

Székely Győző

Tavaszi mustra

Tizenharmadik évfolyamunk – melyet a babonával övezett száma ellenére szerencsét hozó évfolyamként indítunk – tavaszi *Műhely* rovatában a modern kori oktatás talán egyik legérdekesebb és legtöbb odafigyelést igénylő területével találkozunk: a kreativitás fejlesztésének kérdésével. A szerzőpáros, Mező Ferenc és Mező Katalin – akik a legutóbbi jelentkezésük (*Magiszter, 2014 ősze*) témájával, a tehetségazonosítással rokon fogalmat tárgyalnak – többek között arra a kérdésre próbálnak választ adni, hogy az alkotóképes felnőtté váláshoz feltétlenül szükségesek-e az iskolai „szenvetések”, az értelmi vagy művészi teljesítményre ösztönző „rugók megsemmisítése”, az „éheztetés és fagyasztás”? Vagy lehetséges, hogy az „iskolai boldogtalanság” nem feltétlen velejárója a későbbi rendkívüli teljesítőképességnek, a boldog gyermekkor nem feltétlenül vezet középszerűséghez.

Fodor László tanár úr folytatja egészségpedagógiai írásainak sorozatát: az egészségfejlesztés pszichopedagógiai módszereit vizsgálja. Írásában „olyan változatos pedagógiai és pszichológiai eszközökről ... hatásgyakorló tényezőkről és szituációkról van szó, amelyek a szociálisan elfogadható emberi tulajdonságok, alapvető pozitív akarati és jellemvonások, valamint a helyes egészségmagatartási formák ... kialakítására szolgálnak, ... segítségükkel ... fejlesztő és optimalizáló hatásokat gyakorolhatunk.” Az egészségközpontú gondolkodás és életvitel kialakításához többek között megfelelően támogató társadalmi és kulturális háttér és orvostudományi egészségügyi ellátás is szükséges – állapítja meg zárszóként a szerző.

A családi és társadalmi környezet kedvező hatása azonban nemcsak az egészségközpontú gondolkodás fejlesztéséhez szükséges, kihat a tanuló igény-szintjére, iskolai teljesítményére és a kialakuló tanulási szokásaira is. Ezt már Antal Irma székelyudvarhelyi tanítónő *A hatékony otthoni tanulás* című írásában olvashatjuk. Manapság, ha oktatásról, tanulásról esik szó, gyakran hallhatjuk, hogy milyen sok házi feladattal kell megbirkóznuk tanulóinknak. Számos pszichológus is támadja a házi feladatok gyakorlatát. A szerző ezt a tévhitet igyekszik írásában eloszlatni: „... a tanulási folyamatok fontos színtere a családi környezet, az otthon. Az otthon végzett tanulás, a házi feladat nagy érdeme, hogy az önálló tanúlással kapcsolatos tapasztalatok minőségéhez járul hozzá. ... A jó felkészülés, a megfelelő mennyiségű gyakorlás az alapja a magabiztos iskolai szereplésnek.”

Ugyancsak a tanulás egy módozatáról ír Vámos Ágnes; ezúttal azonban nem az egyén, hanem valamely szervezet tanulásáról, a szervezeti tanulásról,

melynek fontosságáról a következőket olvashatjuk: „Bármily kiváló lehet egy szervezet valamennyi tagja a maga területén, nem tud szervezete számára igazán hasznosulni, ha munkájában nem kooperál... A szervezeti tanulás kutatása olyan kérdéseket vet fel, mint például: mi jellemzi, hogyan vihető végbe, milyenfajta szervezeti tanulás kívánatos, milyen hatása van?”

Nézőpont rovatunkban Székelyné Hencz Melinda a pedagógia örök problémáját veti fel: mit tanítsunk, mire neveljük a felnövekvő generációkat? A nevelést segítő tevékenységként tárgyaló írásában választ keres a kérdésre: hogyan töltheti be a 21. századi nevelés a két legfontosabb funkcióját, a személyiségfejlődést és az értékközvetítést? „Olyan segítő pedagógiai kultúra kialakításával, melyben fő feladat a tanulássegítés és a fejlődéssegítés ... célja nem a tananyag elsajátításának eredményessége, hanem a fejlődési folyamat elsajátítási kritériumának elérése.”

A „másként oktatás” példáiról két írásban is olvashatunk, Tóth Aliz Kriszta, illetve Máthé Eszter Etelka írásában. A két szerző a kolozsvári BBTE Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetének mesteris hallgatójaként látogatott alternatív pedagógiát alkalmazó intézetekbe Dániában, Németországban és Magyarországon. Az írások az alkalmazott módszerek mellett figyelemreméltó példaként kitérnek az oktatási környezet ismertetésére is.

Az *Örökség* rovatunk szerzője, Kéri Katalin tanárnő a lánynevelés történetének kutatásába enged betekintést, és ad gazdag dokumentációs anyagot a *Magyar művek és kutatások a nőnevelés történetéről a XX. század közepéig – Neveléstörténet és lánynevelés-történet* című tanulmányában; a *Portré* rovatban pedig *Éltető hagyományok* címmel a nagy múltú Bethlen Kollégium tanítóképzős tanáráról, Nagy Lajos életútjáról és munkásságáról tudósít Bakó Botond tanár úr.

A *Módszer-Tár* rovatban két nyugalmazott magyartanárunk sok éves tapasztalatát osztja meg velünk: Málnási Ferenc tanár úr Mikes Kelemen törökországi leveleinek bemutatására ajánl egyszerű és hatékony módszert, Boldizsár Zeyk Imre pedig a kisebbségi helyzetben talán legjobban hiányzó hely- és népismerteti olvasókönyv megírására készített vázlatot. Ez utóbbinak az első részét adjuk közre tavaszi számunkban *A település, amelyen élünk* címmel.

Esemény-ként a székelyudvarhelyi tanítóképzősök nagyon fontos és sikeres kezdeményezéséről, az immár második alkalommal megrendezett regionális módszertani szimpóziumról írnak a szervezők, Demeter Anna és Vass Ágota. A rendezvény követendő példaként szolgálhat a többi képző számára is.

Reméljük, mustránkkal sikerült felkelteni olvasóink érdeklődését tavaszi témáink iránt. Legközelebbi számunkat – a *Magiszter* 50. számát – szándékunk szerint ünnepi lapként vehetik kézbe olvasóink, köztük a Bolyai Nyári Akadémia megnyitójára érkező pedagógusok.

A kreativitás és fejlesztése

Kreatológia és talentológia: közelálló, de elhatárolandó fogalmak. A kreatológia mintegy 25–30 éve feltűnt kutatási, illetve tudásterület, amely az emberi alkotás létrejöttét több tudományág (alkotáspszichológia, alkotásszociológia, alkotástipológia, alkotásmódszertan és alkotástörténet) nézőpontjából vizsgálja (Zsolnai 2002). Zsolnai József (2002, 24. p.) megjegyzi: „nem hagyhatjuk említés nélkül, hogy a kreatológia tudományát, a kreatológiai kutatások életre hívását egy magyar kutató, Magyar Beck István szorgalmazta és ismertette el világszerte.” Szintén Zsolnai (2002, 25. p.) tolmácsolásában a talentológia „az alkotó személy eredeti teljesítményével, teljesítményének létrejöttével, érvényesülésének kérdésével, identitásával, konfliktuskezelő képességével foglalkozik. Tárgya továbbá az is, hogy egy adott alkotás létrehozásának melyek a kedvező (szenzitív) életszakaszai; hogy miként alkotnak a különböző nemű emberek; hogy alakul az alkotó férfiak és az alkotó nők aránya; hogyan függ össze az alkotó ember életútja a személyes és tudományos tudásával; milyen ihletettségre, milyen intuíciókra van szükség ahhoz, hogy egyáltalán alkotás létrejöhesse; az alkotó ember, a tehetség miként bánjon önmagával, értékteremtő lehetőségeivel, adottságaival, hogyan viszonyuljon saját alkotásaihoz; miként változtasson életmódot ahhoz, hogy kizárólag az alkotásnak éljen, és tehetségét ne pazarolja el különböző hobbijellegű alkotások létrehozásával; miként birkózzon meg az- zal, hogy pl. a környezete nem képes személyében a tehetséget elismerni, mi több szívesen tekinti őt különcnek, örültnek, szélhámosnak stb.” Hol húzódik a határ a kreatológia és talentológia között? Legegyszerűbben azt mondhatjuk: az eszmei síkon.

A következőkben a kreativitással és annak fejlesztési kérdéseivel fogunk foglalkozni. Természetesen a téma sokszínűsége és szakirodalmi feldolgozottsága nem alkalmas arra, hogy egy rövid tanulmányban összesűrítendő legyen, így azoknak az olvasóinknak, akiknek felkeltette az érdeklődését e tanulmány, javasoljuk a „*Kreatív és iskolába jár!*” című könyvünk elolvasását.

A kreativitás

Mint a pszichológiában oly sok mindent, a kreativitást is sokan és sokféleképpen igyekeztek körülírni, meghatározni. Taylor (1988, 118–119. p.) összesítése szerint hozzávetőlegesen 60 különböző definíció különíthető el, amelyek hat nagyobb csoportba sorolhatók:

1. *Gestalt* vagy percepció típusú meghatározások: az ötletek újra kombinálására, vagy a „gestalt” (egy egészes szemlélet) újrastrukturálására helyezik a hangsúlyt.

2. *Végtermék* vagy *innováció* orientált definíciók: új dolog alkotását, valaminek a létrehozását veszik figyelembe.

3. *Esztétikai* vagy *expresszív* definíciók: az önkifejezésre koncentrálnak.

4. *Pszichoanalitikus* vagy *dinamikus* megközelítések: a freudi id, ego és szuperego interakciójából eredeztetik a kreativitást.

5. *Megoldó gondolkodásra* koncentráló meghatározások: elsősorban a gondolkodás folyamatára koncentrálnak, a megoldás másodlagos.

6. *Egyéb*, máshova nem illeszkedő meghatározások.

Mooney (hivatkozik rá: Dávid 2002, 25. p.) szerint legalább négy aspektusból vizsgálható a kreativitás:

1. a környezet (a hely, a szituáció) felől, melyben a kreatív alkotás felszínre tör;

2. a kreatív produktum, az alkotó munka eredménye felől;

3. az alkotó folyamat felől, amely során a produktum létre jön;

4. a kreatív személy felől, aki létrehozza a produktumot.

1) A kreatív környezet

Milyen környezet serkenti, illetve akadályozza a kreatív teljesítmények létrejöttét? A szakirodalom általános álláspontja szerint a kreativitásnak kedvező fizikai környezet attribútumai a következők: ingergazdag, a kutató és felfedező tevékenységhez szükséges eszközöket biztosító, a fiziológiai szükségleteket kielégítő (tekintve, hogy ne fázzon, ne éhezzen stb.), és ezáltal a spontán figyelemelterelődést megakadályozó. Ez utóbbi tulajdonsággal némileg ellentétes az a kíváncsi, hogy a környezet megoldandó problémák elé állítsa a kreatív személyt. Mire gondolunk? Néhány példa: 1. tűzre, barlangokban vagy mesterséges építményekben történő életvitelre, eszközök használatára sosem lett volna szüksége az emberi fajnak egy „emberbarát” környezetben; 2. Petőfi Sándor *Egy telem Debrecenben* című verse soha nem jöhetett volna létre egy idillikus, a fiziológiai szükségleteket kielégítő környezetben; 3. a nagy földrajzi felfedezésekre és Amerika felfedezésére nem került volna sor, ha Európa szükségletei kielégítettek lettek volna. Szerepeljen itt néhány ideillő gondolat Hudsonról (1989):

„Ha túlzó módon letompítjuk a gyerekek egymás közötti és önmagukkal kapcsolatos nehézségeit, talán éppen az intellektuális vagy művészi produktivitásra ösztönző rugókat semmisítjük meg. A boldog gyerekek egész egyszerűen nincsenek felkészülve arra, hogy a kiválósághoz szükséges erőfeszítéseket megtegyék. (...) A gyerekek kreatív képességeit előcsalogatni szándékozó gondoskodás is eredményes lehet, de korántsem azért, mert több és ragyogóbb szellemet eredményez. Inkább azért, mert az iskolát egyszerűen kellemes helyé varázsolja.” (Hudson 1989, 308. p.).

„...Darwin vagy Einstein, akik az iskolában boldogtalanok vagy sikertelenek voltak, egymaguk megalkották az evolúciós vagy a relativitáselméletet. A tények háromféleképpen is értelmezhetők. Az első magyarázat az, hogy Einstein és Darwin pusztán csak szerencsájuknek (vagy zsenialitásuknak) köszönhatték érvényesülésüket, s hogy a hozzájuk hasonló vagy majdnem olyan jó képességű emberek ezrei tűnnek el évenként a süllyesztőben. (...) A második magyarázat szerint ezeknek a nagy embereknek a nagysága éppen boldogtalanságuk következménye. Ha nem szenvedtek volna annyit az iskolában, most hozzánk hasonlóan elkényelmesedett, középszerű életet élnének. A harmadik interpretáció azt mondja, hogy a boldogtalanság a kivételesség velejárója lehet ugyan, de ez a boldogtalanság semmiképp nem befolyásolhatta kreatív képességeiket egyik irányba sem. Ízlés kérdése, hogy ki melyik alternatívát választja” (Hudson 1989, 308. p.).

Iskolai, tantermi körülmények között természetesen nem lehet cél a tanulók éheztetése, „fagyasztása” a kreatív teljesítmények előmozdítása érdekében. Milyen legyen tehát egy „kreatív tanterem” (vagy akár kreatív iskolai folyosó, udvar, épület)? A kreatív tanteremmel kapcsolatban támasztható elvárások felsorolásszerűen:

- a) variálható elrendezése legyen, mely változatos óravezetésre, egyéni, páros, kiscsoportos, csoportos és frontális munkára egyaránt alkalmas;
- b) a kreatív problémamegoldás folyamatát demonstráló, tanító vizuális eszközök, a plakátok legyenek benne mindig szem előtt (és legyenek mindennapos szóbeszéd témái);
- c) a kíváncsiságot felkeltő könyvek, folyóiratok, tárgyak legyenek hozzáférhetők benne;
- d) tegye lehetővé a diákok számára az önálló kutatómunkát;
- e) adjon lehetőséget (főként a tanárnak, de a diákoknak is) a modern audiovizuális, informatikai prezentációs eszközök használatára;

f) hangulatát tekintve „varázsolja” el a betérőket, olyan környezeti élményt nyújtson, amilyennel egyetlen helyen: az iskolában találkozhatunk;

g) hasznos lehet egyfajta „probléma-poszter” és „kutatási ütemterv, eredmény” jellegű faliújságot (vagy fájlt) létrehozni, melyeken a diákok/tanárok kutatásra érdemes problémákat adhatnak közre, kutatócsoportokat verbuválhatnak, és a személyenként vállalt feladatokat és eredményeket közzétehetik.

A fizikai környezet mellett a szociális környezettel is foglalkoznunk kell. Jellegzetesen újra és újra előforduló környezeti tényezők Torrance és mások nyomán (Tóth 1996):

1. nyitottság;
2. pozitív mintaadás;
3. útmutatás, segítségnyújtás;
4. humorérzék;
5. empátia.

Robert Fisher (1999) összeveti a kreativitásnak kedvező (bátorító) felnőttek magatartását a kreativitást gátló (szorongást keltő) felnőttek magatartásával.

A bátorító felnőtt ezek szerint: a gyermek gondolkodására koncentrálnak, az önállóságot hangsúlyozza, kivár, aktívan figyel, mindent kivitelezhetőnek gondol, új ötletek kipróbálására biztatja a gyereket, elfogadja a döntéseit, utat enged érdeklődésének, segítség szüksége esetén elérhető, nyitott kérdéseket használ, értékeli a kreatív ötleteket, bátorítja a játékosságot, a tévedésekben a tanulást látja, egyenlőként bánik vele, együtt találgat a gyermekkel, részt vállal a kockázatból, valódi érdeklődést tanúsít, nem ítél gyorsan, az eredményt illetően optimista álláspontot vesz fel.

Ezzel szemben a szorongást keltő felnőtt: figyelmetlen, erőszakos, a függőséget hirdeti, helytelenítő, kigúnyolja, elutasítja az új ötleteket, saját döntéseit erőlteti a gyermekre, rögzült cselekvéssorokhoz ragaszkodik, háttérbe szorítja a gyereket, türelmetlen, nem ad visszajelzést, vallat, beavatkozik, nem fogad el javaslatot, sürget, nincs benne érdeklődés, előre eldönti, hogy milyen választ vár, feljebbvalóként viselkedik, kritikus, pesszimista.

A kreatív teljesítmények szociális környezetbeli megítélésének problémáját veti fel Westmayer. Westmayer elképzelése szerint a kreativitás lényege a következő (Dávid 2002, 25. p.): „egy bizonyos Y személy előállít egy bizonyos X produktumot, a produktumok valamely (pl. tudomány, művészet, zene stb.) csoportjában (D), amit R megítél egy meghatározott C szociális kontextusban, egy meghatározott időpillanatban (t) valamilyen módon értékeli. A produktumnak az adott D csoporthoz kell tartoznia, R-nek szakértőnek kell lennie D területén, és egyúttal elismertnek a társadalmi kontextuson belül is. Így a kreativitás

nem tekinthető önmagában sem a személyek valamiféle képességének, sem a gondolkodási folyamatok jellemzőinek, sem az idegi funkciónak. Ha a fentebb felsorolt elemek tényleg a leírt formában kapcsolódnak egymáshoz, akkor a kreativitás a kreatívnek mondott személy, a produktumot kreatívnek ítélő személy és azon szociális-társas kontextus kapcsolódási pontjaiban helyezkedik el, amelyben maga a kreatív produktum megszületett”. E gondolatsor abban a speciális esetben is érvényes lehet, amikor a kreatív személy (Y) és a megítélő (R) egyazon személy – ez esetben a szociális kontextus (C) vagy egy magányos, vagy egy magának való személyt jelenthet. Az is következménye lehet e megközelítésnek, hogy mivel a kreatív teljesítmények értékéről személyek döntenek adott szociális kontextusban), az adott termékek értékelése változhat a megítélők és/vagy a szociális kontextus változásával. Amit az egyik személy, kor vagy társadalom hasznosnak ítél, azt a másik talán haszontalannak – és fordítva.

2) A kreatív produktum

A kreatív produktum (függetlenül attól, hogy már késztermékről vagy csak a tervezés fázisában lévő dologról van-e szó) lehet valamilyen ötlet, elképzelés, művészi alkotás vagy tudományos elmélet. Jellemző rá, hogy valamilyen cél szempontjából jelentős, eredeti, újszerű. Amabile (1983) szerint a kreativitás meghatározásának egyetlen megfelelő és használható módja a kreatív produktum felőli megközelítés.

Irving Taylor (1960) szerint a produktum alapján ötféle kreativitásról beszélhetünk, ezek:

- a) Kifejező kreativitás: spontán alkotás, önkifejezés, mely nem feltétlenül eredeti vagy minőségi. Példa: gyermekrajzok.
- b) Alkotó, produktív kreativitás: realiztikus alkotásokat eredményező, ismeretek alkalmazására épülő kreativitás.
- c) Feltaláló vagy inventív kreativitás: az ismeretek, a tudás birtokában megjelenő játékos, rugalmas alkotási folyamat, mely távoli asszociációk, szimbolikus folyamatok révén valósul meg, és eredménye egy adott területen belül történő felfedezés lesz.
- d) Újító vagy innovatív kreativitás: valamely tudományos vagy művészeti területen megfogalmazott alapelvek megújítása, továbbfejlesztése. A tudományos vagy művészi iskolák képviselőire, követőire jellemző.
- e) Teremtő (emergentív) kreativitás: az alkotóképesség olyan különlegesen ritka és magas fokú (zsenialitással jellemezhető) szintje, amely révén egészen új tudományos/művészeti elvek fogalmazódhatnak meg.
Példa: Einstein, Picasso, Freud.

Landau (1984) szerint megkülönböztethetünk egyéni és társadalmi szintű kreativitást – az előző esetben az egyénhez viszonyítunk, az utóbbi esetben pedig akár egy egész kultúrához mérhetjük a kreatív teljesítményt. Ha önállóan felfedezzük az akció-reakció törvényét, akkor az a mi egyéni esetünkben igen nagy teljesítménynek számít, az emberiség szempontjából pedig már túlhaladt, közismert tény újrafelfedezésének tűnik. Landau (1997) a kiemelkedő képesség három fokozatát különbözteti meg: a képességet (egy területen nyilvánul meg), a tehetséget (több területen megnyilvánuló személyiségvonás) és a zsenialitást (nemzetközi viszonylatokban is kiemelkedő képesség és tehetség, univerzálisabb megnyilvánulásokkal).

3) A kreatív folyamat

A kreatív folyamat megragadásának talán legegyszerűbb sémája Davistől (1985) származik. Eszerint a folyamat két lépésben írható le: 1. nagy ötlet; 2. a nagy ötlet kidolgozása és megvalósítása.

Wallas (1926) a kreatív folyamatról szóló modelljében a kreativitás következő fázisait állította fel: 1. információ-előkészítés (information); 2. lappangás, inkubáció vagy keltetés (incubation); 3. megvilágosodás (illumination); 4. igazolás (verification). Wallas (1926) problémamegoldás fázisainak „legfényesebb példáját láthatjuk Jules Henri Poincaré (1913) matematikus esetében: »15 napig (előkészítés) próbáltam bebizonyítani, hogy nem létezik olyan függvény, mint amelyet azóta fuchsinak neveztem. Minden nap leültem az asztalhoz, és 1–2 órán keresztül nagyszámú kombinációval próbálkoztam, eredmény nélkül... Ez idő tájt egy geológiai kirándulásra utaztam. Az utazás elfeledtette velem a matematikai munkát (inkubáció). Mikor elértük Coutancet, felszálltunk egy omnibuszra. Abban a pillanatban, amikor a lépcsőre léptem, minden előző gondolkodás nélkül beugrott a gondolat, amely egyenesen a megoldáshoz vezetett (megvilágosodás), hogy a fuchsi függvényeket meghatározó transzformációk azonosak a nem euklideszi geometriával... Miután hazatértem, kényelmesen ellenőriztem az elméletet...« Poincarén kívül sok más kreatív ember írta le a megvilágosodás hirtelen pillanatát. Housmannak pl. egész versszakok jutottak eszébe séta közben. A leghíresebb talán Arkhimédész (heuréka!)» – írja Szabó Csaba (1997, 120. p.).

A kreativitás fázis modellje (The Stage Model of Creativity) megalkotásakor Cropley (1997) Wallas modelljét alkalmazta kiindulópontként, ám kiegészítette azt az előkészület (preparation), kommunikáció (communication) és érvényesítés (validation) fázisokkal. Mindegyik fázis és pszichológiai folyamat egyfajta pszichológiai „konfigurációt” eredményez („eredmény” oszlop), és ez az eredmény szükséges a következő fázishoz. A lélektani folyamatok működését motivációs állapotok és személyiségvonások befolyásolják. A modell rámutat a kreativitás paradox aspektusaira: hol konvergens, hol divergens gondolkodásra van szükség; hol intrinsic, hol extrinsic motiváció jellemzi stb.

4) A kreatív személy

Williams szerint (hivatkozik rá: Tóth 2000, 235. p.): „A kimagaslóan kreatív gyermekeket (és felnőtteket) azért nehéz jellemezni, mert tele vannak paradoxonokkal: egyszerre nyitottak és zárkózottak, bolondosak és komolyak, alkalmazkodók és renitensek, pedánsak és rendetlenek és így tovább. Hozzáteszi, hogy akár tetszik a szülőnek vagy a pedagógusnak, akár nem, ezek a paradoxonok éltetik a kreativitásukat, így az egyedüli célravezető megoldás, ha alkalmazkodunk hozzájuk”.

A kreativitást általában pozitív, előnyös tulajdonságként kezeljük – ám a hétköznapi pedagógiai gyakorlat során fel-felvillan néhány kellemetlen aspektusa is. Az egyik ilyen, sokat emlegetett negatívum a deviancia – a sablonoktól mentes, a szabályokat áthidalni és/vagy megkerülni és/vagy figyelembe sem venni képes magatartásmód. Amilyen jó csengésű, ha valakiről azt állítjuk „Milyen kreatív!”, olyan rosszul hangzik, ha azt mondjuk róla, hogy „Milyen deviáns ez az ember!”. Az 1980-as években E. P. Torrance kreatív gyermekek családjától, pedagógusaitól gyűjtött adatokat. Ha megnézzük a kreatív gyermekek jellemzőiről és viselkedésmódjairól szóló listát, akkor szembetűnik, hogy e tulajdonságok egyben a kreatív tanulók iskolai magatartási problémáinak forrása lehet. Az említett lista néhány eleme (Davis–Rimm 1993):

- fizikailag és/vagy mentálisan túlságosan aktív;
- bosszantóan kíváncsi;
- feledékeny és szórakozott;
- nem vesz részt az osztály tevékenységében;
- a barátai kissé furcsának találják;
- nehezen megközelíthető;
- sokszor felteszi azt a kérdést, hogy „mi lenne, ha?”;

- nem törődik annak következményeivel, hogy másképp néz ki, mint a többiek;
- órák alatt rajzolgat a füzetébe (részlet gazdag képeket) stb.

A rend kedvéért szerepeljen itt néhány „előnyös tulajdonság” is:

- elfoglalja magát anélkül, hogy másoktól kapna feladatot;
- képes arra, hogy egyszerű dolgokkal fantáziadús módon elszórakoztassa magát;
- játékokat talál ki az iskolaudvaron;
- tele van ötletekkel;
- kísérletező kedvű stb.

A deviancia problémája azonban zsákutcába terelhet bennünket. A konform viselkedés azt jelenti, hogy valaki a „többség” értékrendjével, elvárásaival megegyező módon viselkedik, a deviancia (mint nonkonform, és így valószínűbben originális viselkedés) pedig ennek az ellenkezőjét. Csakhogy kultúránként, szubkultúránként változik a „többség” álláspontja, és ezek a változó álláspontok olykor ütközhetnek, vagy időben változhatnak. Lássunk egy művészettörténeti példát: az impresszionisták annak idején a deviáns művész fogalmát testesítették meg. A XVIII. századtól kezdve a párizsi Julian Akadémián dolgozó festők képeit a Louvre Nagyszalonjában mutatták be a közönségnek – idővel a Salon a kortárs művészet legnagyobb világpiacává vált. „Egy fiatal művésznek a felvétel a Salonba a belépőt jelentette a művészet birodalmába. Naponta népes tömegek nézték meg a két-háromszáz kiállított festményt, a napi minimális tízezer résztvevőtől a vasárnapi maximális ötvenezerig, ami igazán figyelemreméltó üzletkötéseket jelentett. (...) A hírnév, vagyis egy művész karrierje, nemcsak akkor ívelhetett fel vagy érhetett véget, ha műveit elfogadták vagy visszautasították, de a (szakmai – megj. Mező) zsűri elismerései és a legnagyobb sajtószervek kritikusainak bírálatai alapján is” (Zuffi 1998, 20. p.). Az Akadémiai festők a korízlésnek megfelelő stílusban (konformista módon) alkottak, de egyre-másra kezdtek feltűnni a deviáns alkotók, akik újszerű művészeti megközelítési módot próbáltak kialakítani: „Az Akadémia hivatali uralma néhány eseménytől megrendült: 1855-ben Courbet felállította »realista« pavilonját; 1863-ban az impresszionisták megalkották Salon des Refusés-jüket (»Visszautasítottak Szalonja«), míg néhány évvel később Seurat és Signac létrehozta a Salon des Indépendants-t (»Függetlenek Szalonja«)” (Zuffi 1998, 20. p.). A lényeg: e művészek a maguk idejében deviánsak voltak – deviáns alkotásaik ma vagyonokat érnek! Egyetlen példa: Matisse esetében egy rajz ára általában 8–10 ezer dollártól egymillió dollárig terjed, a pasztellképek és a szobrok 30 és 50 ezer dollár között kaphatók –, de olykor négymillióba is kerülhetnek.

Ugyanakkor vannak 10 000 000 dollár felett elkelt Matisse-művek is (Zuffi 1998). Összességében egyetlen mondattal zárhatjuk le a deviancia kérdéskörét: a deviancia érték is lehet – a devianciára való képtelenség pedig „fogyatékos-ságnak” is tekinthető.

Különleges, nehezen megválaszolható kérdéseket szegez nekünk ezzel kapcsolatban Gallagher. „Hogyan bátorítjuk a problémakeresőket társadalmunkban anélkül, hogy veszélybe sodornánk őket és magunkat. Galilei, Matisse, Picasso, Sir Thomas More mind megfizették az árat azért, mert a világot másként látták, mint az általánosan elfogadott volt. A problémakeresés támogatása azt jelenti, hogy bátorítjuk a status quo elleni kihívást, melynek megjósolhatóan negatív következményei lesznek az újítókra. Hogyan tanítjuk meg a gyerekeket arra, hogy kellő diplomáciai érzékkel felfegyverkezve játsszák el a forradalmár szerepét?” – kérdezi „megoldatlan kérdései” sorában Gallagher (1997, 106. p.).

Elemi kreativitásfejlesztő technikák

Az itt közölt néhány módszert azért nevezhetjük elemi kreativitásfejlesztő technikának, mert szeparáltan, komolyabb programjellegű fejlesztés nélkül is alkalmazhatók. Másképp: sok esetben ezekből és az ezekhez hasonló technikai elemekből épülnek fel a komplex kreativitásfejlesztő programok.

Lássunk néhány kiragadott példát az elemi kreativitásfejlesztő technikák közül:

Brainstorming („ötletroham”, „agyroham”, „agyostrom”): valószínűleg a legismertebb kreativitást serkentő csoportmódszer a brainstorming (Osborn 1953), mely számos más technika prototípusává vált. A módszer alapelve arra épül, hogy az alkotógondolkodás során minimálisan két fázist különböztethetünk meg: 1. a gondolatok létrehozásának fázisát (generatív fázis) és 2. ezek értékelésének fázisát (értékelő fázis). A gondolkodás gátját sokszor a generatív fázisba bele-beleszövődő értékelő mozzanatok jelentik, ebből következik, hogy a kreatív gondolatok létrejöttének érdekében a generatív fázisban el kell vetni minden kritikus gondolatot, az értékelést el kell halasztani. „Különösen az ilyen »gyilkos mondatokat« kell kerülni, mint pl. »igen, de«, »korábban sohasem csináltuk így«, »ez biztos, nem lesz így jó...«, mert ezek hamar leállítják a gondolatok kreatív áramlását” (Szabó 1997, 190. p.). A brainstorming alapvető szabályai tehát:

1. A kritika és értékelés tilos.
2. Minél vadabb egy gondolat, annál jobb.
3. Minél több gondolat jut eszünkbe, annál jobb.
4. Ajánlatos a gondolatokat kombinálni.

A klasszikus brainstorming során az ötletek mennyisége fontosabb, mint a minősége. Az ötletgyűjtést követheti azok szelektálása, rögzítése, tesztelése és megvalósíthatóságának vizsgálata (Cropley–Urban 2000, 489. p.).

Szinektika (Gordon módszerét ismerteti: Szabó 1997, 190. p.): a szinektika különféle analógiákat használ, hogy új, innovatív perspektívát érjen el, hogy segítsen másképp látni a megszokott dolgokat. Ilyen analógiák (mindkét típusú analógia lényege az, hogy az ismerőst „ismeretlenné” tegye, és segítse az innovációt):

1. Direkt analógia: hasonlítsuk össze a szóban forgó problémát egy másik ismert rendszerrel. „Ha például az a probléma, hogy hogyan építsünk hidakat és víz alatti épületeket, figyelembe vehetjük azt, hogy a tengeri viharok hogyan hoznak létre üregeket. A biológiai rendszer sajátosságai egy kreatív megoldást sugallhatnak a problémánkra...” (Szabó 1997, 190. p.).
2. Személyes analógia: képzeljük el önmagunkat a probléma részeként! „Egy vegyész például elképzeli, hogy ő egy molekula, vagy egy felfedező elképzeli, hogy ő egy nagy kerék. Az, hogy molekulának, nagy keréknek képzeljük magunkat, egy új perspektívát ad, amely egy konstruktív megoldáshoz vezethet” (Szabó 1997, 191. p.).

Mindmap („gondolattérkép”): egy másik, igen közismert eljárás. Egy adott problémakörrel kapcsolatos asszociációk összegyűjtésére és kezdetleges rendezésére, feldolgozására szolgál. Menete: leírjuk a központi fogalmat egy lap közepére, és (vonalakkal a központi fogalomhoz kötve) köré jegyezzük az asszociációk egy sorát – mindegyik asszociáció a további asszociációk egy újabb csoportjának kezdete. A végeredmény egy ágas-bogas alakzat, mely további feldolgozást igényel. A megoldások az asszociációk tömegében lelhető láncok, mintázatok révén találhatók meg (Cropley–Urban 2000, 489. p.). Kezdetleges rendezésről azért beszéltünk az imént, mert az így kapott térkép sok esetben igen áttekinthetlenné válik, és gyakran nem képes például az olyan hierarchikus viszonyok jelölésére, amire egy hozzá igen hasonló vizuális reprezentáció, a fastruktúra (vagy gráf) már alkalmas.

Creative Problem Solving (CPS) vagy *Kreatív Probléma Megoldás*: az eredeti Alex F. Osborn (1953) által kidolgozott eljárás három lépésből állt (Tóth 1996): 1. ténymegállapítás (problémameghatározás és előkészítés); 2. ötletkeresés (ötlettermelés és ötletkidolgozás); 3. a megoldás megtalálása (értékelés és alkalmazás). Ezt a modellt dolgozta át később Parnes (1967) egy öt lépésből álló modellé. Az Osborn–Parnes-féle CPS lépései:

1. Ténymegállapítás: az összes háttér-információ megszerzése, adatgyűjtés, ténykutatás, s közben az ítélezést felfüggesztjük.
2. Probléma-meghatározás: a probléma újrafogalmazása, és ha szükséges, visszatérés a ténymegállapítás fázisához.
3. Ötletkeresés: minél többféle megoldási lehetőség felvetése, az ítékezés felfüggesztése mellett. Osborn (1953) szerint 70%-kal(!) több jó ötlet születik, amikor az ötletkeresés ideje alatt a kritikus gondolkodást visszafogják. Ebben a fázisban gyakran alkalmazott módszerek: brainstorming, színektika, morfológiai elemzés, tulajdonságlista készítés, „mi lenne, ha...” kérdések, szabad asszociációk stb.
4. A megoldás megtalálása: a kitermelt ötletek közül a használhatók kiválasztása. Értékelési szempontok kidolgozása, melyeket minden ötletre alkalmazunk. A nem választott ötleteket nem kell félredobni – később még hasznosak lehetnek.
5. A megoldás elfogadtatása: az ötlet kivitelezésére, továbbfejlesztésére és „eladására” vonatkozó terv kidolgozása.

A CPS hat lépéses változatát mutatja be Cropley és Urban (2000). A hat lépés a problémamegoldás következő fázisainak tudatos, módszeres végigjárására épül:

1. hibakeresés;
2. adatgyűjtés;
3. problémakeresés;
4. ötletkeresés;
5. megoldáskeresés;
6. elfogadás, elfogadtatás (Cropley–Urban 2000, 486. p.).

Scamper („gondolatugrasztás”): Osborn által kifejlesztett módszer. A megközelítés lényege, hogy valami új létrehozása egyszerűen valami meglévőnek a megváltoztatása. Hét „megváltoztató” technikát alkalmaz a módszer:

1. felcserélés (helyettesítsünk be a problémába más paramétereket: szereplőket, tárgyakat, környezetet, időkereteket stb.);
2. kombináció (kombináljuk a rendelkezésre álló információkat);
3. adaptáció (más területeken hatékony módszerek, megoldások alkalmazása a problémánkra);
4. felnagyítás (jelentheti a fizikai méretekkel történő operálást, modellálást, de jelentheti a probléma elvont, groteszk felnagyítását is);

5. szokatlan használat (a rendelkezésre álló eszközök, információk újszerű, a szokásos használattól eltérő alkalmazása);
6. selejtezés (a lényegtelen, figyelmen kívül hagyható információk elvetése, a lényegesek megtartása);
7. átcsoportosítás/megfordítás (a probléma újradefiniálása, más perspektívából történő figyelembe vétele).

KJ Method: csoportmódszer, melyben a csoport tagjai kártyákra írják ötleteiket egy adott probléma magjának meghatározásával kapcsolatban (1 ötlet / kártya). Ezután a kártyákat csoportosítani kell – például egy csoportba sorolhatók azon kártyák, melyek hasonló módon írják le a probléma természetét. A megoldások hasonló módon születnek, s rendeződnek csoportokba (Cropley–Urban 2000, 489. p.).

Hierarchical Method (Butler–Kline 1998): ez a megközelítés azon alapul, hogy az ötletek hierarchikus szerveződése (az ötletek egyszerű tömegéhez vagy az asszociációk egyszerű láncához képest) jobb minőségű megoldásokat eredményez. A javasolt megoldásokat csoportokba kell szervezni közös tartalmuk alapján. Ezután a hierarchia alakítható az alacsonyabb szintű és a magasabb szinten lévő felvetések kombinációjával; vagy a köztük lévő kontrasztok kiemelésével/átfedésével; vagy: a magasabb szintű ötleteket besulykolhatjuk az alacsonyabb szintűek közé és fordítva (Cropley–Urban 2000, 489. p.).

Az „Öt miért” módszer. Bármilyen problémával kapcsolatban tegyük fel a kérdést: miért? Ha ezt megválaszolják, kérdezzük meg: miért van ez így? Ha a „miért”-et ötször megismételjük, garantáltan megértjük, mi a probléma lényege. Áttörjük a felszínes megértés burkát, és megpillantjuk a probléma gyökerét. Kao (1999) szerint a Toyota rendkívül nagyra tartja ezt a módszert. Mellesleg: a háromévesek is...

Asszociációs háló, tábla és megjegyzések alkalmazása (Mező és társai 2011): a tanulás IPOO-modelljében (Mező 2011) és a „A kreatív (produktív) tanulás” című tanulásfejlesztési programban (Mező 2011) a feldolgozás fázisában javasolt egyik eljárás csoport. Céljuk: az információk holista, globális feldolgozásának, a rendelkezésre álló információk újraszervezésének és a köztük lévő relációk megértésének elősegítése.

Metaforagyártás (Mező 2011): Egy fogalom, témakör, jelenség megértéséhez sokszor a képes beszéd vezet át az út. Tág meghatározásban a képes beszéd nem egyéb, mint a gondolat kifejezése hasonlaltal, analógiával vagy metaforával (Weiss 1989). A képes beszéd embereket, tárgyakat, eseményeket hasonlít

össze, melyek csak a maguk teljességében, külsőségekben különböznek. A tudomány – a valláshoz hasonlóan – gyakran keres és talál alkalmas segédeszközt a képes beszédben, hogy téziseit, axiómáit érthetőn (sőt: közérthetően) kifejtse.

„Ötletbomba” (Mező 2003, 86. p.): a kreatív gondolkodás „ötletbomba” technikája hat lépésből áll, és kis számú alapötletből kiindulva robbanásszerűen növeli a potenciális megoldások számát. Egy adott, nyílt végű probléma esetén az ötletbomba „robbantásának” lépései a következők:

Első lépés: három szempont kiválasztása, amelyek alapján a problémamegoldást értékelni fogjuk. Szempont lehet például: pontosság, gyorsaság, gazdaságosság, etikusság, egészségvédelem, hatékonyság, egyszerűség, jogkövetés, hagyománytisztelet vagy attól eltérés, méret, népszerűség, anyag, újrafelhasználhatóság stb. A szempontok kiválasztása mindig a probléma és a problémamegoldó jellegétől függ. Miért éppen három szempontot kell kiválasztani? A három szempont már kellően árnyalt megoldásokat tesz lehetővé, ugyanakkor még aránylag könnyen kezelhető is. Eredmény: 3 szempont.

Második lépés: három alapötlet létrehozása szempontonként. Eredmény: 3 szempont x 3 ötlet = 9 megoldás.

Harmadik lépés: három variáció létrehozása alapötletenként (az alapötletek elaborációja). Eredmény: (3 szempont x 3 ötlet) x 3 variáció = 27 megoldás.

Negyedik lépés: kombinációk alkotása. A harmadik lépés eredményeként létrejött 27 megoldás valamennyi lehetséges kombinációját figyelembe vehetjük. Eredmény: sok száz potenciális megoldás.

Ötödik lépés: három ígéretes megoldás kiválasztása a lehetséges megoldások közül az eddig használt szempontok, illetve szükség esetén további szempontok alapján.

Hatodik lépés: gondolatkísérlet. „Mi lenne, ha...” jelleggel gondolkodunk a három ígéretes megoldás alkalmazásának következményeiről. Eredmény: a legjobbnak tartott megoldás kiválasztása, és hozzáfogás a megvalósításához.

A kreatívfejlesztő elemi technikák száma természetesen jóval nagyobb, mint aminek bemutatására itt lehetőségünk mutatkozik. Treffinger, Sortore és Cross (1993) több mint 250 publikált kreatívfejlesztő anyagról számol be (hivatkozik rá: Cropley és Urban 2000, 488. p.). Huczynski (1983) módszertani enciklopédiája egy tucat módszert ismertet, például: „buzz csoport”, „flexastudy”, „lateral thinking”, „mathetics” stb. Noha mindezen technikákat elsősorban iskolás gyermekeknek szánták, gyakran használják ezeket az üzleti életben is, például a termékfejlesztésben vagy a reklámszakmában (Cropley–Urban 2000, 489. p.).

Irodalomjegyzék

- Amabile, T. M.: *The Social Psychology of Creativity*. New York, 1993, Springer.
- Butler, D. L. – Kline, M. A.: Good versus creative solutions: a comparison of brainstorming, hierarchical, and perspective-changing heuristics. *Creativity Research Journal* 11, 1998. 325–331. p.
- Cropley, Arthur J. – Urban, Klaus K.: Programs and Strategies for Nurturing Creativity. In Heller, Kurt A. – Mönks, Franz J. – Sternberg, Robert J. – Subotnik, Rena F. (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford, 2000, Elsevier Science Ltd.
- Dávid Imre: A tehetségazonosítás eszközeinek összehasonlító vizsgálata az intellektuális szférában. In Dávid Imre – Bóta Margit – Páskuné Kiss Judit (szerk.): *Tebetségkutatás*. Debrecen, 2002, Kossuth Egyetemi Kiadó, 7–108.
- Davis, G.: Creativity forever. In Davis, G. A. – Rimm, S. B. (eds.): *Education of the gifted and talented*. Anglewood, Cliffs, New Jersey, 1985, Prentice Hall Inc., 216. p.
- Davis, Gary A. – Rimm, Silvia B.: A kreatív diákok jellemzői. In Balogh László – Herskovits Mária – Tóth László (szerk.): *A tehetségfejlesztés alapjai*. Debrecen, 1993, KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, 175–185. p.
- Fisher, Robert: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Budapest, 1999, Műszaki Könyvkiadó.
- Gallagher, James J.: Az iskolák és a tehetségprogramok. In Balogh László – Polonkai Mária – Tóth László (szerk.): *Tebetség és fejlesztő programok*. Debrecen, 1997, Magyar Tehetséggondozó Társaság – KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, 88–108. p.
- Huczynski, A.: *Encyclopedia of management development methods*. Aldershot, 1983, Gower.
- Hudson, Liam: A kreativitás kérdése. In Pléh Csaba (szerk.): *Gondolkodáslélektan II.* (Szöveggyűjtemény). Budapest, 1989, Tankönyvkiadó, 295–308. p.
- Kao, John: *Ötletgyár avagy a kreatív szervezet*. Budapest, 1999, SHL Hungary Kft.
- Landau, E.: *A kreativitás pszichológiája*. Budapest, 1984, Tankönyvkiadó.
- Landau, E.: *Bátorság a tehetséghez*. Budapest, 1997, Calibra Kiadó.
- Mező Ferenc: *A tanulás stratégiája*. Debrecen, 2002, Pedellus Novitas Tankönyvkiadó.
- Mező Ferenc: *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. Debrecen, 2011, K+F Stúdió Kft.
- Mező Ferenc – Mező Katalin: *Kreatív és iskolába jár!* Debrecen, 2011, K+F Stúdió Kft.

- Mező Ferenc – Mező Katalin – Mező Lilla Dóra: *Tanulógép*. Debrecen, 2011, K+F Stúdió Kft.
- Osborn, A. F.: *Applied imagination*. New York, 1953, Scribner.
- PARNES, S. J.: *Creative behavior guidebook*. New York, 1967, Scribner.
- Szabó Csaba: *Gondolkodás*. Debrecen, 1997, Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Taylor, I. A.: The nature of the creative process. In Smith, P. (ed.): *Creativity: An examination of the creative process*. New York, 1960, Hastings Hall.
- Taylor, C. W.: Various approaches to and definitions of creativity. In Sternberg, R. J. (ed.): *The nature of creativity*. Cambridge, 1988, University Press, 99–124. p.
- Tóth László: *Tebetség-kelelő*. Debrecen, 1996, Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Tóth László: *Pszichológia a tanításban*. Debrecen, 200, Pedellus Tankönyvkiadó.
- Treffinger, D. J. – Sortore, M. R. – Cross, J. A.: Programs and strategies for nurturing creativity. In Heller, K. A. – Mönks, F. J. – Passow, A. H. (eds.): *International handbook for research on giftedness and talent*. Oxford, 1993, Pergamon, 555–567. p.
- Wallas, G.: *The art of thought*. New York, 1926, Harcourt Brace.
- Weiss, Donald H.: *Hogyan tartsunk hatásos beszédet?* Budapest, 1989, Park Könyvkiadó.
- Zuffi, Stefano (ed.): *Matisse*. Pécs, 1998, Alexandra Kiadó.
- Zsolnai József: Pedagógiai kreatológia és pedagógiai talentológia. In Czeizel Endre – Gáborjáni Péter – Gyarmathy Éva – Palotás János – Százdi Antal (szerk.): *Almanach 2002*. Bpest, Magyar Tehetség gondozó Társaság, 21–34. p.

Fodor László

Az egészségfejlesztés pszichopedagógiai módszerei

Az egészségfejlesztés időszerűsége

Napjainkban az egészségfejlesztés komplex (régebben nagyon is különféleképpen értelmezett) fogalmát világszerte az ún. Ottawai Karta által megdefiniált értelemben használják. Ennek megfelelően az egészségfejlesztés esetében olyan folyamatról van szó, amely speciális feltételek biztosításával alkalmassá teszi az embereket az egészségüket meghatározó tényezők felügyeletére, és ez által önnön egészségük javítására. „Az egészségfejlesztés az a folyamat – olvashatjuk e dokumentumban –, melynek során az emberek fokozott kontrollt nyernek saját életük, következésképpen pedig saját egészségük felett, annak érdekében, hogy egészségük jobb legyen”. A még 1986-ban közreadott kartában kimunkált, de ma is érvényes modell szerint az egészségfejlesztés tevékenységének legalább 5 alapvető dimenzióját lehet elkülöníteni, éspedig: a) személyes egészségügyi készségek és szokások alakítása (voltaképpen egészségnevelés); b) közösségi cselekvések erősítése; c) az egészséget támogató környezet kialakítása; d) az általános egészségügyi ellátás fejlesztése és e) az egészséget fokozottan támogató politikai irányelvek megalkotása. Kósa Karolina (2010) az egészségfejlesztés fogalmának tisztázásakor megkülönbözteti egyrészt az egészségvédelmi, illetőleg egészségügyi megalapozottságú aktivitást (voltaképpen a népesség megvédését a fertőző és mérgező környezeti ártalmaktól), másrészt pedig az egészségnevelés pedagógiai tevékenységét (mint megfelelő egészségtudás-alakítást és egészségmagatartás-formálást).

Az egészségfejlesztés az egyes egyének, a kisebb-nagyobb közösségek vagy az egész társadalom vonatkozásában – alapvetően egészségfejlesztő politika, egészségfenntartó környezet biztosítása, egészségfejlesztő közösségi tevékenységek megszervezése, egyéni tudást és magatartást alakító aktivitások révén – a teljes népesség egészséggel/betegséggel kapcsolatos alkalmazható tudásának gazdagítására, az egészséget megőrző, illetve a változatos betegségeket megelőző magatartás kialakítására irányuló nagy léptékű aktivitás. Ennek következtében minden egyén részint gazdagíthatja azon ismereteinek, szokásainak és készségeinek állományát, amely az egészség fenntartásához és megerősítéséhez szükséges, részint pedig alkalmasságot szerezhet egy egészségtudatos életvitel és az egészségmegőrző alkalmazkodás megvalósítására.

Az egészségfejlesztésben, s azon belül mindenekelőtt az egyéni egészségfelügyeletre való képesség kiképzési aktivitásában alkalmazható módszerek kérdését magának az egészség fenntartásának és megszilárdításának szükségessége, az egyéni és közösségi életminőség folyamatos erősítésének igénye hozza előtérbe. Az egészségfejlesztés első dimenzióját érintő tevékenységet – mint szakértő és kliens között kibontakozó formatív célzatú együttműködést – napjainkban azonban olyan tényezők is elmulaszthatatlanul szükségessé teszik, mint amilyen a népesség körében megfigyelhető helytelen életviteli módozatok, a káros szokásoknak és szenvedélyeknek elterjedése, az egyes betegségek magas prevalenciája, az egészségtudatosság és -műveltség alacsony szintje, a fokozott és szinte folyamatos stresszterheltség, a nem kielégítő vagy túlzott mértékű fizikai aktivitás, valamint az egészségkárosító (természeti és társadalmi) környezeti tényezők folyamatos multiplikációja.

Az egészségfejlesztésben alkalmazható pszichopedagógiai módszerek

Az egészségfejlesztésben, azon belül pedig kifejezetten az egészségügyi ismeretek, attitűdök, beállítódások, készségek, szokások és képességek alakításában (voltaképpen az egészségnevelésben) sikeresen alkalmazható eljárások, módszerek és hatásgyakorló technikák napjainkban rendkívül változatosak és sokfélék. Ezeket mindenekelőtt az egészségpedagógia és az andragógia, illetőleg a pszichológia területeiről vehetjük kölcsön. Az egészségfejlesztés céljával alkalmazhatók akár a családi nevelés, akár az iskolai oktatás, akár pedig iskolán kívüli képzési szervezetek színterén. E módszerek alkalmazása azonban nem jelenti azt, hogy az egészségfejlesztés komplex fogalmát le lehet szűkíteni az egészségnevelésre, illetve az iskolai (vagy iskolán kívüli) információnyújtásra, tudásmegalapozásra és magatartásalakítására. Nyilván fenn áll ma is annak lehetősége (mondhatni egyfajta veszélye), hogy az egészségfejlesztés gyakorlatát az egészségnevelésre korlátozzuk, és az egészségfejlesztés feladatát csupán egyfajta oktatásügyi feladatként kezeljük. Ennek elkerülése végett egyfelől abból kell kiindulnunk, hogy az egészségnevelés csak egy része az egészségfejlesztésnek, mondhatni annak csupán egy fontos stratégiai eszköze. Másfelől pedig abból, hogy az egészségfejlesztés központi fontosságú (tudatos társadalmi, illetőleg kormányzati) feladatának érvényesítésében elsőrendű szerepet vállal az egészségpolitika és az egészségügy központi menedzsmentje. Az egészségfejlesztés feladatát azonban nem lehet leszűkíteni sem a családi, sem az iskolai, sem pedig az egészségügyi dimenzióra, merthogy az komplexitásából fakadóan átfogó

kormányzati és társadalmi erőfeszítéseket is igényel. Fontos szerep hárul eképp nemcsak az egészségügyi szervekre, hanem az önkormányzatokra, a gazdasági egységekre és a változatos civil szervezetekre (az egészségügy valamely problematikájának kapcsán szerveződő egyesületekre, alapítványokra stb.) is. Aligha kétséges, hogy az egészségfejlesztés elsődleges színterét a jellegzetes egészségfejlesztési programokat futtató oktatási és egészségügyi intézmények rendszere alkotja. Például az iskola esetében, az egészség pedagógiai értékéből kiindulva, azt lehetne megállapítani, hogy az egészségfejlesztés az intézmény egész belső életét átható, abba mintegy beleszerveződő központi jelentőségű tevékenységet kellene hogy jelentsen. A pedagógusokat az utóbbi időben számos kiadvány segíti az egészségfejlesztési feladatok ellátására való felkészülésben (Linda Ewles–Ina Simnett 1999; Meleg Csilla 2002; Barabás Katalin 2006; Benkő Zsuzsanna 2009). Az egészségnevelés vagy a közegészségügyi szolgáltatások szakemberének tehát elsősorban mégis azokra az oktatási-nevelési módszerekre van szüksége, amelyek révén egyrészt valamilyen egészségügyi területre vonatkozó tudományos alapokon álló hiteles tudást lehet közvetlenül kialakítani, másrészt a mindennapi viselkedést meghatározó személyiségtulajdonságokat (készségeket, szokásokat, akarati, jellembeli és attitudinális vonásokat stb.) lehet fokozatosan kialakítani, olyan kérdések kapcsán, mint például a dohányzás vagy a droghasználat megelőzése, a testmozgás népszerűsítése, az egészséges táplálkozási módok elterjesztése vagy a higiéniai szokások megalapozása. Ilyen összefüggésben jól látható, hogy ezeknek a módszereknek az alkalmazásától függ az egyén teljes körű egészségkultúráltságának szintje, következésképpen egész életviteli módzata. Tulajdonképpen olyan változatos pedagógiai és pszichológiai eszközökről, eljárásokról, technikákról, hatás gyakorló tényezőkről és szituációkról van szó, amelyek a szociálisan elfogadható emberi tulajdonságok, alapvető pozitív akarati és jellemvonások, valamint a helyes egészségmagatartási formák (készségek és szokások) kialakítására szolgálnak, amennyiben segítségükkel a kliensek életkorának, nemének, foglalkozásának vagy pillanatnyi egészségi állapotának megfelelő fejlesztő és optimalizáló hatásokat gyakorolhatunk. Az egészségkultúráltság kialakulásához, az egészséget fenntartó és erősítő magatartás megerősítéséhez szükséges tudás-, készség- és szokásrendszer klienseknek vagy ügyfeleknek (mint tanulóknak vagy hallgatóknak) való átszármasztatása, csakis elégségesen hatékony módszerek segítségével mutatkozik lehetségesnek. Az továbbiakban röviden elemezzük a nevelésben lényeges egészségfejlesztési módszereket.

Oktatás – ismeretközvetítés

Az egészségfejlesztés talán leggyakrabban alkalmazott stratégiája az oktató (informáló, instruáló) jellegű pedagógiai elképzelések körében bontakozik ki. Ezek az elképzelések rendszerint a verbális tanulást implikáló szóbeli ismeretközvetítés, a tájékoztatás, a felvilágosítás, az információnyújtás és a tudatosítás eljárásmodozataira vonatkoznak. Ezek esetében az egészség megőrzésére, fejlesztésére vagy helyreállítására irányuló alapvető tudnivalók, illetve a lényeges fogalmak és ismeretek, az egészséget támogató változatos információk (az egészségre, kockázati tényezőkre, betegségekre stb. vonatkozó konkrét ismeretek, adatok és tények) átadása részint a szóbeli ismeretközlés módszerének fő válfajainak – előadás, elbeszélés, megbeszélés, magyarázat, leírás, beszélgetés, vita stb. – segítségével történik, részint pedig más, az információk sikeres átörökítésében hatékonyak bizonyult eljárásmodozatok – bemutatás, problematizálás, esetleírás, esettanulmány, szimuláció, projektmódszer stb. – révén. E módszer sikeresen alkalmazható például a fertőző betegségek megelőzésében, a szexuális felvilágosításban, az egészséges napi ritmus kialakításában vagy a káros kémiai anyagok megismertetésében. A területtől függetlenül e módszeregyüttes sikeresen alkalmazható az új ismeretek kialakításának szándékával, és a már meglevő tudás elmélyítésének és megszilárdításának céljával. Egyetlen hátránya, hogy szinte kizárólag információközvetítésre (egyszerű informálásra) korlátozódik, alapvetően az interaktivitás hiánya, illetve a passzív jelleg jellemző rá.

Meggyőzés

A meggyőzés mások (alaphelyzetben célszemélyek) befolyásolása előzetesen megállapított – adott ismeretek, attitűdök, elgondolások vagy szemléletmódok alakítását, majd mindazok alapján sajátos magatartás fejlesztését tekintő – célok elérésének érdekében. Az egészségfejlesztés terén voltaképpen egy olyan átgondolt, tudatos, tudományosan megalapozott, így tehát hasznos cél érdekében folytatott, a legtöbbször észérvekkel alátámasztott, de érzelmek keltésével is társuló rábeszélésről van szó, amely a meggyőzni óhajtott személyt arra ösztönzi, hogy az elkövetkezőkben tudatosabban és saját belátása, illetőleg önkakara alapján hozzon helyes döntéseket és tegyen célszerű választásokat, ami életének egészségügyi problémáit és gondjait illeti. A meggyőzés részint az egyén

gondolkodására és megértésére, részint érzelmeire és attitűdjeire, részint pedig a személyes érintettségére hat (létrehozva, megváltoztatva vagy megerősítve azokat), és ekképp meghatározza az elkövetkező cselekvéseinek és viselkedéseinek irányát, tartalmát és jellegét. A meggyőzés módszerének tényezői között ott találjuk a szakértő szakmai és tudományos tekintélyét, szakértelmét, hitelességét, kommunikációs készségét és érvelési stílusát, bizonyítási, példanyújtási és előadási módját, és nem utolsósorban szimpatikusságát és karizmáját. A meggyőzés alkalmazásának következtében alakulnak ki például az egyén egészségügyi attitűdjei, hitei és meggyőződései, amelyek központi jelentősége alapvetően a magatartás közvetlen meghatározásában áll.

Követelés

E módszer voltaképpen az optimálisnak megítélt egészségmagatartási mutatóknak és előírásoknak egy egészségügyi szakember vagy szaktanár, tehát tudományos tekintélynek örvendő személy általi egyértelmű és követelményszerű megfogalmazását jelenti. A fejlesztés ebben az esetben a betartandó követelményeknek pontosan megfelelő magatartási formák szokássá alakítását jelenti. A követelés módszerének sikeressége szorosan összefügg a felállított követelmények betartásának ellenőrzésével, nyomon követésével és minősítésével, illetve az alkalmazott pozitív és negatív megerősítésekkel.

Gyakorlás

E módszer a helyes kisebb vagy nagyobb léptékű egészségi magatartásformák, cselekvésmódok és tevékenységreszek ismételt elvégzéséből áll, mindaddig, míg azok tökéletesen nem automatizálódnak, azaz míg beidegződésekké, illetve készségekké nem alakulnak. Ebben az esetben lényegében valamilyen egészségügyi és szociális jelentőséggel rendelkező aktus vagy műveletköveteléssel kiváltott és folyamatosan ellenőrzött, változatos körülmények között történő és időben ésszerűen beosztott begyakorlásáról van szó. Az ilyen tréningyszerű begyakorlások következtében az egészséges életvitelben nélkülözhetetlen egészségvédő cselekvéses készségek fejlődnek ki, illetve szilárdulnak meg és épülnek be a személyiségbe.

Beszélgetés

A beszélgetés az oktatásnak kérdés-felelet (dialógus) formájában történő, a folyamat minden fázisában alkalmazható megjelenési módozata. Az ismereteket igénylők az oktató kérdéseire válaszolva és kérdéseket felvetve értik meg és sajátítják el a szükséges tanítási anyagokat. Az oktató beszélgetés nemcsak nélkülözhetetlen, ősidők óta alkalmazott klasszikus módszer, hanem egyszersmind az emberek közötti érintkezéses kapcsolatok elsőrendű eszköze is. Az oktatásban betöltött szerepük szerint megkülönböztetjük a bevezető, a tudatosító, a heurisztikus, az ellenőrző, a megszilárdító és rendszerező, valamint a formatív (az attitűdök, meggyőződések stb. kialakítását és megerősítését szolgáló) beszélgetési válfajokat. Tapasztalati tény, hogy a beszélgetés leghatásosabb formája az ún. heurisztikus (Szókratész-féle, felfedezettő vagy kitaláltató) beszélgetés (az ún. maieutike vagy bábáskodás), melynek esetében az oktató által megfelelő sorrendben feltett irányító kérdések, illetve kérdésstruktúrák segítségével a következtetéseket maguk a hallgatók vonják le, saját intellektuális erőfeszítéseik alapján. A beszélgetés kérdve-kifejtő eljárás mód, azaz kérdések és feleletek láncolatából álló módszere az oktatási folyamatoknak, amennyiben az oktató a hallgatók előzetes ismereteire támaszkodva oly módon teszi fel kérdéseit, hogy azokat mintegy arra kényszeríti, hogy képzeteket társítsanak, összehasonlítsanak és megkülönböztessenek, összefüggéseket feltárjanak, fogalmakat alkossanak, elemezzenek vagy meghatározzanak, tehát önerejük, önnön szellemi aktivitásuk révén jussanak az új ismeretek birtokába. Látható, hogy a beszélgetés alapú ismeretfeldolgozásban a kérdés fontos szerepet játszik, hisz voltaképpen az váltja ki a résztvevők gondolkodását, és ez orientálja a gondolkodás folyamatát. Számos jel utal arra, hogy a beszélgetés eredményes alkalmazásának lényeges előfeltétele a kérdések megfelelő minősége. A beszélgetés módszerét nemcsak önállóan, hanem más módszerekkel együtt is lehet alkalmazni. Azt lehet mondani, hogy a legtöbb esetben, módszerkombinációkban találkozunk ezzel a módszerrel, ugyanis a beszélgetés a változatos oktatási módszerek összekapcsolásának leghatásosabb eszközét képezi. Az egészségügyi kérdésekben, akár csak más területeken is, a beszélgetés rendszerint a sajátos egyéni formát ölti, de esetenként kiscsoportos, sőt nagycsoportos változatokban is megvalósulhat. A beszélgetés sajátos jellemzője e területen, hogy a felmerült kérdések kapcsán a szakember, az értelmezések és a tisztázás mellett, fontos útmutatásokat és ajánlásokat is megfogalmaz, illetve megoldási alternatívákat határol körül.

Jutalmazás és büntetés

A nevelési-oktatási folyamatokban mondhatni ősidők óta alkalmazott két-irányú speciális módszerről van szó, amely a tanuló egyén lelkületében kiváltott pozitív vagy negatív élmények alapján fejti ki formatív és kondicionáló hatását. E módszer pszichológiai alapja egyfelől abban áll, hogy a helyes, jó, pontos, tudományos elvárásoknak eleget tevő teljesítményeket és az értékes egészségviselkedéseket követő jutalmazás rögzíti a megfelelő megnyilvánulásokat, másfelől pedig abban, hogy a büntetés révén a nem megfelelő vagy el nem fogadható megnyilvánulások gyengülnek és elmúlnak (azokat tehát ekképp semlegesíteni lehet). A büntetés és a jutalmazás segítségével az egyént viszonylag könnyen rá lehet venni (kondicionálni) arra, hogy az elkövetkezőkben kerülje el mindazokat a cselekvéseket vagy magatartásokat, amelyeknek egészségromboló hatása van, és csakis azokat juttassa érvényre a mindennapi életében, amelyek erősítően hatnak az egészségi állapotára. A jutalmazás és büntetés meglehetősen érzékeny módszereinek egészségfejlesztési céllal történő alkalmazásában figyelembe kell venni azonban egynéhány jól kikristályosodott pedagógiai követelményt és megfontolást. Ezek közül az alábbiakra érdemes odafigyelni:

- a jutalom vagy a szankció kiosztását adott egészségmagatartás kapcsán mindig racionalizálni kell, illetve az odaítélés okaira minden esetben rá kell világítani, azokat az egészségmegtartás viszonylatában értelmezni és magyarázni kell;
- a jutalom vagy a szankció mértéke legyen minél pontosabb összhangban a tett vagy az egészségmagatartás mértékével, a jó vagy a rossz egészségcselekvés jellegével;
- a jutalom vagy a szankció mindig egy konkrét egészségmagatartásra, egy adott aktivitásra irányuljon, és ne a kliens teljes személyiségére;
- tilos a személyiséget károsító, az emberi méltóságot sértő és megalázó, a jogokat sértő – *horribile dictu* –, egészséget károsító büntetési formák vagy büntetésmennyiségek alkalmazása;
- a büntetést csak végső eszközként kell alkalmazni, a hangsúlyt a megelőzésre kell fektetni;
- számolni kell azzal a ténnyel, hogy a jutalmazásban és büntetésben rejlő nevelő érték és formáló erő, a jutalmak és büntetések számának növekedésével arányosan csökken;

- a jutalmazás és a büntetés kritériumait, elemeit, szempontjait vagy formáit a klienseknek ismerniük kell, és el kell fogadniuk;
- a jutalmazás és büntetés hatásosságát növeli, ha azoknak a lehető legváltozatosabb formáit és típusait alkalmazzuk;
- a jutalmakat és a szankciókat szigorúan egyénre szabottan, a személyes testi és lelki tulajdonságok függvényében, a konkrét helyes vagy helytelen egészségviselkedésnek, illetőleg a nyomon követett céloknak megfelelően kell alkalmazni.

Hiteles és szuggesztív egészségviselkedési modellek bemutatása

A szociális és egészségügyi viselkedési készségek alakításának során a modellnyújtás – tulajdonképpen a megfelelő viselkedési forma érzékletes és mintaszerű bemutatása (szemléltetése) – nagyon hatékony módszernek bizonyul, ugyanis segítségével a megkívánt egészségmagatartás minden egyes mozzanata és komponense jól megfigyelhető, az a maga teljességében megtapasztalható, és nyilván könnyen utánozható (begyakorolható). A megfelelő szociális vagy személyi egészségviselkedés-formákat mindenekelőtt az egészségügyi szakember és a szakoktató képes jó minőségben bemutatni, s azokat hiteles magyarázatokkal ellátni. A mintaviselkedést azonban más referencia értékű személyek közreműködésével vagy netán videofelvételek segítségével is sikeresen lehet közvetíteni. A modellnyújtás pedagógiai hatékonyságát nagyban fokozza, ha a modell elégségesen példaértékű és szuggesztív, azaz, ha felhívja a kliens figyelmét, ha felkelti érdeklődését a bemutatott pozitív egészségmagatartási készségre, illetve annak fontosságára, valamint, ha egészen pontosan szemlélteti a felhasználás egészségügyi hasznosságát. Nyilvánvalónak tűnik, hogy a módszer az utánzások (mintakövetéses) alapú szociális tanulás kiváltására számos más területen is kiváló eredményességgel kecsegtet.

Segítő és bátorító kommunikáció

E módszer esetében egy professzionális segítő (például tanácsadó vagy coach) és egy egészségügyi problémákkal küszködő kliens között létesült kapcsolatról van szó, melyben a támogató és javító beavatkozás célzott kommunikáció segítségével zajlik le. A segítő beszélgetésben mindig a kliens aktuális egészségügyi gondjaiból, betegség által okozott nehézségeiből kell kiindulni.

Ismeretes, hogy minden segítő kapcsolatban a felek között hallgatólagosan is kialakul egy kölcsönösen elfogadott önkéntes szerződés, melynek értelmében a kliens a szakembert és annak szolgáltatásait bizalmasan elfogadja. Az egészségügyi szolgáltatást igénylő személy egészségfejlesztésének érdekében az oktató szakember a kommunikáció során az ügyfelet úgymond a saját nyelvén szólítja meg, és verbális ráhatásaival nemcsak ismereteit óhajtja gazdagítani, hanem önbizalmát, önismeretét és önértékelését is megpróbálja erősíteni. Az idő, az életkor, a nem vagy a társadalmi helyzet függvényében a szakember bizalmat mutat a kliensnek, elismerést mutat a megfelelő magatartások esetén, és annak élményeire és érdeklődésére épít. A kliens egy sajátos kérdés, illetve jólléte támogatásának és elősegítésének vonatkozásában meghallgatja a szakértő bátorító javaslatait és segítő célzatú előterjesztését, választási alternatíváit, melynek alapján önállóságát, önbizalmát, hatóerejét és általános énhatékonyságát növelni fogja. A segítő beszélgetés kezdetén a kliens rendszerint olyan problematikus helyzetben van, melyből egyedül nem találna kiutat. Az egészségét érintő gondjai vonatkozásában tanácstalan és tudatlan, minek következtében gyakran félelemérzést, szorongást vagy tehetetlenséget él meg. Ilyen körülmények között a segítő beszélgetés mindenekelőtt arra irányul, hogy a kliens helyes választást és felelősségteljes döntést tudjon hozni, ami egészségi problémáit és egész életviteli gondjait illeti. Eme képességét a kliens az átbeszélgetések és elemzések, valamint a bátorító, ösztönző és lelkesítő szakértői attitűd következtében nyeri el. Ugyanis a beszélgetések során elkezd egyre jobban önmagára figyelni, önnön cselekvési lehetőségeit egyre pontosabban számba venni, saját egészségi állapotával behatóbban foglalkozni (azon reflektálni). Ennek következtében pedig az egészségével kapcsolatos jelenségeket és problémákat képes lesz elmélyültebben megérteni és kezelni, valamint azokra hatásos megoldásokat keresni.

A média alkalmazása

Napjainkban a média különleges pedagógiai jelentőségre tett szert, mert hiszen egyrészt szerepe bizonyos mértékben megegyezik az iskola oktatási feladataival, másrészt pedig mérhetetlen informatív és formatív erőforrásokat foglal magában. Ennek alapján nagymértékben befolyásolja nemcsak az iskolai nevelési és szocializációs folyamatokat, hanem az iskolán kívüli, tehát a felnőttekre irányuló oktatási vagy tájékoztatási tevékenységeket is. Azt lehetne mondani, hogy a média – éppen erőteljes behatásai, illetőleg a befogadót befolyásoló fokozott hatóereje alapján – részint konkurens, részint helyettesítője, részint pedig

kiegészítője lehet az iskolai oktatásnak. A ma már hagyományosnak nevezhető médiumok (film, újság, rádió, tévé, videó stb.) igencsak magas hatékonysági szinten nyújtanak az egészségre, az egészséges életvitel feltételeire és körülményeire, valamint a betegségek megelőzésére vagy a gyógyulási folyamatokra vonatkozó általános vagy specifikus jellegű, hiteles tudományos információkat is. A média mint felvilágosítási és oktatási stratégiás eszköz jelentősége mindenekelőtt abban áll, hogy a legkülönbözőbb egészségügyi témák és problémák kapcsán úgy képes értékes tájékoztatásokat adni, hogy információit kizárólag a tudományos felismerésekből, a régebbi vagy a legújabb kutatási eredményekből meríti. Magától értetődőnek tűnik, hogy a média csak meghatározott feltételek között, jól körülhatárolt pszichológiai és pedagógiai előírások (alkalmazás mértéke és gyakorisága, tájékoztatások időpontja, a célpopuláció egészségneveltségének, értelmességének és kulturáltságának figyelembe vétele stb.) betartásának esetén fejt ki azokat az egészségi műveltséget és magatartást fejlesztő hatásokat, amelyekre egyre nagyobb szükség van minden társadalomban.

Szokások kialakítása (szoktatás)

Az egészségfejlesztés terén az egészségtudatos életmód távlatában, a megfelelő egészségvédő kapacitások és egészségmagatartási formák vagy szokások kialakítása – mint pedagógiai feladat – talán a legrégebbi komplex képzési kihívás, amely gyakorlatilag minden történelmi korban kivételesen fontos helyet foglalt el a változatos fejlesztési programokban. E fontosságot elsősorban az alapozza meg, hogy az egészséges életmód elveinek és kitételeinek ismerete még nem jelenti azok közvetlen gyakorlati alkalmazását is. Ehhez, az ismereteken túl, gyakorlati jártasságokra, készségekre és szokásokra is elengedhetetlenül szükség van. Ezek, függetlenül attól, hogy az egészség vagy az életvitel más területeire vonatkoznak (személyi higiénia, egészséges táplálkozás, ésszerű öltözködés, munkavégzés stb.), minden esetben megfelelő előzetes tapasztalatokra, illetve már meglévő egészségismeretekre alapulnak, és az elégséges mértékű, vagyis az életkornak pontosan megfelelő, és időben ésszerűen beosztott gyakoroltatás eszközeivel alakíthatók ki, és rögzíthetők a képzésben résztvevők személyiségében. A megfelelő szokások, mint az egészségmagatartás elemi, de alapvető és gyakorlatilag minden nap alkalmazására kerülő komponensei, az egészségi követelmények betartásának kulcsfontosságú feltételeit testesítik meg. Voltaképpen elégségesen begyakorlott aktusok, műveletek és cselekvések soráról van szó, amelyek gyakorlatilag automatikusan, figyelem és tudatos irányítás

nélkül, s mintegy belülről, intenzív érzések által motiváltan játszódnak le. Az egészséget támogató viselkedési és aktivitási szokások közreműködésével az egészség adott szintje megőrizhető, esetenként pedig számottevően fejleszthető, természetesen számos betegség megelőzhető. Az egészségvédő szokások kialakításában az elsődleges és döntő szerepet a család tölti be, éppen a megfelelő viselkedési minták nyújtása, illetve azok előírásoknak megfelelő ismételt elvégeztetése révén. Szuggesztivitása alapján a bemutatott minta kiváltja a gyermek utánzásán alapuló szociális megalapozottságú tanulását, illetve annak gyakorlását, nyilván megfelelő megerősítések körülményei között. Az iskolai oktatás a maga során a szokások körét kiszélesíti, és szerencsés helyzetben az egyes szokásokat pedig tudományosabb alapokra helyezve elmélyíti. Ennek igencsak nagy jelentősége van, mert aligha kétséges, hogy a helyes egészségi szokások alapvető helyet foglalnak el mind az egészség megőrzésében, illetőleg az egészséges testi és lelki jóllét hosszú távú fenntartásában, mind pedig az egészségi állapot megerősítésében és a különböző betegségek elkerülésében.

Összegzés

A fentiekben röviden felvázoltuk, hogy az elsődlegesen alulról építkező egészségfejlesztés hosszan tartó (élethosszig terjedő) tevékenységének terén, s azon belül egy oktatáson alapuló egészségfejlesztési modell síkján, milyen individuális vagy csoportos pedagógiai módszereket alkalmazhatunk annak érdekében, hogy az egyének és a közösségek életminőségi foka növekedjen, következésszerűen a testi-lelki egészségi állapotuk jobbá váljon (éppen az életmódbeli és a környezeti egészségügyi kockázatokra, valamint a betegségek megelőzésére vonatkozó tájékozottság növekedése révén). Mindenekelőtt azokra a pedagógiai beavatkozási és hatásgyakorlási módozatokra utaltunk, amelyek – elsősorban az egyének és környezetük síkján – jó minőségben előmozdíthatják egyfelől a betegségek megelőzését, illetve az egészségi állapot fenntartását tekintő egészségügyi ismeretek, viszonyulások és magatartások fejlődését, másfelől megakadályozhatják a betegségek kiváltódását megalapozó szokások és életviteli módok kialakulását. Jó okokat találhatunk annak alátámasztására, hogy bármelyik módszerről legyen is szó, a személyre szabott sikeres alkalmazás feltehetően elvezet a súlyosan egészségkárosító életviteli formák megváltoztatásához, új viselkedési formák kialakulásához vagy az egészséget befolyásoló döntések tudatosabb érvényesítéséhez (egyének és közösségek szintjén egyaránt). Végző soron ahhoz, hogy az emberek életviteli értékrendjükben az egészséget helyezték

a legelső helyre. A bemutatott módszerek ilyen irányban megmutatkozó hatékonysága szorosan összefügg annak módjával, ahogyan azok változatos eszközökkel és munkaformákkal kombinálódnak. Nyilvánvalónak tekinthető azonban az is, hogy az egészségfejlesztési szükségletekkel összhangban levő egészségközpontú (egyéni és közösségi) gondolkodás, cselekvés, valamint életviteli mód kialakítása és kiteljesülése csakis megfelelően támogató politikai, gazdasági, szociális, jogi és kulturális, valamint orvosi és orvostudományi, egészségügyi-szolgáltatási háttér körülményei között valósulhat meg.

Irodalomjegyzék

- Barabás Katalin (szerk.): *Egészségfejlesztés – Alapismeretek pedagógusok számára.* Budapest, 2006, Medicina.
- Benkő Zsuzsanna: *Egészségfejlesztés. Módszertani kézikönyv.* Szeged, 2009, Mozaik Kiadó.
- Kósa Karolina: Van-e hazai közmegegyezés arról, hogy mi az egészségfejlesztés? *Népegészségügy* 88. (2010) 1. 3–10.
- Linda Ewles – Ina Simnett: *Egészségfejlesztés. Gyakorlati útmutató.* Budapest, 1999, Medicina.
- Meleg Csilla: Iskolai egészségnevelés: A feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia.* 102. 1. (2002) 11–29.
- Ottawa Charter for Health Promotion. WHO, Geneva, 1986.

Antal Irma

A hatékony otthoni tanulás

A tanuló társas lény, nem szigetelhető el attól a családi-társadalmi környezettől, amelyben él, tevékenykedik, és amelynek hatására énképe, éntudata kialakul. A tanuló igény szintje, önmagával szemben támasztott elvárása is ezen a társas interakció talaján fejlődik ki anélkül, hogy az egyéni sajátosságok eltörőlnének.

Ez a külső társadalmi tényező jelentősen befolyásolja az önálló tanulási szokások kialakulását, a tanuló iskolai teljesítményét. Az iskolai sikerességre irányuló kutatások egyöntetűen arra hívják fel a figyelmet, hogy a szülői elvárások szorosan korrelálnak a gyerek sikerességével. A szülők munkára serkentő elvárásaiakon kívül másképpen is befolyásolják gyerekeik iskolai teljesítményét: a házi feladatban, az otthoni tanulásban való részvételük révén.

Vietnamból, Kambodzsból, Laoszból 1970 és 1980 között érkezett menekültek gyermekeinek tanulmányi sikeressége bizonyítja, hogy a család erős pozitív szereppel bír a gyermek iskolai teljesítményében (Cole, M. és Cole, S. R. 2006).

A családi környezeti tényezők közül – amelyek a hatékony tanulást meghatározzák – a következők játszanak fontos szerepet: a családi légkör, a szülői bevontság, a szülők társadalmi helyzete, a család szerkezete, tárgyi környezete.

A két másik két fontos tényező az otthoni önálló tanulási szokás és a tanulási stílus.

Az önálló otthoni tanulás szerepe

A gyermek számára a tanulási folyamatok fontos színtere a családi környezet, az otthon. Az otthon végzett tanulás, a házi feladat nagy érdeme, hogy az önálló tanulóval kapcsolatos tapasztalatok minőségéhez járul hozzá. Bár számos pszichológus támadja a házi feladat gyakorlatát, ez az önálló feladatvégzés – amint a nemzetközi empirikus vizsgálatok bizonyítják – növeli a felelősségérzetet, a kötelességtudatot, illetve a teljesítményt. Az iskolához, tanuláshoz való viszony kialakulásában óriási szerepe van az otthoni tanulásnak. A jó felkészülés, a megfelelő mennyiségű gyakorlás az alapja a magabiztos iskolai szereplésnek.

A *hatékony, önálló tanulás* (Báthory–Falus 1997) azt jelenti, hogy a tanuló képes közvetlen irányítás nélkül kitartóan tanulni, saját tanulását megszervezni egyénileg, ideértve az idővel és az információval való hatékony gazdálkodást is, és felismeri szükségleteit és lehetőségeit. Ez egyrészt új ismeretek szerzését, feldolgozását és beépülését, másrészt útmutatások, stratégiák, értelmezési sémák, forgatókönyvek keresését és alkalmazását jelenti. A hatékony és önálló tanulás arra készíti a tanulót, hogy előzetes tanulási és élettapasztalataira építve tudását és képességeit helyzetek sokaságában használja otthon és az iskolában egyaránt. A motiváció és a magabiztosság e kompetencia elengedhetetlen feltétele. A hatékony és önálló tanulás további feltétele a saját tanulási stratégia kialakítása, a figyelem összpontosítása, valamint a tanulás szándékának és céljának kritikus mérlegelése.

Az önálló tanulás támogatja a gyermek személyiségfejlődését, valamint a társadalmilag fontos önirányítási kompetenciáit. Erősíti önbizalmát, és elvezeti ahhoz a képességhez, mely által felszabadultan és magabiztosan tud majd fellépni a társadalmi és gazdasági környezetben.

Az otthoni önálló tanulás megadja a tanulóknak azt a felelősséget, hogy saját maguk határozzák meg a tanulás folyamatát. Elképzeléseiket a saját tanulási folyamatukhoz igazítják, így megtapasztalják a személyiség és a tanulás kapcsolatát. Ha a tanulók segítséget kapnak az önálló irányításhoz otthonról is, akkor megízlelik a tanulás értékes és fenntartható élményeit.

A házi feladat az otthoni tanulás kulcsfogalma. Eredményességének kritériumai megegyeznek az eredményes pedagógiai munka alapvető feltételeivel, nevezetesen: a világos feladatmegjelöléssel, a differenciálható sajátossággal, az ellenőrzés, értékelés rendszerességével. Az otthoni tanulásnak éppen olyan fontos szerepe van, mint az iskolainak. Ezért nem kell elhanyagolni, hanem segíteni kell a gyermeket, hogy minél sikeresebb legyen!

Családjellemezők a tanulás sikerességében

A mindennapi családi jellemzők viszonylagos állandósággal befolyásolják a tanulók életét, iskolai előmenetelét, tanulási képességét. Az otthon hangulata, a testvérek jelenléte, a tanulói szoba és a segítség azok a jellemzők, melyeket minden pedagógus igyekszik megismerni a családdal való kapcsolattartás során.

A családi légkör mint a sikeres tanulás tényezője

A *családi légkör* és a tanulói teljesítmény összefüggéseiről számos kutatás számol be. A légkör meghatározó eleme az érzelmi támogatás mértéke, illetve a nevelői stílus és gyakorlatának milyensége. Az érzelmi dimenzió tartalmát a szülői szeretet és melegség adja. Két lehetséges végpontja az elfogadó (meleg), illetve az elutasító (hideg) szülői magatartás. Georg E. Becker (idézi Vajda és Kósa 2005) a szeretet meglétét, hiányát a büntetés módjával hozta kapcsolatba. Becker modellje azt sugallja, hogy teljesítményt motiváló magatartás a meleg, szeretetteljes szülői attitűd, a harmonikus gyermek-szülő kapcsolat, amelyben a gyermek érzelmi biztonsági szükséglete elégül ki.

Baumrind (1993, idézi Vajda és Kósa 2005) vizsgálatai a szülő-gyermek interakciók és a szülők tanítási stratégiáit, a szabálybetartó technikáit tárták fel. Négy kritérium – kontroll, érett viselkedés megkövetelése, kommunikáció, érzelmi gondoskodás – alapján állapította meg a szülői bánásmód típusait. Ezek szerint van tekintélyelvű (autoritárius), engedékeny és mérvadó (autoritatív) szülői bánásmód. A mérvadó szülő gyermekközpontú és követelő is egyben. Józan keretek között nagy szabadságot biztosít a gyerekeknek, de ha kell, szigorú az optimális fejlődése érdekében. Magas mércét állít, azt be is tartatja, akár fizikai büntetés árán is, de minden esetben érvel (megfelelő kognitív szinten). Az ilyen szellemben nevelt gyerekeknek lehetőségük van megszerezni a kellő interperszonális készségeket, kompetenciákat. A longitudinális vizsgálatai is bizonyították az autoritatív szülői stílus pozitív következményeit a gyermek kompetenciáinak fejlődésében.

Maccoby és Martin (1983, idézi Kósa 2005) szülői nevelési modellje a szülők gyermekük szocializációjára gyakorolt hatását kísérel meg összefüggésbe hozni.

	Korlátozó, követelő, ellenőrző	Engedékeny, nem követelő, alacsony kontroll-törekvés
Gyermekközpontú, válaszoló kész, elfogadó	<i>Autoritatív, magas szintű kétirányú kommunikáció, kölcsönösség</i>	<i>Elkényeztető</i>
Szülőközpontú, elutasító, nem válaszoló	<i>Hatalom-bangsúlyozó, autoriter</i>	<i>Nem involvált, elhanyagoló, közömbös</i>

Maccoby és Martin modellje (Vajda–Kósa 2005, 228. p.)

Mindenesetre a szülői szeretetben, a szoros érzelmi kapcsolatban átélt gondoskodás, törődés, dicséret pozitív érzelmi értékűekké válnak a gyermek számára, melyeket reprodukálni kíván, miközben a teljesítménymotivációira hatnak ösztönzőleg.

A szülői bevonódás mint a hatékonyság tényezője

Az eredményes otthoni önálló tanulásnak egyik fontos tényezője a szülői involváltság. A kisdíák életkorától függ a segítségnyújtás mértéke. Amikor a gyermek iskolába lép, szüksége van a szülői segítségre, eligazításra ahhoz, hogy a számtalan új kihívásoknak eleget tegyen. A szülői tanítási stratégiák, a biztatás, a kommunikáció milyensége és a házi feladatban nyújtott magyarázat, fejlesztik a tanuló kognitív képességeit, teljesítményét, ugyanakkor az önállósodás csapásait járatták be.

Az otthoni tanulási szokásrendnek kialakításában a szülőknek óriási befolyásoló szerepük van. Ahogy nő a kisiskolás, a bevonódás mértéke csökken, mert az önálló tanulás hódítja meg az otthoni tevékenységet.

Az otthoni együtt tanulásnak a jelentősége az, hogy a tanulás során a szülő jobban megismeri gyermeke értelmi, érzelmi és akarati jellemzőit. A szülői involváltság segíti a gyermek képességeinek kifejlődését, ösztönözheti teljesítményét, begyakorolja az elemi tanulási technikákat. Ugyanakkor a szülő elvárásait reálisan szabhatja meg a gyermekével szemben, amely az önbizalom, önértékelés és a sikerorientáltság alapilléreit alapozzák meg.

A gyermek sikereit a szülők közös tanulás örömeiként élhetik meg, kudarcait jobban el tudják fogadni, csökkentve ez által a tanulóban felhalmozódó stresszt, frusztrációt, szorongást, melyek teljesítményromboló hatásai ismertek.

A családi szerkezet mint teljesítménybefolyásoló tényező

A család egy mikroközösség, sajátos dinamikai erőterrel, melyben egyedi viszonyok alakulnak ki az együtt élők között. Szerkezetét vizsgálták az integráltság (kohéziófok), a hatalom vagy a kommunikáció alapján.

Az összetartó, egymást támogató, nyílt kommunikációjú családtagok gyermekeinek otthoni tanulása eredményesebb, iskolai teljesítménye növekvő tendenciát mutat. A tanulók teljesítményét a testvérek száma és a születési sorrend is meghatározhatja. Az idősebb testvérek sok mindenre megtanítják fiatalabb

testvéreiket. Gyakran tapasztalható az is, hogy a kisebb testvér olyasmit tanul meg az idősebb testvértől vagy testvérektől, amit az idősebbik korábban nagyobb korban tanult meg, például: olvasni, írni vagy számolni. A jelek szerint az idősebbek is profitálnak ebből az előnyből: a kutatások szerint jobb tanulmányi eredményeket értek el azok a gyerekek, akik fiatalabb testvéreiket tanították, mint akik nem. Más eredmények szerint (Vajda és Kósa 2005) azoknál a gyerekeknél, akiknek volt fiatalabb testvére, magasabb intelligencia-pontszámot mértek, mint akiknél nem. Longitudinális kutatások eredményei szerint az elsőszülött testvérek nagyobb teljesítményre törekcszenek, gyakran megelőzik a másod- és harmadszülötteket a teljesítménytesztcsben is.

A tradicionális családi szerkezet napjainkban felbomlóban van. Nőtt a válások száma, ennek következtében sok gyerek egy szülővel nevelkedik, vagy második házasságból jövő testvérekkel él. Számos élettársi viszonyban élő család nevel gyermeket. A gazdasági, politikai és társadalmi változások olyan munkavállalási helyzeteket teremtettek, amelyben a szülők távol kényszerülnek lenni a gyerekeiktől, így kényszer szülte önállóságot tanulnak el a gyermekek. Ez negatívan befolyásolja az érzelmi életüket, de a tanulási teljesítményüket is.

A szülők társadalmi helyzete mint a sikeres tanulás tényezője

Számos kutatási eredmények (Lappints 2002) azt bizonyítják, hogy a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, jövedelme jelentősen befolyásolják a tanulás eredményességét. A tényezők közül nagyobb hangsúlyt kap az iskolai végzettség, mint az anyagi lehetőség. Ezek a tényezők meghatározzák az egész család életvitelét, értékrendjét, nyelvhasználati módját, specifikus nyelvi kódját. A nyelvhasználati kód hat az iskolai teljesítményre, mert igényesebb nyelvi megformáltsággal, gazdagabb szókinccsel, nyelvi ismeretekkel, több háttértudással rendelkeznek azok a tanulók, akiknek a szülei iskolázottabbak, így az iskolai és az otthoni nyelvhasználati szint között nincs nagy eltérés. Továbbá a segítségnyújtásban hatékonyabbak azok a szülők, akik magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek. Az anyagilag kedvezőbb háttérű családok hatékonyabb tanulást elősegítő infrastruktúrát tudnak biztosítani gyerekeik számára (szótárak, könyvek, szoftverek, számítógép, tanulást segítő eszközök).

A tárgyi környezet szerepe a tanulásban

A megfelelő tárgyi környezet a tanulás teljesítményét döntő módon befolyásolja. Ezeket ergonómiai tényezőknek is nevezzük. Az otthoni tanulás tárgyi környezete a családi jövedelem és életmód lehetőségeivel van összefüggésben.

Az otthoni tanulás a gyermek számára munkavégzés. Így a közvetlen munkakörnyezet fontos tényezője az eredménynek is. *A tanulás helye, a környezete, a munkaeszközök, a munkaidő* a tanuló ösztönző vagy kedvetlenítő tényezői lehetnek.

Kedvezőnek mondható a *külön szoba*, olyan hely, ahol a tanuláshoz minden eszköz elérhető, a bútorzat olyan nagy, hogy a szükséges taneszközök elférnek rajta. Az ülőalkalmatosság nagyban befolyásolja a fiziológiai izgalmi állapotot és a testtartást. Jobb egy nem túlságosan kényelmes szék, mint egy karosszék, amely elernyedtséget okoz, gyengíti a figyelmi koncentrációt és a belső magatartást.

„Rend a lelke mindennek” – szól a közmondás, és ez igaz a tanulási környezetre is. „Eredményesebbek azok az emberek, akik rendet, rendszerességet tudnak teremteni maguk körül” (Deákné é. n.). A rend, a rendszeresség a gondolkodásra is hatással van.

Oroszlány szerint (1999) a tanulási környezetnek hangulatteremtő ereje van, ezt nem szabad elhanyagolni, mert elvonja a figyelmet a tanulásról. Józan semlegességre van szükség.

Kielégítő mennyiségű *friss levegő* nélkül, a túl magas vagy túl alacsony *szoba-hőmérsékleten* a szellemi aktivitás nem megy végbe.

Vigyázni kell a *megvilágításra*, a tanuló az információk többségét a látás útján szerzi meg. A fény balról és egy kicsit hátulról kell hogy érje az asztallapot. Így a gyermek keze nem vet árnyékot, ha ír, és jól világítja meg a lapot, ha olvas. Balkezes tanuló esetében fordítva érvényes.

A szellemi munkához koncentrált figyelemre, *csendre* van szükség. A zaj csökkenti az érdeklődést, a koncentrációképességet és motivációhiányhoz vezet.

A tévé, illetve a rádió működtetése tanulás közben nem ajánlott! Ha nem bírja a csendet, hallgasson olyan halk zenét, ami nem vonja el a figyelmét. A „rap”-zene tehát tipikusan rossz választás, hiszen a beszédre akaratlanul is figyel, míg a komolyzene és a „gépzene” ideálisnak tűnik.

Ha kisebb, nem iskolás testvérei vannak a gyerekeknek, gondoskodni kell a tanulás zavartalanságáról, a testvérek elfoglalásáról is.

A *tanulási idő* a napirend kialakítását igényli, és ez már a tanulási szokás kialakításához vezet.

Összegezve az otthoni tanulás körülményeit, a tanulást, így a teljesítményt is a következő tényezők szabályozzák:

1. *A tanulási környezet és tudatos alakítása:*

- a tanulási hely;
- a tanulási testhelyzet kényelme;
- megfelelő méretű bútorzat;
- tanulási eszközök készenléte – írószerek, jegyzetek, eszközök, doszsiék, lexikonok, könyvek stb.;
- a megvilágítás minősége az olvasáshoz, tanuláshoz;
- a tisztaság, a rend.

2. *A számítógép, szoftverek megléte*

3. *A hangulati elemek:*

- a világítás jellege – szórt fény, természetes fény;
- esztétikus környezet;
- növények és más kellemes berendezési tárgyak;
- csend vagy zenei háttér.

4. *A zavartalanság nyugalma:*

- emberi közegek ösztönző hatása;
- a visszavonulás nyugalma;
- egyéb közérzeti tényezők.

Persze, ezeknek az otthoni tanulási körülményeknek más mintái is elfogadhatók, de a sikeres, hatékony otthoni tanulás leginkább ilyen feltételek mellett valósítható meg.

Az otthoni tanulási szokások hatása az iskolai teljesítményre

Az iskolába induló-érkező kisgyerekeknek szüksége van olyan fogódzókra, tevékenységekre, melyek az ismétlés szükségletét, a ritmikusság igényét kielégítik. Gyakorlati szüksége van ugyanakkor arra, hogy az idő múlását, az iskolai

élet pergését, az otthoni időt valamilyen ismétlődő tevékenységhez köthesse, hogy a világ megfoghatóvá, megoldhatóvá váljék az egyelőre bonyolultnak tűnő iskolai kezdésben.

A sztereotíp, azonos módon ismétlődő megnyilvánulások, a szokások a kisiskolás tanulására is jellemzők az iskolában és otthon is. „A szokás hatalom” – mondja a közmondás, de a jó szokás igazi értéke az energiák fölösleges elpocsékolásában, a hatékonyságban rejlik.

„A *szokások* a feltételes reflexek kiépülésén alapuló, az egyénre viszonylagos állandósággal jellemző tanulási sajátosságok összessége” (Lappints 2002, 97. p.).

A tanulási szokás kialakulásában több tényező is szerepet játszik: az észlelt minták, a korábbi tapasztalatok, a személyiség különböző dimenziói (motiváció, akarat, szorgalom, kitartás stb.).

A *szokás elemei* sokrétűek, több oldalról lehet megközelíteni: a napirend (a tanulás ideje), a tanulás megtervezése (sorrend), szervezés (a tanulás tárgyi környezete, feltételei), kontroll vagy önkontroll beiktatása, módszerek, technikák alkalmazása.

Beszélhetünk jó vagy rossz szokásokról, de az eredményességre figyelve a hatékonyságnövelőket kell erősíteni a kisdíjakban.

A tanulmányi eredményességet követő kutatások azt állapították meg, hogy az átmeneti eredménytelenségek sorában a tanulási szokások alacsony szintje az első helyen, míg a tartós eredménytelenség esetében a második helyen áll. Arra figyelmeztetnek, hogy meg kell tanítani a tanulókat tanulni, hogy a tanulás pozitív elemi épüljenek be a szokásrendjébe!

Amikor a gyermek iskolába kerül, megismer egyfajta szokásrendszert, amely magába foglalja a tanulási szokásokat is. A gyermek ehhez alkalmazkodik, elfogadja azt.

Az otthoni tanuláshoz jó kialakítani egy szokásrendet, amelyet következetesen betart a szülő és a gyermek is. A megfelelő tanulási magatartás sikeres kialakítása szempontjából döntő jelentőségű a *napirend elkészítése* és betartása.

A napirend a nap hosszú távú, illetve rövid távú megtervezését jelenti, a szervezet egészségi állapotának, fiziológiai teljesítményingadozásának, szellemi kapacitásának, az események mennyiségének, az időintervallumok, pihenési alkalmak függvényében. A tanulás ütemezése tartalékidővel történjen, a tevékenységet a folyamatosság és kitartás kell hogy jellemezze, aktív pihenőidőkkel.

Tapasztalataim szerint a következő *délutáni tanulási napirend* ajánlott a kiskorúakban, a gyermek bioritmusának figyelembevételével:

- 12.30; 13 – 14.30: *pihenés*, alvás, játék,
- 14.30 – 16.30: *tanulás*,
- 16.30 – 18.00: *játék*,
- 18.00 – 19.00: *gyakorlás*, ismétlés.

Oroszlány (1999) a következő *otthon tanulási szokások* kialakítását ajánlja:

- Hazatérés után fontos a pihenés, nem kell a megfeszített tanulási tevékenységgel kezdeni. Szellemnek, léleknek szüksége van erre, lehetőség az idő tervezésére.
- A tanulást frissen kell kezdeni.
- A tanulás előtt jó végiggondolni, mi történt délelőtt az iskolában, mi vár otthoni tanulásra.
- A taneszközöket szépen sorrendbe kell rakni, el kell dönteni a tanulási sorrendet. Ajánlatos a nehezebbel kezdeni, mert frissen és könnyen megy, de nem mindig ez a helyes megoldás.
- Célszerű tanulási rendet kialakítani a tantárgyak tanulásakor:
 - visszatekintés;
 - szóbeli anyag tanulása, füzetek áttekintése;
 - írásbeli munka (ha megy);
 - szóbeli feladatok;
 - írásbeli munka.
- Tanulás közben kis szüneteket kell beiktatni: 20–25 perc után 5–6 perc szünet következzen. Legjobb a mozgás, a lazítás.
- A tanulásba élvezettel kell elmerülni.
- A tanult anyagot kell hagyni érni, ezért az ismétlésnek rendszeresnek kell lennie. Nemcsak egyik napról a másikra kell tanulni, hanem egyenletesen mindig.
- Hogy hatékonyabb legyen a tanulás, el kell gondolkodni a tanulási módszereken, szokásokon, meg kell ismerni a saját tanulási stílust.

A tanulási stílus ismeretének fontossága az otthoni és iskolai tanulásban

Amióta tudatosan tanul az ember, arra törekszik, hogy minél könnyebbé, gyorsabbá és eredményesebbé tegye tanulását. Vajon találhatunk-e olyan módszert, mely teljesen megszabadítana minden erőfeszítéstől? Megszüntethető-e a

tanulás munkajellege? Ilyen módszer természetesen nincs, nem hull az ölbe a tudás, meg kell érte dolgozni. De az erőfeszítések a hatékonyságot, mindenképp az iskolai teljesítményt növelik, ha saját tanulási működését ismeri a tanuló. Ennek megismerésében az első segítő a szülő lehet, aki felismeri gyermekének azt a tanulási stílusát, amellyel a legkönnyebben, leghatásosabban elsajátítja a tanulnivalókat. Az iskolában a pedagógus feladata ezt megismerni, feltérképezni, de addig a szülő hathatós segítséget nyújthat az otthoni tanulás során, ugyanakkor a tanítónak megfelelő információt szolgáltathat.

A *tanulási stílus* „a személyiség belső, viszonylag állandó determináló tényezője, kognitív és affektív vonások összessége, amelyben a megismerés módja, formája nyilvánul meg, és amely a legkülönbözőbb helyzetekben is meghatározza a tanulás módját, befolyásolja eredményességét” (Barabási 2008, 187. p.).

A kognitív pszichológiában használt fogalom, a tanulás (az információfeldolgozás) sajátos, domináns, egyénre jellemző módja.

Legismertebb tanulási stílusok

A gondolkodás sajátosságai szerint:

- reflektív tanulás (a tanuló a problémára adott válasz előtt elemzi, logikai egységbe rendezi az információkat, ennek lapján tudatos érvekkel tudja alátámasztani, megmagyarázni a megoldást);
- impulzív tanulás (a tanuló kellő átgondolás és józan megfontolás nélkül, a helyzet kritikai felmérésének, érveknek és indokoknak az elhagyásával kezd tevékenykedni).

Az érzékelés módozata, az emlékezés típusa szerint:

- auditív tanulási stílus (a hallás útján szerzett tapasztalatok, ismeretek gyakorlása során jön létre);
- vizuális tanulási stílus (a látás útján szerzett tapasztalatok, ismeretek gyakorlása során jön létre);
- a motoros tanulási stílus (a mozgási élmények útján szerzett ismeretek felidézése során jön létre).

A motiváció szerinti tanulási stílusok:

- a társas környezet szerinti tanulási stílus (egyedül, csoportban, felnőtt segítségével);

- a kedvezőnek tartott környezeti ingerek, körülmények szerinti tanulási stílus (csend, zene hatása).

Minden ember másként, különböző módon tanul, egyéni, rá jellemző stílussal rendelkezik. A tanulási stílus koncepciója azon alapszik, hogy a tanulási tapasztalatokra adott egyéni válasz az embernél konzisztens viselkedés és teljesítménymintákkal jellemezhető.

Az auditív tanulási stílusú emberre jellemző, hogy legkönnyebben abból tanul, amit hall, érdeklődése a hallás útján felfogható ingerek, információk felé irányul. Hallásfigyelme és emlékezete fejlett, szeret hangosan tanulni.

A vizuális típusú ember legkönnyebben azt jegyzi meg, arra emlékszik vissza, amit látott. A látási vagy vizuális stílusú emberek képzeletükben maguk előtt látják a könyv egyes részeit, majd utána koncentrálnak a konkrét, felidézendő információra.

A motoros vagy mozgásos tanulási típusú diákok jellemzője, hogy tanulás közben szívesen mozognak, jobban megy a munka, ha nem egy helyben, hanem mozgással összekötve tanulhatnak.

A tanulási stílus kutatása a tanulásszervezés optimalizálásának a kérdésköréveti fel. Kenneth és Rita Dunn (Zrinszky 2007) professzorok kutatásai a következő kérdésekre keresték a választ:

1. Hogyan fogadjuk be legkönnyebben az információkat?
2. Hogyan rendszerezük és dolgozzuk fel az információkat?
3. Milyen feltételekre van szükségünk, amelyek segítenek az információ felvételében, elraktározásában?
4. Hogyan hívjuk elő az információt?

Dunnék a tanulási stílus tényezőit határozták meg: 21 elemet 5 nagyobb csoportba foglaltak. Ezek az elemek mind befolyásolják a tanulás eredményességét:

1. Környezeti ingerek:

- hangok: hangpreferencia;
- megvilágítás: preferált fényerősség, megvilágítás;
- hőmérséklet: kedvelt hőmérséklet;
- design: bútorzat elhelyezésének preferenciája.

2. Érzelmi ingerek:

- motiváció: tanulási motiváció mértéke, jellege;
- kitartás: egy dolog elvégzésére való kitartás jellege;
- felelősség: saját tanulás iránti felelősség mértéke;
- strukturáltság: utasítások elfogadásának mértéke, jellege.

3. Társas inger:

- egyedül: az egyéni tanulás kedvelése;
- páros: társsal való tanulás preferenciája;
- csoportos: csoporttal való tanulás preferenciája;
- felnőtt: egy felnőtt támogatásának az igénye;
- változatosság vagy rutin: egyszerre több feladatban való részvétel kedvelése.

4. Fiziológiai ingerek:

- érzékszervi: ingerfelvétel preferenciája;
- táplálék: a tanulás közbeni evés, ivás preferenciája;
- napszak: napszak kedvelése a tanuláshoz;
- mozgékonyág: a mozgásigény mértéke tanulás, koncentráció közben.

5. Pszichológiai ingerek:

- globális analitikus: rész-egész viszony tanulásának kedvelése;
- féltekeség: bal vagy jobb agyféltekével való feldolgozási mód;
- impulzív-reflektív: gondolkodás tempója, alternatívák mérlegelésének módja.

A tanulási stílus pozitívan és negatívan is befolyásolhatja a tanuló teljesítményét. A megfelelő segítségadás érdekében fontos a tanulási stílus ismerete mind az iskolai, mind az otthoni tanulás során. A pedagógus és a szülő összehangolt nevelése, tanítása jó esélyt jelent a kisiskolásnak, az V. osztály tanulási kihívásainak leküzdésében.

Az otthoni tanulásnak fontos eleme a jó tanulásszervezés. Ez családonként változik, anyagi, tárgyi, értékrend és életmód függvénye. Az önálló, hatékony tanulás kialakulásában sokat nyom a latba a helyes tanulási szokás, a tanulási stílus, stratégia ismerete.

Az otthoni tanulásban a rendszeresség, a kitartás, az idővel való gazdálkodás ugyanolyan fontos, mint az iskolában, mert ezek felerősítik azokat az iskolában tanult szokásokat, rendet, melyek a siker kulcsát hordozzák magukban.

Felhasznált irodalom

- Barabási Tünde: *Tanítástanulási és tanulástanítási alapismeretek*. Kolozsvár, 2008, Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Budapest, 1997, Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Cole, Michael – Cole, Sheila R.: *Fejldéslélektan*. Budapest, 2006, Osiris Kiadó, 472–598. p.
- Deákné B. Katalin (é. n.): *Neked is lehet jobb jegyed! Tanulási módszerek, ötletek*. Budapest, Deák és Társa Kiadó.
- Deákné B. Katalin (é. n.): *Minden kezdet nehéz*. Budapest, Deák és Társa Kiadó.
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, 2004, Osiris Kiadó.
- Lappints Árpád: *Tanuláspedagógia*. Pécs, 2002, Comenius Bt.
- Oroszlány Péter: *A tanulás tanítása*. Budapest, 1999, AKG Kiadó.
- Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva: *Neveléslélektan*. Budapest, 2005, Osiris Kiadó.
- Zrinszky László: *Nevelésméлет*. Budapest, 2002, Műszaki Kiadó.
- Zrinszky László: *Tájékozódás, tanulás, tudás*. Budapest, 2007, Urbis Könyvkiadó.

Vámos Ágnes

Közösségi tanulás – akciókutatás

Bevezető

Az akciókutatás értelmezései között többféle megközelítést találunk attól függően, hogy metodológiai értékét, a tudományos kutatásban betöltött szerepét, a tudásról, a tudományról való gondolkodást veszik-e alapul vagy az emberről, az ember társadalmi helyzetével hozzák-e összefüggésbe, vagy mással. Mindegyikben közös a felismerés, hogy egy akciókutatásban egységben szemlélendő a cél, eszköz és eredmény, az egyéni és szervezeti tanulás, a kutatás, a fejlesztés és az innováció. Kelet-európai környezetben az akciókutatásnak nem volt igazi alapja, mivel feltételezte a közösségi fejlesztés, a folyamatokban való személyes, demokratikus részvétel iránti nyitottságot, sőt agenciát. S bár a politikai fordulat a '80-as '90-es években lezajlott, az akciókutatáshoz, mint ami közösségben folyó társas tanuláshoz ad keretet, mint ami reflektív, kritikai nézőpontot biztosít a gyakorlat hasznosítására, igen lassan teremődnek meg a társadalmi feltételek és a szakmai akaratok. A kelet-európai régióban az akciókutatásoknak az a tulajdonsága, hogy a helyi erőforrásokat mozgósítja, éppen a legnehezebb és egyben a leginkább szükséges eszköz, hiszen latensen továbbélnék a korábbi paternalista hatalmi viszonyok egyes közösségekben, vagy például a helyi önkormányzatok és a lakosság közötti, vagy éppen az oktatás, iskola világában. Az akciókutatás kettősségét abban is meg szokták ragadni, hogy azon túl, hogy a mindennapi gyakorlat válik a kutatás terepévé, s hogy magának a kutatásnak az eredményei közvetlenül visszaforgathatók a gyakorlatba, ezáltal megoldhat mélyen gyökerező problémákat, innovációs energiákat is felszabadíthat, csoportélményt és -identitás élményt nyújthat az abban résztvevőknek, valamint hozzájárulhat ahhoz, hogy végbemenjen az ember számára legfontosabb: tanulás az egyén, a csoport, a szervezet és a rendszer szintjén.

Az akciókutatást alapozó időszak

Az akciókutatás korai időszaka a társadalmi szereplőkről vallott felfogás, az egyén és közösség kapcsolatának újraértelmezését hozta a 20. század elején. Gyökerében az az episztemológiai felfogás áll, miszerint az ember tanulását a tapasztalatai által nyert tudás folyamatos megújítása jellemzi, mely tapasztalat kisebb-nagyobb közösségben zajló tanulásként, összességében társadalmi tanulásként

jelenik meg (Campfens 1997). Előzményeként a társadalmi tanulást szokták megfogalmazni, mely fogalomnak létrejöttét a 19. század végén – 20. század első évtizedeiben Amerika és Európa több országában működő Catholic Action¹ munkaszervezési mozgalomhoz is köti. E szervezet a munkásnegyedekben, külvárosokban tevékenykedett, és vallásos elkötelezettség erősítése mellett tagjainak azt tanácsolta, hogy gondolkodjanak el életük alakulásán, elemezzék saját helyzetüket, keressék meg azt, hogy miben kellene változtatniuk ahhoz, hogy sikeresebb munkavállalók, társadalmi szereplők legyenek. Az Entre eux, Par eux, Pour eux² mozgalom alapja a tett és az evangélium, melyet az „Observe, judge, and act”³ mottóval fejezték ki (Choquette 2004, 348. p.). A kutatási erőforrások iránti igény a század közepén tovább erősödött. *William Foote Whyte* 1943-ban egy olyan munkának az eredményeit publikálta *Street Corner Society* címmel, amely 1936 és 1940 között folyt, s amelynek során Amerika egyik szegénynegyedében élő fiatal olasz emigránsokból álló bandák életét követte nyomon. Ugyancsak az ő nevéhez kötik a harmadik világban végzett kutatásokat társadalmi szervezetek működéséről, különösen az önsegélyező csoportokat tekintve, abban az egyén és a csoport kapcsolatát. William Foote Whyte és még néhányan kezdetben az akciótudomány (action science) kifejezést alkalmazták, majd ugyancsak ők az 1940-es években kezdték az action anthropology kifejezést használni azokra az esetekre, amelyekben a kutatók nem a korábban intakt antropológus szerepét töltötték be, hanem sikerült elősegíteniük a helyi lakosok részvételét egy-egy demokratikus folyamatban.

Klasszikus és emancipált akciókutatás

Az akciókutatás az 1940-es években forrt egybe alapítójának tekintett Kurt Lewin pszichológussal. Lewinnek volt alkalma találkozni olyan szervezetekkel, intézettel és személyekkel, amelyek, illetve akik jobbítani szerették volna a népesség belüli csoportok közti kapcsolatokat. Voltak köztük iskolák, kisebbségi szervezetek, kormányzati részlegek különböző háttérrel és célokkal. Lewin három fontos tapasztalatot fogalmazott meg: (1) ezek az emberek nagy jószándékkal rendelkeznek, és (2) készek arra, hogy tegyenek valamit a csoportjukat érintő probléma ellen. (3) E lelkes emberek azonban elveszettnek érezték magukat, és nem tudták a választ a következő kérdésekre: Mi pontosan a jelenlegi

¹ <http://books.google.hu/books?id=hk6702aK6A8C&lpg=PA348&ots=Xz2uIWQ1T2&dq=Catholic%20Action%20Mouvement%20en%20France&hl=hu&pg=PA348#v=onepage&q&f=false>

² „Köztük, Általuk, Értük.”

³ „Figyeld meg, értékeld és cselekedj!”

helyzet? Milyen veszélyek leselkednek? Mit kellene tenni, mi a legfontosabb, amit tenni kellene? Lewin Connecticut államban interjú vizsgálatot végzett a csoportok közti kapcsolatról. Meg akarta ismerni a „csoportok” gondolkodását és azt, hogy mi akadályozza az embereket és csoportokat jogaik érvényesítésében. Az interjúalanyok között nem egy volt, aki beszámolt arról, hogy a munkában való legnagyobb akadályt valamely csoporthoz való tartozása vagy bőrszíne jelentette, és általánosítással, diszkriminációval találkozott. Lewin feltette a kérdést: ennek megakadályozására milyen irányba kellene haladniuk a csoportok és milyen irányba a kormányzati intézkedések? Azt találta, hogy a változásoknak akadályai maguk a csoportok. Mikor ugyanis egy csoportközi munkavállaló hazaérkezik egy olyan találkozóról, amely a csoportközi kapcsolatok javítását szolgálná, és ebbéli buzgalmát megosztja a többiekkel, akkor barátai dicséretet zengenek a fülébe, vagy éppen elmarasztalják. A csoporton belüli kapcsolatai megfosztják a munkavállalókat jogos, reális vágyaiktól, az objektív értékeléstől, nincs alkalmuk tudásuk továbbfejlesztésére. „A kutatást, amire szükség van a társadalmi gyakorlathoz, legjobban úgy jellemezhetnénk, mint kutatást a társadalmi menedzsmentről vagy lépésenkénti társadalomjavításról szóló kutatást. Ez egy fajta akciókutatás; egy összehasonlító kutatás a társadalmi akció különböző formáinak hatásairól és feltételeiről. (...) A csoportközi kapcsolat mindig kettőn áll. Ez azt jelenti, hogy ahhoz, hogy a csoportok közti kapcsolatot javítsuk, mindkét résztvevő csoportot tanulmányozni kell. Az utóbbi években rájöttünk, hogy az úgynevezett kisebbségi problémák valójában többségi problémák. (...) Úgy tűnik, hogy a fejlődés egyik legnagyobb akadály a kisebbségi csoportok notórius önbizalom és önbecsülés hiánya. (...) A társadalomkutatók számára világosnak kellene lennie, hogy reménytelen úgy megbirkózni ezzel a problémával, hogy a kisebbségi csoportok tagjainak mint egyéneknek nyújtanak elegendő önbecsülést. A diszkrimináció, amit ezek az egyének tapasztalnak, nem ellenük, mint egyének ellen szól, hanem mint csoporttagok ellen, és csak azáltal javíthatunk a helyzetükön, hogy segítünk egészséges szintre emelni a csoporttagként megélt önbecsülésüket. (...) A kisebbségi csoportok önbecsülésének megerősítése az egyik legfontosabb módja a csoportközi kapcsolatok javításának.” (Lewin 1946, 256. és 265. p.). Az azóta klasszikusnak nevezett kutatásai közben tehát Lewin azt találta, hogy az egyén viselkedésváltozása jellemzően csoportkörülmények között megy végbe, mert az együttes döntések összetartozás-élményként jelennek meg az egyén számára. Elmélete szerint a tanulás egyfajta átértékelési folyamat, amelyet az új tapasztalatok, érzelmi hatások váltanak ki.

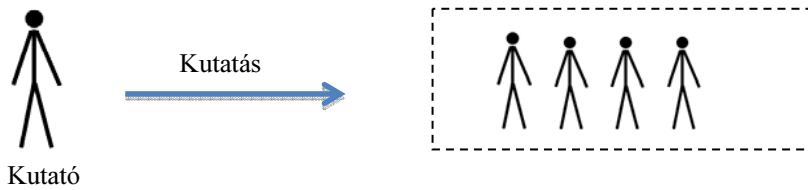
Kurt Lewin tudományos eredményeinek méltatásakor meghatározónak tekinthetjük az akciókutatás főbb állomásainak, és ezek spirális szerveződésének

leírását. Eszerint az akciókutatás egymásba fonódó ciklusokból áll: (1) diagnosztizálás, (2) tervezés, (3) az első etap megindítása a tervek megvalósítására, (4) a tervek szerinti folyamatos tevékenység, (5) ennek a tevékenységnek a megfigyelése és kiértékelése, (6) az új ciklus beindításához új diagnózis felállítása, majd a tevékenység megtervezése az első ciklus eredményeinek visszaforgatására és így tovább. Értelmezése szerint ebben a mozgásban a gyakorlat, a megfigyelés és az elmélet kumulálódik. Azáltal, hogy felvetődött a kérdés, nevezetesen, hogy mit indokolt tenni az egyéni és közösségi jóllétért, a szociális változás elősegítéséért, kétségtelenül nem csak a tudományódszertan gyarapodott egy fontos eszközzel, de az akciókutatás hozzájárult az emberi jogok megfogalmazásához is, valamint – kutatási és nem kutatási körülmények között – a kulturális megértéshez is.

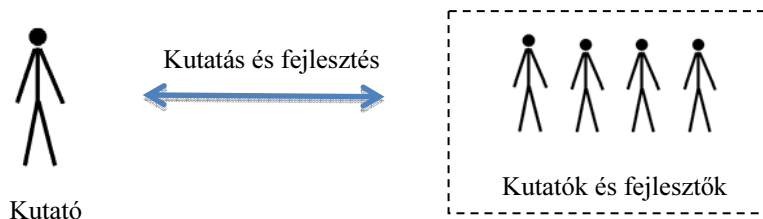
Az 1970–1980-as években egyre inkább kiszorultak az akciókutatásból azok a szereplők, akik mint a kutatás külső tudományos, objektívnek tartott szakértői jelentek meg a folyamatban, akikhez tanácsért, támogatásért lehetett fordulni annak érdekében, hogy a célzott tevékenység eredményesebb legyen. Egyre inkább megerősödött, hogy „kívülről” kevésbé hatékony a beavatkozás, mivel a problémákat leginkább azok érzik és ismerik, akik „benne vannak”, azok tudják a jellemzőit azonosítani, azok érdekeltek a fejlesztésben. A kutatások korábbi célszemélyei maguk is kutatóvá váltak. Ezért a hetvenes évektől emancipálódnak neveztek azokat a kutatásokat, amelyek radikálisan szakítottak a pozitivistá szemlélettel, és a külső kutatóval szemben a belső, reflektív szereplőt tekintették a folyamatok generátorának. Az előzmények logikus folytatásaként a nyolcvanas évekre Carr és Kemmis (1986) az akciókutatást a gyakorlatban megvalósuló, a résztvevők gyakorlatára érvényes kutatásnak definiálta. A szerzők építettek a „klasszikus” előzményekre, de újradefiniálták azokat.

Az új eszmei vonulat megkapta az emancipálódtott vagy kritikai akciókutatás elnevezést. Jellemzőjeként tartják számon, hogy ösztönzi a folyamatok szereplőit és más közreműködőket arra, hogy azonosítsák környezetükben és a társadalmi kontextusban azokat az akadályokat, amelyek a változások útjában állnak, s legyenek képesek az adott helyzet fölé kerekedni ezek elméleti alapon álló értelmezésével. Ennek kapcsán elvárás az, hogy az akciókutatás a definiált gyakorlaton nyugodjon, ami azt jelenti, hogy le kell mondani valamiféle absztrakt igazság kérdésének felvetéséről, és hangsúlyozni kell, hogy az eredmények az adott gyakorlattal vannak kapcsolatban. A gyakorlati probléma ebben az esetben olyan probléma, amelynek megoldása magából a gyakorlatból származik. Ezért annak értelme és eredménye is az adott, a maga valóságában lokalizált gyakorlatra vonatkozik. A külső kutatóval szemben a belső kutatókat hangsúlyozza; ők azok, akik a legjobban ismerik a helyzetet, hiszen annak részesei,

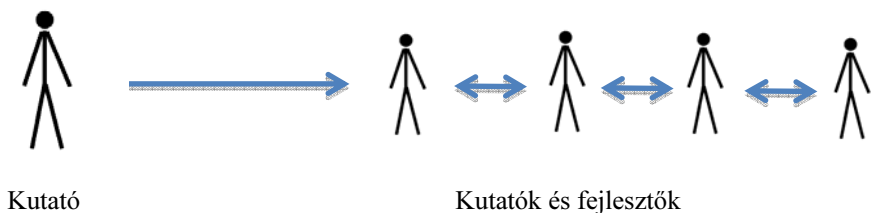
elkötelezettek annak jobbításában, és érdekeltek abban, hogy a folyamat a kutatói praktikusság mentén haladjon, felesleges és értelmetlen kutatási eszközök pazarló alkalmazása nélkül (1–3. ábra).



1. ábra. Hagyományos kutatási paradigma



2. ábra. Klasszikus akciókutatás



3. ábra: Az emancipált, kritikai akciókutatás

Akciókutatások különböző területeken

Az akciókutatásokat Magyarországon inkább szigetszerűség jellemzi, mintsem hálózat. Ennek oka nem elemzett, de gyökere minden bizonnyal fellelhető a bevezetőben említett kelet-európai sajátosságban. Éppen ezért, azoknak a kutatásoknak a bemutatása, amelyek úttörőként próbálkoznak e paradigma szerint működni, hozzájárulhat az akciókutatás értékeinek megismeréséhez, a

módszertani jártassághoz és eredményeinek közkinccsé tételéhez. Az alábbi példák az akciókutatás egy-egy érdekes eseteire, szempontjaira irányítják azoknak a figyelmét, akik bővebben kívánnak tájékozódni. A példák sokfélék, szándék szerint különböző tudományterületről származnak, különböző akciókutatási megoldásokat, rész megoldásokat alkalmaznak, és alkalmasak arra, hogy a módszertanban, az akciókutatás színes palettájával a lehetőségeket felvillantsák.

Minőségfejlesztés akciókutatással

2004-ben Talyigás Katalin szociológus tett közzé egy tanulmányt⁴ olyan akciókutatásról, amelyet a Nonprofit Humán Szolgáltatók Országos Szövetsége szervezett egy 1995-ös Phare Makro Projekt pályázatra. Ennek fő céljai voltak: (1) felgyorsítani a Szövetségen belüli hasonló szakmai munkát végző szervezetek közötti együttműködés kialakulását, (2) javítani a tagszervezetek forrásteremtő pozícióját, (3) hozzájárulni a humán szolgáltatás szakmai színvonalának emeléséhez, a kliensek érdekvédelméhez, (4) közelíteni az állami és a nonprofit szektor ellátási sztenderdjeit és etikai normáit, (5) elősegíteni a minőségbiztosítás szövetségen belüli rendszerét. „A célok elérésére olyan akciókutatást terveztünk, amely 176 nonprofit szervezet részvételével zajlott le; a kutatásba bekapcsolódtak állami szervezetek is. Közös munkájuk vezetett el egy kötelező szakmai sztenderd-kataszter felállításához.” (Talyigás 2004, 2. p.). A feladat több szempontból sem volt könnyű. Nem csak az akciókutatás metodológiája nem volt még eléggé ismert, de nem volt meg a nonprofit szervezetek közötti különbség kezelésének elve sem. Az világos volt, hogy a nonprofit szervezetek esetében a minőség mindazoknak a jellemzőknek az összessége, amelyek a szervezetet alkalmassá teszik a közvetlen és közvetett, kifejezett és rejtett használói igények kielégítésére. A kutatott szervezetek esetében azonban felmerül néhány olyan dilemma, melyek az ipari vagy kereskedelmi minőségbiztosítás területén irrelevánsak, ám a humánszolgáltatásban nem lehet tőlük eltekinteni. Ilyen dilemma például a társadalmi hasznosság ténye: hogyan kötelezhetjük merev adminisztratív korlátok betartására, költséges minimális infrastruktúra beszerzésére azt a forráshiánnyal küzdő szervezetet, amelyik egyébként vitathatatlanul hasznos és fontos munkát végez a társadalom számára? Felmerül továbbá a személyre szabott szolgáltatások kérdése is, azaz az egyes szolgáltatásokat egyénileg kell-e alakítani a különböző társadalmi-kulturális és gazdasági környezetben élők számára? (Talyigás 2004, 4. p.) A kutatásba a résztvevők önként

4 <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Owmipdbc5EAJ:www.szmm.gov.hu/download.php%3Fctag%3Ddownload%26docID%3D1814+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu>

jelentkeztek és vettek részt. Kérdőíveket készítettek és kérdeztek le, szemináriumokat, ankétokat szerveztek. A kutatás eredményeit a résztvevő szervezetek bevezették saját munkájuk fejlesztése érdekében, s dokumentálták, tesztelték annak működését, majd minden szervezet értékelte azt. Ezt követően került sor a minőségbiztosítási sztenderdek újraalkotására a szervezetekbeli tapasztalatok alapján, majd közös álláspont alakult ki és közös ajánlás megfogalmazása történt. Az akciókutatás hat munkacsoportban folyt: gyermekvédelmi, hajléktalanügy, idősgondozás, munkanélküliség, rehabilitáció, szenvedélybeteg-ellátás munkacsoport.

Szervezetfejlesztés akciókutatással

Molnár Dániel, a Pécsi Tudományegyetem tanársegédje 2010-ben publikált tanulmányt arról, hogyan alkalmazható az akciókutatás a szervezetfejlesztésben⁵. A szerző részletesen ismerteti a hagyományos akadémiai kutatás és az akciókutatás közötti különbséget. Ez utóbbi kutatómódszertanával való foglalkozás indokai között említi meg, hogy az ún. szocialista országokban éppen az akciókutatás közösségépítő jellege miatt nemcsak hogy nem verhetett gyökeret, de lényegében ismeretlen is maradt. Molnár Dániel szerint a vállalati környezetben folyó akciókutatás a következő fázisokból áll: (1) probléma-feltárás, a problémát jellemző tények, dokumentumok összegyűjtése; (2) értelmezés, azaz az egyes szervezeti egységekhez köthető sajátosságok azonosítása; (3) döntéshozatal és cselekvés, amikor a kutatás során feltárt tények segítségével a problémát újraértelmezik; (4) kiértékelés, amikor az akciókutatás folyamatának eredményeit összegzik, a kiinduló állapothoz képest elért új eredményeket és az ebből fakadó további teendőket egy új kiindulópont alapjává teszik. A folyamat ciklikus, spirális jellege a kutatás és fejlesztés dinamikus kapcsolatát hangsúlyozza, valamint azt, hogy egy szervezetet a benne dolgozók tegyék közösségi tanulás színterévé (Baráth et al. 2007). Ebben a munkában az akciókutatás testreszabottsága érdemel figyelmet, s az a figyelmesség, ahogy adott szervezethez igazítják – tekintettel annak sajátosságaira. Vagyis akciókutatáskor csak a keretek adóttak, az akciókutatást minden esetben helyben kell megtervezni – megfelelő felkészülés után. Figyelmet érdemel a közösségi tanulás szempontjának megjelenése. A korábban említett példák az eredményre, a fejlesztésre összpontosítottak, arra amit produktumnak, végterméknek tartottak. Molnár Dániel az akciókutatás közben végbemenő közös tanulást is megemlíti.

⁵ http://humanexchange.hu/site/uploads/file/61-72_md.pdf

Részvételi akciókutatás

Bodorkós Barbara 2010-ben védte meg disszertációját Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: a részvételi akciókutatás lehetőségei⁶ címmel a Szent István Egyetem Környezettudományi Doktori Iskolájában. Kutatási eredményeinek közzététele mellett a disszertáció kutatómódszertani szempontból is érdekes, valamint a kutatói nézőpont és reflektivitás miatt. Habár az akciókutatásokra ma már jellemző a személyes kutatói-én explicit jelenléte, ebben az esetben az teszi a kutatást izgalmassá és hitelessé, hogy a szerző bemutatja saját szakmai útját, ahogyan eljutott az állami, pontosan a területfejlesztési minisztériumi háttérintézményi munkájától a kutatásig. A részvételi akciókutatást egyébiránt úgy azonosítja, mint ami „a társadalmi rendszerek változási folyamataira, hatékonyabb működésére kidolgozott, ciklikusan ismétlődő, kutatásra és akciókra egyaránt építő kutatási megközelítés, amely az elmélet és a gyakorlat közötti szakadék áthidalására törekszik (Greenwood–Levin 1998 – idézi Bodorkós 2010, 10. p.). A részvételi akciókutatás célja pozitív társadalmi változások előidézése. Disszertációjában olyan kutatási előzményekre utal, amelyeket Magyarországon a genetikai diverzitás megőrzése érdekében végzett az agrár-környezetgazdálkodási programok hatását vizsgálva, a Környezeti Társadalomkutató (ESSRG) tagjaival együtt. Ez vezette rá a szerzőt arra, hogy „a vidékfejlesztésnek közösségfejlesztési alapokon, az egyéni és közösségi tudásokra építve van igazán értelme és lehet eredménye. „Fel kívántam tární és tovább szerettem volna fejleszteni a részvételi akciókutatásban, mint kutatási megközelítésben rejlő potenciált az ökológiai közgazdaságtan, a 'fenntarthatóság tudományának' (science of sustainability) nézőpontjára alapozva” (Bodorkós 2011, 10–11. p.). Bodorkós Barbara a részvételi akciókutatást olyan társadalomtudományi kutatásnak tartja, amely kifejezetten a változások előidézése érdekében szerveződik (Greenwood–Levin 1998 – idézi Bodorkós 2011, 20. p.). A részvételi akciókutatás elsődleges célja, hogy „a kutatás, társadalmi tanulás és társadalmi-politikai cselekvés segítségével olyan tudás és akciók létrejöttét ösztönözze, amelyek közvetlenül hasznosíthatók egy adott közösség számára” (uo.). A részvételi akciókutatás kitüntetett jelentősége abban is áll, hogy közvetlen eredményei mellett cselekvőképessé teszi a kutatási folyamatban részt vevő szereplőket és az általuk birtokolt és használt tudásra építve új közös tudást hoz létre. „E közös kutatási-alkotási folyamat egyik legfőbb jellemzője a szereplők közötti egyenrangú, demokratikus viszony, illetve a szereplők ösztönzése arra, hogy saját kezükbe vegyék sorsuk irányítását” (uo.).

6 https://szie.hu/file/tti/archivum/Bodorkos_B_ertekezes.pdf

Participatív / Emancipatív kutatások

Az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában hallgatói műhelyben végeznek participatív és emancipatív kutatást a fogyatékosokkal élő körében⁷. Ezek a kutatások a múlt század utolsó évtizedeiben kezdtek elterjedni a hatalmi viszonyok új értelmezéseképpen (Cornwell, Jewkens 1995, 9. p. – idézi Heiszer 2013). Heiszer Katalin doktorandusz feldolgozta történetét és jellemzőit azonosította. Kutatási témájához és módszerválasztásához készült szemináriumi dolgozatában bemutatta, hogy e kutatási szemléletnek a gyökerei a '60-as évek polgárjogi mozgalmáig nyúlik vissza, az akkor megélnékölt esélyegyenlőségi, emberjogi mozgalmakig. A mozgalmárok között voltak fogyatékos és ép emberek is. Egyre több érintett személy részvételével szerveztek nemzetközi konferenciákat felnőttség, munkavállalás, szakképzés, bérezés, emberi méltóság, szabadságérzés és esélyegyenlőség témában. Megalakult a People First mozgalom, ahol a fogyatékos emberek azt kívánták hangsúlyozni, hogy ők elsődlegesen emberek és csak az után fogyatékosok” (Heiszer 2013, 3. p.). Leírásában bemutatta, hogy a '70-es évektől kezdtek kritizálni a kutatókat, mivel – nagyon kevés kivétellel – nem rendelkeznek semmilyen fogyatékosággal, így nem tudnak hiteles információkat szerezni a fogyatékosággal kapcsolatos kérdésekről, problémákról. Ekkoriban jelentek meg a színes bőrű írók könyvei, a feminista nők kutatásai, a migránsok írtak saját sorsfordító utazásaikról, és megjelent a kritikai társadalomkutatás, valamint akciókutatások indultak (Truman et al. 2000 – idézi Heiszer 2013, 2. p.). Ebbe a vonulatba tartozik a participatív-emancipatív szemlélet, amelyben a fogyatékos emberek fogyasztóként jelennek meg. Már csak egy lépés eljutni odáig, hogy a fogyatékos embereknek részt kell venniük a kutatásokban, fejlesztésekben, döntéshozatalokban, a tervezésekben az életüket érintő minden szinten, hiszen a fogyatékos emberek azok, akik tudják, hogy mire van szüksége egy fogyatékos embernek, és emiatt ők azok, akik a felmerülő problémákat a leghatékonyabban képesek megoldani. Ebből a szemléletmódból született az új fogyatékosággal kutatás. A fogyatékosággal tudományban ma már nem ritka, hogy a fogyatékos emberek végeznek kutatásokat a saját helyzetükről vagy a fogyatékoságról. Az ilyen kutatásokat emancipatív kutatásoknak nevezik, azt pedig, amikor ép, nem fogyatékos személy is részt vesz, vagy az ő irányításával történik a kutatás, azt participatív vagy inkluzív kutatásnak. Mindkét módszernek a lényege, hogy 'helyzetbe hozzák' az érintetteket. Alapelvük a „Semmit rólunk, nélkülünk” elv. Az ilyen kutatások igen érzékenyek az etikai kérdések iránt, és nem kétséges, hogy a legfontosabb a fogyatékos személyek

⁷ A leíráshoz Heiszer Katalin PhD-hallgató 2012/2013. évi Kvalitatív metodológiai kurzusra készített dolgozatát használtuk fel (Kurzuszvezető: Vámos Ágnes).

védelme a kutatás véghezvitelével szemben (Iacono – Murray 2003 – idézi Heiszler 2013, 4. p.).

Az akciókutatás a neveléstudományban⁸

Kutatótanár, tanórákutatás, osztálytermi kutatás

Amerikában már az 50-es évektől, máshol későbbi időpontban a tanárok kutatótanárokként jelentek meg az osztályteremben, iskolában. Ebbe a vonulatba tartozik a pedagógiában Lawrence Stenhouse munkássága. Érdeme nemcsak abban áll, hogy új témakört, a curriculumot találta izgalmasnak és kutatásra érdemesnek, hanem hogy ezt a gyakorlatban vizsgálta. A pedagógus akciókutatási elemeket alkalmazott, osztálytermi kutatást végzett, amelyre reflektált, majd ismét kutatott és ismét reflektált. Ebben a folyamatosan zajló tevékenységben valósult meg a vizsgálattal kísért tökéletesedés a tanítás és tanulás során. Munkásságában két dolog érdemel figyelmet. Stenhouse maga is külső kutató volt, s az iskolai terepen folyó curriculumfejlesztést először szociálpszichológus konzulens közreműködésével végezte, majd munkásságának eredményeként felértékelődött a „kutatótanár” (Teacher-Researcher) szerepkör. Majd határozottan cáfolta azt az ún. akadémiai kutatók által képviselt álláspontot, mely szerint azért nem tud kutatni egy pedagógus, mert elméleti szempontból felkészületlen (Stenhouse 2010, 390. p.). Éppen ellenkezőleg: a kutatói szerepértelmezésben Stenhouse hangsúlyozta a tanár osztályban betöltött szerepét, és állította, hogy az osztályterem kiváló laboratórium ahhoz, hogy teszteljük a nevelés/oktatás elméletét (testing of educational theory). Ebből a szempontból – írja az előbb idézett művében – a természetes megfigyelések iránt leginkább érdeklődő kutató potenciálisan a pedagógus.

A gyakorlat és az elmélet összekapcsolása a pedagógia számára ekkor már nem volt egészen új. Ekkor már meghatározóan új pedagógiai irányok is jelen voltak, mint a reformpedagógia (Parkhurst 1922/1982; Petersen 1927/1998) vagy a projektoktatás (M. Nádas 2003), a kooperatív tanulás vagy az egymástól tanulás (Gordon Győri 2008; Wakai és Vámos 2011).

A legfrissebb irodalom ma növekvő érdeklődést mutat a tanórákutatás lehetőségének feltérképezésére, hogy feltárja a tanárfejlesztés kutatásalapú formáját. A pedagógusra értelmezett problémaalapú tanulás (problem based learning) vagy kutatás-alapú tanulás (inquiry based learning) esetén akár egy osztálytanító közösség is együttműködhet. Ez utóbbiban a pedagógusok közösen dolgoznak

⁸ Bővebben lásd: Vámos Ágnes: A gyakorlat kutatása a neveléstudományban. *Neveléstudomány*, 2013, 2. 23–42. p.

a tervezésben, és közösen reflektálnak a saját tanításaikra, úgy működnek, mint egy tanulóközösség. Ha egy-egy tanórákutató közösség úgy jellemezhető, mint akik egy egész szervezetre hatással vannak, annak fejlesztésében érdekeltek közösségévé válnak, akkor tanuló szervezeti jellemzőket találunk. Cheng és Ko (2012) leírta, hogyan működik ilyen tanulószervezet Hongkongban, Szingapúrban, Svédországban és Iránban. Ugyancsak ők (2013) leírtak egy akciókutatást, amelyet Kínában egy olyan iskola kezdeményezett, amelyik beiskolázási gondokkal küzdött. Annak érdekében, hogy az iskola vonzása erősödjön, javuljanak beiskolázási esélyei, a pedagógusok együttműködést kerestek egyetemi tanzsékekkel. Az iskolai pedagógusainak és az egyetemi oktatóknak a szerepeit és hatáskörét tisztázták, majd közösen feltárták a pedagógiai folyamat sajátosságait, megvizsgálták az elért eredményeket, és közös intervenciót terveztek dolgoztak ki. A szerzők leírják azt a gyötrelmes folyamatot is, ahogy egy szervezetben annak tagjai beléptek vagy távol maradtak a kutatástól, és azonosítják az egyes nézőpontokat, amelyek felszínre kerültek, valamint a tapasztalatokat, amelyeknek az eredmények köszönhetőek voltak. Árnyalták azt, ahogyan akciókutatási keretben a tanárok együttműködnek, erre az együttműködésre és a történetekre reflektálnak, és közösen szervezik a tanításuk fejlesztését intézményi szinten is.

Az akciókutatás pedagógiai történetében ma már dominálnak az iskolában, tanárok körében folyó kutatások. Ezekben jellemzően a tanár szempontja és szemszöge jelenik meg. Kevésbé kutatottak a szülői elvárások és válaszok elsősorban azért, mert sok tanár a szülőt outsidernek tartja, és nem tartja alkalmasnak arra, hogy közös kutatást végezzenek. Ritka a pedagógus-szülő akciókutatás, amelyben a személyes és intézményes kontaktusok működését vizsgálják az oktatásfejlesztés szempontjából. Ahol viszont volt, ott azt állapították meg, hogy az ilyen akciókutatások nem csak a két szereplő számára vagy az egymáshoz való viszonyra nézve hoznak újat, hanem a közvetlen eredményen túl a közös kutatás hozzájárult ahhoz, hogy a szülők is kutatói nézőpontot vegyenek fel az iskolai eseményekkel kapcsolatosan, és együtt, azaz felelős közösségként keressék a jobb megoldásokat.

Csekély számúnak mondott az olyan akciókutatás is, amely az iskolai vagy helyi adminisztráció bevonásával folyt. Magyaránként azt hozták fel, hogy talán azért vállalkoznak erre kevesen, mert már a kérdésfelvetésben is a szakértő – nem szakértő gondolkör húzódik meg, vagyis az arra vonatkozó nézet, hogy ki a felelős az oktatás sikeréért, a jobb eredmény megszületéséért. Sok pedagógus úgy gondolja, hogy az oktatás világában neki van meghatározó társadalmi „küldetése”, mivel neki van szaktudása. Az látszik, hogy ebben a nézetrendszerben az iskolai szintre tevődött át a korábbi, hagyományos vagy klasszikus akciókutatásra jellemző „belső-külső szakértő”, a kvalifikált–nem kvalifikált

kutató közötti különbségértelmezés. Az akadémiai kutatók versus iskolai kutatók között eddig ismert „szakadék” egy új dimenzióba, az iskola világába került át, a tanárok és szülők, tanárok és tanulók, iskola és fenntartó közé. A pedagógusról mint szakértőről, és a szülőről vagy diákról mint az iskola világában laikus szereplőről való gondolkodás mögött a tudományról és a tanulásról való tradicionális nézetek fellelhetők. Pedig a kevés számú kutatás megmutatta, hogy azok az akciókutatások, amelyek az iskolai közösséget szélesen értelmezték, beleértették a nem pedagógus munkatársakat is, valamint a szülőket és fenntartót is, jobb eredményeket értek el. Interjúk, tanulói munkák, szülői kommentárok, csoportos megbeszélések új nézőpontokkal gazdagították a tanárokat tanítási tervük (akár közös) elkészítésében.

A helyi közösségi és civil szervezetek inkább a kisebbségek kapcsán jelentek meg akciókutatással, kevés az ettől eltérő példa. A tanulók pedig – bár ők maguk sokszor voltak szisztematikus vizsgálat tárgyai – olyan kutatásban alig vettek részt, amely a tanulói szemszögből vizsgálódott volna. Néhány, iskolát végzett volt tanuló hozott létre kutatócsoportot, melynek eredményeként történetek születtek arról, hogy miként segítették őket a szülők abban, hogy sikeresebbek legyenek a tanulásban otthon és az iskolában. Ám ezek inkább családi történetekké váltak, amelyek az iskoláról szólnak, és nem fordítva (Noffke és Somekh 2010, 298–301. p.).

Társas tanulás, szervezeti tanulás, tanuló szervezet

Az akciókutatás – mint láttuk eddig – a szervezetek javítására, fejlesztésére irányuló tevékenység, a konkrét tapasztalatokból való tanulás. A szervezetfejlesztés eszerint elméletfejlesztés, azoknak a teóriáknak a befolyásolása, amelyek szervezetbeli szerepünket, tevékenységeinket irányítják. Nyilvánvaló, hogy mind az embereknek, mind a szervezeteknek alkalmazkodniuk kell környezetükhöz annak érdekében, hogy életképesek maradjanak, sikeresek legyenek. A gondolatok és az akciókutatás azért kapcsolódik össze, mert akciókutatást jellemzően nem egyének, hanem csoportok, szervezetek végeznek. A csoportos tanulás nem feltétlenül szervezeti, de nem lehet elképzelni olyan szervezeti tanulást, amely mögött nincs csoport. A szervezeti tanulás annyiban más, hogy itt az egyének csoportjának tanulása nem az egyének sokaságának a tanulása, hanem olyan folyamat, amelyen a szervezet keresi a saját működésében keletkező hibákat, ezek folyamatos azonosítását és javítását. Ha ez a hibajavító folyamat képessé teszi a szervezetet arra, hogy folytassa a meglévő politikáját (policies), elérje céljait, akkor a működés szintjén orvosolja a problémákat. Amikor a szervezet több mint egy olyan monitor, ami az eltérésekre figyel és kérdéseket

tesz fel a célokra, a politikára (policies) és/vagy az uralkodó értékekre, beleértve azt is, hogy mi és miért okozott hibát, akkor ez a folyamat mélyebb reflexiókra alapozott, tartósabb eredményt hoz. Ha a hibákat nem úgy tekintik, mint aminek bekövetkezése sajnálatos, hanem mint erőforrást, akkor az ún. hibákból tanulni lehet.

Az akciókutatás korai időszakában megindult társadalmi tanuláshoz képest a szervezeti tanulás lényege, hogy a szervezet tagjainak olyan társas tanulása zajlik, ami nem egymás mellett élő emberek egyéni tanulásának összege, és nem is tőlük független eredmény, hanem egy új közös minőség. Bármily kiváló lehet egy szervezet valamennyi tagja a maga területén, nem tud szervezete számára igazán hasznosulni, ha munkájában nem kooperál, ha szervezeti szinten nem hoznak reflektív döntést. A szervezeti tanulás kutatása olyan kérdéseket vet fel, mint például: mi jellemzi, hogyan vihető végbe, milyenfajta szervezeti tanulás kívánatos, milyen hatása van? A szervezeti tanuláshoz képest a tanuló szervezetek kutatása során a kutatók arra keresnek választ, hogy milyenek a tanulni képes szervezetek milyen feltételekkel tudják képességeiket fejleszteni. Újhelyi Márta (2001) részletesen leírja a tanuló szervezet jellemzőit hivatkozva külföldi és hazai kutatókra. A tanuló szervezetek fontos megkülönböztetőjének tartja a tudatos tanulást, és a problémaalapú, ciklikus tanulási folyamatokban való részvételt. A tagok saját és mások tapasztalataiból egyaránt tanulnak, és amellett, hogy megtartják egyéniségüket, csoporttagokká is válnak. Mindezek a jellemzők a tanuló szervezeteket abban segítik, hogy elérjék céljaikat: versenyképessé válnak és versenyképesek maradjanak.

Ilyen szervezeti tanulási folyamat ment végbe 2006–2011 között a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében. Az erről készült tanulmánykötet bemutatja az akciókutatás szegmenseit, a szervezet szerepét, az oktatók együttműködését, megjeleníti a „hallgatók hangját” is. A BaBe-projekt néven ismertté vált akciókutatás közvetlen célja egy felsőoktatási szak implementálásának kutatása volt a bolognai folyamat kezdetén, és e szak működésének folyamatos javítása az érintettek bevonásával. Eredményei azonban nagyobbak voltak azáltal, hogy a résztvevők megismerték saját korlátaikat és lehetőségeiket, megtanulták hogyan tehető jobbá egy szervezet tagjainak tevékenysége. A szervezeti kapcsolatok és szervezeti identitás erősödött, s megfogalmazódott a folyamatos változás menedzselésének igénye is (Vámos és Lénárd 2012).

Hálózati tanulás, rendszergondolkodás, rendszer-intelligencia

Az előbbieken kifejtetthez képest a hálózat tanulásbeli szerepe nem csak a tanulás közösségi, kulturális megközelítését erősíti, hanem annak szerveződés jellegét is. A 21. század elején a finnországi Helsinki Aalto University rendszerelméleti laboratóriumában olyan kutatásokat folytattak és ösztönöztek, amelyek a hálózatok, rendszerek működésében a közösségi szerveződés és kapcsolatok, valamint ezek emberi jellemzőit együttesen keresték (R. P. Hämäläinen és E. Saarinen 2007).⁹ Megfogalmazódott a rendszer-intelligencia koncepciója, amelynek lényege a komplex rendszerekben való, visszajelzéseket figyelembe vevő gondolkodás, cselekvés és aktív részvétel (Hämäläinen és Saarinen 2004, 2007, 2008 – idézi Banai 2013). Ez a dimenzió új lehetőségeket nyithat meg.

Szakirodalom

- Banai Bajzát Angéla: Esszék a hálózati intelligenciáról. *Neveléstudomány*, 2. 108–116. p. <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2013/07/esszek-a-halozati-intelligenciarol> (Olvasható volt: 2013. november 10.)
- Baráth Árpád et al.: *Building Healthy Roma Communities*. Brussels: IOM, 2007.
- Bodorkós Barbara: *Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: a részvételi akciókutatás lehetőségei*. Doktori Értekezés. Gödöllő, Szent István Egyetem, 2011.
- Campfens, H.: *Community Development around the world: Practice, Theory, Research, Training*. 1997, University of Toronto Press. (A mű részleteinek Varga T. általi fordítása alapján.)
- URL:http://web.paf.hu/Kozossegi_Adattar/PAROLAAR.NSF/b84c8c861998671e8525670c00815721/b4fdbeeb08fbc4b4c1256cc300433ca0?OpenDocument#Tarsadalmi%20tanulas%3A%20tudas%20es%20kozott (Olvasható volt: 2011. 02. 04.)
- Carr, W. and Kemmis, S.: *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. 1986, Lewes, Falmer.
- Cheng, E. C. K. and Ko, P. Y.: Leadership Strategies for Creating a Learning Study Community. *KEDI Journal of Educational Policy*, 9., 2012, 161–180. p.
- Cheng, E. C. K. and Ko, P. Y.: Vezetési stratégiák egy tanuláskutató közösség létrehozására. In *Új megközelítések a tanulásról és a tanításról*. Vámos Ágnes és Vass Vilmos (szerk.) Budapest, 2013, Eötvös Kiadó, 62–81. p.

⁹ A rendszerintelligencia-kutatócsoport aaltói egyetemi részlegének, valamint a kutatócsoport által megjelentetett kiadványok linkje: <http://www.systemsintelligence.tkk.fi/> (Olvasható volt: 2012. január 11.)

- Choquette, R.: *Canada's Religions*. Ottawa, 2004, University of Ottawa Press.
- Cornwall, A., and Jewkes, R.: *What is participatory research?* Department of Anthropology, SOAS, University of London, England, 1995. *ENSZ Egyezmény a Fogyatékosággal élő Személyek Jogairól*.
- Greenwood, J. D. and Levin, M.: *Introduction to action research. Social research for social change*. London: Sage Publications, 1998, 274–275. p.
- Heiszer Katalin: Kvalitatív kutatás intellektuális fogyatékosággal élő személyek részvételével. ELTE PPK. Doktori Program, 2013, Kézirat.
- Iacono, T., & Murray, V.: Issues of informed consent in conducting medical research involving people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disability*, 2003, 15, 41–52. p.
- M. Nádasi Mária: *Projektoktatás*. Budapest, Gondolat Kiadói Kör. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, 2003.
- Molnár Dániel: Empirikus kutatási módszerek a szervezetfejlesztésben. *Humán Innovációs Szemle*, 1–2. 2010, 61–71. p.
- Noffke, S. and Somekh, B.: Action Research. In Campbell, A.–Groundwater-Smith, S. (ed.): *Action Research in Education*. Sage Publications Ltd. London, California, New Delhi, Singapore, 2. 2010, 289–301. p.
- Parkhurst, H.: *A Dalton-terv*. Budapest, 1922/1982, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Petersen, P.: *A Kis Jena-Plan*. Budapest, 1927/1998, Osiris.
- Raimo P. Hämmäläinen and Esa Saarinen, eds.: Systems Intelligence in Leadership and Everyday Life. *Systems Analysis Laboratory*. 2007, Helsinki University of Technology, Espoo <http://www.systemsintelligence.tkk.fi/publications/rber07.pdf>, (Olvasható volt: 2011. december 10.)
- Stenhouse, L.: *An Introduction to Curriculum. Research and Development*. London, 2010, Heinemann Educational.
- Talyigás Katalin: *Akciókutatás alapú minőségfejlesztés*. 2004. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Owmipdbc5EAJ:www.szmm.gov.hu/download.php%3Fctag%3Ddownload%26docID%3D1814+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu> (Olvasható volt: 2013.11.30.)
- Truman, C., Mertens, D. M., and Humphries, B.: *Research and inequality*. London, 2000, Taylor & Francis.
- Újhelyi Mária: *Az emberi erőforrás menedzsment és fejlesztése, valamint a szervezetfejlesztés kapcsolata*. PhD-disszertáció, Debrecen, 2001.

- Vámos Ágnes: A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány*, 2. 2013, 23–42. p.
<http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2013/07/a-gyakorlat-kutatasa-a-nevelestudomanyban-az-akciokutatas/> (Olvasható volt: 2013. november 10.)
- Vámos Ágnes és Lénárd Sándor (szerk.): *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában – a BaBe-projekt*. Budapest, 2012, ELTE Eötvös Kiadó.
- Wakai Seiji és Vámos Ágnes: A plurikulturális kompetencia fejlesztése a nyelvórán. *Iskolakultúra*, 6–7. 2011, 87–98. p.

Székelyné Hencz Melinda

A nevelés mint segítő tevékenység

A pedagógia ősi problémája, hogy mit tanítsunk, mire neveljük a felnövekvő generációkat. A tanítás ma már nem szólhat a tudás, az ismeretek, a tapasztalat átadásáról (Rogers 2007). Az exponenciálisan növekvő ismeretanyagból a kiválasztás és a mindenkire érvényes embereszmény szabályozó hatása egyre lehetetlenebbé válik, és mivel csökkennek az élet iskolájának fejlesztő lehetőségei, új megoldások válnak szükségessé (Nagy 2010a). A segítő pedagógiai kultúra a pozitív szocializáció és perszonalizáció válságának feloldását az oktatás és nevelés eredményességének, hatékonyságának lényeges javítása révén valósíthatja meg. A nevelés alapvető feladatainak (személyiségfejlesztés, értékkezővetítés) és mibenlétének újraértelmezése a szociálisan értékes és egyénileg eredményes ember fejlődéssegítéshez járul hozzá.

A nevelés koncepciói a kor és a társadalom függvényében alakulnak ki, és a társadalmi változásoknak megfelelően változnak. A nevelés fogalmával kapcsolatosan megjelenő metaforák, valamint nevelés mint gondozás, nevelés mint vezetés, önfejlődés támogatása, alkalmazkodás kialakítása, és nevelés mint segítségnyújtás az élethez (Kron 2003) normatív funkcióval rendelkeznek a társadalom, a szocializáció és a nevelés folyamatainak vonatkozásában, illetve az individuuum tudatában. Kron szerint a nevelés mint segítségnyújtás az élethez, interpretatív paradigmát képviselő nevelési koncepcióra kell odafigyelnünk, vagyis az ember és a világ viszonyának olyan felfogását kellene magunkévá tennünk, amelyben az ember – és természetesen a gyermek is – kitüntetett lény, aki a világhoz való viszonyát és ezzel magát a világot építi.

Az élethez nyújtott segítségként felfogott nevelés a gyermek elsődleges szükségleteiből indul ki, annak negatív és pozitív tapasztalataiból, ide számítva a gyermek kognitív, affektív, szenzomotoros, motivációs és morális jellegű tevékenységeit és az ezekből fakadó benyomásait is.

Nagy József (2000) a pedagógia paradigmaváltásában látja a nevelés, a pedagógia válságának oldását, és abból indul ki, hogy az ember létfeltételeit veszélyeztető globalizáció káros következményei nem válhatnak kezelhetőkké a pozitív szocializáció és perszonalizáció válságának feloldása, az oktatás, a nevelés eredményességének, hatékonyságának lényeges javulása nélkül. *A XXI. század és nevelés* című könyvében a nevelést mint segítő tevékenységet jellemzi, és adja

válaszként a nevelést mint gyakorlatot és a pedagógiát, mint elméletet érő kihívásokra.

Minden nevelési koncepció valamilyen célkitűzésen alapul (Bábosik 2004). A nevelési célkitűzések meghatározott típusú életvezetés megalapozására, kialakítására irányulnak. A nevelési célok konstruktív jellegéből következően ezek az életvezetési modellek is konstruktív, azaz fejlesztő jellegűek, és vagy az egyén vagy valamely közösség, vagy mindkettő fejlődését szolgálják. A nevelési cél meghatározza a nevelési koncepció személyiségértelmezését. A célrendszerből levezetett személyiségkép két elemből épül fel. Az egyik elemet a személyiségkomponenseknek az adott nevelési koncepció által preferált hierarchizált rendszere alkotja. A másik elem pedig a magatartás- és tevékenységrepertoár, vagyis azok a magatartás- és tevékenységformák, melyeket a neveltben szeretnénk kialakítani.

Frend (1971, idézi Kron 2003) szerint a nevelés a társadalmivá alakításnak az individuumra irányuló „intencionális” befolyásolása. Brezinka (1974, idézi Kron 2003) viszont a nevelés fogalmát a következőképpen defineálja: „...nevelésként értelmezhetők azok a cselekvések, amelyek által az emberek megkísérlik, hogy *valamilyen módon* befolyásolják a másik ember személyiségfejlődését.”

Ha a nevelés feladata a személyiségfejlődés segítése, akkor ennek hatékonysága attól függ, hogy mennyire ismerjük a személyiség jellemzőit, illetve mit tekintünk fejlődésnek. Ezért fontossá válik számunkra meghatározni, hogy a nevelési koncepció milyen személyiségbeli sajátosságok fejlődését preferálja, ezeket helyesen hierarchizálja-e, vagyis a konstruktív aktivitás és életvezetés lényeges determináló elemeit állítja-e előtérbe vagy sem. Ilyen olvasatban a nevelés nem egyszerűen személyiségformálás, emberalakítás, hiszen a formálás célja nem csak a mássá, hanem a többé, értékesebbé, tökéletesebbé tevés. A személyiség önfejlesztése szempontjából pedig az egyén tökéletesítése úgy, hogy hatása azoknak a közösségeknek a tökéletesedését is szolgálja, amelyekben az egyén él és tevékenykedik, tágabb értelmezésben pedig a nemzetközi (planetáris) értékrendjét és szabályrendszerét. A megszilárduló globális értékrend, a gyorsuló társadalmi változások maguk után vonják a pedagógia elméletének és gyakorlatának átértelmezését. Ez nem jelenti azt, hogy az előző pedagógiai kultúrát leváltjuk, egy jobbal helyettesítjük, hanem az új paradigma tágabb értelmezési keretével és meggyőződési rendszerével, a megismerésben és elméletképzésben jelentkező valamennyi alapszempont együtt kezelését, integratív beépítését.

A pedagógiai kultúra megújulásának egyik alapvető feltétele, hogy az alapfogalmak szétfolyó rendszerét a kompetenciaalapú szemléletmód kínálta lehetőségekkel egységbe foglalja (Nagy 2000, 2010b).

Miért van tulajdonképpen szükség áértelmezésre?

A kötelezővé váló iskolarendszerek oktató, nevelő munkájának eredményessége és hatékonysága elégtelenné válik. A naptári életkor szerint szerveződő évfolyamok és az évisméltéssel működő iskolarendszer kivetí magából, pe-remre szorítja azokat a tanulókat, akik fejlődési fáziskülönbségek miatt alulmótváltaká, illetve súlyos magatartási problémákkal küszködőkké válnak.

Nagy József *Új pedagógiai kultúra* című könyvében nyolc feltétel ismertetésével szemlélteti azokat a lehetőségeket, melyek segítségével a hagyományos pedagógiai kultúra „felrázható”:

- megismerni a személyiség kompetenciáit, operációs rendszerét;
- feltárni a kompetenciák, illetve a személyiség alapkomponeenseinek szerveződését;
- kidolgozni az alapkomponeensek optimális elsajátításának és használhatóságának kritériumait;
- feltárni az alapkomponeensek évekig tartó folyamatainak kritériumorientált diagnosztikus térképét;
- rendszeres fejlődéssegítés biztosítása az abbaahagyás jelenségének elkerülésére;
- a fejlődéssegítés folyamatában az egyén és csoportos cselekvő tevékeny tanulás biztosítása, használata;
- megfelelő eszközrendszer kialakítása;
- prevenciós rendszerek alkalmazása a fejlődési fáziskülönbségek miatti lemorzsolódás meggátolására.

Amint a felsorolásból kiderül, Nagy József a pedagógia teljes fogalomrendszerének adaptálásával integrálja a pedagógia forrástudományaiban fellelhető új ismereteket. Szerinte a pedagógia megújulását a komponensrendszer-elmélet alapján történő áértelmezés adja, melynek kulcsfogalmává a segítés pedagógiája, avagy a kompetenciaalapú, kritériumorientált segítő pedagógiai kultúra válik. Szerinte ez lehetővé teszi a személyiség és a szocializációs rendszer újraértelmezését. A Kampis György által kidolgozott rendszermodell alapján a komponensrendszer olyan hierarchikus rendszer, melynek összetevői maguk a komponensek, ezek szintén komponensekből alakulnak, módosulnak és bomlanak

átfogóbb rendszer részeként. Egy komponensrendszer akkor fejlődik, ha növelni tudja komplexitását, és egyre strukturáltabbá alakítja komponenseit.

Segítés – fejlődéssegítés

A személyiség alakulásának kedvező irányban történő befolyásolására leggyakrabban a fejlesztés szót használjuk. Nagy (2008) a beavatkozás lehetséges kiindulópontjait tekintve két egymást részben átfedő irányzatot határoz meg: a készítő és a segítő pedagógiát.

A készítő pedagógiai kultúra felnőtt központú, és célja annak elérése, hogy a gyermek azt tegye és úgy, amit a felnőtt, a pedagógus elvár, megkövetel. Ezt külső motivációra építve, minősítő értékeléssel valósítja meg. A fejlesztési folyamat normaorientált, vagyis azt fejezi ki, hogy a gyermek teljesítménye milyen mértékben feleltethető meg a normában megfogalmazottaknak. A készítés kényszerítésé torzulhat, a kényszerítő motiválás fenyegetéssé, fenyítéssé, az értékelés pedig büntetéssé. Abban az esetben pedig, ha nincs motiválás és értékelés sem, a magára hagyás jelenségével találkozhatjuk szembe magunkat.

Ezzel szemben a segítő pedagógia gyermekközpontú, jelentős szerepet kap benne a fejlődés folyamata, a belső motiváció, a gyermek öntevékenysége, aktivitására építkezése. Az aktuális tanítási és tanulási folyamat motiváltságát és eredményességét szolgálhatja, miközben a fejlődéssegítés nélkülözhetetlen eszközzé válik, és így az alapvető pszichikus komponensek évekig tartó optimális használhatóságú elsajátítását szolgálja, teszi lehetővé (Nagy 2010b). A segítő pedagógiai aktivitás a tanuló aktív részvételét, közreműködését és tevékenységét váltja ki és tartja fenn. A segítő pedagógiai kultúrában a tanulássegítés és a fejlődéssegítés egymást kiegészítő folyamatokként jelentkeznek. A tanulás segítésekor az aktuális tanulási feladat elvégzésének elősegítése a cél, melyet segítő és önjuttalmazó motiválással és formatív, fejlesztő értékeléssel valósítunk meg. A készítő pedagógiára jellemző „*letanítás*” stratégiáját a segítő pedagógia a „*megtanítás*”-ra váltja, a fejlesztendő terület jellemzőinek folyamatos figyelembevételével.

A fejlődés segítés fogalomköre is bővült, átalakult (Nyitrai 2010). A kognitív forradalom olyan emberképet sugall, mely szerint az ember mindig egy interpretált környezettel találja magát szemben, a szó legáltalánosabb értelmében aktívan dolgozza fel, gazdagítja a beérkező ingereket, modellálja a világot, és viselkedésének döntő meghatározója ez a modell, a világnak adott értelmezés. Ennek értelmében tehát előtérbe kerül a kogníció mint a fejlődés legfontosabb szervezője.

A kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógiában a fejlődés segítésének célja a kompetenciák tudatos fejlesztése a komponensek egymásra épülő szintjeinek kiépülését, az egymásra épülő szintek egyre bonyolultabbá és absztraktabbá válását segítő beavatkozást jelenti (Nagy 2007). A fejlődéssegítés az alapvető pszichikus komponensek évekig tartó optimális elsajátítását, használhatóságának megvalósulását teszi lehetővé. Célja nem a tananyag elsajátítása, eredményessége, hanem a fejlődési folyamat elsajátítási kritériumának elérése, vagyis az elért fejlettségi szintet az optimális elsajátítás kritériumához viszonyítani (diagnosztikus kritériumorientált értékelés). Ennek a folyamatnak sajátos mozgatórugója az öröklött alapokra épülő motiváció (mastery motivation).

Tehát a személyiség alakulásának kedvező irányban történő fejlesztése az eredményes fejlődés és a hatékony segítség szempontjából értelmezendő.

A személyiségfejlődés segítése

A komponensrendszer-elmélet értelmében a személyiséget pszichikus komponensrendszerként, a spontán és szándékos szocializációt pedig szocializációs komponensrendszerként kutathatjuk. Ahhoz, hogy megvalósíthassuk a nevelés feladatát, egyre jobb, hasznosíthatóbb ismeretekkel kell rendelkezünk a személyiségről, hogy az eredményesebb és hatékonyabb legyen.

A személyiség az aktivitását megvalósító, önmagát és másokat szolgáló öröklött és tanult pszichikus komponensrendszer (Nagy 2000). Legátfogóbb komponensrendszerei a személyiség operációs rendszere és kompetenciái. A személyiség aktivitása – működése, viselkedése, változása és fejlődése – a motívumrendszer, a tudásrendszer, a kompetenciák és az operációs rendszer által valósul meg.

Proszocialitás

A nevelés alapvető feladatainak és mibenlétének újraértelmezése a proszocialitás fogalmával szorosan összekapcsolódik. Hogyha jobban megismerjük a proszociális tevékenységek mozgatórugóit (mikor és miért fordul elő, illetve azt, hogy miért nem), elképzelhető, hogy elősegíthetjük olyan jótékony, hasznos viselkedések kialakulását, melyek létfontosságú az egyén és társadalom jólétére. Az altruisztikus segítség ezen formája sokáig csak a csoporttársadalmon belül érvényesült, és nem terjedt ki a másik csoportra. Ma az egyén, a csoport, a nemzet, az ország és az emberiség teljes hierarchiáját átfogó értékrend kialakulása azt jelenti, hogy létrejön egy olyan sajátos, globális értékrend,

mely az egyén és az emberi nem létének, túlélésének legalapvetőbb érdekeit fejezi ki (Nagy 1995). A proszocialitás fejlesztésének feladata ma azt jelenti, hogy az nemcsak a közösségekre vonatkozik, hanem a csoportok, közösségek, nemzetiségek, nemzetek közötti viszonyra is.

Stürmer és Snyder a segítés és az altruizmus szociálpszichológia elméleti értelmezését a szociális csoportokban, illetve csoportok közötti kontextusban vizsgálták. Ennek szakirodalmában ma már fellelhető az az elmélet is, mely szerint nem várható el, hogy szignifikáns különbség legyen a csoporton belüli elfogultság és csoportok közötti diszkriminációt illetően (Brown & Gaertner 2001, idézi Stürmer és Snyder 2010). Kutatásuk eredményei igazolták, hogy alanyaik nem feltétlenül diszkriminatívok a más csoportbeliekkel szembeni segítést illetően, viszont különböző természetű segítő motivációval jellemezhetők a segíteni „nekünk” és segíteni „nekik” cselekvési folyamatban. Míg a csoporton belüli segítés empátia alapú altruizmusként fogható fel, addig a csoportok közötti, szociális kölcsönösségként érthető, akár az előrelátható haszon érdekében is. Ahhoz, hogy segítséget kaphassanak, a másik csoportbeliekhez tartozóknak specifikus egyéni jellemzőkkel vagy tulajdonnal kell bírniuk, melyek megnyerők vagy előnyösek a segítő számára, illetve ezek révén egyéni és/vagy kollektív haszonhoz, előnyökhöz juthat.

A segítés cselekménye a szaktudás és információ megosztásának útja, anyagi javak újraelosztásának eszköze, és elsődleges eszköz a kevésbé szerencsések iránti törődésnek (Leeuwen & Tauber 2010). A segítés a segítő és segített számára egyaránt előnyös lehet, például az önkéntesség (Clary & Snyder 2002, Clary & Stuka 2000, idézi Leeuwen & Tauber 2010) számos haszonnal jár az egyénre nézve: új tanulási tapasztalatok, karrierrel kapcsolatos előnyök, mások szemében értékesnek tartott tevékenységekben való részvételi lehetőség, a másoknál szerencsésebbnek lenni – büntudat csökkentése, illetve az önértékelés erősítésének lehetősége. Az önkéntesség proszociális tevékenység, és számos motiváló tényező válthatja ki, mint például az értékek kifejezése vagy az önértékelés fokozása, erősítése a megelégedettség érzésének elérése érdekében. A szociális tevékenységek változatos formáinak elősegítése, támogatása egyik útja lehet a társadalom témérdek problémáinak megoldására (Omoto 2005; Snyder & Omoto 2000, 2001, idézi Leeuwen & Tauber 2010), mint például „szociális tőke” megalkotása vagy az egyének közötti bizalmi kötelék megteremtése.

Az önkéntesség sajátos válfaja a szociális munkának, mondhatnánk, hogy az egyén szívesen fordít időt és energiát mások jólétének elősegítéséhez anélkül, hogy ezért jutalmat vagy bármi más hasznot elvárna. Ez lehet informális

(szomszédok közötti) vagy formális (intézményesített). Mint már említettem, az egyént számos dolog vezérli ilyen cselekedetek vállalására. A segített iránt tanúsított pozitív hozzáállás révén az egyén önértékelése, önbecsülése erősödik, alakul, fejlődik. A szociális identitástudat olyan alapot biztosít az egyénnek, mely révén képessé válik a negatív stressz hatásának csökkentésére, és szociális támaszt elfogadni, illetve felhasználni (Haslam 2004; Levine & Reicher 1996, idézi Omoto & Snyder 2010).

A szociális identitástudat elemzői szerint az egyén szereti jól érezni magát önmagával, és kedvezőnek tartja, hogy olyan intézménynek tagja lehessen, mely pozitívan befolyásolhatja szociális identitástudatát (Ashforth & Mael 1989, Ellemers & társai 2007, Haslam & Ellemers 2005, idézi Jetten & társa 2010).

A segítő-segített kapcsolat összetettségét vizsgálva Nadler és Halabi (2006, idézi Leeuwen & Tauber 2010) állítják, hogy ez a kapcsolat egyenlőtlen reláció, mert a segítség általában a hatalommal, a függőség érzésével, az erőforrások birtoklásával, a tudás és készség/szakértelemmel asszociálható. A tulajdonképpeni segítő cselekedet/viselkedésmintázat kiemeli a segítő és segített között létező egyenlőtlenséget, hiszen a segítő megerősíti másoktól független, míg a segített a másoktól függő státusát. Ennek értelmében beszélhetünk:

a) Függőség – orientált segítsérről, mely a problémára teljes megoldást ad, és kevésbé veszi figyelembe a segített autonómiáját, és a segítő azon meggyőződését támogatja, hogy a segítségre rászoruló nem tud önmagán segíteni.

b) Függetlenség – orientált segítsérről, mely részleges és időleges. Feltételezi, hogy a segített képessé válik önmagának segíteni, ha a megfelelő eszközöket bocsátják rendelkezésére.

Saucier és társainak (2010) munkájában a segítő helyzetbe kerülő egyén fontosabb diszkriminatív motivációs tényezőit emelik ki: anyagi vagy társadalmi javakra vonatkozó remény/elvárás (Moos & Page 1972, idézi Saucier 2010), várható szociális büntetés elkerülése (Archer & társai 1981, idézi Saucier 2010), illetve olyan helyzetek által keltett negatív érzelmek elkerülése, melyekben a segítség elmaradt (Cialdini és társa 1982, Schaller és Cialdini 1988, idézi Saucier 2010). Míg Saucierék biztosan állítják, hogy a segítő tevékenységek önzőség által motiváltak, néhány kutató egyenesen tagadja az önzetlen segítség vagy altruizmus létét (Cialdini, Schaller, Houlihan, Arps, Fultz és Beaman 1987, Maner, Luce, Neuberg, Cialdini, Brown és Sagarin 2002, idézi Saucier 2010). Ezek alapján a segítség nem tekinthető teljes mértékben proszociálisnak, illetve a többségi csoporttagok azon szándéka, hogy a kisebbségi csoport tagjain segítsenek, nem mindig meghatározója a többségiek elfogulatlanságának.

Értékrend

Milyen fejlettségi szintű egzisztenciális kompetenciákra van szüksége a felnövekvő generációknak a jelenlegi egyéni és társadalmi problémák eredményesebb megoldására?

Milyen személyiséggel kell rendelkeznie a ma emberének, hogy az érték-közvetítés feladatát betölthesse?

A személyiség kialakulása, változása, fejlődése a szocializációs hatások eredménye. Ezek lehetnek pozitívak (proszociális) és negatívak (antiszociális). A komponensrendszer-elmélet értelmében a szocializációs rendszer szándékos szervezése és működtetése a személyiségfejlődés közvetett segítése révén valósítható meg. *A személyiségfejlődés viszont akkor valósítható meg, ha az egyén motívumrendszerének, azaz értékrendjének pozitív irányú változását segítjük elő abhoz, hogy az egyén a személyiségfejlődés legmagasabb fokára, az önértelmező szintre jusson, és a civilizáció aktuális fejlettségi szintjének megfelelő világtudattal, éntudattal rendelkezve betölthesse érték-közvetítő szerepét.*

A személyiségfejlődés egzisztenciális jellegű funkciója az adaptivitás, a kreativitás és az életképesség biztosítása, a szabadságfok növelése. Ez négy kulcskompetencia segítségével valósítható meg: perszonális, szociális, kognitív és speciális. A személyiség kreativitásánál is fontosabb jellemzője az egyéni értékrend mint motívumrendszer, amely meghatározó szerepet játszik a személyiség működésének és viselkedésének szabályozásában, és a pozitív egyéni értékrend (motívumrendszer) kialakulása, megszilárdulása, az egyéni értékrend pozitív irányú változása a személyiségfejlődés legfontosabb feltétele. Ennek értelmében a nevelés feladata nem lehet más, mint a pozitív egyéni értékrend kialakulásának, megőrzésének, pozitív irányú változásának az elősegítése.

A kialakult egyéni értékrend hierarchikus motívumrendszer. Ahhoz, hogy az ember egzisztenciális motívumai átalakuljanak, az alárendelt motívumok teljes rendszerének át kell szerveződnie (nevelési feladat)!

Ilyen értelemben a proszocialitás a pozitív szociális értékrend alapja, magja a másik ember, a másik csoport, a másik társadalom, az emberi faj létérdekeit figyelembe vevő, szükség szerint azt szolgáló, segítő magatartás, cselekvés, illetve az erre készítő motívumrendszer (Nagy 2010b). Az egyéniséggé fejlődéshez az egyénnek olyan motívumrendszerrel, azaz egyéni értékrenddel kell rendelkeznie, mely „elsajátítási motivációként” fenntarthassa az önállóságra való igényét és önfejlesztési igényét.

Hogyan töltheti be a XXI. században a nevelés két legfontosabb funkcióját: a személyiségfejlődést és az értékközvetítést? A pedagógia paradigmaváltó

megújulása és fejlődése által. Olyan segítő pedagógiai kultúra kialakításával, melyben fő feladat a tanulássegítés és a fejlődéssegítés egyaránt, és célja nem a tananyag elsajátításának eredményessége, hanem a fejlődési folyamat elsajátítási kritériumának elérése (az elért fejlettségi szintet az optimális elsajátítási kritériumához hasonlítja).

A szándékos intézményes nevelés az értelmező szint kibontakozását segítheti elő. Ennek megfelelően kompetenciákat fejleszthetünk, motívumok létrejöttét segíthetjük, motívumrendszereket (értékrendet) formálhatunk, és a személyes tudat fejlődéséhez járulhatunk hozzá.

Irodalom

Bábosik István: *Neveléstudományok*. Budapest, 2004, Osiris Kiadó.

Ellemers, N. & Boezeman, E. J.: Empowering the Volunteer Organization: What Volunteer Organizations Can Do to Recruit, Content, and Retain Volunteers. In Sturmer, S. & Snyder, M. (Eds.), *The psychology of prosocial behavior: Group processes, intergroup relations, and helping* (pp. 81–102). Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2010.

Halabi, S. & Nadler, A.: Receiving Help: Consequences for the Recipient. In Sturmer, S. & Snyder, M. (Eds.), *The psychology of prosocial behavior: Group processes, intergroup relations, and helping* (pp. 81–102). Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2010.

Jetten, J., Haslam, S. A., Iyer, A. & Haslam, C.: Turning to Others in Time of Change: Social Identity and Coping with Stress. In Sturmer, S. & Snyder, M. (Eds.), *The psychology of prosocial behavior: Group processes, intergroup relations, and helping* (pp. 81–102). Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2010.

Kron, Friedrich W.: *Pedagógia*. Budapest, 2003, Osiris Kiadó.

Nagy József: Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. *Magyar Pedagógia*. 95. évf. 3–4. szám 157–200. p.

Nagy József: *XXI. század és nevelés*. Budapest, 2000, Osiris Kiadó.

Nagy József: *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Szeged, 2007, Mozaik Kiadó, 26–67. p.

- Nagy József: A közoktatás megújításának koncepcionális kérdései. *Iskolakultúra*. 2008. 2–4. 31–38. p.
- Nagy József: A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*. 2010a. 7–8. szám 3–22. p.
- Nagy József: *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, 2010b, Mozaik Kiadó.
- Nyitrai Ágnes: *Az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítése mesékkel a 4–8 éves gyermekek körében. (PhD-értekezés)*. 2010.
http://doktori.bibl.u-szeged.hu/590/1/Nyitrai_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf
(letöltve: 2013. 05.28.)
- Omoto, A. M. & Snyder, M.: Influences of Psychological Sense of Community on Voluntary Helping and Prosocial Action. In Sturmer, S. & Snyder, M. (Eds.), *The psychology of prosocial behavior: Group processes, intergroup relations, and helping* (pp. 81–102). Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2010.
- Rogers, C. R., Freiberg H. J.: *A tanulás szabadsága*. Budapest, 2007, EDGE 2000 Kiadó – Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Saucier, D. A., McManus, J. L. & Smith, S. J.: Discrimination Against Out/Group Members in Helping Situations. In Sturmer, S. & Snyder, M. (Eds.), *The psychology of prosocial behavior: Group processes, intergroup relations, and helping* (pp. 81–102). Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2010.
- Stürmer, S. & Snyder, M.: Helping “Us” versus “Them”: Towards a Group – Level Theory of Helping and Altruism Within and Across Group Boundaries. In Sturmer, S. & Snyder, M. (Eds.), *The psychology of prosocial behavior: Group processes, intergroup relations, and helping* (pp. 81–102). Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2010.
- Van Leeuwen, E. & Tauber, S.: The strategic side of out-grouphelping. In Sturmer, S. & Snyder, M. (Eds.), *The psychology of prosocial behavior: Group processes, intergroup relations, and helping* (pp. 81–102). Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2010.

Tóth Aliz Kriszta

Oktatás másként

Bevezető

A SMILE (Strengthening Minority Identity and Language Education) Erasmus IP (intenzív program) keretén belül lehetőségünk volt belekóstolni a dániai és németországi kisebbségoktatásba. A program kezdeményezője a dániai University College Syddanmark, további partnerei a Babeş–Bolyai Tudományegyetem – Románia, Ljubliana University – Slovenia, St Marys University College – Belfast, Åbo Academi, Vasa – Finland, Eötvös József Főiskola (EJF) – Magyarország. A program célja a más kisebbségek oktatásának a megismerése volt, illetve olyan módszerek elsajátítása, amelyek könnyítik a második nyelv tanulását az anyanyelv mellett.

A tíznapos program, a „folkehøjskole” (népfőiskola) intézményének jellegzetes jegyeit hordozta. Ez az oktatási forma a demokráciára való nevelést gyakorolja, tesztek és osztályzás helyett a közösségi tanulásra, a felfedezésre és az együttgondolkodásra helyezi a hangsúlyt. A gimnázium után sokan hallgatnak néhány hónapig népfőiskolát, mely forma az élethosszig tartó tanulásnak is fontos bázisa. Ennek tükrében a képzés előadássorozata után éppoly fontos volt a csoportos (demokratikus) beszélgetés, az állandó jellegű kiértékelés, a saját tapasztalatok, vélemények megosztása, valamint a határ régió kisebbségi



iskoláinak óralátogatása és a gyakorlati tanítás vagy a hétvégi kirándulás, mint az elméleti felvezetés, összegzés. Nyolc országból érkeztek a résztvevők (alap- és mesteri képzést folytató diákok és vezető tanárok, pedagógusok): írek, svédül beszélő finnek, olaszországi szlovénok, a magyarországi Baján élő és tanuló német ajkúak, dán németek, német dánok, az erdélyi magyarok képviselői és orosz egyetemisták.

A program szépsége mégis a gyakorlatiasságában rejlett, ugyanis lehetőség adódott iskolalátogatásra, tanításra. Két iskolát látogathattunk meg, majd ugyanazokban taníthattunk is. Hogy miért volt ez izgalmas és tanulságos, a továbbiakban kiderül.

Az iskola környezete

Az első iskola, ahova ellátogathattunk egy, a dán–német határ mentén levő városban található német kisebbségi iskola. Első ránézésre az épület egy magánháznak tűnt, majd tovább haladva, bekerültünk az iskola belső udvarára, ahol biciklikirakatra bukkantunk. Tudniillik a dán/német gyermekek biciklivel járnak iskolába. Mind az épület, mind az udvar nagyon tiszta volt, igényesen berendezve a gyermekek számára sportpályákkal, játékszerekkel felszerelve.



Az oktatás

Elsőre azt hinné az ember, hogy valamilyen reformpedagógián alapuló oktatás folyik az iskolában, de meglepetésünkre kiderült, hogy Dániában és Németországban ilyen a hagyományos oktatás.

Hogy milyen?

Az első három évben a gyermekek saját adottságaiknak és a tanulási ütemüknek megfelelően haladnak. **Ez azért fontos, mert a gyermekek nagyon** sokféle érettséggel és tudással kerülnek be az iskolába. Az egyéni tanulási ütem lehetővé teszi, hogy a tehetséges gyermekek és a fejlesztésre szorulóak is a saját tempójukban haladhassanak, és szert tegyenek arra a megalapozott tudásra, amelyre a későbbiekben építeni lehet. Eközben megtanulják elfogadni, hogy az osztályközösségben mindenkinek más az érdeklődése és az erőssége.

Ebben az életkorban az átélés-tapasztalat még sok mindenre megfelelőbb kiindulási alap, mint a fogalmi-absztrakt gondolkodást igénylő feldolgozásmód. Erőltetés és megterhelés nélkül igyekeznek a fogalmi gondolkodás felé haladni az egyéni képességeknek megfelelően.

Az iskola célja az alapvető képességek, készségek és jártasságok fejlesztése. Ennek érdekében sokféle tevékenységgel tanulnak, amit lehet, kipróbálnak, a teret, az osztálytermet kreatívan használják, és sok külsős programon is részt vesznek. Így a tudás nem elszigetelt módon jut a gyermekekhez, nem azt élik meg, hogy a tanulás csak az iskolára tartozik, hanem megtapasztalják, hogy mit mire tudnak használni az életben.



A 4. év bizonyos területeken már kapcsolódik a felsőbb osztályokhoz, megjelenik néhány szaktanár, de még az alsós tanulási formákat élik. A harmadik-negyedik év folyamán tanulják meg a gyermekek a házi feladatot, mint önálló tanulási módszert. Mindezekkel a felső tagozatba való lépést készítik elő.

Az 5–6. évben a tanulásban és a közösségi élet területén egyre több választási lehetőséget és egyre nagyobb felelősséget hárítanak a gyermekekre. Az eddigi évek alatt megtanult munkaformákat és módszereket már képesek önállóan is felhasználni, feladatokhoz rendelni, továbbá képesek a kisebbeket segíteni (pl. szakkört tartani). Általában az egyik tanár még jelen van az osztály életében, már megjelennek a szaktárgyak, amelyeket tevékenységközpontúan, a komplex látásmód fenntartásával, de már a logikai gondolkodásra is erőteljesen építve, és szaktanárok bevonásával tanítanak. A felsőbb évfolyamokon a tanulás mindinkább eltolódik az önálló munka irányába. A tanár szerepe egyre inkább az egyéni segítségnyújtás.

A 7–8. évben felkészítik a gyermekeket a kompetenciaalapú felvételire, és arra, hogy a középiskolát biztonságosan, felkészülten, önállóan el tudják végezni. A szakórákon az alapvető ismereteket tanítják, melyekre épülve a komplex órákon gazdag tanulásmódszertani elemekkel az információk feldolgozását, rendszerezését, és saját tudásuk bemutatását gyakorolják. Kiemelten a felvételihez szükséges kompetenciákra készítik a gyermekeket, nemcsak a tananyagot



tanulják meg és gyakorolják be, de tanítanak önálló feladatmegoldó stratégiákat, időgazdálkodást, fejlesztik a szövegértést, és a saját tudásuk bemutatásához szükséges kompetenciákat is.

A tanterv

Az évnek a természeti változásokon alapuló szakaszai, melyekhez **ünnepek** kapcsolódnak. Ezek adják az iskola életének kereteit. A tanévet ezek alapján öt periódusra osztják: a periódusok témappal kezdődnek és ünneppel záródnak. Minden évfolyamon más-más kultúrkör ünnepeivel ismerkednek.

A tanterv másik szála a tudományágakhoz kapcsolódó témakörök, melyeket hagyományos **tantárgyak** szerint dolgoznak fel, de igyekeznek többnyire komplex foglalkozásokat tartani.

Életük fontos része a **szociális kompetenciák** fejlesztése (ön- és társismeret, kommunikáció, konfliktuskezelés tanulása). Ehhez tanórakeretet is biztosítanak. Ilyenek például a beszélgető kör, a csoportjáték, a hétzáró, valamint a közös tízórai.

Vannak egyéb speciális **tantárgyaik** is, melyek a pedagógiájuk megvalósításához nélkülözhetetlenek. Ezek nagy részében megjelennek a művészetek és a kutatás. Képzési rendükbe be van építve az úszásoktatás és az angol tanítása is. Délután tartanak kötelező, a felsőbb évfolyamokon szabadon választható programokat (szakkör, sportkör). Életük szerves részét képezik az év eleji erdei iskola és az év végi tábor.

Kéri Katalin

Magyar művek és kutatások a nőnevelés történetéről a XX. század közepéig

Neveléstörténet és lánynevelés-történet

A nő- és a neveléstörténet gazdag tematikájának kiemelkedő, már a korábbi századokban is gyakran kutatott területét jelenti a *nőnevelés múltjának* feltárása. A tématerület historiográfiája egyrészt azt mutatja, hogy a nőnevelés-történet gyakran mint az „általános” neveléstörténet egyik ága került bemutatásra, másrészt pedig a leányiskolák és a lányok neveléséről szóló eszmék kutatásának fel-futását láthatjuk. (Ez utóbbiak alatt világszerte leginkább a középosztálybeli lányok nevelését értik a kutatók, hiszen a közép- és felsőszintű intézményesült képzésben, az újkorban túlnyomórészt ők vettek részt.) Hunt megállapítása szerint a nőnevelés kérdése a neveléstörténetben szinte minden esetben vagy alárendelten, vagy elkülönítetten kezelt téma.

¹ A nőnevelés-történet kutatásában is új dimenziókat nyitott és korszerű megközelítési módokat tett lehetővé a *gender* szempontú vizsgálódás, amelyet értelmezési keretként használva mára világossá vált, hogy az utóbbi másfél évszázad során a nyugati világban mindenütt – így természetesen a magyar nevelés történetében is – a lányok iskolai képzése során jelentős konfliktusok keletkeztek a munkaerőpiacra történő, illetve tudományos igényű nevelésük és az otthoni (hagyományosan női) feladataikra felkészítésük között.² Az elmúlt időszak kutatásai arra is rámutattak, hogy milyen szoros a nő- és a társadalomtörténet kapcsolata, hogy a lánynevelés részletei és összefüggései nem elemezhetők és nem érthetők meg széles társadalom- és nő történeti háttér nélkül. A kutatások fontos hozadéka, hogy világosan láttatják: nem beszélhetünk egyetlen társadalom esetében sem átfogó módon a „lánynevelésről” vagy „a nők művelődési szokásairól”, hiszen a nevelési célokat, tartalmakat, lehetőségeket illetően éppúgy jelentős társadalmi, felekezeti, nemzetiségi különbségek léteztek, mint a kutatások főszereplőiként aposztrofálható lányok iskolai, családi nevelési tapasztalatait illetően.

Az elmúlt több mint másfélszáz évben világszerte sok adatot tártak fel és elemeztek a lánynevelés-történet kutatói. Hosszabb és rövidebb lélegzetű önálló

monográfiák, tanulmánykötetek, szemelvénygyűjtemények, cikkek és esszék íródtak a leánynevelés és női művelődés történetének eddigi kutatási eredményeiről, valamint összefoglaló, a női emancipációval átfogóan, több szempontból foglalkozó művek részletei szólnak ugyanerről.³ A témát felölelő, hatalmas mennyiségű szakirodalomnak az áttekintése ma már elképzelhetetlen a bibliográfiai adatokat gyűjtő és csoportosító, nyomtatott és elektronikus adatbázisok nélkül. Ebben a tanulmányunkban a nőnevelés-történet hazai kialakulásának, XX. század közepéig keletkezett főbb szakirodalmának, kutatási eredményeinek az értékelő áttekintését végezzük el, kijelölve a jövő kutatói számára elvégzendő feladatokat is.

XIX. századi magyar kutatások a leánynevelés és női művelődés történetéről

Magyarországon már a XIX. században születtek olyan munkák, amelyek szerzői visszatekintettek korábbi korok nőnevelési törekvéseire. Ezek a legtöbb esetben az akkoriban formálódó pedagógiai sajtóban, kiemelten például a Nemzeti Nőnevelés és a Magyar Paedagogia számaiban jelentek meg. A századfordulóhoz közeledve és azon pár évvel túllépve is gyakori téma volt az évszázaddal korábbi, a hazai nőoktatás és nőemancipáció hajnalát jelentő időszakot érintő visszatekintés, például Péterfy Sándor⁴, Várnay Sándor⁵, Szelényi Ödön⁶ és mások tollából. Péterfy Sándor *A magyar elemi népoktatás* című, kétkötetes könyve I. részében külön fejezetet⁷ szentelt az 1868 előtti leányiskolák és a nőnevelés bemutatásának. Szuppán Vilmos pedig *A magyar felsőbb leányiskolák múltja és jelene*⁸ címmel írt könyvet ugyanabban az évben. Már ebben, a lánynevelés-történet kutatásának korai időszakában is fontos téma volt a XIX. századi jeles nőalakok vagy a női művelődésért sokat tett férfiak életútjának a bemutatása. Brunszvik Teréz⁹, Teleki Blanka¹⁰, Karacs Teréz¹¹, Fáy András¹², De Gerando Antonina¹³, Veres Pálné Beniczky Hermin¹⁴, Zirzen Janka¹⁵ életművéről, nőoktatással kapcsolatos elméleti és gyakorlati tevékenységéről több esetben olyanok emlékeztek meg, akik személyesen ismerték őket. Ráakadhatunk olyan lánynevelés-történeti bemutatásokra is a korabeli sajtóban, amelyek valamilyen évfordulóhoz, eseményhez kötődtek. Ilyen volt például a Vasárnapi Ujságban az az 1899-es cikk, amely a budapesti nemzetközi gyermekvédő kongresszushoz kapcsolódóan jelent meg *A kisdédnevelés és nőképzés uttörői* címmel. Ebben a szerző bemutatta Brunszvik Teréz – az 1831-es kolerajárványban fiatalon elhunyt –

Beniczky Pálné Sturmman Karolina, leánya, Veres Pálné Beniczky Hermin, annak leánya, Rudnay Józsefné Veres Szilárda, illetve Teleki Blanka és Karacs Teréz, Teleki Sándorné, Csiky Kálmánné és Emich Gusztávné lánynevelési törekvéseit.¹⁶

Természetesen nem csupán a magyar, hanem a külföldi nőnevelés-történet kutatásának eredményei is megjelentek hazánkban. 1864-ben adta ki a Magyar Tudományos Akadémia Nagy Márton (1804–1873)¹⁷ piarista szerzetes *A keleti nevelészet* című (korábban akadémiai előadásként megtartott) munkáját, amely az ókori kínai, indiai, perzsi és egyiptomi nevelésről íródott, és ebben a kínai lánynevelésről is adott rövid áttekintést.¹⁸ (Mészáros István szerint Nagy Márton tanulmánya „az egyik első hazai egyetemes neveléstörténeti hosszmet-szet”¹⁹.) Kína nevelésügyének bemutatásánál a szerző hosszabban írt az ottani ókori családi életről, a házasodási és gyermeknevelési szokásokról. A hazai szakirodalomban ő volt az egyik első olyan tudós, aki a kínai gyermekégtörténet témájának hosszabb figyelmet szentelt. Kiemelte a fiú- és leánygyermek nevelése közötti különbségeket, amelyek már a születéstől fogva egyértelműen jelzik a kínai társadalomban, hogy a fiú fontosabb a közösségben²⁰. Írt arról a szokásról is, hogy Kínában a fiúk mellé születésükkor a férfias foglalkozások tárgyait helyezik, a leányok mellé pedig a női lét tipikus kellékeit: „az újjonnan született gyermek, kinek születésénél az ajtó elé nyíl és ív akasztatik, gondosan takartatik be a legjobb kelmébe; a leány, kinek születés jele a szülék ajtaja előtt orsó és fonál, csak rongyokba göngyöltetetik. A leánynak cseréppel kell megelégednie, míg a gyermek drágakővel játszik, s ha az apát gyermekei számáról kérdezik, akkor ő csak a fiúkat számlálja.”²¹ Nagy Márton az akadémiai beszéd írott változatához nem fűzött forrás- és irodalomjegyzéket. Szóhasználatából²², témakiemeléséből lehet viszont következtetni arra, amit egyes szerzők nevének szövegközi kiemelésével ő maga is alátámaszt: műve nem elsődleges források elemzésén és nem a bemutatott „keleti” országokban szerzett ismereteken alapul, hanem leginkább német szakmunkákon. Kína leírásához Fresnel használta, India bemutatása esetében pedig Wuttke, Cramer és Bunsen nevére, Egyiptomnál szintén ez utóbbi két szerzőre utalt.

Az első magyar nyelvű, kifejezetten lánynevelés-történeti tanulmányok között említhető példaként a szintén külföldi szakmunkákra támaszkodó – az 1870-es években a nőnevelésben aktívan munkálkodó²³ – Gyulay Béla (1844?) *Nőnevelés az ó-korban* című munkája²⁴.

A nőnevelés története a századforduló pedagógusképzők számára írt tankönyveiben

A XIX. század végén a közép- és felsőszintű pedagógusképzés megteremtette az igényét a korszerű ismereteket nyújtó, legújabb hazai és külföldi tudományos eredményekre támaszkodó, azokat összegző tankönyveknek.²⁵ Ezekben a művekben (hasonlóan, mint a századforduló németországi, ausztriai munkáiban) többnyire megjelent a leánynevelés történetének rövid bemutatása, főként az eszmetörténet vonatkozó forrásainak, a neveléstörténet ikonikus alakjainak a felidézésével.

Kiss Áron a tanító- és tanítónőképzők számára a századvégen összeállított *Olvasókönyv*ben közölte *A nőnevelésről* című értekezését, amelynek elején rövid áttekintést adott régi korok nőideáljáról és leánynevelési szokásairól. Már írásműve elején leszögezte, hogy „A nőnevelés felőli nézetek mindig attól függenek, milyen a nő társadalmi helyzete egyik, vagy másik nép keblében.”²⁶ Többek között Fénelon művének Barkóczy-féle, 1842-es hazai fordításából idézett²⁷, és említette Fáy András, Pestalozzi és Spencer nőnevelési gondolatait is.

A XIX. század végétől megjelenő, felsőoktatási tankönyvként írt neveléstörténeti kézikönyvekben és egyetemi előadásokban a lánynevelés-történet különböző részletei szintén jelen voltak. A hazai neveléstörténet első kiemelkedő tanárai, kutatói, szakírói, Garamszeghi Lubrich Ágost, Fináczy Ernő vagy Prohászka Lajos figyeltek tehát erre a tématerületre, és műveikből kitűnik, hogy e tudásaink kiválóan ismerték a nőnevelés-történet számos hazai és külföldi, elsődleges és másodlagos forrását. Tanulmányunk következő bekezdéseiben közülük csak Fináczy Ernő könyveit mutatjuk be. Az ő négykötetes egyetemes neveléstörténeti összefoglalója a téma szempontjából újdonság-értékű volt a XX. század elején, például mert több, a nőnevelésről benne foglalt forrásrészlet először a szerző saját fordításában jelent meg magyarul. Az ókori neveléstörténetről szóló könyvében Fináczy írt a homéroszi kor nőneveléséről²⁸, a spártai²⁹ lánynevelésről, és több helyen is a klasszikus görög művek nőnevelési részleteiről. Hivatkozott forrásai között ott találjuk például Rossignol *De l'éducation et de l'instruction des hommes et des femmes chez les anciens* (A régiek férfi- és nőneveléséről és képzéséről)³⁰ című kötetet, amelynek rövid annotációjában Fináczy kiemelte, hogy elavult és „kevés kritikával írt könyv”, ám a francia mű görög és római lánynevelésről írt fejezeteit méltatta. James Donaldson *Woman, her position and*

influence in ancient Greece and Rome and among the early christians (A nő; helyzete és befolyása a régi Görögországban és Rómában és a korai kereszténységben)³¹ című könyvét is használta, és azt írta róla, hogy „Aki a klasszikus népek nőnevelését meg akarja érteni, e könyvet nem mellőzheti.”³² Az ókori római nők neveléséről többek között Bogár István *A római nőnevelés*³³, Garzó Miklós *Leánynevelés a régi rómaiaknál*³⁴ című munkáját, és Gyulay Béla már említett könyvét használta. (Ezeknek a szerzőknek a művei egyértelműen mutatják az ókori nőnevelés-történet iránti korabeli hazai érdeklődést.) A zsidóság régi nevelési eszményeit és gyakorlatát bemutató részben is külön alfejezetet szentelt Fináczy a nőnevelés – bibliai idézetekkel illusztrált – bemutatásának.³⁵

A monumentális neveléstörténeti összefoglalás második, középkorról szóló kötetében³⁶ is számos, különböző népek és korszakok lányneveléséről írt hosszabb-rövidebb fejezet található Fináczy Ernő művében. Német botanikai szakírók műveit felhasználva értekezett Szent Hildegard életéről és természetrajzi művéről; a muszlim nőnevelésről Goldziher Ignác kutatási eredményeinek felhasználásával írt; a középkori zsidóság nőnevelési gyakorlatáról is közölt egy rövid bemutatást, és külön – később számos szerző által használt és idézett – fejezetben foglalta össze a középkori keresztény nőnevelés sajátosságait.³⁷ Ebben két forrásrészlet fordítását közölte, amelyeket latinból, illetve franciából fordított (Szent Jeromos levele Laetához és egy Dhuoda grófné kézikönyvéből vett részlet). A fejezet megírásához és a kútfők értelmezéséhez főként német, és mellettük magyar szerzők írásait használta, például Gyürky Ödön (1863–1938) katolikus író, hírlapíró- és szerkesztő *Néhány lap Szent Jeromos paedagogiájából* című művét³⁸.

A renaissance kori nevelés története című könyvben Fináczy az itáliai nőnevelés bemutatásáról szóló alfejezetben ugyan a lábjegyzetben ajánlott egy német tanulmányt³⁹, ám megjegyzésként az alábbiakat fűzte hozzá: „Meg kell azonban jegyeznem, hogy tárgyalásom nem ezen a dolgon, hanem a forrásokon alapszik”⁴⁰, és utalt még arra, hogy Beödi Balogh Ilona írt doktori értekezést *Az olasz nő a renaissance idejében* címmel⁴¹. Műve későbbi részében ismertette Juan Luis Vives spanyol humanista nőnevelési gondolatait, az író eredeti, latin nyelvű szövegeire támaszkodva⁴². Külön alfejezetet szentelt a lutheri vallásreformáló mozgalom lányiskoláinak, saját fordításban közölve egy 1543-ban keletkezett braunschweigi lányiskolai szabályzat szövegének részletét.⁴³

Az *újkorai nevelés története*⁴⁴ című kötetben – bár Comenius pedagógiájának taglalásánál is ejtett néhány szót annak lányneveléssel kapcsolatos elképzeléseiről

– a harmadik, racionalizmusról szóló fejezet 24. alrésze az első olyan, amelyben Fináczy a lánynevelés történetéről írt: Fleury, Fénelon és Molière műveiből vett gondolatokat, és ezek összevető, a korszak viszonyaiból kibontott elemzését nyújtotta a *Nőnevelés Franciaországban. Fénelon* címmel.

A naturalizmus pedagógiájának bemutatása során részletesen kitért Rousseau *Emil* című művének elemzésére, külön kiemelve abból a lánynevelésre vonatkozó elképzeléseket, hangsúlyozva, hogy Zsófia nevelése tartalmában és céljaiban is lényegesen eltér a fiúkétól és a nemeslányok – XVIII. század közepén szokásban lévő – tanításától is. (Ebből és a francia forradalom alatti időszak elemi iskoláinak – köztük különböző leányiskoláknak a – bemutatásából is világosan kiderül, hogy a szerző széleskörűen tájékozódott a francia szakirodalomban, és annak idézett részleteit, a kulcsfogalmakat ő maga ültette át nyelvünk-re.) Művében kiemelte még Campe *Väterlicher Rath an meine Tochter* (Atyai tanácsok leánymnak) című írását⁴⁵, mint a német felvilágosodás egyik fontos lánynevelési tanácsadó könyvét, és több további helyen tett hosszabb-rövidebb utalást a lánynevelésre, például a Pestalozzi életművét bemutató részben.

Művek a lánynevelésről a két világháború között

Ami a magyarországi nőnevelés történetét illeti, a XX. század első felében születtek meg Kornis Gyula tollából azok az első jelentős, a témára vonatkozó összefoglalások, amelyek mindmáig szilárd alapját képezik ezzel kapcsolatos ismereteinknek. Kornis – egyéb, a témával kapcsolatos tanulmányai⁴⁶ mellett – 1927-ben publikálta *A magyar művelődés eszményei 1777–1848* című, kétkötetes könyvét⁴⁷. Ezek közül a másodikban szerepel *A régi magyar leánynevelés* című, terjedelmes fejezet (a 455–581. oldalon), amely a középkor kolostori és lovagi nevelésétől kezdi a téma bemutatását, külföldi szerzők (Szent Ágoston, Erasmus, Nettesheim-i Agrippa, Vives, Ratke, Comenius, Madame de Maintenon, Fénelon, Rousseau, Condorcet és mások) nőnevelési gondolatainak, műveinek rövid jellemzésével. Jóllehet, művében tehát több külföldi szerzőre vonatkozó megállapításokat is tett (hivatkozva például Fináczy előbb említett munkáira), Kornis összefoglalása alapvetően a magyarországi lánynevelésről és a nőeszmény hazai alakulásáról íródott – a középkortól 1848-ig terjedően –, nyomtatott és kéziratos forrásokkal részletesen alátámasztva. Számos olyan sajtóvitára, irodalmi műre hivatkozott, illetve ezek elemzését nyújtotta, amelyekből a könyve megírása óta eltelt csaknem 90 esztendőben sok kutató merített, csupán az

elemzés nézőpontjai változtak némileg. Ő például már részletesen leírta a reformkorban jelentős, a Tudományos Gyűjtemény hasábjain a nők művelődési lehetőségeivel kapcsolatosan lefolytatott vitát, és utalt sok, a Felső Magyar Országai Minerva vagy a Nemzeti Nőnevelés című lapokban megjelent cikkeire. Kiemelte többek között Széchenyi István, Fáy András, Takács Éva, Steinacker Gusztáv, Karacs Teréz, Teleki Blanka, De Gerando Antonina nőnevelési elképzeléseit, leírta iskolaszervező tevékenységüket, de áttekintést adott híres költők és írók (például Csokonai, Kazinczy, Vörösmarty) női művelődésről vallott gondolatairól is. Műve azonban több mint vélemények és életművek ismertetése, hiszen külön fejezetet szentelt a leánynevelő intézetek bemutatásának.

A két világháború között már megfigyelhető volt az a – nem csupán hazánkban látható – jelenség, hogy a nőnevelés, a nőemancipáció történetének kutatói között megjelentek a nők is. Brunsvik Teréz újabb életrajzát⁴⁸ például Czeke Marianne és Révész Margit készítették el 1926-ban. Schwarcz Etel⁴⁹, Evva Gabriella⁵⁰, Bobula Ida⁵¹ ebben az időszakban írták doktori értekezésüket. A Bobula Ida által írott műről 1935-ben a Századok című lapban írt ismertetést Pleidell Ambrus, és ez jól mutatja a korszak nőtörténeti kutatásokkal kapcsolatos vélekedését: a recenzens szerint *A nő a XVIII. század magyar társadalmában* című könyv „tárgyánál fogva inkább a publicisztika felé hajlik, hiszen a nők helyzetét a régi társadalomban modern szemlélet és modern törekvések avatták történelmi problémává”⁵². Pleidell tehát nem tartotta a történetkutatás tárgyának a nők (társadalom)történetét. Azt azonban elismerte, hogy „a munka olyan tudományos apparátussal készült, hogy mindig hasznos segédeszköz lesz a XVIII. század társadalmi képének helyes megítélésénél”⁵³, és dicsérte a szerzőnő könnyed stílusát, színes korrajzát.

Több korabeli lap, többek között és kiemelten is az 1935-ben Pécsen induló és hat évfolyamot megért Magyar Női Szemle is sok, a témához kapcsolódó, női kutatók tollából való írást közölt, köztük számos, híres nőalakról írott mikrobiográfiát⁵⁴, illetve neves gondolkodók nőkről, nőnevelésről szóló gondolatainak bemutatását⁵⁵.

Az 1930-as években néhány, a külföldi és a hazai nőnevelés történetének alaposabb megismerését segítő forráskiadvány is napvilágot látott, és megszülettek az ezekhez kapcsolódó elemzések. Péter János erdélyi latinnyelv-tanár 1935-ben jelentette meg Kézdivásárhelyen Juan Luis Vives válogatott pedagógiai munkáit⁵⁶, benne a középkori keresztény nőeszményt leíró, *A keresztény nő neveléséről* című művet. Ugyanő készített elemzést – számos latinból átültetett

forrásrészlettel – Erasmus nevelési elképzeléseiről, benne külön a lánynevelésről szóló fejezettel⁵⁷. 1936-ban adták ki magyarul Sebes Gyula fordításában Fénelon 1687-es, Európa-szerte nagy hatást gyakorló nőnevelési munkáját.⁵⁸

Ekkoriban jelentek meg nagyobb számban hazai lánynevelési forrásmunkák is, például *Karacs Ferencné Takács Éva válogatott munkái*⁵⁹ 1935-ben. 1938-ban látott napvilágot a helyenként neveléstörténeti szempontból is értékelhető bejegyzéseket tartalmazó mű, Kölcsey Antónia 1838–44 között írott naplója.⁶⁰ Kiadásra került Czeke Marianne gondozásában és bevezetésével Brunszvik Teréz naplójának I. része.⁶¹ (Ezt 1926-ban már megelőzte Brunszvik *Félszázad életemből* című művének⁶² publikálása.) Női naplókról szóló elemzések is megjelentek⁶³ a két világháború közti időszakban.

Az 1940-es években kezdett publikálni Sáfrán Györgyi (1911–1985)⁶⁴, akinek a XIX. századi haladó női törekvések álltak érdeklődése középpontjában. Később, az 1960-as években ugyanő tette közzé a *Teleki Blanka és köre: Karacs Teréz, Teleki Blanka, Lővei Klára*⁶⁵ című munkát. (A műnek egy későbbi kiadása is megjelent.⁶⁶)

1942-ben publikálta korábbi előadása szövegét a *Magyar Pedagógiában* és különnyomatként is Széchenyi István nőnevelési gondolatairól Váradi József⁶⁷. Műve, amely igen népszerű volt a saját idejében, több, a saját korára vonatkozó utalást is tartalmazott, nem csupán a lánynevelés, hanem (még inkább) a hazaszeretet vonatkozásában.

Összegzés

Tanulmányunk végén hangsúlyozni kívánjuk, hogy a női (nevelési) múlt kutatása nem az 1960-as, 70-es években, nem a nőmozgalmak erősödését, a *women's studies* kibontakozását és intézményesülését követően, még csak nem is a társadalomtörténeti történetírás irányzatainak XX. század közepén történt elterjedésével kezdődött. Forrásfeltárásaink, historiográfiai elemzéseink bizonyítják, hogy már a középkori-renaisszansz kori Európában is íródtak tudományos igényű, vagyis felhasznált forrásaikat feltüntető és azokat elemző, összevető művek. A XVIII–XIX. századtól, a történettudomány születésétől kezdve pedig számos nyugati példát hozhatunk arra, hogy a nők művelődésével vagy a lányok nevelésének történetével foglalkozott egy-egy szerző. Mindez a XIX. században kibontakozó pedagógiai-neveléstörténeti irodalomban is tükröződött, jöllehet, már akkor megfigyelhetjük azt, a többnyire ma is szokásos tárgyalási

módot, hogy a lánynevelés történetét vagy önállóan, a fiúk nevelésétől („a neveléstörténettől”) elszakítva, vagy annak csak – mintegy mellékes – részeként feltüntetve (például egy adott korszak nevelésügyét bemutató cikk, fejezet vagy könyv utolsó bekezdéseként) mutatták be.

A magyar neveléstörténet-írásban a nemzetközi jellemzőkhöz hasonlóan fontos hagyományként emelhetjük ki már a XIX. század közepétől-végétől a lánynevelés és női művelődés történetének kutatását; a források feltárása, egybegyűjtése és (újra)kiadása érdekében tett erőfeszítéseket. Kutatásaink megmutatták, hogy milyen páratlanul értékes leírásokat készítettek a leánynevelés intézményesülésének kezdeti időszakáról, a nőnevelés XIX. századi fejlesztőiről azok a kortársak (nem ritkán rokonok, kollégák, tanítványok) és utódok, akik memoárjaikban vagy elemzéseikben eredeti kútfőket is idézve vallottak Brunszvik Teréz, Fáy András, Karacs Teréz, Teleki Blanka, Veres Pálné és mások munkásságáról. Az egyéni életutak bemutatása mellett a nem intézményesült és az iskolai leánynevelés történetének feltárása, a témához kapcsolódó forrásmentés és forrásközlés, a legfontosabb külföldi művek magyar nyelvre történt átültetése és értékelésük egyaránt jelen volt a XIX–XX. század fordulójának neveléstörténeti kutatásaiban. A hazai neveléstörténészek leánynevelésről írt műveit és műrészleteit áttekintve látszik, hogy a *magyar történések bemutatása* mellett milyen fontos volt számukra mindig is a *külföldi kitekintés*, és hogy mennyire tájékozottak voltak – és azok ma is – a friss nemzetközi szakirodalomban⁶⁸.

Mivel a nőnevelés újkori történetének kutatása során módunkban állt tetemes mennyiségű külföldi másodlagos forrást áttekinteni, a fentiek mellett azt is ki kell emelnünk, hogy néhány kivételtől eltekintve a magyar lánynevelés és női művelődés történetének részletei, fontos forrásai külföldön *nem, vagy alig ismertek*, többnyire nem szervesültek az „egyetemes” nőnevelés-történeti munkákkal. A nemzetközi folyóiratokban, enciklopédiákban és neveléstörténeti szakmunkákban így zömmel a közeljövő kutatóira vár az a feladat, hogy a magyar nemzet kiemelkedő, a nők neveléséért sokat fáradozó gondolkodóit, pedagógusait, iskolateremtő és iránymutató elődeinket bemutassák.

Jegyzetek

¹ Hunt, Felicity (ed.): *Lessons for Life: The Schooling of Girls and Women, 1850–1950*. New York & Oxford: Basil Blackwell, 1987. XII. o.

² Uo. XIII. o.

- ³ A téma nemzetközi irányzatokat és eredményeket bemutató feldolgozását lásd Kéri Katalin: Tendenciák és eredmények a nőnevelés-történet nemzetközi kutatásában. *Neveléstudomány: Oktatás, kutatás, innováció*. 2013/3. 22–39. o. <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2013/10/tendenciak-es-eredmenyek-a-nonevel-es-tortenet-nemzetkozi-kutatasaban/> (A letöltés ideje: 2015.02.27.)
- ⁴ Lásd például Péterfy Sándor: Budai leányiskolák és nevelőintézetek 1775-től 1825-ig. I. *Nemzeti Nőnevelés*, 1887. március VIII. évfolyam III. füzet 105–109. o., II. Uo. 1887. május VIII. évfolyam V. füzet 193–205. o.
- ⁵ Várnay Sándor: Nőoktatás a száz év előtti Pesten. *Nemzeti Nőnevelés*, 1909. szeptember XXXVII. 335–339. o.
- ⁶ Szelényi Ödön: Néhány lap a magyarhoni nőnevelés kezdeteiből. *Nemzeti Nőnevelés*, 1916. május, XXXVII. évf. V. 239–258. o.
- ⁷ Péterfy Sándor: Leányiskoláink és nőnevelésügyünk állapota az 1868-dik évi XXXVIII. törvénycikk keletkezését megelőző korszakban. In uő.: *A magyar elemi népoktatás*. I. Budapest, 1896. 158–169. o.
- ⁸ Szuppán Vilmos: *A magyar felsőbb leányiskolák múltja és jelene*. Budapest, 1896.
- ⁹ Lásd például az alábbi életrajzot: Rapos József: *Brunswick Teréz grófhölgynek, a legnagyobb magyar honleánynak élete és műve*. Budapest, Nyomatott Kunossy és Réthy könyvnyomdájában, 1868. Megjegyzés: a tanulmány szövegében és jegyzeteiben is valamennyi forrásrészletet és korabeli folyóiratcímet eredeti helyesírással közlünk.
- ¹⁰ Életútját többen is megírták már a XIX. század végén, lásd P. Szathmáry Károly: *Gróf Teleki Blanka életrajza*. Leövey Klára jegyzetei nyomán. Budapest, 1886. (Megjegyzések: **1.** A művet meleg szavakkal ajánlotta az olvasók figyelmébe a *Vasárnapi Ujság*, 1886. december 12. XXXIII. 50. 811. o. **2.** Kemény kritikával illette viszont a könyvet az újabb kor elemzője, Sáfrán Györgyi, Leövey Klára töredékesen maradt kéziratának kiváló ismerője, aki egy írásában hangsúlyozta, hogy P. Szathmáry Károly életrajzi könyvében az eredeti jegyzetek adataiból kihagyott minden olyant, amely a kiegyezés után kompromittálónak számított. Lásd Sáfrán Györgyi (vál., bevez., jegyzetek): *Teleki Blanka és köre*. Bukarest – Budapest, Kriterion – Európa Kiadó, 1979. 175. o.) Lásd továbbá: De Gerando Antonia: *Gróf Teleki Blanka élete*. Budapest, 1892. (Megjegyzés: De Gerando Antonina Teleki Blanka unokahúga, Teleki Emma és a francia De Gerando August leánya volt.)
- ¹¹ Lásd például az alábbi forráskiadást: *Karacs Teréz összes munkái*. Nyomtatott Tóth Lajosnál Miskolczon, az Író tulajdona, 1853; továbbá: Sebestyén Stetina Ilona: *Karacs Teréz (1807–1892). Magyar Paedagogia*, 1893. január–február, II. évf. 1–2. sz. 1–10. o.
- ¹² Komáromy Lajos: *Fáy András mint paedagogus*. Budapest, 1886.; Findura Imre: *Fáy András élete és művei*. Budapest, 1888.; Erdélyi Pál: *Fáy András élete és művei*. Budapest, 1890; Badics Ferencz: *Fáy András életrajza*. Budapest, 1890. Megjegyzés: a Badics által írott életrajz elkészítésének háttéradatairól, tudományos értékéről igen alapos kutatást végzett Völgyesi Orsolya. Lásd erről: Fáy András „különös házassága”. In Lácza Magdolna (szerk.): *Nők és férfiak..., avagy a nemek története*. Hajnal István Kör – Társadalomtörténeti Egyesület; Nyíregyházi Főiskola Gazdaságtudományi Kar,

- Nyíregyháza, 2003. Rendi társadalom – polgári társadalom 16. 147–157. o. (A kötet tartalomjegyzékében a tanulmány ezzel, a 147. oldalon jelölttől *eltérő* címmel szerepel: Eszmény és valóság: a nők szerepe Fáy András életművében.) Fáy életéről újabban lásd még: Szöllősi Erzsébet: A nőnevelés reformere: Fáy András. In Dombi Alice – Oláh János – Varga István (szerk.): *Párhuzamok a XIX. és XX. század pedagógiai törekvéseiben. Fáy András, Mester János, Becker Vendel munkássága*. Gyula, APC, 2002. 50–61. o.
- ¹³ Sebestyénné Stetina Ilona: De Gerando Antonina (1845–1914). *Magyar Paedagogia*, 1915. október 24. évf. 8. sz. 465–476. o. (Megjegyzés: újabban például a következő tanulmányok foglalkoztak részletesen az egykori kiváló tanár- és író nő életútjával: Kéri Katalin: A modern leánynevelés útjain – De Gerando Antonina. *Embernevelés*, 1996/2. 11–18; Kéri Katalin: Antonina de Gerando. In Houssaye Jean (ed.): *Femmes pédagogues: t. I. De l'Antiquité au XIXe siècle*. Paris, Fabert, 2008. 585–610. o.; Márton Hajnalka: A történet kezdete. De Gerando Antonina életútjának töredékei. *Magiszter*, 2013/nyár, 113–120. o.; Kereszty Orsolya: A nők középfokú oktatása a kolozsvári községi/állami felsőbb leányiskolában a dualizmus kori Magyarországon. *Magiszter*, 2007/3–4, 157–172.; Borbíró Fanni: Estke és Gyula Frankhonban. Teleki Emma gyermekeinek neveltetése. In Láczy Magdolna (szerk.): *Nők és férfiak...* i. m. 157–164. o.)
- ¹⁴ Rudnay Józsefné – Szigeti Gyuláné: *Veres Pálné Beniczky Hermin élete és működése*. Országos Nőképző Egyesület, Budapest, 1891. és 1901; Geőcze Sarolta: Veres Pálné és a magyar társadalom evolúciója. *Magyar Paedagogia*, 1904. XIII. évf. 6–7. sz. 321–341. o. stb.
- ¹⁵ Sebestyénné Stetina Ilona: Zirzen Janka. *Magyar Paedagogia*, 1930. január–február, 39. évf. 1–2. sz. 11–17. o.
- ¹⁶ V. K.: A kisdednevelés és nőképzés uttörői. *Vasárnapi Ujság*, 1899. szeptember 17. 46. évf. 36. 631. o.
- ¹⁷ Nagy Márton piarista tanár, a bölcsészettudomány doktora 1844-ben lett az Akadémia levelező tagja. Az életrajzi lexikonok szerint számos pedagógiai és bölcsészeti tárgyú művet írt, ezek között található neveléstörténeti tanulmányait. A Szinnyei József-féle összefoglalás szerint írt egy könyvet is *A nevelészet története* címmel, ám ez kéziratban maradt. Lásd Nagy Márton. In Szinnyei József: *Magyar írók élete és munkái*. 10. kötet, Budapest, Hornyánszky Akad. K., 1903. <http://mek.niif.hu/03600/03630/html/n/n17413.htm> (A letöltés ideje: 2015.01.21.)
- ¹⁸ Nagy Márton: *A keleti nevelészet*. Magyar Akadémiai Értesítő Negyedik kötet Első füzet, Pest, Eggenberger Ferdinánd M. Akad. Könyvtárusnál, 1864. 64–128. o.
- ¹⁹ Mészáros István: *Nagy Márton*. http://www.kislexikon.hu/nagy_marton.html (A letöltés ideje: 2015.01.21.)
- ²⁰ Jellemző részlet ezen leírásában az a szóhasználat, amely a magyar nyelvben ma is gyakori: Nagy Márton maga is csak a fiúk megnevezésére használta a „gyermek” kifejezést.
- ²¹ Nagy Márton i. m. 73–74. o.
- ²² Németes és angolos írásmóddal vett át az indiai vallással, kasztrendszerrel kapcsolatos neveket, szavakat, például ezeket: xatrija (= ksatrija), cúdra (= súdra), Wischnu-Siwa,

- Krichna, sanscrit, Panchatantram stb.). Emellett egyes esetekben megadta az általa használt német szövegben szereplő kifejezést is a nehezen értelmezhető szavak mellett, például: „előjáróitok (Oberschaman)”. Nagy Márton i. m. 100. o.
- ²³ 1876-tól a budapesti V. kerületi polgári leányiskola igazgatója lett, és megszervezte mellette az első női kereskedelmi tanfolyamot.
- ²⁴ Gyulay Béla: *Nőnevelés az ó-korban*. Budapest, 1883.
- ²⁵ Ezek elemző bemutatását lásd Nóbik Attila: *Klasszikusok és kánonképzés a magyar neveléstörténeti tankönyvekben (1867–1956)* PhD-értekezés, kézirat, SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged, 2010.
- ²⁶ Kiss Áron: *A nőnevelésről*. In Kiss Áron – Komáromy Lajos – Péterfy Sándor (szerk.): *Olvasókönyv a tanító- és tanítónőképzők első osztálya számára*. Budapest, Dobrowsky és Franke kiadása, 1891 (második, javított kiadás), 221. o.
- ²⁷ Fénelon: *Nőnevelés*. Pest, 1842. Fordította: Barkóczy László.
- ²⁸ Fináczy Ernő: *Az ókori nevelés története*. Budapest, Hornyánszky Viktor, 1906, 26–27. o. (Megjegyzés: a tanulmány elkészítéséhez a mű 1922-es, második, bővített kiadását használtuk.)
- ²⁹ Uo. 65–66. o.
- ³⁰ Rossignol, Jean Pierre: *De l'éducation et de l'instruction des hommes et des femmes chez les anciens*. Paris, Labitte, 1888.
- ³¹ Donaldson, James Sir: *Woman, her position and influence in ancient Greece and Rome and among the early christians*. London – New York – Bombay – Calcutta, Longmans, Green, and Co., 1907. (Megjegyzések: **1.** A szerző keresztnevét Fináczy Ernő magyarosan „Jakab”-ként közölte. **2.** A mű eredeti kiadásának kiadóját ő nem nevezte meg, kiadási helyszíneként pedig csupán Londont jelölte. **3.** A mű 1994-ben ismét megjelent, az Elibron Classics sorozat facsimile kiadásában. **4.** Az 1994-es kiadás elektronikus változata a books.google.com keretei között szabadon hozzáférhető. (A letöltés ideje: 2015.01.12.))
- ³² Fináczy Ernő: *Az ókori nevelés története*. I. m. 199. o.
- ³³ Bogár István: *A római nőnevelés*. Pápai Jókai Kör évkönyve, Pápa, XIX. kötet, évsz. nélkül, 16–22. o.
- ³⁴ Garzó Miklós: *Leánynevelés a régi rómaiaknál*. Budapest, Lloyd Társaság nyomdája, 1906.
- ³⁵ Fináczy Ernő: *Az ókori nevelés története*. I. m. 311–313. o.
- ³⁶ Fináczy Ernő: *A középkori nevelés története*. Budapest, Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, 1914. (Megjegyzés: a tanulmány elkészítéséhez a mű 1926-os, második, bővített kiadását használtuk.)
- ³⁷ Tizenkettedik fejezet. A keresztény nőnevelés. Uo. 300–318. o.
- ³⁸ Gyürky Ödön: *Néhány lap Szent Jeromos paedagógiájából*. Budapest, 1895. (Megjegyzés: Gyürky Ödön pedagógiai érdeklődését jól jelzi, hogy bölcsészdoktori értekezését *Rousseau nevelési elvei* címmel írta 1882-ben. Az adatot közli: Szinnyei József: *Magyar írók élete és munkái*. I. m.

- <http://mek.niif.hu/03600/03630/html/g/g07368.htm> A Szent István Társulat által 1886 és 1919 között kiadott „Népiratkák” című, összesen 329 füzetből álló sorozatában is Gyürky készítette a *Mester uram a nevelésről* című írást, amely (a sorozat 21. részeként) 1894-ben jelent meg. Lásd erről: *Magyar Katolikus Lexikon*.
<http://lexikon.katolikus.hu/N/N%C3%A9piratk%C3%A1k.html> (A letöltések ideje: 2015.01.13.)
- ³⁹ Ruhmer, Wilhelm: *Pädagogische Theorien über Frauenbildung im Zeitalter der Renaissance*. Bonn, Druck von H. Ludwig, 1915. (Megjegyzések: **1.** Fináczy ennek a német szerzőnek a keresztnévét is magyarosan, „Vilmos”-ként közölte. **2.** Hivatkozásában nem jelölte a mű alcímét, ez a következő: *Nebst einer kritischen würdigung der leistungen mittelalterlicher*. **3.** A Fináczy-féle kötet a Ruhmer által írt mű kiadási helyszínét sem tartalmazza. A bibliográfiai adatok pontosítását a Franklin Penn Library digitális katalógusának segítségével végeztük el.)
- ⁴⁰ Fináczy Ernő: *A renaissance kori nevelés története*. Budapest, Hornyánszky Viktor, 1919. 76. o.
- ⁴¹ A kutatónő 1915-ben Budapesten védte meg ezt a 63 oldal terjedelmű értekezését. A művet az OSZK-ban őrzik.
- ⁴² Fináczy Ernő: *A renaissance kori nevelés története*. I. m. 160–161. o. (Megjegyzés: Fináczy lábjegyzetében azt jelezte, hogy a *De institutione feminae christianae* című – 1935-ig magyar nyelven nem létező – munka 1540-es bázeli kiadását használta.)
- ⁴³ Uo. 215–218. o.
- ⁴⁴ Fináczy Ernő: *Az újkori nevelés története*. Budapest, 1927.
- ⁴⁵ A mű teljes címe: *Väterlicher Rat an meine Tochter. Ein Gegenstück zum Teophron. Der erwaschenen weiblichen Jugend gewidmet von Joachim Heinrich Campe*. 1789. Megjegyzés: a könyv 1842-ben Steinacker Gusztáv (1809–1877) fordításában és átdolgozásában magyarul is megjelent *Női hivatás és társalkodástan* címmel. A mű további magyar fordításairól, például Andrád Sámuel (1751–1807) erdélyi orvos, író korábbi munkájáról lásd Kiss Áron: *A népiskolai tanítás története*. I. Budapest, 1881. 106–107. o.
- ⁴⁶ Lásd például Kornis Gyula: *A régi magyar nőmozgalom és a leánynevelés*. *Budapesti Szemle*, 1927. január, 593. sz. 57–94. o.
- ⁴⁷ Kornis Gyula: *A magyar művelődés eszményei 1777–1848*. 1–2. k. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1927.
- ⁴⁸ Czeke Marianne – Hrabovszkyné Révész Margit: *Brunszvik Teréz élet- és jellemrajza*. *Brunszvik Teréz emlékiratai*. Budapest, 1926.
- ⁴⁹ Schwarcz Etel: *Nőnevelés és oktatás a XIX. században Magyarországon*. Debrecen, Fővárosi Nyomda, 1938. *Dissertatio Universitatis Debreceniensis* sorozat.
- ⁵⁰ Evva Gabriella: *A magyar nőnevelés két úttörője Karacs Ferencné és Karacs Teréz nőnevelési nézetei*. Szeged, Első Kecskeméti Hírlapkiadó- és Nyomda-Rt., 1933. (Megjegyzés: Evva Gabriella nem csupán nőnevelés-történeti, hanem saját kora lánynevelésével kapcsolatos publikációkat is közölt. Lásd például tőle: *Nőnevelésünk válsága*. *Nevelésügyi Szemle*, I. évf. 3. 1937. március, 160–162. o.)

- ⁵¹ Bobula Ida: *A nő a XVIII. század magyar társadalmában*. Budapest, Magyar Társadalomtudományi Társulat, 1933.
- ⁵² Pleidell Ambrus könyvismertetése Bobula Ida könyvéről. *Századok*, 1935. április–június, LXIX. évf. 4–6. sz. 249. o.
- ⁵³ Uo. 249. o.
- ⁵⁴ Lásd például az alábbi írást Madarász Erzsébet: Az első magyar orvosnő: Hugonnai Vilma emlékezete. *Magyar Női Szemle*, III. évf. 1–2. sz., 1937. január–február, 2–8. o. (Megjegyzés: Madarász Erzsébet orvosnő a Meskó Zoltán alapította szélsőjobboldali Nemzeti Szocialista Földműves és Munkáspárt nőpolitikájának kidolgozója volt az 1930-as évek elején. Lásd erről Udvarvölgyi Zsolt: *Fejezetek a magyar szélsőjobboldal korai történetéből: fasiszták, kékingesek, és a Meskó-párt*. Budapest, ELTE BTK, 2004. (szakdolgozat részlete) <http://mek.oszk.hu/02100/02105/02105.htm#n46> (A letöltés ideje: 2015.01.13.)
- ⁵⁵ Lásd például Kelp Anna: Széchenyi és a női eszmény. *Magyar Női Szemle*, IV. évf. 5–6. sz., 1938. május–június, 81–87. o.
- ⁵⁶ Péter János (ford., bevez., jegyzetek): *Vives Lajos válogatott neveléstudományi művei*. Kézdivásárhely, 1935.
- ⁵⁷ Péter János: *Erasmus nevelési eszméi*. Gyulafehérvár, Papp, é. n.
- ⁵⁸ Fénelon, François de Salignac de la Motte: *A leányok neveléséről*. Budapest, Katolikus Középiskolai Tanáregyesület, 1936. (Megjegyzés: a kötet elektronikus változatát l.: <http://kerikata.hu/publikaciok/text/!kek/fenelon/nter4000.htm> (A letöltés időpontja: 2015.01.22.)
- ⁵⁹ *Karacs Ferencné Takács Éva válogatott munkái*. Budapest, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 1935. Tanítványaival válogatta Evva Gabriella. Magyar irodalmi ritkaságok, 31.
- ⁶⁰ *Kölcsey Antónia naplója*. Bevez., kiad. Kozocsa Sándor. Budapest, Rózsavölgyi, 1938. (Megjegyzések: **1.** Erre a kiadásra támaszkodva jelent meg újra a napló 1982-ben, Gábor Júlia válogatásában, az ő utószavával és jegyzeteivel. Magvető Kiadó, Budapest. **2.** Az 1938-as kiadást bemutatta Bobula Ida a *Magyar Női Szemle* című lapban. V. évf. 1–2. sz., 1939. január–február, 31. o.)
- ⁶¹ *Brunszvik Teréz grófnő naplói és feljegyzései*. I. Szerk. és bevez. tanulmányokkal ellátta: Dr. Czeke Marianne. Budapest, 1938.
- ⁶² Brunszvik Teréz: *Félszázad életemből*. (Mein halbes Jahrhundert) Ford.: Petrich Béla. Közli: Czeke Marianne – Hrabovszkyné Révész Margit. Budapest, 1926.
- ⁶³ Lásd például az alábbi írást Pukánszky Kádár Jolán: Két napló. (Déryné és Jászai M. naplójának elemző összevetése.) *Magyar Női Szemle*, V. évf. 1–2. sz., 1940. január–február 5–9. o.
- ⁶⁴ Sáfrán Györgyi: *Zirzen Janka és az egységes magyar nőnevelés kezdete*. Szeged, Árpád Nyomda, 1942. A m. kir. Horthy Miklós Tudományegyetem Pedagógiai Intézetének Közleményei, 4.

-
- ⁶⁵ Sáfrán Györgyi (vál., bevez., jegyzetek): *Teleki Blanka és köre: Karacs Teréz, Teleki Blanka, Lővei Klára*. Budapest, Szépirodalmi Kiadó, 1963.
- ⁶⁶ Sáfrán Györgyi: *Teleki Blanka és köre*. Bukarest– Budapest, Kriterion – Európa Kiadó, 1979.
- ⁶⁷ Váradi József: Széchenyi és a magyar nőnevelés. *Magyar Pedagógia*, 1942. január–szeptember, 1–3. sz. 1–13. o.
- ⁶⁸ Újabbán lásd például az alábbi kortárs kutatók nőnevelésről írt, széles körű nemzetközi kutatási eredményekre alapozott, monografikus munkáit: Pukánszky Béla: *A nőnevelés évezredei*. Budapest, Gondolat Kiadó, 2006. Uő.: *A nőnevelés története*. Budapest, Gondolat Kiadó, 2013, Rébay Magdolna: *A leányközépiszkolák Magyarországon és a német nyelvű országokban. A jogi szabályozás az 1870-es évektől 1945-ig*. Budapest, Új Mandátum Kiadó, 2009; Kereszty, Orsolya: *Women's education in Hungary in the Era of Dualism. Vision and Debate on Schooling and Learning for Women in the Journal Nemzeti Nőnevelés (Hungarian Female Education) (1879–1919)*. Saarbrücken, VDM Verlag, Dr. Müller, 2008; Kereszty Orsolya: „*A Nő és a Társadalom*” a nők művelődéséért (1907–1913). Budapest, Magyar Tudománytörténeti Intézet, 2011. Magyar Tudománytörténeti Szemle Könyvtára, 88; Kéri Katalin: *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon*. Pécs, Pro Pannonia Kiadó, 2007.

Bakó Botond

Éltető hagyományok

Nagy Lajos (1838–1914)

a Bethlen Kollégium példaértékű tanítóképzős tanára

„Mindenki tegye meg, amire hivatott.”
Platón

Amennyiben élete hajnalán egy mai fiatal nem talál rá a számára eligazító igazi eszményképekre, érdemes-e a múltban keresgélnie? A Bethlen Kollégiumban értékes örökség várja, ha képes lefejtetni az életműről a századok által rárakodott mázt. Örök érvényű „kincsekre” is lelhet, amelyek alakíthatják jellemét, csiszolhatják fejlődését. A Kollégium kapuján belépve az első szemléltető táblák egyikén Kőrösi Csoma Sándor, a Kollégiumból elindult nagy világvándor és tudós útja látható. Ki ne ismerné a nevét ebben az iskolában? Nem tudhatjuk, hányan választották példaképnek, de az biztos, hogy ma is sokan emlegetik. 1984-ben egy bátor tanárnő enyedi, valamint torockói diákok segítségével alkotta meg a Kőrösi útját szemléltető táblát, amely a 200 éves születési évforduló alkalmából (1784–1842) készült. „Ki mit tud?” versenyt is szerveztek az akkori hatóságok élénk rosszallása közepette. Őseinket felkutatni vágyó vándorlása és munkássága ma is izzásban tartja az írók fantáziáját. [1] Példa erre a 2014-ben megjelent csodálatos könyv harmadik kiadása: Dr. Kubassek János: *A Himalája magyar remetéje*, amelynek hátsó borítólapján, a széljegyzetben olvasható: „A szegény székegy család fia olyan gazdag szellemi örökséget hagyott ránk, amely ma is népeket és kultúrákat köt össze. A legnagyobb magyar világvándor küzdelmei és életpéldája a bétköznapokban is ösztönző erőforrást jelentenek.” [11] Példája ma is fényesen csillog, de a nagy múltú kollégiumnak akadnak mellette homályba rekedt, de szintén példaértékű életművet képviselő alakjai is, akiknek évfordulós megemlékezései jó alkalmak a megismertetésre.

Száz éve halt meg Nagy Lajos (1914), a Kollégium tanítóképzős tanára, aki hűséges volt eszményeihez, szülőföldjéhez, iskolájához és hivatásához. Életének nagy részét diákként, majd tanárként a Bethlen Kollégiumban töltötte. A pedagógus pályát komolyan vette, és tudatosan készült rá. Sok más diáktársával a XIX. század közepétől kezdve járta be azt az utat, amely a Székelyföldön kezdődött, helyi iskolákban folytatódott, majd az akkor vezető erdélyi iskolának számító Kollégiumban fejeződött be. Magánnevelői állások révén is készült az életre, majd a sors megadta neki az egyetemjárás (peregrinatio academica) nyugat-európai tapasztalatát. Hamarosan visszakerült a Kollégiumba, ahol tanárként megbecsült vezetői funkciókkal bízták meg.

Kollégiumi hagyományok és hagyatékok

Mielőtt Nagy Lajos életét megismertetjük, olyan szellemi hagyományokról ejtünk szót, amelyeket az évszázadok szültek. Ezek éltető sugárként viszik tovább a tudást, a kialakult szokásokat, emlékeket. Szellemi örökségéhez tartoznak az iskola történetéről, szinte minden században megjelent összefoglaló könyvek és „fehér foltokat” feltáró rövidebb lélegzetű írások. Ezekben szerepelnek olyan kiemelkedő személyiségek, akiknek érdeme, hogy életükből, tehetségükből sokat áldoztak iskolájukra. A régiek közül Bojti Veres Gáspár, az udvari történetíró neve emelkedik ki, aki 1628-ban tett németországi útja során rávette Herbonból Johann Heinrich Alstedius, Heidelbergből Johann Heinrich Bisterfeldet és Ludwig Philip Piscatort, hogy a következő két és fél évtizedben szilárd intézménnyé, „a tudomány hajlékává” fejlesszék Bethlen akadémiáját. A későbbiek (XIX. sz.) közül kiemeljük P. Szathmáry Károly kútúnó, ma is gyakran használt munkáját, sok kimagasló névvel, példaképpel a lapjain. [14] Az újabbak közül (XX. sz.) említésre méltó Bakó Béla enyedi tanítóképzős vendiák, a Bolyai Tudományegyetem pedagógiai előadó tanárának 1977-ben megjelent cikke. [1] Király László nagyenyedi tanár így ír erről az érdekes és újszerű véleményről, amelyre talán a kutatók nem eléggé figyeltek oda: „1622 tehát századokra kiható, európai szellemű iskolapolitika kezdetét jelenti, de mint oktatási intézménynek a gyökerei sokkal mélyebbre nyúlnak vissza.” [10] Váró Ferenc iskolatörténetében is hasonló következtetésre jut. [16] Ebben a történetben az „akadémia-alapító” fejedelem alakja, századokra kiható eszméje válik modellértékűvé. Mérszáros István – korunk legnagyobb magyar iskolatörténet írója – kronologikus könyvében az 1622-es dátumról így ír: „1622-ben az erdélyi országgyűlés törvényt hozott a gyulafehérvári református háromtagozatos iskola akadémiává fejlesztéséről. Ez 1629-ben következett be.” [12] 1896-ban a millennium tiszteletére jelent meg egy iskolatörténeti munka, amely felöleli az első világháborútól kezdődő időszakot egészen a századfordulóig. A nevek felsorolása után jeles kollégiumi személyiségek rövid életrajza következik, például a Nagy Lajosé. [6] A 2013-ban megjelent *Áprily-estek emlékkönyv* a „Nagy idők – nagy emberek” témakörben Apáczai Csere Jánosról, Elekes Károlyról, Elekes Viktorról, Benkő Józsefről, Csató Jánosról, valamint Nemes Jánosról mutat be tartalmas összefoglalókat. Ők mind példaértékű alakjai voltak a Kollégiumnak, illetve a városnak. [2]

Az elhunyt kollégiumi nagyságok hagyatékát a hozzátartozók a Kollégium épületében működő Református Bethlen Dokumentációs Könyvtárnak ajándékozták. Ezek különböző eredeti dokumentumokat (életrajzokat, beszédeket, képeket) és sok érdekes részletet őriztek meg az elhunytól. Nagy Lajos hagyatékát felesége, Nagy Lajosné adta át. Ez tartalmazza Fejes Áron emlékbeszédét (1915), az évnvítő (1894–1903) és az évrzáró beszédeit (1897–1904), a papi szigorlatot kiállított teológusok írásbeli dolgozatait (1863), valamint a főiskolai

lélektani és pedagógiai jegyzeteit. Ezenkívül az iskolatörténeti kutatásokban örök kútforrások maradnak a *Kollégium értesítői*, amelyek a kései olvasó, kutató számára fontos dokumentumok. A hűséges és tevékeny vendiák, Kertész József életművében Fejes Áron emlékbeszéde [5] és saját élményei alapján ír Nagy Lajosról.

Az életút állomásai

Háromszéki bölcsőhely, enyedi évek és nyugati egyetemjárás (1831–1873)

Nagy Lajos 1838. augusztus 17-én látta meg a napvilágot Sepsiszentkirályon, Háromszék megyében, ahol elemi iskoláit is végezte. Székely huszár családból származott, és ennek köszönhető, hogy nagybátyja, Nagy Ferenc hatására kezdetben katonai jelegű, ún. „normál iskolába” [8] járatták, amit a szabadságharc miatt két évig megszakít. Ezután egy jurátus papjelölt verbuváló szavaira hallgat, és elmegy a pusztítás utáni újrakezdés nehézségeivel küszködő, siralmas állapotban levő, meglehetősen néptelenné vált Bethlen Kollégiumba. [9] Abba az intézménybe, amelyben a Habsburg-önkényuralom idején Wolgemuth báró katonai kormányzó, császári tábornok 1850. évi rendeletében csak egy elemi iskola megnyitását engedélyezte. Ez persze rövidesen a Kollégium megerősödésével egészen másképpen alakult, és így elhatározásának engedve Nagy Lajos hosszú időt töltött és magasabb szintű tanulmányokat is folytatott választott iskolájában. 1852-ben iratkozott be a főgimnáziumba, és ösztöndíjas tanulóként kezdte meg tanulmányait. Hamarosan osztályelsővé vált, elmélyült a klasszikus nyelvek tanulmányozásában, de a német és angol nyelv ismeretében is szépen haladt. [8]

Az akkoriban 230 éves (1622–1852) ősi Kollégium, ha épületeiben, könyvtárában, gyűjteményeiben tönkre is ment, de szellemében megőrizte az ősi hagyományokat. Ez a szellem erősítette azoknak a tanároknak – Vajna Antalnak és Incze Dánielnek –, valamint társaiknak az áldozatos munkáját, akik csaknem a poraiból építették újra Erdély egyik legjelentősebb iskoláját. A feltámadt Kollégiumban nem lehetett könnyű a diák Nagy Lajos élete, ennek ellenére érezte, hogy a helyére került. Észreveszi az órán kívüli lehetőségeket, és bennlakó diákként bekapcsolódik az önképzőköri tevékenységekbe. Az ifjúsági összejöveteleken testet és lelket vidámító játékokban vesz részt, és jó éneklő képességével szórakoztatja társait.



1860-ban sikeresen érettségizik, majd a teológiára előkészítő egyéves tanfolyamnak lesz a hallgatója. Ezután két éven keresztül jogi, majd újabb két éven át teológiai tanulmányokat folytat, és 1861–1865 között mindkét szakot kitűnő eredménnyel végzi el. Miközben főiskolai tanulmányait végzi, nevelői állást is vállal Zeyk Miklós tanár özvegyének négy fia mellett. Itt ismerkedik meg a svájci származású fiatal nyelvmesterrel – Beausire-rel –, akitől elsajátítja a francia nyelvet. [9] Teológusként a főgimnázium ötödik osztályában kiegészítő tanítóként magyart, latint, görög nyelvet és irodalmat tanít. A papi végzettség birtokában rábízják a VI. gimnáziumi osztály vezetését is. Ekkor a korszellemnek megfelelően, külföldi egyetemeken szerette volna folytatni tanulmányait (1866), de Gáspár János és Kasza Dániel tanárok ajánlatára újabb nevelői állást vállal, midőn ifjabb Teleky Domokos grófnak lesz az oktatója. Neveltje sikeresen érettségizik, és jogi hallgató lesz. Mentorkodás közben Nagy Lajos tovább tökéletesíti modern nyelvi tudását, így felkészülten vághat neki az „egyetemjárásnak”.

„Az életpálya vizsgálatakor azonban hangsúlyoznunk kell, hogy a külföldi akadémiai és egyetemi tanulmányok nem »világmegváltó« tettek megvalósítására óhajtották előkészíteni az erdélyi diákokat, sokkal szerényebb feladatok teljesítésére kívántak »szellemi batyut«, indítékot adni”. [13] Az erdélyi egyetemjáró diákok száma alapján összeállított, 29 helységet képviselő sorrendben Nagyenyed a 69 diákjával a kilencedik helyen szerepel. A peregrinus diáknévsorban Nagy Lajos neve nem szerepel, hiszen ő kívül került a vizsgálatok időszakán (1701–1849). Ennek ellenére a peregrinációs könyv általános megállapításai egyaránt érvényesek rá és korára. Nagy Lajos tehát a kor szelleméhez igazodik, amikor erre az útra tér, és két alkalommal tett négyhónapos egyetemjárása folyamán megfordul Ausztriában, Németországban, Hollandiában, Angliában, majd Franciaországban és Svájcban is, ahol külföldi főiskolákat és egyetemeket látogat. 1871–73 között Jénában és Lipcsében kiváló tanárok előadásait hallgatja (pl. a filológusok közül Nipperdey, Bursian, Curtius, Ritschl, a filozófusok közül Fortlage, Kuno Fischer, a pedagógusok közül Stoy, Ziller). Ezzel teljeseedik ki és érik meg tudása és alkalmassága a tanári pálya méltó betöltésére.

Tanítás református iskolákban (1873–1907)

Hazatérése után több mint három évtizedig tanít. 1873-tól a kunszentmiklósi hatosztályos református gimnáziumban magyar és latin nyelvet, valamint irodalmat oktat. [9] Három év múltán a Bethlen Kollégiumba, volt diákiskolájába kap meghívást a Vajna Antal halálával megüresedő klasszika-filológia és pedagógiai tanszékre helyettes tanári minőségben. [14] Nem sokat gondolkodott, elfogadta a meghívást és visszatért Erdélybe, kedves ifjúkora színhelyére, ahol a gimnáziumban latint, a tanítóképzőben és a teológián pedagógiai tárgyakat tanított. [9]

1877-től átveszi a tanítóképző intézet igazgatását. 1879-ben egyházkerületi közgyűlésen választják meg „rendes tanárnak” a klasszika-filológia és a pedagógia szakra. Tanszékét (katedráját) a hagyományoknak megfelelően székfoglaló beszédével foglalja el, amelynek témája: *Az erkölcsi nevelés természetszerű útja*. 1882-ben kinevezik a tanítóképző és az elemi iskola állandó igazgatójának. [7] Gyors haladása a kollégiumi karrier útján nem véletlen, hiszen már diákként bizonyított, tehát jól ismerték képességeit, számon tartották, majd az alkalmas pillanatban hívták meg. Jelentős munkásságot fejtett ki, hogy a tanítóképzés színvonalát emelje. A korszak tanítóképzésének jelentős egyénisége lesz. Az ő idejében, pontosabban 1893-ban iratkoznak be az első leánytanulók, kezdetben magántanulóként tanítóképzői vizsgára.

Nagy Lajos célja a tanítóképzésben az igazi „népnevelő” tanítók megformálása. *„...azt akarta, hogy az intézetből kikerült tanítók igazi népnevelőké váljanak, akik nemcsak az iskola falain belül, hanem azon kívül is a nép körében is áldásos tevékenységet fejtsenek ki, nem elégszenek meg pusztán az iskolai munka elvégzésével, hanem oda állnak a nép élére s vezérei lesznek a nép anyagi, szellemi és erkölcsi érdekeinek, fejlődésének (...) ide belső elhívás is szükséges.* Ennek szellemében arra törekedett, hogy lelkesedést váltson ki a tanítóképzősökben hivatásuk és szeretett pályájuk iránt. Tanítványai közül sokan igazi „tanítómesterekké” váltak. A háromosztályú „tanfolyamot” négy évfolyamúvá fejlesztí, megszünteti az összevonásos tanítási rendszert. A tanítóképző tantervét két ízben is átdolgozza, a gyakorlati kiképzés érdekében a négyosztályú osztott iskola mellett megszervezi az osztatlan elemi iskolát. [16] Fejes Áron emlékbeszédében azt is őszintén megemlíti, hogy Nagy Lajos minden elképzelését a tanítóképzés területén nem tudta megvalósítani, de kétségtelen érdeme hogy kiemelte az enyedi tanítóképzőt kezdetleges állapotából, önállóvá tette, és jogi helyzetét a Kollégiumhoz egyházkerületi végzéssel szabályozta. [7]

Nagy Lajos az órán kívüli tevékenységek területén is igen aktívnak és eredményesnek bizonyult. Mint felügyelő tanár átveszi és szervezi a tanítóképzősök önképzőkori tevékenységének irányítását. „E falak nélküli iskolában” nem volt sem tananyagsulykolás, sem idegborzoló kérdeztetés, de volt kellő motiváció a tanulásra. A tanítóképzős tanulók ún. „önkéntes tevékenységei” között szerepel a magántanítás, a szobafelügyelet, a legatio és a dalkar is. A nagyobb, érettebb tanulók így váltak „gondozóivá” a kisebbeknek, amivel a fenntartásukhoz szükséges anyagiakat is megszerezhették. A századforduló évében (1899–1900) először történik említés a Gáspár János nevet viselő önképzőkorról, amelynek irányításában Nagy Lajos vezető szerepet vállalt. Ugyanitt említés történik az önképzőkori vagyonról is, amelynek sajátossága, hogy a dalkari alappal egyesítették, és így komolyabb összegek felett rendelkezhetett. Tevékenysége idején a tanítóképzős önképzőkörben javul a pályázati témák minősége. Egyik nevelés-tani pályázaton a következő témával jelentkezett egy tanítóképzős: „Hogyan

nevelte Rousseau Emilt?” A bemutatott témák változatosabbakká és érdekesebbekké váltak, később kiterjedtek a neveléstan mellett az irodalomtörténet és a természetrajz területeire is. Az önképzés során különleges lecketerveket is lehetett készíteni, például 1898–99-ben az egyik tanítóképzős lecketervének címe így hangzott: *Nagyenyed leírása és ismertetése az elemi iskola második osztályában*. Az évi értesítők adatai szerint az 1885–86-os iskolai évben a Nagy Lajos által irányított önképzőkör 14 ülést tartott, amelynek témái nevelés, lélektani és módszertani értekezések, költemények, próbatanítások, imák, egyházi beszédek, szavalatok, viták voltak. [16] Ugyanebben az évben a képző ifjúsága 160 forinttal az Erdélyi Magyar Közművelődési Egyesület (EMKE) alapító tagjai sorába lépett. Az önképzőkör áldásos tevékenysége Nagy Lajos rektorprofesszorsága alatt is folytatódott (1894–1904).

Életének vezérfonalai

Hősünknek volt néhány olyan életelve, amelyhez következetesen ragaszkodott.

A **nemzeti eszme**, amely a XIX. században és a századforduló idején is meghatározó volt, őt is áthatotta. Diákiskolája és később munkahelye, a Bethlen Kollégium a hagyományokra épülő erősen nemzeti szellemű iskola volt, amelyben (...) „*a nagy magyar tudós professzornak, Apáczáinak tüzes lelke megihlették az ő lelkét is, elkötelezték őt arra, hogy a nemzeti ügy szolgálatába álljon.*” Ez a vezérlő eszme egész munkásságát, tanítási óráit is áthatotta, és soha egy pillanatra sem tagadta meg.

Az **elhivatottság** a tanári hivatás iránt komoly és mély meggyőződése volt életének. Nagyra becsülte a tanári pályát. „*Azt az elvet vallja és képviseli, hogy az iskolában minden a tanáron fordul meg, ha a tanár jó s kellő szakképzettséggel rendelkezik és szereti az ifjúságot, akkor lehet a tanterv gyenge, a tankönyv fogyatékos, helyét mégis megállja s a siker biztosítva van.*” A pedagógiai tudományok tanáráként a nagy Comenius, Pestalozzi, Herbert tanításait, elveit teszi magáévá. Ezek alapján nyújtja át az ifjúságnak a pedagógia örök igazságait és alakítja világnézetüket. Fejes Áron azt is leírja, hogy milyen volt Nagy Lajos mint tanár, amikor pedagógiai előadásaira készült, amit teológusok és tanítójelöltek előtt tartott, és melynek szem- és fültanúja volt Fejes Áron is: „*...rendszeresen készült penzumait gondosan és tervszerűen kidolgozta, s amint tudományos tapasztalatai bővültek, gazdagodtak, előadásainak vezérfonalát is újra meg újra igazította, javította. Komoly és halk hangon tartott előadásai meggyőzők és szívhez szólóak voltak. Ismereteinek gazdag tárházából bőven juttatott hallgatóinak: lelkének nemes tartalmával mindig felemelőleg hatott tanítványaira.*”

[7]

Az erkölcsiség elve már székfoglaló beszédében is vezérlő gondolat. Ebben az erkölcsi nevelés természetszerű útjáról elmélkedik: „*Aki nevelői tisztet akar betölteni, számolnia kell az emberi organizmus testi és szellemi erőivel. (...) És ezen ismeretre támaszkodva, mozdítsd elő az egészséges emberhez egyedül méltó, valódi erkölcsi fejlődést!*” Ennek az elvnek az érvényesülését igazolni láttam a hagyatékban található lélektani jegyzeteiben is.

Népszerűtet és áldozatkészség. Kertész József megállapítása szerint Nagy Lajos a nemzeti erő gyökerét a népoktatásban vélte felfedezni. *A tanítójelöltek személyiségét tehát így kell alakítani, hogy igazi apostolai legyenek népüknek.* (...) Tény, hogy a tanítóképzőben ő mindig magasabb eszményi célokat tartott szem előtt, s azon volt, hogy lelkesedést keltsen bennük hivatásuk és szeretetet pályájuk iránt. [9] Áldozatkészsége – tanári hivatása mellett – főleg vezetői funkcióiban derült ki igazán. Nem állt meg pusztán az iskolai munka szintjén, hanem elvállalta a „vezérséget”, amihez a képzettsége mellett egy belső hivatásra is szüksége volt, valamint önmegtágadásra és népének rajongó szeretetére. Igazgatóként és rektorprofesszorként, nemes egyéniségével, úri magatartásával, buzgóságával ápolta a közszellemet, biztosította a kollégium különböző tanári karainak, ún. „kapcsolatos intézeteinek” (pl. a tanítóképző) összehangolt munkáját. Körültekintő bölcsességgel vezette a Kollégium ügyeit. Megdöbbenéssel veszi tudomásul a Teológia áthelyezését Kolozsvárra (1896), de mint írja: „a bevégzett ténnyel számolni okosság és bölcsesség”. Itt említjük meg, hogy irodalmi munkássága keretében – a már említett székfoglaló értekezésen kívül – elsősorban emlékbeszéde maradt meg, például báró Kemény Gábor egyházkerületi főgondnok felett (1897–98) és rektor-professzori évzáró beszéde (1894–95).

Az alkony és az elmúlás ideje (1907–1914)

Nagy Lajos mindössze hét évet élt teljes nyugdíjazása után (1907). 1914. július 8-án, 76 éves korában ragadta el a halál. Életének utolsó időszakában is mindig érdeklődéssel fordult az iskola haladása és általában a közügyek felé, de idejének nagy részét kedves és kitartó feleségével inkább csendes visszavonultságban töltötték Szentkirály utcai házukban.

Kertész József személyes történettel fejezi be a Nagy Lajosról írt összefoglalóját. „1909. június 8-án Kolozsvárról Enyedre mentünk heten (...) mind pedagógusok. Csak azelőtt pár hónappal alakítottuk meg Kolozsváron az Enyedi Mesterek Társaságát, és ezúttal az Alma Mater felkérésére siettünk”. [9] Fejes Áron a díszteremben megtartott ünnepségen üdvözölte a küldöttséget, akik egy kis „alapítványt” is hoztak magukkal. Ünnepség után meglátogatták volt igazgatójukat, Nagy Lajost Szentkirály utcai lakásában, ahol szépen átgondolt beszéddel üdvözölték, és arról is szóltak, hogy mint kolozsvári enyedik, egy külön kis

világot formáltak maguknak ifjúkori emlékeik megőrzésére és felújítására. Az öreg professzor hitvesével együtt könnyezett, majd egy idő után így válaszolt: „Egész életemben mindig szerény ember voltam, elismerésre, dicsőségre sohasem vágytam, de amikor a volt tanítványok keresnek fel deresedő fejjel, hogy bizonyosságát adják az irántam való nemes érzelmüknek: ezt én a múltam jutalmául veszem, s az ilyen tanítványok szeretetére büszke vagyok.” [9]

Platón híres mondása, jelen dolgozat mottója azért illik tökéletesen Nagy Lajosra, mert – amikor megtalálta tanári önmagát –, akkor mindent megtett, hogy hivatását magas szinten, szeretettel és odaadással gyakorolja.

Irodalom

1. Bakó Béla: Élő történelem. Az erdélyi academicum collegium keletkezése körüli ellentmondások. Nemes János aligazgató emlékére. *Korunk* XXXVI. évfolyam 5. szám. 1977. május, 404–408. p.
2. Bakó Botond (szerkesztő és társszerző): *Áprily-estek*. Emlékkönyv. Dr. Szász Pál Egyesület. Kolozsvár, 2014, Idea és Gloria Kiadó.
3. Bakó Botond: A nagyenyedi tanítóképzés története. In Bakó Botond, Demény Piroska, Józsa Miklós (szerk.): *150 éves a nagyenyedi tanítóképzés. 1853–2003*. Marosvásárhely, 2003, Mentor Kiadó, 1–64. p.
4. Bakó Botond: Eszmények és tapasztalatok. *Magiszter*, tizenkettedik évfolyam, tavasz-nyár. Csíkszereda, 2014, Magister Kiadó.
5. *Bethlen Kollégium értesítői*. Kiadta az Igazgatóság. (Főiskola) 1894–95, 1888–89.
6. *Bethlen Kollégium legújabb története*. Magyarország ezeréves fennállásának ünneplése alkalmából. Kiadta a Főiskolai Elöljáróság. Nagyenyed, 1896, Cirner és Lingner Könyvnyomdája.
7. Fejes Áron: *Nagy Lajos ny. tanítóképző igazgató emlékezete*. Írta és az 1915. május 9-én tartott emlékünnepen felolvasta Fejes Áron tanítóképző-intézeti igazgató. Nagyenyed, 1915. Nagyenyedi Könyvnyomda és Papírárugyár Részvénytársaság.
8. Jakó Zsigmond – Juhász István: *Nagyenyedi diákok. 1662–1848*. Bukarest, 1979, Kriterion Könyvkiadó.
9. Kertész József: Nagy Lajos. In Kertész József: *Hazajáró lelkek – Nagyenyedi képek*. P. Szathmáry Károly, Váró Ferenc művei és hivatalos iratok és kútforrások nyomán. A szerző kiadása. Budapest, 1929, Pátria Irodalmi Vállalat és Részvénytársaság. 121–129. p.

10. Király László: Gondolatok a gyökerekről. (A Bethlen Kollégium történetéből) In *Kőrösi Csoma Sándor és tudományos műhelyeink*. (Szerk. Gazda József, a szövegeket gondozta Szabó Etelka). Sepsiszentgyörgy, 1999, Kőrösi Csoma Sándor Közművelődési Egyesület, 10–16 p.
11. Dr. Kubassek János: *A Himalája Magyar Remetéje*. Kőrösi Csoma Sándor életútja, kortörténeti és földrajzi háttérrel. Harmadik átdolgozott és bővített kiadás. Budapest, 2014, Panoráma.
12. Mészáros István: *A magyar nevelés és iskolatörténet kronológiája 1996–1996*. Budapest, 1996, Nemzeti Tankönyvkiadó.
13. Nagy Lajos: *Lélektani jegyzetek*, 560 sz. (hagyaték).
14. P. Szathmáry Károly: *A Gyulafehérvári – Nagyenyedi Bethlen Főtanoda története*. Nagyenyed, 1968.
15. Szabó Miklós – Szögi László: *Erdélyi diákok*. Erdélyi diákok európai egyetemeken (1701–1849). Marosvásárhely, 1998, Mentor Kiadó.
16. Váró Ferenc: *Bethlen Gábor Kollégiuma*. Nagyenyed, 1903.



A Bethlen-kollégium főépülete 1920 körül

Málnási Ferenc

„Édes néném, a kéd kedves levelit...vettem...”

Mikes Kelemen (1690–1761) emlékére

„Rengeteg havasok alján van egy szép, nagy székely falu: Zágon a neve. Három oldalról erdős hegyek veszik körül a falut, mely egy háromágú csillaghoz hasonló fennsíkon fekszik. Mint egy gyönyörű kert, olyan Zágon, melynek legszebb pontján állott Mikes Kelemen szülőháza, tölgyes erdő közepén... Ha valaki a hűségnek személyi nevet akarna adni, nevezze Mikes Kelemennek. Íme, ez ember, aki megható hűségével tette halhatatlanná a nevét. Aki ifjú korában került II. Rákóczi Ferenc udvarába, s többé el nem maradt neve mellől, követte bús vándorlásaiban, megosztotta vele a számkivetés keserveit, zokogott ravatala mellett, s ő maga is, hosszú évek múltán, ott hunyta le örök álmra szemét, ahol ura: az idegen földön, tenger partja mellett, nagy Törökországban. Hűséges lelkének örök emléke az a 207 levél, amelyet idegen földön írt, s melyet amellet, hogy becses adatokat szolgáltat Rákóczi életének utolsó fejezetéhez, jeles íróvá is avatja a derék Mikes Kelemen” (Benedek Elek: *Nagy magyarok élete.*)

Az a világkép, amely Mikes leveleinek szövegeiben megvalósul, egyrészt valóságos: a Rákóczi Ferenc vezette bujdosók élete, a törökországi szokások, életmód, maga a város, az emberek, a tenger, a szüret, a török birodalom diplomáciai erőfeszítései, Mikes diplomáciai útja Jászvásárra, bukaresti tartózkodása stb., másrészt olvasmányai alapján elképzelt világkép. Mikes leveleinek középpontjában II. Rákóczi Ferenc fejedelem áll, az ő emberi nagysága világítja be az első 117 levél lapjait, s a halála feletti mélységes fájdalom árnyékolja be a későbbi leveleket, míg az utolsó levelekben teret kapnak az olvasmányélmények.

Mikes levelei mélységes hazaszeretetének tükörképei. Mikes magát és társait bujdosóknak nevezi, és minden levelét az elveszett Tündérország, Erdély iránti ragaszkodása fűti át, élete a megrendítő hűség és hazaszeretet példája.

Nemrég alkalmam volt Mikes leveleiről beszélgetni egy irodalomtörténeti órán. Gondolkoztam, hogy tudnám az órát élménnyel megtölteni, közel vinni a diákokhoz a 300 éve született leveleket.... A könyvtárból kikölcsönzött *Törökországi levelek* példányait kiosztottam, majd arra kértem a tanulókat, hogy vegyék sorba a leveleket,

No nem mind a 207-et, hanem csak azokat, amelyeket én megnevezek, melyek alapján egy-egy kérdést teszek fel, s a választ keressék meg a megnevezett levélben...

„Kaptak a beszéden...” diákjaim, és az óra végéig kb. 30 kérdésre meg is találták a válaszokat. Az óra vidám, kérdés-felelet-megbeszélés jegyében telt el. Talán mások is megpróbálnak így órát tartani, ezért alább leírom a levelek számát és a kérdéseket.

1. levél. Honnan, hova érkeznek meg a Rákóczi Ferenc, Mikes Kelemen és társai? Mekkorák a tenger hullámai?
4. levél. Melyik mondatában említi Mikes a szülőfaluját?
5. levél. Milyen gyönyörűsége van Mikesnek?
7. levél. Melyik mondatában említi a káposztásfazekat és a kávés findzsát? Hol szeretne máliét enni?
13. levél. Zágon, 12 hónap, házasság... Miért kerültek egymás mellé?
14. levél. Hogy nevezi Mikes Erdélyt? Miért jó a Jóisten?
16. levél. Milyen rakás kenyér mellé ülnek a bujdosók?
26. levél. Mi történt Jénikőben 1719. május 25-én?
27. levél. Kiket tanítva a Mikes nyelvekre?
30. levél. Honnan ír levelet Mikes? Mi szeretne lenni?
36. levél. Hova érkeznek a bujdosók? Bercsényi anagrammája?
37. levél. Hogy szereti Mikes Rodostót? Hol természetene gyapotot? Mit mond a szomszédasszonyáról? Kivel beszélget mégis?
39. levél. Mit jelent a bujdosóknak a porta és a császár békéje?
49. levél. Milyen titkot tud meg és oszt meg Mikes a nénjével?
50. levél. Kiről mondja: *non habet pecuniam*?
59. levél. Milyen feleséget kíván Mikes magának?
69. levél. Miért nem tud levelet írni?
76. levél. Mivel gyógyította magát Mikes?
77. levél. Milyen szőlőfát mutat be, milyen rozmarinfát látott?
112. levél. Milyen szomorú eseményről tudósít Mikes?
127. levél. *Egészőrnű állat, fülei, mint az asszonyok legyezője, magassága 13 arasz.* Mi az?
134. levél. Hol járt Mikes?
142. levél. Mit ír Mikes Nikápolyról? És hazájáról?
146. levél. Hova küldik Mikest?
149. levél. Milyen útja volt Mikesnek?
155. levél. Mit írt Mikes a bukaresti télről?
157. levél. Miért kell visszatérnie Rodostóba?
191. levél. Milyen betegség érte Mikest?
193. levél. Milyen örömhírt közölt nénjével?
207. levél. Utolsó leveléből írj ki részleteket, és közösen olvassátok fel!

Boldizsár Zeyk Imre

Hely- és népismereti olvasókönyv vázlata

A település, amelyen élünk

Általában a mai ember és gyermeke, bár sokat ismer a mai modern világból, mert lehetősége van kimozdulni közvetlen környezetéből, otthonából, lakásából, saját településéről, és bár a képernyő, a filmvászon, számítógép a legmeszebbre is elkalauzolja – mégis szegény, lélekben, magyarságában szegény ember. Kalandokra, kincsekre, vagyonra és hatalomra vágyok, és talán mindezeket sikerül is birtokába vennie, csak éppen a lába előtt levő környezetének értékeit ismeri, és kalandvágyával nem tudja, vagy nem akarja tudomásul venni. Pedig a magyar nyelvterületnek egyetlen öle, egyetlen talpalatnyi helye sincs, amely ne bővelkedne egyedi, sajátos természetföldrajzi kincsekkel, szépségekkel, és több mint ezerszáz éves, viharos történetének következtében embert és jellemet formáló, lelket nemesítő, a megmaradásunkhoz szükséges magyar nemzeti tudatot erősítő történelmi eseményekkel, történésekkel, néprajzi, népéleti és nemzeti kultúránk hagyományával. Nem véletlenül született a szállóige:

„Ha a föld Isten kalapja,
Úgy Magyarország bokréta rajta”,

mint ahogy az sem, amelyet még nagyszüleinktől tanultunk és szüleink is vallottak nemzeti szimbólumokról, nemzeti karakterünk hordozójáról:

„Pirosra van festve apáink vérével,
Zöldre meghímezve reményünk selymével,
S ami rajta fehér: az a becsületünk;
S a mi becsületünk, az a mi életünk.”

Ezeket hallva és tudva tehetjük fel önmagunknak a kérdést, hogy mára miért halványult meg, miért degradálódott nemcsak nemzeti tudatunk, de nemzeti önérzetünk is. Nos ezekre kell keresnünk és megkapnunk önmagunk és őshonos nemzeti közösségeink számára a választ, hogy e vészterhes állapotunkból kiutat találjunk.

Nemzettudatunk és nemzeti önérzetünk elhalványulásának és degradálódásának okait keresve fogalmazódott meg bennem az a gondolat, hogy a Trianon által szétszaggatott magyar nemzet a II. világháborút követő diktatúrák következtében néppé bomlott, ennek lett átkos következménye a megosztottság, az

egymás elleni acsarkodás, és amelynek gyökereit egyfelől a ránk kényszerített proletár internacionalizmusban, másfelől pedig a ránk törő globalizációban kell keresnünk, hiszen mindkettő új világot ígérve hagyta/hagyja elsorvadni az évszázados népi hagyományainkat és háttérbe szorítani a nemzeti kultúra igényeit ahelyett, hogy az előbbi kettőt ötvözze volna a nemzeti kultúra erősítése érdekében. Pedig a kultúrpolitika mind helyben, mind országosan a nemzetpolitikának, a nemzetet megtartó politikának az alkotó része kell hogy legyen. Hiszen a mai érték- és szépségválságos világban a szétszaggatott nép- és nemzettestünket nem a kard, hanem a nemzeti kultúra tarthatja meg, foghatja össze és teheti ismét nagygyá. Ebben a kérdésben is az elmúlt korok nagy személyiségeire kell tekintenünk, saját gondolatainkat és tetteinket is az övékéhez kell mérnünk és igazítanunk. Mert az ősök tisztelete és példája nélkül nem lehet befogadni azt a tudást és kultúrát, amit később mi magunk és utódaink is tovább adunk az utánunk jövő nemzedékeknek. Mert a múlt szellemi öröksége, értékei iránti tisztelet kiiktatása mindennapi életünkben a nemzeti lét elvesztéséhez, a nemzet újabb pusztulásához vezet. Mivel tehát a magyar nemzet mai állapotában csak kulturális sorsközösség lehet, ebből következik, hogy a határok által szétszabdalt nemzettesteket is felölelő nemzeti kultúrpolitika megvalósításának legfontosabb *letéteményese a magyar tannyelvű iskola* kell hogy legyen a bölcsődétől/óvodától az egyetemig, legyen világi, egyházi vagy magánjellegű oktatási intézmény, hiszen a megszerzett, megismert értékeket, képességeket ezeknek kell tovább adniuk az egymást követő nemzedékeknek. Ehhez pedig az anyaországtól elcsatolt területeken is nem fordítás, hanem olyan tankönyvek és segédanyagok szükségesek, amelyeket a fenti elvárásoknak és kívánalmaknak alapján írnak és szerkesztenek, illetve amelynek alapján tanítanak a magyar nemzeti kultúra értékeit valló és hagyományait ismerő és vállaló szakképzett pedagógusok. Elhivatottságomnak megfelelően, magam is ezek közé tartozva készítettem el annak a tankönyvnek a tervvázlatát, amely *Környezetismeret* címén biztosíthatja ezeknek a tárgyi ismereteknek és érzelmi kötődéseknek az elsajátítását, amelyek a nemes lokálpatriotizmuson túl biztosítják a nemzeti kultúra megalapozását az általános iskolában határokon innen és azokon túl.

A *Környezetismeret* című tankönyv általam összeállított vázlatára azonban a tankönyvnel is sokkal többet jelent, sokkal többet kell hogy jelentsen a tantárgyat tanító pedagógus számára, hiszen egyben hely-, művelődés-, nemzetstörténet, néprajz, szociológiai stb., mely kutatás szerepének iránytűjét is betölti. Ugyanis eredményesen tanítani, embert, öntudatos magyart formálni, nemzeti kultúrát biztosítani és átadni tanítványainknak csak úgy lehetséges, ha magunk is kutatókká, és ez által emberré, magyarrá válunk. Íme ez a mi munkánk, mely nem is kevés!

A falu vagy város, amelyben élünk

Bevezetés

A településre vonatkozó legfontosabb adatok

- A település régi, esetleg új neve, a hivatalos és csak a lakosság által használt nem hivatalos neve.
- Melyik megyéhez, járáshoz, községhez, illetve tartományhoz és rajonhoz tartozott a múltban. Melyik megyében, községben található ma.
- A községközpont, a legközelebbi város, megyeközpont, és az azoktól való távolság kilométerekben.
- Területe, szomszédai.
- Tengerszint feletti magassága. A település határának legmélyebb és legmagasabb pontja.
- A lakosok száma, nemzeti és felekezeti megoszlása.
- A gazdaságok, a lakóházak és lakások száma.
- A legközelebbi vasút, posta, telefon, orvosi rendelő, gyógyszertár és kórház, illetve rendőrség, bíróság és törvényszék, közjegyzőség és telekkönyvi hivatal.

A település átfogó képe a szemlélő első benyomásai alapján

- Melyik nemzetközi út, országút vagy vasút halad át rajta? Hogyan, milyen irányból közelíthető meg vasúton vagy gépkocsival, esetleg gyalog?
- Milyen típusú település: zárt, szétszórt vagy hosszán elnyúló?
- Hol található: síkságon, folyó völgyben, dobboldalon, fennsíkon?
- Mi található a bejáratánál: temető, vásártér, futballpálya, kőbánya, kereszt, vályogödör ...?
- Településszerkezete, formája: sokutcás, szétágazó stb.
- Az utcák képe: aszfaltos vagy kövezett kocs út, járda, fasor, vízlevezető árok, csatornázás, parkosítás stb.
- A település központja, formája: milyen középületek, intézmények, lakóházak találhatók itt.
- Telekrendezés: ház- és épület típusok, stílusuk, egyéb jellegzetességei; fizikai, esztétikai és higiéniai állapota.
- A lakosság átfogó képe: az emberek megjelenése, termete, arcuk, szemük, bőrük és hajuk színe, öltözetük, beszédük, magatartásuk.

I. A település és környéke életterét biztosító természetföldrajzi tényezők

1. A föld

– Geológiai összetétele, szerkezete, melyik geológiai tájegységhez tartozik, milyen geológiai erők (gyűrődés, vulkanikus, erózió, fövénny, szélhordta homok stb.) alakították ki.

– A település határában előforduló kőzetek, bányák és ezek felhasználása.

– A termőtalaj előfordulási formái és ezek keletkezése.

– A különböző talajnemeken kialakult termelési ágak: legelő, erdő, rét, szántó; zöldség-, szőlő-, gyümölcs-, virágkertészet stb.

– Mennyiben és hogyan befolyásolja a település életét a föld geológiai szerkezete és talajtípusai?

2. A víz

A folyó vagy folyamrendszer, amelynek a területéhez tartozik a település és a település határa.

– A településen, illetve a határán áthaladó folyó, patakok, más élővizek: források, kutak, tavak stb. neve és hatása a helység életterére.

– A folyóvizek szabályozása, gazdasági felhasználása és jövőbeli kilátásai. Árvízvédelem, vízszennyeződés megelőzése vagy kiküszöbölése.

– A talajvíz és vadvizek előfordulása, az ellenük való védekezés módjai.

– Az ivóvíz biztosítása és minőségének védelme: kutak, artézi kutak, vezetékes víz és csatornázás, víz-, talaj- és növényvédelem.

3. Az éghajlat és az időjárás

– A napsugárzás és a hőmérséklet megoszlása.

– A hőmérséklet évi ingadozása: napi, havi és évi átlagos hőmérséklet; a napsütéses és borús napok száma, a nyári és a téli átlagos hőmérséklet.

– A kikelet, a tavasz, az első hóharmat és fagy jelentkezése a közelebbi és távolabbi vidékekhez, helységekhez viszonyítva.

– A légnyomás és a levegő áramlatai. Az uralkodó szél. Időváltozások és ezek okai, jelei.

– A meteorológiai megfigyelések, jelentések és az időjárás-változások összefüggései vagy eltérő vonásai.

– Melyik széljárásnak van kitéve a település, és hogyan befolyásolja a kialakult életterét?

– A levegőszennyeződés gócai, okai és veszélyei, megelőzésének vagy elhárításának lehetőségei, módozatai.

– A csapadék mennyisége és megoszlása; a száraz és nedves napok száma.

– Az évi csapadékmennyiség és évharmadonkénti eloszlása.

– Hogyan befolyásolja a csapadék a felszíni formák kialakulását és az élővilág életterét?

– Természeti katasztrófák és csapások. Ezek hogyan maradtak fenn a kollektív emlékezetben, mire emlékeznek: késői vagy korai fagy, szárazság, felhőszakadás, szélvihar, jégeső, árvíz, meteorhullás, napfogyatkozás, ufó-jelenség stb.

– Hogyan befolyásolja az időjárás és éghajlat a lakosság egészségi állapotát?

4. A növény- és állatvilág

A növényzeti övhöz, amelyhez tartozik a település.

– Milyen vadnövények, gyógynövények, gazdasági növények, takarmányfélék, ipari növények és fajok kedvelik inkább a talajt és az éghajlatot?

– Milyen növénytársulatok találhatók a falu határában; erdőben, mocsárban, legelőkön, réteken, utak mentén, töltésoldalon és máshol? Őrzik-e ezek a vidékek a régi növényföldrajzának emlékét?

– Hogyan és miben változtatta meg az ember a település és környéke növényföldrajzi képét? Erdőirtás, a legelő felszántása, szántók, teraszok parlagon hagyása stb.

– Dendrológiai parkok, ültetvények növényzete és védelme.

– Milleniumi erdők és pihenőparkok telepítésének története, valamint a hozzájuk fűződő események.

– A helység és környékének ritka és védett növényei, növénytársulásai, természeti ritkaságai, csodái.

– Mi virít, és mi nyílik kora tavasztól a tél beálltáig?

– A helység közeli és távolabbi kirándulóhelyei, ezek érdekességei és leírása.

– Az *állatvilág* szempontjából melyik állatövhöz tartozik a település?

– A havas, erdő, mező, folyó- és állóvizek leggyakoribb állatai.

– Uradalmi vagy állami vadaskert, rezervátum kialakulásának okai, ezek története és leírása. Ha ma nincs, mi a megszűnésének oka?

– A dűlők, helynevek, régi emlékek őrzik-e még olyan állatok, növények, növénytársulások emlékét, amelyek ma már nem találhatók a település határában.

– Mi dalol? – velünk élő és költöző madarai.

– A halászat, vadászat, gyógynövény, erdei és vadon termő gyümölcsök gyűjtése milyen mértékben nyújtott megélhetési lehetőséget régebben és ma a település lakosságának.

– A település növény- és állatvilágának hatása a település életére.

II. A település közösségi életének emberi, lakossági tényezői, múltja, jelene és jövője

1. A település embertani rajza

– A régebbi, például Orbán Balázs, Jankó János, illetve a későbbi tudományos leírások vagy felmérések alapján.

– A jellegzetes faji vonások. Esetleg a lakosság vérszerinti származása, illetve az örökletes, apáról fiúra szálló testi és lelki bélyegek, szembetűnő testi és lelki tulajdonságok.

– Melyik tájtípushoz, néprajzi tájegységhez tartozik a település?

– Melyik magyar vagy más etnikai népcsoporthoz tartozik a település? Melyik törzsnek, nemzetségnek vagy nagycsalád leszármazottainak tartják magukat a település lakói?

– Melyik rasszhoz: kelet-balti, kaukázusi, mongol, turáni, dinári, alpesi, északi, földközi-tengeri stb. tartozik a település lakossága? Koponyaalak, termet, haj- és bőrszín; testarány, arc, szem, száj és az orr alakja; a fajszezség esetei.

– Voltak-e régészeti ásatások a településen vagy környékén? A leletekből milyen következtetések vonhatók le? Van-e különbség a régi és a mai lakosság között? Mi ennek a tudományos magyarázata: keveredés, a táj vagy egyéb hatások?

– Melyik nyelvcsaládhoz tartozó anyanyelvet, ennek melyik változatát beszéli a település lakossága?

– A lakosság életkor és nemek szerinti megoszlása, ennek hatása a lakosság életére.

– A gyermekáldás: egyke, kettőke vagy többecske. Ezek okai és következményei.

– A magyarsággal együtt többségben vagy kisebbségben élő etnikumok antropológiája.

– A magyarsággal együtt élő etnikum vagy etnikumok kölcsönös egymásra hatásánál a magyarság vagy a többi etnikum mutatkozik erősebbnek fajbelileg. Ennek bizonyítékai.

– Milyen arányú a vegyes házasságok száma, a beolvadás üteme és a nyelvcsere? Melyik etnikum javára-kárára? Ennek bizonyítékai.

– Érvényesül-e, és milyen mértékben az az erdélyi jogszokás, hogy a vegyes házasságok esetében az apa nemzetiségét és vallását a fiú-, az anyáét pedig a leánygyermek öröklí, viszi tovább?

– Van-e hatása, alakító hatása a helység közösségi életére az embertani tényezőknél: rasszhiigiénia, közösségi életformáló vagy nehezítı, gazdasági, kulturális, nacionális hatások?

– Mikor, kik és milyen módszereket, eljárásokat alkalmaztak a román hatóságok az elmúlt 75 év alatt a településen a magyar nyelv, iskoláztatás és mővelődés korlátozására, megszüntetésére, a magyarság elnemzetlenítésére, szőlőföldjéről való elűzésére, az etnikai arányok megváltoztatására?

2. A helység településrajza és története

a) *A település*

A település létrehozásának ismerete

– Mi indokolja, hogy ezen a helyen alakult ki a helység? A talaj, a kedvező térfelszín, a védett hely, a munkaalkalom; vár, udvarház, kolostor, egyházi, királyi birtok körül telepedett jobbágyfaló, bányák, vásárhelyek, kereskedelmi utak kereszteződése...

– Mindig az adott helyen feküdt a faló? Ha nem, mi az oka a helycserének?

– Amennyiben a helység újabb telepítés, mi volt a telepítés célja? Honnan jöttek a telepesek, különböznek-e még a környék őslakóitól? Ha igen, miben?

A település történelmi ideje

– Régebbi népek a helységet magába foglaló tájegységen milyen nyomokat hagytak? Mit tud róluk a település lakossága? Mi őrzí emléküket? Ásatási leletek vagy a lakosság jellege?

– A helységből vagy a település határából eredő őskori és régészeti leletek, ezek leírása. Ki tárta fel, hol őrzik ezeket?

– A magyarság hogyan, mikor jelentkezett a település helyén: honfoglalás-kor, később, hadakból, beszivárgás, betelepítés útján?

– Melyik magyar törzs telepedett le a helységben, a település határában, vagy a település környékén és mikor?

– Mi volt a település eredeti neve, mikor, miért és hogyan változott meg? A dokumentumok, oklevelek, tárgyi bizonyítékok, vagy a köztudat őrizte meg?

– Elpusztult honfoglalás utáni településekről tudnak-e a helység határában? Mikor és hogyan pusztult el? Nyomukat név, dűlő, rom, okirat, szájhagyomány vagy egyéb őrizte meg?

A település módja

- Hol volt az ősi település magva, mai központja?
- A település formája: rendszertelen, halmaz, piacteres stb.
- Az 1848 utáni, az 1921–1923-as, az 1945-ös földreformokkal kapcsolatos házhelyosztás mennyiben változtatta meg a helység településének képét és irányát?
- Mi határozza vagy akadályozza meg a terjeszkedés irányát?
- Tanyasodás vagy tanyatömörülések voltak-e vagy vannak a határban? Mióta, milyen tényezők indították el ezt a folyamatot?

b) A letelepült ember

– A családok nevének felsorolása. Melyek az őslakó családok, az általános és ritka keresztnévek? Ezekhez nyújt tájékoztatást a *Nevek térben és időben* című, 1984/1 *Korunk* füzet, vagy a lelkészi hivatalokban megtalálható anyakönyvek. A mai névadás divatja és ennek okai.

– A kihalt ősi családok pusztulásának okai: kihalás, elvándorlás, kényszerlakhely, kivégzés, deportálás, genocídium, lakosságcsere stb.

– Kik az újabb családok? Mikor, miért és honnan jöttek: betelepítés, németesítés, elrománosodás, erőszakos kollektivizálás, erőltetett iparosítás, falurombolás, bányanyitás stb.

– Miben különböznek a régi és az újabb családok? Nemes, kisenemes vagy nemesített családok élnek-e még a helységben, vagy ezek neve legalább fennmaradt-e? Ezek és a többi családok életereje.

– A rokonságnevek gyerekenkénti konkrét formája és a gyermekek családfája.

– *A település múltbeli jellege*: úrbéres, várjobbágy, határ vagy várórség, szabados, nemesi stb.

– A lakosság foglalkozása a múltban és ma. Miért változott meg a foglalkozásuk: erdőirtás, lecsapolás, bányanyitás, vasútépítés, iparosodás, erőszakos kollektivizálás, falurombolás, urbanizálás stb. következtében?

– Az 1770-, az 1848-as urbáriumok¹ összeírásának adatai, illetve az 1990-, 1910-, 1930-, 1940-, 1956-, 1966-, 1976- és 1992-es összeírás gazdasági, foglalkozásbeli, birtok- és lakásviszonyok adatai és az ezekből levonható következtetések.

¹ Az úrbéri kötelezettségeket összefoglaló irat, oklevél

– Az 1991/18-as számú román Földtörvény alkalmazásának eredményei vagy eredménytelenségei.

– *A helység a történelem és nemzet történetünk eseményeinek sodrában*, ezek nyomai és kihatásai a település történetére: honfoglalás, kereszténység felvétele, törzsi háborúk, kun, mongol, tatár betörések, törökvilág, mohácsi vész, reformáció, erdélyi fejedelemség, kuruc–labanc harcok eseményei, katolikus restauráció, reformkor, az 1848/49-es polgári demokratikus forradalom és szabadságharc, osztrák abszolutizmus, Bach-korszak, 1867-es kiegyezés.

– Az I. világháború és az azt követő események, békekötések eseményei és következményei a település életére.

– Az I. és a II. bécsi döntés hatása és következményei.

– A II. világháború és az azt következő békekötés hatása és eseményei a helység és lakossága életében: hősi halottak, hadifogság, kényszermunka, proletárdiktatúra, kuláktalanítás, erőszakos kollektivizálás, az 1956. évi magyar szabadságharc hatása és eseményei, meghurcoltjai, románosítás, magyartalanítás, urbanizációs átrendezés és falurombolás konkrét eseményei, történései.

– Hogyan élte meg a település az 1989-es eseményeket és az ezt követő időszak történéseit, a decentralizációt, a piacgazdaságra való áttérést? Milyen fokú a helyi rendszerváltás, illetve visszarendeződés? Hogyan alakul a helyi autonómia? Milyen többségi vagy kisebbségi politikai erők, gazdasági tényezők befolyásolják a település további életét, fejlődését, demokratizálódását?

A település történetéhez fűződő tárgyi és szellemi dokumentumok, emlékek: templomok, romok, várak, kastélyok, udvarházak, iskolák, középületek, emlékművek és -helyek, intézmények, egyesületek, millenniumi erdők stb., valamint a fentiekhez fűződő leírások, történetek, mondák, versek feldolgozása. Ha a feldolgozás már megtörtént, akkor hol, mikor és kik dolgozták fel, innen kell átvenni és beilleszteni a tankönyv anyagába?

– A település határában levő dűlők, határrészek, helyek neve, az ezekhez kapcsolódó történeti és néprajzi hagyományok és az ezekből adódó következtetések megfogalmazása.

– Ki vagy kik a település és határának telekkönyvi tulajdonosai?

– A helység múltjával és jelenével foglalkozó okiratok, oklevelek, szerződések, jegyzőkönyvek, összeírások, közlemények, statisztikák, falutörténet, irodalmi feldolgozások stb.

3. A település népesedésrajza

A népesedésrajz a lakosság számában, életkorában és foglalkozásában végbemenő változásokat vizsgálja. Eredményeinek legbeszédesebb kifejezője tehát a szám, legfontosabb eszköze pedig a statisztikai adatok. E számok és adatok

tükrében láthatjuk meg azokat az okokat és hatásokat, amelyek az adatok mögött rejtőznek. Ezért nincs a településtörténet tanulmányozásának olyan ága, amelyik világosabban, az elfogultság kevesebb eshetőségeivel mutatná meg egy közösség életének kívánatos vagy nem kívánatos irányba mozgató rugóit. Megállapításai környezetismeretünknek is nélkülözhetetlen forrása.

a) A népesség

– A település lakóinak száma, megoszlása nemek, kor, családi állapot, foglalkozás, valamint a keresők és eltartottak számaránya szerint, összehasonlítva az 1992-es népszámlálási adatokat legalább az 1930, 1956, 1966 és 1976-os adatokkal, és viszonyítva a szomszédos falvak, községek adataihoz, hogy kitűnjön, jobbak-e vagy rosszabbak ezeknél.

b) Népmozgalom

– Élve születések és halálozások évenkénti száma, összehasonlítva a tájegység, megye vagy ország megfelelő adataival.

– A szembetűnő változások okai.

– A csecsemőhalálozás, 10 éven aluli halálozás, a 10–80 éven felüli halálozások száma.

– Az átlagos életkor.

– Az évenkénti házasságkötések száma életkor szerint, és ezeknek a múlttal való összehasonlítása.

c) Vándorlások

– *A belső vándorlás.* A lakosság természetes és tényleges szaporodása közötti különbség. Ha van, mi az oka: betelepülés, városból való visszavándorlás, vagy fordítva elvándorlás?

– A be- vagy elvándorlás okai.

– A nők vagy férfiak vándorlása-e az erősebb ütemű? Hova vándorolnak: ipartelepre, közlekedési központba, városba? Ha igen, melyikbe?

– Milyen a vándorlás üteme: emelkedik, csökken vagy stagnál?

– A belső vándorlás hatása a település életének alakulására.

– *A kivándorlás.* Az évenkénti kivándorlási szám. Mikor volt a legerősebb?

– Miért, hova történik a kivándorlás?

– Milyen foglalkozást űznek a kivándoroltak?

– Milyen összeköttetésben maradnak a faluközösséggel, hozzájárultak-e valamilyen formában a település belső életének vagy külső képének alakításához?

– A ki- és visszavándorlás közötti arány.

d) A népsűrűség

A település négyzetkilométerenkénti népsűrűsége. Belterületen, külterületen hányan laknak?

- A település népsűrűsége és a tájegységbeli arányszáma.
- Egészséges sűrűségű népességről vagy túlnépesedésről, esetleg megritkult népességről lehet beszélni?
- A románság és a cigányok halálozási és születési arányszáma, statisztikája mennyiben befolyásolja a település népesedési adatait.

4. A település egészségügyi rajza, helyzete, a lakosság egészségügyi állapota

a) A táplálkozás

– Melyek a legmegszokottabb ételek és naponta – télen, nyáron – hányszor és mit étkeznek?

– A tej és tejtermékek, tojás, zöldség, gyümölcs, illetve a főtt és nyers ételek aránya a táplálkozásban. Húsfélék és édességek az ételek arányában.

- A húskételek, mészárszék, húsvizsgálat, tárolási és tartósítási módszerek.
- *Az ivóvízellátás.* Kutak, tó, folyóvíz vagy vezetékes víz által történik.
- A kutak száma, állapota, távolsága a szemétdombtól, pece- vagy szennyvízgödörtől, ezek higiénája.

– A jó ivóvíz követelményei biztosítottak-e? A rossz ivóvíz káros hatásai. Az ivóvízellátás minőségi javításának kilátásai; vízvezeték, csatornázás.

- *Az alkohol.* Szerepe és hatása a település életében.
- Mennyit költ egy család vagy a település lakossága évente alkoholra? Ezzel összehasonlítva mennyit költ az élelmiszerekre, ruházatra, könyvekre, újságokra és közművelődésre?

– Mit fogyasztanak leginkább? Melyek a tömeges alkoholfogyasztási alkalmak?

– A település közismert iszákosai, ezek elrettentő példája, az iszákosok által elkövetett bűnök.

– Az asszonyok, gyermekek alkoholfogyasztása és ennek káros következményei, különösen a gyermekek és serdülők fizikai és lelki életére.

b) A lakás

- A *telek* nagysága, esetleg méretei és ezeknek okai.
- A házak száma és elhelyezése telkenként.
- Az *udvar* beosztása. Hogyan helyezkedik el rajta a lakóház, a melléképületek, a pince, a kút? Virágoskert, fa, bokor az utcán, az udvaron. A telek és az utca higiénája. Az esővíz levezetése, tárolása, felhasználása.

– A lakóházak száma összesen a településen az utolsó összeírás adatai alapján. Hány emberre esik egy lakóház; alakja, méretei, beosztása. Alapja, falai, fedele, földeme. Csatornázott fürdőszoba, illemhely.

– Hány család lakik egy házban?

– A szobák száma családonként, padlózata, mennyezete, bútorzata, rendeltetés; hányan laknak, alszanak, illetve dolgoznak egy lakásban. Hány köbméter levegő és víz, illetve szappanfogyasztás jut egy személyre?

– Szellőztetés, higiénia. Melyik gyakoribb vendég: a napfény, a levegő vagy az orvos? A lakáskultúra vagy a lakáskultusz az általános. Ezek következményei és hatása a családok életére, különösen a gyermekek életére.

– Van-e még helye a hagyományos lakásbelső berendezéseinek – bútor, szőttes, varrottas, edény, konyha, öltözők – a mai lakásokban?

– A fűtés, világítás. Mivel és hol fűtenek télen, tavasszal, ősszel?

– Milyen fűtőtesteket, fűtési rendszereket, berendezéseket és eszközöket használnak fel a fűtésre?

– Mivel világítanak, mikor gyújtanak, és mikor oltanak? Milyen világítótesteket, berendezéseket alkalmaznak, használnak?

– Van-e még gyertya-, mécses- vagy lámpavilágítás; ha van, hol, mikor és mi okból alkalmazzák?

– Otthoni szórakozás. Rádió, televízió, magnetofon, lemezjátszó, számítógép, világító, CD-lejátszó, videolejátszó, videojáték stb.

c) A ruházatkódás

– Gyermekek, fiatalok, érett korúak és öregek fehérnemű- és ruhaviselete, nemek, évszakok, ünnepek, családi események alkalmával.

– A ruha anyaga.

– A gyermekek, nők és férfiak hajviselete a múltban és ma.

– Volt-e vagy van- szembeötlő különbség a ruházatkódásban a társadalmi rétegződés szerint?

– Mikor, mit és milyen ékszereket viseltek nemek és életkor szerint? Milyen ma ez a viselet?

– A lábbeli és a fejfedő nemek, kor, évszak, illetve hétköznapi, vásár- és ünnepnapok szerint.

– A város hatása, a célszerűség, a divat vagy a jövedelem függvényében; szakítottak a népviselettel, a nemzeti viselet darabjaival.

– Őrzik-e még, felveszik-e és mikor a népviseleti darabokat? Jelen van-e a lányok, asszonyok hozományában? Miért szép és értékes a népviselet?

– Mi volt vagy mi van dédanyánk és nagyanyánk hozományládájában, illetve lakásbelsőjében?

d) A település egészségügye

- Egészségügyi intézmények és tényezők a településen és környékén.
- A közeli városok közül melyik kórházat veszik igénybe? Hogyan jut el oda a beteg?
- Az orvosok száma a helységben: hány lélekre esik egy orvos, milyen mértékben veszik igénybe a szakorvosok tanácsát, kezelését.
- Van-e szülész nő és szülőotthon a helységben?
- Van-e gyógyszertár, ha nincs, mennyire van a legközelebbi és hol?
- A lakosság egészségügyi nevelése, ezek formája és alkalmai.
- Vannak-e még kuruzslók és hogyan gyógyítanak.
- Népi gyógyszerek, gyógymódok és házi patika.
- A leggyakrabban előforduló betegségek régebben és ma.
- A leggyakoribb járványos betegségek, ezek oka és az ellenük való védekezés. Mikor volt nagyobb arányú megbetegedés és miből kifolyólag.
- A legegyszerűbb népbetegségek a múltban és ma.
- Testi fogyatékosok, gyengeelméjűek száma és az irántuk való gondoskodások formája és módjai.
- A csecsemő- és gyermekbetegségek.
- A csecsemő- és gyermekhalálzási arány régen és ma. Ezek oka és megelőzésükre tett óvintézkedések. Az anya-, a csecsemő- és a gyermekvédelem eredményei, illetve hiányosságai.
- A halálesetek körüli egészségügyi intézkedések betartása a múltban és a jelenben.
- A halálesettel kapcsolatos hiedelmek, babonák és szokások a múltban és a jelenben.
- A halottal kapcsolatos szokások a halál beálltától a temetésig. Van-e halottkém, és hogyan állapítják meg a halál beálltát?
- Van-e ravatalozó, ha nincs, hogyan és hol ravataloznak? Mikor temetnek?

5. A település művelődésrajza

A település közössége – mint életforma – elsősorban kultúrközösség is, a szónak abban az értelmében, hogy önmagában is kulturális egységet alkot. Ugyanakkor a magyar falu olyan kultúrának is a hordozója, amelyet tetszés szerint nevezhetünk népi, falu- vagy parasztkultúrának.

A népi kultúra azonban a városi kultúrának nem egy alacsonyabb megjelenési formája vagy foka, hanem önálló kultúrforma, a nemzeti értékek megszemélyesítője, minek következtében a falunak a művelődési élete teljesen más alapokon bontakozik ki és mozog, mint a városé.

Minden törekvés tehát, amely a falunak ezt a még megmaradt, de féltve őrzött ősi kultúráját a városból kölcsönzött tényezőkkel akarja formálni, veszedelmes, mert megöli a falu népi kultúráját, és elpusztítja azokat a rendkívüli konzerváló értékeket, amelyeket ez a kultúra a nemzet számára jelent. Vigyázzunk, a falukultúra felbomlasztása együtt jár a faluközösség felbomlasztásával!

a) A település művelődési életének alapjai

– A kultúrának milyen rétegei találhatóak még ma a településen: ősi, közösségi parasztkultúra, a XIX. századi hasznossági mezőgazdasági kultúra, modern városi kultúra? Milyen mértékben és melyik rétegben hatnak?

– Melyek az ősi közösségi, azaz a népi kultúrának a még meglévő jelentkezései a családi életben, erkölcsi felfogásban, vallásosságban, népművészetben, háziiparban?

– Népköltészet, mesék, mondák, nyelvjárás, az év jeles napjaihoz, a családi élet eseményeihez kapcsolódó népszokások – mint ennek az ősi parasztkultúrának az őrzői. Milyen a település ragaszkodása ezekhez a kultúrrétegekhez?

b) A település művelődésének tényezői

1. Oktatási intézmények a településen

– Az óvoda megalakulásának ideje, létrejöttének körülményei, jellege: egyházi, állami, közösségi vagy magánintézmény.

– A tanítás nyelve, a növendékek és a csoportok száma, felöleli-e teljesen a 3–6 évesek korcsoportját? Ha nem, miért nem?

– Az óvoda nevelői hatása a gyermek, a szülő és a település életében.

– Az iskola. Megalakulásának ideje, létrejöttének körülményei, jellege: egyházi, állami, közösségi vagy magánintézmény. Ki tartja fenn? Mióta van elemi népiskola, ha több van, melyik a legrégebb?

– Hol fekszik vagy fekszenek az iskolák? A főtéren, a templom mellett, a helység szélén? Mikor épültek, hány termesek? Az iskolaépület stílusa, ad-e valamilyen szintet vagy szintet a település képének?

– Hány tanerős iskola, hány nő, hány férfi, okleveles, szakképzettek-e vagy szakképzettség nélküliek, illetve helyettesek? Az iskolai munkán túl milyen módon kapcsolódnak be a település közművelődésébe?

– Meddig marad az ifjúság az iskola nevelői hatása alatt?

– Milyen kísérleteket, erőfeszítéseket tesznek a pedagógusok, hogy a felszülőköt továbbra is nevelői hatásoknak tegyék ki, illetve az osztályon belüli oktatómunka elvégzése után magára hagyják az ifjúságot, a település lakosságát? Betöltik-e a pedagógusok a „lámpás” szerepét? Ha igen, hol, milyen formában? Egyesületek, intézmények, család- és ifjúságvédelem, egyház, kántor, karnagy, könyvtáros, rendező stb.

– Foglalkoznak-e és ki vagy kik valamilyen tudományos kutatással? Például a település, a falu, a környék életével kapcsolatos kérdéssel, kutatással? Néprajz, szociográfia, monográfia, diákkör, önképzőkör, Ike, Fike, sport, cserkészlet stb.

– Van-e, lehet-e közöttük eszménykép, mintakép?

– Az iskolás gyermekek száma: fiúk, leányok. A osztályok létszáma. Megfelelnek-e az eredmény és higiénia által megfogalmazott követelményeknek?

– A tankötelesek beiskolázása, a bukási és sikeresen felvételizők arányszáma néhány évre visszamenőleg.

– Honnan jönnek, verbuválódnak a tanköteles gyermekek az iskolában?

– A VIII. osztály elvégzése, illetve érettségi után hányan, hol folytatják tanulmányaikat, illetve hol helyezkednek el? A többinek mi lesz a sorsa.

A tovább tanulók milyen tannyelvű iskolákat, illetve milyen szakmát választanak, és ha ezt elvégezték, hol telepednek le, hol alapítanak családot?

– Az iskola 1848 előtti, 1867–1918 között, 1918 után, 1940–1944 között, majd 1948, az államosítás után a proletárdiktatúra, később a csausiszta nacionál-kommunista diktatúra körülményei között. Az iskola az 1989 utáni események forgatagában.

– Az iskolának az anyanyelv iránti felelősségének és a magyar nemzeti tudat megőrzésének, illetve kialakításának érdekében kifejtett munkája, tennivalói az ifjúság és a felnőttek nevelésében.

– Hogyan járul hozzá az iskola a helység etnikai, néprajzi, művelődéstörténeti jellegének tudatosításához, megőrzéséhez, népszerűsítéséhez, és a vidékre jellemző gyakorlati készségek megőrzéséhez és továbbadásához?

– Vannak-e még analfabéták a településen, és az érdekükben foganatosított intézkedések ismertetése?

– Magasabb állásba került egyének: tudósok, művészek, politikusok, közéleti emberek, mérnökök, orvosok, pedagógusok stb., akikre felnézhet vagy fel is néz a település amiatt, hogy a település iskolájából kerültek ki. Hogyan segítik ők a települést?

2. Tanfolyamok és továbbképzők

– Ki szervezi, időtartamuk, kik vezetik és kik látogatják?

– Ezüst- és aranykalászos gazdatanfolyamok.

- Nép főiskolák és ezek jellege.
- Nép főiskolai jellegű ismeretterjesztő előadások vagy előadássorozatok.
- Varró- és szövőtanfolyamok.
- Gazda- és gazdasszonyképzők. Lakáskultúra.
- Szabás-varrás tanfolyamok.
- Nyelvtanfolyamok stb.

3. Egyesületek és egyéb kulturális intézmények

– Kialakulásának oka, ideje, szervezői és alapítói, céljuk. Kezdeményezői: helyi személyiségek, pedagógusok, lelkészek, az Országos Dalárdaegyesület, az Erdélyi Magyar Közművelődési Egyesület, az Erdélyi Múzeum-Egyesület, a Romániai Magyar Dalosszövetség, az Erdélyi Gazdasági Egyesület, a Hangya Szövetkezet, a Kaláka Szövetkezet stb.

– *Az ifjúság vallásos és kulturális egyesületei.*

– Neve, alakulásának vagy újraalakulásának ideje, alapszabályzata. Ki vezeti, honnan toborozza tagjait, mi a programja, tevékenysége.

– Diákszínjátás, zenekar, kórus, táncsoport, legény-leányegylet, Ike, Fike, klub, táncház, pávakör, bábkör stb.

– *A felnőttek egyesületei, művelődési munkája.*

– Neve, alakulása, célja, tevékenységük módja, eszközei, eredményei, története: gazdakör, kaszinók, dalárdák, jótékonyági egyesületek, nőszövetség, fúvós- és vonózenekar, pávakör, bibliakör, Kálvin-kör, színjátás, egyházi énekkar, szociális misszió stb., tömören és közérthetően összefoglalni mindenik múltját és jelenét.

– *Kultúrház, művelődési ház, kultúrotthon vagy ezekhez hasonlóan szervezett intézmény a településen.*

– Művelődési ház, magyar ház.

– Kié, kinek a kezelésében van: művelődési ház, magyar ház, egyház, gazdakör, közművelődési egyesület, ifjúsági szervezet, párt stb.

– Mikor épült, mire használják, hány helyiség van benne: színpad, színházterem, előadó- és táncterem, moziterem, múzeum, képtár, kiállítóterem, könyvtár- és olvasóterem, klub, kaszinó, férfi és női öltöző, próbaterem stb.

– Milyen egyesületi vagy szövetségi tevékenység kap helyet a kultúrházban? Ha nincs ehhez hasonló célt szolgáló intézmény a településen, hol folyik az egyesületek művelődési és egyéb munkája? Saját kisebb helyiségben, iskolateremben, templomban, gyülekezeti házban, községházán?

– *Könyvtár, könyvtárak a településen.*

– Van-e könyvtár a településen és hány? Mi a nevük, illetve hol vannak elhelyezve? Mikor alakultak, összefoglaló történetük? Ki a gazdájuk és ki kezeli?

– A könyvállományok kötettszáma, mikori beszerzés, és hogyan jutott hozzá a település vagy az intézmény. Megoszlása nyelv és jellege szerint: gazdasági, szépirodalmi, történelmi, művelődéstörténeti, művészeti stb.

– Könyvritkaságok. Hogyan gyarapodtak, és kik által a könyvállomány?

– Órarendje, közművelődési munkája: könyvismertetés, író-olvasó találkozók, könyvnapok, könyvismereti verseny stb.

– Az olvasók életkor és más szempontok szerinti megoszlása, csoportosítása. Menni az évi és évszakonkénti forgalma?

– Milyen tárgyú könyveket olvasnak a legszívesebben?

A könyvtár dokumentációs részlege, gyűjteménye, újságok, folyóiratok.

– A könyvtár bel- és külhoni kapcsolatai, cseréi.

– A könyvtár hatása és helye a település élet- és műveltségi színvonalára.

– *Múzeum – tájbáz – gyűjtemények a településen. Képtárak.*

– Jellege, alapításának ideje, létrehozója, célja, leírása, rövid összefoglaló története. Látogatottsága és programja, órarendje. Ki tartja fenn, ki a gazdája?

4. Az egyház kulturális munkája a településen

–A vasárnapi iskola, a konfirmáció, a bérmálás, első áldozás alkalmai, a presbitérium, egyháztanács, vallásos osztályok, bibliakörök, szeretetvendégség, testvér gyülekezeti kapcsolatok, ökumenikus istentiszteletek, gyülekezeti konferenciák, nőszövetségi munka, az egyházi sajtó és irodalom múltja és jelene a település közművelődésében, illetve ezek hatása a település embereinek lelki, közösségi és műveltségi szintjére.

5. A sajtó

– A könyv, az újságok, folyóiratok, gyermek- és ifjúsági lapok, a rádió és a televízió a település életében.

– A biblián, énekeskönyvön, imádságos könyveken kívül milyen egyházi és világi jellegű könyvek találhatók a családoknál.

– Hogyan jut el a könyv a településre, mit és mikor olvasnak?

– Milyen naptárakat és könyvnaptárakat vásárolnak?

– Hány – a fenti termékek közül – fogy el egy esztendőben, és mi irányítja ezek megválasztását?

– Előfizetés, megrendelés vagy más úton a településre bejutó újságok, lapok neve, száma, mennyisége.

– Milyen egyházi vagy vallásos lapot járatnak, és hány példányban? Képes újságok a településen.

– Rádió- és televízió-előfizetők száma a településen. Mit hallgatnak, mit néznek a legszívesebben? A honi magyar rádió- és televízió-adások szerepe, múltja, jelene.

– Külföldi és külhoni adók szerepe a település általános műveltségi szintjének és a nemzeti önazonosság, öntudat erősítésének kimunkálásában.

6. A település szórakozási lehetőségei

Fonó- és táncbáz, klubélet. Kaszinó. Diszkó.

– *Műkedvelő-előadások* alkalmi, száma, évenkénti átlaga. Története.

– Kik rendezik, hol tartják az előadásokat, ki vezeti a darabok betanítását, milyen szomszédos helységeket szoktak vendégszerezni?

– Kik a szereplők, milyen darabokat adnak elő, és mi a kulturális jelentősége a műkedvelők és a település lakossága számára?

– Milyen célra fordítják az előadások jövedelmét?

Színjátszóklub vagy színház a település életében. Megalakulása, története vagy alkalmi.

– Melyik színház tart rendszeres előadásokat a településen, illetve hova járnak színházba a település lakói, és milyen rendszerességgel?

– *Vendégegyüttesek előadásai* a településen: nevük, előadásaik ideje stb.

– *Filmszínház – mozi* a településen.

– Van-e, hány, nevük, kinek a tulajdonában és hány előadást tart hetente? Története, látogatottsága, általában milyen filmek kerülnek bemutatásra. A magyar filmek helye és aránya a filmelőadásokon.

– Hatása a település embereinek műveltségi és magatartásbeli jellemzőire.

Sportélet

– Melyik sportágnak van népszerűsége a lakosság körében? Kialakulása, története, eredményei és hozzájárulása a művelődési szint emeléséhez.

Turizmus, kirándulások, majálisok, népiünnepélyek.

– A turizmus kialakulása, kezdeményezői, hagyományai és a turizmus jellege. Ki vagy melyik intézmény vállalja a szervezését és lebonyolítását?

– A lehetséges vagy már kialakult helyi, környékbéli, megyei és országos turistautak: gyalogtúrák, szánkó-, sí- és korcsolyapályák, autós vagy vonatos kirándulások, táborhelyek, táborok, turistaházak. Látnivalók.

– Kalauzunk az Erdélyi Kárpát Egyesület és közlönye, az Erdélyi Gyopár.

– A tavaszi, nyári, őszi, téli napfordulóhoz, a tavaszi és őszi kirakó- és országos vásárokhöz kapcsolódó szórakozási lehetőség: farsang, húshagyókedd, hamvazószerda, Gergely-nap, tej- vagy juhmérési bál, pünkösdi király- és királynéválasztás, falunap, búcsú, leányvásár, mézeskalács-fakanál, berukkoló bál, Anna-, Katalin-, András-, Erzsébet-napi bálók, a helységben és a környéken fennmaradt szokásokhoz kapcsolódó szórakozási alkalmak stb.

Faluturizmus

– Mit kínál a helység és környéke a faluturistáknak?
– Az Erdélyi Falusi Vendégfogadók Szövetségének központjai: Nagyszalonta, Bácsfalu, Torockó, Torda, Tordaszentlászló, Árkos, Székelyderzs, Zetelaka, Homoródalmás, Parajd, Farkaslaka, Gyergyószárhegy, Magyarláros, Kalotaszentkirály stb.

(Folytatás a lap nyári számában)

Demeter Anna – Vass Ágota

Magyar nyelvű Regionális Szimpózium

A görög eredetű *szimpózium* szó jelentése: szűkebb körű tanácskozás egy meghatározott témáról.

A történet kezdete 7 évre nyúlik vissza, amikor részt vettünk az első román nyelvű szimpóziumon. Ezt több is követte. Nagyon hasznosnak találtuk az itt szerzett ismereteket, tapasztalatokat. Mivel a beküldött anyagot csak román nyelven fogadták el, ezek lefordítása plusz időt igényelt.

Kerestünk, de nem találtunk hasonló rendezvényt. Így született az ötlet: ha már hasznos és szükséges, akkor legyen magyar nyelven is.

MIÉRT? Az elemi tagozaton tanító pedagógusok az idők folyamán számos oktatási projektet bonyolítottak le, és helyi, nemzeti és nemzetközi partnerséggel büszkélkedhetnek. Olyan tapasztalatokra tettek szert, amit érdemes továbbadni. Valós eszme- és tapasztalatcsere valósulhat meg ezzel az országos szintű projekttel. A szimpóziumunk arra ösztönzi a pedagógus kollégákat, hogy minél több innovatív módszert használjanak a tanítási-tanulási folyamat során, ezáltal is hatékonyabbá téve munkájukat és a gyerekek tanulását.

A szimpózium ötlete tehát egy *magyar nyelvű módszertani-tudományos gyűjtemény* szükségességéből született.

Mivel egyesületünk az *Elek Apó Unokái* nevet viseli – iskolánk Benedek Elek Líceum – és Benedek Elek meséin nőnek fel



a nemzedékek, ezért az I. Magyar nyelvű Szimpózium témájaként Elek apó meséit választottuk. Második alkalommal is megtartottuk a mese tematikát, persze kicsit másképp, mint a tavaly. Már az első szimpóziumon jelezték óvónő kollégáink, hogy szívesen bekapcsolódnának az idéntől. A szaktanfelügyelőkkal való megbeszélés után számukra is lehetővé vált dolgozattal, tudományos munkával jelentkezni a rendezvényre. A mese végigkíséri az életünket, meghatározó jelleggel van jelen főképp az óvodáskorú gyerekek mindennapjaiban, általuk pedig a velük foglalkozó pedagógusokban is. Ezért úgy döntöttünk, értekezzünk ezúttal a *népmese nevelő és személyiségfejlesztő hatásairól óvodás és kisiskolás korban*. Így kapta a II. Regionális Szimpózium ezt a címet.

Az idén összesen 34 tanító kolléga és 31 óvónő jelentkezett 49 szakdolgozattal Erdély különböző településeiről. Az óvónők és tanítók munkáiból ISBN-számmal rendelkező elektronikus kiadványt készítettünk abból a megfontolásból, hogy azok a kollégák is hozzájussanak az értékes szakgyűjteményhez, akik nem vehettek részt a rendezvényen.

November 7-én, közel száz érdeklődő jelenlétében nyitottuk meg a rendezvényt. Az egybegyűlteket Bálint Mihály, a székelyudvarhelyi Benedek Elek Pedagógiai Líceum igazgatója köszöntötte. Ezt követték a tudományos előadások, melyek során a szimpóziumra beküldött dolgozataikat mutatták be a pedagógusok: Kolcza Judit és Veres Ildikó Kisbaconból; Gál Judit Miklósvárról; Bíró Mária Székelykeresztúrról; Antal Irma, Balázs Ella, Nagy Enikő és Sándor Emőke Erika Székelyudvarhelyről. Az előadások végén dr. Antal Sándor és dr. Dósa Zoltán, a Babeş–Bolyai Tudományegyetem előadótanárai tartottak szakmai összefoglalót, majd Porsche Éva szaktanfelügyelő Hargita megye Tanfelügyelőségének képviselőjében értékelte a rendezvényt.



A szakmai bemutatókat a Benedek Elek Pedagógiai Líceum kis- és nagy diákjainak előadásai színesítették: mesét, népdaléneklést, a kicsik kórusának dalait hallgattuk.

A pedagógusok munkáinak mellékleteként beérkezett gyermekalkotásokat kiállítottuk, ezeket a szimpózium ideje alatt tekinthették meg az érdeklődők.

A nagyszámú érdeklődő közönség és a visszajelzések bizonyították, hogy a rendezvényre nagy igény van, az erdélyi magyar tanítóknak és óvónőknek szükségük van az olyan lehetőségekre, amelyeken megismerhetik egymás szakmai munkáját, ahol tapasztalatokat oszthatnak meg egymással, új ötleteket, módszereket gyűjthetnek saját munkájuk hatékonyabbá tételéhez.

Ezért a jövőben is szándékukban áll megszervezni a *III. Regionális Szimpóziumot*, melynek témája a vers köré épül majd. Terveink szerint bekapcsolnánk ezúttal a gyerekeket is a rendezvénybe versíró pályázatot hirdetve számukra. Az érdeklődők egyesületünk blogján – *elekapounokai.blogspot.ro* – kellő időben megtalálhatják a következő szimpózium felhívását.

Ezúton is szeretnénk külön köszönetet mondani a Benedek Elek Pedagógiai Líceum tanítóságának, akiknek segítségével a rendezvény megvalósítása nem lehetett volna ilyen sikeres.

