki udvarias, aki segítőkész, aki nem olyan „bolti csirke”. Az őrsvezető akár templomba is együtt megy a „haverokkal”, s ettől még „menő” gyerek, jó íjász, lovas, biciklis stb.

O. J.: Négygyermekes családapá, így egészen biztos, hogy a cserkészlet „befolyik” családi életükbe is. Miként élik ezt meg családi szinten?

K. T.: Nálunk mindenki cserkész... Kilencéves kislányom már tizenöt cserkész táborban volt. Sokszor az otthoni ebéd, a vacsora, vagy éppen az esti ima cserkész módra történik. Máskor 17 éves fiam, vagy 15, 13 éves lányaim figyelmeztetnek: ne haragudjak, vagy ne szídjam őket – ez nem tartozik a cserkészpedagógiához... Az öltözék, a táskák, a mindennapi felszerelésünk szinte mind igazodik a cserkészéletmódhoz. Talán a legnehezebb az, hogy nyaranta – sokakkal ellentétben, akiknek van két-három hónapjuk arra, hogy „csak” a családjukra figyeljenek – mi nehezen tudunk kiszorítani magunknak két-három ilyen hetet... S bizony, a sok cserkészprogram után ritkán marad pénzünk családi programokra is. De ha mindenki egyet ért ezzel, akkor ez is megoldható. Idén – sok gondolkodás után – tengerre mentünk, de olyan cserkésziesre tervezve: egy kölcsön-hálókocsival, sátorral. S a végén egyöntetű megállapítás volt: eddigi legjobban sikerült családi nyaralásunk sikeredett belőle.

O. J.: Kérem, ossza meg olvasóinkkal legjelentősebb cserkészélményeit!

K. T.: Hála Istennek, rengeteg szép élményem van. Egyik legszebb az, hogy olyan katolikus papokkal találkoztam, akikkel nem külön tisztásokra vonultunk, hanem egy asztalnál miséztünk, és osztottuk ki az úrvacsorát. És tudtuk, hogy ez Neki nagyon tetszett...

Egyetlen gyerek sem érezte azt, hogy őt át akarják téríteni, s így mindegyikük erősödhetett hitében. Ezek az alkalmak olyanok, hogy szinte remeg a levegő...

Másik: világleletemben úgy tudtam, hogy a jezsuiták nem csípi a reformátusokat. Ehhez képest az is megtörtént, hogy jezsuita rendházban, jezsuita kegyszerekből oszthatam úrvacsorát református cserkészeknek, miközben azon gondolkodtam, hogy mennyi mindent veszítenek azok, akik nem lehetnek tagjai egy olyan közösségnek, ahol valóban Isten van a középpontban, s őt keressük, néha az erdőben, néha a református vagy a katolikus templomok valamelyikében vagy éppen vonaton, hosszú utazás közben... S ezek „csak” a hit-élmények...

Volt még olyan, hogy vízi táborban tutajjal ereszkedtünk le a Maroson, méteres víz-eséseken, vagy téli tábor a Retyezátban, ahol az a gyerek, aki négy-öt évvel ezelőtt a cserkészcsapatban tanult meg sízni, profi mutatványokat tudott produkálni a sípályán. Megható volt az is, amikor a pedagógus nagymama nyilvánosan köszönte meg az őrsvezetőnek a másodikos unokájával való foglalkozást. Vagy: éjjeli támadások megtervezése, kivédése, lovagtáborban négy nap kemény verseny után a győztes pontok felajánlása az „ellenfélnek”, miközben mindenki sírva fakad. Fialok, akik már „kinőttek” a csapatból, de visszahallom, hogy abból élnek és virágoznak, előléptetik őket, munkahelyet kapnak annak alapján, amit a cserkészcsapatban kezdtek, itt kaptak! És még ezer ehhez hasonló...

O. J.: Avasson be közeljövőbeli cserkészterveibe!

K. T.: Csapatunkban a rendszeres munkát kell folytatni: eljárni a fentebb említett körzeti és országos rendezvényekre, s folyamatosan törekedni a cserkészmunka minőségére! Ehhez elő kell teremteni az anyagi háttérrel, szükséges a folyamatos vezetőképzés és erős élményeket kell biztosítani, minőségi programokkal. Kiscserkészeknél erősíteniünk kell, a cserkész korosztályt legalább szinten kell tartani...

Ami a szövetséget illeti, vinnem kell a Svájci Házat, forgalmát növelni kell, hiszen a minőségi munkához szükséges az anyagi háttér...

És jó lenne további közelebbi munkatársakat kapni az egyházainktól, cserkészpápok, lelkészek személyében.

Könnyedén, örömmel és felelősséggel tanítani

Anyanyelvi táborok Háromszéken 1986–1991

Pályámat 1984-ben Sepsiszentgyörgyön kezdő magyartanárként induláskor ért néhány meglepetés. Az első nyelvtanóráim egyikén jelen lévő igazgatónő például utólag – jóindulatúan – figyelmeztetett, hogy olyasmiről, hogy dunántúli nyelvjárás –, amit azért említettem, hogy az *ly* mint megőrzött régiség használatát magyarázzam, ott ugyanis *l* hangot ejtenek az *ly*-al jelölt *j* helyén – szóval a Dunántúlról ne beszéljek, mert az külföldön van. Azt feleltem, hogy nem tudtam róla: azt kell hazudni a tanulóknak, hogy magyarul csak Romániában beszélnek. Máskor azért kaptam letolást, mert „nem megfelelő öltözetben” álltam a diákok elé. Nem volt rajtam ugyanis a tanárok egyenruhája, a köpeny, mert éppen a népművészetet tanítottam, és a saját kalotaszegi szoknyámon, bujkámon, blúzomon mutattam be a tájegység viseletét. Az órára minden előzetes bejelentés nélkül betoppanó ellenőrző szerveknek ez nagyon nem tetszett. Az már anekdotaszámba menő mulatságos eset, hogy az *elv* fogalmának magyarázatakor – mert az *elvtárs* szót a tanulók úgy értelmezték, jogosan, hogy *főnök* – azt a példát írtam fel a táblára, hogy vegetáriánus az elvből növényevő ember. A nebulók füzeteit javítva, az egyiknél ezt találtam: Vegetári János = az az ember, aki elvből nem eszik húst. Amikor fél napokat kellett sorban állni, hogy megkaphassuk a havi fél kg húsból álló fejadagot, a gyermek logikusan gondolhatta, hogy egyetlen olyan ember van, aki ehetne húst, amennyi csak beléfér, mégsem teszi, ez a szegény hülye Vegetári János, azért kell a nevét megjegyezni.

A diktatúra fénykorszaknak hirdetett legsötétebb éveiről érzékletes képet rajzol Tulit Ilona szerző és szerkesztő, a háromszéki anyanyelvi táborok szervezője és a most közreadott dokumentumok megőrzője az *Anyanyelvi táborok Háromszéken 1986–1991* című kötet zárófejezetében. A dokumentumokból,¹ korabeli beszámolókból, táborigi naplókából válogatott idézetekből és a mai visszaemlékezésekből épülő könyvet záró tanulmánya, *A megcsúfolt Alma Mater* a táborok jelentőségét úgy érzékelteti, hogy a csatolt dokumentumokkal² együtt bemutatja azt a társadalmi-történelmi hátteret is, azokat a körülménye-

¹ A dokumentumok között szerepelnek a résztvevők és a díjazottak listái, a táborok programja, a táborzáró műsor adatai, idézetek a táborigi naplókából és a postából, a diákok egyéni alkotásaiból, sajtóközlemények, a résztvevő háromszéki magyartanárok jegyzéke, a megőrzött nyitóbeszéd, fényképek, a fotók alatt a résztvevők mostani facebook-bejegyzései.

² A sepsiszentgyörgyi pionírok és a haza sólymai felvonulásának látványterve 1984. aug. 23.; Útmutatás a kicsengetési ünnepségek szervezéséhez 1985; Tájékoztató a Magyar nyelv fakultatív nyelvként tanításáról; Beiskolázási terv, 1986-es tanév; 1987. augusztus 23-i ünnepség propaganda-anyagából; A Háromszékre kinevezett friss végzősök 1985–1989 (köztük egyetlen magyartanár van, viszont a román tanárok száma 99).

ket, amelyek között a magyar irodalmi szaktáborok igazi értékmentő mozgalommá váltak. Íme, pár ezekből, a mára már hihetetlennek tűnő tényekből. „Jelentésváltozáson mentek át a tudás, nevelés, munka szavaink. A nevelés ideológiai képzést jelentett, tudásnak számított a pártdokumentumok ismerete, a hazafias tantárgyakban való előmenetel, s munkának ezek sulykolása” (287). „Hazafias tantárgynak’ számított a román, a történelem és a földrajz, az állampolgári nevelés. Ezeket kampányszerűen ellenőrizték, a magyar anyanyelvnek nem volt jelentősége, éppen az elsorvasztásán munkálkodtak. [...] A román nyelvet – szokatlan fordulattal – a forradalmi hazafiság és a szocialista munka nyelvének nevezték” (290). „1989 decemberében, az utolsó iskolai párt-alapszervezeti gyűlésen azt a feladatot is kirótták, hogy magyar nyelv és irodalom órán 10–15 percet tanítsunk román nyelven!” (291). „A magyar tannyelvű oktatás elsorvasztása módszeresen, megtervezetten folyt. Apadt a magyar tannyelvű osztályok száma, végül a cikluskezdő osztályok oktatási nyelve a nemzetiségi aránynak éppen a fordítottja lett, a román javára: háromnegyed román, egynegyed magyar” (293). „Román szakos tanárokat neveztek ki az 1987-ben meghirdetett magyarkatedrákra!” (294). „Román nyelvből bevezették az egységes tankönyvet és az egységes felvételi vizsgát. Utasították az iskolákat, hogy bármiféle ünnepség 70%-ban román nyelvű legyen. 1985 júniusában körlevélben tiltották le a magyar nyelvű megszólalást a kicsengetési ünnepségeken” (295). „Díszszemle, felvonulás, taps dübörgése – gyermekidegen ünnepek tartozéka. [...] Gyermekidomító felszólítások pattogtak: Állj vigyázzba!, Igazodj!, Meg ne merj moccani!, Mars ki!, Fogd be a szád!, Elő a hajpántot!, Majd megtanítalak kesztyűbe dudálni! és így tovább. Ez főként a tanterv szerinti oktatásból kieső 1 évet keserítette. Az I. évharmadot ugyanis lerövidítette a krumpliszedés, a II.-at a Megéneklünk Románia verseny különböző szakaszaira való felkészülés, a próbák, a verseny maga, a III. évharmadban sok tanítási órát felemésztettek a kötelező év végi tornaünnepélyek előkészületei. Felületes számítással bizonyítani lehetett, hogy a tanuló ebben az időszakban a 12 évből gyakorlatilag 11-et járt iskolába!” (289) (Tulit, *A megcsúfolt Alma Mater*, 287–300.)

Az elnyomás eme legnyomasztóbb éveiben a háromszéki magyartanárok összefogása, céltudata hívta életre és éltette az anyanyelvi táborokat.

Az elnyomás eme legnyomasztóbb éveiben a háromszéki magyartanárok összefogása, céltudata hívta életre és éltette az anyanyelvi táborokat. „1986-tól hét tábort szerveztünk másfél ezer diák, közel száz tanár és meghívott előadók részvételével. Utóbbiak közt volt nyelvész, irodalomtörténész, néprajzkutató, pszichológus, népzene és -táncoktató, író, költő, újságíró, művészettörténész, képzőművész, filozófus, történész, zenepedagógus, csillagász” – írja a szerkesztő (Tulit, *Célt és hitet adni*, 9.). A cél a pozitív élmények révén a tanulás örömeinek felkeltése, az önkifejezés bátorítása, a játék önfeledtségében az olyannyira hiányzó szabadság megélése volt. A korszak magyartanárainak pótolniuk kellett a tankönyvekből hiányzó történelmi, kultúratörténeti ismereteket, s enyhíteni a lélektelen politikai sulykolások kártevéseit, az örök idomítás torzításait is. „Táborainkat a nyi-

Szabad minden ajánlott könyvészeti anyagot elolvasni!

tott szellem, a felszabadult vidámság, a pontos, szakmailag igényes, gyermekközpontú, jóízű munka jellemezte. Állandó lelki és szellemi készenlétben, az értelmes munka mámoros boldogságában éltünk. Azt is mondhatnám, évente kivettünk 17 nap pihenőszabadságot, hogy kedvünkre dolgozhassunk” (Tulit, Célt és hitet adni, 10.).

Télen a sepsiszentgyörgyi Puskás Tivadar Szakközépiskola (Domokos Zsuzsa és Fazakas Ágnes magyartanárok, Kónya Ádám mindentudó földrajztanár vezetésével), nyáron Kommandó iskolája, Hochbauer Gyula igazgató és családja volt a házigazda, de az egész kis hegyi település a magyar irodalmi táborok izgalmasában élt.

A zeneszóra induló foglalkozások, diákrádió, napi meglepetések a tanulók szóra-koztatását szolgálták, a tanárok pedig nem csupán előadók, partnerek voltak a színvo-nalas záró műsorok szervezésében is, a szavalóversenyek, nyelvi és irodalmi vetélkedők irányításában. Az első szaktábor működési szabályzata érzékelteti a tiltásoktól hemzse-gő külvilág elvárásaitól eltérő, felszabadult hangulatot. „1. A tanároknak *tilos* a terembe osztálynaplójával bemenni és feleltetni. 2. A diákoknak *tilos* előadás közben felállni, ellen-őrzőt kivinni. 3. *Tilos* 0 Celsius fok alatti hőmérsékleten a tanulókat az udvarra kikülde-ni. 4. *Kötelező* vidámnak, felszabadultnak lenni. 5. *Kötelező* az előadó tanárt kérdésekkel zavarni. 6. *Kötelező* naponta érdeklődni az előadó hogyléte felől. 7. *Kötelező* a meglepe-tésnek szánt tízórait megkóstolni. 8. *Kötelező önként és azonnal* mindenkinek legalább két versenyre benevezni. 9. *Kötelező* az elnyert diplomákat elfogadni és átvenni. 10. *Köte-lező* szünet végén, a szolgálatos tanár irányítása nélkül, önállóan, sorban állás nélkül be- vonulni. 11. *Szabad* egyenruhát is viselni! 12. *Szabad* a tervben meghirdetett vetélkedő-kön kívül is osztályokat versenyre kihívni! 13. *Szabad* minden ajánlott könyvészeti anya-got elolvasni! Sepsiszentgyörgy, 1986.január 13. A Tábor vezetősége (aláírja Tulit Ilona, Albert Ernő)” (Az anyanyelvi táborok írott dokumentumaiból, 52.).

Az első tábor munkálatairól napilapban beszámoló Sylvester Lajos írta: „A hét gaz-dag programjában én, helyszűke miatt, csak szemelgetek, inkább a tábori hangulattal kap-csolatos impressziók rögzítésére vállalkozom, és csak a fejemet kapkodom, amint a jegyzet-füzetembe kéreznék az itteni élet ilyen jellegű tényei és mozzanatai, hisz, lám, nemhi-ába jegyzi meg a tábori posta levelesládájába helyezett papírlapon az egyik diák: ’nagyon szeretem a jókedvű tanárokat’, ’szeretném, ha még tartana az előadás’, ’szeretném, ha meg-ismételnék az előadást’ stb.” (Sajtóvélemény a táborról, 81.) Az 1986. jan. 20-i Megyei Tü-kör még tartalmazza: Pártunk főtítkára útmutatásai szellemében: A társadalmi munka magas fokú hasznosításáról (Tömöri Géza); Nicolae Ceaușescu elvtárs alkotó, forradalmi gondolkodása és tevékenysége. A tudomány és oktatás a haladás kimeríthetetlen erőforrá-sai (Voinescu Paul főtanfelügyelő) (82.). A környezetében olvasható, ma már egyértel-műen anakronisztikus szövegekből kiemelkedik a táborhoz kapcsolódó szövegnek – az emlékezők által megerősített – örökérvényűsége.

A 4. tábor zárásakor a diákok javaslatára „veterán tanár” és „veterán diák” címet adományoztak azoknak, akik mindegyik tábor munkájában részt vállaltak. Az akkor „veteránná” vált tanárok: Albert Ernő, Árvay Katalin, Kónya Ádám, Lokodi Irén, Salamón András, Sylvester Teodóra, Török Katalin, Tulit Ilona, Zsigmond Győző. Berde Zoltán, Bota Emese, Csurulya Edit, Erdély Judit, Horváth Alpár, Orbán Gyöngyi, Ördög Gyárfás Ágnes, Tapodi Zsuzsa idővel szintén oszlopos tagokká váltak.

A „veterán diákok” Fóris Judit, Gajzágó Zsuzsa, Málnási Emese, Ungvári Barna (11–12. osztály); Fazakas Csilla, Györgyjakab Edit, Hatházi Andrea, Kálmán Éva, Lázár Márta (10. osztály); Páll Zita (9. osztály); Fekete Éva, Kertész Julianna (8. osztály); Tulit Zsombor (6. osztály) voltak. A rendezvény népszerűsége más megyékből is Háromszék-re vonzott tanulókat (Nagyenyed, Székelyudvarhely, Brassó, Budapest), az érdeklődők száma jóval nagyobb volt a helyek számánál.

Annyira sikeresek voltak az anyanyelvi táborok, hogy arra a hatalom is felfigyelt: „erdészek” lesték a kommandói fák közül, és 1988-ban betiltották. A rendszerváltás utáni újrainduláskor az érdeklődők nagy számára való tekintettel Kommandón két turnusban sikerült csak mindenkit befogadni. Az 1991 januárjában újra megszervezett anyanyelvi tábor megnyitóján Albert Ernő, a táborok igazgatója így fogalmazott: *„Akadtak olyanok, akik a félelmet keltő zavarban, a megfélemlítések különböző válogatott módjainak viharában mégis vállalták a kitartást, a meg nem alkuvást, a hit táplálását. S ha a kevesek különböző kisebb vagy nagyobb jelentőségű utakat jártak be, azt mindegyikükről elmondhatjuk, hogy akkor próbáltak a legnagyobb határozottsággal sokat, hasznosat tenni, akkor álltak az élre, amikor ez személyes biztonságuk veszélybe sodrását is jelenthette. Együtt vallották: „Nagy vihar jöttekör/ Bármi legyen bére/ Valakinek állni kell/ A tornác küszöbére” (240.). „Azt is el kell mondanunk, hogy míg más tantárgytáborokba parancsszóval osztották be a tanárokat, tanulókat, a mi táborunkra az önkéntesség volt jellemző. Inkább lebeszelnünk kellett a tanulókat, a részvevést-igénylőket, különösen a nyári időszakban, helyhiány miatt. De más körökben is fokozódott az érdeklődés táboraink iránt. S amikor arra kellett gondolnunk, hogy szavainkat, előadásainkat tán kihallgatják, akkor is, amikor számíthattál arra, hogy az anyanyelvről, irodalomról szóló szavaidért esetleg másnapra közelebb lépsz egy lépcsővel a börtön felé, akkor is, amikor már láttad, hogy megbízott fülek, szemek vesznek körül [...] akkor is közös erővel próbáltuk kimondani a mindent megtartó, erőt adó, hitet őrző szót [...]” (241.). „A nyelv, egész kultúránk, minden hagyományunk hatalmas erő egy közösség együvé tartozásában, megmaradásában, tettekre sarkallásában...” (243.) (Albert Ernő táborigazgató köszöntője, 239–243.).*

1991 januárjában a táborban szerkesztett kis újságban (*Tábori kis Lap(i)*), Tulit Ilona szakfelügyelő néven nevezte az éveken át aktuális politikai-ideológiai jelszavak mögé bújtatott anyanyelvi mozgalom célját: *„Az első anyanyelvi tábor a háromszéki magyartanárok elszánt lépése volt. Összefogása a szellemi elsorvasztásra, beolvasztásra ítéltnek. A hazugság és terror szorításában elbizonytalanodott tanulóinkat tiszta emberséggel, legjobb tudásunkkal vártuk, célt és hitet veszített nagydiákjainkat hívtuk-fogadtuk úgy, hogy saját szorongásainkat, kétségeinket is legyőzhessük. Ötször sikerült az 'apparátust' félrevezetnünk, a veszélyes játékban egyre szorosabbá váltak a tanár-diák kötődések. Amikor be-*

tiltották, akkor mi már tábor voltunk, a szó másik jelentésében: a nyelvét, kultúráját, múltját, nemzetiségi önbecsülését fel nem adók tábora” (252.).

Szintén 1991 januárjában, a 7. anyanyelvi táborban Sepsiszentgyörgyön szervezték meg a Kovászna megyében évtizedes hagyománnyal rendelkező anyanyelvi vetélkedő első országos szakaszát. Két – azóta körünkől örökre eltávozott – tanár vendég akkori méltatásából idézünk: „Nem vagyok a nagy szavak embere. Csodálattal vegyes irigységgel éltem át ezeket a napokat. Erőt és kitartást kaptam az eltelt hét minden napjától. A Mindenható áldja meg munkátokat!” (Lay Magda, Brassó). A székelyudvarhelyi diákcsoport vezetője, Antal Sándor írta: „Úgy érzem, nem illenek ide az egyetemes infláció örvényébe került dicsérő szavak. A házigazdáink teszik, amit tenniük kell. Ezt a letisztult 'kellést' kaptam talán mindenekelőtt – most már nem elég a szabad, most már kell...” (A tábor vendégkönyvéből, 256.).

A hetedik magyar irodalmi tábort levélben üdvözölte néhány egyetemista ifjú, egykori táborozó diák: „Örömmel vettünk tudomást arról, hogy valahol ismét egybegyűltek anyanyelvünk ápolása, az életre való felkészülés érdekében. Sütő András szavaival élve: 'vagyunk, akik voltunk, leszünk, akik vagyunk' – ezt annál is inkább átérezhetjük, ha arra gondolunk, mi már akkor is léteztünk, mikor nem volt szabad. Ünnepeztünk akkor is! Ünnepeztük, hogy anyanyelvünkön beszélhetünk. Ünnepeztük, hogy együttlétünkéből – ami a megmaradás biztos talaját képezte – erőt gyűjthessünk. Erőt gyűjtöttünk az egymás biztatásából – abból a biztatásból, ami közösségünkben megőrizte az erőt és tartotta a lelket.

Közös alkalmainkon sosem tevődött fel a kérdés, hogy érdemes-e vigyázni a lángra? Hogy miért nem, azt akkori táborosok és kedves tanáraink tudták, akik állandó küzdelemmel és kitartással, fáradhatatlanul, mindent latba vetettek, hogy ezek a táborok létrejöheszenek az akkori körülmények közt. Nem tevődött fel a kérdés, mert lelkünkéből szállt a dal, a biztatás: 'Rakd meg, pajtás, rakd meg, pajtás azt a tüzet, isten tudja, mikor látunk megint ilyet...' Ez a mostani tábor az akkoriaknak a folytatása. Hagyomány lett! Éppen ezért ezt a tábort is az a lelkesedés kell áthassa, s talán a mai viszonyok között még jobban. Ma már megszervezhető szabadon a M.I.T., de harcunk nem ért véget. Kisebbségi sorsunk ebben az országban továbbra is megköveteli a kitartást, a harcot a megmaradásért” (Kolozsvár, 1991. jan. 5. Ungvári Barna András, Bancea Gábor, Egyed Sándor) (257.).

A diákok dolgozatai, levélben megfogalmazott vallomásai, naplóbejegyzései bizonyították, hogy életre szóló útravalóval gazdagodtak: „Nagyon sokat tanultam ezeken az előadásokon, de mi lesz hét végére? Szétrobbán a fejem a sok tudománytól!” (Váta Loránd, 8. osztály) (143.). „Szép a szavuk és igaz. [...] Végül is miért írtam? Hogy lerójak valamit hálámból. Igen. Volt néhány boldog napom. És ezt köszönöm” (Györgyjakab Edit, 9. osztályos) (71.). „Elfelejtteni aligha fogja valaki (ez már abszurdum). Egy ilyen sokoldalú, színvonalas tábort képtelenség elfelejtteni” (Demeter Piroska 11. osztály) (151.). „És még megújít itt valami, amelyre máshol nem számíthatsz ilyen makulátlanul, a szellemi élet, mely talán a legtöbbet nyújt számomra.... Itt naponta újul lelkünk tiszta egyszerűsége... Elhagyjuk a bánat körénk fonódott gordiuszi csomóját... Csodálatos itt bennünk a zorbászi, napi öröm, a Boldogság. Magunk vagyunk itt a magunk lelki vezérei” (Plugor Magor, 11. osztályos diák) (186.). „A magyartáborban mindig elégedetlen vagyok magammal, szorong-

va jelölöm ki házi feladatokat, sürgetem saját magamat, hisz itt felgyorsul az idő, sose elég semmire. A rövidke hét csak annyira futja, hogy rájössök: nincs miért elégedett legyek magammal. Épp ezért ünnep ez a tábor.” (Lajos Katalin, 11. osztály) (209.). „Táborbontás, csomagolás. Hátizsákjaink emléksomagjában a szakelőadások sokszínűsége, vetélkedők, rejtvényfejtések izgalma; kérdések és megtalált válaszok; film, zene, tánc; rádióműsor nekünk, velünk; meglepetések. Magunkkal visszük őket. Valós és fényképezett háromszéki tájakat viszünk Kónya Ádám ízes, veretes szövegével együtt. [...] Bárcsak hasonlóak lennének az iskolai napok is!” (N.N. 255.).

A régi táborozók által működtetett internetes oldal bejegyzései, a kötetben megjelent visszaemlékezések bizonyítják, kitörölhetetlen élményt, megismételhetetlen gazdagodást jelentettek számukra az együtt töltött napok. „Évekig hitetlenkedve gondoltam vissza rá, és most is kissé valószínűtlennek érzem, hogy megélhettem: olyasféle érzés, mint mikor az ember egy régvolt, eget-földet betöltő nagy szerelemre emlékezik vissza. A '87-es kommandói magyar tábor sorsfordító volt számomra, és nem hinném, hogy csak a 13 évem fogékonysága miatt. [...] Inger- és információszegény, spiritualitásban szűkölködő iskolai éveinkben éhesen lestük, ha valaki másképp szólt hozzánk: márpedig itt mindenki másképp beszélt, minden tanár a hobbijáról, ami leginkább érdekelt. Salamon András a magyar történelemről mesélt, Lokodi Irén a sámánizmusról, Kónya Ádám a csillagos égről.” (Rostás-Péter Emese, *A rejtelmeket zengető sziget* 30–31.). „Készültünk és készítettük tanítványainkat, kiknek jobb jövőt akkor még eléggé megalapozatlanul, de reméltünk, s főleg azért fáradoztunk olyan összefogással, amelyhez hasonlót bizony ma is irigylésre méltónak tartunk, tarthatunk” (Zsigmond Győző, *Nem szoktam, nem szoktam* 27.). „Télen is, nyáron is, évente kétszer összegyűltünk, és megtaláltuk a kivezető ösvényt. Ez tett minket verhetetlenné. Ez a tábor volt a mi titkos lázadásunk a kor, a nyelvi-történelmi elnyomás ellen. Ezen a heteken egy kicsit szarvassá változtunk mindannyian. Aki ide eljött, és megkóstolta a forrás vizét, azt már nem lehetett visszaparancsolni a szűk konyhába, a csap mellé. Megtöltötte ki-ki a maga kulacsát, sokan azzal mentünk világra” (Györgyjakab Edit: *Személyes visszatekintés a nyolcvanas évek „Kovácsna” megyei magyar táborára* 38.).

A magyar irodalmi táborokból, a háromszéki nyelvművelő körökből és a Kőrösi Csoma Sándor Anyanyelvi Vetélkedőből nőtte ki magát az Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, mely 1991 decemberében alakult Sepsiszentgyörgy központtal. A táborokban felnőtt egy olyan nemzedék, amely színpadon, katedrán, szószéken, szerkesztőként vagy a nemzeti kultúra egyéb területein dolgozva munkájával bizonyítja, hogy a könnyedén, örömmel és felelősséggel végzett tanári munka százszoros gyümölcsöt hoz. Meggyőződésem, hogy az *Anyanyelvi táborok Háromszéken 1986–1991* című kötete lapjait nem csak az forgathatja megatott érdeklődéssel, aki a táborok lakója volt, hanem mindenki, akit érdekel az erdélyi magyarság jelenbe nyúló közelmúltja.

(*Tulit Ilona (szerk.): Anyanyelvi táborok Háromszéken 1986–1991. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2016.*)

A magyar nyelvjárások helye a korszerű oktatásban

Számos olyan esetről hallhatunk, amikor ismerőseink arról mesélnek, hogy milyen sérelmek érték őket azért, amiért az anyanyelvjárásukat használták. Pedig az újabb keletű nyelvészeti és anyanyelvoktatási perspektívák már nem kezelik olyan me-reven a nyelvjárás jellegű beszédet. Arra kellett rájönni, hogy egy-egy egyénhez nem egyetlen nyelvhasználati mód tartozik, hanem létezik a nyelven belüli kódváltás képes-sége, ami tulajdonképpen azt jelenti, hogy az egyes beszédmódokat a beszélők többsé-ge elsajátítja, és – mint az öltözéket – alkalomhoz és helyhez választja (bővebben lásd: Sándor, 2014).

Kontra Miklós szerint a nyelvjárásokkal szembeni negatív attitűdök mérsékelhetők lennének, amennyiben a régebbi időkben (és régebbi korszakokban nevelkedett magyar-tanárok esetében ma is domináns) felcserélő anyanyelvi nevelést a hozzáadó váltaná fel (Kontra, 2003). A szerzővel mi is egyetérthetünk, hiszen erre mutatnak a paradigma-szintű változások is.

Bár a magyar nyelv és irodalom iskolai oktatásában nem a nyelv szociolingvisztikai, illetve nyelvjárastani vonatkozásai a hangsúlyosak, mégis elengedhetetlen, hogy a tanu-lókban az ezirányú nyelvhasználói tudatosság is fejlesztésre kerüljön. A nyelvjárás-kuta-tás a magyar nyelvészetben hosszú múltra tekint vissza, a kolozsvári magyar nyelvészeti kutatásoknak is ez volt az egyik legerősebb oldala a XX. században. Írásomban azokat a régebbi és újkeletű forrásokat mutatom be, amelyek kitűnő lehetőséget kínálnak a peda-gógusoknak a nyelvjárastani témák feldolgozásához.

A rendelkezésre álló anyagokat tulajdonképpen két nagy csoportba lehet sorolni: papír alapú, illetve digitális anyagok. Elsőként a magyar nyelvjárás atlaszokról ejtek szót, ezt követően pedig a modern nyelvjárás forrásokról, nem térek ki a meglévő tájnyelvi szótárakra.

A *Magyar nyelvjárások atlasza* (továbbiakban MNyA) hatkötetes mű, 1968 és 1977 között jelent meg Deme László és Imre Samu szerkesztésében. Hangsúlyo-san a mai Magyarország területét fedi le, de sporadikusan tartalmaz adatokat erdélyi (Csernátfalva, Csíkrákos, Désháza, Domokos, Gyergyótölgyes, Halmágy, Kászonal-tíz, Kiskapus, Kobátfalva, Köröstárkány, Lozsád, Lukafalva, Magyar-nemenye, Magyarvalkó, Nyáradremete, Oltszakadát, Szilágybagos, Torockószentgyörgy, Vajasd, Vajdakamarás, Zágón, Zselyk) településekről is.

Ennek a munkának közeli rokona a *romániai magyar nyelvjárások atlasza* (további-akban RMNyA), amely tizenegy kötetes, utolsó kötete egészen új, 2010-ben jelent meg.

Anyagát Murádin László gyűjtötte, szerkesztését és kiadását Juhász Dezső vezette. Ezekben a kötetekben viszonylag sűrű romániai magyar településhálózattal jelennek meg a nyelvjárási adatok.

Atlasz készült a moldvai magyarok nyelvjárásairól is, amely *A moldvai csángó nyelvjárás atlasza* (továbbiakban MCsNyA) címet viseli; a kétkötetes munka 1991-ben jelent meg, Gálffy Mózes, Márton Gyula és Szabó T. Attila szerkesztésében, a kiadás előkészítésében részt vettek Murádin László és Péntek János. Az eredetileg háromkötetesre tervezett munkának papíralapon csak az első két kötete jelent meg, ezek körülbelül 600 térképlapot tartalmaznak, a sokkal később előkerült III. kötet kéziratának anyagát már csak digitalizált formában tekinthetjük meg (Bodó – Vargha, 2007).

Egy másik, nyomtatott formában konzultálható munka a *Szilágysági nyelvátlasz*, amelynek anyagát Márton Gyula gyűjtötte, majd miután Hegedűs Attila összeállította a kéziratot, a kötetet is megszerkesztette. A 779 lapot tartalmazó atlasz 2001-ben jelent meg (Hegedűs, 2003).

A modern technológiák megjelenésével a nyelvjáráskutatás is lépést tartott, és igyekezett kihasználni a számítógépes világ által nyújtott lehetőségeket. A magyar nyelvjáráskutatásban, a nyelvjárási anyagok feldolgozásában Vékás Domokos kezdte meg a munkát a *Bihalbocs* nevű program fejlesztésével (bővebben lásd: Vékás, 2007). 1996 óta vannak rögzített adatok ebben a programban, amely rendkívül sokoldalú. Az eredeti elképzelés szerint a program fejlesztését és használatát programozói ismeretekkel is rendelkező nyelvészek végzik, azonban a szemléletes anyagokat interneten böngészhető megvalósításban is elérhetővé lehet tenni.

A továbbiakban a *Bihalbocs* keretében létrejövő megvalósításokról lesz szó, annál is inkább, mert ezek már digitális formátumok, nagy eséllyel keltik fel a tanulók érdeklődését, a tanteremben is felhasználhatók például elektromos tábla vagy projektor segítségével.

Legelőször arról kell szót ejteni, hogy a *Bihalbocs* munkatársai egyik fontos célként tűzték ki maguk elé, hogy a meglévő kéziratok vagy nyomtatott adattárakat (atlaszokat, nyelvföldrajzi szótárakat) digitalizálják. Ez egyrészt azért nagyon fontos, mert a digitalizált adatokat (vagy azoknak egy részét) integrált módon is lehet kezelni, ezáltal például ugyanabban az adatbázisban lehet dolgozni több atlasz adataival is. Másrészt, rendkívül hasznos is, hiszen a megfelelően digitalizált adatokat sokféleképpen lehet (újra)hasznosítani. A továbbiakban a hasznosítás különböző módzataiból adok közre mutatványt, leginkább azért, mert ezeknek a tárgyalásával már eljutunk azokhoz a konkrét forrásokhoz, amelyek a tanórák kereteiben lesznek hasznosíthatók.

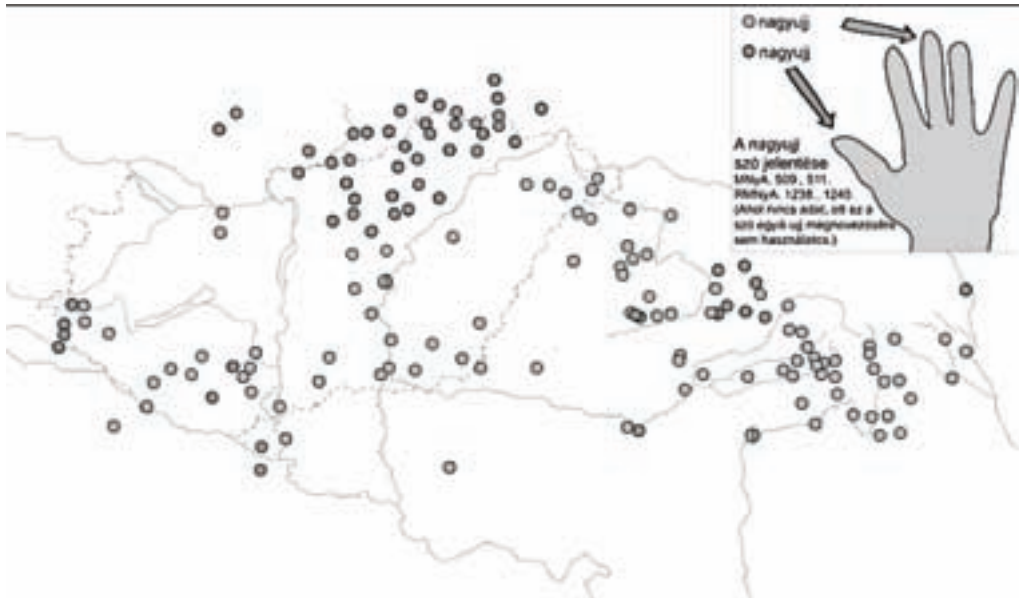
Ezek a források tulajdonképpen két honlapról érhetőek el, melyek egymásra is hivatkoznak:

http://geolingua.elte.hu/index_hu.html, illetve

http://www.bihalbocs.hu/dialektologia_demo/index.html.

Az első kategória a *Találóstérkép* nevet viseli. Ezek olyan nyelvjárási térképek, amelyek az MNyA és az RMNyA integrált adataiból készültek. Például ha azt szeretnénk be-

mutatni a tanulóknak, hogy a magyar nyelvterületen milyen vidéken mit neveznek *nagyujjnak*, megnyithatjuk a 2. térképet, és a következőt láthatjuk (lásd. 1. ábra).



1. ábra. Találóstérkép a *nagyujj* címszóra

A sötétebb árnyalatú pöttyök (a színes térképen piros színű) olyan településeket jelölnek, ahol a *nagyujj* a *hüvelykujjat* jelenti, a világosabb (a színes térképen kék színű) pöttyök pedig olyan kutatópontokat, ahol a *középső ujjat* jelenti. Ha az egyes pöttyök fölé visszük az egeret, azt is megtudhatjuk, hogy melyik települést jelöli a pötty, illetve azt is, hogy ott milyen adatokat rögzítettek a nyelvjárásgyűjtők.

Egy következő forrástípus a *Hangostérkép* nevet viseli, amelynek az az érdekessége, hogy az egyes kutatópontokat jelölő pöttyökre kattintva előugrik egy ablak, amelyben az adott szóalak hangfelvétele is meghallgatható, ezáltal remek lehetőség kínálkozik bemutatni hangzó formában is, hogy milyen más nyelvjárások léteznek még a tanulók anyanyelvjárásán kívül.

A *Rokonok* címet viselő térkép már dialektometriai módszereken alapszik, azt vizsgálja, hogy az egyes települések nyelvjárásai mely más, a Kárpát-medencében (Moldvában) levő kutatópontok nyelvjárására hasonlítanak. Erről a térképről megtudhatjuk például, hogy a moldvai Bogdánfalva nyelvjárása erősen hasonlít a dél-dunántúli Kéty nyelvjárásához.

Végül hangoskönyvek is rendelkezésre állnak; a *Magyar Nyelvjárási Hangoskönyv* kilenc, digitális formában létező kötetét böngészhetjük. Itt már teljes interjúkat hallgathatunk meg és olvashatunk el egyezményes dialektológiai jelölési rendszerben.

A *Bihalbocs* munkatársai az eddigiekben említett papír alapú adattárakat jórészt digitalizálták, most van folyamatban a kolozsvári magyar nyelvészeti tanszéken a *Székely*

Nyelvjárási Atlasz digitalizálásának munkálata, mely újabb adatokkal járul hozzá a digitális adattár fejlesztéséhez a Csallóközben (Szlovákia). Az adatbázis folyamatosan gazdagodik, és ezeknek a munkáknak a legfőbb célja, hogy folyamatosan újabb anyagokat tárjon a nagyközönség elé a Kárpát-medencében és annak határain kívül élő magyarok nyelvhasználatából.

Irodalom

Bodó Csanád – Vargha Fruzsina Sára (2007): *Jelenségtérképek a Moldvai Csángó Nyelvjárási Atlaszából*. ELTE, Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék, Budapest. (CD-ROM).

Deme László – Imre Samu szerk. (1968–1977): *Magyar nyelvjárások atlasza. I–VI. kötet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Hegedűs Andrea (2002): Szilágysági Nyelvatlasz. *Magyar Nyelv*, **XCVIII.** 3. (<http://www.c3.hu/~magyarnyelv/02-3/HEGEDUS.pdf>). (leolvasva: 2016. 08. 21.)

Kontra Miklós (2003): Felcserélő anyanyelvi nevelés vagy hozzáadó? Papp István igaza. *Magyar Nyelvjárások* 41. 355–358.

Gálffy Mózes, Márton Gyula és Szabó T. Attila (szerk.) 1991: *A moldvai csángó nyelvjárási atlasza. I–II. kötet*. (A kiadás előkészítői: Murádin László és Péntek János.) Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.

Murádin László gyűjt. – Juhász Dezső szerk. (1995–2010): *A romániai magyar nyelvjárások atlasza. I–XI. kötet*. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.

Sándor Klára (2014): *Határtalan nyelv*. Szak Kiadó, Budapest.

Vékás Domokos (2007): Számítógépes dialektológia. In: Guttman Miklós és Molnár Zoltán (szerk.) *V. Dialektológiai Szimpozion*. Szombathely, 289–293.

Filmajánló: *Cinkos, aki néma*

Az ajánlott filmek (*Ben X*, belga-holland, 2007; *Könyörtelenek*, svéd-finn, 2003) alkalmasak arra, hogy pedagógus, szaktanár, osztályfőnök vagy akár egy filmklub vezetője (sőt, mindez egy személyben) megismertesse ezeket az alkotásokat középiskolás diákokkal, egyetemi hallgatókkal. Általános iskolai bemutatásra nem javasoltak, ugyanis mindkettőben előfordulnak a fizikai és lelki erőszakot explicit módon ábrázoló jelenetek. Alkalmam volt kimondottan pedagógusoknak szervezett filmklub keretében is levetíteni mindkét filmet, a résztvevők jórésze a *Ben X* kapcsán azt állította, hogy ő még középiskolába sem igazán merné bevinni.

Számomra meglepőnek tűnt ez a kijelentés, hiszen jómagam is középiskolai tanár vagyok, közel húsz éve foglalkozom a hetedik művészettel, filmkritikák írásával, filmklubok vezetésével. A kijelentés kapcsán úgy éreztem, hogy a *Ben X* közel sem az a kategória, amelyik a fiatal korosztályok számára durvának minősülhetne, netán rossz irányba alakítaná értékítéletüket, gondolkodásmódjukat. Meggyőződésem, hogy bizonyos szintig akár erőszakos, akár kisebb kegyetlenségeket ábrázoló filmeket is be lehet nekik mutatni (egyértelmű: amúgy is garmadával néznek a világhálón hasonlókat), ha nem öncélúak, ha érzik a háttér összefüggéseit, a társadalmi és egyéni vonatkozásokat, hiszen nem egyszerű manapság felbreszteni és fenntartani a fiatalok figyelmét. Mindennek akár felrázó funkciója is lehet, hiszen nehéz kiszakítani őket a virtualitás behálózta hétköznapiokból. (Ezt valószínű bárki tapasztalta, aki megpróbált egy-egy tanórát filmnézéssel gazdagítani. Bármennyire mély, tartalmas, izgalmas, szórakoztató egy film, a diákság adott része úgyszólván folyamatosan a telefonon lóg, esetleg párhuzamosan figyelve a filmbeli eseményeket. A filmklubra mindez kevésbé jellemző, hiszen az már tanórákon kívüli, választott tevékenység).

Mindkét filmet több alkalommal is vetítettem középiskolásoknak, az ezt követő beszélgetés soha nem közönyről vagy érdektelenségről árulkodott, a provokatív téma viszont gyakran előhozott rejtett gondolatokat, sérelmeket. Egyértelmű az is, hogy nem mindenki nyílik meg egy nem kizárólag barátokból, közeli ismerősökből összeálló csoport előtt, noha gyakran éppen a zárkózottak a legérintettebbek. A *Ben X* címűt mindenképpen ajánlatos iskolapszichológus közreműködésével is megnézni, hiszen így egy egészen más olvasat tárulhat fel az arra fogékonyak számára. Amúgy sincs egy ismeretlen filmről szó: noha a belga-holland koprodukció ritkábban jut el a helyi nézőkhöz, tudomásom szerint pszichológusok, osztályfőnökök szívesen és meglehetősen gyakorisággal viszik be tevékenységükbe.

Hogy miért ajánlható a *Ben X*? Mindenekelőtt a közösségbe való beilleszkedés problematikussága miatt, hiszen ebben mindenki közvetve vagy közvetlenül érintett. Ráadásul bizonyos mai korosztályokra jellemző, hogy többet megélnék és átélnek a virtuális világban, mint a valóságban. És az sem feledhető, hogy a tizenévesek számára gyakran jelent menedéket a szerelem, legyen piros kabátos, vonattal érkező vagy éppen egy számító-

gépés játékban megmentésre váró. A cím részben megtévesztő, hiszen nincsen szó egy hasonló megnevezés alatt futó rajzfilmsorozat valahányadik részéről, sem az X-Men valamelyik folytatásáról vagy bármi hasonlóról. Egy középiskolás srác történetét láthatjuk, életének egy olyan fejezetét, amelyik nem csupán számára, hanem a körülötte levők számára is sorsfordító. Asperger-szindrómája ellenére Ben nem jár különleges iskolába, hiszen miért is tenné: szülei szerint kiváló képességekkel rendelkezik, a tanulásban élen jár. A fiúnak viszont egyáltalán nem könnyű, nagyon is visszahúzódná, amennyiben hagynák, hiszen jól megvan a maga pontos, időbeosztások szerint felépített hétköznapijaival, de mivel más, mint a társai, erre esélye sincs. Két iskolatársa következetesen megszegyeníti, de a többiek sem állnak ki mellette, érdemben nem is tesznek semmit érte, amint adott ponton túl a pedagógusok is elhárítanak bármiféle felelősséget. Mindaddig, amíg történik valami, utána pedig már semmi nem ugyanaz, mint azelőtt volt. Mindezt előre is jelzik a közbeékelte interjúk, a történetet hihetőbbé tevő, úgynevezett „beszélő fejek” (kizárólag az interjúalanyok látszanak, a kérdező tetszőlegesen behelyettesíthető), hiszen a játékfilmes jelleget megtörik, a valóság dokumentumaiként kínálják fel a nézőnek a látottakat. Szülők, tanárok, iskolatársak már az első perctől a megtörtént események ismeretében nyilatkoznak, a néző számára mindez viszont csak lassan, meglepetéseket tartogatva bontakozik ki.

A pályáját filmkritikusként kezdő Nic Balthazar bemutatkozó nagyjátékfilmjében saját, *Nem mondott semmit* című regényét dolgozza fel, amelyet valós események ihlettek. A belga forgatókönyvíró-rendező használta eszköztár azoknak a figyelmét is felkelti, akikről és akiknek tulajdonképpen a film készült: a fiataloknak. A bevalottan nevelő célzatú alkotás képi világának és történetvezetésének szerves részét képezik a modern technikai vívmányok, a videokamera, a mobiltelefon és a számítógépes játékok. És nem csupán a bemutatás módja időszerű, hanem a téma is: iskolai erőszak, elszigeteltség, drogfogyasztás, fiatalkori öngyilkosság, egymás elfogadása. A komor, de nem lehangoló filmben a virtuális és a hétköznapi valóság folytonosan keveredik, a beállítások jó része a kommunikációs és beilleszkedési nehézségekbe ütköző főszereplő tekintetén keresztül és gondolataitól kísérve kerül elénk. Ez a megszokottól alaposan eltérő optika pedig nem csupán könnyedén beszippantja a nézőt, hanem különleges élményeket is kínálva szélesíti a látókört, amint a látványos képi világ is annak a megértését szolgálja, hogy mennyire különböző az érzékelésünk, tapasztalásunk a szűkebb és tágabb környezetünkről.

Pedig Ben látszólag csupán egy átlagos tizenéves: zárkózott és sokat számítógépezik. Egyetlen helyen érzi jól magát: a virtuális térben. A valóságban is létező, Archlord nevű játék online felvételek formájában épül be a filmbe, az iskolatársak gúnyolódásának célpontjává vált fiú itt már Ben X néven bátor, legyőzhetetlen hősként, valahol a nyolcvana-



Forrás: <http://www.filmmovement.com/>

dik szint fölött építi fel önmagát. A szerepjáték minden lépését meghatározza, az iskolába vezető út így tűnhet kalandosnak, noha mégsem vezet ugyanoda, ahol szűk egy órával azelőtt még hősként tündökölhettek. Ily módon a film nem a számítógép-függőség elleni példabeszéd, mégcsak nem is az autizmusról szól, hanem a beilleszkedés, helykeresés, felnőtté válás, a példaértékű szülői magatartás és a pedagógusokból, osztály- és iskolatársakból nem ritkán hiányzó vagy reménytelenül csekély mértékben fellelhető felelősségvállalás története. Magától értetődő természetességgel bizonyítja, hogy a jóléti társadalmakra is ugyanúgy érvényesek bizonyos magatartásformák, döntések és megalkuvások. Ugyanakkor a média szerepét is hangsúlyozza, pontosabban túlértékelt szerepét bírálja, hiszen egyértelművé teszi: csak annak sikerül szélesebb körben is hatást gyakorolnia, akit közvetít a tévé, felkap a sajtó.



Forrás: <http://cineinternational.blogspot.ro/>

A másik filmajánlat, a *Könyörtelenek* zárásában is egyértelmű a média hatalma: elég lenne az újságok címlapjára kerülni, és máris lehullna a lepel a kegyetlenségekről, a szemellenzős pedagógusi magatartásról, a nagyhírű bentlakásos iskola látszat mögötti, valós viszonyairól. De nem csupán a médiára való kitekintés, hanem a pedagógusi szerepkör határainak kijelölése és a felelősség kérdése is összekapcsolja a két filmet, noha a *Könyörtelenek* látszólag teljesen más háttérrel kínál szereplőnek és né-

zőnek egyaránt. Svédországban, a második világháború utáni években járunk, virtuális világról, online menekülési lehetőségekről tehát szó sincs. A 16 éves Erik Stockholmban él édesanyjával és nevelőapjával. A törekeny, érzékeny, ugyanakkor fizikailag is gyenge asszony sokat zongorázik, miközben a nagyképű, gonosz és erőszakos férfi vacsora után „megbeszélést” tart Erikkel. A fiú szótlánul tűri a bűrszíjjal való sorozatos fenyítéseket, az iskolában viszont kezelhetetlenné válik, bántalmazza társait, és szemtelen a tanárokkal. Ennek következtében kitiltják az ország valamennyi állami gimnáziumából, és egyetlen esélye marad csupán: egy otthonától távoli elitiskola, ahol nem csupán nevelőapjától szabadulhatna meg, hanem tiszta lappal is kezdené. Édesanyja eladja öröksége legértékesebb tárgyait, Erik pedig megígéri neki, és önmagának is, hogy többé nem rúgják ki és leérettségizik. Ígéretéhez tartja magát, ez pedig alapjaiban változtatja meg nem csupán a fiú természetét, hanem az intézmény működését, az ott tanulók és dolgozók további életét is. Erik ugyanis többet nem üt vissza, még akkor sem, ha a hierarchia magasabb lépcsőfokát birtoklók sorozatosan provokálják. Hasonlóan sok iskolatársához a megalkuvás, a szemet hunyás lenne az egyetlen esélye, ő viszont ezt nem vállalja fel. Megalázzák, sárba tiporják, majdhogynem megölik, de szenved és kitart mindaddig, amíg végül nem csupán erkölcsi győzelmet arat.

A fiúkollégiumok, általában a zárt fiúcsoportok különös világa nem ismeretlen a filmnézők vagy az irodalomkedvelők számára, gondoljunk csak többek között a *Holt költők*

társasága, *A legyek ura*, *Az ifjú Törless* vagy éppen az *Iskola a határon* című filmek zárt közösségeire. A kőbe vésett hierarchia és sajátos törvények alakítják itt a játékszabályokat: a felsőbb évfolyamokra járóknak engedelmességgel tartoznak a most érkezők, a tanári kar pedig a rend és fegyelem érdekében látványosan szemet huny a történések fölött. A Jan Guillou svéd regényíró önéletrajzi ihletettségu sikerkönyvéből készült, szónyszerinti fordításban *A gonosz* című film nem csupán újból bizonyítja, hogy az erőszak erőszakot szül, hanem az iskolakerítésen belül kiépülő közösség normáinak bemutatásával a külső társadalom működési mechanizmusait is példázza: a felsőbbrendűség és a faji megkülönböztetés eszméi elevenen élnek a diákok, de a tanárok körében is. A haj- és bőrszín, a testalkat, a származás és anyagi helyzet okozta nézeteltérések túlvezetnek az együttélés olykor természetes hozadékaként is elfogadható súrlódásokon, az iskola harctérre változik, itt már testek és lelkek is csonkulnak, miközben az egyén és közösség vívja a maga kegyetlen csatáit egymással. A megnyugató végkicsengés és a romantikus szál némileg ugyan oldja az utóbbi évek legsikeresebb svéd mozgóképei közé tartozó *Könyörtelenek* feszültségét, de a film témája, a szemet szemért, fogat fogért elv, a mindenkori erőszak azonban sajnos továbbra is nyugtalanítóan ismerős. És persze, a „cinkos, aki néma” babitsi igazsága is egyértelmű, hiszen menetközben felbukkannak lehetőségek, kiutat ígérő, a biztatást még nem felejtő pedagógusok, de akik végül mind beállnak a sorba, mert a közösségi normákkal való szembenállás – és vonatkozik ez tanárra, diákra egyaránt – nem felel meg az egyéni érdekeknek. A másik melletti kiállás ritka, mint a fehér holló, amint az is egyértelmű, hogy a már jó ideje működő intézmény hallgatólagosan elfogadott szabályrendszere kibúvót kínál, mentességet jelent a felelősség alól. A jelenetek feszültségét elsősorban a néző igazságérzetére való hivatkozás okozza: úgymond már régóta kinyílt volna a bicska a zsebünkben, de Erik odatartja a másik arcát is. A testi-lelki terror ellenében ő ugyanis a nagymértékű önismeret eredményeként születő önuralom birtokosa. Itt nem az a legény, aki viszszaüt, hanem aki állja: az explicit módon bemutatott erőszak ilyen módon nem öncélú, hanem a lelki érettség bizonyítéka.

A csendes, feszültséget feloldó zárás némileg meseszerű szépelgésbe hajlik. Erik segít a saját helyzetén, de nem váltja meg a világot. Egyértelmű, hogy mindennapjainkban, akár a mi iskoláinkban is, ahol reményeink szerint kisebb mértékűek az atrocitások, nem ez a megoldás. Erik anyja ismét zongorához ül, hogy ne halljon, ne lásson, a bentlakás tanárai a tanórákon kívül továbbra is messziről kerülnek a diákokat, így nincs semmi probléma: legalábbis semmiféle olyan, amiről ők is tudnának.

És mégis filmek készülnek minderről, könyveket írnak róluk, sorjáznak a beszélgetések velük kapcsolatban. Igen, a napi tananyag leadásán túl is ki kellene terjednie a tanulók iránti figyelemnek – nagyon is jól tudják ezt a pedagógusok. Csakhogy erre időt szánni egy tízperces szünetben, elvenni valamennyit egy modellszerűen felépített tanórából, vagy akár a családi délutánból nem könnyű és nem egyszerű. Az itt ajánlott filmek remélhetőleg segítenek ebben.

Forrás:

<http://mozicsillag.cc/film/ben-x-2007-online>

<http://mozicsillag.cc/film/konyortelenek-2003-online>

Tehetséggondozás a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen

2012 óta a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Magyar Tagozatának egyik kiemelkedő célkitűzése különféle tehetséggondozó programok szervezése mind egyetemi hallgatók, mind középiskolás diákok számára. Az elmúlt négy évben számos, fiatalokat célzó rendezvényt és programsorozatot sikerült megvalósítani, amelyek elsődleges célja az oktatói, kutatói és egyetemi életbe való betekintés, a hallgatók készségeinek és képességeinek fejlesztése, valamint a Magyar Tagozat hallgatói közösségének erősítése és összekovácsolása.



A 19. alkalommal megszervezett Erdélyi Tudományos Diákköri Konferencia (ETDK) reál- és humán tudományi szekcióira május 19–22. között került sor. Idén 39 szekcióban 315 egyetemista mutatta be tudományos dolgozatát, amelyek elbírálásában 135 zsűritag működött közre. Az 1998 óta minden évben megszervezésre

kerülő konferenciának célja lehetőséget nyújtani a magyar anyanyelvű diákok számára, hogy bemutassák kutatási eredményeiket, szakmai tudásukat a bölcsészettudományok, társadalomtudományok, hittudományok, természettudományok és a művészetek területein. A konferencián részt vehetnek romániai és külföldi felsőoktatási intézmények hallgatói is.

A Kolozsvári Magyar Diákszövetség (KMDSZ), a Babeş–Bolyai Tudományegyetem, illetve a Kolozsvári Magyar Egyetemi Intézet társszervezésében évről évre megvalósuló konferenciát 2010-ben a Magyar Rektori Konferencia nyilatkozatban elismerete, amelynek értelmében az ETDK azon egyedüli erdélyi konferenciának számít, amely

nevezhet munkákat a magyarországi Országos Tudományos Diákköri Konferenciára. A konferencia előkészületeihez szorosan kapcsolódik a már többéves hagyománnyal rendelkező *Hogyan írjunk szakdolgozatot?* című képzéssorozat, ahol az ETKD-ra készülő diákok (és nemcsak) felkészítést kapnak dolgozatuk megírásához. A képzések szakspecifikusan nyújtanak segítséget a hivatkozási rendszerek elsajátításában és alkalmazásában, valamint a dolgozatok szerkezeti felépítésének elkészítésében.



2015 novemberében első ízben szervezett egyetemi hallgatókat célzó képzéssorozatot a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Magyar Tagozatának vezetősége *Hogyan legyünk jó előadók?* címmel. A két egymást követő alkalommal megszervezett előadástechnika képzésre az egyetem magyarul tanuló hallgatói jelentkezhetek. A BBTE előadástechnika képzéseinek célja volt az egyetemisták segítése abban, hogy saját szakterületük, kutatásaik eredményeit közérthető, átlátható és könnyedén értelmezhető módon átadják a hallgatóságnak. A tudományos munka fontos lépése ugyanis az eredmények bemutatása, előadása, ezek a készségek azonban csak ritkán kerülnek fejlesztésre a szakmai képzésben.

Ezen a területen nagy tapasztalattal rendelkező képzők a két hétféle alatt a következő témák szerint építették fel foglalkozásaikat: felkészülés prezentáció tartására, egy jó előadás elkészítésének feltételei, a hallgatóság érdeklődésének felkeltése és aktivizálása stb. Az első *Előadástechnikák elsajátítása* című képzésmódulra 2015. november 6–8. között került sor az egyetem árokaljai rendezvényközpontjában (valamikor Bethlen kastélyban). A második alkalommal (2015. november 18–19-én a BBTE Politika-, Közigazgatás- és Kommunikációtudományi Karának új épületében) a résztvevőknek lehetőségük volt kedvenc témájuk közérthető bemutatására, majd azok szakmai kiértékelésére. A képzések alatt elsajátított összegző, kiemelő, bemutató készségeket műhelymunkák során gyakorolhatták, ahol visszajelzést kaptak a trénektől készségeik alakulásáról. A kommunikációs képzéssorozat bizonyos értelemben előfutára volt a 2016 márciusában megszervezett kétnapos interdiszciplináris tehetségfórumnak. A képzések alapot biztosítottak egy harmadik, a képzéssorozatot lezáró, szintén egyetemi hallgatókat célzó programnak, amelynek célja volt a tudományos kutatási eredmények interdiszcipli-

náris bemutatásának gyakorlása, illetve a különböző szakterületek hallgatói közti párbeszéd megteremtése.

A *BBTE Szakkollégiumi Nyíltnapok Interdiszciplináris Műhelykonferencia* című tehetségfórumot a Babeş–Bolyai Tudományegyetem a Kolozsvári Magyar Egyetemi Intézzel közösen 2016. március 18–19. között szervezte meg Kolozsváron. A 2015 őszen sorra került képzések résztvevői mellett a konferencián előadás bemutatására lehetőséget kaptak még az egyetem más alapképzéses és mesteris hallgatói is. A konferencia kétnapos programját tapasztalt előadók plenáris előadásai nyitották, amelyeket a diákok prezentációi követtek párhuzamosan zajló műhelytevékenységekbe, szekciókba szervezve. A szekciókban különböző szakterületről érkező hallgatók vettek részt. A konferencia legjobb előadója pénzjutalomban részesült, további díjakat osztottak ki a szervezők a konferencia legaktívabb résztvevőinek is. A díjak odaítélésében a háromtagú zsűri, illetve a közönség szavazata is számított.

A képzések és a konferencia szervezése által a Magyar Tagozat vezetősége a hallgatók tudományos munkára való ösztönzésre törekszik, első körben az Erdélyi Tudományos Diákköri Konferencia részvételére. Céljuk ezáltal a fiatal kutatók tudományos pályán való elindulásának segítése és az interdiszciplináris kommunikáció megteremtése.

Az idén ősszel negyedik alkalommal szervezte meg a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Magyar Tagozata és a Kolozsvári Magyar Egyetemi Intézet (a BBTE háttérintézményeként működő szervezet) az erdélyi magyar iskolák diákjait célzó, *Középiskolások Hosszú Hétféje a BBTE-n* elnevezésű háromnapos rendezvényt. A minden évben kétszáz diákot vendégül látó kolozsvári rendezvény szervezői arra törekednek, hogy közelebb vigyék az egyetemet a leendő felvételizőkhöz. Ennek érdekében ismeretterjesztő előadásokat, interaktív foglalkozásokat, beszélgetéseket szerveznek. Hagyományosan a rendezvény koncepciója az, hogy a diákok érdeklődési körüknek megfelelően válasszanak a BBTE magyar intézetei által biztosított programok (tanárok és diákok által tartott előadások, interaktív, ismeretterjesztő és szórakoztató foglalkozások) közül. Az intézetek programjai mellett az egyetem extrakurrikuláris tevékenységeibe is bepillanthattak a diákok, ahol a különböző szakkollégiumok, kutatóműhelyek mutatkoztak be. Ugyanakkor megismerkedhettek a Kolozsvári Magyar Diákszövetség tevékenységével, amely majdani diákéletükben meghatározó szerepet tölthet be. Nagy előnye a rendezvénynek, hogy a középiskolás diákoknak lehetőségük nyílik egyetemi hallgatókkal is találkozni, beszélgetni, valamint egy hétféje erejéig kolozsvári egyetemistának érezhetik magukat, megtapasztalhatják Kolozsvár hangulatát. Ebben az évben 2016. szeptember 23–25. között került megszervezésre a *KHH*, ahol a következő foglalkozásokból válogathattak a résztvevők, a teljesség igénye nélkül: *Holográfia az atomok világában* (fizika interaktív előadás), *Művészet és hasonmásai. Ízlések és pofonok?* (filozófia foglalkozás), *Színház és laboratórium* (színházi foglalkozás), *Konfliktus és kooperáció az állattársadalmakban* (biológia előadás), *Személyi márkaépítés* (kommunikációs előadás), *Professzionális turisták és amatőr antropológusok: hogyan változtatja meg a turizmus a népi kultúrát?* (néprajz és antropológia előadás), *Őslények az Atlanti óceán mélyéről* (geológia gyakorlati foglalkozás), *Bevezetés a fotózás titkaiba* (fényképezeti foglalkozás), *#Hashtag-mester – légy mobilapp-marketinges!* (marketing foglalkozás), *Pártalapítási játék* (politikatudományi

foglalkozás), *Gépi Tanulás és mesterséges intelligencia* (matematika előadás), *Miért kell nekünk Lionel Messi? A sport és társadalom szövevényes kapcsolatai* (szociológia előadás).

Az első alkalommal megszervezett eseményen, 2012-ben jelent meg a BBTE első alumni albuma, amelyben olyan végzett hallgatók szerepelnek, akik kiemelkedő teljesítményeket értek el saját szakterületükön, munkásságuk példaértékű lehet a középiskolás diákok, és nem utolsósorban a jelenlegi egyetemi hallgatók számára is. A kötetnek a második kiadását tervezi a Magyar Tagozat vezetősége a közeljövőben, amelyben további végzett hallgatók szerepelnek majd.

A Babeş–Bolyai Tudományegyetem magyar tudományos és oktatói közösségének tevékenységét segítő Kolozsvári Magyar Egyetemi Intézet (KMEI) tehetséggondozó szakkollégiumi programokat működtet és támogat. Név szerint a következő szakkollégiumok működnek a BBTE és a KMEI keretében: *Apáthy István Szakkollégium* (Biológia és Geológia Kar), *Cholnoky Jenő Földrajz Szakkollégium* (Földrajz Kar), *Entz Géza Szakkollégium* (Történelem és Filozófia Kar), *Erdélyi Római Katolikus Státus Szakkollégium* (Római Katolikus Teológia Kar), *Farkas Gyula Szakkollégium* (Matematika és Informatika Kar), *Fizika Szakkollégium* (Fizika Kar), *Kémia Szakkollégium* (Kémia és Vegyészmérnöki Kar), *Közgazdasági Kutató Klub* (Közgazdaság- és Gazdálkodástudományi Kar), *Kriza János Szakkollégium* (Bölcsészettudományi Kar), *Láthatatlan Kollégium* (Bölcsészettudományi Kar), *MarkeTeam Szakkollégium* (Közgazdaság- és Gazdálkodástudományi Kar), *Márton Gyula Nyelvészeti Szakkollégium* (Bölcsészettudományi Kar), *Max Weber Szociológiai Szakkollégium* (Szociológia és Szociális Munkás Kar), *Gazdasági Tanácsadó Klub* (Közgazdaság- és Gazdálkodástudományi Kar), *Mikó Imre Jog- és Közgazdasági Szakkollégium* (Jogi Kar, Közgazdaság- és Gazdálkodástudományi Kar), *Pokoly József Szakkollégium* (Református Tanárképző Kar), *Kommunikáció-, Média- és Fogyasztáskutatás Szakkollégium* (Közgazdaság- és Gazdálkodástudományi és Politika-, Közigazgatás- és Kommunikációtudományi Karok), *Pósta Béla Szakkollégium* (Történelem és Filozófia Kar), *Pro Musica Szakkollégium* (Református Tanárképző Kar), *Pro Philosophia Szakkollégium* (Történelem és Filozófia Kar), *Spectator Média Szakkollégium* (Politika-, Közigazgatás- és Kommunikációtudományi Kar), *Történelem Szakkollégium* (Történelem és Filozófia Kar), *Alkalmazott didaktika Szakkollégium* (Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógiai és Alkalmazott Didaktika Intézet).

A tehetséggondozó és a középiskolásokat célzó rendezvényekről bővebben a Babeş–Bolyai Tudományegyetem honlapján www.ubbcluj.ro/hu és magyar nyelvű facebook oldalán www.facebook.com/bbtekolozsvar lehet tájékozódni.

Társadalomtudományi tábor – Csíkszentdomokos, 2016. augusztus 23–28.

V alahányszor középiskolás diákokat fogadunk a Márton Áron Múzeumban, szembesülünk azzal, hogy erről a korszakról és benne Márton Áron püspök jelentőségéről nehéz a fiataloknak érdeklődően beszélni. Egyrészt, mert a látogatás rövid ideje (és a fiatalok „késletetett” reakciója) nem alkalmas arra, hogy kipuhatoljunk, mennyit ismernek a korszakból, másrészt az önkéntes alapon működő múzeumnak nincsen olyan pedagógus-személyzete, amely a múzeumpedagógia legújabb irányelvei



szerint „tálalhatná” a fiataloknak a – sok szempontból „nehezen emészthető” – korszakot. Ebbéli hiányosságainkat pótolandó szerveztünk idén nyáron egy középiskolásoknak szánt tábor, ahol a fiatalok szakavatott előadóktól, műhelyvezetőktől, lelkipásztoroktól tanulhattak. Nemcsak Márton Áronról és koráról, de a társadalomtudományi szakmák módszereiről, kihívásairól is.

A tábor másik eredője egy tavalyi élményünk volt: a Lakiteleki Népfőiskolával közösen szerveztünk egy vetélkedőt 2015-ben, ahol lehetőségünk volt Márton Áron hagyatékát a fiatalokkal együtt értelmezni, róla és koráról gondolkodni és beszélgetni. A versenyhelyzet kettősségét, előnyét és hátrányát egyaránt megtapasztaltuk. A versengés szelleme ösztönzően hatott a kis csoportokon (csapatokon) belüli együttműködésre, de a csapatok között gyakran feszültséghez vezetett. Mivel a lakiteleki vetélkedőre a Kárpát-medence számos településéről érkeztek fiatalok, úgy éreztem, a vetélkedővel járó versengés miatt kihagytuk azt a lehetőséget, hogy jobban megismerjék egymást a magyarországi, felvidéki és erdélyi résztvevők. (Az idei táborba „visszatérő” diákok ezt az aggodalmamat némiképpen eloszlatták, amikor azt mesélték, hogy az esti órákban közösen énekeltek, szórakoztak a „vetélytársak”, és a vetélkedés feszültségébe talán leginkább a tanáraik élhették bele magukat.)



A vetélkedés helyett a kooperatív tanulásra hangsúlyt fektető táborra idén a Márton Áron emlékévé keretében (konkrétan az emlékévé meghirdetőjének, Magyarország Miniszterelnöksége Nemzetpolitikai Államtitkárságának anyagi támogatásával) adódott lehetőség. Hogy a tábor interdiszciplináris jellegű lett, az nem az előre elhatározásnak, inkább csak az „organikusan” alakuló táborszervezésnek volt köszönhető. A tábor ötletét ugyanis többekkel megvitattam, akik a Márton Áron Múzeum konferenciáin korábban részt vettek, és szinte mindenikük lelkes volt és segítőkész, így ők képezték a tábor előadóinak „kemény magját”. Ehhez a csapathoz csatlakozott további néhány szakember, akikről tudtuk, hogy a huszadik század kutatásában, megértésében komoly munkát vállalnak, és ráadásul könnyedén, „fiatalosan” kommunikálják kutatási eredményeiket.

Az interdiszciplinaritás már a tavalyi vetélkedőn is megjelent, mivel a feleletlapok kérdései nemcsak Márton Áron életére, munkásságára, de a XX. század történelmi, társadalmi, művészeti jelenségeire is reflektáltak. Akkor is úgy tapasztaltuk, a fiatalokban él még a természetes kíváncsiság, és szívesen elkalandoznak a sokszor unalmasnak és divatjamúltnak gondolt tudományterületekre is, ha a kapott feladatok kihívást jelentenek számukra.

Előadások, műhelyek

Az első tábori napon egy levéltárosi, egy szociológiai és egy oral-history műhelyre került sor. *Bernád Rita*, a Gyulafehérvári Érseki Levéltár főlevéltárosa az előzetes olvasmányként feladott levéltári alapfogalmakat tisztázta a fiatalokkal, majd bemutatta a Gyu-

lafelhérvári Érseki Levéltárban és annak fiók-levéltáraiban (gyűjtőközpontokban) működő értékmentő munkát, a rendszerezés szempontjaitól kezdve a raktározáson át a kutatásig. Gazdag képanyaggal kísért előadását a gyűjtő-levéltáros nem mindennapi munkáját szemléltető személyes, hol szomorú, hol humoros történetek tették hitelessé. Az általa bemutatott dokumentumok, mint például Bethlen Gábor szerződése az udvari szakáccsal vagy a reformáció–ellenreformáció idejéből való anyakönyvek ma már viccesnek tűnő ábrázolásai előhívták a történelemkönyvek lapjainak eseményeit, személyiségeit, egészen új megvilágításba helyezve azokat. Az előadást követően kis csoportokban próbálkozhattak a fiatalok belekóstolni a levéltáros munkájába: tizenhetedik századi magyar nyelvű oklevelet igyekeztek „megfejtetni”, családfát készítettek, középkori, pecséttel ellátott okleveleket „gyártottak”, próbálgatták a különböző papírlapok savtartalmát, illetve dobozt tűrögettek.

Silló Ágota szociológus, doktorandusz a szociológia módszereiről és alkalmazási területeiről beszélt, majd „mini” szociológiai-kutatást végeztetett a fiatalokkal. Pályaorientáció, önkéntesség, környezettudatosság és médiafogyasztás témákban kellett gyors felmérést szimulálni a kisebb csoportokon belül, és annak eredményeit bemutatni a többi csoportnak.

Nagy József hadtörténész több száz interjút készített háborús veteránokkal. Saját kutatásait használta illusztrációnak, hogy az emlékezet működéséről, természetéről, az interjúkészítés módszereiről, lehetőségeiről és csapdáiról beszélgesse a diákokkal. A levetített portrék, beszélgetések a második világháborút a „tananyaghoz” képest sokkal árnyaltabban és személyesebben mutatták meg. Az előadást követő gyakorlati részben két domokosi idős férfivel készíthettek csoportos interjút a fiatalok. Az interjúk elemzésekor rendre kimutathatók voltak azok a jelenségek, melyek az emlékezést, emlékidézést kísérik, és amelyeket az előadó korábban már bemutatott. Az oral historyban rejlő lehetőségek sok diákban felébresztették az érdeklődést idős családtagjaik élettörténete iránt.

A második műhelymunka napot *Novák Csaba Zoltán* indította. Felvezető előadásában vázolta, hogyan alakult ki a szocializmus, illetve a kommunizmus eszmerendszere, és milyen társadalmi jelenségekben, rendszerekben konkretizálódtak ezek az eszmék a huszadik század folyamán. Előadásának egyik erőssége az alapos, részletes felvezető volt: Novák azt tekintette kiindulási alpnak, hogy ezeknek a fiataloknak nagyon más a viszonya a „szocializmushoz”, mint a negyveneseknek, nem volt róla semmilyen személyes tapasztalásuk, és legtöbbszörnek a szülei, tanárai is csak elnagyoltan beszéltek a korszakról. Az elméleti bevezetőt követően két műhelygyakorlat következett. Az első műhelymunkán Pálfi Géza katolikus pap Securitate általi megfigyelésének iratait elemezték a fiatalok, a második műhely keretében pedig a korabeli ifjúságpolitikába kaptak betekintést, rockzenei események titkosszolgálati megfigyelésének dokumentumait, betiltott rockzenék szövegeit elemezték.

Hegedűs Enikő művészettörténész előadásának kiindulópontját az utóbbi évtizedben megsokasodott Márton Áron-ábrázolások, köztéri szobrok képezték. Mikor, hogyan, milyen módon ábrázolják a szobrok a püspököt, és a püspök alakjának megidézésén túl milyen más üzenetet hordoz egy-egy ilyen alkotás? Az előadó más történelmi szereplők, pl.

Mátyás király különböző korokból származó szobrainak elemzését hozta példának a fiatalok számára, és ezen értelmezésekből kiindulva biztatta a fiatalokat, hogy értelmezzék a Márton Áron-ábrázolásokat. Egyik érdekes vita tárgyát képezte például a kérdés, hogy szabad volna-e Márton Áronnak (az 1949-es eseményekre utalva) lovasszobrot állítani.



Ozsváth Judit egyetemi oktató, pedagógus a kooperatív tanulás és a drámapedagógia módszereit felhasználva olvastatta újra és értelmeztette a fiatalokkal Márton Áron szövegeit. A kiscsoportos tevékenységek során a fiatalok nemcsak maguk, de egymás számára is értelmezték a szövegeket, így a többféle értelmezés, megközelítés kibontotta, feltárta a szövegek tartalmának, üzenetének összetettségét. Az ugyancsak kooperatív, valamint drámapedagógiai módszerrel feldolgozott, nevelés témájú írások alapján a fiataloknak (kreativitásukat aktíválva) meg kellett rajzolniuk a nevelő Márton Áron portréját. A tábor kiértékelése során többen is idéztek egy-egy – később a diákok közösségi médiáján megosztott fotóinak kísérő szövegeiként is visszaköszönő – Márton Áron-gondolatot az itt megismert szövegekből.

Virt László hittanár, szociológus a „hűség” összetett fogalmát hozta értelmezni a fiatalok számára. Két rokon lélek, Márton Áron és Esterházy János élete és írásai alapján mutatta be a Kárpát-medence több régiójából való fiataloknak, hogy kisebbségi léthelyzetben mit jelenthet a „hűség”: az aktív jelenlétet, cselekvő jelenlétet, aktív ellenállást.

Seres Attila történész moszkvai kultúrdiplomáciai tapasztalatairól számolt be a fiataloknak, rámutatva, hogy a társadalomtudományoktól induló életút egyik lehetséges átlomása lehet a magyar kultúra külföldi képviselője.

Az egész napos előadások mellett természetesen kikapcsolódásra is biztosítottunk lehetőséget. A táncház mellett a másik „attrakció” egy gyalogtúra volt a Pásztorbükk nevű havasra, ahol lehetőség volt megmerítkezni Csíkszentdomokos varázslatos, ám történelmi tragédiák emlékeitől tehelte környezetében. Pásztorbükk nemcsak a Nagyhatyomás szikláinak közelségével, sűrű fenyvesekkel és szellős nyírfa-ligetekkel kápráztató természetjáró hely, de egyben történelmi és kegyeleti, búcsújáró hely is. A Báthory fedelmek ténykedésével elégedetlen székelyek itt ölték meg a bíborosi rangot is viselő, a sellenbergi vesztés csatából Lengyelország irányába menekülő Báthory Endrét, „ami-

kor egy híja volt az 1600-nak”. A Csere-tetőn *Sámuel Szilárd*, csíkszentdomokosi fiatal helytörténeti előadásában felidézte az egykori történelmi eseményeket, és azt, hogy miképpen próbálják a domokosiak az azóta eltelt évszázadokban levezekelni az égbekiáltó bűnt. A tett helyszínén álló egykori kápolna alapján ma fedett szabadtéri oltár áll. Itt celebrált szentmisét *P. György Alfréd*, csíkszentdomokos születésű kamilliánus szerzetes és *Kasza László* brassói segédlelkész. A szentmisét követően, a természet „ajándékaival” feldíszített oltár mellett Kasza László, aki Márton Áron szentté avatási ügyének posztulációját is segíti, a boldoggá avatásról beszélt, illetve arról, mit jelent az, ha valakit boldoggá, illetve szentté avat az egyház.

A pásztorbükki kirándulást nemcsak ragyogó nyárvégi időjárás kísérte, de szokatlanul bő gombaáldás is, amely újabb tanulásra adott alkalmat. A helyi önkéntesek és a csíkszentdomokosi polgármesteri hivatal munkatársai a bográcsos ebéd mellett növény- és gombahatározási készségekkel is felvértezték a fiatalokat. Majd lekerült a lószerszám az egyébként fogathúzóknak szánt lovakról, és újabb „tanulás” következett: tereplovaglás kezdő és haladó szinten.

A tábor negyedik napja egybeesett a Márton Áron püspök tiszteletére szervezett csíkszentdomokosi V. megemlékezéssel és konferenciával. Az ekkorra már Csíkszentdomokoson otthonosan tájékozódó táborozó fiatalok a domokosi önkéntesek mellett segítettek ennek előkészítésében és lebonyolításában is.

Összegzésként: abban biztosak vagyunk, hogy aktív, okos és nyitott szívű fiatalokat, a Kárpát-medence jövődó értelmiségi elitjét látta vendégül Csíkszentdomokos. Abban is bízunk, hogy az ő életüket, pályaválasztásukat, jövőbeni döntéseiket, (társadalom)tudományokhoz, társadalmi jelenségekhez való viszonyukat is közvetlen vagy közvetett módon építette, alakította ez a tábor.

Reflexiók a csíkszentdomokosi tábor kapcsán

Alábbi összeállításunkban az augusztus 23–28. között Csíkszentdomokoson tartott társadalomtudományi tábor néhány foglalkozásvezetőjének és résztvevő diákjának gondolatai olvashatók.

Nagy József (hadtörténész, forgatókönyvíró – Gyergyóremete, Budapest)

Örültem a meghívásnak, hiszen a történelmi ismeretterjesztés az elmúlt években egyre inkább kikerült a történészszakma kezéből, és a mítoszok megerősítését végző hobbitörténészek gyakorolják. Nagyon fontos, hogy a rendezvényeket szervező társadalmi szereplők felelősséggel kezeljék a diákok tájékoztatásának kérdését, és tisztán lássanak a szakmaiság kérdését illetően.

Az általam vezetett foglalkozás a kollektív és egyéni emlékezetet mutatta be székelyföldi második világháborús veteránokkal készített interjúkon keresztül. Emlékezetünk szubjektivitásának mozgatórugóira próbáltam rávilágítani háborús narratívák bemutatásával. Érdekes élmény volt számomra az, hogy a végén két csíkszentdomokosi idős férfival beszélgethettünk a diákokkal, úgymond interjút készíthettünk. A diákoknak így lehetőségük volt felhasználni a hallottakat az emlékezeti konstrukciók létrejöttéről.

Véleményem szerint a diákok fegyelmezettek és szerények voltak, és felkészültek is. Igazi válogatott csapat volt. Nem éreztem a megszólalásokban az erdélyiek és más határon túliak visszafogottságát a magyarországiakkal szemben, ami gyakran előfordul az ilyen jellegű beszélgetéseken.

Az efféle táborok nemcsak különböző országok diákjait hozzák össze, és alapozzák meg hosszú távú együttműködésüket, hanem a megfelelő előadásoknak, beszélgetéseknek köszönhetően történelemszemléletük fejlődésen mehet keresztül, ami nagyban hozzájárul annak a tudásnak a kiegészítéséhez, amit történelemórákon szereztek az iskolában. Nem feltétlenül a tárgyi tudás növelése lehet a cél egy ilyen rendezvényen, hanem a történelemszemlélet problematikájának, kutatási módszertanok megismerésének elsajátítása.

Véleményem szerint színvonalas programok voltak, a meghívott előadók pedig kivétel nélkül felkészültek a maguk szakterületén.

Virt László (hittanár, szociológus, szociális munkás – Lázi)

Előbb a konferenciára kaptam meghívót, majd – talán már nem sokkal a tábor előtt – a diáktáborba is. Előzőleg egy felvidéki táborba hívtak, hogy ebben a meglódult világban, melyben mindenki menni akar valamerre, Esterházy János és Márton Áron példája nyomán beszéljek a hűségéről. Aztán mielőtt elindultam volna, korán reggel hívtak, hogy ne menjek, mert éjjel meghalt valaki a táborban. Az oda szánt témát hoztam el Domokosra, mert Erdélyben is sokan menni készülnek. A Felvidékre szánt témát nem tudtam elvonatkoztatni attól, ami a felvidéki táborban történt. Ezért beszéltem arról is,



hogy a hűség szolidaritásként is értelmezhető, ami a felnőtté váló nemzedéken belül különös hangsúlyt kap. Kamaszkorban, korai ifjúkorban az ember elkezd leválni szüleitől, elkezd saját lábán állni, és ez így van jól. Éppen ez a nevelés célja. Viszont éppen emiatt a kamasz, a felnövekvés előrehaladottabb szakaszában lévő ifjú felelőssége hirtelen megnő a nemzedéktársai iránt. A felelősség tudatosodása talán nem zökkenőmentes, hangsúlyozni kell ezt.

A tábornak csak a pénteki műhelynapján voltam ott. A 24 fős létszám alkalmas arra, hogy személyes kapcsolatok jöjjenek létre a különböző helyekről érkezett ifjak között, akik addig nem ismerték egymást. Amikor én kerültem a foglalkozás-vezetői posztra, rákérdeztem, hogy ki honnan érkezett. Azt láttam, hogy az egy helyről érkezettek egymás mellett voltak a körben. Így ebben a néhány órában nem láthattam, hogy mennyire aktív a kapcsolat a különböző régiókból érkezett táborozók között. Azt láttam, hogy szünetben volt egy-két „odamenés” a máshonnan érkezettek között. Annál a feladatnál, ami felállást igényelt, és más térben zajlott, mint ahol az ülőhelyek voltak, megvolt a szükséges „keveredés”. Ez azért fontos, mert szükséges a különböző régiók közötti barátság. Innen Magyarországról azt látom, hogy a testvérkapcsolatokból az erdélyi szórványvidék és a Partium jórészt kimarad, székely községeket és iskolákat keresnek testvérkapcsolatban. Ez nem jó, és nem jó a székely bezárkózás sem, ami szerint „mi székelyek elegendünk önmagunknak”. Ha az a sok áldás, amit Székelyföldön élvezni lehet, nem terjedhet ki a szórványvidékre, akkor ott felgyorsul az asszimiláció –, és aztán a székely perem-

vidékek következnek. Szolidaritást a romániai magyar régiók között! Szolidaritást a többi kisebbségek (Felvidék, Kárpátalja, Délvidék) felé!

Márton Áron nagyon sokat tett az általa nevelt nemzedék szellemi-erkölcsi önállóságáért. Sokat tett a nemzedéki szellemi karakterért. A mostani tábor ebbe az irányba tette meg a kezdő lépést. Nem szabad abbahagyni!

Seres Attila (történész – Budapest)

Nagy örömmel fogadtam, és megtiszteltetésnek vettem a meghívást, tekintettel arra, hogy a konferenciára az elmúlt négy évben minden egyes alkalommal meghívást kaptam, de sajnos tartós külszolgálatom miatt nem tudtam eleget tenni eme megtisztelő felkérésnek, így nagyon jóleső érzés volt, hogy mindezek ellenére a szervezők még mindig számítanak rám.

Előadásom nem kapcsolódott szervesen a tábor koncepciójához és tematikájához, a tábor „munkaprogramja” utolsó előadásának terveztük a szervezők szándékával teljes összhangban, abból a célból, hogy egy könnyedebb, a „tananyaghoz” nem annyira kapcsolódó bemutatóval levezessük a „munkaprogramot”. Az előadás inkább élménybeszámoló volt arról, hogy hogyan éli meg egy kulturális diplomata a tartós külszolgálatának éveit, milyen élményeket gyűjt, milyen impulzusok érik egy gyökeresen eltérő kulturális és társadalmi közegben, illetve a diákok ízelítőt kaptak abból is, hogy mit is jelent a kulturális diplomácia, milyen módszerekkel lehet népszerűsíteni a magyar kultúrát és tudományt külföldön. Természetesen mindemellett az előadásban ügyeltem arra, hogy a diákok némi magyarságismereti, történelmi és földrajzi ismeretekhez is jussanak.

Úgy láttam, hogy mindannyiuk számára pozitív élmény volt ez az együtt töltött egy hét Csíkszentdomokoson. Biztos vagyok benne, hogy ha lesz folytatása ennek a kezdeményezésnek, akkor évről-évre egyre többen fognak részt venni rajta, így ez a tábor is egy olyan esemény és közeg lehet, ahol erősödhetnek a magyarországi és a külhoni magyar gyerekek, diákok közötti kapcsolatok. A programok nagyon változatosak voltak, a tábor programja jól átgondolt és felépített volt, a gyerekek nem érezték úgy, hogy kötelező órákon kellene részt venniük, vagy tankönyvszerű anyagot kellene elsajátítaniuk. A szabadidős programok, mint például a tánc és a gyalogtúra is hozzájárult ahhoz, hogy elmélyítsék az egymás közötti kapcsolataikat. Abban is biztos vagyok, hogy a táborban sikerült közelebb hozni a gyerekekhez Márton Áron szellemiségét, ehhez mind a szervezők munkája, mind az előadók egyénisége és pedagógiai módszerei (levéltárpedagógia, drámapedagógia stb.) hozzájárult.

Hatalmas élmény volt számomra ez a pár nap, remélem, alkalmam lesz még részt venni a talán a jövőben is megrendezésre kerülő konferenciákon valamilyen minőségben (hallgató, hozzászóló, előadó). Mind a gyalogtúra, mind a diáktábor, mind a konferencia és a szentmise, annak ellenére, hogy ezek egy része akár „munkaként” is felfogható volt, igazi szellemi és lelki felüdülést jelentett számomra. Ha a konferencián és diáktáborban elmondott előadást „munkaként” fogom fel, akkor is inkább egy olyan munka jutna eszembe, ami kifejezetten élvezetes és szerethető. Külön örömet jelentett számomra a katolikus lelkészekkel, papnövendékekkel való megismerkedés lehetősége.

Magyarné Gelencsér Edit (Soltsszentimre – kísérőtanár)

Kísérőtanárként vehettem részt a csíkszentdomokosi diáktáborban. Magyarországról, egy kicsi faluból, Soltsszentimréről érkezve, a korábbi Márton Áron Kárpát-medencei csapatverseny résztvevőiként kaptunk meghívást. A versenyen hangzott el diákjaim szájából az alábbi mondat: „Tanár néni! Ennek a versenynek lelke van!” Bizony, végig ezt éreztük a tábor alatt is... Azt gondolom, a hely szelleme, ahol a püspök született, valamint az ott élő emberek, a szervezők nemcsak szavaikkal, tetteikkel is méltán őrzik, és képviselik Márton Áron szellemiségét. Az „alázat” fogalmát itt értettük meg igazán. Nem szeretnék közhelyesen fogalmazni, de ott kint, köztetek különösen érezhettük, milyen jó magyarnak lenni! Örülni egymásnak, nem panaszkodni, megoldani, összefogni... Ahogy a püspök úr mondaná: „Nem megfutamodni...” Belénkvésődtek ezek a kézzel nem megfogható dolgok. Az az összefogás, amit önös érdekek nélkül, szeretettel tesznek Lázár Csillák, az önkéntesek, a falu vezetése, a lakosai... csodákra képes. Ennek a csodának lehettünk mi részesei ott, Csíkszentdomokoson, augusztus 23–28. között, és ezeket mind-mind magunkkal hoztuk! Ebből meríthetünk erőt a hétköznapi nehézségeihez. A kedves arcok, a gyönyörű helyek, amelyeket láttunk, az a sok-sok érdekes ismeret, amit hallhattunk, és a himnuszok könnyei, amiket a misén megéltünk, nem felejthető, örök emlékek.

Hajós Noémi (diák – kolozsvári Sigismund Toduța Zenei Főgimnázium)

A csíkszentdomokosi diáktáborból hazaérve sokszor eszembe jut az ott töltött idő. Sokan azt gondolnák, hogy egy olyan táborban, ahol szinte egész nap előadásokat hallgatunk, és ülünk egy széken elgémberedve, nincs semmi érdekes. Ezek az emberek tévednek, valóban előadásokat hallgattunk, de cseppet sem voltak unalmasak, tényleg ültünk egy székben, de nem vettük észre az elgémberedést, mert lekötött minket az, hogy az előadóra figyeljünk.

A tábor programját gazdagította egy kirándulás a Pásztorbükk nevű közeli erdőhöz. Az út során alkalom nyílt gombaszedésre, és társainkat is jobban megismerhettük. Kérve a Pásztorbükkben levő kápolnához, egy lélekfelemelő szentmisében volt részünk, melyet egy Márton Áron peréről szóló, érdekes előadás követett. Ottlétünket egy finom ebéddel zártuk, és alkalmunk nyílt lovagolni is. A természetben nemcsak egyszer járunk, hanem első nap is, amikor egy hosszabb sétára mentünk a Garados nevű dombra, ahol szinte az egész falura ráláthattunk. Közben keresztutat végeztünk, ami nagyon meghitt volt.

A két kirándulás napon kívül hasznos, tartalmas és érdekes előadásokat hallgattunk. Ezek között mindenki talált számára érdekes témát. Engem leginkább az intejúról és az emlékezetéről szóló előadás fogott meg, melyet Nagy József történész tartott. Nagyon sok érdekes dolog hangzott el az előadás alatt, ami után egy interjút készítettünk két idős domokosi bácsival. Sokat megtudhattunk a katonaságról, a régi domokosi életéről, udvarlási és házassági szokásokról.

Egy másik szintén hasznos előadás során levéltári fogalmakkal ismerkedhettünk, az előadás végeztével pedig sor került középkori oklevél, családfa, valamint családi címer



készítésre is. A rockzenéről szóló előadás során besúgó jelentéseket olvashattunk, ugyanakkor megtudhattuk, hogy mennyire cenzúrázva volt a kommunizmus idején minden dalszöveg és minden koncert. Én is zenész vagyok, és tudom, hogy milyen az, ha nem engedik, hogy azt játsszam, amit szeretnék, de az ő helyzetük azért még ennél is rosszabb lehetett.

Nagy József előadása során nagyon megtetszett az mondat, hogy: „nem egyedül emlékezünk...” Nagyon igaznak tartom, és úgy érzem, hogy kedvet kaptam az interjúkészítéshez, de mielőtt alkalmam adódik, egy családfa-kutatást is szeretnék végezni.

„A nemzet a kultúrájában él”, írta Márton Áron a *Nemzet és kultúra* című írásában. Ez a másik mondat, amely a tábor során nagyon, nagyon megtetszett. De több nagyon érdekes, Márton Áron által írt tanulságos szöveget olvastunk, amelyek életre szóló tanácsokkal láttak el.

Ebben a diáktáborban gazdagodtunk tudásban, kultúrában, felcsíki tánctudásban, és életre szóló barátságokat is kötöttünk. A tábor során nem maradt el a nevetés sem, többször is sor került érdekes játékokra, gitárestre és táncházra is.

Nagyon nagy örömmel és hálával gondolok vissza a Domokoson töltött időre, és biztos vagyok benne, hogy ezzel a társaim is így vannak. Nagyon reméljük, hogy még sok ehhez hasonló táborban vehetünk részt Márton Áron szülőfalujában, Csíkszentdomokoson.

Benedek Boglárka (diák – nagyváradi Ady Endre Líceum)

Számomra nagyon sokat jelentett ez a program, mivel még többet megtudhatam Márton Áron emberi nagyságáról, életszentségéről, helytállásáról, a két világháború közti időszakról, majd a kommunizmusról, és új barátokra is szert tehettem. Sőt, Csíkszentdomokos természeti szépségeit is még jobban megismerhettem.

A tábor során engem a legjobban az érintett meg, amikor a záró szentmisén együtt énekeltük a magyar és a székely himnuszt, ezzel is jelezve, hogy mi is a magyar nemzet-hez tartozunk. Márton Áron odaadó élete is mélyen megérintett.

A Seres Attila történész által tartott előadás alapján úgy gondolom, hogy ha egyszer engem is külföldre vet az élet, tudni fogom, hogyan hívjam össze az ottani magyarokat. A Márton Áron püspökről hallott előadásokból a töretlen hitet, a kitartást, a helytállást tudom beépíteni az életembe.

Pikhely Orsolya (diák – miskolci Fáy András Görögkatolikus Közgazdasági Szak-középiskola)

Számomra a Márton Áron emlékévé keretében szervezett társadalomtudományi tábor egy óriási lehetőséget jelentett. Itt nemcsak arra gondolok, hogy először volt szerencsém Erdély csodálatos, idilli környezetében egy hetet eltölteni, és érdekes, tartalmas előadásokat hallgatni, hanem arra is, hogy közelebb kerülhettem Márton Áron életéhez és példaértékű cselekedeteihez. Mindemellett sokat jelentett számomra az is, hogy hasonló érdeklődésű embereket ismerhettem meg a Kárpát-medence több részéről.

A tábor során számos érdekes, emlékezetes program részese lehettem. Ha ezek közül mégis ki kellene emelnem egyet, az talán a pásztorbükki kirándulás lenne, mely során a csodálatos természetben túrázással pihenhettük ki az előző napi tartalmas előadásokat. Ezenkívül kirándulásunknak történelmileg is fontos jelentősége volt, hiszen a székelyek régmúlta visszatekintő hagyományának adóztunk azzal, hogy a Báthory András egykori erdélyi bíboros-fejedelem meggyilkolásának emlékére állított kápolnához, illetve síremlékhez zarándokoltunk. A kápolnában a Báthory-történet egy-egy jelenetét elő is adtuk kisebb csoportokban. Az időjárás is kedvezett, így a nap további részét – számomra eddig ismeretlen, mosolyt fakasztó – ismerkedős játékokkal töltöttük. Ezek által a tábor résztvevői jobban összekovácsolódtak. Délután a pásztorbükki kápolnában egy misén vettünk részt, aztán megkóstoltuk a bográcsban főtt ízletes ételt. Szintén emlékezetes a lovasszekeres visszutazás is a faluba.

A tábor ideje alatt számos alkalommal elhangzottak a Márton Áron életében szerepet játszó hittel, reménnyel, kitartással, felnemadással, a haza iránti hűséggel kapcsolatos gondolatok. Úgy gondolom, hogy életével Márton Áron a mai kor embere számára mintaként szolgál. Ezen kívül a tábor segítségével számos kedves embert ismerhettem meg a Kárpát-medence több területéről, és az itt kialakított kapcsolatokat szeretném a jövőben is ápolni, megtartani.

Ozsváth Judit
összeállítása

Szerzők

Boda Székedi Eszter

Márton Áron Főgimnázium, Csíkszereda

Both Csaba Attila

BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Irodalomtudományi Tanszék, magiszteri hallgató

Dósa Zoltán

BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Székelyudvarhelyi Tagozat

Györgyjakab Tímea-Rita

Romániai Magyar Cserkészszövetség

Kollár Csaba

Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Katonai Műszaki Doktori Iskola, Budapest

Lázár Csilla

Spektrum Oktatási Központ, Csíkszereda; Márton Áron Múzeum, Csíkszentdomokos

Makkai Júlia Anna

BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Hungarológiai Tudományok Doktori Iskola, Kolozsvár

Nemes István

Posticum Keresztény Kulturális Központ, Nagyvárad

Péter Lilla

BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Székelyudvarhelyi Tagozat

Sipos Edit

Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola

Szabó Katalin

Silvania Főgimnázium, Zilah

Tapodi Zsuzsa

Sapientia, EMTE, Csíkszereda

Magister Kiadó

Apáczai Csere János Pedagógusok Háza
Felelős Kiadó: Burus-Siklódi Botond igazgató
530241 Csíkszereda, Taploca u. 20. sz.

Tel: +40266-372139

E-mail: ccd@ccdeduhr.ro

ISSN 1583-6436

Formátum B5, Példányszám: 300

Tanulmányok beküldése:

<https://docs.google.com/forms/d/1a75zwtyAJ-p3s40ISu92Qq9tWqdpBizgFF1IaiveDqA/viewform>
magiszterfolyoirat@gmail.com

Megrendelésre vonatkozó információk: <http://rmpsz.ro/hu/h/81/magiszter>

Készült az Alutus Nyomdában, Csíkszereda
Felelős szerkesztő: Hajdú Áron igazgató