

## Téli mustra

Folyóiratunk 13. évfolyama, a záró számmal együtt – a babonával övezett szám jelentése ellenére – szerencsés évfolyamnak mondható tartalmi bőségét illetően: az eddigi leggazdagabb és talán legsokoldalúbb kínálattal igyekszik az olvasók pedagógiai, módszertani érdeklődését kielégíteni. Téli számunkban egyaránt jelen van a pedagógiai kultúraváltást hozó „jövő” – az írásbeliséget háttérbe szorító, a gyors és egyszerű információáramlást felhasználó oktatási, tanulási módok –, illetve a sok hasznos tanulsággal és követendő példával mögöttünk álló örökségünk, a „múlt”.

*Műhely* rovatunkban elsőként „a mai pedagógia nagy kérdésével” találkozhatunk: hogyan lehet az új, a virtuális valósághoz szokott, az informatikai eszközökkel együtt felnövő generációkat hatékonyan tanítani, illetve hogyan lehetne a hagyományos módszertani eszközök használatára kiképzett tanárokat felkészíteni e kulturális átalakulásra? Bár a címből arra következtethetünk, hogy a szerzők, Di Blasio Barbara, Jenák Ildikó és Gimesi László – a pécsi tudományegyetem oktatói – tanulmányukat a matematika és az informatika tanárai számára írták, a mondanivaló azonban messze túlmutat e két tantárgy módszertani követelményeinek elemzésén; a tanulságok egyaránt érvényesek a természettudományok, a humántudományok és az „elismertségnek nem örvendő” művészetek oktatásában. *Műhely*ünk folytatásában Egerbe, a tanárképző főiskolára invitáljuk olvasóinkat, ahol Hadnagy József tanár úr a szociálpedagógus-képzés módszereit tárja elénk, Klement Mariann pedig az iskolai konfliktuskezelés rejtelmeibe vezet minket.

*Nézőpont*unk első írásának bevezető soraiban is – hasonlóan az informatika-oktatás módszertanáról szóló íráshoz – egy századforduló során bekövetkező „szédületes sebességű” változásokról, a társaitól és a természettől elidegenedő emberről és egy paradigmaváltás szükségességéről olvashatunk. Ezúttal azonban nem a 21. század kezdetének informatikai térnyeréséről, a természeti környezetben kialakított kapcsolatokat veszélyeztető virtuális közösségekről, hanem az előző századfordulóban megszületett „életreform-mozgalmak” szellemiségéről, illetve Maria Montessori pedagógiai-didaktikai megfontolásairól. „...Az iskolásokat hagyni, hogy azt csináljanak, amit akarnak, könnyű munkákkal szórakoztatni őket, mintegy visszavezetni őket a nomád természetes állapothoz, nem elégséges” – idéz a Montessori-nézetek közül Tordai-Soós Kata, a tanulmány írója.

A rovat folytatásában Albert-Lőrincz Márton tanár úr a vallásoktatásról szóló – tavaszi számunkban megjelent – írásának témájához keres új szempontokat a napjainkban egyre erősödő migrációs válság kapcsán. „Minden

eszközzel őrködnünk kell azon, hogy a világ, amelyben élünk, ne válhasson a farkasemberek, bádogemberek világává, mert csak olyan világban érdemes élni, amely megvéd attól, hogy az ember embernek farkasa legyen” – utal Thomas Hobbes angol filozófusra a szerző.

*Módszer-Tár* rovatunkban Muhi Sándor tanár úr ezúttal a képzőművészeti nevelés módszertanának oktatását vizsgálja. Többek között arra keres választ, hogy kik taníthatják a felsőoktatásban a rajz és a kézművesség módszertanát, illetve mit lehet megtanítani a hallgatóknak a felsőoktatásban rendelkezésre álló félévben, csökkentett óraszámban.

Módszertani rovatunk folytatásában Szakács Mária mutatja be, hogyan lehet a néphagyományokkal színeesebbé tenni az óvodai tevékenységeket, élővé tenni eleink kultúráját. Az összeállításban az óvodapedagógusok a Márton-napi és a Luca-napi szokások felelevenítéséhez készült forgatókönyveket is megismerhetik.

*Irodalomtanítás* rovatunk három erdélyi író művészetének rejtelseit tárja eléink. Ködöböcz Gábor irodalomtörténész a „lélek otthonra találását” mutatja be Kányádi Sándor „makulátlan szépségű, nemegyszer keresetlen egyszerűségű gyermekverseiben”, Demény Piroska tanulmánya érzéki érzeteket láttat meg a „festői látásmódú” Bánffy Miklós gróf szecessziójában, majd e szinkavalkád után Málnási Sándor tanár úrral a mezősegi gróf, Wass Albert nyelvi virágoskertjébe léphetünk, a *Mire a fák megnőnek* című regény metaforái és szóképei közé.

Lapunk leggazdagabb és talán legérdekesebb kínálatát *Örökség* rovatunk nyújtja. A rovatban elsőként Fehér Katalin tanulmányával találkozhatunk, az ELTE emeritus professora ezúttal a felvilágosodás kori népnevelés egyik – talán legfontosabb – eszközéről ír: a kalendáriumokról. A Biblia mellett szinte minden családban jelen lévő könyv szerepét a korabeli hatalom is felismerte, és annak tartalmát igyekezett módosítani, hogy „az engedelmes, hasznos állampolgárok nevelésének” eszközévé tegye azt. „...a népből a kalendárium segítségével azt csinálók, amit akarok. Ostobává vagy okossá, babonássá vagy felvilágosulttá, merésszé vagy gyávává, patriótává vagy hazafiatlanná kell válnia vagy maradnia? Csak adjanak hatalmat a kalendárium felett” – idézi Pektor Fischer nyomdász véleményét a szerző. Pedagógusként érdemes elgondolkodni azon, hogy mivel tehetik, mivel teszik okossá vagy babonássá, felvilágosulttá... a „népet” a mai modern világban, és mivel, hogyan lehet az ilyenfajta manipulációt neveléssel ellensúlyozni. A rovat folytatásában – Kéri Katalin vezetésével – a reformkorból a 19. századba lépünk, és azt kutatjuk, mi lehetett ebben a korban a „nemzet sorsának az alapja”, és hogyan válhatott az „otthon a béke szigetévé. Az írás igen tanulságos a mai oktatástervezők, irányítók és mindazok számára is, akik megoldásokat keresnek zsákutcába került szakoktatásunk váltságára, megújítására és a különböző oktatási formák vonzóbbá tételére.

A hosszú 19. században tett séta után egy igen rövid időszak örökségének vizsgálatát kínáljuk: a két világháború között megszületett erdélyi nevelésügyi lapok történetét. Az eddigi legteljesebb ismertetést ezúttal Ozsváth Judit, a téma legavatottabb kutatója tárja lapunk olvasói elé. Összegzésében a korabeli nevelésügyi sajtót „igen szegényesnek” ítéli, mert csak „...egyetlen folyóirat merete felvállalni az oktatási-nevelési kérdésekkel való behatóbb foglalkozást, a többi, újság jellegű időszaki kiadványban hangsúlyos helyet kaptak a pedagóguslét és az iskolák körüli gondokkal kapcsolatos témák.” El kell fogadnunk ezt az értékelést, bár némi szomorúsággal gondolhatunk arra, milyennek látják majd a kutatók a második világháborút követő erdélyi nevelésügyi sajtót, és hogyan jellemzik a 21. század eleji helyzetet.

Neveléstörténeti kínálatunk Takács Zsuzsanna Mária tanulmányával zárul. A fiatal pécsi kutató előbb az orvosképzés közép-európai történetét vázolja fel, majd Berde Károly orvos-tanár életútjának ismertetése révén betekintést nyújt az erdélyi és a magyarországi képzés múltjába. A tanulmányban nemcsak az egyetemi oktatásról olvashatunk, hiszen: „Az orvosi nevelés nem kezdődhet csak az egyetemen – idézi a szerző Horányi Bélát –, hanem már a családban, majd később az általános és középiskolában törekedni kell arra, hogy azokban a gyermekekben, akik már ekkor késztetést éreznek az orvosi hivatásra, kialakuljanak azok a tulajdonságok, amelyek nélkülözhetetlenek az orvosi gyakorlat során.” A Kolozsváron, Szegeden, Pécsen és Boroszlóban is tanító, gyógyító Berde Károlyról írott sorokkal be is léptünk lapunk *Portré* rovatába. Ennek folytatásában Fodor László tanár úr a 20. századi neveléstudomány egyik legjelentősebb képviselőjét, az innovatív pedagógiai kutatások révén történő oktatásfejlesztés neves elkötelezettje, Gaston Mialaret munkásságát mutatja be olvasóinknak, a francia tudósét, aki „mindig kihangsúlyozta a pedagógusképzés minőségének jelentőségét, a nevelési jelenségekkel szembeni tudományos pedagógusi attitűdök kifejlesztésének fontosságát, a pedagógus megfelelő személyiségének, valamint a gyermekek lélektani megismerésének létfontosságát...”

Téli kínálatunkat egy példaértékű *Esemény*-ről készült beszámolóval zárjuk: Demény Piroska, a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet igazgatója tanítványait vezette a Bákó megyei falvakba *együtt olvasni – együtt mesélni* a magyar nyelvet tanuló csángó gyermekekkel és lelkes tanítóikkal.

Reméljük, hogy sikerült felkelteni olvasóink érdeklődését téli *útravalónkkal*, és jövőre is megtisztelik folyóiratunkat írásaikkal, érdeklődésükkel.

A lap minden kedves olvasójának, szerzőjének és munkatársának is áldott ünnepeket kíván az (új)ból leköszönő főszerkesztő

Székelly Győző

# Di Blasio Barbara – Jenák Ildikó – Gimesi László

## Kihívások a matematika és az informatika tanításában<sup>1</sup>

### Összefoglaló

Kutatási eredmények alapján jól érzékelhető, hogy az iskoláknak a magyar tanulókat alaposabban kell felkészítenie a 21. század kihívásaira. A gyorsan változó globális világra az iskolának adaptívan kell reagálnia. A környező valóság változása előidézi a szereplők igényeinek változását, új kérdések fogalmazódnak meg, amelyeket a pedagógia nem hagyhat válasz nélkül. A tantárgyi szakmódszertani újítások éppen ezen lehetséges válaszok egyike, amely az iskola hatékonyságát növelheti. Az új évezredben, a megváltozott technológiai környezetben a tanítás minőségének javítása részben orvosolható az informatikai megoldások többrétű bevonásával.

Ma a tanulók úgy nőnek fel, hogy körülveszi őket a digitális világ, az informatikai eszközök használatát pedig kisgyermekkorban elsajátítják. Ők már nem „klasszikus” módon jutnak ismeretekhez, nem hagyományos módon teremtenek kapcsolatot egymással. A mai pedagógia nagy kérdése, hogyan lehet az új generációkat hatékonyan tanítani, illetve hogyan kell a változásra azokat a tanárokat felkészíteni, akik a hagyományos módszertani megoldásokat tanulták és használják.

A számítógéppel segített tanítás és tanulás elterjedése az iskolai képzés struktúrájának megváltoztatását is megköveteli, azonban kevés az olyan kompetens pedagógus, akitől elvárhatnánk, hogy használja az új módszereket. Ma még a tanárok jelentős része, ha használja is az IKT-eszközöket, azt a frontális oktatás kereteiben teszi.

**Kulcsszavak:** *infokommunikációs technológia, informatikatanítás, információ, kommunikáció, matematikatanítás, paradigmaváltás*

### Bevezetés

2012-ben, a nemzetközi PISA-méréseken Magyarország minden kompetenciaterületen az OECD-országok átlaga alatt teljesített. A matematika területén különösen nagy az előző mérésekhez képest a romlás, a digitális szövegértés

---

<sup>1</sup> A tanulmány az „MTA Szakmódszertani Pályázat – 2014” támogatásával készült.

és problémamegoldó készség területén pedig Európában utolsók vagyunk (Csüllög, Molnár és Lannert 2014). A folyamatok elemzése alapján a kutatók a következőkre hívják fel a figyelmünket: a magyar tanulók viszonylag sok időt fordítanak a matematikatanulásra, nem hiányoznak túl sokat az iskolából – bár a környező országokhoz képest alacsonyabb óraszámokban tanulnak matematikát –, mégis a ráfordított energia és idő mellett gyenge a matematikai kompetenciamérési eredményük. A zsúfolt tananyagot rossz tanulási stratégiákkal próbálják elsajátítani, változó színvonalú tanári munka mellett.

A vizsgálatok azt is kimutatták, hogy csupán az óraszám emelése nem oldja meg a problémát, mert a minőségi oktatáshoz a tanár részéről elengedhetetlen feltétel a szaktárgyi felkészültség, megfelelően színes módszertani repertoár és tanári attitűd. A matematika terén érzékelhető jelentős teljesítményromlás megfordításához jó színvonalú matematikaoktatásra van szükség – jelzik az elemzők. Nem a rendszer egyes szereplőit kell hibáztatni, hanem be kell látnunk, hogy a gyorsan változó, globális világban való sikeresebb eligazodáshoz a váratlan és szokatlan jelenségekre az iskolának reagálnia kell. A környező valóság változása előidézi a szereplők igényeinek változását, amelyre a pedagógiának illik válaszolnia. A szakmódszertani újítások éppen ezen lehetséges válaszok egyike, amely az iskola hatékonyságát növelheti. Az új évezredben, a megváltozott technológiai környezetben részben orvosolható a tanítás (ezen belül is a matematikatanítás) minőségének javítása az informatikai megoldások többretű bevonásával.

Nemzetközi kutatások igazolják, hogy a matematika és a természettudományok tanításában az informatikai eszközök folyamatosan és egyre inkább teret nyernek. A kutatások pozitív összefüggéseket találtak a számítógépes technológiák használata és a matematikatanulás hatékonysága között (Li és Ma 2010).

Az informatika és matematika egységben történő vizsgálata számos más jellegű taníthatósági kérdésre – a digitális világ és a jobbára hagyományos iskola kapcsolatának ellentmondásaira – irányítja rá a figyelmet. A disszonanciák káros következményei pedig az egyén életében érhetők tetten, hátrányt okozva az egyénnek, az oktatási rendszerünknek és a gazdaságunknak egyaránt. Gyakran hangoztatott iskolával szembeni elvárás a méltányosság és az eredményesség. A problémamegoldó képesség fejlesztése nemcsak az iskolai pályafutást segíti, hanem társadalmi szinten is javítja az egyén sikerességét. A természettudományos oktatás módszertani fejlesztésében nem hagyhatjuk figyelmen kívül a

gyermekek megváltozott gazdasági-társadalmi körülményeit, az iskoláztatás mai feltételeit, a tanulás-tanítás (tanterv) lehetőségeit, illetve a Web-alapú társadalomban szocializálódó egyén megváltozott és sajátos igényeit. A gyors változások hangsúlyossága mellett az újszerű megoldásoknak a hagyományosan elismert, jelentős eredményeket felmutató magyar természettudományos gondolkodást és oktatást is figyelembe kell venni, arra kell alapozni. Az infokommunikációs oktatás szerepének megerősítésével a pedagógiai kultúraváltást elő kell segíteni, ezzel nemcsak a tehetséges, hanem a hátrányos helyzetű tanulók oktatását is sikeresebbé lehet tenni.

### **A PISA- és TIMSS-mérések árnyékában**

A **PISA-felmérésről** csak érintőlegesen foglaljuk össze az eddigi elemzések tapasztalatait azzal a céllal, hogy a természettudományos oktatás minőségének szükséges és lehetséges fejlesztéseire felhívjuk a figyelmet. Elsősorban a magyar kutatók elemzéseit vettük alapul, de nem hagyjuk figyelmen kívül a nemzetközi elemzéseket sem, amelyek az OECD-országok sorában a magyar fél kompetenciaméréseinek trendjeit értelmezik, itt főleg Hargreaves (2013) Egerben tartott előadására gondolunk. Csapó és munkatársai (2009), illetve más oktatáskutatók összefüggő elemzéseit vizsgáltuk, amelyek a magyarországi gazdasági-társadalmi-kulturális összefüggésrendszerben mutatnak rá közoktatásunk anomáliáira.

Hargreaves és Shirley (2012) a mérési eredményeink alapján jelzik, teljesítményünk az országok sorában átlagos, a középmezőnyben vagyunk. Az iskolai légkört, a hangulatot azonban lesújtónak találják. Megállapítják, hogy Magyarországon a gyermekek családi háttere határozza meg leginkább az iskolai pályafutás minőségét. Az iskola nem tud sikeresen fellépni a hátránykompenzációban.

Nemzetközi és hazai elemzések tanulságait összegezve, a magyar közoktatás kevésbé sikeres a ma elvárható önálló tanulásra a tanításban; a tanárok körében a tanítási és tanulási stratégiáknak kevésbé ismert a tudományos háttere, a gyermekek tanuláshoz való viszonyában nem kellően alaposak az ismereteink (Csapó 2011). A matematika és természettudomány esetén azonban a PISA-mérés adatai alapján látszik, hogy 2000 óta stagnálás tapasztalható. Kérdésként merül fel, hogy miért nem vagyunk képesek fejlődni ezen a területen, miközben az állam által oktatásra fordított összeg nem marad el jelentősen jónéhány OECD-tagállamétól? Miért alakult ki Magyarországon az iskolák közötti jelentős

teljesítménybeli különbség, a tanulók korai szelekciója? A tehetséggondozás miért nem fejt ki hatását tartósabban, miért alacsonyabb más országokhoz képest a kiemelkedően teljesítők aránya? Vannak országok, amelyek átlagteljesítménye alacsonyabb a miénknél, mégis több tanulót juttatnak el felsőbb tudásszintre. Közoktatásunk hatékonysága a felzárkóztatás és a tehetséggondozás terén sem működik jó színvonalon, sikerének egyéni vetülete túlzott mértékben függ a családi háttértől, az esélykiegyenlítő hatás csekély.

Regionális kutatási tapasztalatunk (Támop-3. 1. 1-11/1-2012-0001) öszszecseng Csapó és munkatársai (2009) azon megállapításával, amely szerint az iskolák a könnyen képezhető tanulókért versenyeznek, a jelentkezők között válogatnak. Eredményeink azonban azt mutatják, hogy a jó családi háttérrel rendelkező, motivált és válogatott tanulmányi eredményű tanulókkal sem képesek ezen iskolák tartós és nagyobb létszámot érintő, kiemelkedő tanulmányi eredményeket elérni. A dél-dunántúli régió országos kompetenciamérési eredményei főleg a matematika és természettudomány területén elmaradnak az országos átlagtól. A régió középiskolái még válogatott tanulókkal sem képesek eredményjavulást elérni, a közvélekedés szerinti „elit” gimnáziumai az országos eredményekkel való összehasonlításban a középmezőnyben találhatók, stagnálnak. Nincs számottevően és több területre kiterjedően jól teljesítő középiskola. Mivel a régióban a halmozottan hátrányos helyzetű térségekben élő tanulók létszáma kiugró, kézzelfoghatók az iskolák közötti jelentős infrastrukturális különbségekből fakadó problémák és a korai szelekció jelensége. Ezek azonban nemcsak a középiskolai oktatás minőségére vezethetők vissza. Jelentős szerepük van az általános iskoláknak is, ahol az alsó és felső tagozat egyaránt meghatározó a tudás megalapozásában, az attitűdformálásban, a diszciplínák iránti érdeklődés felkeltésében. Tapasztalataink alapján azonban a jelenlegi működési elv éppen a korai szelekciót generálja, a halmozottan hátrányos helyzetű térségekben a korai iskolaelhagyást idézve elő.

Közoktatásunk megújításában a természettudományos szakmódszertanok fejlesztésének kiemelkedő szerepe van, hiszen a lemorzsolódásban a természettudományos tantárgyak okozta sikertelenség érzésének nagy a szerepe. A tanárképzésnek (tanítóképzésnek) minél hamarabb reagálnia kell ezekre az iskolai jelenségekre.

Ezt támasztják alá a négyévenkénti TIMSS-mérési eredményeink is. Az előző mérésekben viszonylag stabilan a középmezőnyben helyezkedtünk el. Ezt a szintet tartjuk, de a 2007-es és a 2011-es mérések során (12 pontos) csökkenést tapasztaltunk, csökkenő irányzat rajzolódik ki. A magyar tanulók a tartalmi területek közül az algebrában gyengébbek, ugyanakkor a különböző kognitív

műveletekben nyújtott teljesítményük viszonylag kiegyensúlyozott. A gyengülésnek nincsenek kiemelt területei, minden tartalmi területen és kognitív műveletben, mindkét nem esetében, valamint az összes képességszinten romlott a magyar tanulók eredménye (Balázsi, Balkányi, Bánfi, Szalay és Szepesi 2012).

### **Hatékonyág, eredményesség és méltányosság**

Lannert Judit (2004) átfogó elemzést adott a közoktatásunk működési mechanizmusairól, kiindulva a PISA-mérési eredményeinkből. Magyarország oktatási rendszerére a nagymértékű pedagógus-ráfordítás jellemző, de ez nem tükröződik oktatásunk teljesítményadataiban. Eközben rendszeresen elhangzik, hogy az egy főre jutó gyermeklétszám meghatározza az oktatás minőségét.

Lannert Judit másik fontos megállapítása – és ez Magyarországra igen jellemző –, hogy a helyileg tagolt társadalmak eltérő szerkezetű iskolarendszert működtetnek. Baranya megyében gyakoriak az inkluzív szemléletű iskolák, amelyek azonban egy szelektív rendszerbe tagozódnak be. Az eredményesség megkérdőjelezhető. A hatékonysági és eredményességi vizsgálatoknak egyre jelentősebb szerepe van a közoktatás minőségének javításában, amelyeknek az iskola és a tanári közösségek fejlesztését kell szolgálnia. Utalva Hargreaves (2013) előadására, Lannert is hasonlóan fogalmaz, amikor az iskolai atmoszférát összekapcsolja az átlagteljesítménnyel. Ahova szeretnek a tanulók iskolába járni, ott az átlagteljesítmények is jobbak. A nemzetközi mérések alapján ezen a téren van azonnali tennivalónk, hiszen hátul kullogunk a mezőnyben. Lannert (2004) így fogalmaz:

„Az iskola hatását a tanulók eredményességére a korai kutatások alábecsülték. Coleman 1966-os híres jelentése azt a későbbiekben is sokszor hangoztatott összefüggést erősítette meg, hogy szinte teljes mértékben a tanulók családi háttere, egyéni képessége határozza meg, mennyire lesz eredményes iskolai karrierjük. Az új kutatások eredményei szerint a tanulók teljesítményére a családi és egyéni hatáson túl erőteljesen hatnak az osztályteremben történtek, valamint az iskolavezetés kultúrája. Az eredményesség mérésének egyik – talán legizgalmasabb – leágazása az ún. hozzáadott érték vizsgálata, amely figyelembe veszi az intézményi eredményesség esetén az iskolák tanulói összetételét. Miután az eredményesség nagymértékben függ egy adott iskola adottságaitól is, ezért az iskolák eredményességét időben és térben kell vizsgálni, és az azonos adottságú iskolákat érdemes csak összehasonlítani, vagyis a benchmark (teljesítménymutató) használata ajánlatos.



Paradigmaváltásra van szükség: az adott tananyag osztályteremben frontális módszerrel való „leadása” helyett az egyéni igényeket kielégítő differenciált, a személyre szabott pedagógiai megközelítésre kellene a hangsúlyt áthelyezni.

A megfelelő diagnózis felállításához viszont megbízható és rendszeres adatgyűjtések, információk szükségesek a rendszerről: folyamatos mérések (diagnosztikai mérések, kompetenciamérések), indikátorok képzése, ezen adatok elemzése, monitorozása. Az eredményeket pedig vissza kell csatolni mind az iskola, mind a pedagógus szintjén.”

### **Közoktatásunk problémái**

Ma nehéz a tanulókat rávenni a tanulásra. Nem köti le őket egy-egy téma önálló feldolgozása, még a tanórán is unatkoznak. A pedagógusok egyik lényeges feladata az, hogy a diákok számára befogadhatóvá tegyék a sokszor eltűlt mennyiségű tananyagot, így állandó problémát jelent a megfelelő segédanyagok és módszerek kiválasztása.

Nem ismeretlen az a probléma sem, amikor a segédanyag ugyan érdekes, színes és leköti a gyermeket, de a segítségével megszerzett tudás izolált, a diák nem tudja összekapcsolni a már meglévő ismeretekkel, így az új anyag nem épül be tudásszerkezetébe, és végső soron a tanuló az életben nem lesz képes alkalmazni a tanultakat. Ez az az eset, amikor a diák ötöst kapott történelemből, de nem ismeri fel az összefüggést a kor filozófiája, művészete és történései között. Ilyenkor mondhatjuk, hogy a tanulási folyamat eredménytelen, márpedig a tudásalapú társadalom megteremtésében kulcsszerepet játszana azon egyének fejlesztése, akik a rendelkezésükre álló ismeretanyagokat a lehető legmagasabb szinten képesek feldolgozni, újraértelmezni és hasznosítani.

A ma oktatásának problémáját jól érzékeltetik Marc Prensky (2001) gondolatai, miszerint a tanulók radikálisan megváltoztak. A diákok már nem azok, akiknek a mai oktatási rendszert megalkották. Ez a változás a XX. század végén megjelenő digitális technológia robbanásszerű elterjedésének következménye. A mai diákok képviselik az első olyan generációt, akik számítógépek, videojátékok, digitális zenelejátszók, videokamerák, mobiltelefonok és hasonló játékszerek, vagyis a digitális kor eszközei között nőttek fel. Oktatásuk legnagyobb problémája az, hogy a tanárok – akik a digitális kor előtti, már elavult nyelvet beszélnek – olyan diákokat oktatnak, akik egy teljesen más, új nyelvet használnak.

Mit tehetünk? A diákokat tanítsuk a régi módszerekkel, esetleg az IKT felhasználásával, vagy teljesen új módszert alkalmazzunk? Sajnos a mai tanárok

többsége ez előbbi választja, ahogy ezt Hercz Mária (2008) is megfogalmazta: „Ma általánosan jellemző, hogy a pedagógusok a technológiai oldallal tartanak lépést, nem az abban rejlő pedagógiai lehetőségekkel”. Úgy gondoljuk, hogy a mai diákokat – akik az óvodától az egyetemig a digitális világban nőnek fel – már nem, vagy csak nehézkesen lehet a régi módszerekkel tanítani. Ez nemcsak a közoktatásban, de a felsőfokú oktatásban is probléma, ahogy a tanárképzésben is. Kijelenthető, hogy csak akkor születik új minőség, új tudás, ha megvan a megfelelő iránymutatás és a motiváció is. Sajnos a tanárképzésben elkülönül egymástól a szakmai, pedagógiai és szakmódszertani képzés, így a pedagógiai és informatikai ismeretek is szeparáltak (Farkas 2013). Megoldás lehet, ha a szakmai tárgyakba beépül az informatika és annak pedagógiai felhasználása. Vagyis olyan alkalmazásokkal (szoftverekkel), technológiákkal ismerkedjenek meg a hallgatók (leendő tanárok), amelyek beépíthetők az oktatásba, illetve önálló munkára kapjanak digitális tananyag-készítési vagy előadás-tartási feladatokat. Természetesen ez feltételezi, hogy a felsőoktatásba már megfelelő informatikai alapismerettel kerülnek a hallgatók. Baksa-Haskó Gabriella (2007) szerint a felsőoktatásba bekerült diákok – saját bevallásuk szerint – nem rendelkeznek kellő előismerettel. Emiatt több olyan elvárással találkozunk, amelynek nem tudnak megfelelni. A tanárképzésben végzett hallgatók közötti felmérés azt mutatja, hogy az IKT-i módszertani felkészültségük a legalacsonyabb (Korpics 2015).

Itt a kör bezárult, a közoktatás (néhány iskola kivételével) nem tud megfelelni a korszerű IKT oktatásának, így a felsőoktatásba alulképzett hallgatók kerülnek, emiatt az egyetemek kénytelenek alapvető informatikai (számítástechnikai) ismereteket tanítani. Ehhez még hozzá adódik az, hogy az egyetemi oktatók nagy része az oktatásban még mindig a hagyományos módszereket preferálja, ezért a friss diplomával rendelkező tanárok a pályájuk kezdetén sem felelnek meg a kor IKT tanításához szükséges követelményeknek (Gimesi László és Gimesi Lászlóné 2014).

A felsőoktatásban a tanárképzés átalakítása döntő, hiszen a mai hallgatók lesznek azok, akik a leendő diákokat fogják felkészíteni az információs társadalom kihívásaira. A tanárképzésben sem nélkülözhető az alapvető informatikai tudás hiányosságainak pótlása az új ismeretek és módszerek elsajátítása mellett (Gimesi 2015).

További nehézséget jelent, hogy Magyarországon a gyermekek számítógépes ismeretei jelentősen eltérők. Akinek lehetősége van otthon számítógépet, internetet használni, egészen más eséllyel indul, mint az, aki csak az iskolában találkozik először a digitális világgal. A 2007-ben végzett felmérésből is látszik,

hogy Magyarországon még nem tart ott az információs társadalom, hogy ne kelljen az informatikai ismereteket az iskolában tanítani, nem feltételezhető, hogy abba a diákok úgyis belenőnek, megtanulják azt az iskolán kívül (Baksa-Haskó 2007). Ezért kijelenthetjük, hogy szükség van az informatika tanítására, de ezt egészen más módon kell végezni, mint a klasszikus tantárgyak esetében.

A számítógéppel segített tanítás és tanulás elterjedése egyúttal az iskolai képzés struktúrájának megváltoztatását is megköveteli. Még ma is igaz Kárpáti Andrea (2000) megjegyzése, miszerint a jelenlegi oktatási környezet nem kedvez az IKT-eszközök elterjedésének, ugyanis egy digitális taneszköz használhatatlan (vagy csak alacsony hatékonysággal használható) a frontális oktatásban. Úgy tűnik, a cikk megjelenése után tizenöt évvel még mindig kevés az olyan pedagógus, akitől elvárhatnánk, hogy használja a számítógéppel segített tanítás és tanulás új eszközeit. Ma még a tanárok jelentős része, ha használja is az IKT-eszközöket, azt a hagyományos, frontális oktatás kereteiben teszi (például ppt-k használata). Ekkor azonban kihasználatlanok maradnak a digitális technika nyújtotta lehetőségek.

### **A szakdidaktika és a módszertan alapja a Nemzeti Alaptanterv**

Kezdetben a közoktatásban a számítástechnika tanítása nem volt kötelező, így megfelelő tananyag sem állt rendelkezésre. Tulajdonképpen azt tanítottak a tanárok, amit akartak. Egy 1993-ban megjelent felmérés szerint az 1990-es évek elején, Magyarországon számítástechnika gyanánt gyakorlatilag mindenütt programozni tanították a diákokat annak ellenére, hogy ekkorra már jelentősen megnőtt a számítógépes alkalmazások száma (Kovács és Rozgonyi-Borus 2001). Ennek a gyakorlatnak vetett véget a NAT megjelenése. A NAT üzenete a digitális kompetenciáról: „A digitális kompetencia felöleli az információs társadalom technológiáinak (információs és kommunikációs technológia – IKT) és a technológiák által hozzáférhetővé tett, közvetített tartalmak magabiztos, kritikus és etikus használatát ...”, ami a következő készségeket jelenti: „... az információ felismerése (azonosítása), visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje; digitális tartalomalkotás és -megosztás, továbbá kommunikációs együttműködés az interneten keresztül” (110/2012. VI. 4. Kormányrendelet, 2012, 10654–10655. p.). A NAT szerint az informatika műveltségi területen az oktatási rendszernek lehetővé kell tennie, hogy a tanulók megismerkedhessenek az információs technológiákkal és az információkezelés jogi és etikai szabályaival. A NAT különböző korcsoportokra meghatározza az informatika műveltségi terület arányát is. A NAT-ban az informatika önálló

műveltségterületként jelent meg, magába foglalva a számítástechnika és a könyvtárhasználat ismereteit. Elgondolkodtató, hogy hazánkban akkor született a közoktatásban részesülő minden tanuló számára hivatalosan és általános érvényűen új tantárgy, amikor egyes fejlett országok eltörölték az önálló tantárgyat, és inkább az informatikai ismeretek alkalmazására, más tantárgyakban való erőteljes, mindennapi felhasználására törekedtek (Kőrösné 2009).

### **Lehetséges megoldások**

Freund Tamás agykutató több előadásában utalt arra, hogy a megismerés fejlesztésének egyik lehetséges útja a művészetekhez vezet. A képességfejlesztés komplex módja a művészet, annak bármely ága. A fantáziamunka jelentősen fejleszti a kognitív képességeket. A mai iskolában sem a digitális világ lehetőségei nem jelennek meg elég hangsúlyosan, sem a művészetek nem örvendnek nagy elismertségnek.

A problémamegoldás sem erőssége ma a magyar tanulóknak. A problémamegoldás és a fantázia, a gondolati kreativitás rokon fogalmak. A természettudományok egzaktága nem zárja ki tehát a művészetek „szoft” jellegéből adódó, kevésbé mérhető jótékony hatását, ezek megférnek egymás mellett. Ha a konstruktivista pedagógia oldaláról vizsgáljuk a témát, akkor a problémát először azonosítjuk, a megoldási lehetőségeket megvizsgáljuk, a megoldás menetét algoritmizáljuk, majd felruházzuk a tanulót a problémamegoldáshoz szükséges tudással. Fejlesztjük a tanulók metakognitív tudásrendszerében azokat a területeket, amelyek mozgósításával a probléma megoldhatóvá válik. A kutatásalapú tanulás-tanítás a természettudományokban különös helyet kaphat, amely inkább az önszabályozó tanulás felé tereli a tanulókat. A kutatásalapú oktatásban pedig az IKT használata elengedhetetlen. Radnóti Katalin (2014) szerint a természettudományok tanítási céljai között szerepelnek: a kritikus gondolkodás, modern technika, a világkép kialakítása, a jelenségek magyarázata, a megismerési módszer és a kvantitatív előrejelzések. Elfogadva a célokat néhány megjegyzést tennénk. A tanulók világképét ma a világhálón elérhető tartalmak alakítják leginkább, hiszen időarányosan sok időt töltenek az internet használatával, sokszor kétes minőségű hatásoknak kitéve magukat. A tanárok „digitális bevándorlóként” nehezen tudják értelmezni ezt az újszerű gyermeki általános világképet, az ő tudásuk még egy másik általános és természettudományos világkép része. Véleményünk szerint a tanulók eredményesebb problémamegoldó képességfejlesztése közös vagy legalábbis egymáshoz közelítő világképpel sikeresebb lehet, amihez a digitális világ adhatja a közös keretet. A 20. század óta a pszichológia

és a pedagógia feladatának tekinti a gyermek gondolkodásának megismerését, különböző tanulási modellek kidolgozását. A Z generáció tanulási modellje még feltáratlan.

### **Az IKT használatában rejlő lehetőségek**

Az IKT-eszközök és az internet adta lehetőségek szinte bármely eszközzel bármikor és bárhol elérhetők, így az oktatási intézmények direkt és indirekt lehetőséget kapnak sokszínű és modern oktatási módszerek kialakítására.

A természettudományos oktatást forradalmasíthatjuk, hiszen a virtuális laboratóriumokban kísérletek elvégzésére is lehetőségünk nyílik. Például a VR (Virtual Reality) egyszerűbb alkalmazásaival modellezhetünk, tetszőlegesen felnagyíthatunk egy molekulát, vagy akár megvizsgálhatjuk bolygónk belső szerkezetét is. Ezek az új szemléltetési módok új lehetőségeket jelentenek a hátrányos helyzetű térségekben működő iskolák számára is.

Természetesen egy nem informatikus szaktanártól nem várható el, hogy digitális oktatóanyagot készítsen, így be kell szereznie a számára megfelelőt. A digitális tananyagfejlesztésben két, egymással ellentétes irányzat jellemzi a mai piacot. Az egyik a komplett tananyagok, amelyek gyakorlatilag „önjáróak”, a tanárnak csak a gép kezelésével kell foglalkoznia. A másik, amelyeknél szerkesztői keretrendszerek segítségével a tanárok maguk állítják össze az oktatáshoz szükséges eszközt (Kárpáti 2000). Véleményünk szerint mindkét irányzatnak van létjogosultsága az informatikával segített oktatásban. Ahhoz azonban, hogy a tanárok használni is tudják ezeket a szoftvereszközöket, tananyagokat, nekik is meg kell tanulniuk azok használatát. A felsőoktatásnak és a továbbképzéseknek elsősorban erre a területre kellene koncentrálniuk.

Attitűdbeli kérdések is jelentős súllyal esnek latba. A tanárok hozzáállása, lelkesedése és szakmai felkészültsége egyaránt meghatározza a diákok teljesítményét. Érdeklődésüket is befolyásolhatjuk megfelelő módszerek megválasztásával, ám ehhez feltétlenül szükséges, hogy a pedagógusok jártasak legyenek az IKT terén, magabiztosan és biztonsággal használják azokat, hiszen a tanóra menetét nem akaszthatja meg a technikai eszközök nem megfelelő kezelése.

### **Eltérő tanulási típusok**

A tanulók jelentős része vizuális típus, tehát elsődleges érzékszervük a szem, tanuláskor a vizuális információkat hasznosítják a legkönnyebben és leghatékonyabban, valamint a vizuális ingerekre reagálnak a leginkább. Ez azt jelenti, hogy több vizuális segédanyag használatával az oktatás is eredményesebbé

tehető. A tanulók nagy hányadában a virtuális valósággal támogatott aktív tanulás sokkal hatásosabb lesz, mint a könyv alapú. A második típus tagjai az auditív tanulók, számukra az elsődleges forrást a hallás és az olvasás jelenti. Az ilyen gyermekeknek az audiofelvételek segíthetnek jelentősen. A harmadik típus pedig a mozgásos tanulók típusa. Az ide tartozók a megtanulandó anyagot motoros funkciókkal kapcsolják össze, kreatív és kedvelt tevékenységek végzése közben eredményes igazán a tanulási folyamatuk (Izsó 2008).

Ha a hagyományos, könyv alapú oktatást vesszük figyelembe, akkor azt a következtetést vonhatjuk le, hogy csak az auditív tanulók számára lesz eredményes a tanulás. Ám, ha az iskolákban manapság általában használatos módszereket kiegészítjük a VR kínálta lehetőségekkel, akkor képesek vagyunk mindhárom típusú tanuló számára befogadható segédanyagot fejleszteni.

Vagyis a módszertan kiválasztásakor figyelembe kell venni mindhárom tanulói típus sajátosságait. Hasznos, ha a tanulási környezetben a problémamegoldás folyamatában sok interaktív szituáció, konkrét szituáció értelmezése és tevékenykedtetés kap helyet.

### **A pedagógiai szemléletváltás szükségessége**

Napjainkra az informatika és alkalmazásainak fejlődése lehetővé tette, hogy óriási mennyiségű adatot halmozzunk fel különböző adatbázisokban. A világ adatmennyisége exponenciálisan nő, nagyjából évente megduplázódik (Adriaans és Zantinge 2002). Ezen ismereteket képtelen az egyén megtanulni, feldolgozni, így előtérbe kerül – a közvetlen ismeretek helyett – azon információk megtanulása, amelyek szükségesek az adatok (a tudás) eléréséhez. Az információs társadalomban kiemelkedő jelentősége van az információhoz jutás képességének, ebből következik, hogy a modern oktatási rendszer nem a primer ismeretanyag átadására kell hogy törekedjen, hanem azon kompetenciák elsajátítására, amelyek segítségével az ismeret megszerezhető (Kőfalvi 2006).

Az új módszertannal a tanulási folyamat jelentősen lerövidíthető. Az oktatás megreformálható, de csak úgy, hogy ha a pedagógusok és a társadalom elfogadja a digitális kultúrához kötődő új szemléletmódot. Azaz a „Hogyan?”-ra válaszoló átéléses módszereket kellene előnyben részesíteni a hagyományosakkal szemben. Ha az oktatást nemcsak kiegészítenénk a virtuális technológiákkal, hanem alapjaiban áthelyeznénk a VR nyújtotta lehetőségekre, akkor az új utak, új információszerzési módok és az új szemlélet hozzájárulhatna a tudásalapú társadalom mielőbbi megvalósulásához.

### Néhány külföldi példa

Az új módszerek kialakításában segítségünkre lehetnek olyan országok példája is, ahol már évek óta alkalmazzák az IKT-eszközöket.

A Hollandiában 2013 augusztusában megnyílt hét „iPad-iskola”-ról ír Mécs Anna (2013), amelyek meglehetősen liberális elvek és gyakorlat szerint működnek. A 4–12 éves gyermekeket befogadó intézmények reggel fél 8-tól este fél 7-ig vannak nyitva, a legtöbb helyen a tanulók a fél 11-től délután 3-ig tartó kötelező időn túl akkor érkeznek és távoznak, amikor akarnak. Hagyományos értelemben vett órák és osztályok nincsenek, mindenki (a tanár minimális beleszólása mellett) maga állítja össze egyéni tanrendjét, és e szerint keresi fel a különböző termeket, ahol egyénileg vagy csoportban, de tanári felügyelet mellett dolgoznak, használva az adott tantárggyal kapcsolatos alkalmazásokat. A tanulók legfőbb tanszere egy táblagép, amit a rászorulóknak szolidaritási alapról biztosítanak. A tanárok egy-egy 25 fős csoportot vezetnek, amelyekbe vegyesen 4–7 éves, illetve 8–12 éves, a tanulásban egymást is segítő diákok tartoznak. A pedagógus nem tart frontális előadásokat és nincs számonkérés, csak támogatja az egyéni és közös munkát. A tanár hathatente részletesebben konzultál a diákjaival (minden második alkalommal a szülők jelenlétében). Ha kiderül, hogy nem megy valami, a következő periódusban a diák a problémás területre koncentrálnak.

A sanghaji oktatási intézményekben fokozatosan elektronikus tankönyvek váltják fel a hagyományosakat. A könyvek elektronikus változatának használata mellett a tanulók táblagépeik segítségével online vitathatnak meg egy-egy iskolai problémát, speciális szoftver használatával küldhetik el beadandó dolgozataikat, és tesztet is írhatnak a gépeken (MTI 2013).

Az oktatásban világszerte egyre több helyen jelennek meg a tabletek. Finnországban, az USA-ban és Törökországban IKT-eszközök kerülnek a diákok kezébe (Mécs 2013).

### Oktatást segítő szoftverek

Az iskolákban használt digitális táblák, jól felszerelt számítógépteremek vagy a diákoknak kiosztott laptopok, tabletek nem sokat érnek a megfelelően kiválasztott, korszerű, oktatást segítő szoftverek nélkül. Szerencsére az internetről nagyon sok alkalmazás letölthető. Példa egy már megvalósított emberközeli VR alkalmazására a Google Chrome böngészőre készített virtuális környezet, ahol

a szomszédos csillagokat tekinthetjük meg, interaktív módon szerezhetünk ró-  
luk információt.<sup>2</sup>

A virtuális valóság egy mesterségesen előállított környezet, amely elemei nemcsak az adott környezetben létezhetnek, hanem tetszőlegesen vegyíthetők a valós élettel. Valamilyen mobil eszköz kamerájával, illetve egy helymeghatározó készülék segítségével a valós életre mintegy rávetíthetjük a hozzárendelt virtuális tartalmakat, és ezek interakciójából keletkezik a kiterjesztett valóság AR (Augmented Reality). Mivel az AR-platformokat számos szakterület alkalmazza az építészettől kezdve a formatervezőkön keresztül a reklámszakmaig, használjuk ki a lehetőségeit az oktatásban is. Egyrészt az egyes AR-alkalmazásokat tanítani is lehet, másrészt használatukkal az oktatás színesebbé és hatékonyabbá tehető. Az AR-technológia alkalmas a frontális oktatás, illetve a tananyag csoportos vagy egyéni feldolgozási folyamatának kiegészítésére.

Könnyen elképzelhető, hogy a diák kinyitja a tankönyvet, és egy képet lát az emberi szívről, ami lehet fénykép vagy sematikus ábra is. Elolvassa a hozzá tartozó szöveget, és megpróbálja feldolgozni, értelmezni azt. Azonban, ha körbe tudja forgatni, működés közben láthatja, és apró részekre bonthatja azt a szívet a szerkezete könnyebb megértése érdekében, akkor – már csak az interaktív vizuális élmény miatt is – jobban rögzül a tananyag. Ez a kiterjesztett valóság technológiával megvalósítható. Az AR-szoftverek egy része ingyenes, beszerzésük az oktatási intézmények számára kevés ráfordítással megoldható. Ami nehézséget okoz, az a szemléletváltás és a tanárok továbbképzése.

## **Virtuális közösségek**

A virtuális közösségek meghatározására több kísérletet tettek. Rheingold (1993) szavaival élve „A virtuális közösségek olyan társas gyülekezetek, amelyek akkor tűnnek fel az Interneten, ha ehhez elég ember a megfelelő emberi érzésekkel hosszas megbeszélést folytat, és személyes kapcsolatok hálóját hozza létre a kibertérben”.

Az eredeti felfogás szerint e közösségek tagjai nem alkotnak a való életben is közösséget, azonban nem zárható ki, hogy ez megtörténjen. Az internet fejlődésével a fizikai távolságok megszűnnek, ez lehetőséget ad online csoportok kialakulására. Ma már gyakori az is, hogy a természetbeli közösségek virtualizálódnak, amiből újabb online közösségek jönnek létre. Ekkor a természetes

---

<sup>2</sup> Ez a projekt a <http://workshop.chromeexperiments.com/stars/> címen érhető el.



kapcsolatainkat terjesztjük ki a virtuális világ segítségével. A szerveződés alapja igencsak sokféle lehet, ezek közt megtalálható a közös érdekek, a vita, de a leggyakoribb a szervező erő a közös érdeklődés. Egyaránt létrejöhetnek szakmai és szabadidős csoportok is.

A virtuális közösségek hatásai vitatottak, a vélemények megoszlanak. Léteznek olyan nézetek, amelyek szerint az internetes barát nem igazi barát. E nézetet vallók sokszor úgy gondolják, hogy az online barátságok, kapcsolatok a természeti környezetben kialakított kapcsolatok rovására fejlődnek. Ők emellett úgy hiszik, hogy a virtuális közösségek miatt a földrajzi környezetben lévő közösségek meggyengülnek (Metazin 2010).

A virtuális közösségek előnye, hogy a kapcsolattartás nagyon egyszerű. Ha a fizikai jelenlét nem lehetséges, a kapcsolatot ápoló felek között nagy a földrajzi távolság, az interneten keresztül lehetséges a szinte közvetlen, egyidejű kommunikáció. Azokban az esetekben is hasznos a virtuális közösségekre jellemző gyors és egyszerű kapcsolatépítés, amikor a feleknek nincs lehetőségük a web nélküli találkozóra (Kondás 2010). A virtuális közösségek formájában tovább élhetnek a gimnáziumi osztályok, a gyermekkori barátságok, régen látott vagy messze élő rokonokkal tarthatjuk a kapcsolatot online.

A virtuális közösségeket is be lehet vonni az oktatási folyamatokba. A gyors és egyszerű információáramlást felhasználhatjuk tanulási és tanítási célokra is. Az újfajta kommunikációval tehát az oktatás megjelenhet a technológiailag modernebb közegekben. Léteznek olyan önszerveződő virtuális közösségek, amelyek tagjai önként csatlakoztak a közösséghez, és csoporton belül tanulási folyamatokat, valamint nagyméretű információáramlást valósítanak meg. Ezeket nevezzük online tanulóközösségeknek (Fejes 2007).

Ezekben a közösségekben kooperációs és kollaboratív munkaformák dominálnak. Gyakran alkalmazott technika a virtuális tanulóközösségekben az, hogy ismereteiket megosztva egy tudástárat hoznak létre. Ez sokszor nem rendszerezett és nyers, ám inspiráló és ötletdús mivolta miatt mégis alkalmas a diákok tanulási folyamatainak kiegészítésére, segítésére.

Az önszerveződő tanulókörök, amelyekben nincs irányítás, nincs tanár, azokban gyakran a tanulási folyamat csak a kezdeti szintig jut el, és ott megakad, nem lesznek elég hatékonyak. Azonban, ha a tanár aktívan részt vesz ebben a folyamatban, akkor az eredmény sokkal látványosabb lesz (Fejes 2007).

Az is megtörténhet, hogy a már létező virtuális közösségek alakulnak át ideiglenesen tanulóközösségekké, amikor felvetődik egy-egy iskolához kötődő probléma. Példának tekintsünk egy középiskolás diákot, aki egy facebook-os csoport tagja, ami valamilyen közös szabadidős érdeklődés köré szerveződött. Témazáró dolgozatot fog írni irodalomból, de össze van zavarodva, és nem tudja, hogyan kellene elemeznie egy adott könyvet. Megkérdezi a csoport tagjait, hogy mit tudnak a műről, a közösség tagjai pedig – szimpatizálásuk okán – segítenek neki, beszámolnak élményeikről, elmondják véleményüket. A diák megköszöni, értelmezi és befogadja az információt, beépíti saját tudásába és sikeres dolgozatot ír. A közösség ezután ugyanúgy működik, mint előtte, szabadidős csoportként. Ebben az esetben a virtuális közösség ad hoc tanulóközösséggé vált, majd visszaállt eredeti állapotába.

Másik előnye a virtuális közösségeknek: mivel amúgy is a kibertérben léteznek, könnyebben hozzáférnek a virtuális valóság és kiterjesztett valóság technológiák kínálta lehetőségekhez. A tudás alapú 3D animációk és videók sokasága található az interneten, amelyek bárki számára hozzáférhetők. Létezik sokféle ismeretterjesztő anyag is. Nyílt vitafórumokat tarthatunk fenn a bennünket érdeklő kérdések megtárgyalására, ahol akár közvetlenül a szakemberektől érkezik a korrekt és mindenre kiterjedő, kielégítő válasz.

Az online egyetemek is a virtuális tanulóközösségekre építenek, már több ezren szereztek így diplomát. Véleményünk szerint tehát érdemes a virtuális közösségeket figyelembe venni és felhasználni az oktatási folyamatok során, mert a célzott, irányított online tanulási folyamatok sokkal eredményesebbé tehetik, kiegészíthetik a hagyományos környezetben folytatott tanulást.

Minden diáknak biztosítanunk kell a tudáshoz való hozzáférést és a feltételeket a jövő társadalmába belépő, kompetens, cselekedni képes, tudással rendelkező munkaerővé fejlődéshez. Az új kommunikációs formák előretörésével a tudományok és a technológia előtérbe kerülnek, és az infokommunikációs társadalom egy új szociális, gazdasági és filozófiai szerveződési formája jön létre, a tudásalapú társadalom. Ebben a társadalomban a munkahelyek jelentős része a tudással való tevékenységet jelenti. Itt – mivel a tudás számít tőkének – kifejezetten nagy jelentősége van az élethosszig tartó tanulásnak („Lifelong Learning”). Eszerint egész életünkön keresztül fejlesztjük tudásunkat, ami a stabil megélhetésünket biztosítja (Tóth 2011).

## Hogyan látják a tanárok?

Néhány, a közoktatásban tanító tanárt megkértünk, hogy mondják el véleményüket. Ezek közül az érdekesebbeket felsoroljuk:

1. Miért tud kevesebbet belépéskor az egyetemi hallgató, mint régen? Erre azt szokták mondani, hogy mások a mai diákok. Ebben van igazság. Mások a külső körülmények is. Felsorolás szintjén, hogy mit nem tudnak ma matematikából a diákok: nem ismerik az egyszeregyet. Most is megtanulják, de a szorzást zsebszámológéppel végzik, nem írásban; nincs becslési képességük; az osztást is idő előtt zsebszámológéppel végzik, nem írásban; nem tudják igazán a logaritmust. Miért kellene nekik tudni, hiszen nem szükséges a feladatok megoldásánál! Régen a logaritmus jó segédeszköz volt a szorzással, osztással, hatványozással kapcsolatos feladatoknál. Meglepő, hogy mennyire nem ismerik a trigonometriát. Régen a táblázatot használták, ahol csak a hegyesszögek szögfüggvényei szerepeltek, a többit a diáknak kellett megoldani. Ma erre nincs szükség. Tragikus a helyzet az inverz függvények esetén.
2. A tanárképzés tartalmilag és módszertanilag a hagyományos pedagógiai gyakorlatot tartja szem előtt, nem a megváltozott környezetben működő iskolára készít fel.
3. Tapasztalatunk szerint a természettudományos tantárgyak tanítása lehetetlen ppt-k használatával. Bár sokkal látványosabb lehet egy-egy tanóra, de ekkor a diák és a tanár valahogy „elmege egymás mellett”. Mind a matematikában, mind a fizikában a legfontosabbnak az együtt haladást tartom. Ez a lehetőség elveszik ekkor. A diák óhatatlanul „mozizásnak” tekinti az órát.
4. A neten nagyon sok kész tananyag található. A <http://tudasbazis.sulinet.hu/hu> honlap teljes egészében feldolgozza a tananyagot, tankönyvszerűen, mégis hatástalannak tartom, mert nem készíti a diákot a kreatív gondolkodásra. Erről a honlapról csak az animációkat szoktam időnként bemutatni.
5. Hasonló, de modernebb, látványosabb, pontosabb és hasznosabb a <https://www.matekmindenkinek.hu/tananyagok/> c. honlap. Ez részben ingyenes, részben fizetős tananyagokat tartalmaz. Nagyon nagy előnye, hogy a témákban fellelhető a tananyag elsajátítását ellenőrző,

- segítőtesztek. Ez a honlap elsősorban otthoni, önálló tanulásra alkalmas, a diákjaim közül néhányan használják, elsősorban a matematikából gyengébb képességű tanulók.
6. Matematikaóráimon elsősorban emelt matematikát tanuló csoportokban, szinte heti rendszerességgel használom a *GeoGebra*-programot. Egyszerű a használata, ingyenes a jog tiszta hozzáférés, és látványos. Nagyon jól animálható, lépésenként vezethető a diák a szerkesztések, a függvénytranszformációk során, a csoport ütemében. A program használatát nagyon hatékonynak tartom. Sajnos, ahhoz, hogy egy-egy animáció pont úgy látszon, ahogy azt én szeretném, a file-ok elkészítése időigényes. A mindennapi taposómalomban egyre kevesebb időm jut újak készítésére.
  7. Hasonló a gondom az aktívtábla-programokkal. Iskolánkban háromféle létezik, ez háromféle szoftvert jelent. Bár nagy előny, hogy interaktív, a tanórán szerkeszthető, írható, majd a következő órán ismét elővehető, persze ha épp az azonos szoftveres táblás terembe sikerül cserélnem az órám.
  8. Sajnos, a tankönyvpiac megváltozása miatt nem rendelhetünk idén a Mozaik Kiadó tankönyveiből, így nem jutunk hozzá a tankönyvhöz készült nagyon jó digitális tananyagokhoz! Eddig ezt nagy sikerrel és hatékonyan használtam.
  9. Mivel a fizika érettségien a tesztek nagy hangsúlyt kapnak, nagyon hiányolom az online teszteket, amit szívesen használnék, ha lenne.
  10. Tanításom során ritkán használok digitális tananyagot, aminek elkészítését most sajtútom el egy iskolai továbbképzés keretében.
  11. A matematikai problémamegoldás és az eszközként használt informatika kapcsolata szorossá tehető, hiszen a különböző képességű tanulók esetében könnyebben vezethető rá egy-egy megoldásra a diák, ha „segédeszközt” alkalmazunk, ami lehet például geometriából, térgeometriából egy szerkesztőprogram vagy akár DGS is.
  12. Az átlagos képességű többségnek a vizualizáció segít a megértésben, a feladat megoldásában, a bizonyításban, vagy a függvények esetében az elvont fogalom a táblázatkezelő programok felhasználásával életesebbé válik.

13. A természettudományos tárgyak esetében komoly nehézség az, hogy az általános iskola óraszámja ezekből a tárgyakból alacsony, nem kiegyenlített színvonalú az oktatás a különböző általános iskolákban, és amikor összeállnak a gimnáziumi osztályok, akkor először a fizika-, kémia-, földrajztanároknak meg kell a fiatalokat arra tanítani, hogy ezeket a tárgyakat hogyan kell középiskolai szinten tanulni. Ezek nehéz tárgyak; arról is vita van – a kollégák között is, tanári viták szintjén –, hogy kell-e majdnem emelt szintű anyagot átadni, és számon kérni mindenkinél, mindenkitől.

### Összegzés

Ma már a gyermekek jelentős része találkozik az informatika valamilyen alkalmazásával. Minél kisebb korban találkoznak az informatikával, annál korábban kell elkezdeni annak oktatását. Így az óvodapedagógusok képzésében is fontossá válik az informatikaoktatás. A gyermek a számítógépet elsősorban játékra használja, de nem mindegy, hogy ez céltalan időtöltés, vagy fejlesztő, gondolkodásra ösztönző tevékenység.

Mivel a mai diákok jelentős része autodidakta módon, vagy ismerősök, barátok közvetítésével ismerkedik meg az informatikával, nem ismerik a pontos fogalmakat, nem tudatosan, célirányosan használják a különböző informatikai alkalmazásokat. Ezért az informatikaoktatásnak fontos eleme az ismeretek rendszerezése, fogalmak pontosítása, a céltudatosság kialakítása.

A számítástechnika oktatását már egész korán el kell kezdeni, megteremtve annak lehetőségét, hogy mindenki hozzájuthasson a digitális eszközökhöz. Törekedni kell az alkalmazások és azok használatának megismertetésére, a diákok korának megfelelően oktatni kell a számítógépes világ erkölcsi, etikai elvárásait. Fel kell hívni a figyelmüket az adatbiztonságra és a személyes adatok védelmére is.

A tanároknak az IKT-eszközöket alkalmazniuk kell a saját tantárgyukban, ezzel fejlődik a tanár és a diák digitális kompetenciája is. Abban az esetben, ha a tanórán ezek az eszközök előtérbe kerülnek és a tanár azokat tudatosan, hozzáértően használja, akkor ennek jelentős pozitív hatása van a tanulók tudásának elmélyítésére.

Az informatikatanításnak az egész oktatási rendszert át kell járnia. A közoktatásban szerepelnie kell az informatikai eszközök és módszerek megismerésének, megismertetésének, és ennek megfelelően át kell alakítani a számítástechnika oktatását is. A felsőoktatásban a különböző szakmáknak megfelelően a legkorábbi ismereteket kell elsajátítaniuk a diákoknak.

Az információs társadalom rohamos fejlődésének következtében a tanárképzés nagy dilemmája, hogyan és mire készítse fel azokat a hallgatókat, akik öt év múlva fogják tanítani a tanulókat. Természetesen erre nincs válasz, de az elvárás a felsőoktatással szemben, hogy teremtse meg az alapját annak, hogy a változást a tanárok követni tudják, egyrészt önképzéssel, másrészt továbbképző tanfolyamok segítségével. Az információs technológia segítette oktatás – hol lassabban, hol gyorsabban –, terjed. Ezért fontos lenne, hogy a tanár tisztában legyen a szakjához tartozó jelentősebb digitális tananyagokkal, azok használatával és a digitális oktatás eszközeivel. A más országok közül azok, amelyek élen járnak a számítógéppel segített tanítás és tanulás elterjesztésében, kivétel nélkül mind beépítették pedagógusképző programjaikba és kötelező tanár-továbbképző rendszerükbe az IKT-eszközök használatának elsajátítását.

A mai iskolás generáció szocializációjára jellemző, hogy az információ rövid ideig tartó információegységekben érkezik hozzájuk, tehát a gyorsaság természetes a számukra. Az iskola viszont sokkal szegényesebb információátviteli környezetet biztosít, ezzel kevés gyermek érdeklődését lekötve. A világháló és IKT, illetve az írásbeliség határain mozgunk. A kulturális átalakulásra nincs hosszú történelmi időnk, mint korábban. Az írásbeliség háttérbe szorulásával romlik a tanulók elemző képessége, amely a természettudományok tanulását gátolja (Gyarmati 2013). Az informatikai környezet hatékonyságát ma leginkább a felkészületlen tanárok munkája rontja. A nemzetközi összehasonlításokban a digitális szövegértés terén a legutolsók között vagyunk. Valószínűleg a digitális szövegértés olyan kompetencia, amelynek elsajátításában ma az iskola nem partner. Ki kellene dolgozni a digitális szövegértés elsajátításának a módszertanát, amelyhez nem olvasókönyvekre, hanem digitális tananyagokra van szükség. Ma már jól ismerjük az új orvosi diagnosztikai eljárások által az emberi agy működését, annak neurofiziológiai és kognitív pszichológiai működési mechanizmusait. Ezen ismeretek birtokában a digitális olvasás és szövegértés is tanítható, didaktikai lépései és módszerei kidolgozhatók.

### **Köszönetnyilvánítás**

Köszönetünket fejezzük ki az alapításának 650. évfordulóját ünneplő Pécsi Tudományegyetemnek, és azoknak az oktató és tanár kollégáknak, akik a cikk megírásában segítségünkre voltak.

## Irodalom

- 110/2012. VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 66. 10635–10847. p.
- Adriaans, P. – Zantinge, D.: *Adatbányászat*. Budapest, 2002, Panem Könyvkiadó.
- Baksa-Haskó Gabriella: A felsőoktatásba kerülő diákok informatikai ismeretei. Kérdőíves felmérés. *Tudományos közlemények*, 17. 2007. 85–92. p.
- Balázsi Ildikó – Balkányi Péter – Bánfi Ilona – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó: *PIRLS és TIMSS összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Budapest, 2012, Oktatási Hivatal.
- Csapó Benő: *A nemzetközi felmérések eredményei – következtetések*. Letöltés (2015. 01. 07.): [http://www.tarki-tudok.hu/files/mta\\_konferencia\\_csapobeno.pdf](http://www.tarki-tudok.hu/files/mta_konferencia_csapobeno.pdf)
- Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László: A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19. évf. 2009. 3–4. sz. 3–13. p.
- Csüllög Krisztina – D. Molnár Éva – Lannert Judit: A tanulók matematikai teljesítményét befolyásoló motívumok és stratégiák vizsgálata a 2003-as és 2012-es PISA-mérésekben. In *Hatasok és különbségek*. Budapest, 2014, Oktatási Hivatal. Letöltés (2014.11.20.): [http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek / tamop318/Hatasokeskulonbsegek\\_Masodelemzes.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/Hatasokeskulonbsegek_Masodelemzes.pdf)
- Farkas András: Az interaktív tábla és a pedagógiai érték. *Új pedagógiai szemle*, 2013. 3–4. sz. 10–24. p.
- Fejes József Balázs: Online tanulóközösségek. *Iskolakultúra*, 2007. április, 32-37. p.
- Gimesi László: *Az informatika szerepe a tanárképzésben*. Kaposvár, 2015, XXXIX MAFIOK Konferencia.
- Gimesi László – Gimesi Lászlóné: *Az informatika szerepe az oktatásban: Tanítsuk, vagy használjuk?* XXIV. Számítástechnika és Oktatás Konferencia. Székelyudvarhely, 2014.
- Gyarmati Éva: Diszlexia, a tanulás/tanítás és a tudományok a digitális kultúrában. Egy tranziens korszak dilemmái. 2013, *Magyar Tudomány*, 9. Letöltés (2015. 02. 03.): [www.matud.iif.hu/2013/09/07.htm](http://www.matud.iif.hu/2013/09/07.htm)
- Hargreaves, A. P. – Shirley, D. L.: *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*. Thousand Oaks, 2012, CA: Corwin.
- Hargreaves, A. P.: *Előadás*. 2013, ONK. Letöltés (2014. 11. 20.): <https://www.youtube.com/watch?v=2cyOfRq-pf8>
- Hercz Mária: Professzionális tanárképzés az Európai Unióban 1. *Iskolakultúra*, 2008, 3–4. sz. 96–123. p.
- Izsó Ildikó: *Az információfeldolgozás egyéni jellemzői. Tanulási stílusok*. Kölkönet. Letöltés: <http://www.koloknet.hu/?354-tanulsi-stlusok> (2014.11.20.)

- Kárpáti Andrea: Oktatási szoftverek minőségének vizsgálata. *Új pedagógiai szemle*, 2000. 3. sz. 77–78. p.
- Kondás Renáta: *Összebozznak vagy megosztanak az online közösségi oldalak? Az online kapcsolatépítés előnyei és hátrányai*. Budapest, 2010.  
[http://elib.kkf.hu/edip/D\\_15079.pdf](http://elib.kkf.hu/edip/D_15079.pdf) (2014.11.20)
- Korpics Márta: *A diplomás pályakövetési kutatás végzett pedagógusokra vonatkozó eredményei a Pécsi Tudományegyetemen*. Elhangzott: *A köznevelés és munkaerőpiac pedagógusképzéssel szemben támasztott igényei* konferencián. Pécs, 2015.
- Kovács Györgyi – Rozgonyi-Borus Ferenc: Az informatikaoktatás története. *Informatika Lap*, 2001. Letöltés: <http://www.abax.hu/inlap> (2014.11.20.)
- Kőfalvi Tamás: *Informatikai alapismeretek a tanári mesterségre készülők számára*. Budapest, 2006, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kőrösné Mikis Márta: *Az informatika tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai*. 2009, Oktatókutatató és fejlesztő intézet. Letöltés: (2014.11.20.): <http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=tantargyak-Korosne-Informatika.html>
- Lannert Judit: Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. 54. évf. 12. sz. 3–15. p. Letöltés (2014. 11. 20.):  
[epa.oszk.hu/00000/00035/.../2004-12-ko-Lannert-Hatekonysag.html](http://epa.oszk.hu/00000/00035/.../2004-12-ko-Lannert-Hatekonysag.html)
- Li, Q. – Ma, X.: A meta-analysis of the effects of computer technology on school students' mathematics learning. *Educational Psychology Review*, 22. 2010. 3. sz. 215–243. p.
- Mécs Anna: Beveszik a tabletet. *HVG*, 2013. 38. sz. 44–45. p.
- Metazin: *Az online barát nem virtuális*. 2010 <http://metazin.hu/node/2191> (2014.11.20)
- MTI: Tabletre cserélik a tankönyveket Sanghajban. *HVG*, 2013. Letöltés (2013.12.09.):  
[http://hvg.hu/karrier.oktatas/20131209\\_tablet\\_tankonyvek\\_sanghaj](http://hvg.hu/karrier.oktatas/20131209_tablet_tankonyvek_sanghaj)
- Prensky, M.: Digital Natives Digital Immigrants. *MCB University Press*, 9. 2001. 5. sz. 1–6. p. Letöltés (2014. 11. 20.): [http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtkmo/didaktika/digital\\_kids.pdf](http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtkmo/didaktika/digital_kids.pdf)
- Radnóti Katalin: *A természettudomány tanítása*. Szeged, 2014, Mozaik Kiadó.
- Rheingold, H.: *The Virtual Community*. Addison-Wesley Publishing Company, 1993.
- Tóth Péter: *Magyar települések az információs társadalomban*. Győr, 2011.  
[http://rgdi.sze.hu/files/Ertekezések,%20tezisek/disszertacio\\_toth\\_peter.pdf](http://rgdi.sze.hu/files/Ertekezések,%20tezisek/disszertacio_toth_peter.pdf) (2014.11.20)



**Hadnagy József**

## **Szociálpedagógus-képzés Egerben**

Csoportmunka – képzési modell

### **Ki a szociálpedagógus?**

A szociálpedagógus a normál személyiségfejlődésű, disszociális tüneteket mutató és a különböző személyiségfejlődési stádiumokban jelentkező természetes krízisekhez kapcsolódó támogató beavatkozások szakembere. Elsődlegesen nevelői attitűddel közelít a kliensek felé, ennek megfelelően az egyén környezetével is képes és tud foglalkozni annak érdekében, hogy az egyén adaptívan tudja ellátni szociális működését.

Az adaptív szociális működés ellátása nem más, mint szocializációs eredmény, így a szociálpedagógus a szocializációt segítő szakember. Bábosik (2000) felfogása szerint a pedagógiai tevékenység komplex értelmezése során a szocializációt segítő, szociális tanuláshoz tulajdonítunk jelentős szerepet. Ezen tevékenység során az egyén képessé válik az önvezérlésre, a realitásérzékre, a racionalitásra, a szenzibilitásra, és növekszik kreativitása. Mindezek kialakításában nagyon fontos feladata van minden szakembernek, aki kapcsolatba kerül a felnövekvő generációval. Azonban ezek a szocializációs célok csak azoknál a gyermekeknél valósíthatók meg tervszerűen, akik a normál személyiségfejlődés útját járták be. Az ő szükséglet-kielégítésük a biztonságon alapszik, és a fiziológiai szint kielégítettsége garantálja, hogy az iskola közvetett hatásait is képesek befogadni. Azonban a veszélyeztetett gyermekek esetében az oktatói-nevelői folyamat komplex felfogása is kevés ahhoz, hogy a disszociális viselkedést a szociális tanulás lehetőségének megteremtésével kompenzálni tudjuk. Erre hatékonyabb eszközökre, kidolgozott módszertanra és kurzusokra lesz szükség, amelynek egyik eleme lehet az általunk leírt csoportmunka bevezetése, elterjesztése az iskolában. Kósáné (1998) is említi, hogy a nevelési hatékonyság kialakításához szükség van az aktivizáló, diákokat bevonó módszerek megjelenésére, a tanulói tevékenységkínálat szélesítésére, kortárs kommunikáció és csoporttevékenységi keretek megteremtésére. A szociálpedagógus az a szakember, aki ezeket képes megteremteni az iskolában és iskolán kívül is, így járul hozzá intervencióival a delors-i elvek (1977) megvalósulásához („megtanulni élni, megtanulni megismerni, megtanulni dolgozni, megtanulni együtt élni”).

## Csoportmunka-felfogás a szociálpedagógus munkájában

A szociálpedagógus nevelésorientációjú intervenciók szervezésével segíti az ifjúsági korosztályhoz tartozó adaptációs nehézségekkel küzdő fiatalokat, azok családjait, csoportjait és közösségeit. Egyéni, csoportos és közösségi munkaformáival dolgozik.

A szociálpedagógus által működtetett csoport nem terápiás, hiszen normál személyiségfejlődésű egyénekkel dolgozik. Nem klinikai csoport, hiszen a szociálpedagógus elsődleges beavatkozási színterei között megtalálható az iskola, a kollégium, a családsegítő intézet, a gyermekjóléti szolgálat és a gyermekvédelmi szakellátás intézményei is, így a gyermekotthonok, lakásotthonok egyaránt.

Az általunk használt *szociálpedagógiai csoportmunka meghatározás* a következőképpen hangzik:

Olyan *probléma- és szükségletcentrikus, nevelésorientált, céltudatosan* vezetett szerveződés, mely során a csoportvezető *programtevékenységeken keresztül, a csoportdinamikai* elemeket ismerve és értve, *megfelelő attitűdkészséggel* segíti a csoportot a célok elérésében és a szükségletek kielégítésében. Ezzel a tevékenységgel a csoport szocioemocionális területen támogatja tagjait.

### A szociálpedagógiai csoportmunka meghatározásának tartalmi elemei

#### *Probléma- és szükségletcentrikusság*

Fontos kiindulási pontja egy csoport létrejöttének az, hogy milyen probléma, szükséglet köré szerveződik. A különböző hátrányokkal küzdő gyermekek, fiatalok eltérő szükségletek kielégítését preferálják, hiszen az adott problémát, ami jellemzi élethelyzetüket, különbözőképpen élik meg. A szükséglet-kielégítés akadályoztatásából származó problémák gyökereinek a megtalálása és az erre való érzékenység lesz a kiindulópontja annak, hogy mire hozunk létre csoportot. Tovább szélesítve a fogalmunkat, ez azt is jelenti, hogy a gyermekek figyelmét és érdeklődését rá kell irányítani azokra az igényekre (társas, szociális, emocionális), amelyek kielégítetlensége a diszfunkcionális viselkedést és a probléma megjelenését okozta. Ezáltal motiválttá lehet tenni őket arra, hogy aktívan bekapcsolódjanak a probléma köré szervezett közös témákba, csoportos játékokba, megbeszélésekbe.

### *Céltudatosság*

A probléma és a szükségletek felismerése után szükség van egy olyan elemzői tevékenységre, mely által a csoportvezető az érzékelt hiányt, szükségletet (problémát) képes lebontani ismereti és készségbeli hiányosságokra, és az ezt kompenzáló szakmai programot képes céltudatosan felépíteni úgy, hogy az a csoporttagok fejlődését szolgálja. Fontos, hogy a csoport kimeneti céljait rész-célokra tudja lebontani, és minden tevékenységet, melyet a csoporttal együtt végez, képes legyen alárendelni a tagok szükségleteinek, igényeinek a tagok által kívánt és megfogalmazott változás érdekében.

### *Csoportdinamika*

Toseland–Rivas (1997b) szerzőpáros segítségével az alábbiakat mondhatjuk:

A csoportot mint társadalmi rendszert felfoghatjuk úgy, mint emberek társulását és azok interakcióit. Az interakciókat nevezhetjük a csoport folyamatának, amelynek segítségével nyomon követhetjük a történéseket. A csoportfolyamat által indukált erőket – melyek hatással vannak a csoport tagjaira – nevezük csoportdinamikának. A csoportvezető számára elengedhetetlenül szükséges tudás a dinamikai összetevők ismerete, a jelenségek felismerése, adott esetben a csoport számára is érthető visszatükrözése.

### *Csoportvezetői attitűdkészlet*

Azoknak a viselkedésmódoknak az együttese, amelyek segítségével a csoport vezetője önreflexióra, a sajátos szociokulturális helyzetből adódó akadályokkal való szembenézésre, és azok adaptív megoldására képes ösztönözni a tagjait. A folyamat közben kommunikációjával és jelenlétével referenciaként is szolgál.

A csoport életének kezdeti szakaszában a csoport vezetője sajátos szerepet tölt be. Ez a szerep nagyon hasonlít az osztályfőnöki szerephez, ám az idő múlásával és a csoport fejlődésével párhuzamosan a csoport vezetőjének egyre kisebb a szerepe a csoport életében. Folyamatosan próbálja „kidolgozni” magát a csoportból. Ezzel is segíti a demokratikus folyamatok megélését, az autonómia fejlődését, a vegyes kortárskapcsolatokban rejlő egyenrangú partneri viszonyok megtapasztalását.

*Nevelési orientáltság*

Pedagógiai módszerek és eszközök használatát jelenti annak érdekében, hogy a csoporttagokat jellemző egyéni potenciálok felszínre kerülését a leghatékonyabban tudja segíteni a csoport. A csoporttagra partnerként tekintünk, aki képes megoldani saját problémáit, képes megválaszolni saját kérdéseit, ám a problémamegoldó és válaszokat kereső folyamatba betekintést enged a vezetőnek és a csoportnak. Ezt a lehetőséget „használja” ki a csoportvezető, és adekvát eszközökkel támogatja a tagokat és a csoport egészét a válaszok megtalálásában.

A nevelési folyamatban az általunk használt csoportfogalom esetében az „eszközben” rejlő információra és a befogadó közötti kapcsolatra helyeződik a hangsúly. A gyermek mint csoporttag a csoportélmény során a helyzet megtapasztalásával rendezheti át vagy újra eddigi tudását, tapasztalatait például családról, munkavállalásról, pénzbeosztásról, értékekről, párkapcsolatról.

*Programtevékenység*

Céltudatosan összeállított játékok, gyakorlatok, szituációk, témák tematikus rendbe és sorrendbe szedett egysége, melyek révén a csoport fókuszba hozza a problémákat, szükségleteket és azokkal konstruktív módon képes foglalkozni, a vezető, beszélgetésvezető élményhez juttató tevékenységének segítségével. A csoport indulása előtt elkészített programterv folyamatos változásokon mehet át – a csoport igényeinek megfelelően –, ám léte segíti a csoport szakmai munkájának állandó tudatosságát, tervszerűségét.

**Csoportmunka-képzési modell bemutatása.****A csoportvezetővé válás folyamatát támogató képzési modell**

A csoportokkal és a csoportmunkával foglalkozó szakirodalmi hivatkozások alátámasztják azt, hogy a szociálpedagógus egyik munkaformája a csoportmunka. Amikor a szakember csoportokkal dolgozik, csoportvezetői szakmai szerepében segíti a tagokat a különböző célok elérésében. A bemutatásra kerülő modell a szociálpedagógus-képzésben már részben jelenlevő módszereket, csoporttípusokat tartalmazza, melyek segítségével a hallgató szakmai szereprepertoárjában a csoportmunkához kapcsolódó csoportvezetői szerep konkrét tartalommal telítődik meg. A képzés célja nem az, hogy csoportvezetővé váljanak a hallgatók, hanem az, hogy tisztában legyenek azokkal a csoportmódszerekkel és a csoportmunkával – mint munkaformával, mely a szakember kompetencia határán belül található, és munkájuk során működtethetnek. A címben szereplő

„csoportvezetővé válást” kifejező fogalmat a fentiek alapján használjuk.

A modell megalkotása során a Szőnyi (2005) és Toseland–Rivas (1984) szerzők által bemutatott – csoportvezetővé válást támogató – képzések közül a Szőnyi-féle „háromosztatú” modelltől indultunk ki, amelyet a szociálpedagógus-képzésre adaptálva, és egy kutatás eredményeire (Hadnagy 2009) támaszkodva fejlesztettünk tovább.

A modell alapja a sajátélmény megtapasztalása és az elmélet elsajátítása. (Ez megegyezik Szőnyi elgondolásával és kutatási eredményeinkkel is.)

A sajátélmény megtapasztalása sajátélményű csoportban történik, amelynek elsődleges célja a segítőtve válás támogatása. A hallgatók „szakmai képességfejlesztés” tanegységben önismeretüket fejlesztik, hiszen a pályán ők maguk is saját személyiségükkel dolgozva segítik majd a fiatalokat és családjukat. A kurzus vezetője tapasztalt csoportvezető, aki képzettségének megfelelő specifikus csoportmódszerrel dolgozhat (például analitikus orientációjú, tranzakció alapú, pszichodráma szemléletű, szabad-interakciós vagy encounter csoportokban). A csoporttag nem sajátítja el a módszert és a technikát, azonban szakmai önismereete fejlődik, és tapasztalatot szerez arról, hogy milyen csoportban dolgozni.

A sajátélménnyel párhuzamosan folyik a hallgatók elméleti képzése. A hallgatók különböző tanegységek segítségével, a csoportmunka elméletével ismerkednek meg:

- A csoport szociálpszichológiája
- Csoportdinamika
- Csoportfolyamatok
- Csoporttal kapcsolatos szervezési kérdések
- Társadalmi problémák – szociokulturális sajátosságok
- Személyiségelméletek
- Betegség – normalitás

E témák elsajátítása előadásformában és tanulócsoporthoz formában is történhet. A tanulócsoporthoz (az oktatásszervezési formájaként) a csoport elméletét meghatározó témákat aktívan dolgozzák fel a hallgatók. Kiscsoport-alakítás, feladatvállalás, feldolgozás, bemutatás és értékelés folyamatán keresztül – a hallgatók aktivitását felhasználva – mélyítik el ismereteiket a csoportról, a csoportmunkáról.

Az elméleti ismeretek (tanulócsoport) és a sajátélményű csoport megtapasztalása alapján a hallgatók belépnek a csoportvezetővé válás képzési folyamatának gyakorlatorientált szakaszába. Ekkor kiképzőcsoport-típusokban vesznek részt. A kiképzőcsoport fogalmát, ebben a szakaszban újra definiáljuk, eltérően attól, ahogy azt Szőnyi (2005) használja. Az általunk használt kiképzőcsoport fogalom tartalmazza a sajátélményű csoportmunkát és az új elméleti ismereteket is, de itt más tartalmak jelennek meg. A kiképzőcsoport-típusokat is megkülönböztetjük. Az egyik a *konkrét módszer, a technika elsajátítását segítő kiképzőcsoport-típus*, a másik a *problémacentrikus csoportmunka elsajátítását támogató kiképzőcsoport-típus*.

### **A konkrét módszer, technika elsajátítását segítő kiképzőcsoport-típus**

Erre a kiképzőcsoportra a *tréningjellegű* csoport meghatározás a legmegfelelőbb kifejezés.

A tréningjellegű kiképzőcsoportnál tematikus csoportmódszerrel ismerkednek meg a hallgatók, azaz kapnak egy olyan leírást, amely megadja azt, hogy milyen folyamatokon, milyen lépésekben kell haladniuk az adott módszer, technika alkalmazásakor (például értékfeltárás, konfliktuskezelés, életúttervezés). Ennek alapja a Szilágyi K. (2002) által kialakított tanácsadói folyamatban használatos tematikus csoportmunka. Ezt a kiképzőcsoportot is jellemzi az *elmélet, sajátélmény* –, de eltérő tartalommal és intenzitással, mint ahogy azt már az elméleti alapoknál bemutattuk –, és megjelenik egy új elem, a *mikrovezetés*. Az elméleti jelleg eltérő tartalma itt azt jelenti, hogy az elmélet szorosan kapcsolódik az elsajátításra szánt konkrét csoportmódszerhez, technikához. Például értékfeltárási csoportmunka esetén az érték fogalmáról, szerveződéséről, a viselkedést meghatározó sajátosságairól szól a bevezetés, és ezeket a témákat a hallgatók a tanulócsoportra jellemző aktív módon dolgozzák fel. Ezek után fontos lesz a módszerhez kapcsolódó sajátélmény megtapasztalása. A hallgatóknak is meg kell élniük ugyanazt, amit majd később ők szeretnének a gyermekeknél, fiataloknál élményként létrehozni. Majd bővül a harmadik nagyon fontos résszel a kiképzőcsoport, a *mikrovezetéssel*. A mikrovezetés során a kiképzőcsoport tagjai az adott módszert, technikát védett környezetben, saját csoporttársaikon próbálják ki (a hasonlóság a mikrotanítással kimutatható). Ez nagyon fontos eleme a csoportvezetővé válás folyamatának, hiszen először itt lesz olyan élménye a leendő csoportvezetőnek, amikor kipróbálhatja önmagát. A mikrovezetéséről visszajelzéseket kap a csoporttársaktól, akik szinte tükröt tartanak elé.

Miután ezeket teljesítik a hallgatók, a konkrét módszer, technika kipróbálására kerülhet sor a terepen. Ebben a folyamatban szupervízióval támogathatja a képzés a csoportvezető-hallgatót. Ez a kiképzőcsoport negyedik eleme. A szupervízió ellenőrző és támogató funkciója van. Ellenőrzi a hallgatót, hogy egyik csoportülésről a másikra hogyan készüljön a csoporttörténeteknek megfelelően, ugyanakkor támogatja is, hiszen kétségeit, felmerülő kérdéseit megoszthatja, és ezáltal segítséget kaphat. Ennek folyamata történhet egyéni vagy csoportos helyzetben is, és csoportban a tapasztalatok megosztása során tanulhatnak is egymástól a hallgatók. A szupervíziós csoportot nagyon fontos, hogy gyakorlott, a módszert ismerő és nagy gyakorlati tapasztalattal rendelkező szakember vezesse.

A tematikus csoport nem igényel kiemelkedő kreativitást a vezető részéről, mert adott a felépítése, adottak a csoport egységei, és ezt kell végigvinnie a vezetőnek. A szociálpedagógus mindennapi tevékenységében is nagyon jól használhatók a Ludányi (2006) által kidolgozott értékfeltárási és konfliktuskezelési technikák. A munka során szerzett tapasztalatokra jól építhető a problémacentrikus alapú szociális csoportok vezetését segítő kiképzőcsoport, amely az előző csoporttípusra épül.

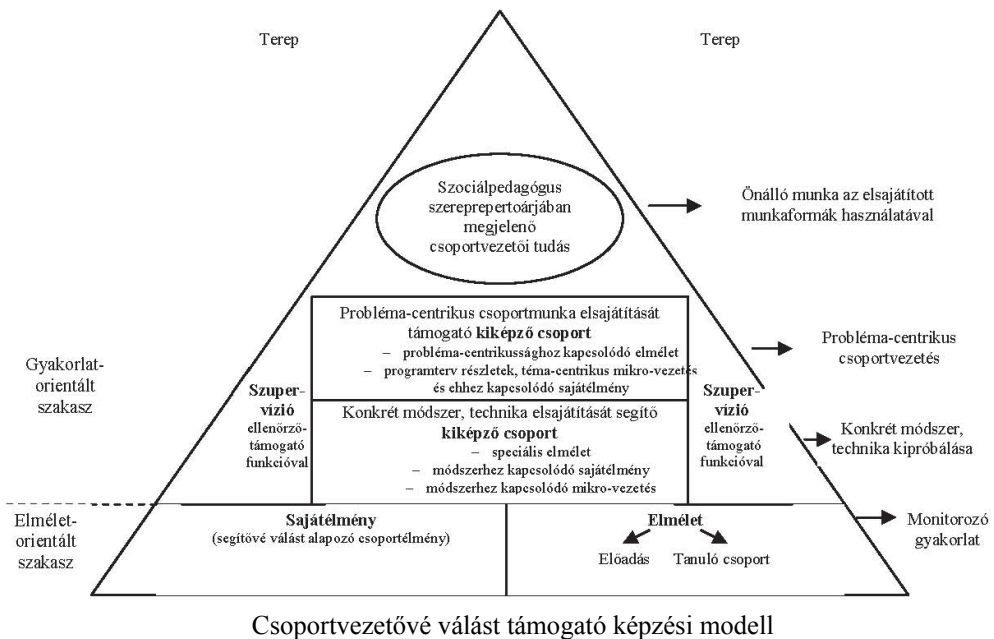
### **A problémacentrikus csoportmunka elsajátítását támogató kiképzőcsoport-típus**

Itt nem kapnak kész tematikát a tagok, hanem azt a készséget alakítjuk ki, hogy hogyan lehet probléma- és szükségletcentrikus, témaorientált csoportprogramtervet létrehozni a célcsoport szociokulturális sajátosságainak ismeretében. A fentiekben bemutatott tematikus csoport terepen történő kipróbálása során a hallgatók gyermekekkel találkoznak, és így sok tapasztalatra tesznek szert az adott korosztály jellemzőiről, problémáiról. Ezt a tapasztalatot használhatjuk fel ebben a szakaszban, a kiképzőcsoport-típusban. Ennek a kiképzőcsoportnak is van elméleti, sajátélmény- és mikrovezetés-jellege, de itt más összefüggésben kell értelmeznünk ezeket a fogalmakat.

Elméleti vonatkozás alatt a problémaérzékenység, a szociokulturális sajátosságok felismerési és a programtervezési készség kialakítását helyezhetjük a középpontba. A hallgatók előzetes tapasztalataira építve elkészítettünk egy problémalistát, amelynek az alapja a tematikus csoportok vezetésének tapasztalata, majd kiscsoportokban a kiválasztott kérdésekre problémacentrikus programterveket hozhatnak létre a hallgatók. A programterv részelemeit, a mikrovezetés keretén belül, a hallgatók a társaikon kipróbálhatják, így újabb

csoportvezetési tapasztalattal gazdagodhatnak. Megtapasztalják a téma-centrikus beszélgetésvezetést, illetve azt is, hogy ezekről a témákról ők hogyan tudnak beszélni, hiszen szerepjátékon keresztül beleképzelik magukat tagként a célcsoport helyzetébe (sajátélmény).

E kiképzőcsoport működése során a célcsoportnak megfelelő probléma-centrikus (szükségletcentrikus) programtervek jönnek létre, és ezeket a hallgatók terepen kipróbálhatják. Ezt a tevékenységet is szupervíziós beszélgetések segítik. A modellt az ábra szemlélteti.



Ez a modell tartalmazza mindazokat a képzési módszereket és csoporttípusokat, melyeket az említett kutatási eredményekre alapozva a kutatásba bevont hallgatók és oktatók preferáltak. Így meg van az esélye annak, hogy a képzés hatására a szociálpedagógus szakember képes lesz a mindennapi munkájában a csoportmunkára, a csoportok vezetésére. Ezt a képzésben ellenőrizhetjük később, hiszen a Bologna-rendszert jellemző szociális képzések 7 féléves képzési rendszerében a 7. félév csak gyakorlatból áll, így a felkészült hallgatók bátran választhatják a csoportmunkát – mint munkaformát – az egyéni, a családi és a közösségi feladat ellátása mellett.



## Irodalomjegyzék

- Bábosik István: Az iskola nevelési hatékonyságának mutatói. In *Új Pedagógiai Szemle*. 2000. 4. szám.
- Delors, Jacques: *Oktatás – rejtett kincs*. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Budapest, 1997, Osiris Kiadó.
- Hadnagy József: *A csoportmunka oktatásának sajátosságai a hazai szociálpedagógus képzésben*. Budapest, 2009, Doktori disszertáció, ELTE.
- Kósáné Ormai Vera: *A mi iskolánk – Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében*. Budapest, 1998, Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Ludányi Ágnes: *Ismeret – Önismeret*. Budapest, 2006, Okker Kiadó.
- Natorp, Paul: Nevelés és közösség. In Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Budapest, 2003, Osiris Kiadó – Educatio Kiadó, 49–56. p.
- Nohl, Hermann: Nevelési szándék az állami ifjúságvédelemben. In Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Budapest, 2000, Osiris Kiadó – Educatio Kiadó, 57–61. p.
- Szilágyi Klára: *Pályaorientáció* (Módszertani kézikönyv csoportvezetők számára). Budapest, 2002, Kollégium Tanácsadó, Szolgáltató Kft.
- Szőnyi Gábor: *Csoportok és csoportozók. A lélektani munkára építő csoportok vezetése*. Budapest, 2005, Medicina Könyvkiadó Rt.
- Toseland, R. W. – Rivas, R. F.: A csoportmunka gyakorlatának központi kérdései. In Hegyesi Gábor (szerk.): *A szociális munka elmélete és gyakorlata 4*. Budapest, 1997a, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Toseland, R. W. – Rivas, R. F.: Csoportdinamika. In Hegyesi Gábor (szerk.): *A szociális munka elmélete és gyakorlata 4*. Budapest, 1997b, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, 56. p.

**Klement Mariann**

## **Konfliktusok világa az iskolában, avagy mi az, ami valóban megoldás lehet**

*„Sohasem abhoz kell az igazi elszántság, hogy valakivel perre menjünk,  
hanem abhoz, hogy leüljünk vele szemben, s megegyezzünk!”  
(Csiky László)*

Az iskolában leképződik társadalmunk hátrányos helyzetű szubkultúráinak sokasága. Az iskola válasza a nem „hagyományos” vagy nem „megfelelő” működésre általában a büntetés azon tévhit mentén, hogy ennek hatására a viselkedés kedvező irányban változik. Észre kell venni, hogy a büntetésnek szánt írásbeli feladatok, a megszégyenítés, a figyelmeztetők, a megrovások, a kimenőmegvonás, a felfüggesztés és az eltanácsolás nem hoznak eredményeket a konfliktushelyzetekben, és csak azt erősítik meg, hogy egyre több fiatal érzi magát rossznak, megbélyegzettnek, kizártnak, a társadalom nem kívánatos tagjának. Ez az érzés minél korábbi életkorban tör elő a gyermekekben, annál súlyosabb következményei lesznek felnőtt korukra.

Be kell látnunk, hogy az iskolai fegyelmi eljárások nagyon kevés, vagy sok esetben semmi lehetőséget nem adnak az osztály- vagy iskolai közösségbe való visszailleszkedésre, a bocsánatkérésre, a cselekmény jóvátételére, a kapcsolatok helyreállítására, az elkövetői stigmától való megszabadulásra. Gyakran azok maradnak ki a fegyelmi eljárásból, akik leginkább érintettek: az elkövetők, az áldozatok és a szűkebb környezetük. Nincs aktív szerepük az eljárás folyamán, sokszor már csak a döntésekkel szembesülnek anélkül, hogy lehetőséget kapnának szembenézni tetteikkel és annak következményeivel. Ezzel párhuzamosan nemcsak a jóvátétel marad el, hanem a fejlődési, nevelési lehetőség is meghiúsul. Így az iskolák a nem megfelelően kezelt konfliktushelyzet miatt már nagyon fiatal korban kezdik az elidegenítést. Sajnos sokan ilyen megtorló szemléletben nőtünk fel, amit magunk is alig kérdőjeleztünk meg, és nagyon nehéz ezen a szemléleten változtatni, túlnőni, és valami másban hinni, működtetni.

Nagyon jól mutatja a szemléletváltás időszerűségét, hogy az erőszak a hagyományos konfliktuskezelő beavatkozásaink ellenére kezd egyre inkább elhárapódzni az iskolákban.

A változás, változtatás mindig nagy kihívás, és sok félelmet, nehézséget, bizonytalanságot hordoz magával. Viszont, ha úgy tekintünk a folyamatra, hogy nem céljainkat, csupán előfeltevéseinket kell átgondolnunk, megváltoztatnunk, már nem is tűnik olyan lehetetlennek, hogy változtassunk a már szinte rutinszerű vitarendezési szokásainkon.

A következőkben olyan iskolai konfliktuskezelési metódusokat mutatok be, amelyek jól alkalmazhatók a mindennapi pedagógiai folyamatokban, és elengedhetetlen eszközkészlet az iskolai élet minden szereplőjének, ha konfliktusait innovatív szemlélet mentén kívánják megoldani.

### *A közösségről, ahol a konfliktusok kialakulnak és megoldódnak*

Mielőtt azonban a konfliktusok kezelésére térnénk, nézzük meg egy kicsit tüzetesebben magát a közösséget, majd a jó közösség ismérveit és az iskolai közösséget, hogy szélesebb kontextusban értelmezzük témánkat!

A közösség meghatározására az évek során számtalan definíció született. Az egyik megközelítés szerint a közösség az emberi együttélés és együttműködés ősi formája. Ebben az esetben a közösséghez való tartozás alapja a beleszületés, és ritkán a szabad választás. Értékszempontú gondolkodás mentén viszont a közösség az emberi együttműködés legmagasabb rendű formája, és olyan társulás, melyet autonóm személyiségek szabadon hoznak létre. Az egyén ilyen társuláshoz nem beleszületés vagy véletlen, hanem önálló döntés során csatlakozik (Báthory–Falus 1997).

Mérei (2006) alakzatokról beszél, és azt mondja, hogy életünk közösségi élet, ami azt jelenti, hogy különböző társas alakzatokhoz tartozunk, és ez által áttekinthetetlen kapcsolatrendszerben mozgunk. Kötődéseink több, egymással érintkező, társas mezőhöz tartoznak, amelyek esetenként csak rajtunk keresztül érintkeznek. Társas alakzatokba lépünk születésünkkel az iskola, a különböző termelési egységek, egyesületek, szervezetek tagjaként is. Ezen alakzatok rögzített szabályrendszere és szokásai már a belépés előtt kialakultak. Az ember nem csak passzív részese, hanem alakítója is az őt körülvevő társadalmi alakzatoknak állampolgári jogainak gyakorlása, civil szerepvállalása és társadalmi szervezetekben való működése révén.

Az egyén sokféle közösség tagja élete során. A család, a baráti közösségek, az iskola, a munkahely, a lakóközösség, a település mind sajtósági funkciót töltenek be az egyén életében, és mindegyik működéséhez hozzájárul, de más-más módon. Ezekben a társas szerveződésekben eltérő kapcsolatok jelennek

meg, hiszen van, ahol nagyon szoros kötődés jellemzi a közösségalkotókat, és van, ahol nagyon laza kapcsolat tartja össze a tagokat. Abban azonban meg egyeznek, hogy konfliktusok keletkeznek és oldódnak meg bennük, a kérdés mindössze az, hogy ezek milyen hatékonysággal és milyen következményekkel valósulnak meg az egyénre és a közösségre nézve.

Az ember természetes igénye a közösségi lét, e nélkül élet- és fejlődésképtelen, így minden életszakaszban szükségszerűen kapcsolódunk különböző közösségekhez, alakzatokhoz. A közösség célja egyrészt, hogy kielégítse az egyén közösségszükségletét, másrészt valamilyen, a társadalom számára fontos feladat teljesítése (Báthory–Falus 1997). A közösség további jellemzője, hogy közös célok vagy feladatok érdekében jönnek létre, melyek eléréséért közös döntéseket hoznak, és közös lépéseket tesznek. Fontos a közösségi (érzés) tudat, mert ez jelzi, hogy a közösség fontos az egyén számára, és az egyén is a közösség számára. Így válik lehetővé a közösség (hatékony) működése. Ezért is fontos, hogy a közösségben keletkezett konfliktusokat ott is oldjuk meg, és ne váljon senki a tett következtében a közösség kirekesztett tagjává.

Az ember egyszerre több közösséghez is tartozik, melyek különböző nagyságúak és minőségűek lehetnek. A kisebb közösségek közül jelentős szerepet játszanak az egyén szocializációjában a család, valamint más közösségek, mint az iskola, a munkahely, a lakóhely vagy a művészeti, a gazdasági, a politikai stb. közösségek. Ezek a társas hatásokon keresztül befolyásolják az egyén viselkedését, választásait, kapcsolati módjait (Sallai 1996).

### *A jól működő közösség ismérvei*

A különböző közösségek sok, egyedi gyakorlati jellemzővel rendelkeznek, ezek közül több nemcsak egy adott közösségben jelenik meg, hanem általánosságban jellemzi a sikeres közösségi létet. Nézzük meg a teljesség igénye nélkül, melyek a jól működő közösség jellemzői, illetve azokat a készségeket, melyeket a közösségi lét fejleszt vagy közösségben használhatók. A közösség jellemzői a közösségben végzett tevékenységek során mutatkoznak meg, miközben fontos emberi értékeket és készségeket sajátítunk el. Érdemes az alábbi sorokat az iskolai közösségre vetíteni, és továbbgondolni, hogy milyen sok lehetőséget és erőforrást hordoz magában a közösség.

A jó közösség fennmaradása szempontjából alapvető, hogy:

- tagjai együtt tudjanak működni és dolgozni (*együtműködési készség*);
- *a tiszta kommunikáció* – a feladatokat és problémákat világosan átlássák és megbeszéljék;
- a közösség tagjai közös ügyek (célok) érdekében össze tudjanak fogni (*összefogás készsége*);
- alakuljon ki a mi-tudat, a *közösségi érzés* tudata;
- legyenek *együttes élmények*, melyek társas tevékenységek során jönnek létre;
- elfogadják egymást, és kölcsönös bizalommal legyenek egymás iránt;
- tudjanak örülni egymás sikerének, illetve tudják átérezni egymás problémáit, kudarcait;
- az egyének legyenek *nyitottak* egymás felé;
- a kialakult szokásokat, *szabályokat* az egyének ismerjék és *tartsák is be*;
- biztosítsa tagjai számára az egészséges versengés lehetőségét, mások érdekeinek tiszteletben tartásával;
- alakuljon ki egyfajta hierarchia a közösségben betöltött szerep, a szociometriai pozíció szerint;
- legyenek *vezető egyének*, akikre hallgatnak, akiket követnek a tagok, akik össze tudják fogni a csoportot;
- a tagok vállaljanak felelősséget egymásért, érezzenek együtt, segítsék egymást (szolidaritás és segítségnyújtás készsége);
- a kialakult *konfliktusok megszüntetésén* közösen dolgozzanak;
- *dinamikus társas egységek* – a változások többnyire egy vagy néhány egyéntől indulnak ki, és jutnak el a többiekhez;
- a közösség fogadja és vitassa az *egyéni ötleteket*, újításokat, majd tagjai együtt *döntsenek* a kezdeményezésekről.

### *Iskolai helyzetkép*

A közösségekről való gondolkodásunkat most célirányosan az iskolai életre és annak szereplőire fordítjuk.

Minden iskolában van „problémás” gyermek, némely intézményben több, némelyben kevesebb. Egyre több olyan intézmény van, amelyben sok hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű diák tanul, és mivel ezek a fiatalok számos elutasítást, sok „nem”-et kapnak mindennapjaikban, ezért gyakran ők is csak radikális válaszokat tudnak adni a körülöttük kialakult konfliktushelyzetekre, ezért kiemelt figyelmet kell fordítanunk rájuk. Fontos, hogy életpályájuk ne sérüljön tovább, és adjunk számukra olyan eszközöket a vitás ügyeik rendezéséhez, ami egy kiegyensúlyozottabb élethez segítheti őket.

A gyermekek személyiségfejlődését tekintve az iskola nagyon fontos színtér, hiszen az iskola különböző értékeket közvetít a gyermek számára, ahol különböző képességek kialakítása történik, és ez által a jelleme is fejlődik. Ha az iskola megfelelő környezetet biztosít a gyermek számára, akkor mindez pozitív hatással lesz a személyiségfejlődésére.

Fontos meghatározója a gyermek iskolai közérzetének, feszültség szintjének az osztályközösség, a légkör. A pozitív iskolához való viszony alapja pedig a jó tanár-gyermek viszony, valamint az osztálytársakkal való kapcsolat minősége (Vigassyné–Horváth 2001).

#### *Iskolai konfliktusokról nemzetközi kitekintés mentén*

A konfliktusok láthatóvá tétele az egyik feltétele a vitarendezésnek. Nemzetközi viszonylatban azok az országok léptek előre a konfliktusrendezésben, ahol már évekkel, évtizedekkel ezelőtt megtörtént a konfliktusok explicitté tételének intézményes segítése. Angliában, az Egyesült Államokban, Kanadában, Új-Zélandon és egyes ázsiai országokban a panasztétel intézményrendszere mára már jól működik, és nem kínos, méltatlan vagy értelmetlen a panasztétel. Világszerte felismerték már, hogy az iskolának nagy szerepe van a gyermekek kommunikációjában és viselkedésében.

Mindezen előrelépések ellenére a szülők többsége a gyermeket ért fizikai vagy lelki sérelmek esetében is azt mondja, hogy jobb, ha nem szólunk, a „jó ég tudja”, mi lesz belőle (Kovács 2012).

Nemzetközi téren az alábbi szabályozást találjuk: „Az iskolaközösség minden tagjának joga van a biztonságos és békés iskolai élethez. Mindenkinek kötelessége hozzájárulni a pozitív, tanulásra serkentő és a személyiségfejlődését elősegítő iskolai környezet megteremtéséhez.” (Európai Charta a Demokratikus és Erőszakmentes Iskoláról 2004).

Az európai tanárok az erőszak csökkentésére való nevelés legfontosabb eszközének az iskola légkörét tartják. Úgy vélik, sokkal hatékonyabb az együttműködésre, mások tiszteletére és az erőszakmentes problémamegoldásra való nevelés, ha az iskola szemléletébe, légkörébe integrálódik. A konfliktusokkal akkor kell foglalkozni, amikor az megjelenik, akkor kell segíteni a gyermeket abban, hogy felismerje a konfliktust okozó és megoldó viselkedés következményeit.

Dániában a tantestület és a gyermekek képviselői közösen készítenek pedagógiai programot, helyi tantervet. Az iskola légkörének alakításába beletartozik az is, hogy a különböző tantárgyakba beleépítik, illetve felhasználják a tantárgy adta lehetőségeket a kooperációra, a kölcsönös megértésre, az erőszakmentes konfliktusmegoldásra, nevelésre (Vigassyné–Horváth 2001).

### *Az alternatív vitarendezés rendszere*

Alternatív vitarendezési eljárásoknak nevezzük azokat az eljárásokat, melyek az iskolai életben a fegyelmi eljárással, más színtereken a hosszadalmas és költséges peres, rugalmatlannak tűnő jogi procedúráival szemben kínál megoldást a vitás ügyek rendezéséhez. Az eljárás egy harmadik, pártatlan fél (facilitátor) bevonásával valósul meg, aki segíti a feleket, hogy könnyebben találjanak megoldást konfliktusukban.

Az alternatív vitarendezés egy gyűjtőfogalom, melyet a szakirodalom meg lehetőségen széleskörűen és nem egységesen értelmez, és számos szempont szerint csoportosít.

Az alábbiakban egy olyan eljárás olvasható, mely az iskolai életben jól alkalmazható megoldásokat kínál az iskolai élet minden szereplője számára.

### *A resztoratív, helyreállító szemlélet*

A resztoratív, más néven helyreállító vagy jóvátételi szemlélet lényege az, hogy a normasértést nem elsősorban szabályszegésként, hanem a résztvevők közötti konfliktusként értelmezi.

Egyszerűbben szólva, a helyreállító igazságszolgáltatás olyan eljárás, amely bevonja a közvetlen érdekelteket annak meghatározásába, hogyan lehetne a legjobban rendbe hozni a tett elkövetésével okozott sérelmet (McCold–Wachtel 2000).

Nézzük meg, hogy milyen értékekkel jellemezhető ez a fajta működési mód! Legfőbb dimenziói az alábbiakkal írható le: inklúzió (az érdekeltek bevonása), demokrácia, felelősség, reparáció, biztonság, gyógyítás, reintegráció.

A helyreállító igazságszolgáltatás kifejezheti a felsorolt értékeket részben vagy egészben. Abban az esetben, ha részben fejezik ki, akkor lesz ugyan resztoratív hatás, de nem lesz teljesen helyreállító az eredmény. Egy adott eljárás és annak eredménye lehet egészben, részben vagy egyáltalán nem resztoratív.

A helyreállító megközelítés ezen alapelvek mentén működtethető eredményesen: a normaszegés elismerése, a cselekmény elkövetőjének belső értékeire való figyelem, a közösség sérelmének helyreállítása, valamint az együttes feltárása a történeteknek és közös döntés az ügy kimenetéről.

### *Elengedhetetlen kritériumok a resztoratív eljárásokhoz*

Ezek nélkül sérülnek az alapelvek, és csak békítés, de nem professzionális segítség történik. Szükséges:

- az önkéntesség: mindenki csak szabad akaratából vegyen részt az eljárásban;
- hogy azonos súllyal szerepeljenek az áldozatok, az elkövetők és a közösség – mind materiális, mind szimbolikus – szükségletei;
- hogy minden érintett fél közvetlenül, és nem képviselő útján vegyen részt, hogy mód legyen a személyes konfrontációra;
- hogy közösen megbeszéljék az eset körülményeit, a károkozónak a cselekmény elkövetéséhez vezető szempontjait, a helyreállítás módozatait, a jövőbeli elkövetés megelőzésének módjait;
- hogy lehetőséget találjanak arra, hogy az elkövetés önkéntes ajánlásaival jóvátegye az okozott kárt, hogy aktívan tudjon felelősséget vállalni a tetteiért;
- hogy támogatókat vonjanak be, akik segítenek az elkövető háttérének megvilágításában, a cselekmény független bemutatásában.

Az eljárásokat egy-két olyan speciálisan képzett, pártatlan és semleges facilitátor / mediátor vezeti, aki jártas mind a konfliktuskezelésben, mind a nagyobb létszámú csoportok kezelésében (Negrea 2003, id. Barcy 2012).



A resztoratív működés előnye, hogy mindenki fel- és elismeri felelősségét, az elkövetők is belátják tettük következményeit, megbánást tanúsítanak, így megszabadulhatnak a fegyelmi eljárás lefolytatásával járó stigmatizációtól és annak következményeitől.

Elősegíti, hogy a közösség tagjai közelebb kerüljenek egymáshoz, és megnövekedjen az összetartás és a kohézió. Mindez aktív közösséget feltételez, mely arra törekszik, hogy megoldják a felmerülő problémákat.

### *Bennszülött konfliktuskezelési szokások alkalmazása*

A resztoratív szemlélet egyik formája a konferenciameghallgatás, ami egy helyreállító funkcióval rendelkező igazságszolgáltatási eljárás, mely főként az Új-Zélandon élő maori nép szokásain alapul. Az ősi konfliktuskezelési és döntéshozatali eljárás a „whanau”; a szó a maori törzs nyelvén: *nagycsalád*.

Ezek a konferenciabeszélgetések sok más bennszülött nép szokásaihoz hasonlítanak, mint például az afrikai és hawaii törzsek, valamint az észak-amerikai indiánok szokásai. Az eljárás egy adott csoporton belül zajlik azzal a céllal, hogy a büntettek áldozatainak szükségleteit kielégítsék. A megbeszélés során a résztvevők kifejtethetik, hogyan érintette őket érzelmileg és fizikailag a cselekmény, valamint felvethetik ötleteiket azzal kapcsolatban, milyen kompenzációt várnak el azért cserébe, hogy az ellentétek megszűnjenek.

Az autokratikus és támadó természetű jogi rendszerekkel ellentétben a konferenciameghallgatás konszenzust és együttműködést kíván a felektől a döntéshozatal érdekében. Lehetővé teszi, hogy a közösség megerősödjön általa, hogy közelebb hozza azokat az embereket, akiket egy konfliktus megkárosított, kapcsolataikat helyreállítja, esetleg új, addig nem létező kapcsolatokat hoz létre.

### *A resztoratív konferencia folyamata*

A konferencián résztvevő csoport a konszenzus alapján hozza meg döntését, és egy semleges harmadik fél irányítja a folyamatot, aki azonban nem vesz részt a végső döntés meghozatalában.

Ez egy formálisabb eljárás, ahol az eset megbeszélésére törekednek az összes érintett bevonásával. A konferenciát a facilitátor körültekintően készíti elő. Először összeállítja a résztvevők listáját, majd mindenkivel külön megbeszéli, hogyan zajlik egy konferencia. Ezt követően felteszi azokat a kérdéseket, amelyek majd ott is elhangzanak.

- ✚ A konferencia első része nagyon kötött forgatókönyv mentén halad, melyet az előkészítő tárgyalások során a facilitátor ismertet a felekkel.
  - A konferenciabeszélgetés a facilitátor által felolvasott bevezetővel indul. Itt kimondásra kerül a konferencia célja és központi kérdései: *hogyan érintette a résztvevőket az adott cselekedet, és hogyan tudnának megegyezni a sérelem orvoslásának legjobb módjában.*
  - Ezt követően a facilitátor elmagyarázza a kölcsönös elégedettséget hozó megegyezés elmulasztásának következményeit, és emlékezteti a résztvevőket az önkéntes részvétel alapfeltételére.
  - Majd a résztvevők meghatározott nyitott kérdésekre válaszolnak. Az elkövetőt arra kéri a facilitátor, mondja el, hogyan lett az esemény részese, és fogalmazza meg, hogy szerinte kit, hogyan érintett a cselekmény.
  - Az áldozatokat arra kéri a beszélgetés vezetője, hogy fejezzék ki az eseménnyel kapcsolatos reakcióikat, írják le pontosan, hogyan érintette őket.
  - Ezt követően az áldozat, majd az elkövető támogatói beszélik meg saját reakcióikat.
  - Majd a facilitátor arról kérdezi őket, melyek a tárgyalásra váró fő témák.
  - Az elkövetőt arról kérdezik: van-e bárkihez valami mondanivalója? Ezzel lehetőséget biztosítanak a bocsánatkérésre, de semmiképpen nem kikényszerítése annak.
- ✚ A konferencia második szakasza a jóvátételi egyezség megtárgyalása.
- ✚ A facilitátor megkérdezi az áldozattól: „Mit vár a mai konferenciamegbeszéléstől?” Ez a kérdésfeltevés segít, hogy ne csupán anyagi kártérítésre gondoljanak. Az áldozatnak és az elkövetőnek is bele kell egyeznie a tárgyalási szakaszban tett minden javaslat elfogadásába.
- ✚ A harmadik szakasz az egyezség elérésével kezdődik.
  - Ez egy kötetlen társasági rész, amikor is frissítőket szolgálnak fel. Az informális reintegrációs periódus nagyon fontos záró része a konferenciának, és a közösségi konferenciák megkülönböztető, sajátos vonása (Kalmár – Nagy 2012, 144. p.)

A konferenciát átszövik az érzelmi megnyilvánulások, és egy sajátos érzelmi-indulati ívet kell, hogy leírjon annak érdekében, hogy sikeres lehessen.

A facilitátor a konferencia befejezését követően meggyőződik arról, hogy az „elkövető” betartja-e a megállapodásban foglaltakat.

### *Retributív kontra resztoratív*

A retributív, megtorló és resztoratív szemlélet közötti különbség már a kérdés feltevésében is nagy különbséget mutat, és ennek következtében a válaszok, azaz a helyzetek megoldódása össze sem hasonlítható eredményességüket tekintve.

A megtorló szemlélet mentén kezelt konfliktusok esetében általában az alábbi kérdések hangzanak el:

- Milyen szabályszegés történt?
- Ki tette?
- Miért tette?
- Mit érdemel?
- Ki fog dönteni?

Ezzel szemben a helyreállító jellegű vitarendezés az alábbi kérdések mentén halad:

- Mi történt?
- Kit érintett?
- Hogyan érintette?
- Mire van szükség ahhoz, hogy a dolgok rendbe jöjjenek?

Ha mindössze annyit teszünk, hogy ezeket a kérdéseket elolvassuk és összevetjük, máris szembetűnő, hogy melyik eljárás az, amely a hosszú távú megoldást és minden fél megelégedettségét igyekszik elősegíteni. Meglátásom szerint már azzal is nagyot lépünk előre az eredményes konfliktuskezelés felé, ha erre a négy egyszerű kérdésre keressük a választ egy-egy iskolai konfliktus kezelése során.

### *Nem lehet elég korán kezdeni*

Sokszor megfogalmazódik a kérdés, hogy melyik az az életkor, amikor már sikeresen alkalmazható a konferenciamódszer. A szakembereknek, pedagógusoknak sok esetben szélsőségesen eltérő véleménye van erről. Saját meglátásom, hogy amikor a gyermekek elkezdnek beszélni, és már ki tudják fejezni

magukat, megértenek másokat, felnőtt segítségével már alkalmasak arra, hogy ebben a szemléletben kezeljék a konfliktusaikat.

Ha egy óvodás gyermekre helytelenül kezelt konfliktus következtében idejekorán ráragasztják a „rossz gyermek” címkét, az iskolai évek során egyre kedvezőtlenebbül látja magát, és nincs lehetősége megszabadulni a rossz hírnévtől. A többi „rossz gyermek” társaságát keresve egy olyan körbe kerül, ahol a normasértés megerősítést nyer. Ennyi elég, hogy valaki elinduljon „lefelé a lejtőn”.

A gyermekeknek szükségük van korlátokra, határookra és hatékony fegyelmezési eszközökre. Azzal sokat ártunk, ha nem helyezkedünk szembe a helytelen magatartással, és túlzottan engedékenyek vagyunk. A nem megfelelő működéssel való szembekerülés reintegratív módja sokkal eredményesebb, mint a gyerekek megbélyegzése vagy megbüntetése.

### *Esetek resztoratív megoldás mentén*

Az alábbiakban sok iskolai eset közül néhányat kiemelve mutatom be, hogy milyen helyzetekben lehet eredményesen alkalmazni a resztoratív konferenciát a hagyományos büntetésen alapuló fegyelmi eljárással szemben.

### *Borspray a kilíncsen*

Jó heccnek tűnik, de több diáknak és tanárnak – a kellemetlenség mellett – allergiás reakcióik is lehetnek. A helyzet kezelése történhetne egy fegyelmi eljárás keretén belül, amelynek kimenete könnyen megjósolható. Nézzük meg, hogy egy ilyen iskolai konfliktushelyzetet hogyan lehet megoldani a resztoratív szemlélet segítségével!

Az iskolai gyermekvédelmi szakember egy családi csoportkonferenciát hívott össze, ahol az érintettek (elkövetők, áldozatok) a gyermekek szülei, az iskola vezetői. Jó alkalom volt ez arra, hogy a fiúk végighallgassák, hogy egy ártatlannak tűnő tréfájuk milyen sok embert érintett kellemetlenül, és okoztak vele egészségügyi panaszokat. Segített ez a beszélgetés abban, hogy az elkövetők a jövőben jobban fel tudják mérni tetteik következményét. A konferencia végére a fiúk őszintén megbánták tettüket, és iskolai közösségi munkát, valamint írásos bocsánatkérést vállaltak jóvátételként. A konferencia informális részének (végighallgatni az áldozatokat, szemükbe nézni, elmondani az érzéseket) következményét sokkal jelentősebbnek ítélték a résztvevők, mint magát a megállapodást.

### *Pillanatragasztó*

Egy másik kínos iskolai eset volt, amikor néhány diák „tréfából” bekente pillanatragasztóval egy iskolai nyilvános telefonfülke kagylóját, ami egy diáklány arcához ragadt.

A családi csoportkonferenciát követően egészen más szemszögből látták az elkövetők a történeteket. Ugyanis szemtől szembe meg kellett hallgatniuk az áldozat igen zaklatott hangvétellű beszámolóját, hogy hogyan érezte magát akkor, amikor meglátta bőrének néhány darabkáját a telefonkagylón. Így az elkövetők átérezték a lány érzéseit: rémületét, félelmét és szégyenét. Lehetőséget kaptak, hogy bocsánatot kérjenek tettükért, és jóvátételt kínáltak áldozatuknak, ezáltal a hangsúly a felelősségvállalásra és nem a megtorlásra került.

Egy hagyományos módon történő konfliktuskezeléssel az elkövetőket – egy fegyelmi tárgyalást követően – eltanácsolják az iskolából, és tele indulatokkal, bosszúval és haraggal mentek volna el ahelyett, hogy szembe néztek volna tetteikkel és az áldozattal.

A konferenciát követően az áldozat is megkönnyebbült, mert kimondhatta mindazt, ami az ügy kapcsán megfogalmazódott és felkavaródott benne, így csökkent a fájdalma és feloldódott a szégyenérzete.

### *Iskolakerülés*

A konferencia olyan iskolai fegyelmi vétségek esetén is jól alkalmazható, amelynek nincs sértettje. Az iskolakerülés kapcsán áldozatnak tekinthetők az érintett szülők és mások (tanárok, osztálytársak), akik közvetett módon érintettek.

A konferencián történő feldolgozás során fontos pillanat, amikor a szülők, osztálytársak, barátok elmondják érzéseiket, aggodalmaikat nem csupán az iskolakerüléshez, hanem sokkal inkább az iskolakerülőhöz kapcsolódóan. Megrázó pillanat, amikor a szülők és az osztálytársak is megrendülten számolnak be arról, hogy mi mindentől féltik gyermekeiket, barátaikat.

Dilemma lehet, hogy bevonjuk-e azokat a társakat, akik „bandatársak” a szabályszegésben. Azok a kortársak, akik maguk is bajban vannak, érdekes fordulatot hozhatnak a konferenciának. Előzetes beszélgetéseket követően a facilitátor döntése, hogy vállalja-e a kockázatot, és részt vehetnek-e a potenciálisan kedvezőtlen hatással bíró társak, barátok.

*Összegzés*

Az iskolai konfliktusok mindenki számára egyre nagyobb gondot jelentenek, és elmondható, hogy a pedagógiai tevékenység minden szereplője között előfordulnak. A pedagógiai munka résztvevői a konfliktust gerjesztő helyzetekben sokszor ösztönösen, neveltetésük, a korábbi élettapasztalataik és meggyőződésük szerint különbözően reagálnak. A pedagógusok egyáltalán nem, vagy csak kevéssé ismerik az alternatív vitarendezési módszereket. Sok iskolai gyakorlatban ma még gyakran a fegyelmi vagy a megtorló eljárásokat alkalmazzák nagy számban a helyreállító technikák helyett.

A konfliktusokkal való tudatos törődés, akár ezek generálása, valamint a kulturálisan megfelelő válaszok megtalálása a pedagógiai folyamat szerves részét képezheti.

Számos ország pedagógiai gyakorlata felismerte, hogy a konfliktusok pedagógiai erőforrásnak is tekinthetők. Eltérő nézőpontok szerint értelmezhetők, megoldási alternatívákká formálhatók, és használhatják az érintetté válás motívációs többletét (Kovács 2012).

Interakcióinkba a megfelelő viselkedés és a felelősségvállalás elvárható. Szükség van olyan fórumokra, ahol az érintett tanárok, diákok, szülők elmondhatják érzéseiket, és azt, hogyan hatott rájuk a cselekmény, az elkövető viselkedése.

Segíteni kell a tanulókat abban, hogy helyesen értsék, tudják értelmezni az emberi és gyermeki jogokat, és ezeket biztosítani is kell számukra. Ugyanakkor ezzel párhuzamosan rá kell mutatni a kötelezettségeikre is. Meg kell tanítani a gyermekeknek, hogy a különböző jogok gyakorlása felelősséget von maga után, illetve hogy számolniuk kell a döntéseik következményeivel is, hiszen az sok esetben nemcsak őt magát, hanem a körülötte lévő közösséget, közösségeket is érinti.

Az itt bemutatott helyreállító konfliktuskezelésről nem gondolom, hogy minden iskolai vitás ügyben megoldást jelenthet, de kétség kívül egy eredményes módszer ahhoz, hogy a tett következményeként ne kerüljön a közösségből kirekesztésre az elkövető, és az áldozat is kimondhassa érzéseit, gondolatait.

Mind a konferenciát vagy annak egyes elemeit, kérdéseit, ajánlom alkalmazásra az iskola minden szereplője számára!

## Bibliográfia

- Barcy Magdolna: *Segítő módszerek, fejlesztő-támogató eljárások. Hatékonyságuk, alkalmazásuk, technikáik (egyéneknek, csoportoknak és közösségeknek)*. Budapest, 2012, Hungarian edition © ELTE TáTK.
- Barcy Magdolna – Szamos Erzsébet: „*Mediare necesse est*” – *A mediáció technikai és társadalmi alkalmazása*. Budapest, 2002, Animula Kiadó.
- Barcy Magdolna: *Konfliktusok és előítéletek – A vonzások és taszítások világa*. Budapest, 2012, Oriold és Társai Kft.
- Barcy Magdolna: *Mediáció az iskolában, a kisebbségekkel folytatott munkában*. 2013, Bar Kochiba Intézet (kézirat).
- Báthory Zoltán – Falus Iván: *Pedagógiai Lexikon II. kötet*. Budapest, 1997, Keraban Kiadó, 312–314. p.
- Európai Charta a Demokratikus és Erőszakmentes Iskoláról, 2004.*
- Kalmár Margit – Nagy Éva: *Restoratív technikák egy iskola életében*. 2012. [http://epa.oszk.hu/00000/00035/00153/pdf/EPA00035\\_upsz\\_2012\\_07-08\\_143-157.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00035/00153/pdf/EPA00035_upsz_2012_07-08_143-157.pdf) letöltve: 2015. 05. 01.
- Kovács István Vilmos: *Alternatív vitarendezés a nemzetközi gyakorlatban*. 2012. [http://epa.oszk.hu/00000/00035/00153/pdf/EPA00035\\_upsz\\_2012\\_07-08\\_130-142.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00035/00153/pdf/EPA00035_upsz_2012_07-08_130-142.pdf) letöltve: 2015. 05. 01.
- Lorenn Walker: *Benntőlött konfliktuskezelési szokások alkalmazása*. Bemutatásra került az V. Családi és Közösségi Bűnmegelőzési Nemzeti Konferencián, 2001. április 9-én, Egyesült Államok, Los Angeles, California.
- McCold, P.: Restorative justice and the role of community. In B. Galaway & J. Hudson (eds.): *Restorative Justice: International Perspectives* Monsey. NY, 1996, 85–102. p. Criminal Justice Press.
- McCold, P.: A helyreállító igazságszolgáltatás elmélete és gyakorlata. In Herczog Mária (szerk.): *Megbékélés és jóvátétel*. Budapest, 2003, Család, Gyermekek, Ifjúság Kiemelten Közhasznú Egyesület, 55–131. p.

- McCold, P., Wachtel, T.: Restorative justice theory validation. In Weitekamp, E. and Kerner, H-J. (eds.): *Restorative Justice: Theoretical Foundations*. Devon, UK, 2002, Willan Publishing, 110–142. p.
- Mérei Ferenc: *Közösségek rejtett hálózata. Szociometriai értelmezés*. Budapest, 2006, Osiris Kiadó, 34. p.
- Negrea, V.: *Konfliktuskezelés és közösségépítés restoratív gyakorlatokkal*. 2003. <http://hu.iirp.edu/articles.html?articleId=681> letöltve: 2012. 08.19.
- Sallai Éva: *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprém, 1996, Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Szekszárdi Júlia: A konfliktuskezelés gyakorlata. 2001. In <http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=2001-05-ta-Szekszardi-Konfliktuskezeles.html> letöltve: 2010. 12. 05.
- Vigassyné Dezsényi Klára – Horváth-Szabó Katalin: *Az agresszió kezelése*. Budapest, 2001, Szociális és Családügyi Minisztérium.
- Zehr, H.: *The Little Book of Restorative Justice*. Intercourse, Pennsylvania, 2002, Good Books, 25–37. p.



## **A Montessori-pedagógia és az életreform**

### **Bevezetés**

Montessori Mária pedagógiai rendszere egy olyan korban született meg, amely –, ha lehet ezt mondani – az emberiség szellemtörténetének egyik legizgalmasabb korszaka: gazdasági, társadalmi, kulturális értelemben is hihetetlenül gazdag, pezsgő élet jellemezte. Reformtörekvések sokasága próbált megoldást keresni a hirtelen, szédületes sebességgel elszabaduló industrializáció, urbanizáció, és az egyre inkább kiteljesedő kapitalizmus következtében megjelent társadalmi problémákra: az ember elidegenedésére és az ijesztővé növekedett szociális antagonizmusra. A 19. század végén és a századfordulón sorra jelennek meg a különböző társadalomkritikai, a társadalmi megújulást szorgalmazó, illetve utópisztikus művek, melyek egy új – teoretikus és gyakorlati értelemben is vehető – filozófia (Kiss 2005), az életreform körvonalait rajzolják meg. Ez pedig olyannyira áthatja a korszak szellemiségét, hogy talán nincs is olyan alkotó (legyen az tudós, művész vagy pedagógus), aki kivonhatta volna magát a hatása alól.

Írásunkban az vizsgáljuk, hogyan jelenik meg az életreform-mozgalmak szellemisége, annak bizonyos elemei a Montessori Mária ember- és gyermekképében, milyen gyakorlati didaktikai megfontolások születnek ennek eredményeképpen.

Jelezni kívánjuk, hogy nagyon nehéz kérdés ebben a rengeteg egymáshoz nagyon közelálló, egyidejű vagy egymást szorosan követő gondolat kavalkádjában, mely ezt a korszakot jellemezte: sorrendiséget, világos egymásra hatásokat kifürkészni, megállapítani. Ezért inkább nem is erre törekedtünk, hanem a korszak „levegőjében jelen levő”, a különböző szerzőket kölcsönösen inspiráló, egymással rokon gondolatokat szeretnénk kiemelni, illetve azt megvizsgálni, hogy esetleg milyen sajátos színezettel jelennek meg ezek Montessori munkáiban.

## Az életreform alapgondolatai

A reformjelenségek háttérében az ember természeti környezetét, de ezzel egyidejűleg megszokott társadalmi-földrajzi kapcsolatait is átrendező modernizáció állt, a maga urbanizációs, iparosodási folyamataival. A modern államban átalakul a hagyományos társadalom szerkezete, az egyes emberek és csoportok életmódja, magánélete: a munka- és lakásviszonyok, a társas kapcsolatok, a szabadidő eltöltésének módja, az étkezés és ruhaviselet hagyományos rendje mind-mind újjárendeződik. A gyökeres változások következtében megjelenő és azok ellensúlyozását zászlójukra tűző társadalmi reformmozgalmak egy része a politikai hatalom megragadása által, politikai úton kívánta megvalósítani elképzeléseit, a másik nagy áramlata pedig az egyén mentalitásában, világfelfogásában bekövetkező gyökeres változás, az emberi élet reformja révén látta megvalósíthatónak a társadalmi emancipációt. Ez utóbbi a szűkebb értelemben vett életreform (Németh 2005).

Egyik jeles szószólója, Edward Carpenter szerint a kapitalizmus térnyerése következtében kialakuló civilizáció az ember háromszoros elidegenedéséhez vezetett: megszűnt az ember *önmagával* való töretlen egysége, elidegenedett a *természettől* és *embertársaitól* is. Bekövetkezett az ember igazi belső énjétől való elválás, megszűnt a civilizáció előtti, tudattalan harmóniája környezetével és ennek részeként önmagával. Az ipari munka, a modern teljesítménykényszer és az „óra uralma” (Skiera 2005) alatt élve folyamatos belső konfliktusban van önmagával. A tudományok erőteljes térhódításának hatása alatt eltávolodott a vallástól is, elbizonytalanítva ezzel saját egzisztenciális önértelmezését. A számára idegen, új városi környezetbe kerülve elszakadt a természettől, falusi környezetbe visszanyúló gyökereitől. A természet a kizsákmányolás, haszonmaximálás a technikai bővítés forrásává vált csupán. Kiszakadva a korábbi természetes faluközösség életrendjéből, idegennek érzi magát az új kihívásokkal terhelt munkahelyi környezetben. Ezt csak tovább fokozta a modern ipari termelés munkarendje, a munka eredményétől való – specializáció és munkamegosztás miatti – eltávolodás, mely könnyen felcserélhető fogaskerékké, és a tömeg egy tagjává degradálta az egyént. Ebben a feszültségekkel terhelt kapcsolatrendszerben a hajdan volt embertárs csak vetélytárs, uralkodó vagy alattvaló lehet (Skiera 2005).

A világtól való háromszoros elidegenülés orvoslására az életreform a háromirányú kibékülést tartotta járható útnak. Az ember *béküljön ki önmagával:*

gondolatai, érzései, reményei, alkotása jusson legitim kifejezésre, szabaduljon fel az őket kontroll alatt tartó hideg, célszerű racionalitás szorításából. Az új ideál ennek megfelelően – a régifajta haladásban hívő, racionális embertípus helyett – a heroikus szabad cselekvés új embere, a művész lett.

Az ember *béküljön ki a természettel*: a természetes élet gyakorlatát (nudizmus, napfürdőzés, természetjárás, természetes étrend, természetgyógyászat stb.) az újfajta spiritualitás, a transzcendentalizmus hatotta át, amely „lényegében egy mindent magában foglaló – a világegyetemet felölelő – összetartozásba vetett világi hit” (Skiera 2005). Ez a természetfelfogás összhangban állt, mi több bizonyos értelemben tudományos alátámasztást nyert az evolúciós elméletekben: a fajok egymásba való átalakulása a fejlődési folyamat során közel áll a valamennyi élőlény összetartozásának gondolatához. A biológiai fejlődés modellként szolgálhat az emberiség társadalmi emancipációjának gondolatához: az ősi harmónia újból megteremthető egy magasabb, kozmikus tudat kialakításával, tudatos munkával és a civilizáció által létrehozott ellentmondások megszüntetésével. A harmadik lépcső az *embertársakkal való kibékülés*: nem vetélytársként, ellenségként, hanem testvérként kell tekinteni egymásra. Olyan egyenrangú társadalom létrehozása a cél, melyben az anyagi és szellemi források mindenki számára elérhetők.

Az életreform legtöbbször az egyént állítja középpontba; a társadalom jobbitását a jelenben, a konkrétan megvalósuló egyéni és csoportos tettektől várja. Közvetlen célja az emancipált, szuverén ember megvalósítása, valódi törekvése azonban a közösség, a társadalom együttes emancipálása. Kézenfekvő tehát a reformgondolatok kamatoztatása a pedagógiában, iskolarendszerekben – mint az új ember formálására hivatott intézményekben (Kiss 2005).

### **Életreform eszmék Montessori pedagógiájában**

Montessori maga is úgy látja, hogy a felgyorsult haladás az ember és természet korábbi egyensúlya megbomlásának veszélyét is magában rejti. Az ember szellemi fejlődése nem bír lépést tartani a környezetének fejlődésével, „az emberiséget legyőzte saját környezete” (Montessori 1978, 53. p.), a maga által teremtetett civilizáció rabszolgájává lett. És ebben a gondosan felépített mesterséges világban, egyre fokozódó elidegenedése következtében az embert univerzális katasztrófa fenyegeti. A szellemi degradálódás másik okát Montessori éppen a hagyományos tanár- és tananyagközpontú, a gyermek természetes fejlődésének

jellegzetességeit semmibe vevő, a modern társadalom változásaihoz felzárkózni képtelen oktatási rendszerben látja. A veszélyek elkerülése csak akkor lehetséges, ha az ember megerősíti önmagát, fejleszti saját értékeit és „kigyógyul esztelenségéből, saját hatalmának tudatára ébredve” (Montessori 1978, 55. p.). Az egyének belső megváltozása révén sikerülhet megteremteni a „jog és a szeretet” társadalmát. Az emberiség, az „egyéni és közösségi morál” eme magasabb szintjét Montessori a nevelés útján látja megvalósíthatónak. Az új nevelés *szabadságot* kell, hogy biztosítson a gyermeknek saját, belső, teremtő erőinek kibontakoztatására, mely által önmaga építi fel személyiségét. Megjelenik tehát koncepciójában a szabadság és az önmaga személyiségét felépítő, alkotó „művész” motívuma, egyértelműen elhatárolja magát azonban a szabad nevelés helytelen gyakorlatától:

„Az úgynevezett modern nevelés azon próbálkozásai, amelyek egyszerűen megkísérlik megszabadítani a gyerekeket a feltételezett gátlásoktól, nem járnak jó úton. Az iskolásokat hagyni, hogy azt csináljanak, amit akarnak, könnyű munkákkal szórakoztatni őket, mintegy visszavezetni őket a nomád természetes állapothoz, nem elégséges” (Montessori 1978, 56. p.).

A szabadság fogalma Montessorinál szorosan összekapcsolódik a másik emberre odafigyelő felelősséggel és a munkaalkalommal, melyek nélkül a szabadság értelmetlen, sőt a gyermek szellemi leépüléséhez vezethet (Montessori 1978, 33. p.).

Jóllehet látta a civilizációs haladással járó veszélyeket, Montessori nem utasította el a *racionalizmust*, hanem épp ellenkezőleg, töretlenül hitt a megismerés természettudományos módszereiben: a megfigyelés és kísérletezés eredményességében. Gyermekképét és nevelési rendszerét ilyen pedagógiai megfigyelésekre és kísérletekre alapozta, és ő maga tudományos nevelésnek nevezte. A pedagógusnak – vallotta – a tudós szellemével és misztikus lobogó lelkesedésével kell mindenkor a gyermek felé fordulnia. Óva int azonban bármelyik végtől: a „kemény és száraz laboratóriumi kísérletek” éppen úgy, mint a gyermeket túl magas piedesztálra emelő, elragadtatott miszticizmus önmagában eredménytelen. Nagy fontosságot tulajdonított a matematika és a természettudományok oktatásának, a logikus gondolkodás fejlesztésének, a természettudományos törvényszerűségek, matematikai tételek pontos megértésének, az ismeretek precíz egymásra építésének. Erről tanúskodnak nagy gonddal kialakított, célszerű eszközei, valamint azok használatának szigorú módszertana. Néhány kritikus emiatt túlzott racionalizmussal is vádolta (Kurucz 2007).

Montessorinál a természethez való visszatérés motívuma is fellelhető, de nála nem a primitív, természeti létállapotba való visszatérésként értelmeződik. Vallja, hogy a gyermek születésétől kezdve önállóságra és spontán tevékenység megvalósítására képes lény, aki egymás utáni lépések során építi fel saját személyiségét (Németh 1999, 114. p.). A fejlődési folyamatban, mely jól elkülöníthető szakaszokra oszlik, a tulajdonságok kiteljesedését veleszületett *természeti törvények* határozzák meg. A nevelés tulajdonképpen az öntevékenységhez nyújtott segítség, az akadályok elhárítása az egyéniség belső törvények által vezérelt kiteljesedése útján. Az egyik lehető legnagyobb veszélyt a természeti törvényekkel ellentétes nevelés jelenti, mely elfojtásokhoz és a személyiség torzulásaihoz vezet. Felhívja a figyelmet a kisgyermek első éveinek, ennek az alapvető és rendkívül gyors fejlődés időszakának a fontosságára. Ezzel kapcsolatban példának állítja a természeti népek gyakorlatát, ahol a gyermek teljes természetességgel és állandó jelleggel jelen van környezetében, kapcsolatban van a világgal, hozzájutva ekként a fejlődéséhez oly szükséges ingerekhez. Montessori ugyanitt a természetes táplálás és az ösztönös anyai szeretet megnyilvánulásainak (dédelgetés, cirógatás, becézgetés) fontossága mellett is érvel. (Montessori 1978, 89–94. p.).

Amikor a természet helyét keresi a nevelésben, abból a megállapításból indul ki, hogy a modern ember fél a természettől, gyermekeit is óvja, védi a természetes környezetben reá váró próbáktól és fáradtságtól. Elismeri és csodálja szépségét, belátja hasznát az egészségre, de fel sem merül benne, hogy ő maga is része lenne. Montessori amellet érvel, hogy a gyermek ereje csak a szabad természetben bontakozhat ki, aki határtalan örömet talál annak megfigyelésében és a benne való munkálkodásban. Montessori pedagógiájában ezért fontos szerepe van a természet közvetlen megfigyelésének, az iskolakerteknek, iskolai állattartásnak, kirándulásoknak. Holisztikus alapokon álló kozmikus elmélete az ökológiai szemléletet, az evolúciós elméletet és a keresztény tanítást ötvözi. Szerinte az univerzum az élő és élettelen természet bonyolult kölcsönhatásokkal összeszőtt rendszere, melyben minden egyes dolog kapcsolatban áll a mássikkal. Ebben az összefüggésrendszerben, annak egyedüli, szabad döntésekre képes, alkotóerővel felruházott tagjaként értelmezi az ember helyét és szerepét, amely nem más, mint a teremtés isteni művének földi folytatása/beteljesítése.

Az életreform-mozgalom szellemében természetesen Montessori is újfajta kapcsolatot javasolt ember és ember, még pontosabban felnőtt és gyermek között. A hagyományos felnőtt-gyermek viszonyt szerinte újfajta abszurditás

jellemezte: a gyermekét szerető felnőtt elnyomásban részesítette az őt viszontszerető gyermeket. Ennek az elnyomásnak az alapja nem a rosszakarat, hanem mindössze a gyermekek valódi sajátosságainak félreismerése. E visszás helyzet helyreállítása a felnőtt feladata: meg kell tanulnia alázatosan visszavonulni, és hinnie kell a gyermekben rejlő Isten-adta energiákban. Montessori forradalmat hirdetett az „elfelejtett állampolgár”, a gyermek jogainak elismerése érdekében. Csak néhányat említünk az általa megfogalmazottak közül: a függetlenséghez való jog, a tevékenységhez való jog, az önmaga és a világ felfedezéséhez való jog (Standing 1998, 250–255. p.).

## Összegzés

Montessori Maria ízig-vérig korának gyermeke volt: egy született lázadó, aki nem tudott belenyugodni az őt vagy bárki mást korlátozó konvenciókba, gondoljunk csak a maga korában rendhagyó orvosi tanulmányainak kiharcolásába. Mint haladó gondolkodású értelmiségi és mint nevelő a fejlődés szabadságának, a függetlenség, a felemelkedés és a természettel való egység eszméit vallja és ülteti gyakorlatba mindezt a racionalitásba és fejlődésbe vetett hittel ötvözve. A társadalom megváltoztatása Montessorinál is az *egyed ember* személyiségének, a természeti erővel összhangban történő formálásán nyugszik. Mint az életreform-mozgalmak híve hisz a gyermek hatalmas teremtő potenciáljában, akit ha nem is tekint éppen az emberiség megváltójának (ezt a fajta értelmezését kissé erőltetettnek látjuk), de mindenképpen ő a jobb jövő letéteményese.

## Irodalomjegyzék

- Kiss Endre: Az életreform – törekvések filozófiai alapmotívumai. In Németh András – Mikonya György – Skiera Ehrenhard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Budapest, 2005, Gondolat Kiadó.
- Kurucz Rózsa: Viták a Montessori pedagógiáról. In *Neveléstörténet*. Székesfehérvár, 2007, 3–4. sz.
- Montessori, Maria: *Az ember nevelése*. Budapest, 1978, Tankönyvkiadó.

- Montessori, Maria: *A gyermek felfedezése*. Budapest, 2002, Cartaphilus Kiadó.
- Montessori, Maria: *Mintea absorbantă*. Drobeta Turnu Severin, 2006, Editura APA.
- Németh András – Skiera Ehrenhard: *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest, 1999, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Németh András – Mikonya György: Reformpedagógia és életreform Magyarországon – Bevezetés. In Németh András – Mikonya György – Skiera Ehrenhard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*, Budapest, 2005, Gondolat Kiadó.
- Németh András: Az életreform és annak magyar pedagógiai recepciója: életreform és művelődési reform. In Németh András – Mikonya György – Skiera Ehrenhard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Budapest, 2005, Gondolat Kiadó.
- Skiera Ehrenhard: Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia kapcsolata. In Németh András – Mikonya György – Skiera Ehrenhard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Budapest, 2005, Gondolat Kiadó.
- Skiera Erhenhard: „A civilizáció és gyógyulásának útja” – Carpenter műve alapján kibontakozó nemzetközi dialógus a kultúrákritikáról és az életreformról. In Németh András – Mikonya György – Skiera Ehrenhard: *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Budapest, 2005, Gondolat Kiadó.
- Standing, E. M.: *Maria Montessori: Her Life and work*. 3. kiadás, NY., 1998, Penguin Group.

**Albert-Lőrincz Márton**

## **Mai gondolatok a vallásról**

### **A kérdésfelvetés motivációja**

Alábbi írásom szorosan kapcsolódik a *Magiszter* 2015/2. számában megjelent *Az iskolai vallásoktatás dilemmája* című cikkemhez, amelyben az iskolai vallásórák hasznosságáról szóltam. Jelen cikkben mélyítem a témát, és nem véletlenül. A téma újrafelvetését a napjainkban alakot öltő migrációs válság indokolja. Mi, akik a zsidó-keresztény kultúrában szocializálódtunk, az egymásra figyelést, az emberszeretetet, a jóságot, tisztességet, becsületet, mások javának el nem kívánását értéknek tekintjük akkor is, ha nem tudjuk felsorolni a tízparancsolatot, netán a Tóra 365 tiltását. Moralitásunk alapjai itt húzódnak meg. „A vallások azonban csak akkor jelentenek ligatúrákat egy szabad társadalom számára, ha nem támasztanak korlátlan igényt, amely az opciókat beszűkíti, végül pedig le is rombolja” (Dahrendorf 2004, 41. p.). Ezt figyelembe kell venni. Minden eszközzel őrködnünk kell azon, hogy a világ, amelyben élünk, ne válhasson a farkasemberek, bádögemberek világává, mert csak olyan világban érdemes élni, amely megvéd attól, hogy az ember embernek farkasa legyen (itt nyilván Hobbesra utaltam).

### **A valláshoz kötöttség kulturális vonatkozásáról**

Ezerféleképpen lehet a vallásról szólni, de a vallásos érzületről csakis úgy, ahogyan mindenki a saját kultúrájában szocializálódott. Helyesebb is lenne – talán –, ha vallásokról és nem *a vallásról* beszélénk. Ez azt jelzi, hogy *egy valamilyen transzcendens lénybe* vetett hit úgy működik, amint a saját maga vallása az emberbe beletáplálja. A hitet mindig egy valamely transzcendens lény valóságában való elfogultságunk, a vallások és felekezetek tanításai töltik meg tartalommal. Bármennyire is elvont, mégis konkrétan Jahvéra, Allahra, Buddhára, vagy a mi Mennyei Atyánkra, Istenünkre gondolunk, ki-ki a maga vallása szerint. A vallás a kultúra része, így köze van ahhoz, ahogy a konkrét ember a



közösség tagjaként gondolkodik, érez, cselekszik. Egyetemes és általános absztrahálása a filozófia körébe tartozik. A vallási szocializáció során ki-ki a saját kultúrájában gyökerező spiritualitásból részesedik szükségletei és lehetőségei szerint. A vallásokban a hasonlóság mellett természetesen megjelennek a különbözőségek, hasonlóan a nagykulturákhoz. Ettől van saját arculata a keresztény kultúrának, az iszlám kultúrának, az indiai kultúrának és a sor folytatható. Mindegyik vallás hajlamos arra, hogy az igazság más-más hajtására tegyen hitet. Ha nem így lenne, nem történtek volna meg a szörnyű vallásháborúk, a vallásüldözések, és nem lennének civilizációs félelmeink egyik vagy másik vallás vagy felekezet transzkulturációs törekvései miatt.

Úgy tűnik, megérett az idő arra, hogy „megküzdjünk a valósággal” (Adler 1994, 9. p.). A mai migrációs kontextusban egyes vallások militarizálódásának vagyunk tanúi, amire a korábbi évszázadokban már volt példa. Egyes vallások, például az iszlám radikalizálódása arra enged következtetni, hogy az intézményes hit és vallás nem, vagy korlátozottan tudja teljesíteni a szakrálishoz való felemelkedést, a jóság eszményében való szocializálódást, és inkább a bármilyen érdekalapú indoktrinációs funkcióját teljesíti ki, interpretálhatóvá teszi a jóságot, esetenként érdekeket szolgál. A történelem bőven szolgáltat példát, gondoljunk csak a reneszánsz kori humanista pápák ténykedéseire a kereszténység történetében, vagy a képrombolásra az iszlám esetében.

A vallásos indoktrináció kognitív és érzelmi összetevőket tartalmaz, előkészíti és megalapozza a vallásos életet, a vallásosságot. Normális körülmények között megszünteti az ember egoizmusát, emberszeretetre készít fel. Az emberszeretet az altruizmus egyetemes kifejeződése. Más esetben képes a küldetéseszmé áramoltatására is. A vallásmotivált cselekvés sokféle formában jelenik meg a mindennapi életben.

A vallások némelyike erősen az egyházszerkezet és a papság köré épül. Ilyen például a kereszténység (a világon a legerősebb vallás) vagy a zsidó vallás. Mások, például az iszlám a világrangsorban a második, elutasít minden közvetítőt Isten és ember között, így kevésbé tart igényt az egyház szervezetére és a papságra, a hívőknek ennek ellenére mecseteik vannak, ahová bármikor betérhetnek és imádkozhatnak, olvashatják a Koránt. Papjaik (imám) vannak, ők hívják hangos énekléssel híveiket a lelki megtisztulásra, bárhol is legyenek.

Az iszlám „*umma*, az 'igazhívók' közössége például semmilyen szervezeti formával nem rendelkezik” (Hunyadi 1998, 178. p.). Az iszlámnak mégis erős sodrású, társadalomszervező ereje van, ami abból adódik, hogy az iszlám a hit és a tettek egysége. Mindig kitermeli a vallási vezetőket, akikre a hívek hallgatnak. A kereszténység vonatkozásában a hitvallás és a kultúra egységéről nem lehet beszélni, annak ellenére, hogy a nyugati kultúra keresztény alapokra épült, így itt a vallás társadalomszervező ereje gyenge. A vallás és a kultúra egymás mellé helyezését – bár alárendeltségi viszonyban vannak – azzal a szándékkal teszem, hogy érzékeltessem a vallás fontosságát a gondolkodásmód, a mentalitás megalapozásában. Az egyházhoz tartozás alapján Hunyadi László (1998) kétféle vallásosságról beszél. Az egyházas vagy intézményes vallásosság ismérvei: elfogadják és követik a vallási intézmény szabályait, eszméit, gyakorlatát. Az egyházon kívüli vallásosságot az jellemzi, hogy csak részben fogadják el az egyház intézményes szabályait, hitrendszeréhez nem vakon alkalmazkodnak, az egyházi tekintéllyel szemben kritikusan viszonyulnak, a maguk módján gyakorolják vallásukat.

Bármely vallási eszmerendszerhez viszonyulhatunk bensőségesen, mély meggyőződéssel, de külsődlegesen, formálisan is. Ez alapján jelenthető ki, hogy a vallásosság „személyes hit, tudás, irányultság és magatartás” (Hunyadi 1998, 12. p.).

Az egyház arra törekszik, hogy körébe meghívja az embereket, hogy saját tanításának híveket szerezzen. Az egyház tanításában szocializálódott embernek (is) feladata van. „Ez lehet az egyházban vagy az egyház nevében betöltött feladat, de lehet teljesen profánnak látszó cselekedet is a nem hívőkkel együtt végezve” (Kránitz és Szopkó 2001, 54. p.). Nem nehéz arra következtetni, hogy a vallás megélésének egyéni indíttatása van. Azt gondolom, hogy a vallás megélése annál kevésbé kollektivitás alapú, minél fejlettebb a civilizációs környezet, amelyben élünk. Ugyanez vonatkozik a tekintélyelvűsége és a teljes alávetettségre is. Az egyéni indíttatású vallásosság akceptálása a nyugati civilizáció természetes fejlődéséből következtethető.

A kereszténységnek évszázadokon át társadalomszervező funkciója is volt, amióta I. Constantinus (Nagy Konstantin, uralkodott: 306-tól 337-ig) a 313. évi milánói rendeletben – felismerve a keresztény vallás társadalomszervező erejét – megszüntette a keresztények üldözését. A kínai konfucianizmus attól vált

birodalmi vallássá, hogy „a család és az állam céljaira használható erkölcsant hirdetett” (Hunyadi 1998, 104. p.). Az iszlám ereje abban van, hogy egyszerre vallás és kultúra. A nyugati társadalmak elveszítették azt a bölcsességet, hogy újra felfedezzék a vallás társadalmi szervező erejét.

## Zárógondolatok

Úgy tűnik, hogy a mai, erősen liberális-szekuláris világnak nem sikerült az olyan keresztényerkölcsi alapoktól mentes (divatos trend) értékeket megtalálnia, amelyekre most Európának is szüksége lehet. Európa keresztény kultúrában alakult és fejlődött olyanná, amilyen. A vallásosság mint életforma egyre távolabb kerül az emberektől, egyre kevésbé tömegjellegű. A vallástól való eltávolodásnak azonban az az ára, hogy felelősödnek az államok ilyen-olyan, leginkább gazdasági, politikai, nemzeti és hegemónisztikus érdekei, ami miatt kiürül(het) a keresztényi morál egyik sarkalatos eszméje, a szolidaritás. Érdeemes meghallgatni Dahrendorf (2004) szavait. Egy helyen azt mondja: „A normanélküliség veszélyeitől való félelem [...] az életézés része lett, ráadásul ez a kiút lehetőségeit illető tanácstalansággal párosul” (Dahrendorf 2004, 42. p.). Másutt meg ezt: „Közös értékrend hiányában az anómia bacilusa valamennyi fent említett módon terjed” (Dahrendorf 2004, 42. p.). Nos a bacillus patogéntényező. Érdeemes lenne továbbgondolni.

## Könyvészet

Adler, Alfred: *Életünk Jelentése*. Budapest, 1994, Kossuth Könyvkiadó.

Dahrendorf, Ralf: *Egy új rend nyomában, Előadások a szabadság politikájáról a 21. században*. Budapest, 2004, Napvilág Kiadó.

Hunyadi László: *Az emberiség vallásai az őskortól napjainkig*. Budapest, 1998, Lipták Kiadó.

Kránitz Mihály – Szopkó Márk: *Teológiai kulcsfogalmak szótára*. Budapest, 2001, Szent István Társulat, az Apostoli Szentszék Könyvkiadója.

**Fodor László**

## **Pszichológiai eszmefoszlányok**

### **VIII**

CCCLI. a. Minél nagyobb stresszhatásnak van kitéve az agy, feltehetően az annál fokozottabb mértékben fog eltérni a tanulást (gondolkodást, emlékezést, képzeletet stb.) fenntartó alapagyműködések ismert élettani törvényeitől.

CCCLI. b. Tökéletesen igazat mondott R. Burns, amikor kijelentette, hogy „Nincs két azonos módon tanuló tanuló”, jóllehet ő még nem igazán tudhatta, hogy biológiai alapvetésben minden tanuló agya egyedi agyi idegsejtközi kapcsolatrendszerrel, illetve egyszeri cerebrális vezetékhalózzal, úgymond szinguláris neuronális bekábelezettséggel rendelkezik.

CCCLI. c. Az emberi agy elképesztően csodálatos és döbbenetes zseniális szerkezetű szerv, de távolról sem tökéletes.

CCCLII. a. Az emberi intelligencia mibenlétének tökéletes megértése feltehetően majd csak a mesterséges intelligencia segítségével válik lehetővé.

CCCLII. b. Jelen pillanatban agyunk részint még túl erőtlen, részint pedig evolúciós szempontból túl egyszerű ahhoz, hogy önmaga működését teljes körűen megértse.

CCCLIII. A felfokozott birtoklásvágy, az átütő egocentrizmus, narcizmus és individualizmus, az intenzív irigység, a mély gyűlölködés, a féktelen intolerancia, a zabolátlan ellenséges érzület vagy a vad féltékenység olyan nagy léptékű érzései állapotok, amelyek nemcsak önmagad megértésében vakítanak el, hanem mások megítélésében is elfogulttá és félrevezethetővé tesznek.

CCCLIV. Karácsonyra ajándékozz gyermekednek (az általa összeállított listán túl) feltétel nélküli és vita tárgyát nem képezhető szeretetet, családi gyökereket, otthont, testi-lelki biztonságot, tudást, bizalmat, türelmet, szabadságot, optimizmust, reményt, gyöngédséget, mosolyt, pozitív attitűdöt, időt és jelenlétet.

CCCLV. A gyermekkori fejlődés mentén elszenvedett traumatikus érzelmi tapasztalatok, az érzelmi elhanyagottság és megfosztottság a későbbiekben nemcsak ez egyén személyiségében hagynak sérülésszerű nyomot, hanem – szinte, mint szükségszerű pszichológiai következmények – a társadalom szintjén is kicsapódnak, mindenekelőtt a bűnözés, az antiszocialitás, az alkoholizálás, a drogozás, a viselkedési zavarok vagy az elméleti rendellenességek formájában.

CCCLVI. a. Talán nincs sajnálatra méltóbb ember annál, aki a karácsonyi ünnepek időszakában válik depresszióssá.

CCCLVI. b. Ritkán végzünk a karácsonyi nagytakarításnál összetettebb, szerteágazóbb és bonyolultabb tevékenységet, hisz az új dolgok beszerzését, régebbi kellékek eldobását, kisebb-nagyobb javításokat és helyreállításokat, bútorok át-helyezését, dekorációs korrigálásokat, esztétikai rehabilitálásokat, szerkezeti módosításokat, funkcionális optimalizálásokat és újrabeállításokat egyaránt magában foglal.

CCCLVII. Úgy tűnik, hogy az élet élésének szigorú tudományos szempontok függvényében történő megszervezése, pontos és józan rendben, logikai, jogi és etikai kritériumok alapján, fegyelmezett, ciklikus, valamint ésszerű következetességgel és mértékletességgel való lebonyolítása még távolról sem elégséges a boldogság megalapozásához.

CCCLVIII. Igencsak célszerű, ha (a jövőt tekintő) reménykedésed ésszerű (és nem illuzórikus).

CCCLIX. A valódi remény (mint pozitív elméleti képződmény) nem illúzió. Kimeríthetetlen erő- és energiaforrás, s ekképp minden lelki (sőt szervi) működés hatásos serkentője.

CCCLX. Egyesekben nem annyira a szavak, mint inkább a számok keltenek kivételesen erős emóciókat.

CCCLXI. A testmozgást ne csak a testi egészség, hanem a mentális jólléted érdekében is privilegizáld.

CCCLXII. Egy fenyegető konfliktus elől való sikeres elmenekülés vagy egy összetűzésről való értelmes, épp időben történő lemondás, olykor egyfajta győzelmet is jelenthet.

CCCLXIII. A boldogság már csak azért sem lehet lineáris folyamat, mert számos, főleg az állapot távlati kimenetelére vonatkozó nyugtalanságot is kelt.

CCCLXIV. A túlsúlyosság épp oly módon a depresszió kockázati tényezője, mint ahogyan a depresszió a túlsúlyosság lehetséges rizikófaktora.

CCCLXV. Minél jobban szereted önmagad, annál nehezebb számodra a megszokott komfortzónádból való innovatív kilépés.

CCCLXVI. A belső komplexus mindig hendikep.

CCCLXVII. Agyad öregedési folyamatát ma már nemcsak új kompetenciák megtanulásával vagy kognitív erőfeszítéseket igénylő problémák megoldásával lassíthatod, hanem a facebook-féle társas interakciókban való részvételed, illetve a baráti kapcsolatok kialakítását és fenntartását célzó tevékenységeid révén is.

CCCLXVIII. A pszichológus olykor lelki problémád vonatkozásában sajnos csak arra tud ajánló utalásokat tenni, hogy a kiváltódó szenvedést hogyan tudnád jobban elviselni.

CCCLXIX. Tanárként csakis az erőszakmentesség szószólója lehetsz.

CCCLXX. Nyugdíjasként pszichológiai szempontból számodra gyakorta nem a havonta kiutalt összeg kicsisége okoz kellemetlenül kínzó élményt, hanem annak tudata, hogy a társadalom már nem tart igényt (még viszonylag jól működő) képességeidre.

CCCLXXI. Manapság már meglehetősen gyakran találni olyan embert is, akinek életét a virtuális térben, illetve a közösségi oldalakon való találkozások változtatták meg (gazdagították, optimalizálták és újraalapozták, vagy ellenkezőleg, rombolták, feldúlták és károsították).

CCCLXXII. Ha a korszerű információs és kommunikációs technikai eszközök körülményei között érzelmi érzékenységed és intelligenciád mérséklődik, illetve ha az érzelmek érzékelésére, megélésére, megértésére és kezelésére vonatkozó képességed csökken, arányosan növekedni fog annak lehetősége, hogy rideg technikai lényvé változz.

CCCLXXIII. Minél fokozottabban hallgatsz a memóriádban elraktározott rossz érzésemlékeidre, belső békéd annál instabilabbá válik.

CCCLXXIV. Emlékezetünknek a kellemetlen érzésemlékek nyomásától való felszabadítása rendszerint kellemes érzésekkel tölt el.

CCCLXXV. Negatív emócióidtól csak akkor tudsz megszabadulni, ha felhagysz az azokat mintegy éltető kognitív sémáiddal, kényszereiddel és beállítódásaiddal, például a túláltalánosítással, a szelektív elvonatkoztatással, az öncímkezésessel, az önvádolással, a vádaskodással és rágalmazással, a véletlenre épülő következtetés-levonással, a jelentőség minimalizálásával / maximalizálásával, az érzelemalapú okfejtéssel vagy a randomszerű érveléssel.

CCCLXXVI. A kábítószer-fogyasztó esetében nem annyira a kialakult függőség biokémiai jelensége, mint inkább annak ténye jelent drámai pszichológiai problémát, hogy a valamilyen okból fennálló negatív érzéseket – félelem, fájdalom, reménytelenség, szorongás, elkeseredés, aggodalom, magányosság, unalom, szomorúság, csalódás stb. – a szer hatására az egyén (paradox módon) kellemesnek éli meg (és így boldognak érzi magát), és e félrevezető, látszólagos, alantas és hamis helyzetből fakadóan (pláne segítség nélkül) rendszerint nem fog lépéseket tenni a negatív érzéseket gerjesztő életproblémáinak kezelésére, nem fog hajlandóságot táplálni sem az azokkal való szembenézésre (azok feloldására, semlegesítésére), sem pedig a függőségből való kiszabadulására.

CCCLXXVII. Ha lemondasz a cigarettázásról nemcsak a tüdőd, hanem a memóriád is kitisztul.

CCCLXXVIII. A (kb. 2,5–3%-ot kitevő) kiváló intellektuális potencialitású gyermekek számára napjaink oktatása épp annyira nem megfelelő, mint a (kb. 2,5–3%-ot kitevő) fokozottan alacsony szintű képességekkel rendelkezők számára.

CCCLXXIX. Az érzelmi kimerülést az intellektuálisnál (vagy a fizikálisnál) jóval, nagyobb figyelemmel próbáld elkerülni, mert hiszen az hamarabb és közvetlenebbül vezet teljesítmény-szorongáshoz, énhatékonyság-csökkenéshez vagy egyenesen deperszonalizációhoz.

CCCLXXX. Pszichológiai szempontból a rasszista sértegetés tökéletesen kimeríti a lélekgyilkolási kísérlet gatzettét.

CCCLXXXI. Nem egy jel utal arra, hogy oktatási rendszerünk jelentős inadaptációs zavarokat mutat mind a kiváló (és jól alkalmazkodó), mind a gyenge képességű (és beilleszkedési nehézségekkel rendelkező) tanulók viszonylatában.

CCCLXXXIII. a. Ha depressziódtól nem tudsz megszabadulni, elkerülhetetlenül rokkanttá válsz.

CCCLXXXIII. b. Megeshet, hogy a depressziódat kiváltó (többé-kevésbé rejtett) okoknak – pszichológussal vagy nélkül lezajló – kimerítő elemzése, elmélkedéses boncolgatása, töviről-hegyire történő és hosszás fejtegetése nem hogy nem könnyít áldatlan állapotodon, hanem még jobban elmélyíti azt.

CCCLXXXIII. a. Mindegyik gyermeked számára más szülő vagy.

CCCLXXXIII. b. Minden egyes tanítványod számára más tanár vagy.

CCCLXXXIV. a. Minél nagyobb hajlandóságot (és tehetséget) érzel magadban a hazudozásra, annál közelebb állsz a pszichopátiához.

CCCLXXXIV. b. Minél merevebbek, szélsőségesebbek, globálisabbak és negatívabbak embertársaidra vagy önnön személyedre vonatkozó elképzeléseid, illetőleg kognitív sémáid, annál közelebb állsz a személyiségzavarhoz.

CCCLXXXV. Idegrendszerednek – valamilyen háborgató tényező által kiváltott – zaklatottsága, felforgatottsága és felbolydultsága nélkül nem leszel soha eléggé kreatív.



CCCLXXXVI. Kreatív információtanulási képesség nélkül nem válhatsz kognitív síkon kompetenssé, kognitív kompetenciák hiányában pedig nem lehetsz kreatív az információtanulásban.

CCCLXXXVII. Ha a személyedet érintő kedvezőtlen értékelések iránti fogékonyságod fokozódik, szociális félelmed is annál erősebbé válik.

CCCLXXXVIII. Minél alacsonyabbra értékeled magad, annál nehezebben érekeled a mások rád irányuló, illetve irántad táplált érzelmeit.

CCCLXXXIX. Napjainkban az embert alapvető agyműködéseinek és telefonfunkcióinak szerves és szétválaszthatatlan együtteseként is értelmezhetjük.

CCCXC. Baráti köröd számszerű gyarapodásával párhuzamosan, csökkenni fog az egyes barátokhoz fűződő szövetségesség érzésed.

CCCXCI. Egyesek azért hisznek el szemenszedett hazugságokat, mert azok elvetéséhez (a félretájékoztató információk igazságértékének pontos felméréséhez és megítéléséhez) szükséges kognitív erőfeszítések kifejtésére nem hajlandók (nem alkalmasak, nem készítették, nem fogékonyak stb.), illetve mert mentálisan restek.

CCCXCII. Hajlamosak vagyunk azt hinni, hogy lelki egyensúlyunk (is) helyreállna, illetve mentális jóllétünk (is) megszilárdulna, ha egy tetemesebb pénzüsszeg ütné markunkat.

CCCXCIII. Materiálisan minél nincstelenebb vagy, szociálisan annál izoláltabb, pszichológiailag pedig annál magányosabb leszel.

CCCXCIV. Egyáltalán nem véletlen (és nem is meglepő), hogy tájainkon a burnout (a kritikus szakmai fásultság, kimerülés és kiégés) – mint alattomos pszichológiai folyamat – leginkább és a legnagyobb előszeretettel a pedagógusok táborából szedi áldozatait.

CCCXCV. Egyesek pszichikus energiáikkal úgy próbálnak spórolni, hogy lemondanak a gondolkodásról.

CCCXCVI. A jövőre orientálódó pénzügyi vonatkozású, véget soha nem érő elemző elmélkedéseid és vizsgálódó-értékelő fejtegetéseid (előbb-utóbb) boldogtalanná tesznek (függetlenül attól, hogy mennyi pénzed van).

CCCXCVII. Mára gyakorlatilag mindannyian az információs és kommunikációs eszközeink függelékeivé (rabjaivá, illetve áldozataivá) váltunk.

CCCXCVIII. Egyesek a szavakat (mint szimbolikus elemeket) elsődlegesen nem a másokkal való kommunikáció eszközeként, hanem embertársaik fejlődésükért alkalmas (ütő)tárgy gyanánt használják.

CCCXCIX. A facebookon megosztott (jól sikerült) fényképeiddel (az úgynevezett szelfikkel) nem annyira önnön személyedet szeretnéd reklámozni, mint inkább önértékkérzésedet táplálni, önbecsülésedet éltetni, önbizalmadat erősíteni.

CD. Ha kevesebb pozitív jelzővel és elismerő minősítéssel illetlek, mint amennyit megérdemelnél, negatív megkülönböztetésben részesítelek.

**Muhi Sándor**

## **A képzőművészeti nevelés és a kézművesség módszertana tanításának aktuális kérdései a felsőoktatásban**

Sokan a szememre vetették azt, hogy módszertani írásaimban, tanulmányaimban nem használok elég könyvészeti utalást, nem hivatkozom lépten-nyomon a szakirodalomra. A magyarázat egyszerű, nem létezik romániai magyar szakirodalom ezen a területen. Esetleges és hiányos a magyarországi szakirodalom is, amelynek vannak ugyan figyelemre méltó eredményei, de ezek javarésze alig alkalmazható a mi, más előzmények, tapasztalatok, elvárások alapján kialakult tanügyi rendszerünk keretei között. Marad tehát, mint lehetőség, a tapasztalati adathalmazok, képanyagok összegzése, megosztása a szerző számára, aki abból a megfontolásból készíti, publikálja évek óta az írásait, szerkeszti elektronikusan rögzített összeállításait, honlapját, hogy ezek segítségével megossza tapasztalatait, és felhívja az érdeklődők figyelmét a vizuális nevelés jelentőségére az egyre erőteljesebben és visszafordíthatatlanul vizualizálódó világban. Fontosabb, sürgetőbb ennek a területnek a megismerése, mint azt sokan hinnék, hiszen elsősorban ezen múlik, hogy mit kezd a jövő generáció azzal a hatalmas képi információáradattal, amely a médiák, elektronikus kütyüknek köszönhetően naponta a nyakunkba zúdul.

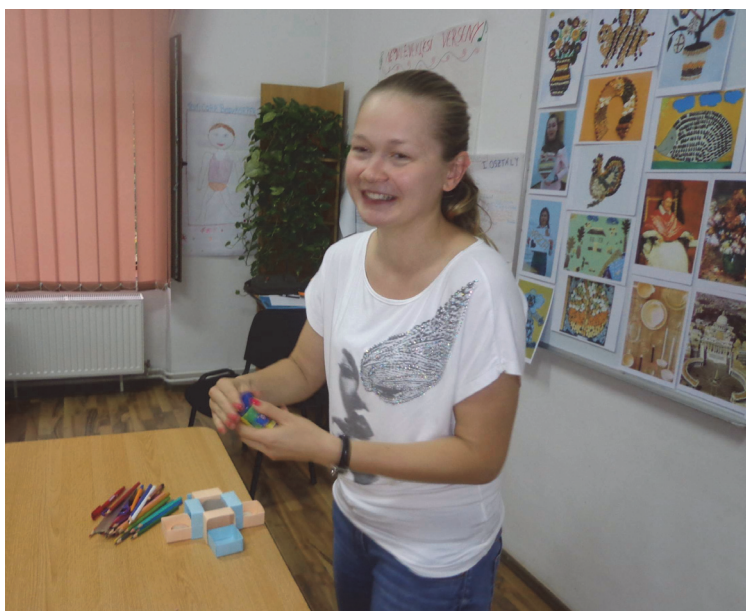


*Alkalmi tárlat szemléltetőkből az előadóterem tábláján*

Többen gondolják, hogy szakmai elfogultságomban a szükségesnél nagyobb jelentőséget tulajdonítok az általam tanított tantárgyak szerepének. A valóság az, hogy nem én, hanem a harmadik évezredi tanügy elvárásai igénylik ezt, hiszen a játékos, aktivizáló, kreativitást feltételező módszerek nélkül alig sikerül padban tartani a tanítványainkat a legtöbb tevékenységen. Ezek szükségyszerűsége minden szinten nyilvánvaló, hasonló módszerekkel dolgozom a hallgatókkal is, és arra próbálom szoktatni őket, hogy tevékenységtől, tantárgytól függetlenül minél több ilyen módszert alkalmazzanak majd az óvodákban, valamint az elemi iskolai osztályokban is.

### **Kik taníthatják a rajztanítás, kézművesség módszertanát a pedagógiai főiskolákon?**

Ideális esetben doktori fokozattal rendelkező, komoly módszertani és tudományos tevékenységgel, szakmai tapasztalattal rendelkező szakemberekre lenne szükség, de sajnos azért, hogy heti egy-két alkalommal gyengén fizetett óraadóként dolgozhasson valaki, alig fog több évi erőfeszítéssel doktori fokozatot szerezni. Ráadásul az utóbbi időben csökkentett óraszámmal dolgozunk, és valakik – az érintettek megkérdezése nélkül – váratlanul összevonták a két tantárgyat úgy, mintha nem tudnák, hogy a több érintkezési felület, a hasonló anyagok és technikák használata ellenére két különböző területről van szó.



*Semináriumi bemutató*

Az viszont megítélésem szerint megkerülhetetlen követelmény, hogy olyan jól felkészült, nagy szakmai tapasztalattal, legalább egyes fokozattal rendelkező rajztanár dolgozzon ezekben az intézményekben, akinek számottevő szakmai jellegű publikációi és képzőművészeti tevékenysége is van, vagyis otthonosan mozog a szakmában és az oktatásban egyaránt. A helyzet az – és erről az illetékesek mélységesen hallgatnak –, hogy Kolozsvár és Szatmárnémeti kivételével ezeket a tantárgyakat nálunk nem szakemberek tanítják, képzőművészeti nevelésből és kézművességből egyedül Szatmáron készülnek fokozati, illetve állami vizsga dolgozatok, hogy a továbbképzőkről, magyar nyelven írott, hazai szakirodalomról, a tantervek, tankönyvek fordítása körüli nehézségekről, a gyakorló pedagógusok rendelkezésére bocsátott korszerű forrásanyagokról, képekről, témaajánlatokról ne is beszéljünk.

### **Milyenek a lehetőségek arra, hogy felkészítsük a képzőművészeti nevelés és a kézművesség tanítására a jövő pedagógusait?**

Pontosabban fogalmazva: mit lehet megtanítani egy félévben, csökkentett óraszámú hallgatóknak, akik közül sokan még életükben nem láttak képesített rajztanárt? Ez fogas kérdés, hiszen az alapfogalmak ismerete nélkül alig kezdhethetjük el a módszertani ismeretek megbeszélését. Ami engem illet, akkor kezdtem ezzel komolyabban foglalkozni, amikor rajztanárként azt a feladatot kaptam 1990-ben, hogy az újraalakult szatmári pedagógiai líceumban a rajztanítás, később a kézművesség módszertanát tanítsam.



*Csoportos feladat*

Akkoriban úgy gondoltam, hogy mindenekelőtt az anyagokat, technikákat, alapelemeket, művészettörténeti alapismereteket szükséges elsajátítani ahhoz, hogy a későbbiekben rátérhessünk a tanítási módokra, eljárásokra is. Az ötéves felkészülési idő alatt mindegyikre még volt idő, lehetőség, de a főiskolákon, főleg a távoktatásban már egészen más a helyzet. Fél év és néhány kurzus, szeminárium keretében alig lehet ezt a hatalmas témakört kielégítően, vagy legalább vég-sőkig leeredukált igényekkel, felületesen körbejárni. Nincs idő előkészületekre, hiszen alig kezdődött meg a félév, a hallgatók már órákat tartanak úgy, hogy még a fontosabb alapfogalmakat sem ismerik. Ez a legtöbb helyen káoszt, zűrzavart, elbizonytalanodást eredményezett és eredményez. Ha sűrűsödik a megoldandó feladatok halma, akkor könnyen kialakulhat a „csak essünk túl rajta” állapot, amely a leendő pedagógusok többségét a későbbiekben egy életen át elkíséri. Úgy tanítanak majd, ahogyan tanultak, ahogyan őket tanították.



*Eredmények bemutatása*

Ebben a kényszerhelyzetben megítélésem szerint az oktatónak két lehetősége van. Az első az, hogy bedobja a gyeplőt, és hagyja, hogy a dolgok önmagukat alakítsák. Vagyis úgy nem tanít semmit, hogy közben munkát, lázas tevékenységet mímél, betarthatatlan tanácsokat osztogat, és utólagos kritikákkal próbálja menteni a menthetetlent.

A második lehetőség a megoldandó feladatok rugalmas összevonása: az oktató úgy mutatja be a kurzusok anyagát, hogy közben módszertani fogalmakat is közvetít, a szemináriumi feladatokkal tágítja a hallgatók anyag- és technikai ismereteit, és a bemutató alkalmával nemcsak a dinamikus, játékos, kreatív szemléltetést szorgalmazza, hanem a szakszavak helyes és közérthető használatát is.

A gyakorlat azt igazolja, hogy ezen a módon a szűkre szabott idejű tevékenységek hatékonysága megsokszorozható.

### Mi segíthet még?

Többek között az, ha a kezdetektől hozzászoktatjuk a hallgatókat ahhoz, hogy a tanultakat minél szélesebb körben használják fel a különböző tevékenységeken, tantárgyak keretében. Például hajtogatunk néhány egyszerű tárgyat: poharat, házat, papírdobozt, és azt kérjük szemináriumi feladatként, hogy legközelebb ezek felhasználási módjait mutassák be a matematika, irodalom, földrajz, történelem, hitoktatás területén. Természetesen itt sem szabad magukra hagyni a hallgatókat, egy-egy ilyen elvárást minden esetben számtalan példa bemutatása előzi meg. Az ünnepvárók, folyosó- és osztálydíszítések, ajándéktárgyak készítése alkalmával a képzőművészeti és kézműves ismeretek előtérbe kerülnek. A mi feladatunk az, hogy minden adandó alkalommal – beleértve a szemléltető készítését is – külön utaljunk ezekre a lehetőségekre. A tevékenységeink nem úgy fognak felértékelődni, hogy az illetékesek megsokszorozzák az óraszámot – bár ez is indokolt lenne, hiszen akkor legalább összegyűlne egy-egy katedrányi óra az iskolákban –, hanem úgy, hogy a képzőművészeti, kézműves kreatív játékok szerepe egyre nagyobb teret hódítson az iskolai és iskolán kívüli tevékenységeken, óvodai, valamint elemi és általános iskolai szinten.



*Gyakorló tanítás az első osztályban*

Ha a hallgatók kapnak forrásanyagokat, megfelelő, a könyvészeti részben bőven felsorolt informálódási lehetőségeket, akkor lesz mibe kapaszkodjanak a munkahelyükön, és van némi garancia arra is, hogy nemcsak eredményesen tanítanak majd ezeken a területeken, hanem szükségét érzik majd annak is, hogy a saját tapasztalataikat megosszák előadások, egyes fokozatú tudományos dolgozatok megvédése alkalmából. Aki egyszer belekóstol, felfedezi a fenti módszereknek az embert formáló erejét, azt a későbbiekben le sem lehet beszélni arról, hogy pedagógusként ne éljen ezekkel a lehetőségekkel.

### **Amit te sem szeretsz, annak a szeretetéről másokat sem sikerül majd meggyőznöd**

Megítélésem szerint a legfontosabb feladat itt az ismeretek elsajátítása mellett a tantárgy, a kreatív, kísérletező, aktivizáló tanítási mód megszerettetése. Rá kell vezetni már kezdetben a hallgatókat arra, hogy minden ember, tehát ők is tehetségesek, kreatívak, képesek szép, hasznos dolgokat létrehozni, hogy a későbbiekben ugyanerről meggyőzhessék tanítványaikat is. Ez tapasztalataim szerint csak könnyű, gyors, mutatós eredményeket biztosító feladatok kijelölésével, beindításával lehetséges, és persze tengernyi biztatással, dicsérettel, ösztönzéssel, példamutatással.



*A hallgatók is rendszeresen fotóznak a tevékenységeken*

Az egyéni látásmód és egyedi megoldások csak akkor várhatók a hallgatóktól, ha folyamatosan, jó példát mutatva megelőlegezzük ezt a magatartásmódot.



A gazdag, változatos, új utakat nyitó szemléltetőanyag előteremtése, elkészítése, begyűjtése sem csak az elvárásoktól függ, bő választékkal, felkínált lehetőségekkel folyamatosan segítenünk kell a hallgatókat a megfelelő rajzok, reprodukciók, szemléltetők beszerzésében. A kreatív ötletek nem a semmiből, váratlanul érkeznek, hanem az eredményes, alkalmazható, a gyakorlatban már bevált példák özőne hatására alakulnak ki, válnak természetes igénnyé.

Egy tantárgy, tevékenységi terület szeretetét, a hitet annak fontosságában, létjogosultságában nem lehet mímelni, eljátszani, esélytelen, pályatévesztett az a pedagógus, aki hasonlókkal próbálkozik. Ezért bűn a leendő nevelőket olyan oktatók kezére adni, akik maguk sem hisznek tevékenységük létjogosultságában, eredményességében, nélkülözhetetlenségében. Kreativitásról, kezdeményezőképességről, dinamizmusról, alkalmazkodóképességről csak az a pedagógus beszélhet, aki maga is hasonlóan gondolkodik, cselekszik, él. Közhelynek tűnő alapigazságok ezek, mondhatnánk, ha az élet nem figyelmeztetne nap mint nap arra, hogy nagyon sokan még közhely szinten sincsenek tisztában ezekkel az elvárásokkal, alapelvekkel.



*Csoportos feladat kollázs-technikával*

### **Mit tanítsunk?**

Mindent, amire jut idő és lehetőség, és amire futja a tudásunkból, felkészültségünkől. A rendszer, felépítettség természetesen itt sem nélkülözhető. Tanítsuk meg az alapelemek felhasználási, alkalmazási módjait. Mutassunk példát arra, hogyan lehet könnyen, ésszerűen egy-egy tevékenységet megszervezni,

legyen gondunk arra, hogy a hallgatók helyesen használják a legfontosabb eszközöket, technikákat, szakkifejezéseket. Mutassunk minél több gyerekrajzot, elsősorban a saját tanítványaink munkáit, hiszen ezekkel hitelesíthetjük elvárásainkat. Ne csak a gyakorló iskolákban tanító kollégáktól várjuk el, hogy órákat tartsanak, hanem tartsunk olykor mi is ilyeneket. Állandó munkahelyemen régebben e miatt vállaltam órákat I–IV. osztályban is. Kézzelfogható, konkrét példákkal utaljunk arra, hogyan lehet ösztönző, aktivizáló módon szemléltetni, vonjuk be a hallgatókat csoportos tevékenységekbe, utaljunk minden adandó alkalommal a tantárgyakon átívelő felhasználási lehetőségekre, tanítsunk technikákat, ismertessünk meg minél több anyagot, módszert. Kézművességből ismerjünk meg minél több természetes, mesterséges és újrahasznosítható anyagot, valamint ezek kreatív alakítási, felhasználási, alkalmazási, kombinálási lehetőségeit, tanítsunk origamit, tangramot, szemléltessük ezek széleskörű felhasználási lehetőségeit. A fentiekén kívül a szatmáriak számára vizsgaanyag a tájékozódás annak a könyvészetben is szereplő DVD-nek az anyagában, amelyeket már az első kurzuson kézhez kapnak.



*Szemináriumi bemutató a tanár lakásán*

Negyed százada tanítok magyar és román nyelven módszertant, 17 éve dolgozom óvó- és tanítóképzős hallgatókkal. Munkám során azt tapasztaltam, hogy a tanítás lényege, legfontosabb hozadéka nemcsak a fentiekben rejlik, hanem elsősorban a hangvétellel, a hallgatóknak nyújtott segítséggel, a tevékenységeink játékos, közvetlen, ugyanakkor dinamikus hangulatával tanítjuk, neveljük, irányítjuk indirekt módon őket. Akárcsak a tanulók javarésze, ők sem az

okos gondolatokat, a jó tanácsokat, alapigazságokat jegyzik meg, hanem a pedagógus személyiségéből áradó hitet, elkötelezettséget, mobilitást, segítőkészséget, empátiát, szeretetet.

Évek óta minden évfolyammal tartok egy szemináriumot a saját lakásomon, hogy ezen a módon még közvetlenebbé, élményszerűbbé váljék a kapcsolat tanár és hallgató között.

### **Palackposta**

Már régen írom, publikálom, népszerűsítem módszertani elképzeléseimet, gondjaimat azzal a reménnyel, hogy talán valaki egyszer csatlakozik hozzám, segítőt kezet nyújt, kiegészíti, gazdagítja, kijavítja, helyes mederbe tereli gondolataimat, elképzeléseimet. Bevallom, még az is átfutott az agyamon, hogy valamilyen tanügyért felelős intézmény mellém áll, kiadja a módszertani írásaimat vagy sokszorosíttatja, esetleg lefordíttatja románra azt a szemléltetőim tartalmazó DVD-t, amely nagyon sok kolléga, tanár, óvó- és tanítónő munkáját segítené. Mindez azonban alig érdekli valakit. Eddig még nem talákoztam olyan emberrel, aki vállalná, hogy átnézi, véleményezi ezt a hatalmas anyagot, szerintem azok is kevesen lehetnek, akik érdemben hozzá tudnának szólni.



*Vizsga képzőművészeti nevelésből*

Addig, amíg egy csoda folytán valamilyen változás áll be ezen a területen, úgy érzem magam, mint a hajótörött, aki néhány társával (a hallgatókkal, egykori tanítványokkal, fokozati dolgozatokat készítő óvó- és tanítónőkkel, valamint

azokkal, akik naponta látogatják az általam szerkesztett világhálós oldalakat) egy lakatlan szigeten tengeti napjait, ahonnan évek óta, egyre reménytelenebbül küldözgeti palackba zárt üzeneteit minden irányba.

A fentiek ellenére optimista vagyok, hiszen meggyőződésem, hogy a körülmények, a kor egyre sürgetőbb elvárásai előbb-utóbb rákényszerítik az illetékeseket arra, hogy így vagy úgy, akár utasítások, felső rendelkezések nélkül, vagy azok dacára lépjenek ezen a területen.

## Könyvészet

Válogatás a témakörhöz kapcsolódó publikációimból

### 1. Muhi Sándor: *Szemléltetők* (2015)

Szatmárnémetiben a kurzusok kezdetén minden hallgató kap egy több kötetnyi szöveget és több tízezer képet, reprodukciót, szemléltetőt tartalmazó DVD-t, amelyből kiválogathatják azokat a szövegeket, képeket, reprodukciókat, amelyek segítik őket a szemináriumi feladatok megoldásában, a gyakorló tanításokon, vizsgákon. Ezekből eddig több százat adtam és adok ajándékba folyamatosan idehaza és külföldön egyaránt azoknak, akik ezt igénylik:

[muhisandor1945@gmail.com](mailto:muhisandor1945@gmail.com)

Az anyagot évente felújítom, kiegészítem. Az összeállítás 30 szakdolgozatot tartalmaz az eddig elkészült 100–120-ból, amelyeket az utóbbi évtizedekben a kihe-lyezett tagozat hallgatói, illetve a Szatmár megyei óvo- és tanítónők írtak.

### 2. A honlapomon nagyos sok képet, segédanyagot közöltem:

<http://www.muhisandor.eoldal.hu/>. Ennek az oldalnak eddig közel negyedmillió látogatója volt. Itt olvashatók a módszertani tanulmányaim, a gazdagon illusztrált témajavaslataim az óvodától az egyetemig, de van egy összeállítás *Művészettörténet dióhéjban* címmel, valamint *Szakekifejezések szótára*. Itt publikálom folyamatosan a szemináriumok, gyakorló tanítások képanyagát és még sok más idevágó anyagot.

### 3. Módszertani írásaim olvashatók a BBTE szatmári tagozatának a honlapján is:

<http://www.bbtepedsm.ro/page.php?page=oktato&id=9>

### 4. A kihelyezett tagozat facebook oldalán rendszeresen közlök fotósorozatok a különböző tevékenységekről, ünnepekről, gyakorló tanításokról:

<https://www.facebook.com/BBTE-Szatm%C3%A1rn%C3%A9meti-Kihelyezett-Tagozat-196720740344786/timeline/?ref=hl>

### 5. Van youtube csatornám, ahol saját készítésű képzőművészeti, művészettörténeti és helytörténeti kisfilmeket lehet megtekinteni:

[https://www.youtube.com/channel/UC-ar\\_NJ\\_tZzscKuaZBuJaQ](https://www.youtube.com/channel/UC-ar_NJ_tZzscKuaZBuJaQ)

### 6. Működtetek, szerkesztek kulturális oldalakat, amelyeken a hallgatók, pedagógus kol- légák bőven találnak építészeti, képzőművészeti, helytörténeti adatokat, képeket, kisfilmeket, amelyeknek nem csupán a képzőművészeti vagy kézműves tevékeny- ségeken vehetik hasznát:

<https://www.facebook.com/szatmari.kultura>  
<https://www.facebook.com/muhisandor>  
<https://www.facebook.com/R%C3%A9gi-Szatm%C3%A1r-1443975139206937/timeline/?ref=hl>

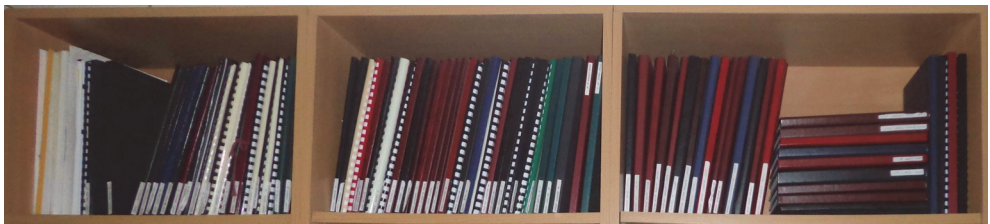
7. Az alábbi oldalon is szép számmal olvashatók írásaim, tanulmányaim:  
<https://plus.google.com/+Muhisandor/posts/CSazggm2wNk>
8. Az rmpsz.ro honlapon az *Elektronikus Oktatási Tárban* a *Magiszter* folyóiratban számos megjelent tanulmányom olvasható:  
<http://rmpsz.ro/hu/src/?keres=TWFnaXN6dGVy>
9. Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum honlapján az alábbi címen olvashatók a tanulmányaim: <http://opac.opkm.hu/pages/modules/opac/opac.php>

### Néhány megjelent módszertani jegyzetem, írásom, tanulmányom

- Játszani is engedd. In *A Hét évkönyve*, 1986.
- A Hattyúleány bemutatkozása a Kölcsey Ferenc Főgimnáziumban. In *Szatmári Hírlap*, 2007. december 7.
- A Scriptor díjazta a pályázókat. In *Szatmári Hírlap*, 2009. február 17.
- A gyermeknapjaink pályázat nyertesei. In *Szatmári Hírlap*, 2009. május 30.
- Egy kis segítség. Módszertani írás. In *Magiszter*, 2007 / Tavasz, 60–66. p.
- Tanulj, hogy taníthass! In *Magiszter*, 2007 / Tavasz, 84–87. p.
- Tanulásról, átélésről, kötődésről. Egy Dsida-kötet és egy mesekönyv illusztrációi kapcsán. Módszertan. In *Magiszter*, 2008 / Tavasz, 71–75. p.
- Vannak magyar reformpedagógiai műhelyeink. I. rész. Módszertani tanulmány. In *Magiszter*, 2009 / Tavasz, 41–56. p.
- Vannak magyar reformpedagógiai műhelyeink. II. rész. Módszertani tanulmány. In *Magiszter*, 2009 / Nyár, 34–46. p.
- Vizsgálunk. Módszertani tanulmány. In *Magiszter*, 2009 / Ősz-tél, 93–102. p.
- A rajztanítás mérföldkövei. I. rész. *Magiszter*, 2010 / Tavasz, 83–93. p.
- A rajztanítás mérföldkövei. II. Rajztanítás a kommunizmus idején. In *Magiszter*, 2010 / Ősz, 94–104. p.
- Gondolatok a gyermekrajzok olvasatairól. In *Magiszter*, 2010 / Tél, 65–77. p.
- Az óvodai környezetről és díszítésről. In *Magiszter*, 2011 / Nyár, 5–18. p.
- Pénz, pénz, pénz. Módszertani tanulmány. In *Magiszter*, 2011 / Ősz, 61–71. p.
- Pedagógusok tudományos munkája. In *Szövetségünk 20 éve*, 2011, 52–55. p.
- Készítsük el a saját címerünket! In *Magiszter*, 2012 / Nyár, 43–53. p.
- Az óvodai és elemi iskolai oktatás mostohagyermek: a kézimunka és a kézművészet. *Magiszter*, 2013 / Tél, 66–82. p.
- Van-e gazdája az óvodai és elemi iskolai képzőművészeti nevelésnek? In *Magiszter*, 2014, Tavasz-nyár, 46–64. p.
- Ne magyarázd, mutasd! In Demény Piroska, Fóris-Ferenczi Rita (szerk.): *Új utak és módok az oktatásban*. Kolozsvár, 2011, 279–286. p.

- Vannak reformpedagógiai műhelyeink. In *Útkeresés*. Csíkszereda, 2010, Státus Kiadó (a BBTE szatmári tagozatának kiadványa), 133–175. p.
- Képzőművészeti nevelés, kézművesség az előkészítő osztályokban. In *Gyakorlatkönyvben*. Kolozsvár, 2012, Ábel Kiadó, 153–162. p.
- Tanügyi rendszerünk mostohagyereke: a kézművesség. In *Határon innen és határon túl*. Csíkszereda, 2014, BBTE kihelyezett szatmári tagozatának elektronikus kiadványa, 403–415. p.
- MAGYAROKTATÁS.RO (2010. ősz, 2011.)
  - *Néhány gondolat a rajztanítás jelenéről és jövőjéről. Tanulmány.*
  - *Reform. Tanulmány.*
  - *Dobozok versenye. Tanulmány.*
  - *Rendezzünk minél több kiállítást az osztályteremben! Tanulmány.*

*Néhány tudományos dolgozat képzőművészeti nevelésből, kézművességből*



## Szakács Mária

### Hagyományok az óvodában

Az emberi jövőbe a legrövidebb út a hagyománnyal vezet. A hagyomány olyan társadalom az egyes ember életében, mint a folyónak a meder: keretet szab az élet folyamának, viszont így messzebbre is lehet jutni.

A népszokások jelentős része a naptári évhez fűződik. Az évszakok változásához, a napfordulókhoz, a mezőgazdasági munka egyes fázisaihoz, állami és egyházi ünnepekhez egyaránt meghatározott rítusok fűződnek. E rítusok néha egyetlen napra korlátozódnak, máskor azonban ciklusokat alkotnak: így beszélhetünk például télközépi, kora tavaszi, májusi-pünkösdi szokássorozatról.

A népszokások közé tartozik minden olyan szokás, „amely a parasztság életének történelmileg kialakult rendjében a társadalom más osztályaitól és más rétegeitől eltérő módon szabályozza a munkát, a társadalmi érintkezést, a környezetről való gondolkodást, a hétköznapok és az ünnepek egész rendszerét, tartalmát”.

A népszokások főbb területének megjelölésénél célszerűbb inkább a cselekményesség alapján körvonalazni a népszokásokat. Eszerint beszélhetünk szokáscelekvésről, dramatikus népszokásokról és népi színjátszásról. Az időponthoz kötött ünnepek áttekintése a liturgikus évkezdéssel analóg, a téli ünnepkörrel kezdődik. Az időponthoz kapcsolódó szokások alapvető funkciója az volt, hogy szervezze, tagolja, kijelölje az idő parttalan folyását. Az idő linearitása és körforgásjellege egyszerre van jelen az időpontokhoz kapcsolódó ünnepekben. Állandóság, ismétlődés és meghatározott mértékkö-változás jellemzi e szokásrendet.

Jelen tanulmányomban arról a két, télhez kötődő szokásról írok, amelyekkel az óvodai év alatt foglalkozunk, és amelyek talán kevésbé ismertek. A két népszokás óvodai megünneplésének forgatókönyvét is mellékelem.

#### Márton-nap

November 11-e, Márton napja jeles dátum a népi kalendáriumokban: ez az őszi legnagyobb, legszínesebb, szokásokban leggazdagabb eseménye. Márton napja a 40 napos adventi böjtöt megelőző utolsó nap. Ezen a napon rendszerek voltak a lakomák, bálók, vásárok. A hagyomány szerint ilyenkor nem volt szabad takarítani, mosni, teregetni, mert ez a jószág pusztulását okozta. Ezen a napon zárultak le a mezőgazdasági munkák, ekkor kóstolták meg először az újbort és vágták le a hízott libákat. E napon kezdődött a tollfosztás. Ekkor

kezdték szóni, fonni, hímezni is. Márton napja a gazdasági év zárónapja. Legkésőbb ezen a napon hajtották be a jószágot téli szállásra. Márton-napon fizette meg a gazda a pásztoroknak a béles adót vagy rétes pénzt, míg a pásztorok többágú vesszőt (Szent Márton vesszejét) ajándékoztak a gazdáknak.

A hiedelem szerint ludat illik enni ezen a napon. A közmondás úgy tartja, „aki Márton napján nem eszik libát, az egész évben éhezik”. Tipikus ételek a libaleves és a libasült párolt káposztával, zsemle- vagy burgonyagombóccal. A lúdvacsora után Márton poharával, vagyis az éppen kiforrott újbórral szokás koccintani. A sült liba mellcsontjából az időjárásra jósoltak: ha a csont barna és rövid, akkor esős, sáros lesz a tél, ha viszont hosszú és fehér, akkor havas.

Ez a nap Szent Márton nevéhez fűződik, aki Pannoniában, Sabaria városában született 316 táján, de Itáliában, Paviában nevelkedett. Gyermekkorától fogva isteni kegyelem hatotta át, és amikor tizenkét éves lett, szülei akarata ellenére a templomba szökött, és kérte, hogy vegyék fel a hittanulók közé. De apja parancsára katonának kellett mennie. Tizenöt évesen indult harcba. Katona évei során is szent életet élt, mintha szerzetes lett volna. Látván szent életét, püspökké akarták választani, de ő nem akarta elvállalni a tisztséget. Ekkor erőszakkal el akarták vinni, de ő egy libaólba bújt el az emberek elől. De a libák hangos gágogásukkal elárulták Mártont, az emberek megtalálták, és püspökké választották. Szent Márton püspökként is igen alázatosan és egyszerűen élt. Nevéhez több legenda is fűződik, például az, amikor tolvajok támadták meg, akiknek Jézusról beszélt, és közülük egyik megtért, szerzetes lett. Másik alkalommal egy szegény koldusnak alamizsnát adott, és saját köpönyegét kettévágva befedte a koldus mezítelen testét. Az angyalok kendővel takarták be kilátszó karját, és feje fölött csillag jelent meg.

Márton a jószágok védőszentje, ő fékezi meg az „ördög hajtotta” (beteg) állatokat. A gazdaasszony ilyenkor rétest sütött – Szent Márton köpönyegének szimbóluma, mely beteríti a határon meztelenkedő, fagytól remegő őszi vetést, hogy a következő évben bő termés legyen, és a szegényeknek is jusson.

Manapság elterjedt a fáklyás felvonulás, amely Szent Márton emlékét őrzi, és a jó cselekedeteket szimbolizáló fényt juttatja el az emberekhez. Családok járják az utcákat lámpásokkal, közben Márton-napi dalokat énekelnek, eljátszszak Szent Márton és a koldus történetét. A megemlékezés a Márton-napi tűz meggyújtásával, liba formájú sütemény és meleg italok fogyasztásával végződik.

### **Az óvodában így ünnepeltük**

**Tevékenység ideje:** november 11.

**A tevékenység témája:** Márton-nap



**Tevékenységi forma:** integrált (vers-mese, dramatikus játék, ének-zene, énekes játék, kézimunka)

**Tapasztalati területek:** Nyelv és kommunikáció  
Tudományok  
Ember és társadalom  
Esztétika és kreatív terület

### **Követelmények:**

- figyelemfejlesztés (akusztikus figyelem, figyelemkoncentráció, akusztikus differenciálás, reakcióidő csökkentése);
- mozgásfejlesztés (éntudat, testséma, nagymozgás, dinamikus egyensúly, statikus egyensúly, térészlelés);
- a hosszú távú memória fejlesztése;
- értelmi fejlesztés;
- a Márton-naphoz kapcsolódó szokások megismerése;
- a népi alkotásokban rejlő értékek megismerése, Márton püspök legendájának megismerése; beszédértés, beszédhallás, szókincsbővítés: szent, püspök, legenda, jótékonyág, ispotály, ól, palást, koldus, adomány, pogány, taliga, tarló, gúnár, peckes, köpönyeg, tollfosztás, tallér;
- ritmikai fejlesztés: az egyenletes lüktetés érzékeltetésére dalok gyakorlása különböző játékos mozdulatokkal;
- erkölcsi fejlesztés: szabálytartás és szabálytudat alakítása, türelem, önfegyelem, kitartás, egymáshoz való alkalmazkodás fejlesztése;
- közösségi fejlesztés: összetartozás érzésének erősítése, segítőkészség, jó cselekedet jelentőségének tudatosítása;
- esztétikai érzék fejlesztése: kézügyesség, kisizmok fejlesztése, erősítése, ügyesítése, szem-kéz koordináció fejlesztése, kreativitás, szépérzék, improvizációs készség fejlesztése.

**Didaktikai eszközök:** töklámpás, gyertya, Márton püspököt jelképező bábu, dobozból készült makett libákkal, mintamunka, olló, ragasztó, kartontápnér, színes papír, ritmushangszerek, CD-lejátszó.

**A fejlődést elősegítő tevékenység folyamatában alkalmazott módszerek, eljárások:** bemutatás, magyarázat, beszélgetés, gyakorlás, népi gyermekjátékok, ellenőrzés, értékelés.

**A fejlődést elősegítő tevékenység során alkalmazott munkaformák:** frontális, egyéni, csoportos.

**A fejlődést elősegítő tevékenység során az óvodapedagógus feladatai:**

- érdeklődés, figyelem felkeltése, fenntartása;

- Szent Márton legendájának élményszerű elmondása;
- mesedramatizáláshoz, játékhoz szereplők kiválasztása a megfelelő célirányos fejlesztésre alapozva;
- koordinált mozgásfeladattal mozgásfejlesztés;
- differenciálás (feladatadásban, ellenőrzésben, értékelésben);
- a lúd elkészítési módjának bemutatása, magyarázat, az olló helyes használatának felügyelése, irányítása;
- direkt módon irányítja, segíti a tevékenység lefolyását.

### A tevékenység menete

Tevékenység	Tartalom
<b>Szervezés</b>	Hely biztosítása, a gyertya meggyújtásával a mesevadás hangulatának a megteremtése, a gyermekek a szőnyegre ülnek.
<b>Figyelemfelkeltés</b>	A reggel készített toklámpás átemelése a szőnyegre.
<b>A legenda bemutatása</b>	Szent Márton legendájának elmesélése, a makett bemutatása, megbeszélése: Élt egyszer egy férfi, akit Mártonnak hívtak. Sok jót tett más emberekkel. Püspökké akarták szentelni, de amikor ezt megtudta, elbújt egy libaólba, hogy ne találják meg. Azonban a libák elárulták szárnyuk veresével és gágogásukkal, így megtalálták Márton rejtekhelyét. Püspökké szentelték, és egész életében segítette a rászorulókat.
<b>Márton-napi szokások</b> – dologtöltő nap – tollfosztás kezdete – újbort megkóstolása – állatok behajtása – gazdasági év vége, bérek kifizetése – állatok, béresek megvesszőzése – időjárás megfigyelése, következtetések a téltre – jellegzetes ételek – vásárok, bálók tartása – lámpás készítése – Márton köpönyege – Márton-tallér	November 11. a téli évnegyed kezdő napja. Ilyenkor nagy eszem-izsomot rendeztek, asztalra tették az újbort is. Azért rendezték a lakomákat, hogy jó legyen a következő évi termés. Ilyenkor a legjellegzetesebb étel a libasült, párolt káposztával, burgonyagombóccal, rétes sütése. <i>„Novemberben, Márton napján liba gágog, ég a kályhán. Aki libát nem eszik, egész évben éheznek.”</i> Márton-napon lámpás felvonulást is szoktak rendezni Szent Márton emlékére, ez a jó cselekedeteket jelképező fényt hivatott eljuttatni mindenkire. Készítsünk lámpást, és emlékezzünk a jóságos Szent Mártonra. Ismertetem a Márton-naphoz fűződő időjárás-jóslatokat, szokásokat (újbort kóstolása, tollfosztás kezdete, Márton vesszejével az állatok megvesszőzése,

	<p>hogy ne legyenek betegek, rétes nyújtása, Márton köpönyegének teregetése (hó fedje be a búzatáblákat, hogy bő termés legyen).</p> <p><i>Ködös Márton után enybe telet várhatsz. Havas Márton után farkast soká láthatsz. Szent Erzsébet napja tél elejét szabja, Az András-napi hó a vetésnek nem jó.</i></p>
<p><b>Dramatizálás</b> – szereplők kiválasztása</p> <p>– mozgások mimetizálása</p> <p>– improvizálás</p>	<p>Kiválasztom Mártont, a jótékony papot, és még néhány papot, akik eljönnek Mártonért, hogy püspöknek válasszák. A többi gyermekek lesznek a libák. Libákhoz: – Változzunk libákká, Szorítsuk ökölbe a kezünket, nyissuk ki a hüvelykujjunkat, és dugjuk a hónunk alá.</p> <p>Amikor Márton elbújik a libaólba, mert nem akar püspök lenni, a libák féltőn, védőn körbeveszik: – Bújtassuk el, hogy ne lássák meg! – Márton, Márton! – szölongatják a papok.</p> <p>Körbe vesszük az elbújt Mártont, majd megkérdezem: – Ne áruljuk el, hogy itt van? – Ne! – mondják várhatóan a gyermekek, a libák. – Ha Márton püspök lenne, és a papok között is a legelső lenne, akkor biztosan többet tudna segíteni az embereken. Áruljuk el, hogy itt van, hogy segítsen minél több emberen. – Jó! – mondják, és gágogni kezdenek, gágogásukra odajönnek a papok, és elkísérik Mártont.</p> <p>Megdicsérem a szereplőket: – Ügyesek voltatok, nekem nagyon tetszett így a legenda.</p>
<p><b>Énekes játékok</b> Kiszámolók, mondókák</p>	<p>Töklámpás felemelése az asztalra. Elmondunk pár libáról szóló mondókát:</p> <p><i>Árok partján ül egy liba, azt gágogja, hogy taliga. Paradicsompaprika, papucsba jár a liba. Liba mondja, gi-gá-gá, elmegyek én világgá. Réce, ruca, vadliba, jöjjetek a lagziba, kést, kanalat hozzatok, hogy éhen ne halljatok.</i></p> <p>A gyermekek fejét megérintve elszámolunk tízesével százig.</p>

<p><b>Dalos játékok</b> gyakorlása</p> <p>Kígyózás sétalépéssel, ismétlés- re irányváltás, köralakítás.</p> <p>Kör szűkítése – sétalépéssel, 5- re dobantás. Kör tágítása – sétalépéssel, 5-re dobantás. Ismétlés, forgás.</p> <p><b>Párválasztó körjáték</b></p> <p>Kettes csárdás vállfogással, forgás, irányváltás.</p> <p>Lengető cifra jobb kéz–jobb kéz fogással, ismétlés, ledobogás, soralakítás.</p>	<p>Eljátsszuk a vonulós-énekes játékot:</p> <p><i>Száz liba egy sorba, mennek a tarlóra, elől megy a gúnár, jaj de peckesen jár. Száz liba egy sorban.</i></p> <p><i>Egyél libám, egyél már, nézd a napot, lemegy már! Éjfélutánba, nyolc órára, esti barangszóra, hipp, hopp, hopp.</i></p> <p>Játékszabályok ismertetése, Gúnár – vezető játékos választása mondókára: <i>Elesett a lúd a jégen, majd felkel a jövő héten. Inc-pinc, te vagy odakinn.</i></p> <p><i>Hatan vannak a mi ludaink, három szürke, három fekete. Gúnár, gúnár, liba gúnár, gúnár az eleje, szabad a mezeje. Akinek nincs párja, válasszon magának.</i></p> <p>Minden gyerek a párjával táncol.</p> <p><i>A rátóti legények, libát loptak szegények. Nem jól fogták a nyakát, a nyakát, sej, haj a nyakát, elgágintotta magát. A rátóti legények, jaj, de nagyon szegények. Pénzért nyúl a zsebébe, zsebébe, sej a zsebébe. Tökemag akad a kezébe.</i></p>
<p>Játékból visszavezetés munka jellegű tevékenységbe. <b>Kézimunka</b></p>	<p>Libát készítünk papírtányérból vágással, ragasztással. A mintamunka bemutatása után a gyermekek a megadott szempontok szerint elkészítik a libákat. A liba testére tollból szárnyakat ragasztanak, a lábait, csőrét narancssárga színű kartonból vágják ki, és masnit ragasztanak a nyakába.</p>
<p><b>Értékelés</b></p>	<p>A kész munkákat kiállítjuk, értékeljük.</p>

<b>A tevékenység zárása</b>	A gyermekek a mondókára kimennek: <i>Nincs szebb madár, mint a lúd, nem kell neki gyalogút. Télbe-nyárba mezőtláb, úgy kíméli a csizmát. Líba mondja: gá, gá, gá, elmegyünk mi világgá.</i>
-----------------------------	--

### Luca napja

Kevés olyan jeles napunk van, amelyhez annyi szokás, hiedelem, jóslás, tilás fűződne, mint Luca napjához (december 13.). A Luca név jelentése latinul fényhozó. Ezen a napon Szent Lúciára emlékezünk. A középkorban Lúcia a legkedveltebb szentek közé tartozott. Legendájából írók, költők és festők merítették. Oltalmáért fohászokdtek a vakok, a földművesek és a különféle kézművesek, a varrónők, mivel valamennyien hegyes szerszámokkal dolgoztak.

Arról, hogy ki volt Luca, eltérők a vélemények: gyakran azt mondták róla, hogy boszorkány, de azt is, hogy szűz volt. A keresztény hitre tért szép fiatal leány szüzességet fogadott, hogy életét Krisztusnak szentelhesse, majd mártírhalt hitéért. Példamutató tisztasága és alázatos élete folytán nevét a fény (lux) szóval is kapcsolatba hozták. Lucát több országban is kedvelt szentként emlegetik.

A Gergely-naptár életbe lépése előtt ez a nap volt a téli napforduló, a viláosság kezdete, az év legrövidebb napja és leghosszabb éjszakája, vagyis gonoszjáró nap. Úgy tartották egykor, hogy ezen a napon különösen a boszorkányok rontása ellen kell védekezni, és ez a gonosz hatalmának megtörésére irányuló varázscselekmények napja is egyben. Néhol ezért fokhagymával dörzsölték be az állatok fejét, az ólak ajtajára keresztet rajzoltak, hamut szórtak a kapuk elé, lefekvés előtt fokhagymás kenyeret ettek, hogy szagával elriasszák a gonosz szellemeket, és elzárták a seprűket, nehogy azon nyargalássanak a boszorkányok.

A Luca-naptól karácsonyig terjedő időszak időjárásjóslásra volt alkalmas, ugyanis ennek a 12 napnak az időjárásából következtettek a következő évre. Úgy vélték, hogy amilyen az első nap, olyan lesz az eljövendő év első hónapja, amilyen a második nap, olyan a második hónap és így tovább. Ezt nevezik *Luca kalendáriumának*. Ugyanezt a célt szolgálta a *hagymakalendárium* is. A hagymáról lefejtettek 12 réteget, ez az év egy-egy hónapjának felelt meg. Mindegyikbe egy kevés sót szórtak, és amelyikben elolvadt, az a hónap esősnek ígérkezett, a többi száraznak.

A legnevezetesebb népi szokás az úgynevezett Luca székének faragása, melyet 9-féle fából (kökény, boróka, jávor, körte, som, jegenyefenyő, akác, cser, rózsza) készítettek, és szögek helyett bükkfából faragott ékek tartották össze. „*Kilenc fából/ Kilenc jámbor, / Bűvös szóból / Luca-széket/ faragok.*” A hagyományos lucaszék 13 napig készült, mindennap kellett egy kicsit faragni rajta, de csak karácsony estéjére volt szabad befejezni. Innen ered a mondás: „*Lassan készül, mint Luca széke!*” Segítségével a szék tulajdonosa megláthatta a falu boszorkányait az éjfélt misén, akik mások számára láthatatlan tollakat és szarvakat viseltek a fejükön. Ezután a lucaszéket el kellett égetni, nehogy rontást hozzon a házra. Azonban, ha a boszorkányok is meglátták – és üldözőbe vették őt –, menekülés közben mákot szórt szét a háta mögött, így időben hazaért, hogy elégethesse a széket, ugyanis a boszorkányoknak fel kellett szedegetniük a mákot.

Ezen a napon vetik a Luca-napi búzát. A búzaszemek gyorsan csíráznak, azt tartják, ha karácsonyra kizöldül, az elkövetkező évben jó termés várható. A búza zöldje az adventi remény beteljesülését, fénye a Megváltó érkezését volt hivatott hirdetni, maga a búza pedig az élő kenyeret, Jézust jelképezte.

Luca napján tilos volt bármilyen házimunkát végezni. A hagyomány szerint, ha ezt valaki megszegte, súlyos büntetés volt az ára. Tilos volt ezen a napon varrni, mert azzal bevarrták a tyúkok fenekét egész évre. Tilos volt szőni, fonni, mert Luca büntetésből a fonóasszonyhoz hajította az orsót, és kóccá változtatta a fonalat. Tilos volt kölcsönadni bármit is, mert az egy évre elvitte a szerencsét. Nem szabadott sem mosni, sem kenyeret sütni, a betegségeket pedig csak veszőzéssel lehetett elűzni.

Ezen a napon jósoltak is. A legnépszerűbb jóslási forma a lányok leendő férjének megjövendölése volt. A majdani férj foglalkozását mutatta meg a vízbe öntött ólom formája, nevét pedig a gombócokba főzött cetlik közül az, amelyik először feljött főzéskor a fazékban. Azt is ki lehetett ilyenkor deríteni, hogy még hány évet kell várnia a lánynak a férjhezmenetelre. Egyszerűen oda kellett mennie a hajadonnak a disznóólhoz, s abba egy jó nagyot belerúgni. Ahányat rőffent aztán a disznó, annyi esztendő múlva ment férjhez a lány.

Ehhez a naphoz fűződik a Luca-cédulák készítése. Az eladó lányok így próbálták megtudni jövődöbelijük nevét. Luca-nap estéjén tizenhárom egyforma cédulára felírtak egy-egy férfinévvel, aztán galacsinba hajtogatták a papírdarabkákat, s minden nap a tűzbe hajítottak közülük egyet. Tizenhárom nap múlva, karácsonykor kibontották a megmaradt cédulát: amilyen név állt a papíron, úgy fogják hívni a férjüket.

A Luca-napi első látogatóból a várható állatszaporulatra jósoltak. Ugyanis, ha Luca reggelén férfi lépett a házba, a szaporodás bika lesz, ha pedig nőlátogató érkezik, üsző.

Dél-Dunántúlon Luca napjának hajnalán *kotyolni* vagy *palázolni* indultak a kisfiúk. Ha engedélyt kaptak a kotyolásra, akkor szalmán vagy fadarabon énekelve kívántak a házakban bő termést, gazdag állatszaporulatot. Ezt a szalmát tette a gazdasszony a tyúkok alá, hogy jobban tojjanak. A kotyolók jutalma egy-egy marék aszalt gyümölcs, dió, alma volt. A háziasszony vízzel fröcskölte, kukoricával öntötte le őket, és ezt utána libáival, tyúkjaival itatta, etette fel. Verses mondókájukkal (lásd a táblázatban, a 94. oldalon) számba vették a háztartás és a gazdaság dolgait. A fiatalok ezen az ünnepen sok helyen alakoskodni is jártak. A Luca-asszonynak öltözött maskara vezette a lucázást, amelynek során a termékenységvarázslathoz szükséges rigmusokat adták elő.

Szintén Luca-napkor voltak szokásban bizonyos, finomnak éppen nem mondható tréfák is. Egyes vidékeken a legények leakasztották a kertkaput, máshol szétszedték a szekeret a gazda legnagyobb bosszúságára.

Érdekesség, hogy az angolszász területről ismert száj-, orr- és szemnyílással ellátott világító sütőtök magyar területen is ismert volt. A Dunántúlon ezen a napon készítették, belsejébe gyertyát tettek, majd az ablakba helyezték, hogy a háziakat megijesszék. A skandináv országokban, ahol a fényre a hosszú zord tél miatt nagyon vágnak az emberek, Luca napja lényegesen jelentősebb ünnep, mint nálunk.

**A tevékenység ideje:** december 13.

**A tevékenység témája:** Luca-napi búza ültetése, népi kotyolás hagyományának felelevenítése, „lucázás”

**Tevékenységi forma:** integrált (megfigyelés, elbeszélés, gyakorlati tevékenység, dramatikus játékok)

**Tapasztalati területek:** Nyelv és kommunikáció

Tudományok

Eszztétika és kreatív

**Követelmények:**

- az anyanyelvi kommunikációs képességek fejlesztése: szókincsbővítés, a gyermeki kifejezőkészség, nyelvtanilag helyes beszéd fejlesztése;
- a beszédértés, beszédhallás, szókincsbővítés: kotyolás, rontás, babona, mise, Luca széke (háromlábú kisszék), kalendárium, csíra, sarjad, kend;
- a tiszta artikuláció, a magyar nyelv helyes hangsúlya, dallama, ritmusa és érzelmi hatásának gyakorlása;
- a szókincs aktivizálása;
- a gyermekek figyelmének, emlékezetének, képzeletének fejlesztése;

- a találós kérdésekben, szólásokban, anyanyelvfejlesztő játékokban előforduló népies-régies kifejezések, humoros elemek érzékeltetése;
- a gyermekek élmény- és tapasztalatgazdagságának biztosítása változatos beszédhelyzetek megvalósításával;
- a gyermekek ritmikai érzékének fejlesztése;
- a Luca-naphoz kapcsolódó babonás hiedelmek, szokások megismerése, gyakorlása;
- a népi kifejezések gyakorlása: Luca, Luca kitty-kotty, kitty-kotty / Galagonya kettő, három;
- a memóriafejlesztés: a szövegek felidézése során az emlékezés tartósságának a reprodukív és kiegészítő fantázia mozgósításával történő fejlesztése;
- a hagyományra épülő dramatikus játék, a lucázás újraélesztése;
- a búza fejlődésének megfigyelése, nyomon követése;
- a helyes növénygondozási műveletek elsajátítása, betartása;
- a szociális kompetencia gazdagodása, a hagyományok felelevenítése során a közösségi kapcsolatok megerősítése.

**Didaktikai eszközök:** kosár, egy köteg szalma, Luca-búza, gyertya, tarisznya, tál, víz, vattapamacs, népviselet, kalap, bot, könyvek.

**A fejlődést elősegítő tevékenység folyamatában alkalmazott módszerek, eljárások:** bemutatás, magyarázat, beszélgetés, mesélés, szemléltetés, utasítás, gyakorlati tevékenység, dramatikus játék, értékelés.

**A fejlődést elősegítő tevékenység során alkalmazott munkaformák:** frontális, egyéni, csoportos.

**A fejlődést elősegítő tevékenység során az óvodapedagógus feladatai:**

- a foglalkozás feltételeinek biztosítása;
- a dramatizáláshoz, játékhoz a szereplők kiválasztása;
- a tevékenység koordinálása;
- a motiváció, az érdeklődés, a figyelem fenntartása;
- irányítja, segíti a tevékenység lefolyását.



A tevékenység menete

Tevékenység	Tartalom
Beszélgetés a hagyományokról Könyvek, képek nézegetése	A naphoz sok babona, hiedelem, varázslat kötődik. Ezen a napon a néphit szerint gonosz szellemek garázdálkodtak szabadon.
E naphoz kötődő hiedelmek, babonák (rontás)	Így például a háziak elrejtették a seprűt, hogy a boszorkányok ne tudjanak elrepülni, és fokhagymát tettek az ablakba, hogy a rontást távol tartsák a házuktól. Volt, hogy még az istálló ajtaját is bekenték fokhagymával, hogy az állatokat megvédjék a Luca-napi rontástól.
Dologtiltó nap	Nem volt szabad dolgozni, főleg varrni, mosni, teregetni.
Luca-napi ijesztgetés	Szokás volt a Luca-napi ijesztgetés is; a fiúk fehér lepedőbe bújtak, és rémítettek mindenkit vagy tréfás verseket szavaltak. Kedvelt ijesztő játéku a gyermekeknek az „Egyet üt az óra...” kezdetű énekes játék, ami különösen jó feszültségoldó is. <i>Egyet üt az óra, Kettőt, hármat, Négyet, ötöt, Hatot, hetet Nyolcat, kilencet, Tízet üt az óra. Lé, lé, lé, Ectes, savanyú borsólé, A hintáról lefelé!</i>
Luca széke (9-féle fából)	Angyalos-ördögös, boszorkányos játékokat is játszanak. Ehhez a naphoz kötődik a lucaszék készítése. A Luca székét 9-féle fából faragják, és azért készül olyan lassan, mert minden nap csak egyetlen műveletet lehet rajta végezni. Ennek ellenére karácsonyra el kell vele készülni. A Luca székét karácsonykor elvitték az éjféli misére, és aki ráállt, megláthatta a boszorkányokat.
Kotyolás (palázolás), termékenyvarázsló versek előadása a fiúk által	Luca megszemélyesítése mellett igen népszerű a tyúkok termékenységét előmozdító palázolás (kotyolás, lucázás). A fiúk hajnalban



<p><b>Hagymakalendárium készítése</b></p>	<p>Fontos további teendő az elpárolgott víz pótlása.</p> <p>A műveletek betartásával a búzaszemek kicsiráznak, majd kisarjadnak, karácsonyra szépen zöldellnek. A csoport ünnepi asztalát díszítheti.</p> <p>Hagymakalendáriumot készítünk félbevágott vöröshagymából úgy, hogy az egymásra boruló leveleit szétszedjük, és az így készített tizenkét tányérkába egyforma mennyiségű sóttöltünk. Egy-egy hagymatálka egy-egy hónapot jelképez, melyek a jövő évi csapadékosságot mutatják a bennük összegyűlt lé által.</p>
<p><b>A népi kotyolás hagyományának felelevenítése: „Lucázás” a csoportban</b></p>	<p>Az óvodában megismert kotyoló verseket mondogatják. A lányok, szalmát szórnak szét, a fiúk közben rigmusokat mondogatnak:</p> <p>„Adja meg az Isten, hogy kendteknek annyi pénze legyen, mint a pelyva.”</p> <p>„Adja meg az Isten, hogy a kendtek tyúkja úgy megülje a tojást, mint én a szalmát.”</p> <p>„Adja meg az Isten, hogy a kendtek disznójának akkora szalonnája legyen, mint az ajtó!”</p> <p>„Adja meg az Isten, hogy a kendtek lúdjának annyi pipéje legyen, mint a réten a fűszáll!”</p> <p>„Adja meg az Isten, hogy kendteknek annyi csibéje legyen, mint az égen a csillag!”</p> <p>A lucázással a szomszéd csoportokat is meglátogatjuk, cserébe süteménnyel kínálnak meg.</p>

### **Bibliográfia**

- Barabás László: *Aranycsitkóké, maszkeurák, királynék*. Marosvásárhely, 2000, Mentor Kiadó.
- Barsi Ernő: *Népi hagyományaink iskolai és amatőr színpadon*. Győr, 2003, Hazánk Könyvkiadó Kft.
- Csáky Károly: *Sándor naptól Úrnapig*. Bratislava, 2006, Madách Kiadó.
- Csukáné Klimó Mária: *Játsszunk játékot, táncot, színházat!* Kolozsvár, 2003, Régiók Magyar Tankönyvtanácsa.
- Dömötör Tekla: *Magyar népszokások*. Budapest, 2003, Neumann Kht.
- Pozsony Ferenc: *Erdélyi népszokások*. Kolozsvár, 2006, Egyetemi jegyzet. KJNT: BBTE Magyar Néprajz és Antropológia.

**Ködöböcz Gábor**

**„rigófüttynek volna jó/ lenni bár egy hangnak”  
Empíria és fantázia Kányádi Sándor gyermekverseiben**

A testnek van háza. Úgy hívják, hogy lakás. A léleknek is van háza. Úgy hívják, hogy vers. És amiként a test otthonra lelhet a lakásban, a lélek is otthonra találhat a versben. Adott esetben Kányádi Sándor makulátlan szépségű, nemegyszer keresetlen egyszerűségű gyermekverseiben, melyek az esztétikai gyönyörűség és nyelvi élmény mellett a táj-ember-kultúra szerves egységét is példázzák. Amit ugyanis Tamási Áron vallomásában olvashatunk („Az én írói természetemre különösen jellemző, hogy székelynek születtem”), azt akár Kányádi Sándor is írhatta volna. Verseinek tárgyvilága és finom nyelvi struktúráltasága, a fölnevelő tájháza értékjelképekben testet öltő miliője, a költemények értékszerkezete és összetéveszthetetlenül egyéni metaforikája mindennél meggyőzőbben bizonyítja ezt.

A gyermek-felnőtt reláció szempontjából lehet fontos a *Kirakják a fát* című József Attila-vers egyik megrendítő szöveghelye. („A kis kölyök, ki voltam, ma is él / s a felnőttet a bánat fojtogatja; / de nem könnyezik, egy dalt zöngicsél / s ügyel, hogy el ne szálljon a kalapja”). A fájdalom zsenijétől idézett versrészlet az egzisztenciális vonatkozásokon túl arra is rávilágít, hogy a lét-, a világ- és önmegértés nélkülözhetetlen feltétele, hogy a felnőtt ember beszélő viszonyban legyen gyermekkori énjével. Költő esetében ez még inkább kívánatos, hiszen a lírikus (jelen esetben Kányádi Sándor) legfőbb törekvése és legnagyobb erénye, hogy saját növésstervére figyelve pontosan próbálja olvasni önmagát. Legfőképpen azért, hogy azonos lehessen a saját tehetségével, és megfejthesse a költői emlékezet fekete dobozát.

Kortárs költők, jelentős pályatársak Kányádi-élménye is azt mutatja, hogy Kányádi Sándor életművében a gyermeki látásmód és világerzékelés meghatározó súllyal van jelen. Közülük Nagy Gáspár: *Mi volna évei mögött?*; Kovács András Ferenc: *Vándordallam*; illetve Farkas Árpád: *Kányádi Sándornak* című versét emelem ki. A példák sorát a Székelyföld 2009 májusi számában megjelent, a 80 éves Kányádi Sándort köszöntő versekkel bővíthetjük tovább: Ferencz Imre: *Két vers* (Gyermekvers; Apokrif); Iancu Laura: *Akkor minden szép lesz*; Lackfi János: *Világ-iszák*.

Sokatmondó az is, hogy a Kaláka–Kányádi (könyv és CD) tizenkilenc verse között tizenegy gyermekvers található. A Gryllus testvérek és Huzella Péter fémjelezte formáció remekbeszabott megzenésítésekben muzsikálja ki a ritmust és a dallamot az alábbi versekből: *Sóbajtás; Elszálltak; Szemerklél az őszi eső; Fara-gott versike; Alma; Feketerigó; Betemetett a nagy hó; Az elveszett követ; Birka-irka; Tar-lón tűzok lépeget; Három székláb*. Jellemző, hogy a felsorolt versek közül több is szerepel a népszerűségi listák élén, továbbá általános iskolai tankönyvekben és gyermekvers-antológiákban. A Kányádi-lírából készült versválogatásokat is ér-demes szemügyre venni. Kovács András Ferenc 2004-es válogatásában (*Noé bárkája felé*) vezérversként olvasható a *Sóbajtás*, a Bertha Zoltán szerkesztette kötetben (*Kányádi Sándor válogatott versei*, 2004) a *Nyergestető* és az *Útravaló ének* szólítja meg a legifjabbakat, az előzővel azonos címet viselő, Tarján Tamás által jegyzett válogatásban (2000) pedig az iménti versek mellett a *Szítakötő tánca; Mi lennék; az Őszeleji kívánság; Az elveszett követ* és a *Szarvas-ítató* képviseli a gyermek-vers műfaját.

A tetszés szerint folytatható listán – anélkül, hogy parttalaná válna a fölso-rolás – néhány különösen emlékezetes, nyelvileg is roppant leleménnyel meg-formált alkotás még feltétlenül helyet követel magának: *Kicsi legény, nagy tarisz-nya; Kicsi faluból való vers; Krumpilis mese; Mátyás-napi vásár; Nyári alma ül a fán; Szep-temberi töprengés; Volna; Árva bárány; Kilenc kecske; Ha én zápor volnék; Tűvé-tevő; Volt egyszer egy ember*. Mindenekfölött pedig a létezés lüktetését, az évszakok át-tűnését zenei architektúrájú szerkezetben, fokozottan természet- és valóság kö-zeli szemléletmód jegyében megragadó versciklus, a *Küküllő-kalendárium*, amely a kulturális emlékezet által átmentett nyelvi és világképi archaikum, illetve a 20. századi transzszilván bukolika ölekezéséből (oszcilláló szintéziséből) teremti meg a létbeli otthonosság eszményinek tetsző modelljét.

Kányádi Sándor szülőföldhöz kötődő értékjelképei között kitüntetett sze-repet töltenek be a hely szellemét, a couleur locale-t, vagyis az erdélyiséget transzparens módon kifejező olyasféle folyónevek, mint például a Maros, Nyárad, Olt, Szamos, Nyikó és Küküllő. A költő magánmitológiájában különö-sen fontos, már-már szakrális szimbólummá emelkedő Küküllő számos vers (*Megrozzant az öreg malom; Nagyüküllő; Vágy; Halottak napja Bécsben*) szemantikai rendjében dominál, a *Küküllő-kalendárium* című évszaksoroló versfüzérben pedig abszolút viszonyítási pontként, afféle „imago mundi”-ként jelenik meg a szülő-föld oly kedves folyója.

A „minden más táj csak óceán / ez itt a föld / a föld nekem” egy korábbi versben megfogalmazott vallomása ebben a kompozícióban is lebírhatatlan erővel tör felszínre: „Kékellő Küküllő, / kökényszemű tündér. / Szívemhez,

nyelvemhez / hozzáédesültél. // Járhatok akárhol, / minden folyóparton / a te nyárelői / susogásod hallom”. „A szerelmes földrajz” és a példaszerű hűség eme artisztikus szépségű hitvallása nem hagy kétséget afelől, hogy a világban levésnek az otthonlét a legfőbb értelme. A Küküllővel szimbolizált szülőföld azt a szakrális helyet jelenti, ami pótolhatatlan, egyetlen és örök. Az óceánként egybefolyó „idegen” tájak és ismeretlen vidékek halmazából amolyan zárványszerű szigetként, a létezés centrumaként emelkedik ki a mindig visszaváró, a megtartó és maradásra bíró egyetlen „hely”, a mitikus, mágikus és intellektuális tartalmakat egyidejűleg kifejező szülőföld.

A mindenünnen hazagondoló lírai alany a vezérmetaforává emelt Küküllő képében a lényegi állandóság, az örökké magunkban hordozott bensőséges mikrovilág tárgyi mivoltában való megragadhatóságát, tényleges fizikai közelségét fejezi ki. Ebbéli minőségében a komplex élmény- és érzékenységformákat magába sűrítő Küküllő erkölcsi, ontológiai és metafizikai tartalmakkal földúsulva jelenik meg. A valahova tartozás tudata, az otthonlevés biztonsága ugyanis a személyiség identitását, a világban és létben való eligazodás képességét jelenti. Kányádi Sándor inkább gyermekolvasóknak szánt, de a felnőtt korosztályoknak is maradandó élménnyel szolgáló lírai kalendárium a újfent arról győzhet meg bennünket, hogy erős kötődések, éltető források, eltéphetetlen gyökerek és titkos hajszáterek nélkül lelki egészségről, emberi teljességről és hiteles létezésről aligha lehet szó.

Az évszakok ciklikus rendjét követő, a mikro- és makrovilág látható és láthatatlan metamorfózisait bensőséges líraisággal és érzékletes pontossággal leképező *Küküllő-kalendárium* tizenkét verse az év tizenkét hónapjának felel meg. Kányádi Sándor természetfestő, tájleíró költészetének 1989-ben született remeke úgy kapcsolódik a magyar irodalmi hagyományokhoz (Fazekas, Csokonai, Petőfi, Arany, Tompa), hogy eközben a hasonló kortárs művekkel (Csanádi Imre: *Kergetőző négy testvér*; Szilágyi Domokos: *Naptár*; Németh István Péter: *Virágnaptár Ildikónak*) párbeszédet folytatva meg is újítja, számottevő vívmányokkal gazdagítja a hagyományt.

A *Küküllő-kalendárium* forrásvíz ízű, hegyi patak tisztaságú értékvilágát, az évszakok titokteljes misztériumát, a természet ezer csodával teljes romlatlan idilljét, ember és táj organikus egységét maradandó esztétikai érvénnyel és reveláló élményszerűséggel csak olyan költő eleveníthette meg, aki már kisgyerek korától megtanult a tájra figyelni, és a természettel együtt lélegezni. A külső tárgyi világ jelenségeinek, folyamatainak, apró rezdüléseinek gyermeki lélekkel, mikrorealista részletességgel való számbavétele kizárólag csak alapos és pontos megfigyelés, szeretetteljes elmélyültségre valló szemlélődés révén képzelhető el.

Az Édenként megélt Küküllő menti világból nyert empirikus élmények és tapasztalatok jelentőségét aligha lehet eltúlozni, hiszen mindenki azt veszi észre a világból, amire korán megtanult figyelni, és amit idejében megtanult néven nevezni. Nyilvánvaló, hogy Kányádi Sándor életében a természet, a tárgyi világ megismerése, birtokbavétele idejekorán megtörtént, s ebből aztán költőként is igen sokat profitált. A Küküllő-kalendárium antropomorf módon átlényegített/átlelkésített rendkívüli kép gazdagsága, a versciklus hézagtalanul zárt, életes természetességgel, breviáriumszerű bőséggel áradó pazar metaforikája mindennél beszédesebben árulkodik erről.

Az évszaksoroló, hónapos verseket tartalmilag-logikailag a szülőföld Küküllő nevű folyójának folyamatos változásai fűzik egybe. A szemlélet tárgyával való maradéktalan azonosulás az egzaltációval érintkező megragadottságot, az entuziazmusszal rokon áhítatot sugározva teremt meg a külső és belső táj tökéletes összhangját, a székely bukolikával fémjelezhető természet- és létszemlélet kontemplatív nyugalmát. A harmonikus világrendet kozmogóniai beágyazottságban, egyetemes távlatokban, kivételes élménysűrűséggel és roppant megjelenítő erővel kifejező kompozíció festőpoétai/poétafestői kvalitásokat csillogtatva árnyalja és gazdagítja a Fekete-piros, illetve a Napsugár-versek költőjéről alkotott képünket.

Az ismétlés, a párhuzam és gondolatrítmus szabályai szerint fölépülő Küküllő-versek atmoszféráját és partitúráját a versszakok élén álló s afféle szövegszervező erőközpontként funkcionáló tételmondatok határozzák meg. A folyó hónapról hónapra követhető anatómiai ábrája, a Küküllőhöz kapcsolódó életvilág metamorfózisos áttűnésekben zajló folyamatos változása a mindezt plasztikusan és expresszívén megjelenítő igei paradigmákban (fázik, reszket, vacog, szajzik, beállt, enged, zajlik, árad, ázik, kékell, ballag) tárul elénk. A körforgásszerűség, a ciklikusság és teljesség képzetét keltő állítmányi szerkezetek az antropomorfizáló-animizáló szemléletet tükröző megszemélyesítésekkel, telitalálatos metaforákkal és egyéb szintagmákkal kiegészülve nyerik el a végső értelmüket, s a lehető legteljesebb, az ultrahangokra is kiterjedő jelentésüket. A versvilág kontextuális összefüggésrendjét alkotó, atmoszferikusan jelentéses, minden esetben a Küküllőre vonatkozó szövegelemek közül olyasfélékre gondolva, mint például „lúdbőrös a háta”; „sovány, hórühorgas”; „éjjel-nappal fázik”; „jégpáncél van rajta”; „helyen-helyen kásás”; „vonszolódva lépdél”; „előnti a berket”; „paskolja a zápor”; „meg-megállva baktat”; „vize, mint a vázszon, / egy nagy szövőszéken / fordul át a gáton”. Komáromy Sándor könyvéből (*Költők és művek a XX. század magyar gyermeklírájából*. Budapest, 1998) idézve: „Tulajdonképpen az első versszakok teljességre törekvő költői képei



osztódnak a további négy versszakban, mintegy részleteiben is kibontva az első versszak tételmondatát”.

A tizenkétszer öt strófát tartalmazó 240 sornyi szövegben a Kányádi Sándor költészetéből ismerős állandó szemléleti elemek, a költő értékvilágát kifejező értékjelképek változatos, gazdag tárháza lelhető föl. A vissza-visszatérő, s az ismétlődés révén a versfüzérnek dramatikus, zenei szerkezetet kölcsönző motívumok közül említek néhányat: nap, hold, ég, csillag, évszakok (ősz, tél, tavasz, nyár), természeti jelenségek (szél, szellő, eső, zápor, köd, pára, jég), az állatvilág más Kányádi-műveiben is felbukkanó kedves szereplői (szarvas, ló, halacskák, békák, fecske, rigó), a komplexebb jelentéssel bíró, világképi szempontból is megkerülhetetlen toposzok (fák, fűzfák, csönd, hó, fény, árnyak, legény, bot, pásztor, furulya, rigófütty, szív, nyelv). A felsoroltak között akad jó néhány szakrális szimbólum is (nap, hold, csillag, fa, furulya, bot, ló, rigó, szarvas, pásztor), melyek az egész életműre kiterjedő érvénnyel reprezentálják azt a folyamatot, ahogyan a konstans szemléleti elemek és értékjelképek jelentésekben, allúziókban földúsulva mindinkább komplex metaforákká, rendszerint lét- vagy sorsszimbólumokká válnak. Az empirikus világ alkotóelemei ezáltal népesítik és ragyogják be az imaginárius világ tájait.

Kányádi Sándor vallomások elemektől motivált, a heroizáló, mitizáló eljárást sem nélkülöző allegorikus történelmi példázatai közül is kiemelkedik, sőt kiragyog a *Nyergestető* című, 1965-ös keltezésű vers (poéma, esetleg konfesszionális költői beszély), melynek meggyőződésem szerint az antológiákon túl az általános és középiskolai faliújságokon, központi hirdetőtáblákon is ott lenne a helye. (A világháló adta korlátlan lehetőségekről már nem is beszélve). Ez a sok szempontból modellszerű költemény – egyebek mellett azért is, hogy benne a nyelv otthonosan lakja a formát, és a verszene, a beszéddallam, a ritmikai szegmentáltság rendkívül hatékonyan szolgálja a lírai történésfolyamat eszmeierkölcsei tartalmának befogadását – hitem szerint a szülőföldszeretet, a példaadó ősök megbecsülése és a közösségi identitás mellett a belső harmóniát, a biztonságérzetet, a lelki nyugalmat erősítő, végső soron a mentális egészséget védő, méregtelenítő és gyógyító hatású mű. És akkor már itt is vagyunk a költészet mágiájánál, a verszene, a ritmus, a nyelv egész embert átható, vigasztaló, földerítő és lélekemelő varázserejénél, ami – jó ezt újra és újra észbe vésni – soha semmi mással nem pótolható. Az irodalmi alkotásban ugyanis – ha az író, illetve költő jól végzi a dolgát – a fikció önállítása rendre fölülírja az empirikus világ tényállítását. A költő és íróember ugyanis addig-meddig ügyeskedik, míg nem kitalálja a színtiszta valóságot. Ha tehát egy irodalmi mű jól van megírva,

az nyilvánvalóan része a valóságnak is. Ennek az egyik ékes bizonyossága a *Nyergestető* című méltán népszerű opus.

Kányádi Sándor – a néhai jó öreg Gaál Mózesre, gyermekkorra regélőjére is emlékezve – a sokszoros túlérővel bátran szembeszálló, a szabadságért hősi halált halt mintegy kétszáz főnyi székelynek állít emléket a versben, megénekelve egyszersmind a csíkországi fenyves erdők titkát. Ráadásul a termopületek példáját követő maroknyi székely védősereg és a „tanúként” megidéztet fenyőfák között lényegi hasonlóság, jól felismerhető sorspárhuzam van: „meg nem adta magát székely, / mint a szálfa, kettétörték”. Ilyen hősiesség láttán a hatalmas hadsereggel támadó cári és császári erők is fejet hajtottak és katonai tisztelettel adóztak: „Elámult az ellenség is / ekkora bátorság láttán, / zászlót hajtva temette el / a hősokeket a hegy hátán”. A szerkezetében, retorizáltságában, nyelvi-poétikai megformáltságában is az érettség tökélyével ható, klasszicizált nyugalmú poéma Kányádi Sándor egyik legmegrendítőbb, a személyes és közösségi felelősségre eszméltető alkotása. A verszárlat a költőre olyannyira jellemző nyelvi minimalizáltság, stiláris tisztaság, a gondolathoz mért maximális tömörség, a természetes beszéd mód művészi erőit villantja föl: „Nem tud róluk a nagyvilág, / hőstettükről nem beszélnek, / hírük nem őrzi legenda, / dicsőítő harci ének, / csak a sírjukon nőtt fenyő, / fönn a tetőn, a nyeregben, / s azért zöldell az az erdő / egész Csíkban a legszebben”. Ebben a versszelvényben az emberi hősiesség dicsérete és a csíkországi fenyves erdők misztériuma mellett az ezerszer áldott, tisztán zengő anyanyelv és a transzszilván értékvilágot kigyöngyöző szülőföld, az erdélyiség apoteózisa is hangsúlyosan van jelen.

A Nagy Gáspár által „Isten hű írástudója”-ként aposztrofált Kányádi Sándor a „fényből s gondból egyberostált ember-vándor”, akiben talán utolsó garabonciáskodó népköltőnket és utazó verscipelőnket tisztelhetjük. Ráadásul Kovács András Ferenc *Vándor-dallam* című versének üzenete („ki éneket mond verseket / ráolvasást a sorsra / megsejti hogy mint rejt sebet / szavaknak drága gyolcsa”) a művészi-emberi portré vonatkozásában – a József Attilára és Nagy Lászlóra emlékeztető altruista jelleget erősítve – újfent azt sugallja, hogy Kányádi Sándor esztétikai magatartásában a herderi paradigmához kapcsolódó tág horizontú szemlélődés, a nyelvnek, a költészetnek való elkötelezettség, a magyar ajkú közösségekért viselt egyetemleges felelősség és folytonos szolgálat a legszembeötlőbb vonás. Minthogy ez a fajta esztétikai magatartás észrevétlenül, de szükségszerűen a magatartás esztétikájává válik – következésképpen a formanívó is a létezési nívónak rendelődik alá –, egyáltalán nem meglepő, hogy a költő hetvenötödik születésnapjára készült, mindössze tizenhét verset számláló

kötetben (*Noé bárkája felé*) a legeszményibb vágy- és célképzeteket artisztikus szépséggel kifejező *Sóhajtság* lett a vezérvers. Ez a nyelviségében, formarendjében és konnotációjában is briliáns költemény a Kányádi-féle alkotástechnika egyik modellszerű darabja. Benne a radnótis rebbenékenység rilkei éberséggel, a József Attila-i kontempláció pedig Hölderlinre valló plaszticitással társul.

A folklór archaikus rétegeiből és az orfikus hagyományból merítő költői mágia a *Sóhajtság* című opusban a mindenség-gyökerű szemlélet, a kozmikus pillantás és az univerzális lírai részvét felhajtó erejével teremt egyszeri és egyedi, valóban kegyelemteljesnek tetsző minőséget. A lélekből kiszakadó sóhajtság voltaképpen az önkiteljesítés és világmegjobbítás, az önüdvözítés és világboldogítás fölöttébb diszkrét, visszafogott és alulstilizált igénybejelentése, ami a létrontás és világomás közepette akár Don Quijote-i hiábalalóságnak is tűnhetne, hogyha nem volna valamennyiünk természetes igénye és elemi szükséglete. Mert ugyan ki az közülünk, akinek ne lenne szüksége szomjat oltó, tiszta vizű kútra, árnyat és gyümölcsöt adó fára, a természetes idillt és életörömet kifejező madárdalra, a magánytól, sötét gondoktól, démonoktól és rettenetektől megóvó emberi-költői hangra, a világbeli utazások és felfedezések élményére, avagy a harmatozó égi világ csöppnyi örökléte sugárzó enyhületére...? A szellemi-lelki javakkal s korlátlan művészi mágiával teljes lírai alany afféle bőszsáruként funkcionáló versében jóízű, bukolikus természetességgel, kozmikus derűvel kínálja az emberarcú-emberérdekű létezés finom nyelvi strukturáltsággal, feltételes módon megfogalmazott esélyét. A harmonikusnak és hiánytalannak álmódott költői-emberi létforma eme archetipikus modelljét teljes egészében idézem: „kútnak lenni volna jó / utas-ítatónak / diófának vagy a fán / füttyentő rigónak // rigófüttynek volna jó / lenni bár egy hangnak / jönni-menni volna jó / akárcsak a harmat.”

Hitem szerint Kányádi Sándor fentebb elemzett versei újfent azzal a tanulsággal szolgálnak, hogy a költészet nem a lélek fényűzése, sokkal inkább a lételjesség forrása s a bennünk élő, fényre áhítózó gyermek elemi szükséglete.

Megjelent az *Agria* irodalmi, művészeti és kritikai folyóiratban, 2013 tavaszán.

**Demény Piroska**

## **Érzéki érzetek Bánffy Miklós írásművészetében**

Bánffy írásművészetével kevesen foglalkoztak, műveinek irányzattörténeti besorolását sem ejtették meg, és művészetének szecessziós vonásairól alig esik szó. Szecessziós témánk szempontjából a legtöbbet Ady (1944) értékelése mond, aki Bánffy *Naplegenda* című színművéről írja: „Buja, költői szép nyelv.”

Szabó Zoltán (1998) Bánffy két késői művében – a *Reggeltől estig* című kisregényben s a trilógia első részében, a *Megszámláltattál* címűben is – fedezett fel szecessziós stílári sajátosságokat. Taglalásuk azonban egy fontos irányzattörténeti kérdést vet fel. Ahogy az író első műve végén jelzi, kisregényét 1927-ben írta, legalábbis akkor fejezte be (első kiadása is ebből az évből való), a *Megszámláltattál* című regénye pedig először 1934-ben jelent meg. Egyszóval a szecesszió egészen késői megnyilvánulásával, késői szecessziós alkotásokkal van dolgunk, amelynek alapján esetleg utószecesszióról beszélhetünk.

Több idevágó vélemény a Bánffy egyéniségét jellemző artisztikumra hívja fel a figyelmet, és ezért szecessziójának a vizsgálatát elősegítő alapozásul szolgál. Kovács László (1943, 576) kiemeli, hogy Bánffy személyében „tökéletes harmóniában, igazi művészi együttesben alkot az író és a képzőművész.” Az Akadémiai Kiadó gondozásában megjelent Magyar Színművészeti Lexikon (1994, 55) így méltatja Bánffyt: „A szecesszió jegyében színpompás, változatos téma- és jelmezkompozíciókat alkotott, a színpadi monumentalitás, a drámai cselekmény és a jellemek felfokozott, stilizált ábrázolásának szolgálatában”. Sóni Pál (1981, 9) a *Reggeltől estig* című kisregény előszavában Bánffy „festői látásmódját” dicséri, amely szerinte „jellegzetesen meghatározza Bánffy novelláiban és regényeiben... az erdélyi táj szépségének visszaadását... ezekben a szavakkal festett képekben lépten-nyomon tetten érhetjük a képzőművészt.” Elmondhatjuk tehát, hogy Bánffy Miklós a századforduló egyik sajátos típusa, egy személyben író és képzőművész, ami különben jellegzetes alakja a szecessziós irodalomnak.

Ez a felismerés, valamint a Bánffy alkotásairól olvasott szecesszióra utaló méltatások ösztökéltek arra, hogy műveit tüzetesebb stílustörténeti elemzés tárgyává tegyük. Stílusa szecessziós sajátosságainak vizsgálatával szeretnénk az író művészetének széles körű ismertetéséhez hozzájárulni.

A szecesszió legjellemzőbb és legátfogóbb, valamennyi művészeti ágban általános, a szépirodalomban is sajátos vonása, szervezőelve a díszítettség, amelynek a következő sajátosságait emeljük ki: díszítőmotívumok, díszítő stilizáció és az ugyancsak díszítő indázó mondat- és szövegszerkezetek és a belőlük fakadó díszítő zeneiség.

Szabó Zoltán (1998, 146) a szecessziós dekorativitást a nyelvi kifejezés alapjául szolgáló négy jelentéskör szerint tárgyalja: (1) érzéki érzetek, (2) illúzió és álom, (3) művészet és szépség, (4) természet. E négy jelentéskör a jellegzetes szecessziós életérzésnek, a menekülés lehetőségeinek felel meg. A továbbiakban a díszítőmotívumok szerepéről az említett négy jelentéskör alapján beszélek. Ebben a tanulmányban a díszítő motívumok közül csupán az érzéki érzetek Bánffy írásművészetében való jelenlétét fogjuk kimutatni.

### **Érzéki érzetek**

A környező világ az egyén számára az érzéki érzetek formájában válik érzékelhető objektivitássá, azaz a látási, hallási, szaglási, tapintási és ízérzetek útján. Az öt érzékszerven keresztül szerzett benyomások azonban nem egyforma részarányban vannak jelen egy-egy stílusirányzatot képviselő szerző stílusában. Más stílusokkal való összehasonlítás alapján megállapítható, hogy az érzéki érzetek arányának nagy száma a szecessziós stílus alapvető jellegzetessége.

Szerepükről Kosztolányi Dezső (1969, 47) így ír: „Az érzéki érzet izgat, mámorossá tesz, felejtet. Igaz, csak felületi hatása van, de így is jó arra, hogy a sivár élet elől menekülő ne gondolkodjék, hogy érzésein erőt tudjon venni, hogy tompítani tudjon.”

A díszítőmotívumok többségét érzéki érzetek alkotják. Jelentőségükről és mindenképpen szecessziósnak tekinthető funkciójukról Bánffy regényének egyik szereplője, Gyerőffy László így vall: „Mögöttünk a sivár, hideg, kegyetlen élet, az a fenyegető és gonosz... előttünk minden gyönyör... szépség, szín, fény, illat, rózsacsokor és rózsás asszonytest, minden, ami elfelejteti az élet könnyörtelenségét.” (M 315)

Az öt érzet közül a látási érzetek a legfontosabbak, számuk nagyságrendekkel meghaladja a hallási, szaglási, íz- és tapintási érzeteket. Egy kor látásmódjában a színélmény hangsúlyos vagy kevésbé fontos szerepe meghatározó fontosságú. Bánffy alkotásaiban különös jelentősége van az érzéki érzeteknek, főleg a látási-aknak. Néhány példa felsorolásával igazoljuk ezt a kijelentést:

„A pergola kúszó rózsái, mintha a nap előtt hódolatban ontották volna le karmazsin virággarmadáikat, azok között is csak szín, csak tündöklés, csak ragyogás, minden, még az indák árnyékolása is ibolyakék.” (R–B 76)

„A szalon *hamuszürke* selyem, modern, kényelmes dívánokkal és karosszékekkel, melyeken itt-ott egy-egy *cukorrózsaszín* párna piroslik... A hosszú galéria fala fával van borítva, az is hamuszürkére festve, több öles dívánok fölött, melyeket *méregzöld brokátlepedők* takarnak, *citromsárga és fekete* párnák sokadalmával megrakva... a galambszín háttér előtt a nő *szőkén vörösés haja* úgy tündöklök, mint a *láng.*” (M 314)

Az ellentét és változatiság a szín- és fényhatások visszaadásában is jól észre-  
vevődik. A legfeltűnőbb az enyhe és erős, sötét és világos színek, egyáltalán a fényesség és sötétség ellentétének kiemelése: „Ilyen enyhe színű minden itt... Erőteljes szín csakis a párvány koszorúján hangoskodik, hol haragoskék és aranszegély szalad körös-körül a mennyezet alatt.” (M 148) Megállt a *sötétedő* könyvtárban. A földig érő ablakból *bevilágított* az est. Három hosszú *fénysáv* csúszott végig a padló simaságán.” (M 155) „Napkeltekor a kerek toronyszoba keleti ablakából a zsalugáterek rései között vízszintes *sugarak lövelltek be, tündöklő rudak, át a sötétségen...* A szoba annál *sötétebbnek* látszik..., hogy így átszúrják *áttetsző fénylő vékony aranypálcák.*” (M 383) Az ellentét mellett a változatiság a különféle szín- és fényjátékok leírásában szintén gyakori. Az is megfigyelhető, hogy sok bennük a mozgásképzet:

„A magosan álló nap a hársfasor lombozatán át eleitől végig, ezer apró nyílson át, ezer apró fénytányért vetett a fövényre... a ragyogó fényfoltocskák (Mária) szoknyája szélére szöktek, végigszaladtak, föl, föl, föl a ruháján, föl a válláig, arcáig, hajáig, ott szálltak mögéje, helyet adva mind újabb s újabb föliramodó sok-sok tündöklésnek.” (R–B 70)

„Klára halványan lazacos bőrére az a temérdek ezüst reflexeket vetett, ahogy a tenger veti vissza a napsugárt a benne fürdőzők arcába, karjára, úgy táncoltak zöldes lobogások a Klára csupasz vállán, a szája szögleténél, az álla alatt, el- és visszacsúszva rajta a legkisebb mozdulatnál.” (M 125)

A hangulatok és a társuló jelenségek sokfélék, de mindenképpen a szépséggel függnek össze úgy, hogy a kifejező jelenség díszítő funkcióhoz jut, dekoratív jellege érvényesül. Az érzéki benyomások ilyen érdekű kifejezése a szecesszió egyik legfontosabb törekvése. Ez az érzetkultusz közös vonása az impresszionizmusnak és szecesszióknak, ezzel is bizonyítva a századforduló stílusainak keveredését.

Mégis van a szecesszió érzetkultuszának két olyan sajátossága, mely megkülönbözteti az impresszionizmustól. Az első az, hogy az impresszionizmusban a hangulat kifejezés eszközei az érzéki érzetek, a szecesszióban viszont a dekorativitás fő alakítói, s mint feltűnő ékítmények, visszahatnak magukra a motívumot kiváltó hangulatokra, fokozzák, erősítik azokat, hogy izgató hatásukat növeljék.

Bánffy – a századforduló más íróihoz hasonlóan – a hangulatra utaló érzeteket vagy úgy említi meg, hogy külön-külön megnevezi őket, vagy úgy, hogy egy pillanatnyi összképzettség megjelenítésével érzékelteti az egyidejűleg ható többféle érzékterülethez tartozó érzetek keveredését. Az ékítményjelleg ott a legfeltűnőbb, ahol a motívumot kiváltó két fogalom között nagy az elvont-konkrét viszonybeli szemantikai különbség.

A szecesszió érzetkultuszának lényege abban a törekvésben nyilvánul meg, hogy a tárgyi világot hangulattá oldja. Ilyen hangulati világ elevenedik meg a *Naplegenda* című dráma főhősének, Virágszálnak a beszámolójában:

„Ah! Mennyi *rózsabokor* van ott, sohasem láttam annyit, és mind telis teli voltak *feslő vérszínű rózsákkal*, mintha nem is völgybe, rózsabokrok közé, hanem valami *csillogó vörös tóba* tekintetem volna... Elragadó volt a ragyogás.” (N 12)

A szecessziós érzetkultusz legjellemzőbb sajátossága (ebben különbözik az impresszionizmustól), hogy a szenuális költői képekben az érzeteket általában nem közvetlenül nevezik meg, hanem közvetetten, díszítő szerepre alkalmasabb fogalmak segítségével. Olyan jelenségekkel, melyeknek határozott érzettulajdonosságuk van. Bánffy egyik novellájában olvashatjuk:

„Fenn az égen szagatott fellegek úsztak, sötét rongyok az *éjszakának széttépett palástjából*, és a felhőrongyokon vérszínű foltok világítottak, mintha a nap beléjük törülte volna győzedelmes kezeit... Most vágott az első napsugár a rétszéli nyírfákra, most vált hirtelen *színarannyá a rezgő lombjuk*, és a nyírfák alatt egy, kettő, három szarvas vonult ki lassan a rétre...” (V 37)

A költői leírásban Bánffy sötét rongyoknak nevezi a felhőket, de nem elégzik meg a metaforával. Újabb, a díszítő szerepre alkalmasabb fogalmat keres „az éjszaka széttépett palástja”-t, amelyet hasonlattal és megszemélyesítéssel gazdagít: „mintha a nap beléjük törülte volna győzedelmes kezeit”.

Az érzéki érzet mámorossá tesz, felejtet. Csak felületi hatása van, de így is megfelel annak a célnak, hogy a sivár élet elől menekülő ne gondolkodjék. Ez történik Virágszállal, a *Naplegenda* című dráma főhősével is.

Jó eszköz a hangulatra utaló érzetek megemlézése néha az, hogy az író külön-külön megnevezi őket: *rettentő idegen, fényes idegen, bűvös, csodás dal*, néha pedig

egy pillanatnyi összképzetegység megjelenítésével érzékelteti a különféle érzetek keveredését: a *lángkéve táncos virága*. (N 3)

Talán az egyszerűbb eljárás az, amikor kiemelik egy személy vagy jelenség érzékekkel kapcsolatos, érzéki hatású tulajdonságát, látási, hallási, szaglási érzeteket megnevező szokat. Az érzéki érzetek között a látásiak, azon belül is a színek a leggyakoribbak. A századfordulón a szecesszió és az impresszionizmus az a két irányzat, amelyek a színhatásokat a legrafináltabb módon kihasználja. Modern korokban a jellemző színek elsődlegesen a női divatban, azaz a ruhadarabok változó alakjában és színében ragadhatók meg. Az asszonyok a kedvenc divatszínek változásában érzékelik az idő múlását. Egy-egy jellegzetes szín időélményre is utal:

„– Két igen szép főkötőt kaptam Micitől, az egyik lila színű, halványzöld pántlikával, a másik lila, cinóber színűekkel.

– Milyen furcsa színösszeállítások. Én a fin de siècle-t csak a főkötőim színein keresztül ismerem.” (Just: Fuimus 240)

A korszak színhasználatát alapos szakmai hozzáértéssel dolgozta fel P. Dombi Erzsébet *Színhatások a századforduló prózájában* (1976) című munkájában. Tanulmánya után nehéz lenne újat mondani e témában, így az általa használt csoportosítási szempontokat fogjuk alkalmazni, s újabb példákkal gazdagítani a századforduló színpalettájának leltárát. Ha a színélmény szövegszervező hatását próbáljuk bemutatni, nem elég csupán a színneveket felsorakoztatnunk, hanem a szöveg makroszintjén kell vizsgálnunk hatásukat.

A színek kultusza tudatos volt a kor íróinál, így Bánffynál is. A szín egyéniséget határoz meg, fejez ki. A színjelölések grammatikai formáiról szólva P. Dombi Erzsébet (1976, 27) a következőket állapítja meg: „Ha a színjelölések nyelvtani kifejezési formáit vizsgáljuk a századforduló irodalmában, az első meglepő jelenség, hogy igen elszaporodnak az összetett szóban és a szövegszerkezetekben jelentkező színelemzések, és egyre gyakoribbá válik a színbenyomásoknak az olyan körülírással megnevezése, amely egész közlésegséget fog át”.

A színjelölés olyan lexémákkal is történhet, ami a köztudatban is rögzült szint idéz fel. Ezek az ún. jelentésváltozással keletkezett színnevek. Az anyagnév a jellegzetes színe miatt gyakran csap át színnévbe, ilyen például a Bánffy által is használt narancs, arany, ezüst, sáfrány stb.: „fehér meszelése narancsba váltott át” (H 332), „narancsos kusza írásformák” (V 143), „aranyfényben tündököl” (V 126), „kénsárga test”, „aranypor” (V 104), „arany lángolás” (M 311), „ezüstös hó” (M 94).



Gyakran találkozunk -ás, -és, valamint s képzős színnevekkel. Az előbbi az elvontság képzetével az általánosságot sugallja, az utóbbi pedig a színhez hasonló árnyalatot jelöl, ami a sejtelmesség hangulatát fokozza: „sárgás ólmos fellegek” (V 124), „sárgás szürke” (V 154), „zöldes zománcként lepte be a muhar” (M 7), „kékesszürke” (V 161), „zöldes lobogás” (H 315), „rózsás zománc” (D 51).

Részben a színérzet határozatlansága, részben pedig az érzet minél pontosabb, árnyaltabb kifejezése miatt megszaporodnak az olyan jelzős összetételek, ahol a színnévi utótag a színtónusra utaló melléknévi előtagot követi: „derengő kék”, „sárga fénylés”, „tisztá fehérség”, „ezüstös hó”, „sötét, mélységes kék”.

„Mindent betemetett a hó egyenletes, egyforma *tiszta fehérséggel*, csak ezeket a foltokat nem bírta befogni.” (V 11)

„Gyönyörű holdvilágos éjjel volt. Egyike azoknak a *tejjehéres fényes éjszakák-nak*, midőn a sárgás-mocskos lángok eltűnnek a tündöklő éjszakában, s csak ott, ahol a Procuratiák tintaszerű árnyéka ömlik el, ott írnak fénylő pontokat, derengő íveket a nagy feketeségbe.” (V 106)

„A legkopárabb helyeken árvalányhaj terem. Azt már *ezüstös hónak* hinnéd. – Valami méla, de hatalmas nyugalmat hirdet minden.” (M 94)

A jelzős összetételű színnevek másik gyakori formája az, amikor a színnévi utótagot ugyancsak színnévi előtag minősíti. Az ilyenfajta összetétel stílushatása az élmény ambivalenciájára, változékonyságára utal, vagy a színélmény gazdagságát jelzi. Mindkét esetben rendkívül dekoratív hatású:

„Lassan görbülő vonalak *sáfránysárgán* fordultak önmagukba vissza, vetődtek csomóba, hol tányérszerű mesevirágok nyelték el, újra kilövellték, új fordulatra, kanyargó visszatérésre a csavarba sikló szálak tovaforgó ütemét.” (V 143)

„*Bíborkék* mezőben négyszögű tavacska reszketett.” (V 145)

„Sötét arcában csak a szemek fogták föl, vetették vissza a fényt, szokatlan színű, kissé kiülő szemek, *sárgásszürkéek*, mint az ónix. És valami mosoly táncolt azokban, pedig a szájj komoly maradt.” (V 154)

„De zöld is még minden, a tarlók sárga pászmáit fölverte a muhar, zöldes zománcként lepte be, teliszórta apró ingó rezedaszínű kalással, melyek között itt-ott egy-egy megkéssett pipacs ágaskodik *karmazsinvörösén*.” (M 7)

„*Zöldessárga* minden, ami közelebbi, minden szürkén enyhül, ami távolabb van, fokozatos átmenetben világosodva, míg a láthatárra emelkedő utolsó hullámsorok már ragyogóan galambszínűek, akár az ég, az ember csak mozdulatlanságuk miatt tudja, hogy nem felhők, hanem hegyek.” (M 94)

„(Berédyné) tudja, hogy így szépen érvényesül rugalmas termete, és hogy a diófa zongorához is jól illik *lazacrózsaszín* ruhája és *mézsárga* tündöklésű haja is a teremhez, melynek falsíkjai *halvány almaszöldek*, meg-megosztva elefántcsont és galambszürke kettős ráházattal... erőteljes szín csakis a párkány koszorúján hangoskodik, hol *haragoskéké* és aranszegély szalad körös-körül a mennyezet alatt.” (M 142)

„A réten túl ott hömpölygött a *biborvörös* bükkerdő és a bérckoszorú égett a fényben.” (V 37)

A színélmény gazdagságát, illetve az érzelmek ambivalenciáját hivatott megjeleníteni a patinazöld, gáliczöld, sötétvörös, karmazsinvörös, ezüstszürke, lilomfehér jelzős szóösszetétel is.

A jelzős összetételű színnevek másik csoportja esetében az előtag valamilyen színes tárgyat jelöl, amelynek jellemző színe az utótag által megnevezett színnév. Ez a fajta összetétel stilisztikailag azért is annyira hatásos, mert nemcsak a színnévnek, de a vele kapcsolatban felidézett tárgynak is gazdag asszociációs köre lehet: atlaszfekete, koromsötét, lilomfehér, tengerfehérség, galambszürke, tintafekete, ónixsárga, cseresznyehalványságú vörös bársony, sötét ibolyaszín, párákék. Íme néhány konkrét példa Bánffy írásművészetéből:

„Mindent belep a hó, még a fenyvesek *kormos zöldjét* is beporozta, mintha behintették volna liszttel, csak itt-ott, ahol már erősen lejt a hegy, ott csúszott meg, s vöröses foltot ír a haragos színű agyag a nagy *tengerfehérségbe*.” (V 94)

„A rettenetes vihart még rémesebbé tette a fekete éjszaka. Csak a habok széle villámlott meg néha, s a *koromsötétségben* egyéb se látszott, mint az a kis vitorlácska, az egyetlen vázson, melyet az árbocon hagytak. Az a fehér kis rongy volt a reménység jele a fekete víz felett, amely mintha megolvadt szuroktenger lett volna.” (V 124)

„Az alsó dombokat kék párabárányok lepték el mind szaporábban. Nagyon távol vulkányszerű hegy tornyosodott a köd fölé *sötét ibolyaszín* szirtjeivel.” (V 168)

(Lázárnéről) „Nagy *koromszín* szeme, mint valami fekete gyémánt tündöklően néz a pillái közül, melyek olyan dúsak, akárha szénnel húzták volna meg őket.” (M 437).

„Majd másfél méter hosszú, egyenes díszkard. A markolata és a verete zománcozott arany, megszórva sok drágakövel. Az ércrészek között *cseresznyehalványságú vörös* bársony.” (H 333)

A színhatások érzékeltetésében külön kategóriát képviselnek az olyan lexémák, melyek a fényesség, a csillogás képzetét keltik. Ilyenek például a melléknévi

igenevek közül a *csillogó, pompázó, ragyogó, sugárzó, fénylő, tündöklő* alakok, amelyek ritkábban ugyan, de igei változatban is előfordulnak, vagy a világosság: *csillog, tűz, láng, nap, fény ezüst arany, gyémánt*, illetve összetételei: *napsugár, lángsugár, csillagfény*: a Havasi történetben például, mire a tornak vége lett „éppen kisütött a nap. *Fénylő* tavaszi napsütés végre, az első *ragyogó* sugár. Pirossá *aranyozta* a kis faház oldalát.” (V 104) Boriska grófné „szemei még jobban *fénylettek*, mint rendszeren, hiszen könnyek futották be *tündöklő* zománccal.” (V 120)

A *Bűvös éjszaka* című kisregény egyik részlete is igen jól példázza ezt:

„Lassacskán lejjebb haladt már a *nap*. A tenger ott a távolban lilába váltott át, melybe vékony arany sávokat karcolt a fény. A habok *apró kis vékony csillanásokat* táncoltattak az öböl sötétedő vizén. A távoli szigetek szürkéből ibolyába sötétedtek. A sziklák itt körülötte is *elpirultak* kissé, és a városka fölött gőz terült el, vagy tán vékony füst, ami eltompította a növekvő árnyakat.” (R–B 158)

A trilógia első részében szép kora szeptemberi napsütéses délutánt mutat be Bánffy, ahol szintén olyan lexémákat használ, amelyek a fényesség, a csillogás képzetét erősítik:

„Olyan *ragyogó fény*, hogy egy-egy pacsirta, megrészegülve a *ragyogástól*, fölszáll, föl a *tündöklő* égbe, ott verdes pár pillanatig a kis szárnyaival, majd fejest bukik, le a magasból, elsuhan a föld fölött, hogy aztán újra fölszálljon, újra meg újra. Azt hiszi tán, hogy még nyár van.” (M 7)

Klára bemutatásában is több, a ragyogást, csillogást jelentő kifejezéssel találkozunk:

„E *tündöklés* közepén Klára, kinek akár fehér tüllruhája, halvány vállai *világítanak* belülről, mintha onnan indulna ki az a *sugárzás*, ahogy szentképet vesz körül *lobogó arany lángolás*, mely mindent eltüntet maga körül és ő csak magában van a *ragyogás* gyémántkeretében, mintha a húsos szája és a mosolygó szemei, mintha csak az volna egyedül és senki, semmi rajta kívül az eddig sötétes szalonban.” (M 311)

A *Nagyúr* című drámában az est beálltával egyre erősödő fénylés, égés a veszély közeledtét jelzi: „A párákon át, messze a túlsó partról nagy *égések fénye tündöklök* át mind *fényesebben*, ahogy leszáll az est.” (A 7)

Az egyszerű színnevek közül Bánffy írásművészetében leggyakrabban a sárga, zöld, kék, piros különböző árnyalataival találkozunk. A művészelektű Bánffy az élénk színeket kedveli leginkább, ezért természetleírásaiban ezeket használja előszeretettel. A *Naplegenda* című dráma is bizonyítja, hogy Bánffy kedveli a szín- és fényhatásokat. Nupot, a csodás külsejű idegent Virágszál így mutatja be

Ünőnek: „...világos rőt haja van, mint a piros porond, a testén sárga bőr van, párdub bőr és az oldalán valami csodás tündöklő fegyver, sárga az is, mintha egy nap-sugarat vinne magával.” (N 17) Az idegen szemei pedig mintha zölden égő zsarát-nokok lettek volna halovány arcában. Ünő pedig, amikor szemtől-szembe kerül Nuppall, fénylőábrázatú vadásznak nevezi, ezzel a megnevezéssel hízeleg a győztesnek.

Színek és fényhatások segítségével jellemzi Bánffy a dráma másik főszereplő-jét, Virágszálat is: *Febérbőrű* leány, akinek világos lobogó haja van. *Szőke*, fürtös haja és nyaka fehéren tündöklök piros tarka ruhája felett és kezében vörös liliomot tart. Szemei tengerszínű szemek. Vörösen fénylik purpur ajkainak íve, mint valami vérző, édes, szerelmi seb, nem tilt, de csókol bíborvörös ajka.

A bemutatások jól bizonyítják, hogy a színek közül legkedveltebb, és e drámában leggyakrabban használt szín a piros és ennek árnyalatai: rőt, purpur, vörös, bíborvörös. Az ellentét és változatiság a szín- és fényhatások visszaadásában is jól észrevevődik. A legfeltűnőbb a halvány és az égő, a sötét és a világos színek, egyáltalán a fényesség és a sötétség ellentétének kiemelése: „szőke, fehérbőrű leány, lobogó hajjal”, „vágyaím... tündérpompában törnek föl a sötét éjszakába”. Ahol a szín- és fényhatásoknak ilyen nagy kultusza van, ott nem lephet meg, hogy sok a látási érzetekkel alkotott díszítő motívum: „a szirmok izzó pirosuló kelyhei”, a szemek „zölden égő zsarát-nokok”.

A századforduló írói – így Bánffy is – különös előszeretettel fordulnak a sárga színhez, illetve annak fémes változatához, az aranyhoz. Más írónál a sárga az őszi hervadás, az elmúlás színe, s ebből következően a halál jelképe:

„Zölden, kéken csillog,  
Aranyosan vész el.”

(Czóbel: *Pávafogat*)

Bánffynál a sárga mint a leginkább fénytel teli szín fordul elő: „sárgán ragyog”, „sárga fénylés”, „aranyfényben tündököl”, „arany lángolás”. Fémes változatának, az aranykedvelése részben feltűnő dekorativitásának következménye, részben pedig e szín szimbolikájából adódik. A természetes vagy mesterséges fényvel megvilágított arany és ezüstcsillogást kiváltó hatása rendkívül dekoratív. Ráadásul e két nemesfém a dekorativitás mellett az érték és állandóság, az elegancia és gazdagság képzetét is társítja.

Az arany világító, fényt sugárzó anyagot jelent. A bizánci mozaikművészet arany kupolái, a régi mesterek képeinek arany háttere a túlvilág, a csodák és a fény birodalmának szimbólumai voltak. Nem véletlen tehát, ha Bánffynál is

olyan szöveggörnyezetben fordul elő a szín leginkább, mely az álmok, a képzelet világába repíti az olvasót. A *Lóki Gáspár csodás történetében* megjelenő hajóról például Bánffy így ír:

„A hajó teste *aranyfényben tündökölt*, bíborvitorlák duzzadtak a szélben, és az árbocok mintha égtek, mintha szikráztak volna A hajó körül ezüstös köd derengett, ezer csillámló hab, gyönggyel úszó tajték. Pazar, vakító cikornyákkal táncolt, mintha nem is vizet, hanem a drágakövek csillogó tengerét szelte volna által. De a legkülönösebb volt a kísértethajó orrának alakja. A hegyén, hol keresztény gályákon a Szentséges Szűz képe szokott állni: csupasz asszony alakja volt kifaragva. *Aranyhaja* lobogott a szélben alabástrom tündöklésű teste fölött – mint a viaszfáklyán a lobogó lángkéve –, és tágra nyílt szemében poklok tüze égett zöld izzó zsarátnokkal, piros ajka pedig mintha vértől piroslott volna.” (V 126)

E különleges hajó és e csodálatos aranyhajú asszony változtatják olyan messsé Lóki Gáspár életét.

Érdemes külön megfigyelni a sárgák Bánffy által használt rengeteg árnyalatát: sáfránysárga, sárarany, kénsárga, narancsos, sárgásszürke, mézsárga, citromsárga, ónixsárga, rezedaszínű (sárga). *A szőnyeg* című novella főhőse éppen egy párduc-al néz szembe: „Most látta először egészen. *Sárarany* testén türkizzöld foltok.” (V 145) Ezt a gyönyörű állatot veszi üldözőbe, s „olykor megvillant az üldözött *kénsárga* teste” (V 146). Az Erdélyi történet Berédynéje tudja, „hogy a diófa zongorához jól illik lazacrózsaszín ruhája *és mézsárga* tündöklésű haja.” (M 142) A tájleírásban Bánffy eljut a citromsárgától a legvörösebb bronzig:

„A fák sem vetették le még lombjukat, a *citromsárgától az aranyok* legkülönbözőbb fajtáin keresztül a *legvörösebb bronzig mindenfajta tűzszín* pazarkodott körülötte, és ahol a martok széle kilátszott, friss hajtású fű zöldellt és még kései virágok is nyíltak itt-ott.” (M 504)

Bánffy másik kedvelt színe a kék. A hagyományos költészetben a kék első-sorban az ég képzetével társul. Írónknál is leggyakrabban a mindig változó ég, a vízfelszín és a levegő determinánsa, de gazdag mellékárnyalatokban is:

„Az égbolt *kékesége*, mint óriási üvegkupola borítja be a hegyvölgyes tájat... A láthatár alján mindenütt halvány ragyogás, mely fölfelé lassankint *kékebb és kékebb* lesz, és a lélek sóvárog fölszállni abba a mélységes, tiszta *azúrkékeségbe*, mely olyan végtelenül nagy, olyan szűzien tiszta, akárha viharfelhő soha át nem járna rajta. És mintha az egész kép halk rezgésben volna, mintha lüktetne minden a tavasz beteljesülésének vágyó várásában.” (H 38)

Szimbolikus értelemben a kék az intellektus, a béke, az elmélkedés, a végtelen, a távoli, elérhetetlen boldogság színe, mely az érzékfölötti, lelki, transzcendens dolgok birodalmába vezet. A kék szín gyakorisága talán arra vezethető vissza, hogy a századforduló nemzedékének központi élménye az elmúlás, márpedig mindennapos tapasztalat, hogy a kék tárgyak színe a legkevésbé tartós. Talán ez a változó, gyorsan tovatűnő jellege tette oly vonzóvá ennek a nemzedéknek a szemében. (P. Dombi Erzsébet 1976, 10)

Bánffy műveiben leginkább a tájleírásokban találkozunk a kék színnel és annak árnyalataival: azúrkék, derengő kék fény, halványuló kékség, sötét, mélységes kék, bíborkék mező, kékesszürke, kék párabarányok, a hegyek párakék vonalai, tintaszerű árnyék.

Arszlán kán, *A szőnyeg* című novella főszereplője illuzórikus mesekertben jár, amely „sima. Fényes. Sötét, *mélységes kék*, zafírok csendes tüze a szegély kertelésén belül”..., majd egészen új kép tárult elé: „*Bíborkék mezőben* négyszögű tavacska reszketett.” (V 145)

Adrienne csodálattal tekint el messze az Almás völgyére, „át az erdős dombokon a távoli hegyek *páráké* vonalaira.” (M 446) Berédyné lakásában pedig „*haragoské* és aranszegély szalad körös-körül a mennyezet alatt.” (M 142)

A sárga szín mellett Bánffy talán a zöldet kedvelhette leginkább, hiszen műveiben sokszor használja a zöld színt és annak megannyi árnyalatát: zölden fénylő szempár, halványzöld ég, leheletkönnyű zöld, halvány almazöld, zöld izzó zsarátnok, zöldesen fekete, haragoszöld, türkizzöld, gáliczöld, patinazöld, gazdag zöld, vadul zöld, ragyogó zöld (zöldessárga, zöldesen fekete). A zöld szín és mellékárnyalatai általában tájleírásokban fordulnak elő, de nagyon gyakran tárgyak leírásakor, illetve személyek bemutatásakor is előfordulnak. Gyakran társul a színhez valamiféle sejtelmesség, titokzatosság.

A *Farkasok* című elbeszélésben például: „Már három *zölden fénylő szempár* nézett reá keményen.” (V 23) A Lóki Gáspár által megcsodált asszony „tágra nyílt szemében poklok tüze égett *zöld izzó zsarátnokkal*, piros ajka pedig mintha vértől piroslott volna.” (V 126) *A szőnyeg* című novella párducának „sárarany testen türkizzöld foltok... *A szem*e zöld. Átlátszó és átláthatatlan. Hívó és tán kegyetlen is. Panasz és mosoly ragyogott benne. És mélyen a *zöld smaragdgyölkében* apró fénycsillámok úsztak” (V 145). A mezősegi tó „nádja még haragoszöld, majdnem fekete.” (M 94) Adrienne-nak „a színpadi holdvilág *smaragdzóldd*e *zománcozta* tágra nyílt szemének íriszeit.” (D 7)

Egy tájleírásban pedig:

„A nap leáldozott a szemközti kúpok mögött. Arany tündöklés ömlött széjjel az egész tájon, rózsásan aranszín bárányfelhők úsztak *a halványzöld égen*. Még az árnyékba borult hegyhomlokok is sárgán ragyogtak, mintha belülről enyhe tűz izzana át a lankáik hajlásain. Itt a veranda fehér meszelése is narancsba váltott át.” (H 332)

Érdemes lenne közelebbről is megfigyelni a trilógia második kötetének előbbi leírását, hiszen teljes színkavalkád található benne, jelezve az alkonyati táj szépségét: arany tündöklés, rózsásan aranszín bárányfelhők, halványzöld ég, sárga ragyogás. E színekben való tobzódásnak a következménye, hogy a fehérre meszelt veranda is narancsba vált át. Az ilyen jellegű színhasználat erősíti a dekorativitást.

A piros szín erős árnyalatai találhatók meg leginkább Bánffy műveiben, amelyekhez a nyugtalanság, a hév, a tűz asszociálódik: vérszínű foltok, vöröses folt, bíborvörös bükkerdő, rézvörös fények, narancspiros, szenvedélyvörös rózsák, karmazsin sáv (cseresznyehalványságú vörös bársony).

*Farkasok* című novellájában már mindent betemetett a hó:

„Mégis itt-ott s padlókon és a kertekben is előtűntek alóla csodálatos *sötétvörös* foltok, amelyeken megsikamodott az ember lába.” (V 11)

Gospedla tisztelendő képei elporosodtak, „bár egykor a kereszték kékek voltak, mint az ég, és az égő szívek *pirosak, mint a szerelem*.” (V 56)

*A szőnyeg* című novella főhőse egy napon áttekintett az azúrrét túlsó végére, ahol lenyűgözte őt a piros rózsák szépsége:

„Ott is kapu állt. De más volt, mint az előző. Rózsákból, *szenvedélyvörös* rózsákból fonva rendetlenül. Tövis közte, akárha azok nyomán volna oly *véрпиros*. A kapunyílásban is rózsafa nyílt, telis-teli fehér pazar csokrokkal, melyeken egy-egy *karmazsin* sáv csillogott, mintha megsebztek volna.” (V 145)

Az *Erdélyi történet* leírásaiban is megjelenik a piros néhány árnyalata: „egy-egy megkéssett pipacs ágaskodik *karmazsinvörösen*.” (M 7) A másfél méter hosszú, egyenes díszkardnak a markolata és a verete „zománczott arany, megszórva sok drágakövel. Az ércrészek között *cseresznyehalványságú vörös* bársony. Újnak hinnéd, ha nem volna megkopva itt-ott, annyira *ragyogóan piros*.” (H 333)

A fehér a tisztaság, a szűziesség, a tökéletesség, a transzcendencia, az isteni fény színe. Ilyen szimbolikus, jelképes értelemben található meg Bánffy alkotásaiban is: tiszta fehérség, liliumfehér, habfehér lány, tengerfehérség, vakítóan fehér, szűzien tiszta. A *Farkasok* című novellában például „Mindent betemetett a hó egyenletes, egyforma *tiszta fehérséggel*.” (V 11)

A *Havasi történet* egy vasárnap reggeli tájat mutat be:

„Mind másznak lefelé a meredek oldalakon sorban egymás mögött, s a nyomuk mély barázdát szánt a fényes *tejfelputa hóba*. Mert minden *fébér*. A dúcos hegyek, az itt-ott meredező sziklák, a garmadába rakott rönkök, melyek a tavaszi úsztatásra várnak. Mindent belep a hó, még a fenyvesek kormos zöldjét is *beporozta, mintha behintették volna liszttel*, csak itt-ott, ahol már erősen lejt a hegy, ott csúszott meg, s vöröses foltot ír a haragos színű agyag a nagy *tengerfehérségbe*.” (V 94)

A színekhez társuló erős hangulatiság tette lehetővé, hogy a századforduló irodalmában a színek oly gyakran vállaljanak magukra szimbolikus funkciót. Bánffy stílusának legsajátosabb színszimbólumai:

(1) A csodák, a fény és a nap birodalmának jelképeként visszatérő aranysárga:

„A napsugár az ablakon is bebújt. *Aranypor* kévéje, melyben szivárványos pöszlécék úsztak, az asztal lapjára két fényes kockát vetett.” (V 104)

(2) Az elérhetetlenség szimbólumaként megjelenő kék:

„Akárha valami *tündérországbeli azúrvilág* vette volna körül, gördítette volna végig a láthatáron valótlan, de bűbajos díszletét – sem távolságokat, sem közelségeket nem adva, sem öblöset, sem domborúságot, hanem méret és mélység nélkül egyetlen azonos síkon ábrázolva mindent – árnyékot és világítottat egyaránt – összeomló formáit a szomszédos hársfalombnak és azzal egy sorban a vártornyocska fedelén a cserép csillogó élet, a sánc alól fölnyúló nyírfák mozdulatlan és mégis rezgő tallérait, melyek összefüggés nélkül szóródtak széjjel az éjszakai égen, és velük együtt a túlsó domboldal messzi lankáin az egymásba hajló rétek görbülése összealkotva mindezt egyetlen képpé, összeszöve egyetlen óriási kárpittá – *ezüst és kék, szürke és lila fényszálak* útvesztőjével fonva át mindent...” (M 57)

„Az *égbolt kéksége*, mint óriási üvegekupola borítja be a hegyvölgyes tájat... A láthatár alján mindenütt halvány ragyogás, mely fölfelé lassankint *kékebb és kékebb* lesz, és a lélek sóvárog fölszállni abba a mélységes, *tiszta azúrkékségbe*, mely olyan végtelenül nagy, olyan szűzien tiszta, akárha viharfelhő soha át nem járna rajta. És mintha az egész kép halk rezgésben volna, mintha lüktetne minden a tavasz beteljesülésének vágyó várásában.” (H 38)

(3) Az életerő, a nyugtalanság és hev toposzaként megjelenő piros:



„Most is varázserdő, de más, mint a sejtető párában reggel. Itt-ott a kecskerágó gyümölcs virít *narancspirosan*, mellette a kutyafa *bíborvörösei*, citromsárga juharlevél és sötétbronz tölgy egymásba fonódva és hogy még jobban összekavarodjék a kép, koromszínű bogyók pöttyögetik végig a sűrűt, mintha szabadon úszna millió kis fekete gyémánt mindenütt.” (D 54)

(4) A sejtelmes szépség szimbólumaként a zöld:

„A *szeme zöld. Atlátszó és átláthatatlan*. Hívó, tán kegyetlen is. Panasz és mosoly ragyogott benne. És mélyen a *zöld smaragdgyölkében* apró fénycsillámok úsztak.” (V 145)

„Magdolna belépett a hársfasorba. Olyan gyönyörű volt a természet, hogy meglassította lépteit. A lomb a *tűzes zöldnek százféleségét* ívelte a feje fölé, a leghalványabb, az ég előtt is világítóan világostól a *smaragdmélységű levelek* szív alakú árnyékáig mindenfajta zöld. És a levelek közt kis alabástrom gyöngyök, viaszsárga rojtok virágoztak édes meleg illatot lehelve, közöttük ezernyi méh dongott, tovaszállt, megbújt majdnem láthatatlanul. Lenn a lábainál, végig a fővenyes út egész szélességén, a nap ezer sugárzó aranypénzt szórt széjjel, nagy prédasággal, kerek, ragyogó tallérokat, apró csillogó garasokat dobott mindenüvé végtől végig, mintha a nyár nem tudna betelni kincsének tékozlásával.” (R–B 76)

(5) A tisztaság, tökéletesség toposzaként pedig a fehér:

„A nap ragyogóan süt be a templomba. Apró porszemek táncolnak a sugárkévekben, kik itt fölgyújtanak egy-egy szint a lányok tarka keszkenőjén, ott ezüsttel szórják be egyik öreg gazda deresedő haját, másiknak rezes pofacsontját lángoltatják vörössé, és tündöklő párával töltik be a levegőt. A *vakítóan fehér falakat* mintha kövér tejföl borítaná.” (H 215)

„Őt nézi, ki ott áll magosan, *fehéren*, lobogó hajával, mint valami arany búbos, karcú, *fehér madár*, melyről a szél le akarná tépni habos tollazatát, és látta, miként küzd, hogy magán tartsa, magához szorítsa a mindenfelől el-elszabaduló ruhát” (R–B 96).

Ahol a szín- és fényhatásoknak ilyen nagy kultusza van, ott nem lephet meg, hogy sok a látási érzetekkel alkotott díszítőmotívum: „elnézett messze a *csillogó fénylések* felé.” (R–B 72), „a nyírfák apró levelei árnyéktalanul reszkettek *azúrkék fényléssel*” (R–B 76), „a holdvilágos éjszakában a messzi lankák képében *ezüst és kék, szürke és lila fényszálak* útvesztőjével van minden átfonva” (M 70), Klára csupasz vállán *zöldes lobogások* táncoltak” (M 125), „a vörös bokréta hódolattal omlott elébe a *bíbor színek szenvedélyszínével*” (M 546).

A színhatásokhoz társuló stilisztikai funkciók közül a századforduló irodalmában jelentős szerephez jut a szinesztetikus funkció, amely növeli a dekorativitást: párakönnyű lila, leheletkönnyű zöld, melegbarna mívség.

Megfigyelhettük tehát, hogy Bánffy műveiben leggyakoribbak a látási érzetek, amelyek a fényes, csillogó, finomságra, törekenységre utaló szavak által válnak díszessé. Fokozódik a hatás, ha hasonlatba épül a díszítő jellegű szó: „Sötét arcában csak a szemek fogták föl, vetették vissza a fényt, szokatlan színű, kissé kiülő szemek, *sárgászürkéek, mint az ónix.*” (V 154)

Gyakran az érzeteket jelölő fogalmak **drágakövek**: rubin, opál, gyémánt, zománc. Bánffy műveiben különösen nagy szerepet tulajdonít a drágaköveknek. A drágakövek legkülönbözőbbjét a díszítés eszközeként használja:

„Sötét este volt már, a hold is feljött, derengő kék *világa érces fényvel* táncolt a fák levelén.” (V 26) A Magyar Értelmező Szótár szerint az ércnek többszínű fémes fénye lehet, így magyarázható, hogy Bánffy a hold derengő kék világát érces fényűnek nevezi.

„A *tó opálózó tükre* fölött hosszú, könnyű, tépett párafoszlányok úsztak ide-oda.” (R–B 44)

Az opál vörös, kék stb. színű áttetsző kovaféle ásvány. Ebből való (színjátsszó) drágakő. Ilyen értelemben a tó vize olyan, mint a színjátsszó, színét gyakran változtató drágakő, amely áteső fényben más színű, mint ráeső fényben.

„*Zafírok csendes tüze*, sávos *csodamenyét rubintos szemekkel*, lassan görbülő vonalak sáfránysárgán fordultak önmagukba vissza, és mélyen *zöld smaragdgyölkében* apró fénycsillámok úsztak, csiszolt bőré gránátok gyöngyöztek egymás fölött, össze sem érve egészen, mesegyümölcsök, melyek mintha kéjesen hasadoznának – sokrétű héjuk mosolyba fodrozva, bennük fehér kacagó magvak.” (V 143)

Többféle drágakő jelenik meg ebben a részletben, amelyről érdemes szólni. A zafír korundféle, átlátszó, kék drágakő, amely ragyogó kék színű. A rubin a korundnak ékkőként használt vérvörös változata, a smaragd pedig mélyzöld színű drágakő. Ebben a meseszerű leírásban tehát a drágakövek által egész színskála jelenik meg: a kék, sárga, vörös és a zöld, mindenik a díszítés eszközeként szolgál.

„A hajó teste *aranyfényben* tündökölt, bíborvitorlák duzzadtak a szélben, és az árbocok mintha égtek, mintha szikráztak volna. A hajó körül ezüstös köd derengett, ezer csillámló hab, gyönggyel úszó tajték. Pazar, vakító cikornyákkal táncolt, mintha nem is vizet, hanem a *drágakövek csillogó tengerét* szelte volna által. De a

legkülönösebb volt a kísértethajó orrának alakja. A hegyén, hol keresztény gályákon a Szentséges Szűz képe szokott állni: csupasz asszony alakja volt kifaragva. *Aranybaja* lobogott a szélben *alabástrom tündöklésű teste* fölött – mint a viaszfáklyán a lobogó lángkéve –, és tágra nyílt szemében poklok tüze égett zöld izzó zsarátokkal, piros ajka pedig mintha vértől piroslott volna.” (V 126)

Az alabástrom fehéres színű, márványszerűen áttetsző kristályos gipsz – így tündökölt, márványszerűen a csupasz asszony alakja. *A nagyúr* című színműben Mikolt gót hercegnőről imádói a következőképpen nyilatkoznak:

„Ezen túl a fehér teste van. A soha nem látott fehér teste. Pedig milyen fehér lehet! Mi? Mint az alabástrom, olyan áttetsző, olyan aranyozottan fehér.” (A 79)

Mindkét esetben az alabástrom említése az elérhetetlenséget juttatja kifejezésre, mindkét asszony valahol az álmok, vágyak világában lehet csak a vágyakozó birtokában.

Adrienne szemeit *könnyek zománca* vonta be, s arcán „*márvánnyugalom*” látszik csupán. (M 97) Klára „halványsága mögül mintha belső tündöklés ragyogna át. Nem *márvány*, nem *alabástrom*, hanem valami gyönyörű gyümölcsnek élő fényessége. És halványan lazacos bőrére az a temérdek *ezüst reflexeket* vetett...” (M 117) Szintén Klára kapcsán írja Bánffy, hogy olyan a tündöklés közepette is akár egy szentkép a *ragyogás gyémántkeretében*:

„E tündöklés közepén Klára, kinek akár fehér tüllruhája, halvány vállai világítanak belülről, mintha onnan indulna ki az a sugárzás, ahogy szentképet vesz körül lobogó arany lángolás, mely mindent eltüntet maga körül és ő csak magába van a *ragyogás gyémántkeretében*, mintha a húsos szája és a mosolygó szemei, mintha csak az volna egyedül és senki, semmi rajta kívül az eddig sötétes szalonban” (M 311).

A későbbi visszaemlékezésben pedig: „Akkor *arany* volt és *bronz*, bíbor és láng, ahogy most *smaragd színű* minden.” (H 44)

A drágakövek gyakori emlegetése a dekorativitás hatását növeli. A drágakövek szövegszervező, szimbolikus és dekoratív erejét érezzük Bánffy alkotásaiból. Kis részük kecses, finom, törékeny jelenség, például: porcelán, selyem, csipke, baba. Itt kell megjegyeznünk, hogy Bánffy alkotásaiban elég gyakran találkozunk ilyen kecses, törékeny jelenségekkel. A *Boriska grófné kendője* című novellában például:

„Mindenen, ami az övé, így van az ráírva, elkezdve a gömbölyű pónik takaróitól, a legparányibb *csipkezebkendőig*, *aranyos legyezőig* mind azt hirdeti világosan, félreismerhetetlenül: ez a Boriska grófné!” (V 117)

Az érzeteket megnevező fogalmak egy része sajátosan századfordulói jelenség: japán csésze, kínai szelence, franciás márványkandallók, selyemtapéták, üveges vitrin sok apró porcelán csecsebecsével, velencei üveg, orchidea:

„...Magdolna keze rátévedt arra a *fehér porcelán tyúkra*, mely ott ült a *sárga porcelán kosárban*, melegen tartva az asztalkendőbe ágyazott főtt tojásokat. Régi, tán nem valami nagyon ízléses, de kedves házi tárgy volt. Gyermekkoruk óta, a hármas, kedélyes reggelik idejétől fogva, mindig ott az asztalon volt ez a *tojásőrző porcelán tyúk*.” (R–B 55)

Az *Erdélyi történet* második részében például egy szoba leírásakor: „franciás márványkandallók..., selyemtapéták” találhatók, s az üveges vitrin „sok apró *csecsebecsével*” az ablakszögletbe került. (H 75)

A *Naplegenda* cselekménye ősi természeti világban játszódik le, ezért csupán az arany, a tűz és a bronz jelenik meg itt; a kecses, finom, törékeny jelenségek megnevezése a színműben elmarad.

Gyakran az érzetet jelentő szó képzettársítással egy elvont szóhoz társul, és így szokatlan jelentésű kapcsolat alakul ki, amelyben az érzetet jelentő szó dekoratív jellege még feltűnőbbé válik. Növeli a dekorativitás fokát, és a hangulati hatást is erősíti, ha a szenzuálissá tett szóhoz még egy érzetet jelző szó társul: a hang meleg krém színe (Pekár Gyula). Így a két szó szinesztéziát alkotva már a következő történéseket is díszítheti, erősítheti a hangulati hatást. Bánffy műveiben ilyen díszítő szinesztéziák erősítik a hangulati hatást:

„És a levelek közt kis alabástrom gyöngyök, viaszsárga rojtok virágoztak *édes meleg illatot* lehelve, közöttük ezernyi méh dongott, tovaszállt, megbújt majdnem láthatatlanul. Lenn a lábainál, végig a fövényes út egész szélességén, a nap ezer sugárzó aranypénzt szórt széjjel, nagy prédasággal, kerek, ragyogó tallérokat, apró csillogó garasokat dobott mindenüvé végtől végig, mintha a nyár nem tudna betelni kincsének tékozlásával.” (R–B 76)

„Mind másznak lefelé a meredek oldalakon sorban egymás mögött, s a nyomuk mély barázdát szánt a *fényes tejfelputa hóba*. Mert minden fehér. (...) Csak itt-ott, ahol már erősen lejt a hegy, ott csúszott meg, s vöröses foltot ír a *baragos szénű* agyag a nagy tengerfehérségbe.” (V 94)

„És most végre megerősödvé bizodalomban, a német birodalom megalkotójának *borízű mosolya* előtt néhány igaz sóhaj, mélységes fohász virult ki lelkében (V 98).

„Egészen új kép tárult elé. Bíborkék mezőben négyszögű tavacska reszketett. Rézszerű tó, teli halvány tündérrózsával, melynek ívelt partjai mentén két sor júdásfa vetette szét virító ágainak viola kincseit. A légben *maszlagos illat*.” (V 145)

„A *cukros világitásban*, a mélységes szőnyegen, a gonoszul kombinált tükrök között kisajtolhat minden gyönyört, ami egyetlen rövid órában elfér. (M 468)

A *Havasi történet* című novellában a varangyos béka váratlan megjelenését érzéletes szinesztézia mutatja be: „Halkan csattant valami, rendetlen időközökkel, lágyan, *nedves hanggal*. Mintha nyers téstát csapkodnának földhöz.” (V 88)

Az *Erdélyi történet* első részében a női illat bódító hatását szinesztézia érzékelteti:

„*Illatos sötétség*, mandula vagy szegfűhöz hasonló szag, nem parfüm, nem gyártmány, nem is erős, mégis kábító, bolondítóan meleg, intim asszonyillat. Valami furcsán részegítő is, akárha ital volna.” (M 465)

A szinesztéziákban az az általános szecessziós törekvés is megnyilvánul, hogy közelíteni, sőt egyesíteni szeretnék a különböző művészeti ágakat (leginkább a festészetet és a zenét).

Feltűnően gyakoriak Bánffy alkotásaiban az olyan drágakövek, amelyek szint jelölnek egyben: türkizzöld, gáliczöld, patinazöld, rézvörös, ónixsárga, smaragd-szín. Némelykor a színeképzetet egy hasonlat, metafora teszi hangsúlyosabbá: „*Zöldes zománcként* lepte be a muhar”, „szeme *zöld izzó zsarátnok*”, „a *holdárnyék bakacsinja*”, „A *vakítóan fehér* falakat mintha kövér tejföl borítaná.” (H 215)

Bánffy írásművészetében vannak más érzéki érzettel alkotott díszítő motívumok is, főleg szaglásiak: „Magdolna belemerült az *új zene dallamfürdőjébe*” (R–B 64), „Máriát a hársvirágok *édes illatából* milliónyi méh zümmögő zenéje kísérte” (R–B 70), „a szél magával hozta a kora tavasznak minden szagát, a *riügyek furcsa, bégás illatát*, a friss, fölszántott ugarok és fenyvesbeli mohák *nedves zamatát* feléjük söpörte” (R–B 129), „a leány *ibolyaparfümjé* bódítóan lepte el az arcát, és László úgy érezte, mintha *illatködöt* szívna föl magába” (M 339), „a szobában *illatos sötétség*, bolondítóan *meleg, intim asszonyillat*” (M 451).

Ez az erőteljes érzetkultusz részben közös vonása az impresszionizmusnak és a szecesszióknak. Mégis van benne sajátosan szecessziós jelleg. Arra kell először is gondolnunk, hogy eléggé nyilvánvaló az érzeteknek a szecesszióra valló sajátos funkciója, a díszítő szerep: az érzetek feltűnő ékítmények, például: „*lángkéve táncos virág*”, „*zölden égő zsarátnok*”, „*azúrkék fénylés*”. Másfelől a szóban forgó motívumok anyaga szintén megkülönböztető sajátosságot jelent. Az érzetek ugyanis általában nem önmagukban hatnak, vagyis nem pusztán, nem közvetlen

megnevezésük a jellegzetes, hanem közvetett érzékeltetésük, azaz az érzetekre közvetve, a díszítő szerepre alkalmasabb jelenségek segítségével utalnak, olyanokkal, amelyeknek valamilyen feltűnő és határozott érzettulajdonságuk van. Az ilyen jelenségekkel alakult díszítőmotívumokból több van, mint azokból, amelyekben az érzeteket közvetlenül nevezik meg. A szóban forgó díszítőmotívumok stílárius értékét nagymértékben növelheti, így dekorativitásukat is fokozza az, hogy bennük gyakran egymást kiegészítő kétszeres utalások vannak, a közvetett mellett megvan a közvetlen is: „*aranytűz fénylő ragyogása*”, „*csillogó gyémántcsepp*”, „*sárga topázszem*”.

Végkövetkeztetésként elmondhatjuk, hogy a hangulatok és a társuló jelenségek sokfélék, de mindenképpen a szépséggel függnek össze úgy, hogy a kifejező jelenség díszítő funkcióhoz jut, dekoratív jellege érvényesül.

Összegzésként érdemes felsorolásszerűen is számba vennünk a Bánffy írásművészetében gyakrabban szereplő, érzetekre utaló, díszítő funkciójú jelenségeket: alabástrom, arany, borostyánkő, cukor, csillag, csillám, csipke, érc, fáklya, fátyol, gyémánt, gyöngy, hab, hó, kagyló, kobalt, láng, márvány, ónix, porcelán, selyem, smaragd, topáz, tükör, tűz, üveg, zománc. Jó részük a századforduló más íróinál is előfordul, így a korabeli szépirodalom, valamint az akkori képző- és iparművészet emlékei alapján sajátos szecessziós jelenségnek tarthatjuk.

### A hivatkozott Bánffy-művek

- (A) *A nagyúr*. Budapest, 1913, Singer és Wolfner Kiadó.
- (D) *Erdélyi történet. Darabokra szaggattatol*. Kolozsvár, 2002, Polis Könyvkiadó, Kalota Könyvkiadó. Erdélyi Református Egyházkerület.
- (H) *Erdélyi történet. És híjjával találtattál*. Kolozsvár, 2002, Polis Könyvkiadó, Kalota Könyvkiadó. Erdélyi Református Egyházkerület.
- (M) *Erdélyi történet: Megszámláltattál*. Kolozsvár, 2002, Polis Könyvkiadó, Kalota Könyvkiadó. Erdélyi Református Egyházkerület.
- (N) *Naplegenda*. Budapest, 1906, Singer és Wolfner Kiadó.
- (Ön) *Bánffy Miklós összes novellái*. Kolozsvár, 2004, Polis Könyvkiadó.
- (R–B) *Reggeltől estig. Bűvös éjszaka*. Bukarest, 1981, Kriterion Könyvkiadó.
- (V) *A koronás tizedes. Válogatott elbeszélések*. Kolozsvár, 1998, Polis Könyvkiadó.

**Felhasznált szakirodalom**

- Ady Endre: *Vallomások és tanulmányok*. Kisbán Miklós. Budapest, 1944, 162. p.
- Balázs Imre József: Látomások és anekdoták. *Élet és Irodalom*, 2004, 48. évf. 23. sz.
- Bencze Lóránt: *A szecesszió nyelvi stílusjegyei*. Fábíán Pál, Szathmári István (szerk.): *Tanulmányok a századforduló stílustörekevéiről*. Budapest, 1989, Tankönyvkiadó, 240. p.
- Dávid Gyula: *Bánffy Miklós összes novellái*. Kolozsvár, 2004, Polis Könyvkiadó, 362. p.
- P. Dombi Erzsébet: Színhatások a századforduló prózájában. Szabó Zoltán (szerk.): *Tanulmányok a magyar impresszionista stílusról*. Bukarest, 1976, Kriterion Könyvkiadó, 5–49. p.
- Kovács László: Bánffy Miklós. *Erdélyi Helikon*, 1943, 10. sz. 576. p.
- Magyar Szépművészeti Lexikon. Budapest, 1994, Akadémiai Kiadó.
- Sájter Laura: A magyar szecessziós dráma stílusa. *Erdélyi Tudományos Füzetek*, 227. sz., Kolozsvár, 1999, Erdélyi Múzeum-Egyesület, 7–18. p.
- Szabó Zoltán: *A magyar szépirói stílus történetének fő irányai*. Budapest, 1998, Corvina Könyvkiadó.
- Szabó Zoltán (szerk.): „Arany-alapra arannyal.” *Tanulmányok a magyar irodalmi szecesszió stílusáról*. Budapest, 2002, Tinta Könyvkiadó.

**Málnási Ferenc**

## **Wass Albert nyelvi virágoskertje**

Szóképek, trópusok a *Mire a fák megnőnek* című regényében

Wass Albert költő, író, egyike az egyetemes magyar irodalom nagy alkotójának, kortársa Bánffy Miklósnak, Makkai Sándornak, Tamási Áronnak, Kós Károlynak, Nyíró Józsefnek, Böződi Györgynek, Dsida Jenőnek, Áprily Lajosnak és Sütő Andrásnak. Otthoni világáról, a Mezőségről, ennek a különös szépségekben és sötét színekben egyaránt bővelkedő erdélyi régiónak, a „holt tenger” szépségeiről, népéről, magyarokról, románokról, ennek a földnek egykori urairól, kastélyairól, a nagy múltú, de történelmi funkciójától megfosztott, szét-esett arisztokráciájáról – saját osztályáról –, nehéz küzdelmeiről nyújt hiteles képet az a Wass Albert gróf, aki cegei birtokán gazdálkodva benne élt a falusi mindennapok sűrűjében.

1945 húsvétja után földönfutóvá lett, és végül Floridában talált nyugalmat, de a hazát és lelket cserélni nem tudó, nem akaró művész számára meghatározó és kitörölhetetlen érték, a szülőföld, az anyanyelve, az emberek, az otthoni gondok műveiben élnek tovább. Otthonának továbbra is a Kárpátok karéjában meghúzódó mezőségi tájat, dombjait, tavait, falvait érezte, és szomszédainak e vidék magyar és román lakóit. A dolgok, események gyökereit is kutató írásai-ban újraéli és újrafogalmazta az emberi sors létkérdéseit, a szolgálat, a felelősség és boldogság jegyében. Műveiben társadalmi és kor- és kórrajzot adott, témái, helyszínei, hősei mind-mind Erdély, a Mezőség felé terelik az olvasót. Gyermekekhez, ifjúhoz és felnőttöz egyszerre szólt, kereste, kutatta a lélek mélységeiben azt, hogy hol, kik és hogyan hintették el a gyűlölet, a viszály, az ellentétek csíráit, melyek Erdély történetében oly sokszor okoztak mérhetetlen szenvedést, és újabb és újabb gyűlölködést.

A földgolyó másik felén is magyarul gondolkodó, magyarul beszélő és magyarul író maradt élete utolsó percéig. A szeretet fonálával átszótt, ízes, zamatos mezőségi tájszókkal, beszédfordulatokkal hímzett magyar nyelven szólt. Sokszor elcsodálkozunk, hogyan is tudta oly sokáig megőrizni anyanyelvét, hogy mondanivalója annyira hiteles, hiszen Erdély népe, nyelve, öröme és bánata szólalt meg Apáczai Csere János, Mikes Kelemen, Kőrösi Csoma Sándor, Misztótfalusi Kis Miklós óta, akik számára az otthon vált termő gyümölcsé, akik nem magukért járták a hadak útját, hanem saját népükért, nemzetükért, népünk, anyanyelvünk fennmaradásáért.



Nagy elődeit követte Wass Albert is, akinek a stílusa olyan természetes, „mint a lélegzetvétel: a szelleme éppoly kevésbé nélkülözhető, mint a levegő!” – vallotta Németh László.

Wass Albert rendhagyó életművet hagyott maga után, rendhagyó ez az elemzés is, amellyel több mint 50 esztendő mellőzését, azaz a „tiltott” kategóriába sorolást kell helyrehozni! Már nyugdíjas magyartanárként olvasom újra Wass Albert regényeit, verseit – milyen kár, hogy sem az általános iskolai, sem a középiskolai tantervünk nem kérte, hogy tanítsuk is – azzal a nem titkolt gondolattal, hogy egy újabb anyanyelvi tanterv és tankönyv nem feledkezik meg a költő, az író műveiről, alkotásainak szóképeiről sem.

A *Mire a fák megnőnek* történelmi regény, az 1848–49-es szabadságharc utáni, a Habsburg-elyomás XIX. századi világába, az erdélyi, a mezőségi tájakra visz el bennünket. Ide, birtokára tér vissza Varjassy István és felesége, és mit találnak: „A fák kidöntve, durva fejszefaragás mindenütt. S a gyepen üszkös gerendák, kormos zsindelek nyoma. S ott bent... ahol háznak kell lennie ... a meztelenre égett fák üszkös romok meredtek az égre”. (11) Az ólomnehéz lábakkal, vergődő szívvel közeledő úrnak egy metaforába öltöztetett kép jut eszébe: „Haszontalan béresgyermek levertek egy fecskéfészket az ököristálló gerendájáról. A fészek helyén csak elkent tojástól sárga törmelék maradt s a fecskepár rémült csiviteléssel röpködte körül a romokat. Ilyesmit, éppen ilyesmit érezhettek azok is, akkor.” (12)

Metafora képzelgeti el az olvasóval, mi történt: „...és nem ünnepi boszorkányégetés a kastély felgyújtása. A gyújtogatást egyszerű, közönséges rablás előzte meg”, s amikor a gazda hazaérkezett, a gyújtogatókba „a lelkiismeret éles szigonya hirtelen belefúródott.” (16) Varjassy elindul, hogy visszaszerezze elrabolt holmiját, a felesége figyelmezteti, hogy puskát is vigyen magával. Varjassy gúnyos mosollyal válaszol: „Puskát? A pocegeret nem puskával vadásszák.” (18) Az egyik legény, aki a báró puskáját megtalálta a gazda ágya alatt, megjegyzi: „Lám, a szarka, hova rakja a fészket?” (24)

Az író a történelmi tényeket is metaforába bújtatja: „Eltévedt nép madara volt ez a kicsi fatemplom, vagy legalábbis annak a madárnak fából faragott otromba mása.” (45) „Mert az első telep is, mint a templom, pihenésre leszállott, fáradt idegen madár volt és pillanatig sem gondolt arra, hogy fészket verjen az idegen földön. Csak megtelepedett, mert valahol meg kellett állni a menekülésben, munkát kellett keresni, dolgozni kellett, hogy élni lehessen s visszatérni egyszer.” (46)

A kastélyt is metaforizálja az író, Varjassy: „Mert ott kezdődik a baj, Péter – folytatta szinte lázasan –, a kastélyoknál. Az én bajon is, a tied is és ennek a szerencsétlen országnak a baja is. Ott, a kastélyoknál kezdődött el. Magasra

épültek. Igen-igen emeletesre. Nem lehetett elég mélyen lelátni belőlük, csak mind fölfele lehetett látni. Le nem, a földre, ahol a dolgok gyökere van, ahol a nemzet gyökere van. Idegen bútor, idegen függöny, idegen szőnyeg, idegen, idegen, idegen: ez volt a kastély.” (98) S a regény vége felé újabb metaforával társítja fejtegetéseit: „Mert a legnagyobb örökség, amit adni lehet utódnak, az otthon. Egy ház, akármilyen ház. De amelyiknek falát aggodás, szeretet, gondoskodás és a jövődők bizakodó hite emelte föl. És fák. Amiket nem azért ültetett valaki, hogy hasznukat lássa... Hanem azért, mert szépségre és jövődőre gondolt, békességre gondolt, és a lelke tele volt derűvel.” (163)

A regény egy kettétört életút rajza, de a felemelkedése is, a Varjassy család felemelkedéséé. Ennek az életútnak a metaforikus képével búcsúzik Varjassy István a gyermekeitől, a kirepülő madárkától: „Ti, gyermekeim, az életet ma pompás, szép virágoskertnek látjátok s minden bizonnyal az is, virágoskert. Csakhogy az emberek többnyire azt a hibát követik el vele, hogy eleinte csak gyönyörködnek a virágokban s mikor már elnyílottak, nem törődnek többé velük ... a virágnak, a kertnek, az életnek gondozás kell, mert különben felveri a burján, meg a tövis. Mi ezelőtt húsz esztendővel csak burjánt és gazt leltünk a kertek helyén és lassú munkával, meg Isten segedelmével, mi tudjuk csak hogyan, kertet csináltunk belőle újra, hogy legyen nektek virágos az élet, mire felnőttök.” (211)

Wass Albert hasonlatai a mezősegi természetet, a mezősegi falvakat festi: „Az ég alacsony volt és olyan egyformán szürke, mint a legkilátástalanabb emberi nyomorúság. (6) Mintha valaki megátkozta volna az eget, hogy szürke iszappá sűrűsödjön és ránehezdedjen a föld hátára, nyomja, szorítsa, fojtogassa, míg hideg ködöket izzadva kileheli keserű lelkét.” (7) Varjassyék ezen a napon térnek haza, s a fogadtatás: „Mintha az emberiség minden bánata, panasza, átkozódása és keserősége összegyűlt volna ezen a napon: olyan volt a Mezőség éppen. ... Az ólomszínű ég kilátástalan egyhangúsággal borult fölője, dombhajlatok váltakoztak, melyek mintha egy végeláthatatlan iszaptenger újra meg újra visszatérő hullámai lettek volna...” (8) S a folytatás sem különb: „Néha falvak mellett haladtak el, amelyek ott lappangtak völgyek gödrében, mintha örökös rettegésben lettek volna, hogy rájuk talál valami veszedelmes hatalom.” (8) Mezővarjas, Detrefalu, Bátor, Doboly falvakról szól az író, „...mindegyik a maga külön völgyében lakik, mint a nyúl a vackában (111), s a dombok „lomhán és elnyújtózva heverték, mint kivénült csorba komondorok.” (110)

A görbearcú, mogorva falu, ahova Varjassyék megérkeztek: „A szürkület ködfüggőnyei mögött rosszkedvűen húzódott össze, mint ázott, gazdátlan macska, idegen vidéken.” (9) És egy másik falu: „Irgalmatlanul csúnya, omlásos meredek hegyoldalak között rejtőzködött Dobo, a falu. A völgy, melybe

valamikor beletévedt, úgy szorította be a sárga hegyomlások közé, hogy lélekezni is alig tudott.” (39) A falu leírása, bemutatása újabb hasonlattal történik: „...olyan volt éppen a sok össze-vissza préselt ház, udvar, kert, mintha egy rakás mogorva vén kuvaszt szűk ketrecbe szorítottak volna össze a sintérek ..., olyan éppen ez a falu, mintha a rosszkedv és a gonoszság lakozna benne párosan. Görbe tekintetű és ráncos, görnyedt és ferde képű, mint a gyomorbajos ember.” (40)

A papi lakkal és a templomocskával is hasonlat ismertet meg: „...úgy állt a papilak, behorpadt, mohás tetejével, görbe és szomorú kisudvarával, mint valami régi rozoga koporsó, mely arra vár, hogy besüllyesszék a földbe.” (45) „Így aztán nehézkes lett egy kissé a templomocska, guggon ülő, mint valami fáradtan, leeresztett szárnyakkal megtelepülő kopott, szomorú madár, idegen madár, olyan eltévedt madár.” (45) A templom alatt lakott Bács Szándu, a dászkal, háza: „Úgy állt ott görbén és kissé megroskadva, féloldalát mutogatva az útnak s féloldalát a templomnak. Hepehupás, fekete nádtetején száraz gyomkórók búslakodtak s három kis ablaka, mint három kancsi szem, mind másfelé nézett.” (48)

Az eseményeket, a történéseket bemutató hasonlatok, metaforák is „leeresztett szárnyú madarak”: „A magyar világ odalett, a magyar úr is odalett, így olyan volt az egész, mintha gazdátlan ajándékot szétosztottak volna maguk között”, de most Varjassyék megérkezése után „a románok úgy érezték magukat, mintha az ördög jött volna el a lelkükért...” (16) Varjassy kopogás nélkül nyitott be a pópához, akinek „rőtszakállas arca szürke lett, mint a hamu, s csak állt hamuszínű arccal a kastélyból hozott nagy íróasztal mögött, úgy érezte magát, mintha valami nagy kerék, valami nagy sebesen forgó kerék, mely elől ügyesen ki tudott csúszni eddig, most szédítő sebességgel rohanna feléje, hogy eltapossa. A felelősség.” (20)

A Bach-korszak hangulatát, a túlélni akaró emberek véleményét is hasonlatok idézik; Varjassyné szól a házkutatást tartó zsandárokhoz kemény, éles hangon: „Az a Kossuth pedig, akiről maguk így beszélnek nagy és hős férfiú, jegyezzék meg maguknak. Igazságért küzdött s az igazság, bármit csináljanak vele, tovább él, mint a csizma, amelyik rátipor.” (76) S a hamu alatt izzik a parázs: „Néha jöttek rongyos, idegen emberek, olyan vándorló fajták, beszéltek sokáig, s nevek jöttek velük: Türr István, Teleki, Garibaldi, s egy név, amit csak úgy ejtettek, suttogva s olyan volt mégis, mintha nagy, fényes mező nyílt volna meg, melyen a jövő virágzik: Kossuth... Nyomukon kis mámoros fuvallat indult olykor, olyan éppen, mint mikor könnyű bort iszik az ember...” (105)

Hasonlatba öltözteti az író azt is, hogyan próbálnak a szereplők a földhöz ragaszkodva békés munkát folytatni. A termelőmunkát, tevékenységet bemutató

egyik fejezetbe szintén hasonlat van beleszőve: „A hosszú télből úgy virágzott elő a tavasz, olyan hirtelen és váratlanul, mint egy hajnali rigófütty. Egy márciusi kora reggel – a nap éppen akkor ült föl a domb tetejére –, a tanya ekéi is megindultak. Ott állt a szín előtt nyolc ökör, párosával a négy ekébe fogva, mellettük Mihály s a két béreslegény, aztán az úr és a nemzetes asszony, s mögöttük megmozdultak az ökrök, csörrent a lánc, csikorgott a taliga, s mentek sorba a földek felé, olyan volt, mint egy ünnepi menet.” (117)

A regényt magát is egy szép hasonlat zárja: „Az élet, a maga küzdelmével, zajával, a maga céljaival, akarásaival, izgalmával és szép szabad gondjaival átköltözik lassan a völgy másik oldalára. ... Elillan csöndesen, mint az idő, mely mohával lepi a zsindeletetőt, meggömbíti a gyümölcsfák derekát s a küszöb fájába gödröt tapos. Elillan csöndesen, mint az esti szellő. Az élet.” (227)

Wass Albert a megelevenítés eszközével, a megszemélyesítéssel teszi stílusát hangulatossá, szemléletessé, gazdagítja mondanivalóját. Leginkább a mezőségi táj, a természeti jelenségek, a falvak, a tanya, s az alkotó- és tevékeny munka jelenik meg élőlényekre jellemző cselekvéssel, emberi tulajdonságokkal: „Napok óta eső áztatta a sárga mezőségi agyagot, lemosta a mezők zöld színét s a világot szürkéségbe, sárba, nyomorúságba öltöztette.” (6) „Kereken dombok heverték, a Mezőség ázott, rosszkedvű dombjai, mint valami vert jobbágy-sereg, melyet ostorral sanyargatott az idő s azután átlépett fölöttük.” (6) „...s nyers északi szél borzongatta a lombtalanná ázott erdőt.” (9) „Nyárfák bozontos ágai közt zúgott a szél s a füzek néha felzokogtak tőle éjszaka.” (35) „Néhány napig játszadozott az idő. Hajnalonként dérről rémítgette a mezőket, de aztán kitűzte békesség céljából a napot és igyekezett elhíttetni a világgal, hogy nincsen még vége a nyárnak. Néhány napig játszadozott az idő. Aztán hirtelen megkomolyodott. Egy reggel a nap álmosan és fák között ébredt s a dér ott maradt a földön.” (34)

„A hóban puhán aludt az erdő. ... A cihér bokrai behúzták ágaikat a hótakaró alá s mozdulatlan álmaikban tavaszi napfényvel csókolódtak. A cserjék összebújtak...” (69) „A fagyott hó jajgatva nyöszörgött a szántalpak alatt s ha szél indult esténként, karmos, kegyetlen, észak felől jövő, melytől a kutya is dideregve húzódott mélyebbre a vackán: a tanya mögötti szilvafák ágai eszelősen verdesték egymást s kínjukban gallyakat hullattak.” (73)

De aztán „A hosszú télből úgy virágzott elő a tavasz... Először csak a hó kezdte színét változtatni, a vakító fehérség valami álmos és unalmas, szinte szürke sápadtsággá kopott, majd néhány napon át langyos szelek szánkáztak a domboldalakon és szánkájuk nyomán itt-ott kifeslett a hó.” (116) „A tanya tavaszi gúnyát öltött. Előbb a szilvafák gyúltak fehérbe... Aztán kigyúlt a tanya alatti marton a vadbarack, csodálatosan rózsaszínű lett és bódult illatával magához

csalta a vadméheket. Majd a szilvafák eldobták fehér ingüket s meztelen testükre kényes zöld köntöst növesztettek. Megmozdultak a vén diófa aszott rügyei is, a fű szakállt eresztett...” (121)

A falvak is élőlényként jelennek meg: „...meredek hegyoldalak között rejtőzködött Dobo, a falu. ...az utcái folytonosan bujkáltak önmaguk előtt, a patkaja martok, fűzfák, házfalak alatt csavargott, a házak sunyin félrefordultak egymástól s még a templomra sem nézett föl egyik sem...” (39), „s a kis nádfeleles házak az eső alatt összehúzták magukat apróra s ablakaikat félénken meresztgették.” (8)

Az emberi sors keserűsége szólal meg Bátonyi Péter szavaiban, amikor elmeséli, hogyan irtották ki családját, feleségét, Anikót, és három kiskorú gyermekét: „Nyögtek a szavak és izzottak és sütötték a levegőt ... nyögött és fuldoklott a hang...” (90)

Wass Albert nyelvi bőségszarujából költői, művészi jelzők sokasága tárul elénk a regényben: A Mezőség falvairól írja: „Vannak jókedvű falvak, melyek derűs és széles völgyekben tanyáznak, lehetőleg csöndes mosolyú tavacska mellett... Aztán vannak megint szomorú, sőt rosszkedvű falvak is. Olyan félrevonulók, zárt katlanokban meghózódok, hegyomlásos, vízmosásos, meredek oldalak közé menekülő, ahol tövises bozótok nyúlnak le a házakig éppen, s aki ott lakik, nem lát egyebet, mint sárga szakadást, juhrágtá bozótot, gonosz, szűk domboldalakat.” (111) „Bátony szelíd, sőt jókedvű falu volt. Alatta tó volt, keskeny és hosszúkas, kicsit hajlott alakú tó s a partján jóindulatú és szelíd füzek álldogáltak...” (111)

De a történelem vihara ezt a falut sem kímélte: „...ennek a békés és inkább lusta tekintetű falunak a közepén üszkös romok állanak, égre meredő falak, fekete gerendák, megcsúfolt kerti fák, tépett kerítések. Szinte hihetetlennek látszott, hogy a cifra bálványos kapu kidöntve fekszik s a szigorú kő-oroszlánok zúzottan merednek elő a hóból.” (111) Dobo házai: „kis morcos házikók, szűk ablakok, hebehurgya, szűk házak”, temploma: „nem árasztott békés és tiszta gyantaszagot... keserű cserszagot... lomha gondolatokat, keserű érzéseket falkasztott.” (45–47)

S a falui Mezővarjas, ahova Varjassyék megérkeznek, „néma, halott, szürke Mezőségben”, „ázott, rosszkedvű dombok közé, „szürke, nyirkos, rideg némaságba”, „görcsbearcú, mogorva falu”, ahol a templommal szemközt „öreg kőrisek búslakodtak”, s Varjassy „ólomnehéz lábbal, vergődő szívvel” sokáig állt a romok előtt, „hidegen és üresen ásítottak a falak, ázott koromszaguk volt, perzselt fák, kivagdalt csonkok, sárbataposott gyepek és ázottan fölmeredő üszkös falak.” (11–13)

Bátonyi Péter is hazaérkezik és meglátogatja barátját. „Foltozott vén bunda volt rajta, széles prémgallérral, amilyent a régi urak hordtak. Fején egyszerű fekete báránybőrkuccsa s maga hajtotta a toldott-foldott hámba fogott, sovány, nagy lovat. ...sovány, fekete arcát, melynek bal oldalán hosszú, élénkpiros sebhely húzódott végig. Hollócsőr alakú roppant orra szomorúan bókolt Rebeka felé. Ahogy levetette a hatalmas bundát s ott állt rossz, foltozott csizmában, színhagyott condrában, melynek az ujja itt-ott rojtos volt már, még magosabbnak látszott. Így ruházatra olyan volt, mint valami munkátlan csavargó s ha nagy, bánatos orrát, sovány arcát és a hosszú sebhelyet nézte az ember, szomorú vásári komédiásra kellett gondolnia.” (88–89)

Ellentétként mutatja be az író a Varjassy tanyára látogató új urakat: „A fényes, piros-fekete, címeres szánkót négy sallangos, róka farkas, ezüstveretes szerszámba öltöztetett sűrű szürke röpítette s a libériás kocsis mellett huszár ült elől a bakon. ... A szánkóból drága nyusztprémes bundában szakállas uraság szállott ki, horgas orrú, barna arcú, szúrós nézésű. ... Az úr kigombolta vastag bundáját, tömött tárcát húzott elő, abból kikeresett három aranysegélyes névkártyát, s odanyújtotta a feszesen álló huszárnak. A névkártyák közül kettő egyforma volt és ez állott rajtuk: Baron Eduard Sonkoly-Krausz. A harmadikon pedig: Baronin Hermine Sonkoly-Krausz.” (99) Varjassyné még ismerte a báró úr „deszkás zsidó” apját és a báróné „szakállas apját és lompos anyját. Az öreg szászrégeni deszkakereskedő Krausz Móric tata Eduárd nevű fiából úgy lett négyesfogaton járó előkelő főúr, hogy pénzügyi manipulációban kölcsönt szerzett, egy Sonkoly nevű részeges agglegény néhány száz aranyért megajándékozta nevével, s a jólelkű császár bárósággal toldotta meg.

A császár, a hatalom keze Varjassyt másképpen érinti, perbe fogják, és négy börtönév – Kufstein várában – szomorú, kesergő jelzőkkel hagy maradandó nyomot az olvasó tudatában: „...Négy tavasz ... pattanó rügyek mézes illatával, ... négy teljes, teljes nyár, melyekből langyos gabonaszag áradt lustán és terhesen. Érett gabonafejek hajoltak, kigyúlt pipacs rikkantott... És az ég! A kék roppant-nagy ég, fehér felhőivel. És az erdők pompás, vadonatúj zöldje zápor után. ...Négy ősz. Az erdők négyszer hullattak levelet, fonnyadt lomb-szaguk négyszer vált fanyarrá.

...Négy tél múlt el nélküle. Voltak vakító napsütések, mikor a dombok kék árnyékot vetettek s a fák csikorogva küzdöttek a hideggel, voltak sűrű havazások...” (147) „Még nyomta nehezen a rabság emléke, az egymásba fonódott napok sűrű lánca zörrent, olyan volt, mint egy távolba mosódó, végeláthatatlan, zavaros álom. ...

Megaláztatás. Szürke börtönfalak. Nyirkos félhomály. Víz és kenyér. Zörrenő kulcs a zárban, kopogó csizmasarok a kőpadlón. Egy őr lélektelen, mord emberarca. S napok, napok, napok...

Idő. Szürke és nyúlós, mint a rosszul sütött rabkenyér bele. Szürke fal, málló vakolat, jobb sarkában egy téglá hiányzik. Cserépkorsó, füle törött, peremén három csorba.” (151)

De az élet kellemes percekkel, napokkal is megörvendezteti a Varjassy családot: „A tanya tavaszi gúnyát öltött, ...az úr gyönyörködött az elvetett mag csirába indulásán, a zsöngé vetés selymesedésén ... kizöldült a fű alakú levél, zöld szőnyeggel lepték be a földet, a tavaszi föld tele volt a duzzadó élet bátor, nyers szagával, zsenge vetések és boldog fák illatával.” (121) S a folytatás őszszel: „Szép napsütéses reggel volt... Szaporakezű asszonyok s lányok, virgonc gyermekek szedték a hamvas szőlőfürtöket... Félrekapott kalappal a fejükön hordták a legények a csebreket a sajtóhoz és vissza, és barázdás ábrázatú idős férfiak taposták, tisztára mosott lábaikkal..., ...piros szoknyás lányok viháncoltak a tőkék között. ...s este a lángoló nagy tűz mellett tánc kerekedett, ... az éjszaka tele volt fojtott viháncolással, suttogó szavakkal, osonó árnyékokkal, az emlékek gondtalan jókedvet hirdettek a napfényes völgyre.” (172–173)

Néhány olyan szót is találtam, amelyek nincsenek a szótárakban, ezek Wass Albert szóalkotásai, esetleg kölcsönzött mezőszéki tájszavak: a kerekék szörtyögése (6); kuráncérozza már kend a lovakat (8); a nemzetes asszony kapitánykodott (28); a tanyán szigorkodott az újszülött rend (35); sirinka földek (47); itt járt a decitkér (Bezirker királybíró) (50); megvigyilálni a cigányokat. (103)

Befejezésül számunkra is tanácsolja Wass Albert: „Maradjatok a földhöz nőve s folytassátok békével a munkát, amit mi hús esztendővel ezelőtt megkezdettünk. S a szerencse, a vagyon, ami ebből a munkából kinőtt, ne legyen számotokra lépcső, melyen keresztül fölemelkedni vágyjatok..., kulcs legyen csupán, egyszerű kulcs a kezetekben, magatok és népetek számára, az élet virágoskertjének kapujához.”

Fehér Katalin

## Kalendáriumok a népfelvilágosítás szolgálatában a felvilágosodás idején és a reformkorban

A kalendáriumokról, a nép gondolkodásmódjában betöltött jelentős szerepükről sokan és sokat írtak.<sup>1</sup> Közismert, hogy a felvilágosodás korszaka előtt megjelent kalendáriumok a naptári részen kívül főként asztrológiai jóslásokat tartalmaztak. Szintén köztudott, hogy a Biblia mellett a kalendárium volt az a könyv, amelyet csaknem minden család megvásárolt Magyarországon és Erdélyben a 18. század utolsó évtizedeiben is<sup>2</sup>, és a család írástudó tagja volt az, aki a többieknek felolvasta az abban található ismereteket.

A kalendáriumkiadás igen jövedelmező vállalkozás volt. A felvilágosult abszolútista kormányzatok törekedtek arra, hogy beleszóljanak a kalendáriumok kiadásának ügyeibe. Európa néhány országában, így Franciaországban és Angliában már az 1600-as évektől királyi szabadalom volt a kalendáriumkiadás. Nyomdászoknak, nyomdáknak adtak privilégiumot a kiadásra, sokakat pedig eltiltottak az ilyen irányú tevékenységtől. Magyarországon Töltési István komáromi nyomdász kapott elsőként szabadalmat kalendárium kiadására 1705-ben. Őt követően másodikként Streibig Antal győri nyomdász nyert privilégiumot erre a tevékenységre 1731-ben. A kormányzatnak fontos volt, hogy az ország vezető állami és egyházi tisztviselőinek nevét ismerjék az emberek. Ezért Grassalkovich Antal kamarai elnök különösen szorgalmazta a kalendáriumoknak az ún. „tishti címtárakkal” történő kibővítését francia és német példák nyomán. 1740-től a nagyszombati nyomda is adott ki ilyenfajta kalendáriumokat.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> A legutóbb megjelent könyvek a témában: Kovács I. Gábor: *Kis magyar kalendáriumtörténet 1880-ig. A magyar kalendáriumok történeti és művelődésszociológiai vizsgálata*. Bp., 1989, Akadémiai Kiadó. 241. p.; Dukkon Ágnes: *Régi magyarországi kalendáriumok európai háttérben*. Bp., 2003. ELTE Eötvös Kiadó, 231. p.

<sup>2</sup> A Helytartótanács 1775-ös kimutatása szerint magyarországi nyomdáknak közel hetven-ezer kalendáriumot nyomtak. Az 1820-as évek körül kb. 250–300 ezer kalendárium jelent meg Magyarországon.

<sup>3</sup> Ezek még sokáig latin nyelvűek voltak. A kalendáriumprivilégiumok némelyike olyan kalendárium kiadására szólt, amely a magyar és a külföldi uralkodók családfáját, magyarországi grófok, bárók, püspökök stb. születésnapját is tartalmazta. Ekkor, a 18. században vált a magyar kalendáriumok majdnem elmaradhatatlan tartozékává a mindenkori magyar uralkodó címeinek és családfájának leírása.



A korábbiakhoz képest a 18. században, a hazánkban kiadott kalendáriumok tartalma ekkoriban kicsit változott. A naptári részen kívül több volt bennük az aktuális híryanag és az ismeretterjesztő céllal íródott cikkek.

A felvilágosult abszolutista államhatalom a kalendáriumok tartalmát tehát igyekezett módosítani, hiszen az engedelmes, hasznos állampolgárok nevelésének fontos eszköze volt a kalendárium. Mária Terézia 1756. évi rendeletében – a kor követelményeinek megfelelően – kitiltotta a kalendáriumokból az egészségre káros, a nép körében akkor még javában élő babonás gondolatok erősítését tartalmazó írásokat.

Az 1758-ban kiadott győri kalendárium a „Kegyes Olvasóhoz” intézett előszavában tudatja az olvasókkal a rendelkezés lényegét: „Mária Theresia kegyes akaratóból ... parancsokat adatott ki, hogy jövendőben érvágás, köpölyözés, orvosságvétel, ártalmas napok, haj- és körömmetszések felől semmise írássék a kalendáriumokban. Annak okára tudtára adom a Kegyes Olvasónak, hogy én a kegyes parantsolat alá vetvén magamat, mindezeket elhagytam.”

Az 1777-ben kiadott királyi rendelet ismét sürgette a jóslások, babonák kalendáriumokban történő terjesztésének tiltását. A fokozatos tartalmi módosulásokat az is felgyorsította, hogy az eltiltással a kalendáriumok toldalékának terjedelme megnőtt. Így növekedhetett az irodalmi anyag és az aktuális hírekkel foglalkozó írások száma, és helyet kaphattak a kiadványban a korszerű gyakorlati (egészségügyi, gazdasági) tanácsok is.

A hazai felvilágosult értelmiség többsége nem gondolt arra, hogy a kalendáriumokat a felvilágosítás eszközeként, a közhasznú ismeretek terjesztőjeként is fel lehetne használni. A felvilágosult értelmiségiek a kalendáriumokat abból a szempontból tartották károsnak, hogy nézetük szerint a latin iskolát alig befejezett félművelt tömegei ezt az alacsony színvonalú, évente megjelenő kiadványtípust olvassák. Nem ismerték fel, hogy a kalendáriumokban óriási lehetőség rejlik. Kazinczy jó barátja és levelezőtársa, a soproni Kis János próbálkozott 1799-ben egy, a naptári részen irodalmi szempontból színvonalas anyagot tartalmazó kalendáriumot kiadni Pozsonyban, de a Schiller-, Pope- és Samuel Johnson-fordítások túlságosan is messze estek a hagyományos kalendáriumolvasók ízlésétől, így súlyos bukás lett a próbálkozásból.

A Helytartótanács 1775-ben összeíratta a magyarországi nyomdáknak kiadott kalendáriumokat példányszám szerint. Ekkor közel hetvenezer kalendáriumot nyomtattak ki Magyarországon.

A felvilágosult abszolutista uralkodók már nem csak a tiltás eszközeivel próbáltak gátat vetni a babonáság és az asztrológia terjesztésének. A német és a francia felvilágosodás gondolkodói felismerték, hogy a kalendáriumokat – a nép felvilágosításának egyik fontos eszközét – is fel lehet használni. Jellemző Pektor Fischer nyomdász nézete, aki 1783-ban a berlini akadémiának címezve kijelentette: „a népből a kalendárium segítségével azt csinállok, amit akarok. Ostobává vagy okossá, babonássá vagy felvilágosulttá, merésszé vagy gyávává, patriótává vagy hazafiatlanná kell válnia vagy maradnia? Csak adjanak hatalmat a kalendárium felett.” A német nyomdásznak igaza volt. A hatalmas példányszám, a rengeteg olvasó alkalmat adott a kormányzatoknak a tömegek jó vagy rossz irányú manipulációjára.

Mária Terézia közművelődési reformja kapcsán (1774-ben) Hell Miksa jezsuita csillagász készített egy tervezetet a kalendáriumkiadás reformjára. Véleménye szerint a „közművelődés emelése szempontjából rendkívüli jelentősége van a kalendáriumnak”. Hangsúlyozta, hogy a kalendáriumokban mindaddig nagyon sok a babonás, félrevezető dolog, és ezen csakis azzal lehet változtatni, hogy rendeletileg kiveszik a csakis az üzleti haszonra tekintettel lévő kiadók kezéből a kalendáriumkiadás jogát. Azt javasolta, hogy a felállítandó bécsi akadémia vegye kézbe monopóliumként a kalendáriumok kiadását. Sokan elleneztek Hell Miksa javaslatát, nem csak az osztrák nyomdászok, hanem a magyarok is.

A felvilágosult abszolutista államhatalom a kalendáriumok tartalmát is igyekezett módosítani, hiszen az engedelmes, hasznos állampolgárok nevelésének fontos eszköze volt a kalendárium.

Az 1777-ben kiadott királyi rendelet ismét sürgette a jóslások, babonák kalendáriumokban történő terjesztését. A fokozatos tartalmi módosulásokat az is felgyorsította, hogy az eltiltással a kalendáriumok toldalékának terjedelme megnőtt. Így növekedhetett az irodalmi anyag és az ismeretterjesztő, aktuális hírekkel foglalkozó írások száma. Helyet kaphattak a kiadványban a gyakorlati (egészségügyi, gazdasági) tanácsok is.

1777-ben Mária Terézia, bár elsődleges célja a tanügyi reform véghezvitele volt, rendeletben írta elő birodalma számára, hogy kitiltja az ezt követő években a kalendáriumokból a babonás, a köznépben tévHITEKET terjesztő közleményeket. Azt tervezték, hogy a naptári részt követő cikkeket egyetemi tanároknak kell írniuk, majd azokat bemutatni a Helytartótanácsnak a kinyomtatás előtt. A felvilágosult abszolutista uralkodók, köztük Mária Terézia is szolgálni

akarta ezekkel az intézkedésekkel a nép felvilágosítását úgy, hogy a hatalom érdekeit is szem előtt tartásuk, és korszerű, de mindenekelőtt hasznos tanácsokkal lássák el a köznépet. Végül az elképzelt tervek nem váltak valóra, mert az uralkodó fontosabbnak tartotta az iskolaügy rendezését. Szabályozta a tankönyvkiadást, és úgy vélte, hogy a megfelelő színvonalú népiskolai tankönyvek elegendő ismerettel látják el a köznép gyermekeit, akik felnőve, munkájuk során hasznosíthatják ezeket az ismereteket.

A magyar jozefinista értelmiség számára is inkább a hasznos tudnivalókat terjesztő iskolaügy rendezése volt az elsődleges. Mégis akadt egy-egy gondolkodó, így például Kovács Ferenc pápai mérnök, aki a Péczeli József által Komáromban szerkesztett *Mindenes Gyűjtemény* hasábjain megjelent cikkében 1789-ben említi: „ne csak a szerencsének javaival bővön megáldottak”, hanem a „mezei emberek” sokassága között is terjeszteni kellene a hasznos ismereteket, akár a kalendáriumok színvonalának emelése révén.<sup>4</sup>

Mindezekből világosan látszik, hogy a felvilágosodás szellemében végrehajtott uralkodói rendeletek, például az egészségre káros jövedelmek eltüntetése stb. felgyorsították a kalendáriumok szerkezetének átalakulását. A tiltások következtében a kalendáriumok tooldaléka a korábbiakhoz képest hosszabb lett, ezért megnövekedett az irodalmi anyag, az aktuális hírek terjedelme, és a hasznos, főként egészségügyi és mezőgazdasági, a gyakorlatban is jól felhasználható anyagok terjedelme.

Az irodalmi anyagról elmondható, hogy ez többnyire szórakoztató kispóza, melyet különféle figyelemfelhívó címek alatt adtak közre. Például ilyenek voltak a címek: „Elegy-belegy mulattató históriácskák; Időt töltő szép világi tréfa beszédek; Tréfás történetek – elmés mondások; Elegyes dolgok és történetek; Elmét vidító elegy-belegy dolgok; Idő-töltésre való furtsa hólmik; Unalmas órákon való időtöltés.”

A hasznos tudnivalókat, gyakorlati tanácsokat tartalmazó részek elkülönültek az irodalmi anyagtól. A házi, ház körüli munkák köréből nagyon sok gyakorlati tudnivalót, tudást, fogást, technikát közöltek. A mezőgazdasági ismeretközlés számos új elemet tartalmazott.<sup>5</sup> Az egészséggel és a betegségekkel, illetve azok gyógyításával foglalkozó cikkek száma is jelentősen nőtt, a szokványos házi gyógymódok leírása mellett a kalendáriumokban megtalálhatók a higiéniaival,

---

<sup>4</sup> *Mindenes Gyűjtemény*. 1789. II. 353–363. p.

<sup>5</sup> Pl. az ipari növények: kender, len, dohány, a pillangós takarmányok, répafélék, a burgonya és kukorica termesztéséről, a trágyázásról, az istállózó takarmányozó állattartásról stb.

járványokkal és azok elkerülésével foglalkozó írások is. Mindez azonban kevés volt, éppen azért, mert a köz- és kisnemesség és főként a parasztság iskolában szerzett alpműveltsége nem adott lehetőséget arra, hogy igényelje és megértse a „magasabb rendű” irodalmat.<sup>6</sup>

Adataink vannak arról, hogy 1775-ben – hazánkban – 11 nyomdában 21-féle kalendáriumot adtak ki. A nyomdáknak nagy hasznuk származott a kalendáriumkiadásból. A kiadók maguk a nyomdák voltak. A szerkesztőkről nagyon keveset tudunk. A naptári részt csillagászok szerkesztették, a vásárnapárt közhivatalnokok állították össze. A kalendáriumok toldaléka sokszor nem eredeti alkotás volt. Különbőféle helyekről maguk a nyomdászok állították össze azokat. A legtöbb kalendáriumot hazánk fejlettebb városaiban: Pozsonyban, Kassán Nagyszombatban, Győrben, Komáromban, Vácott, majd Pesten és Budán adták ki a nyomdák. Később Pécsen és Szegeden. Temesváron, Nagyváradon, Debrecenben és Miskolcon is adnak ki kalendáriumokat. Erdélyben Kolozsvár és Nagyszeben volt a kalendáriumkiadás központja.

Gyorsan emelkedett a kalendáriumok példányszáma, sokszor a százezret is meghaladta. Feltehetjük a kérdést: hogyan jutott el ez a hatalmas tömegű könyv az olvasókhoz? Részben maguk a nyomdák, részben a könyvkötők forgalmazták a kalendáriumokat a heti vásárokbán.

Említenünk kell azt is, hogy a 18. század végén és a 19. század első felében sok magyar író és tudós tette szóvá, hogy akik kalendáriumolvasók voltak, azok más jellegű kiadványtípusokat alig vettek a kezükbe.<sup>7</sup>

A reformkor küszöbén azonban Fazekas Mihály volt az, aki megálmodta és meg is valósította a népfelvilágosító kalendáriumot. 1819-ben indult a *Debreceni Magyar Kalendárium*<sup>8</sup>, melyet Fazekas tíz éven át szinte egyedül írt és szerkesztett, és amely a városi nyomda kiadásában jelent meg.

Programját Fazekas az első évben a következőképpen fogalmazta meg:

---

<sup>6</sup> Petőfi még az 1840-es években is azt írja, hogy a kis- és a középnemesség „Mint számár a gazt, zabálja a kalendáriumot.”

<sup>7</sup> Újfalvy Sándor (1782–1866) emlékiratából (sajtó alá rend.: Gyalui Farkas. Kolozsvár, 1941) megtudjuk, hogy atyja – aki birtokos nemes és megyei tiszt volt – házában a kalendáriumon kívül más könyv nem volt. Kármán József (1769–1795) művelődési programjában, a 'Nemzet tsinosodása' című művében, mely az 'Uránia' 1794. évi utolsó számában jelent meg, rámutat irodalmi és tudományos hátramaradásunk egyik okára, a „mezei életre”, amelyben „a telekjeiken vegetáló cimmel és cim nélkül való földművelők” sokaságánál „az egész könyvtár egy házi és uti kalendáriumból állott”.

<sup>8</sup> Fazekas Mihály (1766–1828) költő, botanikus.

„Kalendáriomunkat pedig, az üres levegőből merített jövőmondások helyett, gyönyörködtető, szívet nemesítő, tanító és közhasznú toldalékokkal kívánjuk kedvessé és érdemessé tenni.” A „tanító és közhasznú” cél nála fogalmazódik meg először a magyar kalendáriumok tekintetében. Fazekas Mihály végleg elhagyta a hagyományos csillagjósolást, de a kalendárium műfajához, hagyományaihoz igazodva csillagászati ismeretterjesztő cikkeket írt a bolygókról, az évszakokról, a Napról, a Holdról. Így fokozatosan találta meg a tudománynépszerűsítés megfelelő módszerét és stílusát is. A debreceni kalendárium szórakoztató irodalmi anyaga részben hagyományos művekből állt, anekdoták, novellák, „elegy-belegy históriák” jelentek meg rendszeresen benne, melyeknek többnyire erkölcsi mondandója volt. Az irodalmi anyag másik része azonban színvonalas nemzeti irodalom. (Fazekas itt név nélkül közölte saját verseit, melyek lírai életművének legértetesebb alkotásai.)

Feltehetjük a kérdést: sikeres volt-e Fazekas Mihály tízéves kalendárium-szerkesztői munkássága? A példányszámok alakulása biztos mutatója a sikernek. Az első évben hatezer példányt nyomtak, de ezt képtelenek voltak mind értékesíteni, ezért a következő évben csak négyezer példány került ki a nyomdából, aztán lassan-lassan emelkedni kezdett a példányszám, 1822-től ötezer, 1827–28-ban pedig újra hatezer példány hagyta el a nyomdát. A hatalmas példányszámban megjelenő hagyományos hazai kalendáriumokhoz képest ez a szám kicsinek mondható, mégis jelentős, hogy egy felvilágosult eszméket hirdető, színvonalas ismeretterjesztő és irodalmi anyaggal rendelkező kalendárium hatezres példányszámban jelent meg, ami figyelemre méltó.

Fazekasnak a magyar kalendáriumtörténetben új korszakot nyitó vállalkozása egyedülálló volt. Nagy számban jelentek meg továbbra is a hagyományos kalendáriumok a későbbi évtizedekben.

Az 1830-as években, a reformkorban alakult ki a kalendáriumok egészen új típusa. A kislakú, 10–20 krajcáros naptárak mellett sorra jelentek meg a nagyalakú, drágább, 150–250 lap terjedelmű kalendáriumok.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Trattner-Károlyi 1831-től kiadta a *Magyar Hazai Vándort* (4 r., kb. 160 oldal, 1 fjt). Landerer Lajos 1832-től adta ki a *Közhasznú Honni Vezért* (4 r., 205–300 oldal, 1 fjt 36 kr.). Kassán Werfernél 1834-től jelent meg *A magyar házi barát* (4 r., 200–220 oldal, 1 fjt). De szaporodott a 10 krajcáros és a pengőforintos naptárak között átmenetet képező, a Trattner Magyar Nemzeti Kalendáriumához hasonlóan 30–50 krajcáros naptárak csoportja is.

Ezek a kalendáriumok az olvasóközönség igényesebb részének készültek: több volt bennük az ismeretterjesztés, és helyet kaptak a színvonalasabb irodalmi alkotások. Kialakult a terjesztés új módja is, a korábbi kiadói és vásári árusítás mellett megjelent az előfizetés.

Emeljük ki közülük a *Honni Vezért* (1835–1844), melynek célja az volt, „hogy Publikumát a század lelkéhez és a dicső Magyar Nemzet hatalmasan emelkedő kultúrája szelleméhez módosítva vezérelje”, emellett „oktatva mulattasson”, bemutassa „mindazt, mit előrehaladó századunk hazánkat bármi szempontból érdeklő újat szül”. A kalendárium számos külföldi, magyarra fordított írást közölt, de a szerkesztők törekedtek arra is, hogy hazánk tudósainak eredeti munkái is megjelenhessenek a kalendáriumban. Széles körű olvasóközönségre számítottak: a „fényes paloták” lakóira éppúgy, mint a középrendűekre, sőt „a jámbor földművesekre” is.<sup>10</sup> Hasznos ismeretek terjesztésére törekedtek, ettől várták, hogy a kalendárium „a nemzet kultúrája emelkedésének általános előmozdítója legyen”.

A Honni Vezér számos rovattal rendelkezett, melyek mindegyikében ismeretterjesztő írások jelentek meg. A „Történetírás” rovatban, 1832-ben például olvashatunk a Gracchusokról, Attiláról és Csabáról, a régi magyarok szokásairól, Nagy Péterről és II. Józsefről. A „Földleírás” rovatban földrajzi dolgokról, szép tájakról, híres európai és Európán kívüli városokról juthattak hasznos és érdekes információkhoz az olvasók. Volt a kalendáriumnak egy fontos rovata, mely a „Politechnika vagyis a mesterségek, polgári szorgalom s magasabb ízlésű művészet” címet viselte. Ebben új találmányokról szerezhettek ismereteket az érdeklődő. „Természethistória” rovat foglalkozott a természeti jelenségek (pl. földrengések, árvizek) tudományos magyarázatával, de ide kerültek a növényekről és állatokról szóló tudósítások is. Az új típusú naptárak politikai híreket nem közöltek, hiszen a gyorsan változó világ híreit az évenként megjelenő kalendáriumok nem is követhették. Erre az akkoriban megjelenő hírlapok vállalkozhattak.

Kik olvasták a *Honni Vezért*? Egyértelműen elmondható, és ezt a források is alátámasztják, hogy a középrétegek. Az olvasók között papok, köznemes birtokosok, gazdatisztek, ügyvédek, orvosok, kereskedők találhatók. Az e korban sorra alakuló kaszinók, társalkodó egyletek, olvasóegyesületek is megrendelték

---

<sup>10</sup> Ez természetesen csak kíváncsi maradhatott. A földművesek nem tudták megfizetni a nagy alakú kalendáriumok magas árait. Ők továbbra is a vásárokon kapható filléres naptárakat vásárolták.

a nagy naptárakat, így azokat a társadalmi nyilvánosság ezen új intézményeiben is sokan forgatták

1840-ben indult a Széchenyi által 1830-ban alapított, majd 1835-ben Magyar Gazdasági Egyesület néven működő társulás, mely számos más feladata mellett kiadta a *Mezei Naptárt*. A naptár elsőrendű célja a népnevelés volt. Szerkesztői azt tűzték ki célul, hogy kiadványuk a „földműves osztály”, a „szegényebb sorsú nép”, az „adózó nép” kezébe jusson. A Magyar Gazdasági Egyesületben a kalendárium szerkesztésének felügyelője és a terjesztés szervezője az ismeretterjesztő szakosztály volt. Kacskovics Lajost tüntették fel az első évfolyam szerkesztőjeként, de tudjuk, hogy közösen dolgozott Tarczy Lajossal, majd 1842-ben Török Jánossal. 1845-ben Fényes Elek vette át a szerkesztést.

A kiadvány tartalma a hasznosságot helyezte előtérbe. A naptár nyelvezete eleinte nehézkes volt, és képeket sem közölt. Később a szerkesztők próbáltak ezen változtatni. Közérthetőbb stílusú, kevésbé zsúfolt, logikusabb elrendezésű, képes naptárak hagyták el a nyomdát. Ha a tartalmat vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy az alapvetően gazdasági jellegű volt. Az új, racionális gazdálkodás alapelveit, módszereit igyekeztek népszerűsíteni a szerkesztők. A korszak legjobb gazdasági szakemberek írtak az új termelési ágakról, az ipari növények természetének hasznáról, az új gazdasági eszközökről stb. Ugyanez jellemezte a többi ismeretterjesztő anyagot is. A *Mezei Naptár* rendszerezett ismeretanyagot közölt. Folytatásokban jelent meg a *Magyarok krónikája* és *Magyarország földleírása*.

A *Mezei Naptár*ban megjelent az aktuális híryanag is. Az aktualitás nem a napi politika tárgyalását jelentette, hanem a kiadvány évente közölte az új, gazdasági, társadalmi eszmék magyarázatát, ismertette a takarékpénztárakat, a biztosító társaságokat, az új egyesületeket.

A *Mezei Naptár*ban helyet kapott szórakoztató irodalmi anyag is. Néha csupán „Mulattató példabeszédes aprólékok” voltak benne, máskor viszont a korszak jeles költőinek<sup>11</sup> verseit közölte.

Ahhoz azonban, hogy e nagy példányszámú naptár valóban eljusson a nép kezébe, nem volt elég a tartalom színvonalának emelése, az olcsó ár és a magas példányszám.<sup>12</sup> Meg kellett oldani a terjesztést is, hogy a naptárak oda jussanak,

---

<sup>11</sup> Pl. Vörösmarty, Czuczor, Bajza. Czuczor Gergely az itt megjelent verseiben a lustaság, a hanyag gazdálkodás, az iszákosság, a korai házasság ellen emelt szót.

<sup>12</sup> A naptár 1840-ben 5000 példányban jelet meg, ez 1842-re 40 ezer példányra, 1843–44-re 60 ezerre nőtt, 1845-től pedig elérte a 80 ezret. Olcsó (8 pengőkrajcár), a nép számára is elérhető áron hozták forgalomba a naptárt.

ahová szánták őket. Korlátozták a terjesztők körét, és szigorú rendszabályokat vezettek be. Senki sem adhatta el a kalendáriumot Gazdasági Egyesület által előre megszabott árnál alacsonyabb áron.

Évente körleveleket küldtek a megyéknek, egyházaknak, hogy a „naptárt az adózó nép között minden kitelhető módon terjeszteni iparkodjanak”. Kérték a megyéket, hogy maguk is vásároljanak, és ingyen osszák szét a nép között a naptárakat.<sup>13</sup> Komárom megyében például elrendelték, hogy a jegyzők hetente bizonyos órákban olvassanak fel a kalendáriumból a népnek.

Ritkán emlegetett tény a szakirodalomban, hogy 1848-ban megjelent az *Első magyar zsidó naptár és évkönyv*, amely magyar nyelven közölte az izraelita mesteremberek és kereskedők névsorát, de emellett nevelésügyi írások is helyet kaptak benne.<sup>14</sup>

A magyar kalendárium történetében a felvilágosodás kori elszigetelt elgondolások után a reformkorban erősödött meg az az igény, hogy a kalendáriumműfaj a művelődéspolitikai eszközévé váljon. Ekkor egyre szélesebb rétegek kerültek kapcsolatba a kalendáriumon keresztül az anyanyelvi kultúrával.

---

<sup>13</sup> Komárom megyében, 1843-ban járásokként 150 darabot osztottak ki. Győr megyében, 1842-ben egy névtelen adakozó 120 példányt adott át a fősolgabíróknak szétosztásra. Az 1847-es rossz termésű évben a szakosztály elnökének felkérésére Kopácsy hercegprímás 1000 példányt vásárolt és osztott szét a nép között.

<sup>14</sup> A hazai zsidóság 1844-ben alapított *Magyarító Egylete* adta ki.



**Kéri Katalin**

## **A lánynevelés történetéről másként: Gazdasszonyi teendőkre nevelés a „hosszú” XIX. században**

### **A háztartási munkákról szóló források és kutatások**

A nőtörténet forrásai közül számos vall arról, milyen háziasszonyi teendők tették ki az újkorban a lányok és asszonyok otthon töltött idejét. A mindennapos háztartási teendők jellege, megváltozása egyrészt a naplók, levelek, háztartási könyvek bejegyzései segítségével tárható fel, másrészt az önéletírások, a sajtócikkek, a háztartásvezetési útmutató könyvecskék, a hirdetések, életvezetési könyvek és az illemtankönyvek<sup>1</sup> vizsgálata szükséges, sőt számos irodalmi mű és képi alkotás is megerősíti az elsődleges források tartalmát. A XVIII. századtól a XX. század elejéig végbement hatalmas gazdasági, társadalmi és technikai változások gyökeresen átalakították a háztartások működését, a nők otthoni munkáit. Ahogyan például kutatásaik összefoglalójában French és Poska írják, maga az iparosítás teremtette meg a háztartás kultuszát, megváltoztatva – leginkább a középosztálybeli – nők háztartási aktivitását. Ahogyan fogalmaznak: a XIX. század közepétől az otthon mind jobban a fogyasztás, semmint a termelés egységévé vált, azaz a nők (különösen a városokban) sokkal inkább vásárolták, mint maguk készítették a javukat, sőt ők is rendelkeztek ezek felett.<sup>2</sup> Ez a változás valójában nem csupán a XVIII. századtól választotta el az új századot, hanem az előző évezredektől is.

A hétköznapi dimenzióinak feltárását jelentősen nehezíti az a tény, hogy különböző társadalmi rétegekhez, foglalkozásokhoz tartozó nők meglehetősen eltérő módon éltek. A fentebb említett források főként a polgári és a főúri családok leányainak, nőtagjainak életébe nyújtanak bepillantást. Miként az angol történész, Evans írja, a XIX–XX. század fordulóján a nők nagyobb részét azonban nem ők tették ki az európai nagyvárosokban, hanem azok a dolgozó nők, akik a fontos ipari központok munkásnegyedeiben élték le az életüket, és

---

<sup>1</sup> A korabeli illemszabályokat bemutató forrásrészletek tematikus válogatását l.: Fábri Anna (szerk.): *A művelt és udvarias ember*. Budapest, 2001, Mágus Kiadó, Szablyár Ferenc (szerk.): *A pesti művelt társalgó*. Budapest, 1986, Magvető Könyvkiadó és más művek.

<sup>2</sup> French, Katherine L. – Poska, Allyson M.: *Women Gender in the Western Past. Vol. 2. Since 1500*. Boston–New York, 2007, Houghton Mifflin Company, 313. p.

nem jutott nekik más, mint a kemény munka, a szegénység és a szigorúan takarékoskodó életforma.<sup>3</sup> (A parasztasszonyokról is ritkán szólnak a ránk maradt források.)

A háztartási munkák és gazdasszonykodás történetének feltárását számos külföldi<sup>4</sup> és néhány hazai kutatás<sup>5</sup> is célul tűzte az elmúlt évtizedekben, és több nagyobb lélegzetű, az újkori háztartásokkal kapcsolatos összegzést is felhasználhatunk a téma kutatásához<sup>6</sup>. Kevés hangsúlyt kapott azonban a háztartási munkákra történő nevelés történetének a kutatása, és különösen ritkán akadhatunk a két nagy tématerület (az életmód- és a neveléstörténet) összekapcsolódó vizsgálatára és elemzésére. Szélesebb ívű, az újkori magyar nőnevelés történetét felölelő kutatásainkból erre vonatkozóan emeltük ki, elemeztük és vetettük össze néhány jellegzetes írott forrás tartalmát.

### Háztartási munkákra, gazdasszonyi teendőkre nevelés

Az újkori lánynevelés történetével foglalkozó külföldi és hazai szakmunkák gyakran alig vagy egyáltalán nem hangsúlyozzák a lányok háztartási munkákra nevelésének óriási jelentőségét a XVII–XIX. században. Márpedig a vizsgált időszakban ez igen fontos volt, a magán- és nyilvános iskolák, illetve a házi nevelés színterein is; a tantervek tartalma alapján bizonyíthatóan egészen az érettségivel záruló leánygimnáziumok szintjéig, informális módon pedig még azon is túl, hiszen a mérhetetlen számú tanácsadó könyv, kalendárium, újságcikk,

<sup>3</sup> Evans, Richard J.: *The Feminist Movement in Germany, 1894–1933*. Beverly Hills, Calif., Sage Publications, 1976. 2. p.

<sup>4</sup> L. például az alábbi műveket: Kamminga, Harimke – Cunningham, Andrew: *The Science and Culture of Nutrition: 1840–1940*. Atlanta, Editions Rodophi. 1995; Plante, Ellen M.: *The American Kitchen 1700 to the Present: From Hearth to Highrise*. New York, Facts on File. 1995; Perrot, Michelle – Guerrand, Roger-Henri: *Scenes and Places*. In Perrot, Michelle (ed.): *A History of Private Life. IV. From the Fires of Revolution to the Great War*. Cambridge, Mass. – London, The Belknap Press of Harvard University Press, 1990. 339–451. p.; Green, Harvey: *The Light of the Home. An intimate view of the lives of women in Victorian America*. New York, Pantheon Books, 1983 stb.

<sup>5</sup> L. például: Walleshausen Gyula: A gazdasszonyképzés múltja I. Száz éve kezdődött, vagy talán régebben? *Szakképzési Szemle*, 1995/11. sz. 89–94. p.; Davidoff, Leonore: A „domeszticitás” mint téma az angol történelmi tanulmányokban. In Gyáni Gábor (vál., szerk.): *Változás és folytonosság. Tanulmányok Európa XIX. századi társadalmáról. Történelmi Figyelő 3*. Debrecen, KLTE, 1992. 49–61. p.

<sup>6</sup> A régebbi művek közül I. Radvánszky Béla: *Magyar családélet és háztartás a XVI. és XVII. században. I–III*. Budapest: Hornyánszky 1879 és 1896. (Új kiadása: Budapest, Helikon, 1986.); Újabbán I.: Benda Borbála: *Étkezési szokások a 17. századi főúri udvarokban Magyarországon*. (Doktori értekezés, kézirat) Budapest, 2004, ELTE TDI Atelier.

tanfolyam gyakorlatilag a nők élete végéig biztosította – közvetlen vagy közvetett módon – a házimunkákra szoktatást. Szorosan összefüggött ez a pedagógiai törekvés a nő társadalmi megítélésével, a női szerepekről vallott korabeli elképzelésekkel, és – általánosabban fogalmazva – az „elválasztott szférák elméletével”, amely ideológia szerint a nők helye az otthon, a családi kör, a dolguk a gyermeknevelés és a háztartás vezetése, míg a férfiakra a közösségi élet szinterei és az otthonukon kívül végzett munka vár.<sup>7</sup> Rebecca Rogers egyenesen *háztartási ideológiáról* (*domestic ideology*) írt tanulmányában, az alábbi meghatározást kapcsolva a kifejezéshez: „ez alatt a fogalom alatt azoknak az eszméknek az együttesét értjük, amelyek a nők »speciális« képességeit hangsúlyozzák: az érzékenységüket, az emocionalizmusukat, az anyai ösztöneiket – mindazokat a tulajdonságokat, amelyek a családon belüli »természetes« helyüket jelölik. Ám a háztartási ideológia több mint a nő otthoni helyzete, ez az otthon és a család társadalmon belüli helyének fontosságát is hangsúlyozza, amely kiemeli a nők szerepét, és rést üt az elnyomó ideológián...”<sup>8</sup> Ez az eszme szoros kapcsolatban állt a hagyományos vallásos értékekkel, amelyek a nő szükségyszerű alávetettségét hangsúlyozták, de kiemelve a nő ugyanakkor tisztább és vallásosabb természetét.

A korszak családi nevelésében, leányiskoláiban, az iskolán kívüli női művelődés egyéb színterein (egyletek, női körök) kiemelt feladat volt tehát az anya és feleség szerepére való felkészítés/felkészülés mellett a női otthoni tevékenységek, a háztartási munkák megtanulása. Ez a magyar leánynevelés történetében (kisebbs-nagyobb megszakításokkal) szinte a XX. század végéig fellelhető<sup>9</sup> – igaz, az idők során sok-sok változáson átesett – képzési szál mindig is hangsúlyozta a hagyományos női szerepekre való felkészülés fontosságát.

A XVIII–XIX. században nyomon kísérve az európai leányiskolák és a magánnevelés történetét, jól kitűnik, hogy a háztartási munkákra felkészítés hosszú időn keresztül többnyire a kézimunka-tanítást foglalta magába. A főzésre, okszerű gazdálkodásra, kertészkedésre és más munkákra felkészítő kurzusok inkább csak a XIX. század második felében váltak fokozatosan a lányiskolai tananyag részévé, persze, sok kivételt is említhetünk, például Tessedik Sámuel vagy Nagyváthy János iskoláit.

---

<sup>7</sup> French – Poska i. m. 312. p.

<sup>8</sup> Rogers, Rebecca: Learning to be good girls and women. Education, training and schools. In Simonton, Deborah (ed.): *The Routledge History of Women in Europe since 1700*. London and New York, Routledge, Taylor & Francis Group, 2006, 107. p.

<sup>9</sup> L. például: Kéri Katalin: Nőkép és lánynevelés az 1960-as évek Magyarországon – a tantervek tükrében. *Acta Paedagogica*. 2002/4. 14–21. p.

A témáról más külföldi országokhoz hasonlóan az újkorban Magyarországon is számos forrás keletkezett. A gyakorlatias teendők tanítására buzdító 1777-es *Ratio educationis* ösztönzést adott az efféle neveléshez. Tanácsadó könyvek, tantervek maradtak ránk a XVIII–XIX. század fordulójáról, amelyekben a lánynevelésnek erről az oldaláról is írtak.

A keszthelyi Georgicon ihletője, a Festetics-birtok XVIII. század végi (1792–97 között ott munkálkodó) jószágkormányzója, Nagyváthy János (1755–1819) a művelt és igen rátermett gazdasszonya, Festeticsné Sallér Judit (1765–1829) kérésére például összeállított egy háziasszonyoknak szóló könyvet az észszerű gazdálkodásról és háztartásvezetésről.<sup>10</sup> A csak a halála után, 1820-ban megjelent kötet népszerűségét jelzi, hogy 1830-ban újra kiadták. A benne összefoglalt teendők jól mutatják az akkori korszak magyar gazdasszonyainak legfőbb kötelességeit: „kenyér sütés; len-, kender-, fonálszövés; a vászon kidolgozása; keményítőkészítés, szappanfőzés, gyertyamártás, ecetcsinálás, a fejőstehen gondozása, vajcsinálás, szeszfőzés, gyümölcs- és zöldségtartósítás, sertéshízalás és feldolgozás, szárnyasállatok tenyésztése és tartása, szárasztésza készítése, selyemhernyó tenyésztése és selyemgombolyítás, takarítás, ruhamosás, mosogatás, zöldség- és virágkertészet.”<sup>11</sup> S hogy mindez nem csupán egy maximalista összegzés – sokkal inkább egy valós tapasztalatokon alapuló felsorolás a női munkákról –, ezt jól mutatja, hogy a XIX. század végén megjelent *Az Osztrák–Magyar Monarchia írásban és képekben* című könyv források alapján így emlékszik vissza Sallér Judit asszonyra és környezetére: „S míg a félmilliónyi jövedelemmel rendelkező gróf felesége, Sallér Judit, szappant főz, gyertyát márt, pörgeti a rokkát, fon és sző saját kezével, mint egy újkori Penelopeia: addig az úr tisztjeivel tanakodik, kik közül méltó megemlíteni Nagyváthy Jánost, a tudóst, a ki bölcsész, természettudós, gazda, sőt még költő is egy személyben, és Biró Sámuel, az uradalmi ügyvédet...”<sup>12</sup>

Az 1797-ben megnyílt Georgikonban 1804-től tervezték azt, hogy gazdaszasszonyokat is képeznek, három éves időtartam alatt, és ez a képzés végül 1808-ban indult. Itt a német és magyar nyelven, a műveltséget megalapozó olyan tárgyakon kívül, mint például a számtan, a vallás- és erkölcstan vagy a földrajz és történelem, a növendékek számtalan, a házi és ház körüli munkák elvégzésére

<sup>10</sup> N. Nagyváthy János: *Magyar házi gazdasszony*. Pest, 1820, Trattner J. (A mű második kiadása szintén Pesten jelent meg, 1830-ban, a Mezőgazdasági Kiadó pedig 1987-ben kiadta utánnomásban.)

<sup>11</sup> Idézi: Wallehausen Miklós i. m. 92. p.

<sup>12</sup> *Az Osztrák–Magyar Monarchia írásban és képekben*. IV. k., Budapest, 1896, Magyar Királyi Államnyomda, Révai Testvérek, 308–310. p.

előkészítő ismeretet szerezhettek, a kötés-horgolás és varrás mesterségétől kezdve a sütés-főzés, a befőzés, a házi- és ruhaeltár készítése, mosás, vasalás és mángorlás gyakorlásáig.<sup>13</sup>

Gyertyánffy István *Theano* című művében 1915-ben arra emlékezett vissza, hogy a XIX. század közepén (1850 és 1864 között) édesanyja saját erdélyi lakásukban női kézimunka-iskolát nyitott, ahol – tandíj ellenében – egyszerre 8–10 növendék tanult, 5 éves kortól 10–12 éves korig.<sup>14</sup> A szerző leírása szerint: „Állott pedig ez a munkaoktatás az akkori szokás és műveltség igényeinek megfelelően: a legkönnyebb horgolási és harisnyakötési munkáktól elkezdve, – melyekre akkor a szülők kívánságára különösen nagy súly volt fektetendő – főleg az egyszerűbb fehérnemű- és ruhavarrásokon folytatva, fel egészen a különböző női díszmunkákig, hímzéseikig stb., stb.”<sup>15</sup>

Az 1879-ben 4 évre megemelt képzési idejű tanítónőképzők tantervében először szerepelt a kézimunka és a háziipar tanítása. A női kézimunkák és módszerek 3 éves tárgy volt, heti 2–2 órában. Ezen belül a lányok tanultak többek között kötni, horgolni, hímezni, szabni-varrni, csipkét és kesztyűt készíteni<sup>16</sup>. A háziipar tantárgyon belül pedig mindegyik képzőben elsősorban az adott vidék jellegzetesen művelt tevékenységeire tanították a leányokat (könyvkötéstől a kosárfonásig). Zirzen Janka saját, VI. kerületi képzőjéről írt összegző munkájában az alábbiakat fogalmazta meg ezekkel, a csak a tanítónő-képezdékben oktatott tárgyakkal kapcsolatosan: „... az intézetből kikerült növendékek ne csak ügyes tanítónők legyenek, hanem mint jó honleányok, s különösen, mint a háziasszonyok foglalkozásokban és női kézimunkákban jártas nők is kitűnjenek.”<sup>17</sup> (Diákjai kézimunkáiból és más alkotásaiból többször rendeztek kiállításokat, kiváló eredménnyel szerepeltek például az 1873-as bécsi világkiállításon, ahol érdemérmeket kaptak.<sup>18</sup>) Jellegzetes képződmény volt az 1870-es évektől kezdve Magyarországon az ipartanítónők képzése, amelynek több részletét a fenti, a leányközépfiskolákról szóló alfejezetünkben már bemutattuk.

---

<sup>13</sup> L. erről részletesen: Süle Sándor: *A keszthelyi Georgikon 1797–1848*. Budapest, 1967, Akadémiai Kiadó, 99–100. p. Idézi: Walleshausen Miklós i. m. 91–92. p.

<sup>14</sup> Gyertyánffy István: *Theano – három részben*. Budapest, 1915, Lampel, 108–109. p.

<sup>15</sup> Uo. 109. p.

<sup>16</sup> Fericsán Kálmán: *Tanítómesterek, mestertanítók*. Pécs–Budapest, 2000, Magánkiadás, 178. p.

<sup>17</sup> Zirzen Janka (összeáll.): *A budapesti VI. ker. állami Tanítónőképző-intézet és a vele kapcsolatos gyakorló-iskola (leánynevelő-intézet) múltja és jelene (1869–1885)*. Budapest, 1885, Franklin Társulat Könyvnyomdája, 62. p.

<sup>18</sup> Fericsán Kálmán: *Tanítómesterek, mestertanítók...* i. m. 96. p.

A XIX. század végén, 1896-ban a budapesti II. Tanügyi Kongresszus előadói többször is érintették ezt a témát, gyakorlatilag teljesen egyetértve abban, hogy elemi- és középszinten valamennyi iskolatípusban (még az érettségit adó, egyetemre felkészítő leánygimnáziumban is) legyen kötelező a leányok kézimunka-tanítása, illetve más háztartási munkákra (leginkább a főzésre), illetve az ésszerű háztartásvezetésre, takarékoskodásra való tanítása. Még a leányiskolák kézimunka-tanítási óráinak szem- és gerincrongáló hatását kárhóztató Csapodi István is – bár újításokat ajánlott – leszögezte, hogy: „A női kézi munka fontos része a leányok oktatásának, még a középiskolát végzendő leányaink sem lehetnek el nélküle. (...) A magyar nő háziasszony és anya kíván lenni, s nálunk nem kívánatos csupa olyan asszony, a ki kúpszeletekről értekezik, mikor a gyerekek rongyos harisnyájukat mutatják a mamának.”<sup>19</sup>

Geőcze Sarolta a női kézimunka-tanfolyamokról tartott előadásában szintén hangsúlyozta a kézimunka-tanítás fontosságát, és azzal is érvelt, hogy a magyarországi nők zsebéből hihetetlenül magas összegek vándorolnak minden évben külföldre „hímzésért és piperemunkáért, ami a hazai közvagyonosodás ellen szolgál”. Az országon belüli különbségeket is kiemelte: „A hétfalusi, a kalotaszegi, a hetényi, a nyitrai asszony a szőtteményéből, a hímzéséből pénzel, jórészt abból ruházkodik; háztartása szükségleteit mindenesetre abból látja el; míg ellenben az alföldi és a tiszaháti parasztasszony minden réklivarrásért fizet s még a gyermekének a fejkötőcskét se tudja meghorgolni; ma már harisnyát hord, de azt nem maga köti; a házivászon a használatból egyre kijebb szorul.”<sup>20</sup> Úgy vélte, hogy a nőipariskoláknak fel kell karolniuk egy-egy adott vidék kézimunka-hagyományait, és azokra kellene tanítani a leányokat. Azt is tudta persze, hogy mindez nem elegendő, így szükségesnek tartotta a megtermelt árucikkek hazai és külföldi eladásának megszervezését is. A nyilvános kézimunka-tanfolyamok szervezéséről (iskolák nyitásáraól vagy vándortanfolyamok tartásáról) úgy gondolta, hogy állami és községi szervezésűek, fenntartásúak éppúgy lehetnek ezek, mint például különböző egyesületek részéről történő szervezések (ő a Mária Dorothea Egyesület fiókjait említette).

Wilhelm Franciska ugyanezen, a kézimunka-oktatást megvitató szakosztályon belül fejtette ki előadásában, hogy nem helyes, ha a leányiskolák fejlesztése szinte csak azt jelenti, hogy a nők elméleti képességeit kívánják kibontakoztatni.

<sup>19</sup> Nagy László – Beke Manó – Kovács János (szerk.): *A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus naplója* I. kötet, Budapest, 1898. 447. p.

<sup>20</sup> Geőcze Sarolta: Nyilvános női kézimunka-tanfolyamok. In *A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus naplója* I. kötet i. m. 1133. p.

Szerinte ugyanis fontos és jogos követelmény az is, hogy a kézügyesség fejlesztésére és a gyakorlati célú oktatásra is fordítsanak figyelmet. Kiemelte, hogy ez a miatt is kívánatos, mert „a női kézimunka úgy sem képezi a verseny tárgyát a férfiak keresetével szemben, tehát könnyebb tért hódítani számára.”<sup>21</sup> A kézimunka-tanítást Wilhelm azért is szorgalmazta, mert az fejleszti a jó ízlést, a szépérzékét. Ő elsősorban az elemi népiskolákból kimaradt lányok számára tartotta fontosnak a kézimunka-tanfolyamok szervezését, ahol nem csupán a varrás, foltozás, kötés és horgolás (ahogyan ő nevezte: „a családi élet körében szükséges kézimunka nemek”) műveleteit, hanem a „mosást, vasalást, főzést kertészetet, gyümölcskezelést, gyümölcsbefőzést és szárítást, esetleg a zöldségnek vagy szárított gyümölcsök értékesítésére, elküldésére alkalmas dobozok készítését (cartonage)” is tanítani kell, és kiemelte még a „lokális viszonyok” szerint fellelhető munkanemek, a hímzés, csipkeverés és szalmafonás elsajátítását.<sup>22</sup> A szakosztály másik előadója, Tiborcz Ida a polgári iskolai kézimunka-tanítás mellett érvelt, példaként hozva a hasonló bécsi lányiskolák eredményeit.<sup>23</sup> Guttenberg Pál egyrészt azt vetette fel, hogy – franciaországi példára – lehetőleg általánosan kötelezővé kell tenni a kézimunka-oktatást, mégpedig a helyi viszonyokhoz igazodva.<sup>24</sup> Másrészt pedig az európai és hazai szlőjd-oktatásról beszélt, kímelve, hogy szükséges a tanítóság minél alaposabb tájékoztatása ezzel kapcsolatosan. Guttenberg indítványozta, hogy létesüljön a témáról szóló hazai szakfolyóirat.<sup>25</sup>

A kézimunkával és háztartási ismeretek tanulásával több, egyéb szempontokat felvonultató előadás is foglalkozott a kongresszuson. Freund Vilma például a Nőnevelési szakosztály második ülésén tartott előadásában fejtette ki azt, hogy miként volna lehetséges az elemi iskolai hat osztályt követő leány-ismétlő iskolát megreformálni, falusi és városi diákok számára különböző irányú, gazdasági iskolává alakítani. Azt gondolta, hogy ezekben a gazdasági ismeretekeken túl a lányok „főleg varrásban, foltozásban és esetleg műhímzésben”<sup>26</sup> nyerhetnek képzést. Ami a háztartási és gyermeknevelési ismeretek körét illeti, Freund Vilma a kézimunka-oktatás mellett javasolta továbbá a neveléstan, a gyermek-

---

<sup>21</sup> Wilhelm Franciska: Nyilvános női kézimunka-tanfolyamok. In *A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus naplója* I. kötet i. m. 1137. p.

<sup>22</sup> Uo. 1139. p.

<sup>23</sup> Tiborcz Ida: *A polgári leányiskolai kézimunka-oktatás reformja*. Uo. 1144. p.

<sup>24</sup> Guttenberg Pál: *Az általános kézimunka-oktatás a magyar nép életszükségletei szempontjából*. Uo. 1146–1147. p.

<sup>25</sup> Guttenberg Pál: *A szlőjd Magyarországon és Európában*. Uo. 1147–1148. p.

<sup>26</sup> Freund Vilma: *A leányok gazdasági oktatása és az ismétlő iskolák*. Uo. 1227. p.

és betegápolás, a főzés, az élelmiszerek tápértékének ismerete, a fűtés és világítás, a mosás és vasalás stb. tárgyakat, illetve témákat, és gyakorlati foglalkozásként a háztartási, konyhai, mosás-vasalási és varrási csoportok létrehozását. Az előadáshoz fűzött kiegészítéseiben Lázárné Kasztner Janka több dolog mellett azt javasolta, hogy a kézimunka-tanítás legyen az iskola környezetét jelentő tájegység hízmésmintáinak és technikáinak megismerése, ne pedig valami országosan egységes.<sup>27</sup>

A komplex módon értelmezett „háztartástan” a valóságban szerves részét képezte még az újonnan szervezett Zöldfa utcai leánygimnázium tananyagának is a századfordulón, bár eltérően például Franciaországtól vagy egyes német területektől, a kézimunka-oktatás nem volt valamennyi hazai lányiskolában kötelező. Egy, az 1898-as *Uj Idők*-ben megjelent cikk szerint: „Pár éve csak, hogy létesült a Zöldfa-utcai nőképzőben a Háztartási iskola. Egy évvel hamarabb nyílt meg, mint a leánygimnázium. És ugyanabban az intézetben, a hol a kis leány-diákok a latin grammatikával vesződve, felsőbb kiképeztetést nyernek, ugyanott egyúttal megtanítják őket sütni, főzni is, kenyeret dagasztani, ruhát foltozni, férfi-inget vasalni – ami tudvalevőleg sokkal nehezebb tudomány, mint a latin igék hajtogatása.

Mikor az első emeleten leteszik az érettségit, akkor lemennek a földszintre, a konyhába. És úh, milyen jól esik annak a sok-sok tudománnyal megtömött kis fejecskének egy kicsi igazi, hamisítatlan konyhaillatot magába szívni. Lehet, hogy közbe elpárolog valami a sok tudományból, de az nem tesz semmit. Azért még mindig marad elég...”<sup>28</sup>

Ebben az időszakban jelent meg Katonáné Thuránszky Irén háztartástani tankönyve, amely 1919-ig hat kiadást megért, nagyon népszerű munka volt.<sup>29</sup> Ez a főzéshez és számos más munkához is sok tanácsot adott.

1904-ben a *Nemzeti Nőnevelés* arról számolt be, hogy az előző években Bárczy István tanügyi tanácsos Budapest II. kerületének több népiskolájában bevezette a háztartástan tanítását, kifejezetten azzal a céllal, hogy az 1868-as törvényben előírt ismétlődő iskolai oktatást a törvény ellenére is kerülő serdülő lányokat hasznos tanulmányokra fogják.<sup>30</sup> Itt a kézimunkázás, fehérnemű javítás

<sup>27</sup> Lázárné Kasztner Janka *hozzászólása és határozati javaslatai*. Uo. 1232. p.

<sup>28</sup> T. A.: Ének a leányokról. A háztartási iskola növendékei. *Uj Idők*, 1898. május 22. IV/21. 453. p.

<sup>29</sup> Thuránszky Irén: *Háztartástan és gazdaságtan, polgári iskolák, felsőbb leányiskolák és tanítónőképző-intézetek számára*. Több fametszetű ábrával. Budapest 1892, Eggenberger.

<sup>30</sup> Koncsek Lajos: A háztartási népiskolák. I–II. *Nemzeti Nőnevelés*, 1904. május XXV/V. 183–191. p. és 1904. június XXV/VI. 241–249. p.



és foltozás, varrás mellett nap mint nap főztek is a lányok (a lap még egy heti mintamenüsört is közölt). Más városokban is sorra nyíltak hasonló tanfolyamok, és az ország állami felsőbb leányiskolái közül első ízben az egriben rendes tanítási óra lett az 1903–1904-es tanévtől a főzés.<sup>31</sup> A cikk írója színes beszámolót készített az ott folyó főzési gyakorlatokról: „A gyakorlati oktatás akképpen történik, hogy a 9 tanulóból álló csoport körülbelül 12 személyre fűz az e célra pompásan berendezett tágas konyhahelyiségben, melyhez egy kitűnő éléskamra, pince és mosogató helyiség van csatolva. A főzés egy nagyobb és egy kisebb igen célszerűen berendezett takaréktűzhelynél történik. (...) A főzésben résztvevő leánykák mindegyik egyenruhát – piros kötényt ujjakkal, és főkötőt – visel. (...) Otthonos, intimen bájos benyomást gyakorolnak a belépőre a főiskola összes helyiségei a bennök sürgő-forgó egyenruhás leánykákkal s a kedves képet nem zavarják meg a modern háztartáshoz szükséges falitáblák sem, melyeken trichineknek, cukoratkáknak s egyéb csúnya bogaraknak a szertelenül nagyított ábrái oktatják a fiatal szakácsnőket arra, hogy a főzésnek, ennek a rokonszenves vegyészeti tudománynak vannak ellenségei.”<sup>32</sup>

A XX. század elején sem csökkent tehát a háztartási munkákra felkészítő tantárgyak, iskolán kívüli (egyesületek által szervezett) kézimunka- és főzőtanfolyamok száma. Mindezzel együtt járt a tájékoztató kiadványok, szakcikkék, tankönyvek számának gyarapodása is. A Nemzeti Nőnevelés hasábjain például jól nyomon követhetők e sajtótermékek, hiszen gyakran készültek ezekről hosszabb-rövidebb ajánló cikkek. Saher Eleonora *A női kézimunka tanításmódszere* című, a Népnevelők Könyvtára sorozatban kiadott könyvéről például 1909-ben ezt írták: „Régen érzett hiány pótlására vállalkozott a szerző, mikor (...) vezérkönyvét megírta.”<sup>33</sup> Gyarapodtak a kézimunkamintákat közlő publikációk<sup>34</sup> és az elkészült darabokat bemutató kiállítások<sup>35</sup> is, sőt egyes esetekben még

---

<sup>31</sup> Uo.: Az egri főzőtanfolyam. *Nemzeti Nőnevelés*, 1904. április XXV/IV. 163–168. p.

<sup>32</sup> Uo. 167. p.

<sup>33</sup> Saher Eleonora: A kézimunka-tanítás anyagának kiválasztása. *Nemzeti Nőnevelés*, 1909. április–május XXX/IV–V. 202. p.

<sup>34</sup> Lásd: Poznan Jolán: Gobelinek és gobelin-utánzatok, fodorváson. *Nemzeti Nőnevelés*, 1903. április XXIV/IV. 192–199. p.; Szerémi Alajos: Magyar stílusú rajzminták. *Nemzeti Nőnevelés*, 1904. május XXV/V. 214–21. p.; Hollós Károly: *Hímzésre való betű- és szégyelminták*. Budapest, 1903, Athenaeum; *Keresztiszeses hímzésminták*. Budapest, 1911, Orsz. M. Kir. Iparművészeti Iskola kiadása; E. Gondos Emma: *Példatár az alsófokú leányiskolák kézimunka tanításhoz*. Budapest, 1911.; Szmik Antal: A magyar csipkehorgolás. *Nemzeti Nőnevelés* 1912. június 33/VI. 294–298. p.; Művészeti könyvek: *Keresztiszeses hímzésminták (könyvismertetés) Művészet*, 1912/3.; Dirner Alice: A halasi csipkéről. *Nemzeti Nőnevelés*, 1914. április–május, 35/IV–V. 217–223. p. stb.

bolt is nyílt, ahol a növendékek munkáit árusították, mint például a csetneki csipke esetében<sup>36</sup>. Ez utóbbiról egy nemzeti büszkeséggel átítatott cikkében Zadák Ilona azt írta, hogy „mikor évekkel ezelőtt az első leányt taníttatták a csetneki csipke horgolására, valóban, nem is álmodták, hogy pár év múlva *fogalom* lesz ez a szó: csetneki csipke, hogy egy rövid évtized múlva az óceánon túli országok is megrendelői lesznek s nem merték hinni, hogy az évszázadok óta készített, úgynevezett »ír«-csipke oly rövid idő alatt eltörpül a csetneki csipke magyaros rajza, változatos finom kivitele, művészi értéke mellett.”<sup>37</sup> Több elképzelés is született arról, hogy hogyan kell felkészíteni a gazdasági (háztartási) iskolák pedagógusait tanítási feladataikra.<sup>38</sup> Állandó vitatéma volt a kézi munka-tanfolyamok átalakításának, korszerűsítésének témája is.<sup>39</sup>

Azt, hogy a háztartástan mennyire nem magyar sajátosság volt, jól mutatja a korabeli lapokban külföldi példákat bemutató számos cikk, illetve a tárgykörben tartott előadások. Kántor Lajos *A kapu* című családregény-vázlatába például egy olyan 1893-as adatot emelt be, amelyből kiderül, hogy Lázárné Kasztner Janka<sup>40</sup> Kolozsváron *Nemzeti érdekek és a nőnevelés* címmel tartott felolvasásában is érintette ezt a témát, utalva rá, hogy Magyarországon is szükséges volna olyan háztartási iskolák felállítása, amilyenek Németországban és más külföldi országokban már régen működnek.<sup>41</sup> 1904-ben a *Mädchenfortbildungsschulen* című, Berlinben tartott előadás alapján éppen ezekről, a németországi lányok háztartási iskoláiról, illetve ipari és kereskedelmi szakiskoláiról alkothattak képet a hazai olvasók.<sup>42</sup> Az efféle képzés szükségességét a cikk írója az alábbi módon indokolta: „Ma már tisztában kell vele lennie mindenkinek, hogy a tudományos női pályák előre látható keserves kudarcai ellen csak más pályák megnyitásával lehet védekezni, még pedig a gyakorlati pályák szélesebb körű

<sup>35</sup> Ezek szervezéséről l.: Poznan Jolán: Kézimunka-kiállítások az iskolában. *Nemzeti Nőnevelés*, 1910. június 31/VI. 284–288. p.

<sup>36</sup> L. erről: Szontagh Aranka: Egy háziipar fejlődéséről. *Nemzeti Nőnevelés*, 1911. január 31/I. 23–26. p., és Zadák Ilona: Csetneki munkák. *Nemzeti Nőnevelés*, 1911. június 32/VI. 264–265. p.

<sup>37</sup> Zadák Ilona i. m. 264–265. p.

<sup>38</sup> L. például Balajthy Ilona tervezetét: A gazdasági iskolák tanítónőinek képzése. *Nemzeti Nőnevelés*, 1903. február–március XXIV/II–III. 111–118. p.

<sup>39</sup> L. erről például: Berczelis Erzsébet: A kézimunka tanfolyamának átalakításáról. *Nemzeti Nőnevelés*, 1903 június XXIV/VI. 299–303. p.

<sup>40</sup> Lázár Gyuláné Kasztner Janka a budapesti Erzsébet nőiskola igazgatónöje volt.

<sup>41</sup> Kántor Lajos: A kapu. Regényvázlat I. *Forrás*, 2004. február.  
<http://www.forrasfolyoirat.hu/0402/> (A letöltés ideje: 2015.01.18.)

<sup>42</sup> Relkovic Davorka: A nők gyakorlati képzése. *Nemzeti Nőnevelés*, 1904. június XXV/VI. 250–259. p.

megnyitásával...<sup>43</sup> Közvetlenül ezt a cikket követte a bukaresti főző- és háztartási iskolákról szóló írás a lap hasábjain, amelyekkel a román kormány a szerző szerint – hasonlóan a magyarországi törekvésekhez – „a középosztálynak tékozlási hajlamait korlátozva, nemcsak takarékosági hajlamot, de egyúttal nemzeti érzését is fokozni óhajtja...<sup>44</sup>

Áttételesen szintén a lányok háztartási munkákra, takarékos életvitelre és szorgalomra nevelését fejtette ki cikkében Schultz Imre, amikor a lányok számtantanításához adott tanácsokat. Úgy vélte – sok más kortársához hasonlóan –, hogy az ország fokozott elszegényedésének „a dologtalanság, a divat majmolása, az átkozott fényűzés, a takarékoság hiánya<sup>45</sup> az okai. Szerinte a jól megválasztott számtanpéldák olyanok, hogy megoldásuk megbeszélése lehetőséget ad a tanárnak arra, hogy „bizonyos nemzetgazdasági intelmeket” adjon a leányoknak, és ezzel, a matematikatanítás praktikus irányba terelésével „megbecsülhetetlen szolgálatot tettünk nemzetünk vagyonosodási ügyének<sup>46</sup>. A számtantanítás esetében javaslatokat tett arra, hogy mely dolgok jelentsék a számolási egységeket a szöveges példákban: „a tű, cérna, vászon, posztó, liszt, kenyér, zsír, tej, vaj, sajt, hús, hüvelyesek, zöldségfélék, ecet, bor, olaj, só, méz, cukor, rizs, kávé, asztali- és konyhaedények, keményítő, szóda, szappan, mosás, fa, szén, bútorok, fehérneműk, kézimunka, varrógép, cselédbér, baromfitenyésztés, konyhakert”.<sup>47</sup> (Mindemellett pedig – német és hazai példákat idézve – kívánatosnak tartotta az erkölcsnemesítő, vallásos tárgyú számtani feladványok, illetve a számtankönyvekben ilyen tárgyú „emlékmondatok” szerepeltetését is.) Néhány jellemző, a cikkíró elképzeléseit tükröző számtanpélda: 1. „Valamely háztartásban havonként elfogy 19,25 kg. zsír. Meddig tart egy 115,64 kg-nyi készlet? Mennyit kell még hozzá beszerezni, hogy a készlet egy évig tartson? *A szorgos gazdaszöny házi szükségleteit a legalkalmasabb időben szerzi be.*” 2. „Egy fényűző nő ruhát vett, melyhez a szövet és hozzávaló 48.25 korona volt. Varratásért 32 koronát fizetett. E ruhát a gyorsan változó divat miatt csupán 16-szor viselte. Mennyibe állt neki e ruhának egyszeri viselése? *Fontolgatva vásárolj!*” 3. „Egy gazdag ember négy szegény család közt hetenkint egyformán szétosztat 56 fillért.

---

<sup>43</sup> Uo. 253. p.

<sup>44</sup> Téglás Gábor: A bukaresti főző- és háztartási iskolák. *Nemzeti Nénevelés*, 1904. június XXV/VI. 260. p.

<sup>45</sup> Schultz Imre: Leányiskolai számtanításunk. *Nemzeti Nénevelés*, 1903. május XXIV/VII. 340. p.

<sup>46</sup> Uo. 340–341. p.

<sup>47</sup> Uo. 341. p.

Mennyi jut egyre hetenkint és mennyit osztat szét egész éven át a 4 család közt? *Jólelkű emberek szívesen segítenek a szűkölködőkön.*<sup>48</sup>

A háztartási szakoktatás tárgyában 1908-ban Svájcban még nemzetközi konferenciát is rendeztek.<sup>49</sup> A Nemzeti Nőnevelésben közölt beszámoló készítője szerint a rendezvényen teljes egyetértés volt abban, hogy a háztartástan nagyon fontos, és abban is, hogy annak ismeretei nem szállhatnak csupán anyáról leányra, hanem intézményes ismeretátadásra is szükség van. Ezt például az alábbiakkal támasztották alá: „A háztartás tudomány, mely sok más tudományt ölel fel, beolvad a gyakorlati életbe, egész különleges jellegű, gyakorlati haszna messze kihat a családi körből.”<sup>50</sup> A cikkíró szerint számos ország kormányküldöttekkel is képviseltette magát a tanácskozáson. A háztartási ismeretek szakszerű oktatását a felszólalók szerint valamennyi társadalmi réteg nőtagjaira ki kell terjeszteni, hiszen „az alsóbb néposztály leánya látkörének kibővítése, hivatásának megértése által, férjének nemcsak feleségévé, de társává is válik. A művelt nő ellenben a háztartási nevelés által ismét feleség, nemcsak társ és fényűzési cikk lesz. Szóval, a nőt természetes munkakörébe visszahelyezve, azt vele megszerettetve, a nevelés által hatáskörét bővítve, képessé tesszük hivatásának teljesítésére és egyszersmind erősebbé jogainak védelmére.”<sup>51</sup> A kongresszus egyik fő követelése a szaktanító-nők képzése volt.

A Nemzeti Nőnevelés az 1910-es években rendszeresen beszámolt más országok női háztartási iskoláiról is. 1913-ban például egy angliai kertészeti iskola<sup>52</sup> és az orosz nők munkára nevelése<sup>53</sup> volt cikktéma, utóbbit Szigethy Karolina egy német nyelvű cikk alapján írta. 1914-ben párizsi kézimunka-tanításról és -tanítóképzésről<sup>54</sup> olvashattak könyvismertetést az érdeklődők. 1913-ban – egy korábbi, az angliai swanley-i háztartási iskoláról szóló cikkekre reagálva – közölte a folyóirat Czidmes Irén levelét, aki arról számolt be, milyen kiválóan működik a kecskeméti gazdasági iskola, ahová csakis okleveles tanítónőket vettek fel, akik aztán két évig jártak az intézménybe. Az iskola tantárgyaitól az alábbi módon

<sup>48</sup> Uo. 344–345. p.

<sup>49</sup> Stegmüller Mária: A háztartási szakoktatás első nemzetközi kongresszusa. *Nemzeti Nőnevelés*, 1909. december XXX/X. 471–474. p.

<sup>50</sup> Uo. 472. p.

<sup>51</sup> Uo. 472. p.

<sup>52</sup> Bezsila Lenke: Egy híres angol háztartási iskola. (Swanley: Horticultural College for Women). *Nemzeti Nőnevelés*, 1913. január 34./1. sz.

<sup>53</sup> Szigethy Karolina: Az orosz női munka. *Nemzeti Nőnevelés*, 1913. január 34./1. 86–90. p.

<sup>54</sup> Orel Géza: *Műhelyi nevelés Páris iskoláiban. Kézimunkatanító- és tanítónő-képzés.* Budapest, 1914, Lampel.

írt a levél: „Télen főzés, szabás, varrás és elméleti órák vannak, míg nyáron a varrás helyett kerti munkával kell foglalkozni. Az elméleti tárgyak a következők: Háztartástan, egészségtan, baromfitenyésztés, állattenyésztés és takarmányozástan, mezőgazdaságtan, sertésenyésztés. Kertészettan, fa- és szőlőtenyésztés, méhészet. Tejgazdaság, számvitel és áruismeret. Ide tartozik még a kosárfonás is, és mint a tejgazdaság kiegészítője, a rendszeres fejési gyakorlatok.”<sup>55</sup>

1913-ban a Nemzeti Nőnevelésben Stegmüller Mária – az MDE budapesti női szakosztályában tartott előadása szöveges változatában – propagálta az akkori évben Gentben (a belga világkiállítás alkalmával) a háztartási szakoktatásról rendezett II. nemzetközi tanácskozást<sup>56</sup>. Írása elején utalt arra, hogy a lányok háztartási nevelése egyre jobban teret hódít Magyarországon, jóllehet annak iskolai tanítása a nyugati országokénál jóval később indult. Érdekes példaként említette Japánt, ahol 1874-től indult a háztartási oktatás, „és Tokióban az egyetemen tanszéket is állítottak e tudománynak”<sup>57</sup>. A szerző szerint Magyarországnak is egyre több megmutatni valója van, hiszen sorra nyílnak a gazdasági, háztartási iskolák, és kiemelte, hogy az internátusok mellett is milyen kiváló, a gazdasági oktatásra alkalmas iskolák létesültek.

1911-ben Serényi Béla földművelésügyi miniszter – külföldi tapasztalataira támaszkodva – Magyarországon is elrendelte a vándor háztartási tanfolyamok szervezését, hogy a falusi fiatalok saját szülőhelyükön is megismerhessék a gazdálkodási ismereteket – anélkül, hogy a városi iskolákba kerülnének. A tanfolyamok 6 hetesek voltak, a tanítás pedig teljesen ingyenesen történt, és az iskola teljes, a minisztérium által vásárolt felszereléssel érkezett egy-egy községbe. 1913-ban már kéttucatnyi vándortanfolyamról számolt be a lap, a tanfolyamokat vezető tanítónők hat garnitúra felszereléssel járták az országot, és jelentős létszámbővítésekre készültek. Abban az évben tervezték a korszerű gyümölcsfeldolgozás módszereinek a hasonló formában való terjesztését is.<sup>58</sup>

---

<sup>55</sup> Czidmes Irén: Olvasói levél. *Nemzeti Nőnevelés*, 1913. február–március XXXIV/2–3. sz. 76–77. p.

<sup>56</sup> A háztartási szakoktatás I. nemzetközi kongresszusa 1908-ban Friburgban volt, 800 résztvevővel.

<sup>57</sup> Stegmüller Mária: Háztartási oktatásunk és a genti kongresszus. *Nemzeti Nőnevelés*, 1913. február–március XXXIV/2–3. sz. 74–75. p.

<sup>58</sup> Uo. 77–80. p.

## A házas nő idealizált alakjának kritikája

Az irodalmi művek és újságcikkek sokaságában közvetített efféle nőkép természetesen nem mindenki számára volt szimpatikus, követendő minta. Világszerte megszülettek azok az írások is, amelyek szerzői kigúnyolták, maradiának titulálták a „nő a ház anyyala” felfogást, és a feminizmus későbbi, XX. századi képviselői is gyakran negatívnak ítélték ezt az eszményt. Charlotte Perkins Gilman például 1891-ben írt egy esszét *The Extinct Angel* címmel, később, a XX. század közepén pedig Virginia Woolf szatirizálta a viktoriánus kor nőideálját egyik esszéjében<sup>59</sup>. August Bebel *A nő és a szocializmus* című művében hasonló módon gondolkodott, idilli helyett elkeserítőnek találta a polgári réteghez tartozó nők, háziasszonyok életét. Könyvében idézett például Gerhard v. Amyntor *Randglossen zum Buche des Lebens* (Szélgjegyzetek az élet könyvéhez) című munkájából, aki az alábbi, igen sötét képet festette a német nők életéről: „A háziasszony üdeségét és erejét nem azok a megrázó események ássák alá, amelyekről senki sem menekülhet – mint például a férj halála, egy szeretett gyermek erkölcsi romlása, egy súlyos betegség, egy régóta táplált remény szertefoszlása –, hanem a kicsiny, állandóan visszatérő, csontot és velőt emésztő napi gondok... Hány millió derék családanya főzi és sűrolja el életkedvét, orcáinak pírját és nevető gödröcskéit a házi gondok szolgálatában, mígnem ráncos arcú, kiszáradt, megtört múmia lesz belőle. Az örökké új kérdés: »mit főzzünk ma?«, a söprés, a porolás, a portörítés örökké visszatérő szükségessége az a folyton hulló csöpp, amely a lelket és a testet lassan, de biztosan elrohasztja. A tűzhely mellett vonják meg a bevételek és kiadások szomorú mérlegét, s ott hangzanak el a legnyomasztóbb megállapítások az élelmiszerek folytonos drágulásáról és a szükséges pénz előteremtésének egyre növekvő nehézségeiről. Azon a lángoló oltáron, ahol a leveses fazék rotyog, áldozza fel a nő ifjúságát és elfogulatlanságát, szépségét és jókedvét. Vajon ki ismeri fel az öreg, csipás szemű, hajlott hátú szakácsnőben az egykor viruló, pajkos, szemérmesen kacér mirtuszkoszorús menyasszonyt? – Már a régiek szemében is szent volt a házi tűzhely, mellette állították fel Lareseiket és védőisteneiket – tartsuk hát mi is szentnek a tűzhelyt,

<sup>59</sup> Woolf, Virginia: *Professions for women*. In Uő.: *Selected essays*. Oxford, 2008, Oxford University Press, 140–145. p. Megjegyzés: az esszékötet szabadon elérhető a <http://books.google.hu> oldalon. (A letöltés ideje: 2015.09.07.) Egy erről szóló elemzést l.: Blair, Emily: *Virginia Woolf and the Nineteenth-Century Domestic Novel*. Albany 2007, State University of New York Press, 41–71. p.

amely mellett a kötelességtudó német háziasszony lassú áldozati halált hal a házi kényelem, a terített asztal, a család egészsége érdekében.”<sup>60</sup>

Magyarországon is több olyan írás született, amelyek ezt a szemléletmódot támasztották alá. Ilyen volt például Ignotus (eredeti nevén Veigelsberg Hugó, 1869–1949) egyik cikke, amely a *Hét* című lap hasábjain jelent meg 1907-ben, az *Emma asszony levelei* (még 1893-ban indult) sorozatban<sup>61</sup>, és amelynek nagy sikere volt a századforduló környékén. „Emma” ezúttal Perkins könyvéhez<sup>62</sup> fűzött kommentárt egyik „levelében”, kifejtve nézeteit az asszonyi hivatásról. Jól ismerte fel az említett változásokat, azt, hogy a női szerepek átformálódóban vannak, és ez a folyamat folytatódni is fog. Ignotus szellemes és csípős stílusában – kapcsolódva Perkins asszony gondolataihoz – a következőket írta: „... lehet, hogy az emberiség fejlődése számára üdvösebb volna, ha a főzést, takarítást és gyereknevelést örökre a nők látnák el, viszont egyéb mesterségre sose eresztenék őket. Lehet – de az nem lehet, hogy ez az utópia eléréssék, mert a nők mindjobbban unni kezdik ezt a munkát, s nagyrészt az istennek sem akarják tovább ellátni. Ez már most is így van sok helyütt, s még ilyebben lesz majd még több helyütt, míg végre így lesz ez az egész világon, s az emberiségnek gondoskodnia kell majd módokról és intézményekről, hogy lássák el a tisztogatást, a főzést s a gyerektartást anélkül, hogy mindenesetre a nők legyenek a született és kényszerű főző, tisztogató és nevelő személyek.”<sup>63</sup>

### Összegző gondolatok

A XX. század elején tehát Magyarországon csakúgy, mint külföldön kiemelten fontos nevelésügyi feladatnak tekintették alap- és középszinten is a lányok háztartási teendőkre történő felkészítését és a nők továbbképzését. Miként évezredekén át, úgy a legújabb kor elején is elsősorban az ő feladatuk volt a háztartás vezetése, és a vidéken élő nők számtalan, a gazdasszonykodással összefüggő

---

<sup>60</sup> Bebel, August: *A nő és a szocializmus*. Budapest, 1976, Kossuth Kiadó, 126. p. Fordította: Nyilas Vera.

<sup>61</sup> Ignotusnak erről a cikksorozatáról lásd például az alábbi elemzést: Balázs Imre József *Ismeri ön cuplingert? A nőszerep konstrukciója és szubvertálódása Ignotus Emma leveleiben*. In *Nő, tükör, írás. Értelmezések a 20. század első felének női irodalmáról*. Szerk.: Varga Virág – Zsávolya Zoltán. Budapest, 2009, Ráció Kiadó, 112–123. p.

<sup>62</sup> Perkins Gilman, Charlotte: *A nő gazdasági helyzete – tanulmány a férfi és nő közötti gazdasági viszonyról, mint a társadalmi evolúció tényezőjéről*. Budapest, 1906, Politzer-féle Kiadvány.

<sup>63</sup> Ignotus: *Emma asszony levelei – Egy nőimitátor a nőemancipációért*. Budapest, 1985, Magvető, 274–275. p.

munkát is elláttak. Tanulmányunkban megkíséreltük röviden bemutatni a **háztartási és gazdasszonyi feladatokra** felkészítés XIX. századi jellemzőit, mert – miként erre már többször is utaltunk – véleményünk szerint ez a korabeli lánynevelésnek sarkalatos pontja volt, akár a családi, akár pedig az alsó- és középszintű iskolai nevelést tekintjük, a neveléstörténeti kutatások ez idáig viszont alig fordítottak figyelmet a feltárására. Magyarországon és Erdélyben is jól látható, hogy a XIX. századtól az otthon, a háztartás sokkal inkább a fogyasztás, mint a termelés színtere, éppen ezért a takarékoskodás, a tárgyak rendben és tisztán tartása, folytonos szemrevételezése, javíthatása a család gazdasági helyzetét erősítette. Így a lányoknak tanított házi munkák az újkor során tartalmukban átalakultak, azok hangsúlyai áthelyeződtek. Az az elképzelés, hogy a nő a „ház angyala”, az általa felügyelt otthon pedig „a béke szigete”, a modernizálódó társadalmakban is a háziasszonyok felelősségévé tette a háztartási munkák elvégzését vagy koordinálását, és ez akkor sem változott, amikor ők is növekvő számban kapcsolódtak be az iskolai tanulásba. A gombamód szaporodó háztartás-vezetési könyvek és a „házias nő” alakját középpontba állító lányregények mellett a háziasszonyi-gazdasszonyi nevelést a korszakban az iskoláktól is többnyire elvárták. Több korabeli szerző fogalmazta meg Magyarországon is azt, hogy **a nő szorgalma, takarékos háztartásvezetése magának a nemzet sorsának az alapja.**



Ozsváth Judit

## Magyar nyelvű nevelésügyi lapok a két világháború közötti Romániában

A két világháború közötti időszak az erdélyi magyar nevelésügyi sajtó számára is szűkös esztendőket jelentett. A sok esetben állás nélkül maradt vagy fizetés, nyugdíjbiztosítás és megfelelő iskolai felszerelés nélkül dolgozó pedagógusok figyelme elsősorban a megélhetési kérdések felé irányult, ezért a nevelési kérdésekkel foglalkozó lapok fenntartására nehezen áldoztak. Ilyen módon azok szerkesztése sem látszott ésszerűnek. A hatalomváltást követően egy ideig nem is jelentek meg ilyen jellegű kiadványok Románia magyarok lakta területein, majd, amikor mégis életbe hívtak egyet-egyet, azok főként a siralmas iskolaügyekkel, érdekképviseleti kérdésekkel, a pedagógusokat sújtó sokféle problémával foglalkoztak. Az oktatási-nevelési kérdéseknek, újszerű kezdeményezéseknek, úttörő kísérletezéseknek, tudományos megállapításoknak prioritást adó folyóirat megjelenésére másfél évtizedet kellett várniuk a magyar tanerőknek.

Tanulmányomban – rövid visszatekintés után – a jelzett időben napvilágot látott, az iskolaügy, illetve a nevelés kérdéseivel foglalkozó magyar nyelvű kiadványok rövid elemző ismertetésére törekszem.

Az első világháború előtti időben több magyar nyelvű pedagógiai folyóirata is volt az erdélyi magyarságnak,<sup>1</sup> melyek a pedagógusok továbbképzését, az oktató-nevelő munka korszerűsítését tűzték zászlójukra. A legjelentősebbek közülük: a gyulafehérvári *Egyházi és Iskolai Hetilap* (1867), a szatmári *Népiskolai Lapok* (1870), a kolozsvári *Család és Iskola* (1875), a nagyenyedi *Egyházi és Iskolai Szemle* (1876), az aradi *Tanügyi Közlöny* (1879), a Déván alapított *Magyar Tanítóképző* (1886), a dési *Tanügyi Tanácskozási* (1893), a beszercei *Tanügyi Értesítő* (1895), a tordai *Tanítótestületi Értesítő* (1898).<sup>2</sup> Ezek mellett minden nagyobb iskola rendszeresen megszerkesztette saját évkönyvét – ezek ma is nagy segítséget jelentenek az iskolák történetének feltárásában.

Az első világháború után első alkalommal György Lajos készített mérleget az 1919 és 1923 között megjelent időszak kiadványokról. Rendszerező munkája során először is megmenteni kívánta „az öt év alatt nagy összevisszasággá torlódott anyagot”, illetve képet szeretett volna festeni „a nagy átalakuláson átököknt itteni magyarság életének erről a fontos tényezőjéről”.<sup>3</sup> Azt is tudta,

hogyan a világháború előtti erdélyi magyar nyelvű hírlapok és folyóiratok mindegyike megtalálható a budapesti Magyar Nemzeti Könyvtárban, a háború után azonban megszakadt ez a folytonosság. Romániában csak 1923. január elsejétől lépett érvénybe a nyomtatványok köteles beszolgáltatásáról intézkedő törvény, így a köztes idő magyar nyelvű erdélyi folyóiratai rendszerezetten talán sehol sem lelhetők fel. Gyűjtőmunkája során György Lajos arra panaszkodott, hogy nemcsak a könyvtáraknál, de az egyes lapkiadóknál sem találta meg a jelzett öt év minden lapszámát. „Ilyen körülmények között fontos tudományos érdek volt e széles terület felkutatása és bibliográfiai leírása az elmúlt öt év időszakai sajtójának, annyival is inkább, mert egy része könyvtári fönmaradásra már nem számíthat. Erre való tekintettel ez az összeállítás hosszú idő körütekintő utánjárásával készült, s így olyan terjedelmű hiányok nem akadnak benne, amelyek a statisztikai megállapításokat érdemileg befolyásolnák” – írja.<sup>4</sup> György Lajos 1923. december 31-ig 226 magyar időszakai sajtóterméket számolt össze Romániában, és 104 időközben megszüntet is számba vett.<sup>5</sup> Nehéz azonban szám, illetve név szerint említeni a kifejezetten nevelésüggyel foglalkozó lapokat, hiszen ez a bibliográfia egy csoportba sorolja őket a vallásos kiadványokkal. (Nyilván azért teszi ezt így, mert az iskolák jó része egyházi fenntartású volt.) Az összesítésben 35 lap szerepel, ezek közül 11 már fennállott 1919 előtt, 24 pedig a háború után lett életre hívva.

György Lajos munkáját 1935-ben Monoki István folytatta,<sup>6</sup> aki az 1935-ben megjelent sajtótermékek címjegyzékét készítette el. Bár lényegesen kevesebb időt fogott át, munkája alig volt kevesebb, hiszen ez egyetlen év alatt 300 magyar nyelvű lapot kellett számba vennie. Ez egyúttal a korábbi időszzakkal szembeni haladást is igazolja. Új kategóriát is felállíthatott, mégpedig a tudományos szakirodalmat. „Ez meg azt bizonyítja – írja –, hogy a magyarság kulturális életmegnyilvánulása megtalálta egyensúlyi helyzetét s azt az egyenes vonalú utat, amelyen kiegyensúlyozott helyzetében haladnia kell.”<sup>7</sup> Monoki István 1935-ös bibliográfiája viszont nem sorolja külön helyre a nevelésügyi lapokat, a betűrendes névjegyzékből pedig meglehetősen nehéz kikövetkeztetni, mely kiadványok vállalták fel igazán az iskola, az oktatás és a nevelés ügyét.<sup>8</sup> Öt évvel később azonban, az 1919 és 1940 közötti idő sajtótermékeinek bibliográfiáját tartalmazó kötetében<sup>9</sup> már külön sorolja a nevelés- és tanügyi lapokat, ám kétfőt duplán említi közülük,<sup>10</sup> egyet pedig (*Az Út* címűt<sup>11</sup>) kihagy a felsorolásból.<sup>12</sup> Ezek figyelembe vételével írható, hogy nyolc nevelésügyi újság, illetve folyóirat – *Az Anya, Család és Iskola*, (*Erdélyi Magyar Tanító*, *Kulturkörü Élet* – *Viața*

*Cercurilor Culturale, A Tanító, Tanítók Lapja, Tanügyi Szemle, Az Út* – jelent meg magyar nyelven Romániában a két világháború között.<sup>13</sup> Nem kifejezetten pedagógiai folyóirat volt, de a nevelésügy kérdéseit számon tartotta a korábban már említett *Erdélyi Irodalmi Szemle* is.<sup>14</sup>

### Tanítók Lapja

A trianoni határmódosulás utáni első olyan magyar nyelvű időszaki kiadvány, amelyik iskolai és nevelési kérdésekkel is foglalkozott az 1921. október 6-án megjelent *Tanítók Lapja* volt. A magát „tanügyi és gazdasági újság”-ként meghatározó, Székelyudvarhelyen szerkesztett heti-, majd kétheti lap szerkesztője és kiadója Gyerkes Mihály állami igazgató-tanító volt. A nyolcoldalas, közepes formátumú újság a Románia területén élő és dolgozó három-négyezer állami intézeti magyar nyelvű óvónő és tanító lapja akart lenni „Timișoarától a Nistruig, és Bucovina északi felétől le a Dunăreaig”,<sup>15</sup> azon pedagógusoké, akik „bizonyos gépies egyhangúság, minden élénkebben megnyilvánuló cselekvő erő nélkül”<sup>16</sup> teljesítik szolgálatukat nap-nap után. E monoton munkához – „melyen alig változtatnak valamit a tantestületi ülések és a vidékenkénti kultúrkörök” – kívánt segítséget nyújtani. „Már a tudat, hogy van egy tanítóújság, mely minden kulturális intézmény ügyét szolgálja kifelé és befelé Romániában, felemeli érzetében az óvót és tanítót, s hatékonyabb működésre készíti a törvényes formák között úgy énje, mint az ország, új hazája tekintetében. Erőt nyújt a gyöngének a lap általi egység és fékezi a túlbuzgóságot a kilengésekben, hogy ekképp a magyar tanerők konszolidálási törekvése midőn kifejezésre jut egységesen kifelé, benn neves munka folyjon az ország legjobb érdeke szolgálatában.”<sup>17</sup> Az idézett, programadónak is tekinthető írás a következő pontokba foglalja a *Tanítók Lapja* által kitűzött célrendszert: „tisztázza a ’renegat’ kérdést;<sup>18</sup> [...] szembenéz a váddal, hogy az állami iskolák csak tessék-lássék és ideig-óráig magyarok; [...] rámutat a lap azokra a jelenségekre, melyek feszültségben tartják egymással a felekezeti és állami magyar tanerőket; [...] elszámolást kér a lap a volt m. kir. állami tanítók felekezeti iskolában teljesített szolgálataik után járó fizetéseikről; [...] hozza a lap esetről esetre hiteles fordításban a rendeleteket, s egyben serkentőleg hat, hogy az államnyelvet ki-ki elsajátítsa; [...] gondot fordít az iskola adminisztrációs kérdéseire csakúgy, mint az oktatást érintőkre; [...] kovásza akar lenni Románia kebelében egy egységes magyar óvó és tanítói szervnek; [...] közeledést keres a más ajkú kartársakkal; [...] segítségére akar lenni a szakhatóságainak, [...] védelmében részesíti az óvót és a tanítót

mindannyiszor, ahányszor szüksége mutatkozik erkölcsi és anyagi tekintetben egyaránt.”<sup>19</sup> Az Udvarhely megyei tanfelügyelő külön rendelettel ajánlotta tanítóinak figyelmébe a lap megrendelését, az iskoláknak pedig javasolta, hogy a „tantestület az év folyamán rendezett előadások jövedelméből egy példányt az iskola részére szerezzen meg, és évenként bekötve a tanítói könyvtárba helyezze el.”<sup>20</sup>

A kezdetben hetente, majd kéthetente megjelenő Tanítók Lapja az öt évfolyam alatt nagyjából ugyanolyan szerkezeti felépítésben jelentkezett: az első részben három-öt hosszabb, közérdekű eseményt/jelenséget elemző írást vagy kisebb nevelésügyi tanulmányt hozott, ezt – a kezdetben ritkábban, később gyakrabban jelentkező – *Didaktika* rovat óraleírása(i) követték, aztán a szintén ritkábban fellelhető *Irodalom* rovat olvasmánya vagy verse következett, utána a mindig meglehetősen terjedelmes és átfogó módon informáló hírrovat, majd a szerkesztői üzenetek. A harmadik évfolyam közepétől jelentkezett az *Egyesületi Élet* rovat, amelyik a tanítóegyletek, körök programjairól, a szövetkezetek híreiről informált. – Bár elsősorban az állami tanítóság szócsöveként hirdette magát – abban az időben más magyar nyelvű tanügyi újság nem lévén –, a Tanítók Lapját a felekezeti iskolák tanítói is járatták. Erről egy, néhány felekezeti tanító panaszának hangot adó csípős hangvételi írás tudósít: „Felekezeti tanítók egy része hevesen panaszolja, hogy a Tanítók Lapját nem kapja kézhez, mert azt a plébánián visszatartják. Máshol az igazgató-tanító előbb elolvassa, egy részét el is használja, s a megmaradó rongyokat aztán átadja a kezdő, fiatal kollégának, aki egyedül rendelte meg a lapot. Kitűnő állapotok, derék emberek az ilyenek, akik a más pénzén járatott újsággal így bánnak el. Kár, hogy vezető állásban vannak, a más tulajdonának tiszteletben tartását tanító iskolába kellene őket internálni.”<sup>21</sup> Ugyanakkor olyan, anyagilag jól szituált állami tanítókról is beszámol, akik visszaküldték a részükre ingyenesen megküldött lapszámokat. Ilyen jellegű tapasztalatokról több alkalommal csalódottan, fájdalmas hangon ír a szerkesztő: „Ha elvi meggyőződésből, vagy lehetetlen, szegényes anyagi helyzetük kényszeréből mondanának le a lapról és állnának félre közös ügyünk áldozattal való támogatásától: napirendre térnénk felette; de mikor a legmagasabb állami tanítói fizetést élvező tanítópár egy példány lapra nem fizet elő; de amikor legmagasabb állami tanítói fizetést élvező, városi helyen házakkal és falujában saját vagyonnal rendelkező másik áll. tanító küldi vissza a lapot [...], nem tehetjük, hogy itt e helyen meg ne írjuk, meg ne üzenjük, nem szép, nem helyes dolog, csupán a kivívt eredmények terített közös asztalához hozzáülni

és az izzadákos munkával, mérhetetlen előleges áldozatok árán, mások által megszerzett, helyzeti előnyök, ízletes és tápláló eledelét önző óriások módjára két kézzel ragadni és habzsolni.”<sup>22</sup>

Meghirdetett programjához híven a Tanítók Lapja fel is vállalta az állami tanítók ügyének képviselőjét, szerkesztői több alkalommal helyet adtak benne a méltányos tanítói fizetést, nyugdíjat, a nyelvvizsgák elhagyását stb. kérő írásoknak.<sup>23</sup> Mindeközben Gyerkes Mihályék országos kongresszus tartását és külön magyar tanítóegyesület alakítását tervezték az állami román tanítók Erdélyi Általános Tanítóegyesülete keretében,<sup>24</sup> ám a román kormány tanügyi hatósága nem pártfogolta törekvésüket. A problémák megoldásáért eredménytelenül döngető lapnak egyre kevesebb megrendelője lett, annak ellenére, hogy az sokszor kérte a pedagógustársadalom anyagi támogatását. Mindezek miatt az 1925. július 9-i lapszámhoz csatolt kis lapocskán az újság megjelentetésének felfüggesztéséről informáltak olvasóikat. Gyerkes Mihály felelős szerkesztő 1927. március 24-én még megjelentetett egy „ingyen-reklám példányt”, melyben első sorban az előző évben általa szerkesztet és kiadott *A Népművelés Vezérkönyve* és *A Szabadoktatás Könyve* című füzetsorozatra hívta fel az olvasók figyelmét, ám a Tanítók Lapját többé már sem ő, sem más nem élesztette újra.

### **Viața Cercurilor Culturale – Kultúrköri Élet**

Az előzőhöz képest sokkal kevesebb olvasót megcélözva, a csíkvármegyei állami tanítószolgálat lapjaként indult útjára 1922 októberében a Csíkszeredában szerkesztett kétnyelvű *Viața Cercurilor Culturale – Kultúrköri Élet*, mely „nevelés és tanításügyi szaklap”-ként határozta meg magát. A Szalai Antal szerkesztésében havonta megjelenő hatoldalas, kis formátumú újság a tanfelügyelőség hivatalos lapja kívánt lenni, amit – tanfelügyelői felhívásra – a vármegye minden állami iskolája köteles volt járattatni, és az előfizetési díját az iskolai pénztárból fizetni. „Azon reményben indítom útjára e szerény kis lapot, hogy szállítója legyen az eszméknek, melyek az egyes kultúrkörök vitáiban megtisztulva újból visszatérjenek ennek hasábjaira, várva átültetésüket a gyakorlati életbe” – írta beköszöntő cikkében a szerkesztő.<sup>25</sup> A lap arculatának kialakításához meghívta „Csík vármegye tanítószolgálatát, minden egyesnek szervező képességét, munkakerését és ambícióját, hogy részt véve a nemzetek kultúrtörekvéseiben, a reánk bízott népet kultúrában neveljük és gazdasági jólétre segítsük”. A lap indításának gondolatáról később, egy évnyi szerkesztői tapasztalat birtokában írt, és ekkor fogalmazott meg pontosabb célrendszert is: „A *Kultúrköri Élet* azzal a tiszta

gondolattal indult útjára, hogy egy kis bátorítást vigyen a mai nehéz napokban a tanítók sok bajjal telt házába. Buzdítója akar lenni a jónak és serkentője a kételkedőnek, hogy a nehéz munka, melyet végzünk, ne vesszen hiába. [...] Munkára buzdítok tehát mindenkit külön, valamennyit együtt. Induljatok lelkesedéssel telve barázdát hasítani a soha nem szántott ugarba, és ne féljete! A ti munkátok a legszebb, legszentebb és legáldásosabb. Gyümölcse a legtisztább lelki megelégedés, az egyedül tartós boldogság.”<sup>26</sup>

A Kultúrköri Életnek nem volt rovatbeosztása, kéthasábos tördelésben, folyamatosan hozta a tanfelügyelőség román nyelvű (és magyarra fordított) közleményeit, majd a pedagógusok életével kapcsolatos híreket.<sup>27</sup> Elsősorban informálni kívánt, nagyobb lélegzetvételű írások közzétételére nem vállalkozott. A lap magyar részét a szerkesztő írta, külön szerzői megjelölést, aláírást – a tanfelügyelő aláírásán kívül – egyik lapszámban sem találni. Bár furcsának tűnik, hogy e teljesen magyar vidéknek kétnyelvű tanügyi újságja volt, ám a románosító politikai törekvések ismeretében mindenképpen jónak mondható, hogy – akár ilyen úton is, de – eljutottak a magyar pedagógusokhoz a román tanügyi rendelkezések magyar fordításai. A hivatalos rendeleteken, kinevezéseken kívül a különböző körű tevékenységekről,<sup>28</sup> szövetkezeti eseményekről, előadásokról, iskolaszervezéssel kapcsolatos kérdésekről is informált. A csíkvármegyei kultúrkörök szabályzatukba foglalták, hogy „A *Viața Cercurilor Culturale – Kultúrköri Élet* a csíkvármegyei Tanítóegyesület tulajdonába megy át, melynek bevételeiről és kiadásairól a vármegyei egyesület pénztárnoka számol be a közgyűlések alkalmával. A lap szerkesztését a vármegyei egyesület évi közgyűlése szabályozza és szerkesztőjét tagjai sorából választja ki. Az állami tanítók a *Viața Cercurilor Culturale – Kultúrköri Élet*-re előfizetési díjat nem fizetnek, hanem minden iskola – ha eddig még nem volna – létesít kultúralapot, melyből minden tantestületi tag után évi 5 leit fizet a lap fenntartására.”<sup>29</sup>

Az első év során érezhetően békés(ebb) körülmények között dolgozott tanfelügyelő és szerkesztő is, majd a második évfolyam második számától kezdődően a szerkesztő egyre gyakrabban feltűnő buzdító szavai már valamiféle „változásnak” a jelei. „Ne álljatok mozdulatlanul a nehézségek láttára, melyek tétlenségre akarnak bírni titeket. Küzdjétek le őket és törjétek előre, mindig csak előre! Lelketekben ne adjatok helyet másnak, csak a nemes eszméknek, melyek mindnyájunkat felemelnek. [...] Elvész minden e világból, ami polyva és félre dobátik minden rossz, mint valami tisztátalan szellem és jönni fog egy olyan nemzedék, melyet ti neveltek és vezettek a felvilágosodásra. Mik a kis idők

hatalmasai az eszmék erőssége mellett, amelyért csepegtetve áldozátok tetterőtöket? Hogy tudnának ellenállni ezen egészséges áramlatnak, amelyet ti vizstek magatokkal az iskolába és társadalomba azok, kik sötétségben akarják tartani a világot? Dolgozzatok és ne féljete, a mi közös munkánk csodákat fog művelni. Isten segíteni fog minket!” – írta 1923 februárjában a lap címoldalára szerkesztett cikkében,<sup>30</sup> majd a lap közepén már a kényszerű román nyelvvizsgák letételére „buzdított”, meglehetősen rezignált hangvételben. A nyelvvizsga kérdése ezentúl szinte minden lapszámban megjelent valamilyen hír vagy szerkesztői tanács formájában. Ugyanazon év májusában viszont, a tanfelügyelőség 386–923. sz. rendeletének kapcsán<sup>31</sup> Szalai Antal már nem a kétnyelvű lap türelmes szerkesztőjeként írt, hanem erős hangon szólalt meg a magyar tanítóóság védelmében: „Memorandumot szerkesztettem ez ügyekben közoktatási miniszter úrhoz, melyben feltártam az érdekelt magyar tanítóóságnak a rendelet esetleges végrehajtása által előálló katasztrofális anyagi helyzetét, és arra kértem, hogy tekintsen el minden további megvizsgálattástól, mely Damoklész kardjaként lebeg örökké a magyar tanítóóság feje fölött, s a családos és idősebb és súlyos anyagi érdekeltségünknel fogva egy évre távozni képtelen tanítókat engedje megmaradni állásukban nyugdíjba menetelükig, ahol becsületes és hazafias munkálkodásukkal sokszorosan fogják megszolgálni és meghálálni ezt a türelmességet és jótéteményt” – írta.<sup>32</sup> A következő lapszámban azt is közli, hogy bár a tanfelügyelőség „illetékes helyre” tette a memorandumot, ebből senki ne merítsen reményt, hanem készüljön alaposan a nyári nyelvvizsgákra. Szalai Antal szerkesztő magyarpártoló megnyilvánulása valószínűleg nem lett jó szemmel nézve (ami – nyilván – az ő lap iránti lelkesedését és munkakedvét is szegte),<sup>33</sup> így az általa életre hívott és vezetett *Viața Cercurilor Culturale – Kultúr-köri Élet* 1923 júniusától kezdve örök némaságra lett ítélve.

### Tanügyi Szemle

A felekezeti tanítóóság első, iskolaügyi és pedagógiai kérdéseket tárgyaló lapja a református kiadású *Tanügyi Szemle* volt, melynek első száma 1923. május 2-án került ki a nyomdából. A hágymásbodoni kántortanító, Bencze Gyula által szerkesztett, kéthetente nyolc oldalon megjelenő, kis formátumú újság az Erdélyi Református Tanítóegyesületek Szövetségének hivatalos lapjaként hirdette magát. „Szövetségünk sajtó nélkül nem teljesítheti hivatását úgy, amint teljesítenie kellene. [...] Lapunk útján intenzívebben tudjuk szolgálni a tanítóóság erkölcsi és anyagi érdekeit, a magyar felekezeti népoktatást. [...] E lap nem egyes

személyek harci eszköze, nem egyeseké, hanem mindnyájunké. Azonban kérelhetetlenül fog sújtani, ostromozni mindenkit, aki igazságos ügyeinknek útjában áll, annak ellensége. [...] Ez a lap a mienk. Ha verejtekünkől is, de fenn kell tartanunk” – hirdette az induló lap vezércikke.<sup>34</sup> Az első oldalakon három-négy, valamely aktuális témához, eseményhez kapcsolódó hosszabb írást, majd az *Egyesületi élet* és a *Tanügyi hírek* című rovatokba soroltan több tudósítást, hírt közölt, végül pedig szerkesztői üzenetekkel és néha egyszerűbb hirdetésekkel zárult a Tanügyi Szemle. Az első lapszám Egyesületi élet c. rovatába illesztett írásában Ferenczy Gábor, az Erdélyi Református Tanítóegyesületek Szövetségének ügyvezető elnöke a szövetség, illetve a lap célrendszerét ismertetve rámutatott, hogy az iskola- és nevelésügy nagy feladatai csak a tanítóegyesületek közreműködése mellett és a tanügyi sajtóban megnyilvánuló eszmék figyelembe vétele mellett vezetnek kívánt sikerre. A tanítóegyesületi életet „megbénultnak” mondja, és ezt elsősorban a tanügyi sajtó hiányának tudja be. Éppen ezért e laptól sokat remél, olyan fórumnak tekinti, amelyik segíti a református tanítók „egy táborba tömörülését”, hogy ilyen módon hatékonyabban küzdhessenek „az általános pedagógiai és emberi nagy eszményi célok sikere érdekében. Hogy a jövő nemzedék kultúrában gazdag, erkölcsös, vallásos, munkaszerető, az eszmények iránt lángoló nép legyen.”<sup>35</sup> „Hitünk és meggyőződésünk, hogy csak lapunk útján tudjuk diadalra segíteni zászlónkat, azt a zászlót, amelyet négyéves keserveink szenteltek fel számunkra, melyre jobb jövőnk képe van felrajzolva. De hitünk és meggyőződésünk az is, hogy ha lapunk bukik, ügyünk is bukik. Ha a református tanítóság még most sem ébred annak tudatára, hogy teljesen magára hagyatva maga kell kivívja jogait, munkája bérét; ha még mindig mások emberségére, egyházunkért és fajunkért végzett és végzendő munkánk nagy horderejére támaszkodva hangtalanul várjuk az erkölcsi és anyagi elismerést, csak sorsunk rosszabbodására számíthatunk. Lapunkra szükség van! Tőlünk függ, hogy az fönnyel megmaradjon” – fogalmazott a második lapszám végére illesztett buzdító írás.<sup>36</sup> E határozott hang mögött a református tanítóság egyházkormányzattal és a papsággal szembeni sérelme is meghúzódik, hiszen – mint olvasható – bérének csökkentéséért és hátralékos kifizetéséért ők tehetősek felelősé. A papság és a tanítóság javadalmazása közötti különbség komoly ellentétet eredményezett e két csoport között. Utóbbiak éppen ennek a kérdésnek a rendezését kívánták elérni az egyházi alkotmány megreformálása által. Az egységes fellépés érdekében szorgalmazták a Tanügyi Szemlében megszólaló tanítók a református tanítóegyesületeknek minden egyházmegyében való megalakítását.



„Ahol kevesen vagyunk, lépünk be a szomszéd egyházmegyei egyesületbe. Minden református egyházmegyei tanítóegyesület csatlakozzék a szövetséghez. Szervezkedjünk, hogy erősödjünk!” – buzdított Erdélyi Pál szerkesztőbizottsági tag.<sup>37</sup> A szövetség évi gyűlése is, mely megszavazta a tanügyi lap indítását,<sup>38</sup> leszögezte hogy „Ez a lap minden hatóságtól független kell legyen, mert csak úgy szolgálhatja valóban a tanítóság érdekeit.”<sup>39</sup> A tanítók anyagi ügyeinek rendezése olyannyira elsődleges terve volt a szövetségnek, hogy amíg e kérdés napirenden volt, nem is tekintették célnak „pedagógiai eszméket, dolgozatokat lapunk mindenik számában” közölni.<sup>40</sup> A Tanügyi Szemlét – legalábbis a hasábjain megjelentetett üdvözlő írások alapján – sokfelé örömmel fogadta a református tanítóság, ám egyes írásokból arra is fény derül, hogy az egyházi hatóság és papság tetszését nem nyerte el.<sup>41</sup> Egyes helyeken olyannyira szívükön viselték a lap sorsát, hogy annak fenntartására – a megrendeléseken túl – külön előadásokat is szerveztek.<sup>42</sup> Ám bármilyen lelkesek is voltak egyesek, a többség passzív maradt,<sup>43</sup> és a lap fenntartása egyre nagyobb anyagi nehézségekbe ütközött. Az anyagi ellehetetlenülés aztán a lelkesedést is megtörte és a terveket is szerte-foszlatta. A tapasztaltak miatt az első évfolyam tizedik lapszámában Bencze Gyula a felelős szerkesztői, szövetségi főtitkári posztjáról való lemondását és hagymásbodoni kántortanítói állásásától való megválását is bejelentette. „Hogy mi érlelte meg bennem ezt az elhatározást? A tanítói nyomor! 10 000 lej évi fizetésből megélni és a köz érdekében anyagi áldozatot is hozni: képtelenség! [...] Sír a lelkem, mikor megválok lapunktól, attól a ’kedves gyermektől’, melynek fogantatásánál, születésénél jelen voltam; azt a zsenge gyermekkorában neveltem, hogy mint meglelt ifjú teljes erejével szolgálhassa hivatását. Testvéreim! Támogassátok az ifjút, mert ha elbukik, ti is vele buktok, ügyeink is sírba szállnak vele. Én már összerokkadtam a ’közös kereszt’ súlya alatt, mely talán jobban nehezedett reám, mint másra” – írta búcsúzóinak szánt cikkében.<sup>44</sup> A staféta átvevője Adorjáni Zoltán ákosfalvi tanító volt, aki még négy lapszámot tudott kiállítani, majd az anyagi ellehetetlenülés részletes ismertetése után a Benczééhez képest sokkal kritikusabb, ám ugyanolyan szomorú hangon vetítette előre a lap megszüntetését: „Előttem egy gyönyörű, fönséges cél állott: a lekapsolt területek református tanítóságát egy táborba tömöríteni s arra a sok-sok száz, ide-oda mozgó, bizonytalanul libegő ’mi lesz’, ’hogy lesz’, ’mikor lesz’ kérdésre egymás között, együttfőzve, együtt kavargatva megtalálni a helyes választ. Szomorúan kell bevallanom, kedves barátaim, hogy a cél felé ez idáig egyetlen lépéssel sem közeledhettem, s ha a jelenlegi felhívásomnak nem lesz

szívekhez beszélő ereje, nem is fogok közeledhetni, le kell tegyem a lantot” – írta a Tanügyi Szemle utolsó számában.<sup>45</sup>

A Tanügyi Szemle néhány lapszámából kristálytisztán kirajzolódik, hogy az elnyomottság ellenére mennyi tervet dédelgettek a derűlátóbb tanítók, mennyire lelkesedtek az összefogásért, és bíztak sorsuk jobbra fordíthatóságában, ám az ő lelkesedésük is kevés volt a fásultság, az anyagi nyomor sújtotta kollégák felrázására. Elsősorban övéikben kellett csalódniuk... A kor rezignált hangulatát hűen adja vissza egy Orbán Balázs nevű tanító rövid írása, melyet Adorjáni Zoltán új felelős szerkesztő kérésére írt a Tanügyi Szemle első évfolyamának tizedik lapszámában: „Barátom! Néhány sort kértél a jövőendő kultúrszociális feladatairól. Nagyon szeretnék kérésednek eleget tenni, de megvallom, hogy ma, kulturális jövőnk célkitűzéseiről beszélni: üres szalmacséplésnek, hiábavaló dolognak tartom. Mert kérdelem: lehet-e jövőre irányító programot alkotni, mikor e pillanatokban a magunk kultúréletét álmokóros ördöngéssel máról holnapra éljük? Lehet-e jövőnk kultúrtervének hálóját megszöni, lehet-e alkotó munkáról beszélni, mikor e tevékenységben egyik kezünk a védekezésre emelkedik és napi feladatainkat csakis félkéz munkával vagyunk képesek teljesíteni. Úgy hiszem, hogy nem. [...] Látom a magyar felekezeti tanító jelenét és az erdélyi magyarság szerény kultúrnap számosa előtttem glóriás hőssé magasztosul. Égő ház hősi mentőjének minek a további tanács?...”<sup>46</sup>

### Az Út és a Református Szemle

A Tanügyi Szemlénél régebben, a református tanítóság és papság együttes munkáját segíteni akaró szándékkal indított és huszonkét évfolyamon át fenn tartott, július és augusztus kivételével havonta megjelenő folyóirat volt *Az Út*. Az 1919-es indításkor már a „lelkipásztori és nevelői munka számára” szánta Ravasz László alapító, majd ezt vitte tovább az 1928-as esztendőig szerkesztő és kiadó Imre Lajos és Makkai Sándor, illetve 1929-től Imre Lajos és Tavaszgy Sándor. De mivel a református tanítóság és a papság között a korábban említett okok miatt meglehetősen nagy szakadék tátongott, e kis lap végig nem tudott az iskolai nevelői munka, illetve az azt végző pedagógusok igazi segítőtjévé válni, így elsősorban a lelkipásztori munkát szolgálta. Erről tanúskodnak a többé-kevésbé állandó rovatai is: *Az Ige tükrében, Tudomány és világnézet, Gyülekezeti munka, Igehirdetés – kultusz, Vallásos nevelés, Egyházi Szemle, Irodalom, Folyóiratok szemléje*. Az út 1937-től nyílt meg jobban az iskolai nevelőmunkával kapcsolatos pedagógiai és didaktikai, pszichológiai tanulmányok, cikkek közlése előtt.

Elsősorban általános nevelési kérdéseket tárgyalt, s csak az utolsó évfolyamokban közeledett az iskola konkrét kérdéseihez. A lapszámonként egy-két (ritkábban három) neveléssel kapcsolatos írások szerzői között M. Nagy Ottó, Kovács Lajos, Kiss Béla, Erdélyi Gyula, Sándor Imre, Palkó János, Nagy Zoltán, Horváth István tanító- és tanármunkatársak neve olvasható. – E néhány tanulmány valóban lehetővé teszi, hogy a nevelésügyi sajtótermékek sorában is említést tegyünk Az Út című református folyóiratról, ám azt is le kell szögeznünk, hogy ez a kiadvány nevelés- és iskolaügyi kérdésekben nem képviselt nagy erőt.

Az utóbb említettek szerint sorolható ide az Erdélyi Református Egyházkerület hivatalos lapjaként jegyzett *Református Szemle*, mely az elméleti kérdéseket tárgyaló tanulmányok közlése helyett a különféle rendezvényekről, értekezletekről, előadásokról, konferenciákról stb. való informálást, illetve egyes tanügyi körlevelek ismertetését vállalta fel.

### A Tanító

A korábban említett Tanügyi Szemlénél sokkal szélesebb réteg, a teljes magyar felekezeti tanítóság számára jött létre 1930 szeptemberében Kolozsváron a Lőrinczi Ferenc igazgató-tanító által szerkesztett *A Tanító*. A szintén nagy tervekkel indult, ám – az előzőhöz hasonlóan – tragikus sorsot megért kis formátumú kétheti lap alapítása a kisebbségi felekezeti iskolák tanítóinak 1930. július 2-án tartott kongresszusán lett elhatározva.<sup>47</sup> Bár a kongresszus az elnökséget és egy tiztagú bizottságot<sup>48</sup> bízott meg a lap költségeinek számbavételével, ám Lőrinczi Ferenc, a kongresszus elnöke egymaga vállalta át ezt a munkát, és tanévkezdésre már elkészített újságot tett a tanítóság asztalára. „Érezze meg minden tanító, hogy az összetartó kapocs megteremtett; érezze meg minden tanító, hogy megadatott az alkalom és mód a kölcsönös találkozásra és gondolataink kicserélésére. De érezze meg minden kartárs azt is, hogy ezen programnak teljes erejéből való támogatása iskoláink és saját magunk erkölcsi és anyagi érdekei előbbrevitele céljából – szent kötelessége” – írta az első lapszám személyes hangú felszólításában.<sup>49</sup> A megelőlegezett anyagiak megtérülését, illetve a lap hosszú távú fenntartását az előfizetési díjak pontos megküldésében és új előfizetők szerzésében látta a felelős szerkesztő, aki a felekezeti tanítóknak nem csak olvasókat, hanem a lapot írásokkal, tudósításokkal is segítő munkatársakat látott. Említett írásában a következő programot állította lapja elé: „A T. hű tükre kell, hogy legyen kisebbségi tanítóságunk egész életének. A T. kifejezést kell,

hogy adjon minden örömünknek, bánatunknak, reményünknek, élniakarásunknak. A T. útbaigazítás, felvilágosítás, ügyes-bajos dolgokban elintézője kell, hogy legyen minden tanítónak. A T-nak tartalmaznia kell a hazai állami tanítók egyesületi életének láncolatot ismertetését. Foglalkoznia kell a külföldi tanügyi sajtó termékeinek ismertetésével, pedagógiai kérdések megvitatásával. A T. alkalmat kell, hogy adjon a szülőknak és iskolabarátoknak is a megszólalásra s a nevelés problémáival való foglalkozásra. Ekképpen A T. a család és iskola között szilárdabb kapcsolatot, erősebb és bensőségesebb kölcsönös ráhatást kell, hogy biztosítson és fog is biztosítani. [...] A T. küzdeni fog tanítóságunk erkölcsi és anyagi helyzetének megjavításáért, küzdeni fog iskolafenntartó főhatóságainkkal egyetértve. De nem fog személyeskedni. Az elvekért való tiszta és becsületes harcot nem fogja összetéveszteni az ok nélküli szószaporitással.”<sup>50</sup> A Tanító mintaleckék, népművelési előadásanyagok közlésére is ígéretet tett, ám utóbbit nem igazán sikerült teljesítenie. A tanítási tervezeteket a *Pedagógia* rovatban közölték, a népneveléshez kapcsolódó írások pedig a néha beiktatott *Szociálpedagógia* című rovatba kerültek.<sup>51</sup> Mellettük gyakran hozta a lap a könyv-rovatot (*Könyvismertetés* címmel), illetve az *Egyesületi Élet* és/vagy *Krónika* címűt is. Mivel a nyugdíj és az államsegély kérdése oly gyakran került napirendre, ezeknek a kérdéseknek is külön rovatot nyitottak (*Nyugdíj- és Államsegély* címmel). Ritkábban fordultak elő a *Rendelekek tára* és a *Különfélék* című rovatok. Ez a lap is felvállalta a tanítóság ügyének képviselését a legmagasabb szintű közoktatásügyi fórum előtt. Már a második lapszám közzétette annak a memorandumnak a szövegét, amelyet a felekezeti tanítók kongresszusán fogalmaztak a nyugdíj- és államsegély ügyek megoldásának érdekében.<sup>52</sup> Bár – célkitűzéseit értelmében – elsősorban pedagógiai kérdésekről kívánt beszélni,<sup>53</sup> A Tanító érdeklődésének középpontjában mindvégig a felekezeti iskolák hasztalanul sürgetett államsegélye, nyugdíjügye, a román nyelvi tanfolyamok, és a felekezeti tanítók érdekvédelmének megszervezése állott.

A Tanító több mint másfél ezres létszámú erdélyi magyar felekezeti tanítóság egyetlen közös szócsöve volt abban az időben, ami arra engedte következtetni, hogy ez a tömeg (illetve annak nagy része) folyamatos támogatást is biztosított számára, ám hogy ez mégsem így történt, arról sok és egyre elkeseredettebb hangú írás tanúskodik. „Szégyen volna, ha 1500–1600 kisebbségi tanító nem tudna egy olyan lapot fenntartani és táplálni, mely hű tükörképe legyen annak a munkának, melyet önfeláldozóan végez Isten országának dicsőségére és a haza boldogulására” – írta le gondolatait a lapban az egyik lelkes tanító

(Sándor István), ám egyre többen lettek azok, akik nem hozzá hasonló módon tekintették ezt a kérdést, és a szerkesztők lapszámról lapszámra kénytelenek voltak az előfizetési díj megküldéséért könyörögni nekik. Az is igaz, hogy a lap a legszegényebb években próbált utat törni magának olyan időszakban, amikor elsősorban nem a jóindulat hiánya vagy az igénytelenség, hanem éppen az egyre nehezebbé váló megélhetés tartott vissza sokakat a megrendeléstől. Megrendítő például az a – második évfolyam 13. számának címlapjára került – írás, mely a Keleti Újság egyik hirdetését kommentálja: egy özvegy felekezeti tanító anyagi gondjai miatt örökbe adná tízéves tehetséges fiát... Az eset annyira megindította a felelős szerkesztőt, hogy miképpen korábban, egy beteg idős tanító kezelésének lehetővé tétele érdekében tette, most is támogatásra szólította fel a tanítóságot. „Kérdem tisztelettel, az iskolafenntartó egyházközség nem tud segíteni, vagy nem látja meg azt a tanítói lelket, amelyet szű módjára öröl a kibírhatatlan gond? Ha nem látja meg a munkaadó, nekünk kell meglátnunk. Minden tanító tartsa szent kötelességének, hogy jöjjön segítségére!” – írta.<sup>54</sup> A felekezeti tanítók összefogásának, országos érdekképviseletük megszervezésének érdekében közölte a lap a Romániai Felekezeti Tanítók Országos Szövetségének alapszabály-tervezetét, ám mivel ez a nagy gonddal szolgált ügy megoldatlan maradt, s – éppen ebből kifolyólag, vagy csupán a szegénység okán – az előfizetések is mind jobban csappantak, 1932 áprilisában, az 1–8. összevont számban az „utolsó szavakat” intézte olvasóihoz A Tanító.<sup>55</sup> Ez a mindössze nyolcoldalas, kis formátumú lapocskát minden bizonnyal az erdélyi magyar sajtókiadványok egyik legszomorúbbika. Bartha Lajos munkatárs az utolsó lapszámban röviden ismerteti, hogy csaknem egy éven keresztül minden, általuk ismert postacímű felekezeti tanítónak megküldték a lapot, majd egy év után már csak azoknak, akik elő is fizettek rá. Azonban egyre kevesebb előfizetési díj érkezett be, s a lap előállítási költségeire nem lehetett fedezetet találni. Azt is bevallja, hogy a kiadóval szembeni 45 ezer lejes tartozás kifizethető lenne, ha a hátralékos előfizetési díjakat beküldenék azok, akiknek a címére a lap járt. „Az a nagyfokú közöny, amely lapunkat ide juttatta, arra enged következtetni, hogy a felekezeti tanítók nem érzik szükségét annak, hogy a mi eszméinkért küzdő lapunk továbbra is fennmaradjon” – állapítja meg, majd – amennyiben rendeződnek az anyagiak –, megcsillant egy reménysugarat a folytatásra. „Mindnyájan érezzük nap-nap után növekvő s már-már elviselhetetlen életnehézségeinket, de éreznünk kell azt is, hogy ennek okozói elsősorban mi magunk vagyunk, mert benünk az összetartozásnak és megbízhatóságnak csak halvány csirái élnek. A

megérdemelt jobb életsorsunkba csak úgy juthatunk vissza, ha az eddigi nagy közönyünket félre téve, egy megértő és egymásért lelkesen küzdő táborba tömörülve harcolunk a szellemi és anyagi érdekeinkért” – írta, ám sem ezek a szavak, sem a hátralékosok közel négy oldalt kitevő névsora, sem a szerkesztő kétségbeesett szavai<sup>56</sup> nem indították jobb belátásra a megszólítottakat, így A Tanító ezután már nem tudott megjelenni.

### Az Anya

A Tanítóval szinte egy időben, 1930. december 25-én jelentette meg és közel egy évig tartotta életben G. Csáky Rózsi temesvári felelős szerkesztő és laptulajdonos *Az Anya* című „gyermeknevelési és társadalmi hetilapot”. Ez a kezdetben heti, majd 1931-től havi szemleként szerkesztett, kemény, képes fedőlapú, háromhasábos tördelésben kiállított lap elsősorban a nők számára akart hasznos olvasnivalót nyújtani. „Rég óhajtott vágyunk teljesedett be. Összefoglalhattuk végre asszonyaink irányítása és gyermekeink nevelése terén kifejtendő, szívünkhöz minden bizonnyal legközelebb álló munkánkat. Vastag, hatalmas kötet lett belőle, de itt talán még inkább, mint máshol az volt a kívánság, hogy az égetően sürgős kérdéseket, ha nem is teljesen kimerítve, de mégis olyan messzemenőleg tárgyaljuk, hogy az anyákat buzdító tanácsokkal láthassuk el. Remélhetőleg számíthatunk az anyák megértésére. A nevelési rendszerek és kérdések tere végtelen nagy. Az idők változásával ezer és ezer új kérdés és feladat merül fel, nagy és súlyos követelmények lépnek előtérbe, úgy hogy minden anya, aki gyermekét egészséges és harmonikus emberré akarja nevelni, kétszerezsen érzi azok megismerésének szükségességét. Lapunk célja: ebben a munkában segítségére lenni az anyának” – határozta meg lapja programját beköszönő cikkében a szerkesztő.<sup>57</sup> Az asszony és a gyermek, a nő és a tanító nevelését tűzte zászlajára *Az Anya*, amelyik a nő társadalmi mozgalmának is szószólója és zászlóvivője kívánt lenni. Bár rövid élete alatt igen igényes kiállítású és értékes tartalmú lapszámokkal jelent meg, terveiből csak igen keveset tudott megvalósítani. „Azt a korszakot éljük, amidőn semmit sem sajnálva, minden áldozatot meghozunk gyermekeink érdekeiért. A sok fontos nevelési eszköz között is elsők között van Az Anya mint a romániai magyarul olvasó édesanyák legjobb barátja, nevelője, tanácsadója. Ezért minden édesanyának kötelessége támogatni ezt a lapot” – közölte több alkalommal is e frappáns reklámot, és bár azt is megtudni az egyes számok hátoldaláról, hogy a lap Erdély és Bánát minden hírlapárudájában kapható, nagy támogatást mégsem szerzett. A rovatbeosztás

nélkül szerkesztett, húsz-huszonöt hosszabb, orvosi, pszichológiai, különféle korú gyermekek nevelésével,<sup>58</sup> háztartással és szórakozással kapcsolatos írást tartalmazó lapszámokban bőségesen találni különféle reklámokat is. Utóbbiak szövegezése itt-ott mosolyogtató, miképpen az is, ahogyan egymás mellé illesztődött – például – a szövet, az elem, a tápcukor, a vas- és rézbútor, a képkeretgyár, az úri szabó, a szanatórium, a sörfözde s a tápszer reklámja. Második évfolyamának nyolcadik, immár Brassóban szerkesztett és kiadott számában a lap a Szülők Szövetségének megalapítását szorgalmazta,<sup>59</sup> de mivel éppen ez volt Az Anya utolsó lapszáma, e nemes kezdeményezésből végül semmi sem lett.

### **Erdélyi Magyar Tanító**

A „tanítói érdekekért küzdő tanügyi lap” volt a Nagyváradon szerkesztett *Erdélyi Magyar Tanító*, melynek első száma 1933. szeptember 15-én jelent meg a nagyváradai igazgató-tanító Székely Gyula felelős szerkesztésében és kiadásában.<sup>60</sup> Az Erdélyi Magyar Tanító közepes méretű, nyolcoldalas újság volt.<sup>61</sup> „Az erdélyi magyar iskolák kátyúba került szekerét akarjuk megmozdítani. Tanítótestvéreinket akarjuk egy táborba tömörítve felrázni a tespedő csüggedésből. Tudjuk, ezer baj gyötör bennünket és bajainkra hiába keressük külön-külön az orvosságot. Eldugott falvainkban hiába sírunk, jajkiáltásainkat úgysem hallja meg senki. [...] Nem ígérünk mi csodát, nem ígérjük, hogy máról-holnapra ezeket a bajokat, ezeket az égő, sajgó sebeket képesek leszünk begyógyítani, orvosolni. De alkalmat akarunk adni, hogy ezek a magányos sóhajok, panaszok egyesítve a nagy nyilvánosság elé kerüljenek, hogy hozzászólások útján alakuljon ki a tanítói közvélemény, hogy mit tehetünk, minő eszközök állhatnak a rendelkezésünkre, s melyiknek igénybevétele által remélhetünk valamit elérni” – fogalmaztak beköszöntő cikkükben a szerkesztők.<sup>62</sup> E meglehetősen finom hang később egész keményre vált, és keserűen marasztalja el az iskolafenntartó hatóságokat, az Országos Magyar Pártot, a politikai napilapokat, s a magyar tanítóságot is, melyek közül egyik sem „fejtett ki olyan akciót, s nem vittek kezdeményezésükbe annyi esélyt, aminőt és amennyit ez a nagyfontosságú kérdés megérdemelt volna. Mert jegyezzük meg, itt nem csupán a felekezeti tanítóság existenciális érdekeiről van szó, hanem Erdély-szerte a magyar iskolák léte forog kockán s a magyar generáció elnemzetlenítéséről van szó.”<sup>63</sup> Az Erdélyi Magyar Tanító nem hallgatja el a hasonló céllal életbe hívott, majd éppen a tanítóság által „kivégeztetett” A Tanító című tanügyi lap sorsát sem. A most indított lapot a szerkesztő „utolsó kísérletnek” mondja, s megjegyzi: „Ha nekünk

nem sikerül közönyötöket megtörni, nem tudni, fog-e akadni még mostanában valaki, aki felemelje kezünkből a kihullott tollat” – írja odébb. Miképpen A Tanító és az előtte említett református lapok, az Erdélyi Magyar Tanító is a felekezeti tanítók állami hozzájárulással történő fizetés- és nyugdíjrendezését tűzte ki elsődleges célként maga elé. „Ha a mindennapit biztosítottuk magunk és családunk számára, megindíthatjuk küzdelmünket többi kitűzött céljainkért. De értsük meg: eredményt csak úgy érhetünk el, ha az erdélyi magyar tanítók egy közös táborba tömörülnek. [...] Nem akarunk egyebet, csupán megélni. Lapunk tehát a megélhetésünkért harcol. Egyedül csak a tanítói érdekek védelmét tűzte ki célul” – nyomatékosítottak.<sup>64</sup> A kéthavi szünet kivételével havonta (minden hónap 15-én) megjelenő lap terjedelmét és folyamatos megjelenését is az előfizetők számától tették függővé. E meglehetősen kemény – és a sajtóban szokatlan – hangnak volt foganatja, hiszen az Erdélyi Magyar Tanítónak hamarosan szép számban gyűltek az előfizetői.<sup>65</sup> A legtöbb megrendelő a Partiumból és Kelet-Erdélyből volt végig, a székelyföldi pedagógusok közül sokkal kevesebben igényelték ezt a lapot, mint a korábban említetteket. A kéthasábos tördelésben kiállított kis újság kezdetben csak a híreket sorolta külön rovatba, később a rendszeresen közölt román lecketerveknek *Román kör* címmel indított rovatot,<sup>66</sup> majd az egyre több helyről érkezett tanítóköri beszámolóknak is külön rovatot nyitott, *Egyesületi élet* címmel. A teljes első évfolyam írásainak tartalomjegyzékét hozó melléklet például 10 vezércikkről, 11 társadalmi cikkről, 5 nevelésüggyel foglalkozó írásról, 6 tanítói érdekekért küzdő cikkről, 10 lap- és könyvismertetőről, 7 román lecketervről, 14 kisprózáról és 5 versről, 16 tanítói értekezleti beszámolóról és számszerűen nem jelzett hírekről és hivatalos közleményekről tesz említést. Bár elsősorban a „tanítói érdek védelmét” tűzte ki célul, az Erdélyi Magyar Tanító<sup>67</sup> – amint a felsorolás is mutatja – rendszeresen közölt neveléstani, módszertani cikkeket, lapszemléket, majd tankönyvismertetések is. Az érdekvédelem erős megszervezését a tanítószövetség keretében látták volna biztosítottak, ennek megalapítását az előbb 1935 végére, majd 1936-ra tervezett felekezeti kongresszus keretében tervezték. A hosszas előkészítő tárgyalások után viszont meglepő dolgot tapasztaltak a szervezők: az egyházak nem támogatták a kongresszus megtartásának gondolatát. „Ennek oka abban keresendő, hogy az egyházak nem bíznak a tanítóikban, pedig erre a tanítóság nem szolgáltatott okot. Az illetékes tényezőket megnyugtathatjuk, hogy a magyar tanítóság tömörülése egyetlen célt szolgál, megkeresni az erdélyi felekezeti tanítóság anyagi helyzetének javítására alkalmas eszközöket, s így



közvetve a hitvallásos magyar iskolák fokozottabb védelmét biztosítani” – írták válaszul a tapasztalt aggodalmakra.<sup>68</sup> Abban, hogy végül is nem sikerült megszervezni az oly nagyon akart kongresszust, nem az egyházak ellenérzéseinek, hanem a hatósági akadékoskodásoknak (illetve az azoktól való félelemnek) volt nagyobb szerepe.<sup>69</sup> A kongresszus meg nem tartása/tarthatósága fölött érzett szomorúság több későbbi cikkben is megjelenik. „Az anyagi gondok alatt roskadozó, az étellel állandóan harcban álló, a megélhetésért, a mindennapiakért küzdő, verítékező tanító nem képes lelkét bevinni a munkájába, mert lenyűgözi azt az élet ezer baja. És egy elégedetlen ember csak elégedetlen embert nevelhet. Hogy nem látják, hogy nem értik meg ezt, akik nyitott szemmel nézik a világot és azok, akiknek ezzel mégis csak törődni kellene valamit!... Ezért lett volna szükség a felekezeti tanítóság kongresszusára, hogy emlékezetébe idézzük az illetékeseknek és hogy beleordítsák ennek a vak, süket társadalomnak a fülébe, hogyha a tanítót rongyoskodni, koplalni, nélkülözni hagyják, ha megvonják tőle annak lehetőségét, hogy a kultúrember színvonalát megközelítő életet folytathasson, ennek szomorú következményei lehetnek” – írta rezignáltan, ám a tőle megszokott kemény hangon a felelős szerkesztő.<sup>70</sup> Csalódottsága ellenére azonban a kétirányú harc továbbvitelére szólított. Különösen fontosnak tartotta a tanító jogait szabályozó egyházi törvény kiharcolását.<sup>71</sup> „Sorozzuk tehát a következő iskolai év legfontosabb feladatai közé az egyházi Főhatóságainktól kisürgetni egy szolgálati pragmatikát, mely magába foglalja nemcsak a tanító kötelességeit, hanem jogait is, így egyöntetű tanítói fizetés megállapítását, a szolgálati évek, a családi állapot s a lakbérosztályba sorozott városok figyelembe vételével. 17 évi vajúdas után elérkezett az ideje, hogy a tanítókra nézve ez a létkérdés végre rendeztessék” – írja.<sup>72</sup> A tanítóságnak maradt tehát ismét a – nagyjából – magányos küzdelem, s ehhez az Erdélyi Magyar Tanító hasábjairól (is) érkező bátorítás. Ha a kitűzött, nagy terveket nem is tudta megvalósítani ez a lap, érezhető, hogy a tanítóság lelki erősítéséhez ő is nagyban hozzájárult. A lelki egységet, s a lehetőség szerinti tényleges összefogást mindvégig szorgalmazta.<sup>73</sup> Az erdélyi magyarság felemelkedéséhez szükséges gazdasági megerősödés érdekében a lap (illetve az aláírás nélkül is mindig felismerhető merész hangú felelős szerkesztő) is agitált: „Tehát gazdasági alapon kell szervezkedni. A magyarság fennmaradása az egyetlen eszköz, ha a magyarság összeteszi még megmaradt gazdasági erőit, miáltal gazdaságilag megerősödik, s munkalehetőséget teremt úgy a munkás elem, mint az intelligencia számára. [...] Itt, kedves tanítótestvérem, rád ismét apostoli munka vár. Gazdasági szakkönyveket kell

elővenned, hogy gyarapítsd ismereteidet, hogy tanácsot adhass a földműveseknek, hogy a kis birtokból kihozhasa az elérhető legnagyobb jövedelmet. Továbbá mindenütt propagandát kell csinálni a hitel- és fogyasztási szövetkezeteknek. [...] Ma a tanító, aki azt hiszi, hogy az osztályban leadott órákkal minden dolgát elvégezte, óriási tévedésben van. Dolgozni, kartársak, dolgozni! Őlbe tett kézzel hiába várjuk a segítséget.”<sup>74</sup> A szövetkezeti eszmét erősítő íráson túl egyre gyakoribbak lettek a lapban a nevelőt és a neveltet fókuszba állító kisebb tanulmányok, s lassan alább hagyott az agitáló, erős hang.

### Erdélyi Iskola

Bár műfaji besorolás szempontjából és a kitűzött célrendszer tekintetében is különbözött az Erdélyi Magyar Tanítótól, az mindvégig legnagyobb „riválisának” tekintette az 1933 októberében megjelent, György Lajos és Márton Áron által szerkesztett *Erdélyi Iskolát*.<sup>75</sup> A tulajdonképpen már 1927-ben megtervezett nevelésügyi folyóirat 1933-tól 1940 tavaszáig – évi négy, összevont számmal – folyamatosan megjelent. Ezután közel kétéves kényszerszünet következett, majd – 1942–1944 között, már más szerkesztővel – még kilenc Erdélyi Iskola-füzet, 1947-ben pedig egy kis brosúra látott napvilágot. A György Lajostól fennmaradt pénzügyi kimutatások tanúsága szerint az Erdélyi Iskola publicistái alig, vagy egyáltalán nem kaptak honoráriumot munkájukért, a szerkesztők sem pénzért dolgoztak. A lap finanszírozását belföldi és külföldi segítséggel oldották meg, s az előfizetők száma is másfélszeresére nőtt az évek során, ám a bejövő pénz az ismert gazdasági helyzetben épp csak a költségek kifizetésére volt elég.

A folyóiratnak két nagy egysége volt: az egyik az iskolai, a másik az iskolán kívüli neveléssel foglalkozott. Az első hét évfolyam (amelyből hatot Márton Áron neve is fémjelez) mindkét részhez rovatbeosztást rendelt. (Az 1942-ben újraindított kiadványban már nem találkozunk ezzel, csupán az „Oktatásügy” és „Népnevelés” főcímeiket találjuk.) Állandó rovat volt a *Nevelésügy*, a *Módszer-tan* (később *Hogyan tanítsunk?* címmel), a *Nyelvünk és Kultúránk*. Több számba került *Neveléstörténet* vagy *Szülők Iskolája* című rovat is. A két nagy egység között kisebb közleményeket, könyv- és folyóiratszemlét, híreket, üzeneteket, tanácsokat közöltek, az előző eglyhasábossal ellentétben kéthasábos tördelésben.

Az Erdélyi Iskola hosszabb tanulmányainak egy része különféle konferenciákon, továbbképző kurzusokon, gyűléseken elhangzott előadások írott változataként jelent meg, de volt, hogy kifejezetten a folyóiratnak írtak a szerzők.

Előfordult az is, hogy más folyóiratoktól kölcsönöztek írásokat.<sup>76</sup> A módszer-tani rész óratervezetei vagy tanítóköri gyűléseken tartott tanórák vázlatai voltak, vagy kifejezetten az Erdélyi Iskolának szánt, igényes kidolgozású vázlatok. Az Erdélyi Iskola, a Majláth-Kör Pedagógiai Szeminárium, illetve a Népszövetség Pedagógiai Szakosztálya több ízben írt ki pályázatot, s a szerkesztők a jutalmazott munkáknak megjelenési lehetőséget biztosítottak a folyóiratban. Az mindeképpen megállapítható, hogy az Erdélyi Iskola a legjobb kortárs erdélyi (és nem csak erdélyi<sup>77</sup>) nevelők írásainak adott helyet lapjain, s a nevelői rend tagjai mellett más szellemi pályákon működő, az erdélyi magyarság megmaradásának, megerősödésének ügyét, az iskola és nevelés ügyét felvállaló és azért tenni akaró nagyságok írásait is több alkalommal hozta. Mindannyian világosan látták, hogy az erdélyi magyarság gazdasági, szellemi, lelki felemelkedése csak akkor fog bekövetkezni, ha látásmódját alakító és meggondolt cselekvésre sarkalló képzésben részesül. Minden értelmiségiben felelősségtudatot kell ébreszteni a – leggyakrabban önhibáján kívül, tudás és nevelés nélkül maradt ifjúság (és nem csak az ifjúság) tanítására – vallották programjukban a szerkesztők. „Akik örhe-lyen állanak, éber figyelésre és megsokszorozott munkára vannak kötelezve” – hirdette mindvégig Márton Áron.<sup>78</sup> A folyóiratban publikáló „éber figyelők” között említjük – többek között – Baráth Bélát, Bitay Árpádot, Blédy Gézát, Domokos Pál Pétert, Eröss Alfrédet, Heszke Bélát, Magyar Tamást, Nagy Zoltánt, Perlaky Lajost, Puskás Lajost, Szabó T. Attilát, Székely Károlyt, Venczel Józsefet.<sup>79</sup>

Beköszöntő írásukban az Erdélyi Iskola szerkesztői megértéssel nyugtázzák az elmúlt másfél évtized „múltunkban nem ismert küzdelmei” által követelt „mentési munkálatokat”, az iskolák „alapjainak aláfúrása következtében megrendült falak kétségbeesett támogatása” által megkívánt energiakifejtést, mely sem helyzetük sajátos feladatainak megvizsgálására, sem „az iramos évek forga-tagában a nevelés terén is kitisztult újabb irányok” megismerésére nem hagyott lehetőséget. „Népünk Erdély földjén a felgerjedt nem jó szándék szabad zsák-mányaként elhagyatva vergődik”<sup>80</sup> – írják, ám folyóiratukat éppen e válságos idők diktálta feladatok „megoldásának segítő szándékával” indítják útjára, a nevelés szolgálatában. „Külső körülményeink tájékozódásunk körét szűkre fogják, a tanulás lehetőségeit kevesbíti szegénységünk is, mégis lépést akarunk tartani az időkkel, s hogy erdélyi hivatásunknak megfelelően taníthassunk, erőfeszítések árán is tanulunk.” Úgy hirdetnek tehát tanítást, hogy maguk is felvállalják a tanulást. Későbbi lapszámok tanúsága szerint ők a külföldi országok nevelőitől,

tudósaitól „tanultak”, olyan személyektől, akiknek tovább vivő gondolatait, kutatását nem árnyékolta az erdélyi magyarsághoz hasonló szerencsétlenség. Az Erdélyi Iskola szerkesztői határozott hangon leszögezték, hogy e földön „a népművelés, a társadalmi munka, népünk minden irányú nevelése és felvilágosítása az iskola feladata. Ezt akkor teljesítheti, ha kereteit kiszélesíti, munkaterületével a társadalom egészét tekinti, és a meglevő sok nemes törekvést elmélyítve, egységes irányítással, népi közösségünk javára szolgáló egymozdulatú magyar cselekvéssé fogja.”<sup>81</sup> Ez utóbbi mondatból érthető tehát, hogy folyóiratuk címének választása is szimbolikus jelentésű: lapjukkal olyanképpen kívánnak nevelni, amilyenképpen nevelnie kell(ene) a korabeli erdélyi iskolának: az iskolapadban ülőket és az azt elhagyókat is.

Az Erdélyi Iskola széles spektrumú programja kétség kívül újnak számított a korabeli romániai magyar oktatás- és nevelésügyi irodalom palettáján. Az első lapszám *Módszertan* rovatát (illetve annak első lecketervét) felvezető írásában – a magát meg nem nevező, ám stílusáról könnyen felismerhető György Lajos – ki is mondja, hogy új korszakot nyitnak, amikor „új idők kezdetét hirdető folyóiratnak” nevezi az Erdélyi Iskolát.<sup>82</sup>

A meghirdetett „program” eleinte mélyen katolikus alapú volt, és ennek egyik iránymutatójaként XI. Pius pápa *A keresztény nevelésről* című körlevelét jelölték.<sup>83</sup> A folyóirat második oldalán hozott részlet a nevelés keresztény meg alapozásának szükségességét hirdeti:<sup>84</sup> „minthogy a nevelés lényege az embert olyanná alakítani, amint élnie kell a földön, hogy elérhesse azon fenséges rendeltetést, amelyre Isten teremtette, világos, hogy az isteni gondviselés jelen rendjében, ahol egyszülött fiában megmutatta az utat, az igazságot, az életet, tökéletes s az ember végső céljának megfelelő nevelés csak a keresztény nevelés lehet.”<sup>85</sup>

A pápai írás után a két szerkesztő szólt az olvasókhöz az Erdélyi Iskola első füzetének oldalain. György Lajos a válságba került iskola számára próbál kivezető utakat felmutatni, nem elhallgatva, hogy a szellemi és anyagi téren érezhető megrendültség idején ez egyáltalán nem könnyű feladat.<sup>86</sup> Logikus gondolatmenettel vezeti le, hogy a tapasztalható lelki válság legszembetűnőbben a nevelésben mutatkozik, amely – miként a világon mindenhol – Erdélyben is a jobb, boldogabb ember megteremtése érdekében szeretne munkálkodni. Az első világháború előtt már eluralkodott kulturális válság a háború katasztrófájában bontakozott ki igazán az emberiség előtt, s mindezeket tapasztalva a kor iskolája felismerte, hogy „nem haladhat a régi mederben, s nem dolgozhatik a

háború előtti nagyon is megrozsdásodott, nyikorgó módszerrel”.<sup>87</sup> György Lajos ezzel a kijelentésével is jelzi, hogy az Erdélyi Iskola mint folyóirat és tényleges iskola, az új pedagógia által javasolt irányba kíván haladni. Lapjain nem a módszernek és a tudásnak elsőbbséget követelő, racionalista herbarti pedagógiának, hanem „az összes lelkierőnek kifejlesztésére s így az egész ember képzésére” irányuló nevelésnek kíván elsődlegesen helyet adni: „Szakítanunk kell a pozitívista és racionalista pedagógia egyoldalú intellektualizmusával, amelynek súlya még mindig nyomasztólag nehezedik ránk, s többé már nem azt a célt kell magunk előtt látnunk, hogy a tanuló emlékezetét minél több tudásanyaggal halmozzuk el, hanem arra kell törekednünk, hogy az ismeretet az ítélőképesség fejlesztésére fordítsuk. Nem ismeretközlés, hanem ítéletalkotás a célunk, nem mennyiségre törekszünk, hanem a milyenségért dolgozunk, nem a holt betű a megkötőnk, hanem a nevelési célt szolgáló lényeg a szempontunk, nem az univerzális tudás az ideálunk, hanem a személyiség kifejlesztése, az egész ember kiválóan alkalmassá tétele az akarásra, az irányunk.”<sup>88</sup> – Nem nyílt fronti „harcot”, érdeképviseletet ígér tehát a pedagógusoknak ennek a folyóiratnak a gondolója, hanem a belső szemléletváltást segítő, új utak felmutatását, hogy „olyan nemzedék nőjön föl körülöttünk, amely a népünk jelenkori életét megérti, abba öntudatosan beleáll s a helyesen fölismert társadalmi, politikai és kulturális feladatok szellemében dolgozik”. Az Erdélyi Iskola szerkesztői abban is eltérnek a korábbi nevelésügyi lapok vezetőitől, hogy ők nem vádolják mulasztással, széthúzással a terhek alatt amúgy is megroskadt pedagógusokat, hanem bizalmat szavaznak nekik, így közvetítve erőt számukra saját maguk és a rájuk bízottak felemelésére. „Ilyen irányban nevelni az ifjúság lelkét: ez a mi világosan látó, a korral lépést tartó és okosan cselekvő tanítórendünk kötelessége” – írja György Lajos. Jó pedagógusként tudja, hogy ha a nehézségeket, problémákat sorolja, még jobban tudatosulnak azok a nevelőkben, akik így, rezignált, megfáradt lélekkel semmi építőt nem fognak tudni tenni.

Az előbbi gondolathoz csatlakozott Márton Áron is, aki az 1933. szeptember 2-án tartott gyergyószentmiklósi katolikus nagygyűlésen elmondott beszédét<sup>89</sup> tette közzé az Erdélyi Iskolában, s ezzel – György Lajoshoz hasonlóan – meghirdette a folyóirat népművelési programját. Márton Áron az iskolán kívüli népművelést visszakapcsolja az iskolához, és annak „kiszélesített” programjába utalja. Ő megérti a „gyökértelenül, a vallásos talajból kiszakadva, romboló eszmék határán a romlás lejtője felé sodródó” ifjúságot, hiszen jól tudja, hogy a harmincas évek elején fiatalkorukat élők éppen a háború véres éveiben léptek a

világba, és önhibájukon kívül jutottak sorsukra. Nem ostorozni, hanem fel-emelni akarja ezt a generációt, megteremtve számára is a korábban elmulasztott tanulás lehetőségét. Feljük – és minden erdélyi magyar ember felé – kéri kitérni az iskolák ajtóit. Nem egyesekben vagy kisebb csoportokban, hanem az egész erdélyi népben gondolkodik, és példaképként a dán prédikátort, Grundtwig Frederic-et állítja a nevelők elé, aki „vállon ragadta és felrázta az elalélt nemzetet”. A követésre érdemesnek tartott külföldi modellekhez hasonlóan Márton Áron az erdélyi magyar népművelést is csak vallásos alapon tudja elképzelni. Ezért a népművelő intézmények sorában első helyen említi az egyházat, s csak utána sorolja az elemi iskolát, illetve az értelmiségiek által felismert számtalan nevelési lehetőséget.

Miképpen az iskolát is „kiszélesíti”, kiszélesíti a nevelői rend feladatkörét is, így a „hivatalos” munkán kívül sokkal többet vár el tanítótól, tanártól, paptól egyaránt.<sup>90</sup> „Tudom, hogy mindez munkatöbbletet, több fáradságot, az eddigiek mellett újabb megterhelést jelent. Anyagi haszon nincs belőle, sőt gyakran anyagi áldozatot is fog követelni. Azonban ha a süllyesztés felé veszedelmesen lökődő népünket meg akarjuk menteni és a saját kötelességünket nem akarjuk megint letagadni, vállalnunk kell” – biztatott. A munkatöbbletet tehát egyértelműen „kötelességnek” nevezi és ennek vállalásához – abban az elkeseredésre „jogosító” időben – épp a lelkesedést nevezi meg bátorító erőként: „Erőnk a lelkesedés. És ez mindenható! Ha a lerongyolódott magyar értelmiség, a tizenöt év nélkülözéseivel megkínzott tanár- és tanítótestülettel az élen felismeri hivatását, ez a csupa rongyos, de lázasszemű kis csapat a világ egyetemes borulatában is olyan keresztény életet fog itt felszítani, hogy nincs az alvilágnak az a vihára, amely be tudja kormozni, s egy népet olyan mélyre vert ezerágazású gyökérszettel fog megkötni, hogy apái földjéről sem történelmi földindulások, sem gonosz szándékú politikai szelek nem tudják eltépni.”<sup>91</sup> A meghirdetett népnevelési terv szolgálatába ajánlja Márton Áron az Erdélyi Iskola második részét, abban füzeteként hat-hat előadásvázlatot és különféle tanácsokat hozva az iskolán kívüli nevelést felvállalóknak. Nem tapogat, vizsgálódik, kérdez, melyik lenne a jó irány, hogyan kellene cselekedni, hanem kész tervvel áll elő, és azt kínálja fel pedagógus- és paptársainak.<sup>92</sup>

Az Erdélyi Iskola kötetei vezérkönyveket pótolnak, sőt szakkönyvek anyagát is hozták, részben tanulmányok, részben folytatásos közlések formájában. A folyóirat kezdetben a tanévhez igazodva, szeptembertől júniusig jelent meg, majd a kétéves kimaradás utáni újraindulástól a naptári évet követte. Egy-egy

füzet nagy anyagmennyiséget dolgozott fel, így elégségesnek mutatkozott a kéthavi megjelenés (a nyári szünet idején nem szerkesztették). Népes olvasótábora volt, amit abban az időben kevés folyóirat mondhatott el magáról.<sup>93</sup> 1933 októberére és 1940 áprilisa között a folyóiratnak 28 füzete jelent meg, egyenként 112–148 oldalas terjedelemben. Ez a 28 füzet 343 iskolai neveléssel kapcsolatos hosszabb írást/tanulmányt, 286 általában külföldi folyóiratokból átvett „kisebb közleményt”, 395 főként hazai vonatkozású kishírt, 216 részletesebb könyv- és folyóiratszemlét hozott, 47 új pedagógiai könyvet pedig csak cím szerint mutatott be. Az iskolán kívüli neveléssel foglalkozó második nagy részben 29 rövidebb bevezető írást, 153 előadásvázlatot, 53 ünnepnapokhoz kötődő közleményt és 121 mellékletként vagy függeléként közölt színdarabot, kottát stb. tett közzé. Az 1942 és 1944 között megjelent hét füzet 47 iskolai oktatás-neveléssel, 55 iskolán kívüli népműveléssel kapcsolatos írást, mindössze 17 közleményt és 50 könyvismertetőt közölt.

Az Erdélyi Iskola kétségtelenül sokat lendített előre korának iskolaügyén. „Felbecsülhetetlen szolgálatokat tett azzal, hogy kiegészítette ezt az iskolapolitikát, mert a politikai küzdelemben nem igen maradt, nem is maradhatott elég gondoskodó figyelem magának az iskolának, a nevelésnek és annak, ami az iskolához oly szorosan kapcsolódik, a népnevelésnek.”<sup>94</sup>

### Korszakolás – összefoglalás

A két világháború közötti erdélyi magyar tanügyi sajtó történetében tehát három időszakot különböztethetünk meg:

1) Az 1921 októberétől 1924 végéig terjedő időben három, kifejezetten az iskolaügyi és – halványabban a – pedagógiai kérdéseket felvállaló újság (*Tanítók Lapja*, *Viața Cercurilor Culturale – Kultúrköri Élet*, *Tanügyi Szemle*) jelent meg: az első kettő az állami, utóbbi a református tanítóság kiadványaként. Komoly elhatározásokkal indultak, ám a külső körülmények, illetve a tanítói közömbösség miatti anyagi ellehetetlenülés miatt valamennyien hamar eltűntek.

2) 1924 vége és 1930 szeptembere között *Az Úton* és a *Református Szemlén* (mindkettő református kiadvány volt) kívül más, az oktatás és nevelés ügyét felvállaló újság vagy folyóirat nem jelent meg – ám az említett, régebbi alapítású kiadványok is csak érintőlegesen foglalkoztak tanügyi kérdésekkel.

3) 1930 szeptemberétől 1940-ig két rövidebb (*A Tanító* és *Az Anya*) és két hosszabb életű nevelésügyi lapja volt az erdélyi magyarságnak (az *Erdélyi Magyar Tanító* és az *Erdélyi Iskola*). A felekezeti tanítóságot célozta meg a kolozsvári Tanító és a nagyváradi Erdélyi Magyar Tanító is – mindkettő elsősorban érdekvépviseletet ígért, nagy terveket szőtt, ám – önhibáján kívül – alig-alig valósított meg belőlük valamiket. Többnyire informáltak, összefogásra, az egymással való kapcsolattartásra buzdítottak, s emellett pedagógiai és módszertani írásokat közöltek.

Az elemzettek mindegyike néhány (maximum 16) oldalas újság volt, és ilyenként nagyobb lélegzetvételű tanulmányok, elemzések közlésére nem is vállalkozhatott. Figyelmüket főképpen az iskolai ügyek, a gyermekneveléshez kapcsolódó kérdések kötötték le, az iskolán kívüli népnevelés kérdését nem tudták felvállalni, de még ahhoz kapcsolódó anyagokat, buzdító írásokat is alig-alig közöltek. Teljességgel hiányzott tehát a terjedelmesebb, az új pedagógiai módszereket, didaktikai elveket, bőséges hazai és külföldi könyv- és lapszemlét, a népnevelést segítő anyagokat közlő folyóirat. Ezt az űrt töltötte be 1933 októberétől az Erdélyi Iskola, az a folyóirat, amelyiket – elsősorban egyediségénél fogva – értelmetlen dolog más erdélyi magyar tanügyi lapokkal összevetni. A kortárs magyarországi szaksajtóban találni hozzá hasonlókat, azokhoz viszont az erdélyi helyzet diktálta sajátosságok miatt nem érdemes hasonlítani.

A két világháború közötti erdélyi magyar nevelésügyi sajtó tehát igen szegényesnek mondható. Csupán egyetlen folyóirat merete felvállalni az oktatási-nevelési kérdésekkel való behatóbb foglalkozást, a többi, újság jellegű időszak kiadványban hangsúlyos helyet kaptak a pedagóguslét és az iskolák körüli gondokkal kapcsolatos témák. Utóbbiak főként az időszak nevelői rétegének életéről nyújtanak korrajzot, az egyetlen szakfolyóirat viszont az erdélyi magyar nevelők számára felmutatott pedagógiai szemléletekre, az ő gyakorlati megoldásaikra is rávilágít.

## Jegyzetek

---

<sup>1</sup> Nevelésügyi kiadványok a 19. század utolsó harmadától jelentek meg Erdélyben, így ez az időszak az erdélyi magyar pedagógiai lapok szempontjából hőskornak számít.

<sup>2</sup> Vö.: Nagy Géza: Nevelésügyi sajtónk hagyományából. In Veress Zoltán (szerk.), *Korunk Évkönyv – 1974*. Kolozsvár, 178. p.

<sup>3</sup> György Lajos: A romániai magyar időszak sajtó öt esztendeje (1919–1923). In *Erdélyi Irodalmi Szemle*, 1924. 7. sz. 239. p.

<sup>4</sup> Uo. 240. p.



<sup>5</sup> A 330 lap 36 helyen jelent meg. A legtöbbet kiadók: Kolozsvár (113), Temesvár (42), Nagyvárad (36), Arad (25), Marosvásárhely (20), Szatmárnémeti (13). A sorrend 1923-ban is ugyanez volt: Kolozsváron ekkor 71, Temesváron pedig 29 magyar lap jelent meg. (Vö.: György Lajos: A romániai magyar időszaki sajtó öt esztendeje (1919–1923). In *Erdélyi Irodalmi Szemle*, 1924. 7. sz. 242. p.

<sup>6</sup> Monoki István a kolozsvári Egyetemi Könyvtár munkatársa volt, 1940–1944 között pedig igazgatója. Amint azt az (Erdélyi) Tudományos Füzetekben közreadott összeállításában megjegyzi, ennek a sajtóbibliográfiának az elkészítését is éppen György Lajos szorgalmazására vállalta el.

<sup>7</sup> Monoki István (összeáll.): Romániában az 1935. évben megjelent román–magyar és magyar időszaki sajtótermékek címjegyzéke. In *Tudományos Füzetek*, Kolozsvár, 1936. 90. sz. 3. p.

<sup>8</sup> Több, magát egyházi vagy hitbuzgalmi lapként hirdető kiadvány is foglalkozott az iskolák és pedagógusok ügyével, ugyanezt tette több társadalmi vagy irodalmi folyóirat is.

<sup>9</sup> Monoki István (összeáll.): *Magyar könyvtermelés a román uralom alatt (1919–1940). II. kötet: Hírlapok és folyóiratok*. Budapest, 1941.

<sup>10</sup> A Nagyváradon megjelentetett *Erdélyi Magyar Tanítót Magyar Tanítóként* külön is megemlíti. (A kényszerű névváltoztatásra a magyar földrajznevek eltiltása miatt került sor.) Ugyanígy kétszer említi a kétnyelvű *Viața Cercurilor Culturale – Kultúrköri Élet* című, Csíkszeredában kiadott lapot is.

<sup>11</sup> *Az Út* címmel a „lelkipásztori és nevelői munka számára” jelent meg református szerkesztésű folyóirat a két világháború közötti időben.

<sup>12</sup> Megemlítené még György Lajosnak a két világháború közötti romániai magyar katolikus sajtókiadványokról szóló tanulmánya (Gyulafehérvári Érseki Levéltár (GYÉL), VI. 11/b. 2. d. 8. cs. – György Lajos: *A katolikus sajtó a román uralom alatt. 1919–1940.*), melyben – egy csoportba sorolva – 22 pedagógiai és az ifjúsági lapot említi. „Ezt a viszonylagosan nagy számot mindenki megérti és méltányolja, aki tudja, hogy kisebbségi sorsunk voltaképpen egy miazmás környezetben folytatott őrt állás és erős védekezés volt a lelkek épségben maradásáért, világnézetünkben és magyar művelődési eszményeink körében való megtartásáért” – írta.

<sup>13</sup> Iskola- és nevelésügyi kérdésekkel foglalkoztak az iskolai értesítők is. Ezek rövid ismertetése megtalálható a következő kiadványokban: *Az erdélyi magyar irodalom bibliográfiája, 1933. év*. Ferenczi Miklós hagyatékát kiegészítve összeállította Valentiny Antal, Cluj-Kolozsvár, 1934. (*Erdélyi Tudományos Füzetek*, 70. sz.); Valentiny Antal: *Az erdélyi magyar irodalom bibliográfiája. 1934–1939*. Cluj, 1935–1940. (*Erdélyi Tudományos Füzetek*, 79, 89, 95, 102, 112, 122. sz.); Vita Zsigmond: *Románia magyar irodalmának bibliográfiája 1940-ben és 1941-ben*, Kolozsvár, 1942. (*Erdélyi Tudományos Füzetek*, 154. sz.); illetve Monoki István (összeáll.): *Magyar könyvtermelés a román uralom alatt (1919–1940) I. kötet: Könyvek és egyéb nyomtatványok*. Kolozsvár–Budapest, 1997.

<sup>14</sup> Az *Erdélyi Irodalmi Szemle* elsősorban a Romániában megjelenő magyar nyelvű és vonatkozású szépirodalmi és tudományos művek ismertetésére és kritikájára vállalkozott, a nevelésügyi sajtó bibliográfiai nyilvántartásán kívül elsőként foglalkozott szakszerűen a középiskolai tankönyvek ismertetésével, tartalmi és módszertani bírálatával. 1930-ban az Erdélyi Irodalmi Szemle szerepét az *Erdélyi Múzeum* vette át, mely az Erdélyi Múzeum-

Egyesület keretében tartott neveléstudományi előadásokról is informált, illetve több alkalommal is közölte azok anyagát.

<sup>15</sup> Az állami magyar tanítószágnak ugyanis – a felekezettel szemben – semmilyen érdekvédelmi intézménye nem volt. A hűségeskü letétele s az állami szolgálat nyomán pedig ők is számítottak az állam részéről jogaiknak és érdekeiknek a többségi tanítószághoz hasonló védelmére.

<sup>16</sup> Karcos: Mire jó ez a lap? In *Tanítók Lapja*, 1922. 2. sz. 10. p.

<sup>17</sup> Uo. 11.

<sup>18</sup> Az állami iskolák magyar tanítóira ragasztott jelző volt a „renegat” (áruló), akik – a megbélyegzők szerint – a magyar ügyet árulták el azzal, hogy hűségesküt téve román fennhatóságú iskolákban dolgoztak.

<sup>19</sup> Karcos: Mire jó ez a lap? In *Tanítók Lapja*, 1922. 2. sz. 11. p.

<sup>20</sup> Hírek. In *Tanítók Lapja*, 1922. 3. sz. 24. p.

<sup>21</sup> Felekezeti tanítók. In *Tanítók Lapja* (Hírek-rovat), 1923. 3. sz. 23. p.

<sup>22</sup> Nem fogadom el. In *Tanítók Lapja*, 1922. 2. sz. 14. p.

<sup>23</sup> A II. évfolyam (1922) 3. és 4. lapszáma például címdalonn hozta a szerkesztők által írt és a közoktatási miniszternek címzett memorandumot, melyben az állami és felekezeti tanítók fizetésének rendes időben való és méltányos kiszolgáltatásáért emeltek hangot.

<sup>24</sup> Az Erdélyi Általános Tanítóegyesület keretén belüli magyar alosztály létrehozását az Udvarhelyi Tanítóegylet határozta el, s ehhez kérte a többi egyesület csatlakozását is.

<sup>25</sup> Kultúrunka. In *Viața Cercurilor Culturale – Kultúrköri Élet*, 1922, 1. sz. 1. p.

<sup>26</sup> A „Kultúrköri Élet”. In *Viața Cercurilor Culturale – Kultúrköri Élet*, 1923. 2. sz. 1. p.

<sup>27</sup> „Minden egyes román szövegű rendeletet az igazgatók lemásolnak és feljegyzik a lap számát is, amelyben a rendelet megjelent. Ezen aktát kell iktatni és az irattárban megőrizni” – közölte az első lapszámban N. Comanicu tanfelügyelő. (*Viața Cercurilor Culturale – Kultúrköri Élet*, 1922, 1. sz. 2. p.)

<sup>28</sup> Csíkvármegye tanítótestülete 13 kultúrkörre tagozódott, melyek mindegyike – július és augusztus kivételével – havonta egyszer gyűlést tartott. A kultúrkörök rendes tagjai voltak az összes állami tanítók és az önként jelentkezett nem-állami tanítók.

<sup>29</sup> Szabályzat a csíkmegyei kultúrkörök részére. In *Viața Cercurilor Culturale – Kultúrköri Élet*, 1923. 1. sz. 2–3. p.

<sup>30</sup> A „Kultúrköri Élet”. In *Viața Cercurilor Culturale – Kultúrköri Élet*, 1923. 2. sz. 1. p.

<sup>31</sup> A tanfelügyelőség ebben a rendeletben értesítette a magyar tanítószágot arról, hogy akik nyelvtanulási céllal a régi királyság területére kívántak menni a következő tanévben, azok ott külön községben lesznek elhelyezve és lakást is kapnak családjuk részére. Ha nem kérnek egy éves kiküldést, készüljenek a nyári nyelvvizsgákra.

<sup>32</sup> Tanácsok és üzenetek. In *Viața Cercurilor Culturale – Kultúrköri Élet*, 1923. 5. sz. 5. p.

<sup>33</sup> Míg az első évben nagyjából minden román nyelvű írásnak megjelent a magyar nyelvű fordítása is, addig 1923-tól egyre több lett a lefordítatlanul hagyott román szöveg, s ezek lassan túlsúlyba is kerültek a lapon belül. A legutolsó számban például csak az *Üzenetek és tanácsok* című rovat két írása volt magyar nyelvű, különben a teljes lapanyag román volt.

<sup>34</sup> Bencze Gyula: *Tanító testvéreimhez*. In *Tanügyi Szemle*, 1923. 1. sz. 1. p.

- <sup>35</sup> Ferenczy Gábor: Céljaink. In *Tanügyi Szemle*, 1923. 1. sz. 5–6. p.
- <sup>36</sup> *Tanügyi Szemle*, 1923. 2. sz. 7. p.
- <sup>37</sup> Erdélyi Pál: Egyházalkotmányunk reformja. In *Tanügyi Szemle*, 1923. 1. sz. 3. p.
- <sup>38</sup> A Református Tanítóegyesületek Szövetségének 1923. évi rendes gyűlését április 6-án Marosvásárhelyen tartották. Itt született meg a Tanügyi Szemle indításának gondolata, mely alig egy hónap alatt már meg is jelentette első lapszámát.
- <sup>39</sup> Szövetségtanácsunk ülése. In *Tanügyi Szemle*, 1923. 2. sz. 5–6. p.
- <sup>40</sup> Vö.: Tanügyi hírek c. rovat. In *Tanügyi Szemle*, 1923. 2. sz. 8. p.
- <sup>41</sup> Vö.: Szükség van-e lapunkra? In *Tanügyi Szemle*, 1923. 3. sz. 6. p.; valamint: Jegyzetek. In *Tanügyi Szemle*, 1923. 6. sz. 4–5. p.
- <sup>42</sup> Vö.: Követendő példa. In *Tanügyi Szemle*, 1923. 7–8. sz. 8–9. p.
- <sup>43</sup> Közel egy év után az ország 1100 református tanítója közül mindössze 200 fizetett elő a lapra, ám a szerkesztők számításai szerint négyszer ennyire lett volna szükség a fennmaradásához. A 800 példányt rendszeresen le is gyártották, ki is küldték, ám tíz hónap múltán is csak kétszázan küldték el megrendeléseiket. (Vö.: Követendő példa. In *Tanügyi Szemle*, 1923. 7–8. sz. 8.)
- <sup>44</sup> Bencze Gyula: Tanító testvéreimhez. In *Tanügyi Szemle*, 1924. 10. sz. 7. p.
- <sup>45</sup> Adorjáni Zoltán: Utolsó felhívás. In *Tanügyi Szemle*, 1924. 10. sz. 4–5. p.
- <sup>46</sup> Orbán Balázs: Levél a szerkesztőhöz. In *Tanügyi Szemle*, 1923. 10. sz. 2–3. p.
- <sup>47</sup> Tizenegy év után 1930. július 2-án gyűltek össze először kongresszusra a kisebbségi felekezeti tanítók. Amint arról *A Tanító* első száma tudósít, a református teológia dísztermében tartott kongresszuson megjelent 212 tanító 754 református, 618 római katolikus, 96 zsidó, 52 unitárius és 28 magyar evangélikus, azaz összesen 1538 tanítót képviselt. A kongresszus a felekezeti tanítóságnak az állami nyugdíjintézetbe való felvételről, a fizetéskiegészítő államsegély kérdéséről és a felekezeti tanítók együttműködéséről tanácskozott. (Vö.: Első országos kongresszusunk. In *A Tanító*, 1930. 1. sz. 4–5. p.)
- <sup>48</sup> A tízes bizottságba következőket jelölték: Lőrinczi Ferenc, Szilágyi Márton, Ferenczy Gábor, Ütő Lajos, Simó József, Biró Márk, Havadtói Imre, Sárosy József, Mikó Pál, Ósz Sándor.
- <sup>49</sup> Lőrinczi Ferenc: Tanító testvéreink! In *A Tanító*, 1930. 1. sz. 3. p.
- <sup>50</sup> Uo. 3–4. p.
- <sup>51</sup> Az iskolán kívüli népműveléshez kapcsolódó írásokat, előadás-javaslatokat Ritter Richárd római katolikus iskolai igazgató-tanító jegyezte.
- <sup>52</sup> Vö.: A mi memorandumunk. In *A Tanító*, 1930. 2. sz. 3–5. p.
- <sup>53</sup> Neveléshez kapcsolódóan érdekes írásokat közölt a szülői értekezletekről, a magyar és román nyelv tanításáról, a valláserkölcsi nevelés módszereiről, a zeneoktatás újjászűletéséről, az iskolán kívüli népművelésről.
- <sup>54</sup> L. F.: Szomorú jelek. In *A Tanító*, 1931. 13. sz. 193–194. p.
- <sup>55</sup> Bartha Lajos: Utolsó szavak. In *A Tanító*, 1932. 1–8. sz. 1–2. p.
- <sup>56</sup> „Ez a szám panasz, kérés, biztosítás és felrázás kell, hogy legyen, melyet válasz nélkül nem hagyhat egy tanító sem” – írta Lőrinczy Ferenc hasztalanul... (Testvérek. In *A Tanító*, 1932. 1–8. sz. 6. p.)

<sup>57</sup> „Az Anya” feladata. In *Az Anya*, 1930. 1. sz. 1. p.

<sup>58</sup> Az Anya hosszabb tanulmányban ismertette például Montessori Mária életét és elméletét (Németi-Miklós Betta /Temesvár/: A Montessori-elmélet és dr. Montessori Mária. In *Az Anya*, 1931. 6–7. sz. 84–85. p.), Pestalozzi munkásságát (A modern gyermeknevelés úttörői. I. Pestalozzi Henrik. In *Az Anya*, 1931. 4–5. sz. 58–59. p.) és a budapesti Cselekvés Iskolájának szerkesztőjétől, a neves reformpedagógustól, Nemesné Müller Mártától is közölt írást (Nemesné M. Márta: A legnehezebb életszakasz. In *Az Anya*, 1931. 8. sz. 106–108. p.).

<sup>59</sup> „Egy hatalmas szervezet kiépítésére gondolunk, pl. a Szülők Szövetségére, amely országosan működne fiókaival együtt és altruista jellegével, áldásos munkájával magához tudná ölelni Románia összes szülőit, nevelőit” – hirdette a lapszám vezércikkének felvezető szövege. (Keressük vezetőinket. In *Az Anya*, 1931. 8. sz. 105. p.) Ugyanebben a lapszamban a budapesti dr. Máday István is ösztönzőleg ír a szervezet megalakításával kapcsolatosan (Dr. Máday István: A megszervezendő Romániai Szülők Szövetsége ügyköréhez. In *Az Anya*, 1931. 8. sz. 111–112. p.)

<sup>60</sup> Az Erdélyi Magyar Tanítót a nagyváradi Béres nyomdában nyomták. (Vö.: Indig Ottó: A nagyváradi újságírás története. Nagyvárad, 1999, 118. p.)

<sup>61</sup> Az Erdélyi Magyar Tanító fejlécében nem hirdette, hogy elsősorban a felekezeti tanítóságnak címzi magát, de főként az ő megrendeléseikre számított, hiszen az ő ügyük kívánt erősebb „küzdelmet”.

<sup>62</sup> Beköszöntő. In *Erdélyi Magyar Tanító*, 1933. I. évf. 1. sz. 1. p.

<sup>63</sup> Uo. 1–2. p.

<sup>64</sup> Uo. 2–3. p.

<sup>65</sup> Az egyes lapszámok közölték az előfizetők listáját. Igaz, hogy itt sem érte el a lap a szerkesztők terve szerinti előfizetői számot, ám a korábban említett lapok mindegyikénél több megrendelést tudhatott magáénak. A második lapszám 93, a harmadik pedig 101 új előfizetőről tudósított, így már ekkor több előfizetője volt, mint – például – a Tanügyi Szemlének volt végig.

<sup>66</sup> A szerkesztőség különös gondot fordított a román nyelvi módszertani írások közzelésére. A *Román kör* (*Lectura română*) című gazdag rovatot Gyenge Lajos tanító vezette.

<sup>67</sup> 1936 májusától az „erdélyi” jelző letiltása miatt *Magyar Tanító*ként kénytelen megjelenni, s majd csak 1940 őszén veheti vissza régi nevét.

<sup>68</sup> Felekezeti tanítói kongresszus. In *Erdélyi Magyar Tanító*, 1936. 5. sz. 7. p.

<sup>69</sup> Vö.: Egyelőre elmarad a felekezeti tanítók kongresszusa. In *Magyar Tanító*, 1936. 9. sz. 1. p.

<sup>70</sup> Sz.: Miért lett volna szükség a felekezeti tanítók kongresszusára? In *Magyar Tanító*, 1936. 10. sz. 1. p.

<sup>71</sup> Jól látszik, hogy a több mint tíz évvel korábbi, a Tanügyi Szemle által is említett és orvosolni próbált egyházi probléma még ebben az időben is megoldatlanul állt...

<sup>72</sup> Sz.: Miért lett volna szükség a felekezeti tanítók kongresszusára? In *Magyar Tanító*, 1936. 10. sz. 1. p.

<sup>73</sup> A tanítói körök összefogásának szép módját írta le másfél oldalas cikkében Kilin Sándor kisjenői tanító. „Talán sehol sincs szükség annyira az együttműködésre, mint a nevelői munkánál” – vezette fel írását, majd hosszan sorolta a vezérkönyvek, pedagógiai művek, pedagógiai segédeszközök közös vásárlásának vagy cseréjének lehetőségét, a különféle előadásszövegek, kották és más segédanyagok kölcsönadását, a folyamatos kapcsolattartás módozatait. (Vö.: Kilin Sándor: A tanítói körök együttműködése. In *Magyar Tanító*, 1938. 4. sz. 4. p.)

<sup>74</sup> Sz.: Segíts magadon. In *Magyar Tanító*, 1936. 1. sz. 2. p.

<sup>75</sup> A feltételezett esetleges „rivalitást” elsősorban az jelenthette, hogy mindkét lap ugyanabban az időben jelent meg és ugyanazt a közönséget célozta meg, s elképzelhető, hogy a legszegényebb, ám valamilyen nevelésügyi sajtótermékre mégis igényt tartó (kettőt pedig megfizetni nem tudó) pedagógusok az olcsóbb és egyszerűbb nagyváradi kiadványt választották. Máskülönb az előfizető tábor az évek során eléggé differenciálódott: a nagyváradi lapnak inkább a Partiumban, az Erdélyi Iskolának pedig inkább az erdélyi részekben voltak megrendelői.

<sup>76</sup> Hosszabb írásokat is átvettek néha, rövid részleteket pedig rendszeresen közöltek a *Kisebbségi közlemények* című rovatban.

<sup>77</sup> Az Erdélyi Iskolában publikáló neves magyarországi nevelők, kutatók közül néhány: Bálint Sándor, Cser János, Drozdy Gyula, Fónay Tibor, Lägerlöf Zelma, Padányi-Frank Antal, Nemesné Müller Márta.

<sup>78</sup> Márton Áron püspök 1939. március 31-i (1939. évi VI.) körlevele.

<sup>79</sup> Domokos Pál Péter munkatárs Márton Áronról írt könyvében megjegyzi: „A Szerkesztőség vagy Márton Áron plébániai lakásán, vagy György Lajosnál dolgozott.” (Domokos Pál Péter: *Rendületlenül... Márton Áron Erdély püspöke*. Budapest, é. n., 133. p.)

<sup>80</sup> Erdélyi Iskola. In *Erdélyi Iskola*, 1933/34. 1–2. sz. 1. p.

<sup>81</sup> Uo.

<sup>82</sup> Vö.: Paál Elek: Beszéd és értelemgyakorlat az új iskola módszere szerint. In *Erdélyi Iskola*, 1933/34. 1–2. sz. 22. p.

<sup>83</sup> XI. Pius pápa papi jubileuma alkalmával, 1929. december 31-én tette közzé az ifjúság keresztény neveléséről kiadott körlevelét.

<sup>84</sup> A beköszöntő cikk utáni első írás volt tulajdonképpen, ezért programadó jellege nem vitatható.

<sup>85</sup> A keresztény nevelés. Részlet XI. Pius pápának „A keresztény nevelésről” szóló apostoli körleveléből. In *Erdélyi Iskola*, 1933/34. 1–2. sz. 2. p.

<sup>86</sup> Vö.: György Lajos: Az iskola válsága és új iránya. In *Erdélyi Iskola*, 1933/34. 1–2. sz. 3–4. p.

<sup>87</sup> Uo. 3. p.

<sup>88</sup> Uo. 4. p.

<sup>89</sup> Vö.: Márton Áron: A kiszélesített iskola. In *Erdélyi Iskola*, 1933/34. 1–2. sz. 5–8. p.

<sup>90</sup> Az Erdélyi Iskola lapjain sokszor megjelent ez a gondolat. Az 1942-es újraindulás visszatekintőjében is ez kerül központi helyre: „Egyébként is a nevelői rend a kisebbségi Erdélyben mindennek előfeltétele. Nélkülük nincs társadalmi szervezet, gazdasági mozgalom és,

természetes, hogy nincs művelődési élet. A nevelői rend vezető értelmiségünk törzse, egész népközösségi életünk felelőssége az ő vállukon nyugszik: a kisebbségi időszakban a pap nemcsak pap, a tanító nemcsak tanító, a tanár nemcsak tanár, hanem betölt sok olyan funkciót is, amelyet ma már a közigazgatás és az újonnan alakult társadalmi szervezetek töltenek be.” (Venczel József: Az Erdélyi Iskola. In *Erdélyi Iskola*, 1942. 2. sz. 180–182. p.)

<sup>91</sup> Márton Áron: A kiszélesített iskola. In *Erdélyi Iskola*, 1933/34. 1–2. sz. 8. p.

<sup>92</sup> Az első rész mondanivalójában szorosan összefüggött a népnevelési rész anyagával. Mindkettő keretében gondoskodtak arról, hogy a kevés jövedelmű tanítók, tanárok és papok olyan általános ismeretekhez, új tudományos eredményekhez jussanak, melyeket csak más szakkönyvekből szerezhetnének meg.

<sup>93</sup> Az induláskor 1000, az 1940-es megszűnés előtt pedig 1500 példányban nyomtatták az Erdélyi Iskola számait. György Lajos 1938-ban arról számolt be a magyarországi támogatóknak, hogy a kinyomtatott 1500 példányból 1475-öt küldtek szét, mégpedig belföldre 1118, Csehszlovákiába 247, Magyarországra 18, Jugoszláviába 8, Németországba 1, Angliába 1, Franciaországba 1 előfizetőnek, s ezeken kívül 81 helyre csere- és tiszteletpéldányként. Az 1937/38-as tanévben 436 lelkész, 849 tanító-tanár és 109 egyéb foglalkozású személy járatta az Erdélyi Iskolát. Az előfizetésekből befolyó összeg és az abban az évben kapott 1000 pengő (33 000 lej) pontosan lefedte a kiadási költségeket. Vö.: György Lajos: Jelentés. Budapest, 1938. június 3. (GYÉL, VI. 11/b. 5. d. 27. cs.)

<sup>94</sup> Veress Ernő: Köszöntjük az Olvasót! In *Erdélyi Iskola*, 1942. 1–2. sz. 1–2. p.

Takács Zsuzsanna Mária

## Az orvosok neveléséről. Az orvos-tanárok pedagógiai szerepe

*„A mesterség három tényezője a betegség a beteg és az orvos.  
Az orvos a mesterség szolgája.”*

Hippokratész

Tanulmányomban egy kis szeletét kívánom bemutatni az orvosképzés és az orvostudomány történetének, valamint egy olyan bőrgyógyászprofesszor munkásságának, aki nagy hangsúlyt fektetett pedagógiai tevékenységére is a kutatás mellett. Berde Károly és a hozzá hasonló kivételes orvos-oktatók munkássága példaként kell álljon utódaik előtt. Gondolataik a mai kor orvosai számára is megfontolandó igazságokat tartalmaznak, melyek reméljük, hogy nem felejtődnek el ebben a felgyorsult, az újabb ismereteket állandóan hajszólo világban.

### Az orvosok neveléséről

A leendő orvosok képzésére nagy hangsúlyt fektettek már a történelem kezdeti időszakában is. A tanítványok nagy tisztelettel fordultak mestereik felé, aminek fontos dokumentuma a hippokratészi eskü, amelyben ezt olvashatjuk: „Az orvostudományban mesteremet ugyanolyan tiszteletben részesítem majd, mint szüleimet, megosztom vele megélhetésemet, és ha nélkülöz, gondoskodni fogok ellátásáról; fiait saját fivéreimnek fogom tekinteni, és ha ők is el akarják sajátítani az orvostudományt, fizetség és szerződés nélkül megtanítom majd nekik. Gondom lesz rá, hogy a tudományt, a szóbeli és minden más felvilágosítást ismertessem fiaimmal és mesterem gyermekeivel, valamint azokkal a tanítványokkal, akiket szerződés és az orvosi törvény alapján tett eskü kötelez...”<sup>1</sup>

A középkorban, a 12. századtól kezdődően sorra alakuló európai egyetemek, Salerno, Montpellier, Párma, Bologna váltak az orvosképzés központjává.<sup>2</sup> Salernót, mely a 13. század közepéig töltötte be vezető szerepét az európai orvosképzésben<sup>3</sup>, „civitas hippocratica”<sup>4</sup> néven is emlegették. A salernói orvosi iskola a többi hasonló intézménnyel ellentétben nem papi iskola volt, hanem a

laikusok képzését szolgálta.<sup>5</sup> A középkori egyetemek működésének legfontosabb feltétele a pápa engedélye volt, a tanárok és a diákok pedig Európa bármely szegletéből érkezhettek, így a kort az egyetemi hallgatók ún. peregrinációja jellemezte.<sup>6</sup> A híresebb iskoláknak a diákok valóságos rohamával kellett megküzdeniük. A reneszánsz időszakában létrejött a hagyományokhoz és a természethez való új viszony kialakításának feltétele, amely később az újkor orvostanának alapjául szolgált.<sup>7</sup> A középkori magyar egyetemek viszonylag rövid életűek voltak és nem is rendelkeztek mind orvosi karral, ezért a leendő magyar orvosok külföldre, elsősorban Itáliába mentek, hogy tanulmányaikat folytathassák.<sup>8</sup>

Közép-Európában a döntő fordulatot az orvostudományban a felvilágosult abszolutizmus oktatás- és egészségügyi politikája hozta meg.<sup>9</sup> Magyarország területén az orvosok egyetemi képzése 1770-ben, a Mária Terézia által felállított nagyszombati orvosi fakultáson kezdődött, amelynek élére Gigl József nagyszombati városi orvost nevezték ki, azonban a tényleges oktatás csak 1772-ben indult meg.<sup>10</sup> Mária Terézia egészségügyi politikájára jelentős hatással volt, és az orvosi képzés megújításában nagy szerepet játszott orvos és tanácsosa, a holland származású Gerhard van Swieten.<sup>11</sup> 1777-ben II. József az egyetemmel együtt az orvosi kart is Budára helyezte, majd 1784-ben az egész kart és a kórházat Pestre telepítették át, így élvezhette a gyorsan fejlődő város támogatását.<sup>12</sup> A 19. század folyamán sokat fejlődött az orvostudomány, és e fejlődés üteme nagymértékben fel is gyorsult. Ekkor következett be az egyes szakirányokra való specializálódás és különböző orvosi iskolák alakultak ki, melyek egy-egy szakterület körül jöttek létre. A 19. században alakult ki az a nézet, mely az orvos személyét és a beteget is meghatározó fontosságúnak ítélte, és az orvos-beteg kapcsolatot központi kérdéssé tette.<sup>13</sup> A magyar orvostudomány a 19. század során is olyan nagy tekintélyű tudósokat adott a világnak, mint Schöpf-Mérei Ágoston, Markusovszky Lajos, Korányi Frigyes, vagy „az anyák megmentőjeként” tisztelt Semmelweis Ignác. Az egészségügy és így az orvostudomány szabályozását oldotta meg az 1876. évi XIV. törvény, mely a legkorszerűbb elveknek megfelelően rendelkezett, az állam felügyelete alá rendelte az egészségügyet, így ezáltal meghaladta a kor nyugat-európai országainak törvényeit is.<sup>14</sup> Ez a törvény szabályozta az orvosi egyetemek tanulmányi rendjét, mivel életbe léptette az egyetemes orvosdoktori, *medicinae universae doctor* diplomát, mely egyenértékű volt az Ausztria területén szerzett diplomával az azonos tanulmányi rend következtében.<sup>15</sup> Az orvostudomány „modern” időszaka a 19. század



második felével kezdődött, amely nemcsak az orvostudomány területén, hanem az orvosi hivatást választók körében is jelentős változásokat eredményezett. Már nem a 17–18. századból ismert orvosképpel találkozunk, melyet a kor festői előszeretettel örökítettek meg, mi szerint az orvos feladata az volt, hogy otthon, a betegség mellett tanulmányozza a betegséget.<sup>16</sup> A természettudományok fejlődése és az orvosok kutatásai során az ismeretek egyre halmozódtak, az orvosi kutatásokhoz kialakultak a kutatóintézetek, amelyek egyre nagyobb jelentőségre tettek szert a század folyamán, de a gyakorló orvosok is folytattak kutatásokat a klinikák falai között. Az orvosi fakultásokon is megnőtt a hallgatók száma, melyek sorai közt ekkor kezdtek felbukkanni az első női orvostanhallgatók. A modern magyar orvosi képzés rendszere az első világháború végéig alakult ki, és igen magas tudományos színvonalat képviselt.<sup>17</sup>

A 20. század során teljesen átalakult az orvosképzés rendszere, ismeretei pedig igen rövid idő alatt hatalmas mértékben megnövekedtek. Nagy változáson ment keresztül az orvos fogalma és munkaköre is, mely teljesen összefügg a kor tudományos és társadalmi változásaival, amit az orvosképzésnek is követnie kellett.<sup>18</sup> Az orvosképzést tekintve pedig az Orvosetikai Statútumban szintén találunk olyan fejezetet (V.), mely az orvost – mint oktatót – állítja a középpontba, és a következőket olvashatjuk benne: „Az orvos vezető felelős beosztottjainak szakmai és erkölcsi fejlődéséért. Az oktatás során az ismeretek közlése szemléletet is formáljon és alakítsa, fejlessze az oktatottak személyiségét. Az oktatás stílusa nem lehet sértő vagy kioktató.”<sup>19</sup> Az oktató személyének fontossága az orvosképzésben is meghatározó jelentőséggel bírt már a kezdetektől, ahogy a hippokratészi eskü szövegében is olvashattuk. Ez a szerep a 20. század folyamán is megmaradt, és a mai napig nagy fontossággal bír. Erről az oktatói feladatról fogalmazták meg gondolataikat a tanulmányban idézett orvosok is, akik közül Berde Károly munkásságát ismertetjük bővebben.

### **Berde Károly élete és munkássága**

Berde Károly 1891. március 6-án született Nagyenyeden. A Bethlen Kollégiumban végezte tanulmányait a középiskola befejezéséig.<sup>20</sup> Sikeres érettségi után beiratkozott a kolozsvári egyetem orvosi karára, ahol 1914. aug. 26-án kitüntetéssel szerezte meg orvosi diplomáját.<sup>21</sup> Az első világháborúban katonai szolgálatot teljesített, és érdemei elismeréseként<sup>22</sup> 1924-ben a vitézi rend tagjává<sup>23</sup> választották. A háború éveit sem hagyott fel tudományos munkásságával.

A bécsi és az innsbrucki klinikák tanulmányozása mellett a kolozsvári egyetem Bőr- és Nemikórtani Klinikáján, Marschalkó Tamás vezetésével töltötte gyakornoki éveit.<sup>24</sup> A húszas évek során több tanulmányutat tett külföldre, így például tanult Párizsban, Németország több egyetemén, Koppenhágában és Olaszországban is.<sup>25</sup>

Életrajzában írja, hogy amikor a román hatóságok 1919. október 15-én átvették az egyetemet és elbocsátották állásából, visszament Nagyenyedre, ahol két évig magánorvosként dolgozott.<sup>26</sup> A magyar kormány 1921-ben újra felállította a kolozsvári Ferenc József Tudományegyetemet Szegeden, ahol tanársegéddé nevezték ki a bőrklinikára.<sup>27</sup> Berde Károly a húszas években több tanulmányutat tett Nyugat-Európában, hogy tudását még jobban elmélyítse. 1924-ben a párizsi Hopital St. Louis-ban Jeanselme-nél, Miliannál és Saboraud-nál tanult, 1925-ben Németországban a boroszlói, berlini, lipcsei és hamburgi klinikákon, ezeken kívül pedig a koppenhágai Finsen-intézetben volt hosszabb tanulmányúton, 1927-ben Olaszországban és 1929-ben Ausztriában járt.<sup>28</sup> A szegedi egyetem 1926-ban kinevezte a bőrklinika adjunktusának, és még ugyanabban az évben magántanárának, ahová habilitációját a „Fertőző bőrbetegségek kór- és gyógytana” címmel nyújtotta be.<sup>29</sup>

1931-ben került a pécsi Erzsébet Tudományegyetemre, mint rendkívüli tanár, majd 1935-től az egyetem nyilvános rendes tanára lett.<sup>30</sup> Többször hívták más intézményekbe, így 1936-ban Szegedre, majd 1938-ban Debrecenbe, de mindig visszautasította ezeket az ajánlatokat, és Pécsen maradt.<sup>31</sup> 1936 és 1938 között a pécsi egyetem Tudományos Egyesületén belül az orvosi szakosztály elnöke volt, az 1939–40-es tanévben pedig dr. Berde Károlyt választották az orvosi kar dékánjává.<sup>32</sup> Pécsi évei alatt jutott el a stockholmi rádium-intézetbe 1931-ben, és 1933-ban a konstantinápolyi levantei dermatológiai intézetbe.<sup>33</sup> A nemzetközi tudományos életben szintén a nagy szaktekintélyek közé tartozott, hisz olyan híres külföldi szaklapoknak volt állandó referense, mint a *Dermatologische Wochenschrift*, és a *Dermatologica* című folyóirat társszerkesztőjeként is megtaláljuk a nevét.<sup>34</sup> 1936-ban felvette tagjai közé a finn orvostudományi akadémia, a Duodecim Helsinkiben.<sup>35</sup> 1932 és 1944 között a Magyar Dermatológiai Társaság alelnöke volt.<sup>36</sup>

A Pécsen töltött évek alatt születtek meg Berde Károly professzor életművének legmaradandóbb alkotásai. 1934-ben készült el *A bőr- és nemibetegségek* című tankönyve, mely 1943-ban már újból megjelent bővített formában.<sup>37</sup> Irodalmi munkásságának, tankönyveinek, tanulmányainak kimagasló érdeme, hogy

megteremtette általuk a bőrgyógyászat területén a szép magyar szaknyelvet.<sup>38</sup> 1940-ben jelent meg nyomtatásban *A magyar nép dermatológiája. A bőr és betegségei népiünk nyelvében, hiedelmeiben és szokásaiban* című munkája<sup>39</sup>, mely a mai napig egyedülálló módon tartalmazza nemcsak a régi magyar orvosi gyakorlatot, hanem a népi gyógyászat évszázados hagyományait is. Könyvének megírása hatalmas hiányt pótol. Gyűjtései révén világossá vált, hogy a középkori gyógy módok, a boszorkányhit, a javasasszonyok különféle „csodaszerei” jóval túléltek nemcsak a középkort, hanem az utána következő évszázadokat is, és egészen a 20. század első feléig jelen voltak a népi gyógyászatban. Berde Károly így fogalmazta ezt meg könyvében: „A néphit és a népszokások évezredes hagyomány gyanánt szűrődnek át nemzedékről nemzedékre ... alapelveik tekintetében csodálatosan állandók.”<sup>40</sup>

A bőr gombás megbetegedéseinek tudománya, a mykológia magyarországi megalapozásában is úttörő munkát végzett. Több bőrgyógyászati kórkép, így például a *lymphangoitis sulci coronarii non Venerica* Berde leírása fűződik nevéhez.<sup>41</sup>

E sikerekben gazdag pályán újabb törés következett be a második világháború kitörése után, de ez csak a pécsi egyetem elhagyását jelentette. Visszatért a Ferenc József Egyetemmel együtt Kolozsvárra, ahol 1940 és 1942 között az orvosi kar dékánja, majd az 1942/43-as tanévben a kar prodékánja volt.<sup>42</sup> Berde Károly mellett, hogy az egyetem dékánja volt, két tanszék vezetését is elvállalta. A dermato-venerológiai tanszék mellett az orvostörténeti tanszék élén is Berde professzor állt.<sup>43</sup> Már szegedi éve alatt Poór Ferenc adjunktusaként foglalkozott az orvostudomány történetével.<sup>44</sup> 1928-ban jelent meg egyik orvostörténeti munkája saját tanszékének történetéről, melynek címe *A M. kir. Ferenc József Tudományegyetem Bőr- és Nemikórtani Tanszékének és Klinikájának története 1874–1924*.<sup>45</sup> Bár a kolozsvári egyetemen az orvostörténeti tanszékét Berde vezette, a „hivatásos historikus”, ahogyan Szállási Árpád fogalmazta meg, Pataki Jenő volt, aki már a 83. életévében járt ekkor.<sup>46</sup> Az öt magyar orvosi fakultás közül egyedül Kolozsváron volt kötelezően beiktatva az orvosi képzésbe az orvostudomány történetének oktatása.<sup>47</sup> Berde professzor írta meg a szegedi mellett a kolozsvári bőrklinika történetét is, és dolgozta fel irodalmi hagyatékukat.<sup>48</sup> 1942-ben szerveződött újjá az Erdélyi Múzeum-Egyesület (EME) Orvostudományi Szakosztálya, melynek tevékenységében Berde Károly is aktív szerepet vállalt.<sup>49</sup>

1944. december 6-án, ahogy életrajzában írja, újból katonai szolgálatra hívták, mint tartalékos orvos-századost és Boroszlóba vezényelték, ahol az oda telepített magyar orvosi fakultáson tanított. 1945 októberében Berde Károly vezetésével jött haza az ott rekedt 300 orvostanhallgató és 15 tanáruk Budapestre.<sup>50</sup> Hazatérésük után az ÁVH az Andrassy út 60-ba szállította, ahol harminc napot töltött, majd a népbíróság felmentette a népellenes bűntett vádjá alól.<sup>51</sup> 1950-ben felmentették egyetemi tanári állásából<sup>52</sup>, így kénytelen volt magánorvosként dolgozni<sup>53</sup>, bár még nyugodtan folytathatta volna tanári munkásságát. 1952. október 18-án megkapta az orvostudomány doktora fokozatot.<sup>54</sup> Berde Károly professzor hosszú, küzdelmes életét 1971. július 4-én fejezte be budapesti otthonában.<sup>55</sup>

### Az orvos-tanárok pedagógiai szerepe

*„Tudás és egyéniség: ez az orvosi hivatás alfája és ómegája.”*

Horányi Béla<sup>56</sup>

A 20. század folyamán több magyar orvosprofesszor is szükségét látta annak, hogy megfogalmazza és kihangsúlyozza az orvosi egyetemeken oktató orvosok pedagógusszerepét is, kiváló szakmai felkészültségük mellett. „Az egyetemi tanár hivatása – fogalmazta meg Berde Károly – a szellemi pályák sorában nemcsak legelől áll, de kétségkívül a legterhesebb is. Nincs intellectualis pálya amellyel szemben oly sok és oly különféle természetű igények emeltetnének, mint az egyetemi tanaré előtt. (...) Az egyetemi tanár azonban nem adhatja át magát és idejét pusztán a kutatás munkájának...”<sup>57</sup> Berde professzor szerint az egyetemi oktatóknak elsőrendű fogyasztóknak és a legmagasabb fokon álló közvetítőknak kell lenniük, mivel ismerniük kell szaktudományuk egész terjedelmét annak minden határterületével együtt, fejlődését állandóan és éber szemmel figyelniük, a mások által felfedezett új ismereteket pedig beszerezniük, és saját ismereteik közé kell beépíteniük, hogy átadhassák hallgatóiknak.<sup>58</sup> Különösen az orvosi képzés során kell megvalósuljon az oktatás, és ahogyan Grósz Emil fogalmazta meg, a „tudományos bűvárkodás”<sup>59</sup> egysége, hiszen „minden orvosnak szüksége van a tudományos gondolkodásra, e nélkül mesteremberré lenne”<sup>60</sup>. A leendő orvosoknak azonban nemcsak a tökéletes szakmai tudást kell megszerezniük egyetemi éveik alatt, hanem azt is meg kell tanulniuk, hogy a betegség mögött az embert is lássák. Ennek kialakításában nagy szerepet

játszanak az egyetemen oktató orvosok, akiknek példája elkíséri a most még csak egyetemi hallgatókat, később gyakorló orvosként, kutatóként egész életük során. Horányi Béla szerint ezért lenne fontos a szakmabeli rátermettség és a szellemi adottságok vizsgálata mellett az egyetemi oktatók kinevezésénél az emberi egyéniség beható vizsgálata is, hiszen „megfelelő orvosegyéniség nélkül – fogalmazta meg – ismereteket adhat az ifjúságnak, de orvosokat nem fog nevelni”.<sup>61</sup> A hatalmas ismeretanyag átadása miatt sajnos nagyon kevés idő jut arra, hogy az orvosi egyéniség kialakításával is foglalkozzanak, pedig egyre nagyobb veszély fenyegeti az orvost, mint egyéniséget, melynek fő okaira Horányi már a hatvanas években felhívta a figyelmet. Három pontban fogalmazta meg a fő veszélyforrásokat:

- Az egyetemi oktatás során olyan nagy mennyiségű ismeretanyagot kell pontosan és jól rögzíteni emlékezetükben, hogy ennek elsajátítása elnyeléssel fenyegeti az orvos egyéniségét.
- A nagyfokú specializálódás miatt az orvosok már nem látják az egész embert, hanem csak a betegséget.
- Végül Horányi még a túlzott gépesítést is megemlíti, melynek veszélyét abban látta, hogy ezáltal az orvos személytelenné válhat.<sup>62</sup>

Azonban nem szabad elfelejteni azt, hogy az orvossá nevelés folyamatában milyen fontos szerepet játszanak maguk a betegek, mivel nemcsak a betegségeik, hanem ők maguk is nevelési tényezőként hatnak azáltal, hogy megalapozzák a később kialakuló orvos-beteg kapcsolatot.<sup>63</sup> „A beteget – írta Berde Károly – szeretni kell. És pedig annak személyét is és nemcsak a kóreset érdekességét. (...) A beteg pszichéjéhez hozzáférkőzni, lelkiségét megragadni és akaratunk alá hajtani éppúgy szükséges, mint testi baját felismerni, és azt befolyásolni.”<sup>64</sup> Ezt a tulajdonságot azonban nem lehet csak az egyetemi évek alatt elsajátítani. Az orvosi nevelés nem kezdődhet csak az egyetemen – vallotta Horányi Béla –, hanem már a családban, majd később az általános és középiskolában törekedni kell arra, hogy azokban a gyermekekben, akik már ekkor késztetést éreznek az orvosi hivatásra, kialakuljanak azok a tulajdonságok, amelyek nélkülözhetetlenek az orvosi gyakorlat során.<sup>65</sup> Vajon a 21. század elején mennyire érvényesül ez a gondolat? Társadalmunk leendő orvosnemzedékét mi motiválja az orvosi hivatás választásakor, és felkészíti-e őket arra valaki, mit is vállalnak azáltal, hogy a középiskola befejezése után az orvosi egyetemet választják? A sok

információ mögött vajon látják-e még a beteg embert is? Ezekre a kérdésekre nehéz választ találni. Roy Porter szerint a mai, egyre bürokratizáltabb és technika vezérelte világban az eltűnés veszélye fenyegeti a személyes kapcsolat hipokratészi elvét.<sup>66</sup> „...kísérletes tudományunk – fogalmazta meg a problémát Berde professzor – gondolkozásmódunkat túlságosan materialissá tette, érdeklődésünket és igyekezetünket csaknem kizárólagosan a betegség felé fordította a beteg ember helyett...”<sup>67</sup> Ennek elkerülésében nélkülözhetetlen szerepet kell vállaljanak az orvosi egyetemeken oktató orvostanároknak, akik mindannyian szakterületük jeles képviselői, de nem szabad megfeledkezniük arról, hogy szakmai tudásuk átadása mellett példát kell mutassanak a betegekkel való kapcsolat kialakítása terén is. A betegeknek az az igénye, hogy személyes kapcsolat alakuljon ki az orvosukkal, sohasem fog megszűnni, mivel sokszor az orvosi egyéniség is „gyógyszer” – idézte Bálint Mihályt Horányi Béla –, melyet talán még jobban is igényelnek a betegek, mint a valódi gyógyszereket.<sup>68</sup> Egy orvosnak mindig fel kell készülnie arra is, hogy betegei fizikai panaszai mögött felismerje és megértse életkörülményeiket is, ha igazán orvosi tevékenységet akar kifejtteni.<sup>69</sup>

Ezeknek a tényleges gyógyító tevékenység mellett másodlagosnak tűnő „panaszoknak” a felismerésére is fel kellene készíteni az egyetemi évek alatt az orvostanhallgatókat, hogy ne csak a hatalmas mennyiségű ismeretanyagot halmozzák föl addig, míg gyakorló orvossá nem válnak. Ebben nagy felelősség hárul az őket oktató orvosokra is. Az orvosi ismeretek elsajátítása mellett Horányi Béla elsőrendű fontosságot tulajdonít annak, hogy a leendő orvosokat a művészet szépségére is tanítsák.<sup>70</sup> Szerinte ugyanis „az életet szolgálni csak az tudja, aki maga is hisz az élet szépségében, aki maga is megéli, szereti az élet értékeit”<sup>71</sup>, és hogy ki szereti az életet, „csak az az orvos, aki mély érzelmi kultúrával, gazdag érzelmi világgal rendelkezik”<sup>72</sup>. Ehhez elengedhetetlennek tartja a zene és az irodalom, ezen belül is a líra ismeretét, de megjegyzi, hogy sajnos „sok egyetemi oktató gimnáziumi tanulmányai befejezése óta nem olvasott egyetlen szépirodalmi munkát sem, és sokan nem ismerik a zene feloldó, embert nevelő hatását”.<sup>73</sup>

Az orvos-oktatókra hatalmas súly nehezedett már a 20. század elejétől kezdve, de a 21. század elején ez talán még fokozódott is, mivel a legújabb felfedezések mind orvosi, mind technológiai értelemben nagy kihívásokat támasztanak eléjük nemcsak szakmai, hanem morális téren is. Az orvossá válás folyamatában a követelményeket nem elég csak a szakmai oldalon egyre feljebb

emelni, hanem a leendő orvosok egyéniségével szemben is olyan további követelményeket kell támasztani, hogy azt a rangot, mely az orvos fogalmában rejlik, a leendő orvosok valóban megérdemeljék.<sup>74</sup> Különösen fontos ez egy olyan oktató esetében, aki klinikai tanszéket vezet, hiszen nem elegendő, hogy a beteg szempontjából jó orvos legyen, hanem példát kell mutatnia hallgatóinak az orvosi hivatás gyakorlati megvalósításában is, mert ahogyan Berde Károly fogalmazta meg: „A nagy tudomány még nem tesz jó orvossá s a nagy elméleti felkészültség még nem tesz jó klinikussá.”<sup>75</sup> A példamutatás fontosságának egyaránt kiemelt szerep jut Berde professzor, Grósz Emil és Horányi Béla írásában is. Az a példa ugyanis, amit az orvostanhallgatók oktatóiktól, sőt a tanszékeken dolgozó összes munkatárstól látnak, elkíséri őket orvosi pályájukon. Ebből következik, hogy „jó orvosokat – írta Horányi Béla – csak emberileg és szakmailag is kiváló tanárok nevelhetnek”<sup>76</sup>.

„A tanár – írta Berde Károly – útitárssá válik egy egész életre. Évtizedek múlva is ott áll a tőle már rég elszakadt tanítvány háta mögött és erkölcsileg osztozik annak sikereiben, balsikereiben egyaránt.”<sup>77</sup> A tudományos, szakmai tudás mellett ezért szükséges nagy hangsúlyt fektetni az orvos-oktatók pedagógiai ismereteire is. Ahhoz, hogy valaki jó orvos-oktató legyen, a haláláig meg nem szűnő munkával kell megküzdenie – fogalmazta meg Horányi Béla.<sup>78</sup> Ha egy orvos hivatásának választotta a leendő orvosnemek oktatását, akkor elsősorban soha meg nem szűnően az önnevelés nehéz iskoláját kell állandóan végigjárnia.<sup>79</sup> A legnehezebb feladatok közé sorolja az orvosi képzés, az orvossá nevelés során azt, hogy a leendő orvosok megtanulják a betegekkel szembeni érzelmi tárgyilagosságot anélkül, hogy ezáltal hűvössé, közömbössé váljanak.<sup>80</sup> Az orvossá nevelés problémáit Horányi Béla három kérdés köré csoportosította:

- A leendő orvosok általános lelki tulajdonságainak megismerése, mely kiterjed belső lelki állapotuk, értékrendszerük mellett életkörülményeikre, szociális helyzetükre is.
- A következő nagyon fontos elem, hogy meg kell próbálni annak az orvostípusnak a meghatározását, amelyet az egyetemi tanulmányok végére el szeretnének érni, amely felé haladniuk kell.
- Végző soron pedig meg kell határozni azokat a módszereket, amelyekkel ezt a célt el szeretnék érni.<sup>81</sup>

A módszereket illetően szintén három nagyon fontos dologra hívja fel a figyelmet:

- Nevelni legjobban az érzelmeken keresztül lehet.
- A nevelés legfontosabb eszköze a példamutatás.
- Legvégül pedig arra figyelmeztet, hogy az egyetemista fiatalok nevelésében a legjobb hatást csak akkor lehet elérni, ha szinte „észrevétlenül, láthatatlanul” történik mindez.<sup>82</sup>

A mai felgyorsult világban, amikor szinte naponta születnek új tudományos felfedezések, nem szabad megfeledkezni arról, hogy nem elég kiváló szakembernek lenni és lépést tartani a kor legújabb kihívásaival. Szükség van arra is, hogy a jövő orvosnemzedéke a betegségek mögött az embereket is lássa. Ehhez viszont nélkülözhetetlen az egyetemeken oktató orvosok példája. Számukra nem elég a kiváló szakmai tudás. Kiváló pedagógusokká is kell váljanak. A hatvanas években Horányi Béla még az írta, hogy általános felfogásként jelenik meg az orvos-oktatók körében az, hogy csak a tudományos munkának van becsülete, az oktatói munka csak kényelmetlen kötelesség.<sup>83</sup> Csak remélni lehet, hogy az elmúlt lassan immár negyven év során megváltozott ez a vélemény, és az orvos-oktatók már ugyanolyan fontos feladatuknak tartják oktatói tevékenységüket is amellet, hogy szakmai tudásuk legjavát adják át tanítványaiknak. Másrészt pedig nem feledkeznek meg az orvosképzés céljai között arról, melyet Berde Károly így fogalmazott meg: „Minél súlyosabbá válik a rend (orvosi rend – TZSM) helyzete s minél nagyobb feladatokat hárít rá az egyre nehezedő idő, nekünk annál inkább kell arra törekednünk, hogy az előzőknél mindig jobb minőségű orvosokat képezzünk: és pedig a tudásban újabb erősítésekkel, az erkölcsben a régiek konzerválásával. A jó minőség e két lelki pilléréen alapszik rendünk jóléte és becsülete Hippokratés óta és minél nehezebb az idő, annál elválaszthatatlanabb e két kellék egymástól.”<sup>84</sup>

## Jegyzetek

---

<sup>1</sup> Hippokratészi Eskü. In Benke József: *Az orvostudomány története*. Egyetemi jegyzet. Pécs, 1994. 36. p. A Magyar Orvosi Kamara 1998-as Orvostikai Statútumában olvashatjuk az eskü újabb, a Kamara által javasolt szövegét: „*Én ... esküszöm, hogy orvosi hivatásomhoz mindenkor méltó magatartást tanúsítok. Legfőbb törvénynek tekintem a betegek testi és*



elki gyógyítását, a betegségek megelőzését. Az emberi életet minden megkülönböztetés nélkül tisztelem. Orvosi tevékenységem soha nem irányul emberi élet kioltására. A betegek emberi méltóságát és jogait tiszteletben tartom, bizalmukkal nem élek vissza és a titkaikat haláluk után is megőrzöm. **Tanítóimnak megadom az illő tiszteletet, orvos társaimat megbecsülöm.** (Kiemelés: TZSM) A betegek érdekében ismereteimet, tudásomat folyamatosan gyarapítom. Minden erőmmel arra törekszem, hogy megőrizsem az orvosi hivatás tisztaságát és tekintélyét. Az ... Egyetem hírnevét öregbítem és megbecsülését előmozdítom.” Orvosetikai Statútum. Etikai kódex eljárási szabály. Szerk.: MOK Etikai Kollégiuma. Magyar Orvosi Kamara, Bp. 1998. 4. p.

<sup>2</sup> Az orvosképzésről ld. bővebben: Kapronczay Károly: *Közép-Európa orvosképzése*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. H. n., é. n. és Benke József: *Az orvostudomány története*. Második, bővített kiadás. Bp., 2009, Medicina Könyvkiadó.

<sup>3</sup> Kapronczay 7. p.

<sup>4</sup> Benke 1994: 59. p.

<sup>5</sup> Uo.

<sup>6</sup> Kapronczay 8. p.

<sup>7</sup> Schultheisz Emil: *Az európai orvosi oktatás történetéből. Stúdiumok a középkorban és a korai újkorban*. Magyar Tudománytörténeti Intézet. Semmelweis Orvostörténeti Múzeum, Könyvtár és Levéltár. 2003, 12. p.

<sup>8</sup> Kapronczay 51. p.

<sup>9</sup> Uo. 29. p.

<sup>10</sup> Buda József dr.: *Az orvoslás története és szemelvénygyűjtemény az orvoslás történetének irodalmából*. Egyetemi jegyzet. Pécs, 1996, 202. p.

<sup>11</sup> Kapronczay 30. p.

<sup>12</sup> Uo. 55. p.

<sup>13</sup> Uo. 177. p.

<sup>14</sup> Kapronczay 176. p.

<sup>15</sup> Grósz Emil dr.: *Az orvosképzés*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Bp. 1941. 7. p. Grósz Emil (1865–1941) szemész, egyetemi tanár. 1887-ben szerzett orvosi diplomát a budapesti egyetemen, majd ezen intézmény tanaraként tevékenykedett 1905 és 1936 között. Szerkesztője volt a *Szemészet*, és társszerkesztője az *Orvosképzés* c. lapoknak, emellett pedig a magyar intézményes orvos továbbképzés egyik megeremlítője, hosszú ideig az orvos továbbképzés központi bizottságának elnöke. Magyar Életrajzi Lexikon 1000–1990. Főszerk.: Kenyeres Ágnes. <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/index.html> [2015.09.25.]

<sup>16</sup> Az orvostudomány és az orvosok művészetekben való megjelenítéséről ld. bővebben: Vida Mária: *Művészet és orvostudomány a történelmi Magyarországon*. Medicina in artibus

in Hungaria. Bp., 1994, Magyar Képek Kiadó. Ezen munka első oldalain olvashatjuk Antall József gondolatait a művészetek és az orvostudomány kapcsolatáról: „*A művészetek és a medicina közötti kapcsolat az évezredek homályába vész. Nem a ráció az egyetlen ismérve az emberi tudásnak, az emberi alkotásnak vagy az emberi gondolkodásnak. Része az alkotó embernek a fantázia, az intuíció és az érzelem. Együtt jelentkezik, együtt hat az értő és az érző ember képében, ami a tudomány és a művészet művelését azonos értékűvé teszi az emberiség történetében.*” (Vida 1994: 7. p.). Schultheisz Emil pedig folytatja a gondolatot a két terület kapcsolódási pontjairól: „*Minden eredeti műalkotás éppen olyan egyedi és megismételhetetlen, mint a medicinában észlelt emberi reakciók, melyek átfogó, általánosító megjelölésük mellett par excellence szubjektívek. A reprodukció ugyanolyan kevésbé jelenti magát a műalkotást, mint ahogy a betegségről alkotott klinikai képünk nem azonos a beteg emberrel. (...) Ez az egyedi és személyes momentum, az intuíció az, ami a művészetben és az orvoslásban közös.*” (Vida 1994: 8. p.) A fenti két idézetet azért is tartottam fontosnak megemlíteni, mivel az orvosképzés kapcsán többször is megjelenik a gondolat, mely szerint a művészetek területén szerzett ismeretek milyen fontos szereppel bírnának az orvosok életében.

<sup>17</sup> Kapronczay 84. p.

<sup>18</sup> Vörös László dr.: Az orvossá nevelés kérdései. In *Az orvosképzés néhány kérdése*. Szerk.: dr. Donáth Tibor, dr. Fekete József. Bp. 1966, Tankönyvkiadó, 31. p.

<sup>19</sup> Orvostikai Statútum, 1998: 29. p.

<sup>20</sup> Pastinszky István dr.: Laudatio ad octogenarium Professoris Caroli Berde. In *Bőrgyógyászati és Venerológiai Szemle*. 47. évf., 1971. 56. p.

<sup>21</sup> Uo. 49. p.

<sup>22</sup> A világháborúban szerzett érdemeiért több kitüntetésben is részesült: I. o. ezüst vitézségi érmet, a *Signum Laudis* ezüst és bronz fokozatát, a Károly csapatkeresztet, sebesülési érmet, a Vörös Kereszt II. osztályú díszjelvényét és német, bolgár, magyar hadi emlékérmeket kapott. *Pécsi Orvostudományi Egyetem Évkönyve 1989–1990, 1990–1991 és 1991–1992. tanév*. Szerk. dr. Antal Ernő, dr. Benke József. Pécs, 1992, Pécsi Nyomda Rt. (továbbiakban: POTE Évkönyv)

<sup>23</sup> Benke 1998: 35. p.

<sup>24</sup> Pastinszky 1971: 49.

<sup>25</sup> Uo. 50. p.

<sup>26</sup> Berde Károly dr.: *Dr. Berde Károly életrajzi adatai. Curriculum vitae*. Kézirat. H. n., é. n., másolatban a szerző tulajdonában.

<sup>27</sup> Pastinszky 1971: 49. p.

<sup>28</sup> Uo. 50. p.

<sup>29</sup> Uo. 49. p.

- <sup>30</sup> POTE Évkönyve 1992: 56. p.
- <sup>31</sup> Berde: *Curriculum*. 1. p.
- <sup>32</sup> POTE Évkönyve 1992: 56. p.
- <sup>33</sup> Berde: *Curriculum*. 3. p.
- <sup>34</sup> Pastinszky 1971: 50. p.
- <sup>35</sup> Berde: *Curriculum*. 3. p.
- <sup>36</sup> Uo. 4. p.
- <sup>37</sup> Pastinszky 1971: 50. p.
- <sup>38</sup> Uo. 50. p.
- <sup>39</sup> Uo. 50. p.
- <sup>40</sup> Berde Károly: *A magyar nép dermatológiája. A bőr és betegségei népünk nyelvében, hiedelmeiben és szokásaiban*. Bp. 1940, Magyar Orvosi Könyvkiadó Társulat, 10. p.
- <sup>41</sup> Pastinszky 1971: 50. p.
- <sup>42</sup> Berde: *Curriculum*. 2. p.
- <sup>43</sup> Szállási Árpád dr.: A kolozsvári egyetem elfelejtett évei. In *Orvosi Hetilap*. 138. évf. 1997. 44. sz. 2810. p.
- <sup>44</sup> Szállási Árpád dr.: Dermatovenerológus orvostörténészeink. In *Orvosi Hetilap*. 141. évf. 2000. 42. sz. 2307. p.
- <sup>45</sup> Uo. 2307. p.
- <sup>46</sup> Szállási 1997: 2810. p.
- <sup>47</sup> Szállási 2000: 2307. p.
- <sup>48</sup> Pastinszky 1971: 50. p.
- <sup>49</sup> Péter H. Mária dr.: Adatok az Erdélyi Múzeum Egyesület Orvostudományi Szakosztályának tevékenységéről. In *Orvosi Hetilap*. 133. évf. 1992. 30. sz. 1906.
- <sup>50</sup> Benke 1998: 36. p.
- <sup>51</sup> Uo. 36. p.
- <sup>52</sup> POTE Évkönyve 1992: 56. p.
- <sup>53</sup> Benke 1998: 36. p.
- <sup>54</sup> Uo. 36. p.

---

<sup>55</sup> Uo.

<sup>56</sup> Horányi Béla dr.: Az orvossá nevelés általános elvei. In *Az orvosképzés néhány kérdése*. Szerk. dr. Donáth Tibor, dr. Fekete József. Bp. 1966, Tankönyvkiadó, 17. p. Horányi Béla (1904–1986) ideg- és elmegyógyász szakorvos, egyetemi tanár, 1952-től pedig az MTA-tól a „honoris causa” orvostudományok doktora címet nyerte el. Német és angol egyetemeken folytatott több éven keresztül agyszövetani kutatásokat, emellett pedig orvospszichológiával is foglalkozott. Számos nemzeti és nemzetközi szakmai szövetség tagja (Deutsche Akademie für Naturforscher Leopoldina, Société de l'Expression Psychopathologique de Paris, International Brain Research Organisation központi tanácsa), valamint az Igazságügyi Orvosi Tanács alelnökeként és három éven át az Orvosi Hetilap főszerkesztőjeként működött. Magyar Életrajzi Lexikon 1000–1990. Főszerk.: Kenyeres Ágnes. <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/ABC05727/06458.htm> [letöltés ideje: 2015. 09.25.]

<sup>57</sup> Berde Károly vitéz, doktor: *Beköszöntő*. Különlenyomat az „Orvosképzés” 1931. évi 6. füzetéből. Bp. 1932, Kir. M. Egyetemi Nyomda, 5. p.

<sup>58</sup> Uo. 6.

<sup>59</sup> Grósz 1941: 12. p.

<sup>60</sup> Uo. 12. p.

<sup>61</sup> Horányi 1966: 28. p.

<sup>62</sup> Grósz 1941: 18–19. p.

<sup>63</sup> Vörös 1966: 35. p.

<sup>64</sup> Horányi 1966: 9. p.

<sup>65</sup> Horányi 1966: 9. p.

<sup>66</sup> Porter 2003: 66. p.

<sup>67</sup> Berde 1932: 9. p.

<sup>68</sup> Horányi 1966: 19. p.

<sup>69</sup> Uo. 22. p.

<sup>70</sup> Horányi 1966: 21. p.

<sup>71</sup> Uo. 19. p.

<sup>72</sup> Uo. 20. p.

<sup>73</sup> Uo. 21. p.

<sup>74</sup> Uo. 16. p.

<sup>75</sup> Berde 1932: 8. p.

<sup>76</sup> Horányi 1966: 15. p.

<sup>77</sup> Berde 1932: 14. p.

<sup>78</sup> Horányi 1966: 29. p.

<sup>79</sup> Uo. 25. p.

<sup>80</sup> Uo. 23. p.

<sup>81</sup> Uo. 10. p.

<sup>82</sup> Uo. 26–27. p.

<sup>83</sup> Horányi 1966: 29. p.

<sup>84</sup> Berde Károly: *Tóth Lajos emlékezete és orvosképzésünk problémái*. Az Erzsébet-Egyetem Tudományos Szövetség Orvosi Szakosztályának 1936. április 20-án tartott ünnepi közgyűlésén elmondotta vitéz Berde Károly egyetemi ny. r. tanár, szakosztályi elnök. Különlenyomat az Orvos Szövetség 1936. július 1-i számából. M.T.I. rt. nyomdája, Bp.

## Fodor László

### Gaston Mialaret

Mialaret a XX. századi francia neveléstudomány egyik legjelentősebb képviselője, az innovatív pedagógiai kutatások révén történő oktatásfejlesztés neves elkötelezettje. 1918. október 10-én született Párizsban, nemrégén töltötte be 97. évét. Matematikai és pszichológiai tanulmányainak befejezése után rövid ideig tanítóként, majd középiskolai matematikatanárként dolgozik egy műszaki kollégiumban. Közben megszerzi az elemi oktatás szakértői felügyeletére, valamint a tanítóképzés menedzsmentjére feljogosító bizonyítványát is. Ezután a Saint-Cloud-i tanítóképzőben (École Normale Supérieure) tanít, majd a Sorbonne-on ad elő. 1953-ban sorsfordulat történik életében, ugyanis a Caen-i egyetem pszichológia tanára lesz. 1967-ben a pszichológia tanszék nevét „Neveléstudományok Tanszék” elnevezésre változtatja, és létrehoz egy neveléstudományi intézetet is. E példa alapján ma már szinte mindenki indokoltnak tartja, hogy a pedagógia elnevezés helyett inkább a „nevelés tudományai” szerkezetet alkalmazzuk. Az elkövetkező időkben kutatásait alapvetően a nevelés jelen-ségvilágának **vonatkozásában** fejt ki. **Ezen az egyetemen teljesült ki szakmai karrierje**, itt végezte legfontosabb tudományos kutatásait, itt alkotta meg értékes pedagógiai műveit. 1984-ben vonult nyugalmába, azonban azután is aktív módon nyilvánult meg a pedagógiai irodalom terén, a külföldi küldetések és egyes nemzetközi politikai és nevelésügyi szervezetek (ENSZ, UNESCO, UNICEF stb.) munkájában, ahol többnyire szakértői és tanácsadói feladatokat látott el.

Mialaret kiváló egyetemi tanár és roppant termékeny pedagógiai író volt. Jelentős szerepet vállalt az első pszichopedagógiai laboratórium létrehozásában (a Saint-Cloud-i tanítóképzőben). Számos pedagógiai folyóirat szerkesztőbizottsági tagjának választotta, könyvkiadónál (például a híres Presses Universitaires de France kiadónál) pedig neveléstémájú könyvek és sorozatok (például az „Éducation et formation”/Nevelés és képzés c. sorozat) kiadását gondozta. Magas funkciókat töltött be több francia és nemzetközi nevelési egyesületben is (például 1962 és 1969 között a „Le Groupe Français d'Éducation Nouvelle” (<http://www.gfen.asso.fr/>) elnöke volt (2004-től pedig tiszteletbeli elnöke), 1987 és 1988 között pedig a genfi székhelyű, az UNESCO égisze alatt működő

„Bureau International D'Éducation” (<http://www.ibe.unesco.org/fr.html>) elnöki tisztségét töltötte be). Számos nemzetközi neveléstudományi konferencia meghívott előadójaként fejthette ki pedagógiai és nevelés-lélektani innovatív elgondolásait.

Nagyszámú és több kiadást megért munkái közül ezennel a következőket említjük meg: „Méthodes de recherche en science de l'éducation” (A neveléstudományi kutatások módszerei. Paris, PUF, 2004); „Psychologie de l'éducation” (Neveléslelektan. Paris, PUF, 2003, második kiadás); „Les sciences de l'éducation” (A neveléstudományok. Paris, PUF, 2005, tizedik kiadás); „Histoire mondiale de l'éducation” (Egyetemes neveléstörténet. Paris, PUF, 1981, 1–4. kötet, társszerző Vial Jean); „Sciences de l'éducation” (Neveléstudományok. Paris, PUF, 2006); „La pédagogie expérimentale” (Kísérleti pedagógia. Paris, PUF, 1969); „La psychopédagogie” (Pszichopedagógia. Paris, PUF, 2004, ötödik kiadás); „Éduquer et instruire” (Nevelni és oktatni. Paris, Fernand Nathan, UNESCO, 1966, társszerzők Dottrens Robert, Rast Edmond és Ray Michel); „Introduction à la pédagogie” (Bevezetés a pedagógiába. Delachaux et Niestlé, UNESCO, 1964); „Pédagogie generale” (Általános pedagógia. Paris, PUF, 1991); „La formation des enseignants” (A tanítók képzése. Paris, PUF, 1996); „Propos impertinents sur l'éducation actuelle” (Arcátlan gondolatok napjaink neveléséről. Paris, PUF, 2003); „Education nouvelle et monde moderne” (Az új nevelés és a modern világ. Paris, PUF, 1966).

A neves francia pedagógus „Les sciences de l'éducation” című munkája magyarul is olvasható (*Az oktatástudományok*. Budapest, 1993, Keraban Kiadó). Az „Introduction à la pédagogie” és az „Éduquer et instruire” című alkotásai pedig román nyelven is megjelentek (*Introducere în pedagogie*. București, 1981, EDP., illetve *A educa și a instrui*. București, 1970, EDP.). Könyveit számos más nyelvre is lefordították. Például az „Introduction à la pédagogie”-t (*Bevezetés a pedagógiába*) angolul, spanyolul, lengyelül, arabul, portugálul és csehül is kiadták. Ez teljesen érthető, hisz a maga nemében egészen rendhagyó szerkezetű munkáról van szó. Mialaret ugyanis részint a pedagógia filozófiai alapjait, illetőleg egy nevelésfilozófia kidolgozásához szükséges fogalmakat és elveket tisztázza, részint a műveltség és az oktatás tartalma közötti párhuzamot elemzi, részint pedig a pedagógiai alapelvekre, az oktatásszervezésre, valamint az eljárások, módszerek és technikák kérdésére tér ki.

Munkáiban Mialaret mindig kihangsúlyozta a pedagógusképzés minőségének jelentőségét, a nevelési jelenségekkel szembeni tudományos pedagógusi

attitűdök kifejlesztésének fontosságát, a pedagógus megfelelő személyiségének, valamint a gyermekek lélektani megismerésének létfontosságát, a pedagógiai elméleteknek, illetve a kutatások releváns eredményeinek az oktatási folyamatokba való beépítésének és hasznosításának szükségességét. A kortárs francia pedagógus egész munkássága a konkrét oktatási gyakorlattal való folyamatos kapcsolatát, a széles körű és több évtizedre kiterjedő tudományos kutatási tevékenységét, valamint a nevelés világára és valóságára vonatkozóan igencsak átfogó és elmélyült pedagógiai koncepcióját tükrözi. Nagy fontosságot tulajdonított a neveléstudományoknak, hisz felfogásában azok az oktatás és a nevelés nemcsak sikeres megvalósításának, hanem folyamatos jobbításának elsőrendű tényezőit képezik. Egyébként úgy vélte, hogy azok, akik a nevelés problematikáját megvetik és semmibe veszik, nem kevesebb, mint bűnös ostobaságról, rosszakaratról vagy öntudatlanságról tesznek tanúbizonyságot. A neveléstudományokat a jellegzetes kontextus szempontjának függvényében három csoportra osztotta (és összesen 16 diszciplínáról tett említést): 1) az egyikbe az iskolai intézmény általános és specifikus feltételeit tanulmányozó diszciplínákat sorolta (neveléstörténet, iskolaszociológia, iskolademográfia, összehasonlító pedagógia, oktatás-gazdaságtan stb.); 2) a második csoportot a pedagógiai, azaz a nevelő és a nevelt közötti kapcsolatokat tanulmányozó diszciplínák alkották (neveléslélektan, általános didaktika, szakdidaktikák stb.); 3) a harmadik csoporthoz pedig a pedagógiai gondolkodásra és a nevelési tevékenységek fejlődésére vonatkozó pedagógiai diszciplínák tartoznak (nevelésfilozófia, nevelésaxiológia, osztálymenedzsment stb.).

Érdekes nézetet vall Mialaret, ami a pedagógiai módszer kérdését, illetőleg a pedagógiai tevékenység művészeti jellegét illeti. Úgy vélte ugyanis, hogy amennyiben bármely pedagógiai módszerben roppant nagyszámú tényező játszik közre, a nevelés alapvetően egy művészeti tevékenység, nevezetesen az általános módszertani ajánlásoknak mindig egy adott (életkorú) gyermek és egy meghatározott (pedagógiai) szituáció függvényében történő alkalmazásának a művészete.

A napjainkban is jó egészségnek örvendő Gaston Mialaret munkásságára vonatkozó fejtegetéseink végén, következtetés gyanánt is arra szükséges még utalnunk, hogy a kiváló pedagógiai alkotásai, változatos pedagógiai és pszichológiai tematikájú tudományos rendezvényeken való részvétele, külföldi küldetesei és meghívottként számos országban (Angliában, Németországban, Japánban, Portugáliában, Romániában, Kanadában, Görögországban, az Amerikai



Egyesült Államokban, afrikai és latin-amerikai országokban stb.) tartott előadásai, illetve a nemzetközi szervezetek keretei között végzett eredményes tevékenysége révén jelentős nemzetközi hírnévre tett szert, és ma egy olyan pedagógiai szakértőként tarthatjuk számon, aki nagy hatást gyakorolt a nevelésnek többnyire a XX. század második felében kibontakozó fejlődésére, nemcsak Franciaországban, hanem mondhatni világszerte.

### **Irodalomjegyzék**

Dottrens, Robert – Mialaret, Gaston – Rast, Edmond – Ray, Michel: *A educa și a instrui*. București, 1979, EDP.

Meirieu Philippe: *Histoires des doctrines et courants pédagogiques*. 2007. (<http://www.meirieu.com/COURS/L3/coursL3.htm>) (2009. 12. 20.)

Mialaret, Gaston: *Introducere în pedagogie*. București, 1981, EDP.

Mialaret, Gaston: *Az oktatástudományok*. Budapest, 1993, Keraban Kiadó.

## Málnási Ferenc

### Demény Piroska:

*A szecesszió fő stiláris sajátosságai Bánffy Miklós írásművészetében<sup>1</sup>*

Bánffy Miklós gróf (1873–1950) ősi történelmi család leszármazottjaként, Erdély egyik leggazdagabb főuraként, sikeres magyarországi államférfiként választotta az írói és művészi hivatást, írói életútja az eszmélkedés és művészi kiteljesülés szép példája. Demény Piroska könyve ezt a sokrétű írásművészetet követi nyomon, *Erdélyi történet* című trilógiája, *Naplegenda* drámája, novellái, *Reggeltől estig* című kisregénye alapján tárta fel a szecesszió stílusjegyeit.

A tárgy és a cél: Bánffy szecessziója. A kérdés története után a vizsgálat elméleti alapja: a szövegszemiotika, a módszer, a szinkronia és diakronia ismertetése következik, majd az irányzati és az egyéni stílusról értekezik a szerző. A századforduló történelmi-társadalmi hátterét, eszméit, életérzéseit, stílustendenciáit és a *Nyugat* újításait vázolja fel, majd a szecesszió fogalmáról, elnevezéseiről, alapjáról és stiláris sajátosságairól kapunk átfogó képet.

Az életrajzi adatok ismertetése után az irodalomhoz fűződő kapcsolatairól olvashatunk, hiszen az igazi elhivatottságot Bánffy gróf számára az irodalom jelentette, az készítette alázatra, hatalmas munkássága és önmaga feletti győzelemre; tehetségének domináns eleme az irodalom. A 20. század, a nyugtalan próbálkozások idején Bánffy is kereste egyéni hangját, a szecessziót, a szimbolizmust és az impresszionizmust egyaránt megtalálhatjuk ekkori írásaiban. Műveinek vizsgálata alapján állítja a szerző, hogy a szecesszió legjellemzőbb és legátfogóbb, valamennyi művészeti ágban általános, a szépirodalomnak is sajátos vonása, szervezőelve a díszítettség, s ez jellemző Bánffy Miklós írói stílusára is.

Szabó Zoltán nyomán Bánffy Miklós szecessziós dekorativitását, díszítő motívumait a nyelvi kifejezés alapjául szolgáló négy jelentéskör szerint vizsgálja a szerző: 1. Érzéki érzetek, azaz a látási, hallási, szaglási, tapintási és ízérzetek útján. Ezek arányának nagy száma a szecessziós stílus alapvető jellegzetessége. Bánffy alkotásaiban különös jelentősége van az érzéki, főleg a látási érzeteknek. Demény Piroska a Bánffy-szövegekből gyűjtött példákat 27 oldalon sorolja. Majd felsorolásszerűen számba veszi a gyakrabban szereplő, érzetekre utaló, díszítőfunkciójú jelenségeket: alabástrom, arany, borostyánkő, cukor, csillag, csillám, csipke, érc, fáklya, fátyol, gyémánt, gyöngy, hab, hó, kagyló, kobalt, láng, márvány, ónix, porcelán, selyem, smaragd, topáz, tükör, tűz, üveg, zománc. 2. Illúzió és álom. Az illúziókeltés sokféle eszközét, eljárásait tartja számon a szakirodalom. Szabó Zoltán szerint az érzékek tompítása, a meseszerűség, a torz, a

---

<sup>1</sup> Kolozsvár, 2013, Ábel Kiadó.

furcsa, az álom, a révület s a bohémság, az erotika, melyekre a szerző hat oldalon keresztül sorolja a példákat. A „váratlan szépség” úgy ragadta meg Abády Bálintot, a trilógia főhősét, „mint egy hirtelen felhangzó kiáltás”, a táj szépsége *meseszerűen* hatott Abádyra: „de gyönyörű volt az erdő, mintha *mesevilágba* néznél bele...”, „László közelsége, nézése *tömjenként* gomolygott körülötte, *bűbájjal*, illettel körülöngte az ő szerelemváró leánytestét”. 3. Harmadik jelentéskör: menekülési lehetőség a művészet, a szépség.

A szecesszióban a művészet és a szép az élet vigasza, az öröm forrása. A szecesszióra a művészetek egymáshoz közelítése jellemző. Ezt bizonyítja az is, hogy Bánffy, az alkotó képzőművész egy-egy leírásában igazi festőként jár el: „Olyan függőlegesen meredek ott a szirt. Azt a kanyarulatát a völgynek nem ismerem. Ah! Mennyi rózsabokor van ott, sosem láttam annyit, és mind telis teli voltak *feslő vérszínű rózsákkal*, mintha nem is a völgybe, rózsabokrok közé, hanem valami *csillogó vörös tóba* tekintetem volna. A nap sugarai rézsút tűztek a sötétedő völgy fölött, és mintha *tűzes köd* úszott volna a *tenger rózsavirág* fölött...” 4. A szecesszióban jellegzetes díszítő motívumoknak tág jelentésköre a természet. Ez a természet a szecessziós irodalomban gyakran stilizált formában jelenik meg. Bánffy írásaiban is gyakoriak a természeti leírások, pl. a vörös szikla bemutatása: „Sokszor elmegyek a *vörös sziklára*..., amelyiknek az oldala olyan, mintha valami *óriási tűz végigperzselt* volna. Ott mindig szél jár, a völgyből fel. Mint a patak árja úgy omlik el felettem, mint a *bűvös begyi patak*...” Az évszakok közül Bánffy a tavaszt és a nyarat, ritkábban az őszi tájat mutatja be, a napszakok közül pedig inkább a hajnalt és a déli napsütést kedveli. Bánffy kedvenc virágai a mezei vadvirágok, illetve a vadon termő növények: harangvirág, kankalin, kásafű, vadlóhere stb. A kerti, termesztett virágok közül talán a szegfű, azálea, kamélia, orgona, jázmin, olajvirág, tearózsa, babérfá és a rózsa fordul elő leggyakrabban, és nem a divatos orchidea. Természetleírásaiban gyakran találkozunk indázó szárú és kúszó növényekkel, folyondárokkal.

A szecesszió legáltalánosabb és legjellegzetesebb stílustechnikája, a stilizáció is jellemző Bánffy művészetére, bizonyos szavakat a többlétsajátosság (strukturális és szemantikai) érdekében gyakran ismételi. Így azok feltűnővé válnak, díszítőfunkcióhoz jutnak, gyakran az egész fejezeten átvonulnak, kohéziós szerepük is fontos, összetartják a szöveg alkotóelemeit. A trilógia második részében pl.: „Futva *szaladt* le a dombon... *Szaladt, szaladt* le a völgynek, *szaladt*, ahogy menekülő állatok *szaladnak*, betartva az ismert csapást öntudatlan *szaladt*, amíg bírta szusszal. *Szaladt*, mert úgy érezte, hogy az a kemény, gonosz elszántság, amit magára kényszerített, már elhagyta. *Szaladt*, mert félt, hogy összeesik és sírva fog fakadni...” A trilógia első részében az *illat* szó és a különböző illatokra való utalások ismétlődnek: „És az illat, az a bódító, részegítő ital, mandu-

la vagy szegfű, tavasz és asszonybőr, jószagú meleg prém, méz vagy hársfaillat, semmi név nem talált reá, semmi hasonlat ki nem fejezte – az az illat, melytől úgy érezte, hogy le kell borulnia.”

A szecessziós műalkotások szembetűnő sajátossága az indázó mondat- és szövegszerkezetek és az ebből fakadó díszítő zeneiség. E motívum uralkodó jellegét bizonyítja az is, hogy a szecesszió gunyoros elnevezéseiben rendre felbukkan a „hullámvonal”: laska stílus, ostorcsapás stílus, vonalak balettje stb. Rövid történeti áttekintés után Demény Piroska dolgozatában 13 oldalon sorakoznak az indázásra utaló szavak, hullámozó mozgásokat tartalmazó jelenetek, indázó mondat- és szövegszerkezetek, pl. egy 13 tagmondatos mondatfűzér: „De ez persze nem ment ilyen simán, hanem már a második mondatát fölkapta valaki, kicsavarta félig, átdobta egy másiknak, aki még egyet csavart rajta, a harmadik már a nyakát is kitekerte, és úgy dobta vissza szegény Abonyinak, aki nagy komolyan megpróbálta visszaigazítani, de míg így magyarázkodott egyfelé, addig ismét másfelé szakítottak ki egy szót, átgyúrták mentől bolondabbá, és tették magukat, hogy ők azt úgy értették...”

A gazdag példaanyag bemutatása, elemzése után a szerző Bánffy szecessziós stílusának egyéni sajátosságait foglalja össze: a nagyfokú színöröm, a színzimbólumokkal, szinesztéziákkal, fényes és csillogó jelenségekkel keltett feltűnő és szokatlan hangulat, dekorativitás, természetlírizmus, mámoros érzékiség, művészetkultusz, és az ebből fakadó festőiség a legfontosabb olyan jegyek, amelyeket írásművészete egyéni vonásainak nevezhetünk. A részletes vizsgálatokból levonható legfőbb következtetés, hogy a szecesszióknak mind tartalmi, mind nyelvi eszközeit megtalálhatjuk Bánffy művészetében. A szecessziós téma szempontjából a legtöbbet Ady Endre értékelése mond, aki Bánffy Miklós *Nap-legendá* (1906) című színművéről ezt írta: „Buja, költői szép nyelv.” (Mit írhatott volna az *Erdélyi történet* regényéről?)

Összegzés: a hivatkozott Bánffy-művek és a felhasznált szakirodalom felsorolása zárja a kötetet.

Magyartanárként melegen ajánlom Demény Piroska remek dolgozatát olvasásra, mellette mindenképpen a felhasznált Bánffy-művek alapos áttanulmányozását is, amelyek rólunk szólnak, és reméljük, hogy diákjainknak is tanítani fogjuk Bánffy Miklós klasszikus történelmi regényét.

**Demény Piroska**

## **Együtt olvasni – együtt mesélni a csángó gyermekkel**

Tanítóképzős hallgatók a csángó gyermekek körében

A Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet szakemberei az elméleti képzés mellett a gyakorlati tapasztalást is fontosnak tartják. Az óvó- és tanítóképzés tanterveiben egyre nagyobb hangsúlyt kap a gyakorlati képzés. A pedagógiai gyakorlat változatos megvalósítási formái lehetőséget kínálnak a tanítóképzős hallgatónak arra, hogy különböző környezetben, különböző iskolatípusokban és más-más módszerrel tanító intézményekben szerezzon tapasztalatot. Megfigyelhetik, hogy milyen a Waldorf-, a Montessori-, a felekezeti, vagy a bentlakásos szórványkollégiumi oktatás, hogyan lehet osztatlan osztályban sikerrel tanítani.

Gyakorlati tapasztalással kezdtük a 2015–2016-os egyetemi évet is: a Kolozsváron idén megnyílt alapítványi iskolába, a Royal School-ba látogathattunk el. Az angol tanterv szerint működő, modern felszereléssel ellátott intézmény után lehetőségünk adódott régen dédelgetett projektünk megvalósítására is. Az *Együtt olvasni – együtt mesélni a csángó gyermekkel* nevű projekt ötletgazdája Demény Piroska tanárnő, aki lelkes támogatókra és munkatársakra akadt, így a csángó gyermekekhez is ellátogathattunk.

Ez év májusában a moldvai csángó oktatás képviselői Márton Attila vezetésével meglátogattak bennünket abban a reményben, hogy a bemutatójuk láttán



a hallgatóknak kedvük lesz tanítói feladatokat vállalni a vidéken. Három régi kedves tanítványom azóta ott végzi hivatástudattal a munkáját: Gál Ruth, Turzai Orsolya és Ferencz Gábor.

Márton Attila bemutatója után döntöttük el: meglátogatjuk a csángó gyermekeket. A projekt részeként a tanítóképzős hallgatók gyűjtőmunkát kezdeményeztek: szépirodalmi és tudomány népszerűsítő könyveket, leginkább mesekönyveket gyűjtöttek a csángó kisgyermek számára. Ezekből majd közös felolvasást tartottak, beszélgetést kezdeményeztek az olvasottak alapján – így kedveltetve meg velük a mese csodálatos világát. A projekthez interaktív foglalkozások is tartoztak, amelyek megtervezése kisebb csoportokban történt, illetve a tevékenységek előkészítésébe, megtartásába többen is bekapcsolódtak.

A projekt első állomása: Gyimesfelsőlok, ahol Berszán atya és Antal Tibor zenetanár meséltek a Szent Erzsébet Katolikus Líceum alapításáról, az intézmény mai szellemiségéről. Gyimesközéplekon a borospataki elemisták izgatottan várták a kolozsvári hallgatókat, örültek az ajándékba kapott könyveknek, és önfelédten kapcsolódtak be az interaktív tevékenységbe. Jó volt látni a játék örömebe belefeledkező gyermekeket. A hallgatók interaktív, mozgást igénylő játékokkal készültek, és vidám, kíváncsi gyermekekkel találkoztak, akikkel jó volt együtt olvasni, játszani. Nagy elégtétellel nyugtázták sikeres foglalkozásaik visszhangját: az „Ugye, holnap is visszajöttök?” – kérdést. A borospataki iskola biztosította az éjszakai szállást is. Köszönet érte a helyi szervezőknek, Vaszi Zita tanító néninek és kollégáinak!



Következő állomásunk a bákói Pusztina volt. Itt, a Magyar Házban nagy szeretettel fogadtak bennünket. Megtudtuk, hogy 2006 őzétől (az átadás pillanatától) a csángómagyarok több iskolán kívüli oktatási programjának ad helyszínt a közösségi ház. A működtetésére 2007-ben egyesület alakult, amely igyekszik minél jobban kihasználni a ház adottságait. Az egyesület szervezésében erősödött az iskolai és iskolán kívüli pusztinai oktatás, hagyományörző csoport alakult a gyermekek, valamint a felnőttek részére, tagjai számos erdélyi és magyarországi kulturális rendezvényen mutatták be szokásaikat. Hagyománnyá váltak a házban szervezett programok is: kézműves foglalkozások a gyermekekkel, a Pusztinai Zenetábor, népdalvetélkedők, szavalóversenyek, ahol verstanulásra és előadásra biztatják a gyermekeket. Ebben a házban zajlik minden magyarsággal kapcsolatos tevékenység, ez az a hely, amely összetarja a pusztinai csángómagyarokat.

Nyisztor Ilona látogatásunkkor is odavárta a „Felszállott a páva” döntőseit, akik gyönyörű hangszeres muzsikával, népdalénekléssel és néptáncsal kápráztattak el. A tanítóképzősök rövid bemutatkozója után a pusztinai gyermekek váltak oktatókká: ők tanították meg nekünk legszebb dalaikat, táncaikat. Különleges élményt jelentett számunkra a pusztinai felújított templomban tett látogatás, ahol szem- és fültanúi lehetünk a csángók Mária-tiszteletének: láthattuk azt a freskót, ahol Szent István Szűz Máriának ajánlja fel koronáját (a főoltár freskója), és meghallgattuk a pusztinai lányok énekét: „Ó, Szent István, dicsértésél...”



Moldvai második megállónk Lészped, ahol a lézpedi közösségi házban Márton Attila és a lézpedi gyermekek vendégszeretetét élvezhettük, és ehettünk a tiszteletünkre készített lézpedi kalácsból.

A lézpedi közösségi házban adtuk át a csángó gyermekeknek gyűjtött könyveket. Az adományt szívesen fogadták, és megígérték: sok mesét fognak olvasni ezekből a könyvekből. Lujzikalagoron a Baka András mesemondó találkozó díjkiosztásán vettünk részt, majd a trunki csodakút vizéből mindenki ihatott, és a nagypataki fatemplomot is meglátogattuk, mely egyike a legrégebbi moldvai templomoknak (az 1400-as évekből való).

Estefelé járt már az idő, amikor csíkfalusi vendéglátóinkhoz megérkeztünk. Ez azonban nem okozott különösebb problémát: lelkes kis csapatunk hamar berendezkedett, tüzet gyújtott, a hátizsákokból pedig előkerült a madárlátta szalonna, és megkezdődött a jókedvű szalonnasütés, amit táncház és énektanulás tarkított. Házigazdáink: Turzai Orsolya és Ferencz Gábor – csíkfalusi magyar tanítók bemutatták munkájukat, meséltek nekünk a csángó oktatás szépségeiről és nehézségeiről. Mindketten csak ebben az évben kerültek a vidékre, de már nagyon otthonosan mozognak a faluban, kiérdemelték a falubeliek tiszteletét, és a gyermekek is szívesen járnak el a tevékenységeikre. Gábor tanító bácsi nagy táncházasként vált elismertté a környéken, Orsi tanci pedig szép magyar-óráiért. Ottjártunkkor meg is tanítottak nekünk néhány csángó dallamot, éneket és a moldvai táncok közül is néhányat.





A csángó oktatásért felelős szakemberektől tudjuk és a helyszínen is tapasztalhattuk: mára már szépen kibővült a moldvai magyar oktatás, egyre több kisdíák vesz részt az iskolai oktatásban, de szívesen járnak a délutáni tevékenységekre is. A változatos tevékenységkínálat lehetőséget biztosít minden kisdíáknak arra, hogy tehetségét kibontakoztassa, hogy kedve szerint válogathasson a kézműves foglalkozások, a táncoktatás, hangszertanulás, mese- vagy balladamondás között. Ottjártunkkor a csíkfalusi gyermekek éppen balladamondó versenyre készültek, így nekünk is lehetőségünk volt megtanulni egy gyönyörű szép csángó balladát. A helyi vezetők ügybuzgóságát és szervezőképességét dicséreljük az a tény is, hogy egyre több fiatal szakképzett pedagógus vállalja a küldetést: eljön a moldvai csángókhoz tanítani. Több helyszínen is sikerült a magyarórákat integrálni a közoktatási rendszerbe. A szakképzett oktatók minőségi munkájának meg is van az eredménye: sok ügyes, tanulni vágyó gyermek. Kevés olyan helyet találtunk, ahol az igazgató és a tanárok egy része, valamint az egyház még mindig igyekszik ellehetetleníteni a magyar nyelvoktatást. Az infrastruktúra is sokat javult az elmúlt években: általában vonzó oktatási helyszíneket találtunk, felújított termekkel és elfogadható tanári lakáskörülményekkel. Csak remélni tudjuk, hogy ezek a körülmények évről évre javulni fognak, hiszen a vonzó oktatási hely, a kényelmes tanári lakás emeli a magyarsághoz való tartozás presztízsét. Nagyon sok csángó gyermek esetében azonban még mindig csak második nyelv a magyar, hiszen otthon a szülők egymás között magyarul beszélnek esetleg, de a gyermekükkel már románra fordítják a szót. Így az iskolai anyanyelvtanítás során speciális pedagógiai módszerek alkalmazására, speciális tantervre és másabb tankönyvekre van szükség. Az itt tanító pedagógusoknak lehetőségük adódik továbbképző tanfolyamokon részt venni, új módszereket



megtanulni, amelyek talán hatékonyabban fejlesztik a csángó gyermekek anyanyelvi műveltségét. Amikor a Pedagógiai és Alkalmazott Didaktika Intézet INDIT-Műhelye digitális tananyagkészítésébe fogott, azt is figyelembe vettük, hogy a különböző nyelvterületen élő magyar gyermekek egyformán találjanak majd ebben az anyagban a fejlődési szintjüknek megfelelő feladatokat. Reméljük: ezt majd a moldvai csángó gyermekek is használni fogják és hasznukra válik. Addig, amíg ez a tananyag elkészül és használhatóvá válik, a tanítóképzős hallgatók – projektünk folytatásaként – Csíkfaluban szerveznek nyáron olvasótábort, ahová majd szívesen elvárnak minden csángó kisgyermeket.

A moldvai csángóknál tett látogatás megerősített bennünket abban a hitünkben, hogy érdemes hittel és szakmai alázattal végezni hivatásunkat, mert a sok boldog gyermek kárpótol mindenért.

### Képek

209. oldal: *Interaktív játszóbázis a borospataki gyermekekkel*

210 és 211. oldal: *Pusztina – moldvai táncokat tanulunk Nyisztor Ilonától és tanítványaitól*

212. oldal: *Lészpedi fogadtatás*

213. oldal: *Esti táncbázis Csíkfaluban*

214. oldal: *Tanítóképzősök Csíkfaluban*

