

Téli előzetes

„Egyenrangúak vagyunk-e, egyenrangúnak érezzük-e magunkat mindannyian, akik egyazon kulturális térben mozgunk, tevékenykedünk, kommunikálunk, alkotunk, vagy éppenséggel ismereteket akkumulálunk?” – teszi fel a kérdést *Műhely* rovatunk indító – *A paritás kényelme, avagy a kényes paritás* című – írásában Albert-Lőrincz Márton tanár úr. Rendkívül fontos és figyelemre méltó gondolatok a hazai, anyanyelven folyó oktatás minden résztvevője – pedagógus, tanító, tanár, szülő és diák – számára, és mindazok számára is, akik nap mint nap, újra és újra észlelői és elszenvedői annak a többségi kirekesztő pedagógus magatartásnak, mely „a »jó román«-tól el is várja, hogy ügyködésével a kisebbségi jelenlétet láthatatlanná tegye. Mert ha nem látható, akkor nincs is!” A tanulmány időszerűségét, gondolatainak valós voltát a tankönyvellátásra vonatkozó új román (2013 októberében megjelent) minisztériumi szabályzattervezet is alátámasztja, hiszen a rendelet bevezetésével magyar vagy más itt élő nemzetiség nyelvén – az anyanyelv és az ének-zene tantárgyainak kivételével – már nem lehet tankönyvet írni, véleményeztetni és iskolai használatba adni. A „kisebbségek” számára, tehát mindazon nemzetiségek számára, amelyek lélekszámban kevesebbek, mint a többségi nemzet tagjai, oktatni csak a román nyelvű tankönyv fordításban megjelent és elfogadott változatából szabad. Így válik majd újra a hegyes szög *élessé* (*Matematika*, VI. o.), a biológia tankönyv címe *Biológia*-vá (IX. osztály, Aramis, 2004.), így készíthet majd egy belső-ázsiai folyó, az *Orbon feljegyzéseket* a török népek szerepéről (*Történelem*, IX. o., EDP és Corvin Kiadó, 2004), és így válik lehetségessé a *porszíró és a seprű beszélgetése* (*Környezetismeret*, II. o., Aramis, 2004.).

A *Műhelyben* a továbbiakban Fodor László tanár úr a civilizációs betegségek, Szilágyi István egri pszichológus pedig a serdülőkori szenvedélybetegségek körvonalait tárja elénk, mindkét téma – sajnos – egyre idősebb, és egyre több odafigyelést és szakértelmet igényel a pedagógusok részéről is.

A *Módszer-Tár* rovat első – *Az előkészítő osztályos gyermek szövegalkotási készségeinek fejlesztése* című – tanulmányában Demény Piroska arra a kérdésre keresi a választ, „hogyan az a közeg, amelyből az iskolába érkeznek a gyermekek, mennyire van eltérő hatással az iskolába lépő korosztályra, mire építhet munkájában a tanító.” Ehhez pedig egy olyan tevékenységet keres, amelynek az elsajátíttatása nem, legfeljebb a fejlesztése az iskola feladata: ez a beszéd. A kolozsvári

másodéves tanítóképzős hallgatók segítségével készült felmérés eredményeinek felhasználásával a szerző(k) dramatikus játékokat is készítettek, és a tanulmányban a játékok nyújtotta motiváló lehetőségeket *Egy nap falun*, *Mesterségem címere*, *Gyümölcsöskeert*, *Építsünk házat* című témakon keresztül mutatják be.

Muhi Sándor tanár úr a *Nézőpont* rovatunkban a romániai oktatásban „mostohagyermekként” kezelt kézimunka és kézművesség oktatásához ad értékes ötleteket, használható segédanyagokat és az egész tanévre kiterjedő tanmenet-vázlatot a tanítók és az óvodapedagógusok számára.

Szabó Kálmán Attila tanár úr tanulmánya ezúttal a 200 éve született Eötvös József életét és a magyarországi népoktatás fejlesztésében kifejtett – elsősorban törvényalkotó – tevékenységét tárja *Örökségként* a magyar oktatástörténet iránt érdeklődő olvasóink elé, Portik Erzsébet Edit pedig a *Cimbora* gyermekfolyóirat lapjai között kutatja a két világháború közötti gyermekszemlélet képi ábrázolását.

Portré rovatunk is egy évforduló kapcsán íródott: Málnási Ferenc a 130 éve született erdélyi építész, író, néprajztudós és grafikusművész Kós Károlyra emlékezik „...*kőből, fából / házat, / ígéből várat...*” című írásában.

Kányádi Sándor soraival zárul lapunk XI. évfolyamának téli száma, és ezekkel a szép szavakkal ajánljuk mi is téli lapszámunkat remélve, hogy minden olvasónk talál benne érdeklődésének megfelelő írást, tanulmányt, és hogy a XII. évfolyamban – olvasóként és szerzőként – is kitartanak a *Magiszter* mellett.

Székely Győző
főszerkesztő

Albert-Lőrincz Márton

A paritás kényelme, avagy a kényes paritás – iskolaügyben

1. Egy kis politikai filozófia

A paritás kérdése mindig az aszimmetrikus helyzet, az egyenlőtlenség, az esélykiegyenlítés, tehát közvetve vagy közvetlenül a társadalmi béke ürügyén kerül terítékre. Nem csak mint pénzügyi fogalom ismert, noha a nemzeti fizetőeszközök viszonylagosságára és mértékazonosságára hívja fel a figyelmet. Más szóval fogalmazva: a *valami más* a többség által elfogadott konvencionális egyenlőségért száll síkra a méltányosság és a biztonság jegyében. A paritás fogalma mindazonáltal nem önmaga lényegétől fogva létezik, hanem mások akaratából. Így minősülhet át politikai fogalommal, és innen már csak egy lépés választja el az elvontabb politikafilozófiától, vagy – a másik irányból nézve – a neveléspolitikától (neveléspolitikizálás?) barikádjától.

A társadalomról való gondolkodás szívesen pártolja föl és teszi meg a demokrácia mértékévé olyankor, amikor a többségi klasszikus demokrácia tehetetlenségében (telhetetlenségében?) a kisebbség, mint eszköztelen vagy korlátolt eszközökkel rendelkező autonóm közösség a népképviselői demokrácia útvesztőiben csak a küzdelem fájdalommal marad, mert a számok törvénye nem engedi meg, hogy akaratát érvényre juttassa, így sohasem élhet a többségi demokrácia bejárattal érdekérvényesítési lehetőségével, ezért aztán szívesen kapaszkodik a paritásba, politikafilozófiai jelentőséget tulajdonítva ennek. A paritás – láthatóan – az egyenértékűség fogalmával definiálja magát. Latin eredetűre még visszatérünk, ámbar nem etimológiai, hanem az eredeti érzelmi-politizálás gyakorlásának tükrében, mondanivalónk tartalmi kifejtésekor.

2. Az iskolai szervezet és az egyenrangúság

Az iskolai szervezet – multikulturális környezetként – igen érzékeny szcénium, tele van kérdésekkel, elvárásokkal, megfogalmazott és meg nem fogalmazott szükségletekkel. Olyan igények is megjelenhetnek benne, amelyeket a jog biztonságába helyezhet, és amelyek ennél fogva elvárhatóvá válnak, mert a

törvény szava garancia a demokratikus társadalmakban, de olyanok is, amelyekért fel kell emelni a szót. A kérdés az: vajon milyen szinten elégtődnek ki a felismert szükségletek az iskolában, illetve a romániai vegyes tannyelvű iskolai szervezeti kultúrában hogyan bontakozik ki a tényleges, tehát nem eszményített és nem elferdítve értékelt (beállított) multikulturalizmus? A „felismert” jelző azért fontos, mert adott problémahelyzetben a probléma – mint akadály – tudatossá válik, megfogalmazásra kerül. A probléma tehát az az akadály, amely megzavarja vagy meggátolja a megoldási stratégia végig vitelét, ezért újra és újra át kell gondolni, újra kell fogalmazni.

Egyenrangúak vagyunk-e, egyenrangúaknak érezzük-e magunkat mindannyian, akik egyazon kulturális térben mozgunk, tevékenykedünk, kommunikálunk, alkotunk, vagy éppenséggel ismereteket akumulálunk? A kérdés nem retorikai. Bármely szervezetnek van egy kultúrája, van egy bizonyos légköre, ami a társadalmi légkört leképezi.

A szervezeti kultúrát és a szervezet arculatát áthatja, meghatározza a társadalom általános kultúrája, amely a többségi népesség értékrendszerét testesíti meg, de amelyben a többségi csoport mellett jelen vannak a kisebbségi csoportok is. A társadalom arculatában mindkét jegy kirajzolódik, esetenként harmonikus egységben (ez ritkán érhető el), más esetben – a leggyakrabban – az érdekek súrlódásában vagy ütközésében. Legerőteljesebb motivációs bázisa a dominanciaérzés: a többségi népcsoportok esetében gyakorta a nacionalista dominanciátudat, a kulturális fölényérzet uralkodik el, amelyet az állam és a politikum is táplálhat – időről időre változó intenzitással, tapintattal vagy cinizmussal – saját hatalmi eszközeire támaszkodva. A kisebbségek esetében a jogsérelem, szélsőségesebb esetben a jogfosztottság vagy jogtírárság érzete erősödhet meg. Ez a kétféle motivációs mechanizmus súlyos kollektív diszharmóniát generálhat. A paritásról tehát gondolkodni lehet (és kell).

Ugyanabban a kulturális térben mozog mindenki, aki ott él, dolgozik, termel, alkot és fogyaszt, *saját kulturális infrastrukturális szinten*. Mindannyian, akik a közös kulturális térben mozgunk, alapvetően közösségi-kollektív kulturális háttérrel rendelkezünk, mégis individuumként nyilvánulunk meg, köszönhetően az egyéni feltételeinknek, biológiai-pszichológiai adottságainknak, a családi és műveltségi tőkének. Ugyanakkor, rendelkezünk egy sajátos kulturális háttérrel is (közoktatás rejtett curriculumja, történelmi tudat, közhangulat, megváltozott kulturális státus). Ezekről a tényezőktől tehát nem lehet eltekinteni. Másak vagyunk mindannyian, ami problémaként is jelentkezhet, jelentkezik.

Miért kell szólni mindezekről? A választ Rudnák Ildikó (2010) így fogalmazza meg: „A kultúra különbözőségeiből eredő félreértések az emberi kapcsolatokra negatívabban hatnak, mint a tisztán nyelvi, mert közvetlenül a partner személyiségét érintik” (Rudnák 2010, 5. p.). Rudnák – láthatóan – a kultúra elemeit rangsorba helyezi. Nem a nyelvi különbségeket emeli prímplánba, amely az interkulturális érintkezések legnagyobb akadálya lehet, hanem a kultúrák különbözőségét. A kulturális sajátosságok beépülnek a személyiség mélyebb rétegeibe, és meghatározzák az egyén, illetve csoport azonosságát, másságát, amit a Goldman-féle jéghegy-modellben a viselkedés, illem, hagyomány fogalmak fejeznek ki (vö. Albert-Lőrincz – Albert-Lőrincz 2011, 24–27. p.). Ezzel magyarázható például az, hogy az anyanyelv elhagyása és a többségi nyelv átvétele nem akadályozza meg azt, hogy erősen differenciált etnikai csoportok különüljenek el az eredettudat vagy a vallási hovatartozás kritériuma alapján. Az idegen többségi nyelv nyelvhasználat (a többségi nyelv elsőbbsége az anyanyelvvel szemben) természetes folyamatnak tekinthető mindaddig, amíg az egyéni vagy csoportidentitás nem okoz kárt, nem asszimiláló hatású. Az anyanyelv mellett másodikként az idegen (többségi) nyelv akár fontosabbá is válhat – és itt a nyelvi kommunikáció társadalmi szerepére gondolunk –, azonban ez azzal a veszéllyel jár, hogy elindítja az asszimilációt, ami két-három generáció alatt végbemegy. De ismerjük el, a világ nem az uniformizmustól válik színesebbé, érdekesebbé, gazdagabbá, teljesebbé, lakhatóbbá és szebbé, hanem a sokféleségtől.

Amikor az anyanyelvi oktatás fontosságát hangsúlyozzák, amikor az anyanyelv hivatalos státusra emelésének igényét megfogalmazzák és szorgalmazzák, tulajdonképpen a *kulturális szimmetriát* szeretnék megvalósítani: az egyenlő méltóságot és méltányosságot. A kulturális szimmetria nem azt jelenti, hogy a kisebbségi népcsoportok beszűkülni, bezárkózni készülnek saját védgátjaik mögé. A modern társadalmak nyitott társadalmak, amelyek a társadalmi interakcióra, az együttélésre rendezkedtek be. A másság – etnikai csoportkultúra – nem elvesz a társadalom értékeiből, hanem hozzáadja a magáét. Ez a fejlődés útja. A kulturális szimmetria a kulturális egyenrangúságot jelenti. Csak ebben az esetben van esély arra, hogy a társadalmi együttélés kooperatív legyen. A kooperáció kétirányú alkalmazkodást követel, ami semmiképpen nem azonos a kultúra elhagyással (*dekulturáció*), az asszimilációval.

3. Hogy is állunk az emancipációval?

A *kulturális egyenrangúság a társadalom „mentálhigiénés” emancipációját* tételezi. A román társadalomban ez még hátra van. A XIX. században végrehajtották a politikai emancipációt, a XX. században megvalósult a női emancipáció, a XXI. századra maradt a mentális emancipáció kiharcolása. Még sok és sokféle probléma megoldatlan ezeken a területeken, az emancipáció csak részlegesen valósult meg. Tessék csak arra gondolni például, hogy az emancipált női nem képviselői alkotják a pedagógusok zömét, akikről gondolkodási sztereotípiánkban a magas fokú empátiakészség, az érzékenység és finomság, a gondoskodás ösztönét megtestesítő női kép él. Mindazonáltal többek ádáz „retroemancipációs” törekvéseket képviselnek hallgatólagosan vagy kifejezetten, ami tartalmát tekintve lehet elfordulás, elutasítás, mellőzés, de akár ellenségesség is. Az *Európai Charta a Demokratikus és Erőszakmentes Iskoláról* (Strasbourg, 2004. júl. 6.) az a közösségi dokumentum, amelynek alapértékeit és elveit – biztonság és békés iskolai élet, egyenlő bánásmód és tisztelet, szólásszabadság – a diszkrimináció vagy az elnyomás veszélye nélkül, erőszakmentes és konstruktív problémamegoldás – egyetlen európai sem utasít el, pontosabban „minden európai magáénak vall” (Bevezetés). A dokumentum 1. pontja világosan kimondja, hogy: „mindenkinek kötelessége hozzájárulni a pozitív, tanulást serkentő és a személyiség fejlődését elősegítő iskolai környezet megteremtéséhez” (1.). A mai román demokrácia mintha nem ismerné a fent említett dokumentum tartalmát, helyet ad a nacionalista színezetű és kirekesztő pedagógus-magatartásnak, sőt a „jó román”-tól el is várja, hogy ügyködésével a kisebbségi jelenlétet láthatatlanná tegye. Mert ha nem látható, akkor nincs is! Mivel igazolható a fenti megállapítás?

a) *Szimbólumbaszókratika*. A szimbólumok a kultúra meghatározó elemei. Geert Hofstede (2001) a szimbólumokat a kultúra egyik önálló rétegeként értelmezi. A szimbólum konvencionális jelcsoport, jelentése társadalmi megegyezés alapján körvonalazódik, ezért az ugyanabban a kultúrában élők azonos módon de kódolják. A nyelv a legfontosabb szimbólum. Nyelvi eszközökkel fejezzük ki a kulturális tér identitását. Egy utcanév, egy kulturális vagy oktatási intézmény neve „héroszok” neveit hordozzák, akikre a közösség tagjai felnéznek, akiket tisztelnek. Hofstede hagyománymodelljében a kultúra négy réteget képez – az értékek köré épülő szertartások, szimbólumok és hősök –, amelyek aktuálisan a napi gyakorlatban jelenítődnek meg. Érzelmi és mozgósító erővel bírnak, és állásfoglalásra készítenek. A szimbólumok használata, reprezentációja mutatja a

közösség kulturális arculatát, a multikulturális jelenlét szimmetriáját vagy aszimmetriáját.

A teljes indukció útján hiteles, megbízható következtetések vonhatók le. De még a részleges indukció is képes arra, hogy ugyanezt az eredményt produkálja. Nos, ha például a marosvásárhelyi líceumok névadó patrónusainak nevét vennénk lajstrom alá, mint intézményi szimbólumot, mi derülne ki? Hogyan tükröződik az oktatási intézmények névadásában a város multietnikai-multikulturális képe? Kénytelen vagyok megállapítani, hogy egy olyan városban, ahol a 2011. évi népszámlálási adatok szerint a lakosság 44,87%-a magyar ajkú, líceumainak csupán 11,7%-a kapott magyar személyiségnevet intézményi arculati szimbólumként. Ha ehhez még hozzávesszük a Református Kollégiumot (magyar nyelvű oktatási intézmény), az arány 17,6%-ra módosul. Ne értelmezzék félre, kérem, csak ténymegállapítás a kultúra egyik fontos elemére, a szimbólumokra vonatkozóan.

b) Vezetés. Egy szervezet arcélét erősen meghatározza az intézmény vezetése, a vezetői stílus, a vezető nyílt és rejtett kommunikációja, a kommunikációs csatornák kiválasztása, a döntés. A jó vezető olyan vezetői attitűddel vezet, irányít, ellenőriz és építkezik, hogy az intézményt minél jobb helyzetbe hozza, és a szervezeti rendszer tagjait az általános megelégedettség uralja.

2013-ban, a marosvásárhelyi Liviu Rebreanu Általános Iskola szülői kezdeményező csoportjának sajtóban közzétett állásfoglalása szerint „a román anyanyelvű igazgatók a román pedagógusokkal karöltve a magyar aligazgatókat semmibe veszik és megtevesztik” (Horváth-Kovács 2013). Ez a rövid idézet azt példázza, hogy a vegyes tannyelvű iskolákban jogsértés folyik, az ország törvényeit kijátsszák, vagy tudatosan gátolják érvényesülését. Egy példa nem érv, jól tudja mindenki, de példaként felhozható lenne a marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Intézet vezetőségének ellenállása a magyar nyelvű orvos- és gyógyszerészképző intézet törvény biztosította létrehozásában, a 2-es számú általános iskola névadása körül kialakult interetnikai feszültség is (amely időközben megoldódni látszik), az utcanévről, kulturális intézmények elnevezéséről szóló tanácsi viták, ellenállások, obstrukciók. A példák folytathatók. A többségi demokrácia lehetővé teszi a kisebbségi szükségletek kielégítésének megghiúsítását mindaddig, ameddig nincsenek követhető, ellenőrizhető kisebbségvédő garanciák és szankciók, amelyek a szubjektív (emberi-érzelmi) tényező szerepét korlátozni tudnák.

c) *Kétnyelvű dokumentumbaszórnálat*. A román jog lehetővé teszi a kétnyelvűséget minden olyan települési vagy szervezeti adminisztrációban, ahol a kisebbségi részarány eléri a 20%-ot. Ehhez képest, a két tannyelvű oktatási intézmények közösségi tereiben – iskolaudvar, folyosók, műhelyek, laborok –, ahol instrukciók, organigrammok láthatók, a többségi nyelvet használják, de az iskolai dokumentumokban is mellőzik a kisebbségi nyelvet. Láthatóan sérül a nyelvi jogok érvényesülése.

Spanyolországban nem is olyan régen, még kemény diktatúra korlátozta a demokratikus kibontakozást, akárcsak nálunk. Innen veszünk egy példát. Fernando Trujillo Sáez a spanyolországi interkulturális oktatás kapcsán azt javasolja, hogy az osztályteremben zajló tanítási stratégiába olyan „interkulturális érvelési diskurzust” vezessenek be, amely ösztönzi a „kulturális változók” újrágondolását, mert ez emeli az oktatás eredményességét. Ezt a kultúra két nagy összetevőjének – történelem, földrajz, irodalom és a nagy emberi megvalósítások, illetve a szokások és hagyományok, az életmód és életvitel – diskurzusba emelésével kell megvalósítani, mondotta másokra hivatkozva (Trujillo Sáez 2004, 104–105. p.). Hajlunk arra, hogy a két tannyelvű oktatási intézményi kultúrák multikulturális diskurzusába átemeljük ezeket a gondolatokat. Igen, egy társadalmi térben a „kulturális változók” – nyelv, szokások, viszonyulások, értékek – az uralkodó, és a kisebbségi kultúrák elemeiből állnak össze, amennyiben a társadalom nem monokromatikus, de ilyen nincs. Következésképpen, a multikulturális diskurzusban ezeknek az elemeknek kell szerepelniük. De tudja-e Sáez stratégiáját alkalmazni az olyan pedagógus, aki olyan messze van az együtt élő kisebbségi kultúrák ismeretétől, mint Makó Jeruzsálemtől?

4. A korszellem ellenszelében, azaz a „retroemancipációs” törekvések borsá

A fent használt „retroemancipáció” fogalma azt szeretné érzékeltetni, hogy a többségi társadalom hajlandó visszafordulni a XIX. századi nemzeti mozgalmi eszmékhez, ahhoz az ádáz küzdelemhez, amelyet Danton, Marat, Robespierre, Széchenyi, Kossuth, Bălcescu, Avram Iancu, Kogălniceanu neve fémjelez. Nos álljunk meg, és nézzünk magunkba. Miért harcoltak eme nemes férfiak? A szabadságért, a zsarnokság és az idegen elnyomás ellen. Küzdelmet folytatni valamiért, ami már megvan, vagy valami ellen, ami már nem létezik,

Don Quijote-i küzdelem, szélmalomharc. Kérem tudomásul venni: a politikai és társadalmi emancipáció megtörtént az elmúlt századokban, sikerrel.

A „retroemancipáció” fogalmát azzal a szándékkal vezetjük be, hogy érzékeltesük, az emancipációért folytatott évszázados küzdelem – láthatóan – talán mégsem ért véget. Valószínűleg csak akkor fog befejeződni, amikor valódi multikulturális kompetenciákat fogunk birtokolni.

A kulturális kompetenciák kialakulását a társadalmi intézmények működési állapota, a szervezeti kultúra határozza meg. Hofstede (2001) alapján kijelenthető, hogy a kulturális minta, azaz a mindennapokban megmutatkozó, tudatos és érzelmi elemekre építkező viselkedési és viszonyulási kultúra középpontjában a társadalmi normák és értékek állnak. Ezt a magot Hofstede az informatika szóhasználatából vett *menthal software*-ként definiálja. A társadalmi intézmények átveszik, fenntartják és fejlesztik ezeket. Az, hogy mi marad fenn, az intézményi minták – család, oktatási rendszer, jog – határozzák meg. Az intézményekben ugyanis a társadalom egésze leképződik, mivelhogy a szervezetek, intézmények elfogadják, gyakorolják, megerősítik (esetleg szelektálják) a társadalmi normákat és értékeket. Az intézmény társadalmi elfogadottságát az egyes intézmények szintjén elfogadott és megerősített kulturális „menthal software” határozza meg (Hofstede 2001, 11. p.), és a kulturális kompetenciákban ölt testet. Ez lehet monokromatikus, hangsúlyozottan etnocentrikus, de lehet polikromatikus is. Utóbbi esetben a *multikulturális kompetenciák* teszik lehetővé a „békés nacionalizmust” (Kymlicka 1998), amely az egyéni és a kisebbségi közösségi jogok tiszteletén alapul. „Az interkulturális kompetencia olyan képesség, ami révén úgy boldogulunk egy kulturálisan heterogén környezetben, hogy miközben megvalósítjuk önmagunkat, másokkal is együttműködünk. Az új kultúrákhoz való alkalmazkodás egyrészt elősegíti a megértést vagy akár az integrációt, továbbá magában foglalja a rendszeres önvizsgálatot és az önismeretet az egyén részéről” (Rudnák 2010, 59. p.).

A multikulturális kompetenciák megléte vagy hiánya jelöli ki a *multikulturális státust*. A multikulturális kompetenciákról virtuálisan (elvi szinten) jól el lehet csevegni, iskolai programok címszávaiba be lehet szerkeszteni, megvalósítandó divatos célként ki lehet jelölni, fejlesztési célokat lehet megfogalmazni, és ezeket – amennyiben a nemzetközösségi (értsd európai) trend ezt várja el –, tökécsíteni lehet. A multikulturális státussal nem lehet pingpongozni, mert státusszevepeket rendel maga mellé, és a szerepek jogköröket és kötelességeket írnak elő. Lám-lám, milyen ez a fene nagy demokratikus tolerancia.

A társadalmi intézmények elfogadottságában a közösségi elvárások szükségleteinek kielégítettsége vagy kielégítetlensége tükröződik. A társadalmi intézmények (szervezetek) népszerűségi listájából ki lehet olvasni az adott társadalom megítélését. Ebből azonban nem lehet kikövetkeztetni azt, hogy melyik társadalmi réteg vagy csoport utasítja el, illetve fogadja bizalommal XY szervezetet.

El lehet-e kerülni az egyazon kulturális térben létező párhuzamos kulturális tereket? Ma még inkább a szkeptikus válasz a kézenfekvőbb. Ahhoz, hogy a párhuzamos kultúrákat interaktívvá tegyük úgy, hogy a kulturális identitás ne sérüljön, le kell bontani a nemzetállam eszméjét, és helyébe a polgári állam (*civic state*) eszméjét kell állítani, az etnikai nemzetek (*ethnic nations*) helyére pedig a polgári nemzetek (*civic nations*) kell hogy kerüljenek, a nacionalizmust a „békés nacionalizmus”-nak kell felváltania (Kymlicka 1998). Ez utóbbi elbírja a multikulturális értékeket, képes megvalósítani a multikulturális társadalom eszméjét, amely most csak eszményített formában létezik Kelet-Európában olyan körülmények között, amikor a társadalmak már nem monokromatikusak, és immár nem is lehetnek azok. „Az emberiség nem különül tisztán azonosítható csoportokra szerte a Földön, a globalizáció korában még kevésbé, mint valaha” – állapítja meg Dahrendorf (2004, 39. p.). Nos a címben felvetett kérdésre, sajnálkozással vesszük tudomásul, itt Kelet-Európában és most, 2013-ban, pozitív válasz nem fogalmazható meg. „Az emberek, úgy tűnik, a maguk fajták között akarnak élni, mert csak ott érzik magukat biztonságban a veszélyekkel teli, határokat nem ismerő világ láttán” (Dahrendorf (2004, 39. p.).

Összegzés

Ebben a cikkben Romániában ma még kényesnek tűnő kérdéseket foglalmaztunk meg, vetettünk fel és jártunk körül, a demokratikus európai szellemiség jegyében. A kérdésfelvetést a társadalmi tapasztalat sürgette. Nem vitatható, hogy a felvetett problémákat más és más szemléletben közelíti meg a kisebbség és a többség, mint ahogy az sem, hogy a tárgyalt vagy érintett problémák valószínűségeként létező problémák, amelyek megoldásra várnak. A címben problematizált paritás kérdése, úgy tűnik, ma reálpolitikai kérdés. A demokráciáknak nincs eszköze arra, hogy a kisebbség céljait kellő gonddal, odafigyeléssel, megértéssel és gondoskodással kezelje, mert a többségi döntési mechanizmus nem alkalmas erre. A kisebbségre úgy kell figyelni, mint a kisebbik testvérre a

családban. Nem kell tartani, netalán félni a kisebbik testvér szükségleteitől, mint ahogy nem illik tartani, félni a kisebbségi törekvésektől sem, hiszen az érdekeket csak a belső értékek mentén lehet megjeleníteni. A kívülállók sohasem ismerhetik meg a maguk teljességében azokat, egyrészt azért, mert más érdekdimenziókban gondolkodnak, másrészt azért, mert nem rendelkeznek a „jég-hegy” láthatatlan részének – értékek, feltételezések, gondolkodási minták, érzületek, olyan kultúraelemek, amelyek meghatározzák viselkedésünket, magatartásunkat, viszonyulásainkat, de amelyeknek nem vagyunk tudatában – kollektív tapasztalatával, életkészségével. A kultúra „közösségi jelenség: adott csoportok, nemzetek közös jellemzőinek együttese” (Csath 2008, 14. p.). A történelmileg beprogramozódott mentalitások különbözőségét, azt, amit Hofstede (2001) „szellemi beprogramozottságnak” (*mental programming*) nevez, el kell fogadnunk, mert nincs más megoldás. És kellő tapintattal kell fogadni a különböző csoportosulások vagy közösségek törekvéseit is, a társadalmi béke érdekében. A *valami más* – politikai vonatkozásban egy kisebbségi csoport – a többség által elfogadott konvencionális egyenlőségért száll síkra, a méltányosság és a biztonság jegyében.

Könyvészet

Albert-Lőrincz Márton – Albert-Lőrincz Csanád: *Multikulturalitás és demokrácia.*

Kolozsvár, 2011, Egyetemi Műhely Kiadó.

Csath Magdolna: *Interkulturális menedzsment.* Budapest, 2008, Nemzeti Tankönyvkiadó.

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

Hofstede, Geert: *Culture's Consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*, 2nd ed. Sage Publications Inc., 2001, California

Horváth-Kovács Ádám: A Liviu Rebreanu Általános Iskola szülői kezdeményező csoportjának állásfoglalása a Liviu Rebreanu Általános Iskola igazgatóinak leváltása ügyében. *Népíjság*, LXV. évfolyam 145. (18437.) sz., 2013. június. 27.

Kymlicka, Will: *American Multiculturalism in the International Arena* in *Dissent* (Fall 1998), pp.73–79.

<http://www.stanford.edu/class/polisci92n/readings/nov13.1.kymlika.pdf>
(letöltve 2013. 06. 29.)

Rudnák Ildikó: *A multikulturális környezet kibívásai a magyarországi nagyvállalatok vezetői körében*, doktori (PhD) értekezés, Gödöllő, 2010, Szent István Egyetem.

Trujillo Sáez, Fernando: *Towards interculturality through language teaching: argumentative discourse*. CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, n° 25, 2002/págs. 103–119.

vc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce25/cauce25_07.pdf,

(letöltve 2013. 06. 26.)

http://www.coe.int/t/dgap/democracy/activities/previous%20projects/europeanschoolcharter/04_Charter_Hungarian_h.asp, (letöltve 2013. 10. 29.)

Fodor László

A civilizációs betegségek pszichológiai körvonalai

„Egészségedre mindazonáltal ügyelj,
mert anélkül dolgozban el nem járhatasz.”

(Apáczai Csere János)

A civilizációs betegségek fogalma

A civilizációs betegségek mindenekelőtt a modern, egyre több technológiai eszközt és mesterséges anyagot alkalmazó, minél nagyobb termelésre /fogyasztásra és kényelemre törekvő, de egészségvédelmi szempontból nem igazán megfelelő, pszichikus feszültségekkel, konfliktusokkal és stresszel terhelt, passzív és mozgásszegény, nem egyszer környezeti ártalmak (szennyezettség, mérgezettség stb.) körülményei között lejátszódó, káros szokásokkal és függőségekkel telítődött életvitel körülményei között alakulnak ki. A civilizációs betegségek fogalmát Hugh Macdonald Sinclair (1910–1990) angol orvos, jelentős táplálkozástudós vezette be (a 20. század közepén), aki a „diseases of civilisation” szóösszetétellel (a „The Lancet”-ben – <http://www.thelancet.com/> – 1956-ban publikált kutatási beszámolójában), tulajdonképpen azokat a betegségeket jelölte (cukorbetegség, szív- és érrendszeri rendellenességek, rák stb.), amelyek kialakulásában a táplálkozással a szervezetbe juttatott „rossz anyagok” vagy elégséges mennyiségben nem juttatott „jó anyagok” játszanak elsőrendű szerepet. A problematika kutatása ettől kezdődően egyre fokozottabban került – nemcsak az orvos, hanem a pszichológus, a szociológus és a pedagógus – szakértők érdeklődési körébe (Sós József–Gáti Tibor–Csalay László–Dési Illés 1969; Pădureanu, Mircea 1973; Szendi Gábor 2009; Knopf, Heinz 2010; Kazai Anita 2013). Ezek a régebben szinte ismeretlen kórok a pillanatnyi statisztikai adatok szerint elsősorban a fejlettebb, nyugati típusú országokat (az úgynevezett jóléti, illetve fogyasztói társadalmakat), azokon belül pedig elsősorban a városi lakosságot érintik, és az orvostudománynak, természetesen a kezelési lehetőségekben, az utóbbi évtizedekben lejátszódott lendületes fejlődése ellenére, meglepő módon növekvő tendenciát mutatnak. Ebben az orientációban az is megfigyelhető, hogy egyes betegségek, amelyek hagyományosan az idősebb korosztályt érintették, mostanában egyre fiatalabb nemzedékeket (mondhatni már

gyermekkorúakat) is elérnek. Több kockázati tényező, illetve az immunrendszer gyengülését favorizáló körülmény – ülő életmód, dohányzás, helytelen és rossz minőségű (a szervezetet gyengítő és mérgező, illetve öregítő) táplálkozás, mozgáshiány, túlsúlyosság, fokozott só-, cukor-, zsír- és alkoholhasználat stb. – azonban már a gazdaságilag legelmaradottabb országokban is fel-felbukkannak. Így tehát az olyan betegségek, mint például a magas vérnyomás, a cukorbetegség, a csontritkulás, a székrekedés, az elhízás vagy a rák egyre gyakrabban előfordulnak (manapság már a szegényebb régiókban is). Továbbá az is jellemzővé vált, hogy ezek a jellegzetes betegségek egyre nagyobb mértékben válnak krónikussá és súlyossá. Az idevágó kutatások szerint (Iamandescu, Ioan Bradu 1997; Băban, Adriana 1998; Rădulescu, Sorin 2002; Horváth Zoltán–Popper Péter–Váradi Tibor 2006; Martel, Jacques 2007; Hitetlen Tamás 2012) nagy relevanciája van e téren a lelki tényezőknek, az egyre növekvő pszichikus terheknek, például az energiacsökkentő negatív stressznek, valamint a belső feszültségeket, konfliktusokat, félelmeket, bizonytalanságérzéseket, szorongást vagy depressziót kiváltó szociális vagy szakmai túlterheltségnek. Aláhúzendó tehát, hogy más kóros állapotoktól vagy más történelmi korok betegségeitől eltérően ezek a megbetegedések jelentős pszichológiai és szociális vetülettel rendelkeznek. Ilyen körülmények között azt lehet megállapítani, hogy napjainkat alapvetően jellemző egészségügyi helyzetkép meglehetősen ellentmondásos (anakronikus), hisz az egyre jobb életfeltételek, az egyre elmélyültebb tudományos orvosi tudás, az egyre hatásosabb nevelés és oktatás, illetve az egyre jobb egészségügyi ellátás mellett az emberek mégis megbetegszenek, sőt egyre több ember egyre változatosabb, súlyosabb és hosszabb ideig tartó civilizációs betegségben szenved. Sokan próbálkoznak mostanában hiteles választ találni arra a kérdésre, hogy mivel is magyarázható a fenti paradoxonos jelenség, ugyanis éppen fordított viszonyok kialakulását várnánk el, azaz az életmódbeli és higiéniai körülmények javulásával, a jólét és kényelem erősödésével, az iskolázási folyamatok kiszélesedésével, valamint az orvosi tudás és az egészségügyi ellátás fejlődésével egyre kevesebb betegnek, implicite egyre több egészséges embernek (egyre tovább) kellene élnie a Földön. A statisztikai adatok azonban megcáfolják eme elvárásunkat, mert hiszen egyrészt azt mutatják, hogy a nyugati típusú berendezkedéssel rendelkező országok népességének mintegy 50%-a szív- és érrendszeri betegségekben, hozzávetőleg 30%-a rákos daganatokban, 8%-a autoimmun betegségekben és 10–20%-a pedig cukorbetegségben halálozik el, másrészt pedig azt, hogy az elhalálozások több mint fele az általános életviteli móddal

hozható összefüggésbe. Minden jel arra utal, hogy e betegségekre és elhalálozási okokra vonatkozó elgondolkodtató arányok gyakorlatilag az utolsó száz év alatt alakultak ki. Ezek szerint a ma jól ismert civilizációs betegségek komplex fogalmáról is hozzávetőleg csak a XIX. század végétől beszélhetünk.

A civilizációs betegségek okai

Az egyre nyilvánvalóbbá váló patogén civilizációs tényezőket, a pszichésen terhelt helyzeteket és az egészségkárosító szociális körülményeket – voltaképpen a civilizációs kórok kiváltó (exogén) okait végső soron ma hat lényeges kategóriába sorolhatjuk:

- A táplálékok (rossz) minőségével, illetve a helytelen étkezési stílussal összefüggő okok (testidegen anyagokat tartalmazó, magas só- és zsírtartalmú élelmiszerek fogyasztása, természetes táplálékok és rostanyagok kimaradása az étrendből, hiányos és egyoldalú, azaz elégtelen mértékben változatos táplálkozás, folyadékfogyasztás csökkentett mértéke, az ivóvíz szennyezettsége, helytelen étrendi szokások és hibás táplálkozási hagyományok stb.), valamint olyan okok, amelyek elsősorban arra vonatkoznak, hogy a szervezet vagy nem kapja meg a megfelelő működéséhez szükséges anyagokat (például vitaminokat), vagy benne olyan anyagok halmozódnak fel, amelyeknek mérgező és romboló hatásuk van (például mérgek).
- Életviteli módozatokkal kapcsolatos okok (mozgásszegény napirend, inaktív életmód, fokozott stresszt gerjesztő szakmagyakorlás, fokozott fáradtságot keltő aktivitások, elégtelen pihenés, feltöltő szórakozás és relaxáció hiánya stb.).
- Lelki életkörülményekkel kapcsolatos okok (egyedüllét, rossz kapcsolat, feszültségek, az élet szinte összes területén megjelenhető stresszhatások, konfliktusok stb.).
- Környezeti mérgekre és szennyeződésekre vonatkozó okok (kipufogógázok, azbeszt, nehézfémek, illetve levegőszennyezettség, ivóvíz- és talajszennyezettség, radioaktív sugárzások, elektromágneses hullámok, szmog stb.).

- Függőségekkel kapcsolatos okok (dohányzás, kávézás, drogozás, számítógép-használat, illetve internetizmus, alkoholizálás, játékszenvedély stb.).
- Anyagi életkörülményekkel kapcsolatos okok (mindenekelőtt a hátrányos helyzet, az anyagi-pénzügyi gondok, illetve szegénység, a veszélyeztető életkörülmények, munkanélküliség, nyugalomba vonulás, migráció stb.).

A fenti okok kapcsán meg kell jegyezni azonban, hogy önmagukban és főleg külön-külön ezek a problémák nem mindig szerepelnek elsődleges kiváltó okokként, sőt azt lehet mondani, hogy az esetek túlnyomó többségében egyszerűen csak favorizáló tényezőkként lehet róluk említést tenni, hiszen azok csak legyengítik a szervezet ellenálló képességét és csökkentik immunitását, minek következtében az már nem tudja sikeresen felvenni a harcot a különböző károsító hatásokkal, a változatos kórokozókkal.

A civilizációs betegségek válfajai

Az előző alpontban felsorakoztatott sokrétű okokra, és nyilván jellegzetes genetikai alapokra az alábbi kategóriákba besorolható konkrét civilizációs és szociális betegségi válfajok vezethetők vissza:

- Szív- és érrendszeri, illetve keringési betegségek: magas vérnyomás, érmezesedés, arterioszklerózis, szívinfarktus, szívkoszorúér-betegségek, agyvérzés stb.
- Daganatos megbetegedések: különböző rákbetegségek.
- Anyagcsere okozta megbetegedések: cukorbetegség, elhízás (túlzott kalóriabevitel következtében kialakuló túlsúlyosság), köszvény, epekő, vesekő stb.
- Mozgásszervi betegségek: reuma, lúdtalp, gerincferdülések, csigolya-problémák, oszteoporózis (csontritkulás), artritisz (ízületi gyulladás és fájdalom), porckopás, deviált testtartás stb.
- Emésztőszervek betegségei: vékony- és vastagbél betegségei, székrekedés (minek következtében a mérgeanyagok nagyobb mennyiségben szívódnak fel és rakódnak le a szervezetben), májkárosodás, epehólyag-bántalmak, hasnyálmirigy betegségei, aranyér stb.

- Fogak betegségei: fogínysorvadás, fogszuvasodás, fogelcsúszás, foghiány stb.
- Idegrendszeri, illetőleg pszichés betegségek: kényszeresség, kénzó készletések, fóbiák, pánikbetegség, szorongás, kimerültség, kiégés (burn-out), depresszió, alvászavarok, anorexia, bulimia, szerekekkel és szokásokkal kapcsolatos függőségek, illetve szenvedélybetegségek (alkohol, drog, nikotin, gyógyszerek, illetve szerencsejátékok, a túlzásba vitt munka, sportolás, szex, édesség, internetezés, vásárlás és mobiltelefonozás stb.).
- Immunrendszer gyengeségei: megfázások, légúti/légzőszervi gyulladások, hurutok, szerzett immunhiányos tünetegyüttes (HIV-fertőzés vagy AIDS), vese- és hólyaggyulladások, allergiás bántalmak (pl. ekcéma vagy szénanátha) stb.
- Balesetek: véletlenszerű mérgezések, munkabalesetek, közlekedési balesetek, túlzott mértékű gyógyszereszedés stb.
- Világviszonylatban ezek a betegségek, amelyek a szervezet szerveinek épségét, működésük rendszerességét és harmóniáját aláássák, az elhalálozások mintegy 63%-át okozzák. Romániában ez az arány valamivel még magasabb. Ugyanakkor statisztikailag igazolt az a tény is, hogy tájainkon társadalmi és egészségvédelmi szempontból egyaránt a cukorbetegség (amelyben, míg Romániában kb. 1 millió ember szenved, addig világviszonylatban mintegy 370 millió) okozza a legtöbb bajt. A prediktív medicina éppen ezeknek a betegségeknek keresi – nyilván a genetikai tényező közrejátszásán túl – a közös gyökerét. Egyre biztosabbra vehető, hogy a helytelen, nyugati típusú táplálkozás, a (fiziológiai és pszichológiai következményeket egyaránt maga után vonó) stressz, a mozgáshiány és a környezetszennyeződés e gyökérhez tartoznak. E betegségekkel szembeni küzdelemben tehát elsősorban ezekbe az irányokba kellene haladni, illetve az idetartozó kockázati tényezőket kellene csökkenteni, esetleg semlegesíteni. Könnyen belátható, hogy ezeknek a betegségeknek a megismerésében és megértésében nem elégséges a pusztán biológiai szempont, nem járható csupán a genetikai rizikó elvére vonatkozó út. Arra van szükség, hogy az orvosi alapvetés szorosan szerveződjön össze a betegségek pszichológiai és szociológiai megközelítésének kritériumaival, amennyiben a testünk lelki természettel van megáldva, és az mindig közösségben, kizárólag a társadalomban létezhet.

A civilizációs betegségek helyzete napjainkban

Elemzésünkben abból a megcáfolhatatlan tényből kell kiindulnunk, melynek megfelelően az emberi életmód az elmúlt években – a felgyorsult ütemű társadalmi fejleményekkel, a jelentős gazdasági és technológiai változásokkal, valamint a természeti környezet problémáival párhuzamosan – annyira sarkalatosan módosult, hogy az lényünk és egész életvitelünk összes aspektusaira kihatott, implicite testi és lelki egészségünk szinte minden elemét befolyásolta. Az életmódbeli változások talaján a különböző betegségek kiváltásában a genetikai hajlamosságon túl ma már olyan alapvető tényezők sorakoznak fel, mint amilyen például a betegségek kockázatát növelő rossz szokások (pl. dohányzás), a környezeti ártalmak (pl. vízszennyezettség) vagy a helytelen táplálkozás (pl. kalóriadús élelmiszerek fogyasztása). A modern jóléti életmód végső soron legalább három alapvető fejleményt váltott ki az emberek életvitelében. Az egyik a higiénés szokások és eljárások elterjedésére, a másik a finomított szénhidrátoknak – gabonafélék: burgonya, rizs, kukorica, cukor, fruktóz stb. – a táplálkozásban történő fokozott használatára, a harmadik pedig a népesség D-vitamin szintjének lecsökkenésére vonatkozott. Ebben az orientációban annak kérdését kellene minél pontosabban megválaszolni, hogy az egyre korszerűbb és hitelesebb orvostudományi alapok ellenére mégis miért alakul ki egyre több civilizációs megbetegedés, és azok miért jelentkeznek egyre gyakrabban (és miért kezelhetők egyre nehezebben). A kérdés egyik lehetséges válasza azt hozza előtérbe, hogy az utóbbi évtizedekben rohamosan multiplikálódtak a hibás vagy egyszerűen rossz, különböző adalékanyagokat tartalmazó (szinte mesterségesnek nevezhető) élelmiszerek. Ugyanakkor elterjedtek a kényelem és a mozgáshiány irányába mutató életviteli szokások és hagyományok (amelyeket kialakulásuk után igencsak nehezen adnak fel az emberek), megsokszorozódtak és lerögzültek a modern társadalom által serkentett hibás élet-, munka- vagy táplálkozási nézetek (esetenként éppen a reklámpar, a rossz értelemben vett hagyományörzés vagy a média tudatra ható befolyásának következményeként). Ehhez szorosan kapcsolódik annak ténye is, hogy az egyéni felelősségtudat, az egészségkultúráltság és -magatartás távolról sem fejlődött a szociális evolúcióra jellemző felgyorsul ütemmel. Hiába nyert megkérdőjelezhetetlen bizonyosságot például, hogy a dohányzásnak, a túlzott mértékű és rendszeres alkoholfogyasztásnak vagy a mértéktelen környezetszennyezésnek az emberi egészségre igen

káros következményei vannak, egyes emberek mégsem veszik ezt komolyan, életvitelükben nem veszik figyelembe, és nem számolnak a várható káros következményekkel. Ebben a gondolatmenetben azt is szükséges megemlíteni, hogy a kialakult fogyasztói társadalom gyakorta egyszerűen favorizálta, jellemzői révén mintegy segítette az egyes modern betegségek kialakulását, hisz azok számára megfelelő alapokat szolgáltatott. Gondolhatunk például a stresszre, a klasszikusnak nevezhető függőségekre, az újabb keletű, a munkával, a számítógéppel, a nyertőgépekkel, a vásárlással, a chips rágcsálással, az édességek vagy a szénsavas üdítők fogyasztásával kapcsolatos szenvedélybetegségekre. Mindehhez még az is hozzáadható, hogy a civilizációs betegségek gyógyítása az esetek többségében nagy nehézségekbe ütközik, például a kezelési eljárások igencsak körülményesek és költségesek, ugyanakkor meglehetősen hosszadalmasak, esetenként pedig egyes kórok sajnos még napjainkban is gyakorlatilag gyógyíthatatlannak bizonyulnak. Olykor pedig az is megtörténik, hogy adott betegség esetében maga a gyógyszeres vagy valamilyen speciális eszközt és technikát alkalmazó orvosi beavatkozás csökkenti a szervezet ellenálló képességét (és teret nyit a civilizációs jellegű kóros folyamatok kialakulásának). Ebből közvetlenül az fakad, hogy eme sajátságos „népbetegségek” viszonylatában a hangsúlyt minden bizonnyal a megelőzésre kell fektetni. Ennek lényeges irányai pedig – többek között – az egészségtudatosság növelésének, az egészségtelen viselkedési formák és életmódok gyökeres megváltoztatásának, a táplálkozási kultúra erősítésének érdekében kifejtett pedagógiai (oktatási-nevelési) tevékenység. Már régebről beigazolódott az az elgondolás is, miszerint meghatározott életviteli módozatok hosszabb távú gyakorlása specifikus kórképekhez fog (előbb-utóbb) vezetni. Ebből fakad, hogy ezen betegségek megelőzésében vagy gyógyításában az életviteli szokások – mindenekelőtt pszichológiai és pedagógiai eszközökkel történő – megváltoztatása igencsak hatékony eszköznek mutatkozik. Nyilván nem szabad megfeledkezni a genetikai tényezők szerepéről sem, hisz azok talaján megtörténik, hogy hasonlóan helytelen és egészségtelen életvitelű emberek közül csupán egyesek betegszenek meg, vagy hogy az egészséges életmódot folytatók közül is egyesek megbetegedhetnek. A szakértők azonban ma úgy vélekednek, hogy a civilizációs betegségek esetében a genetikai kódoltságnak – amely közismerten vagy hajlamosít, vagy nem valamilyen betegségre – kisebb befolyása van, mint az életviteli módnak, ezen belül pedig kiváltképpen a táplálkozásnak, a mozgásszegény életformának a pályagyakorlás lelki és szociális problémáinak vagy a stressz sikertelen kezelésnek. Reménykeltő, hogy a

genetikai vizsgálatok ma meglehetősen pontosan meg tudják állapítani, hogy az egyén milyen betegségekre hajlamosabb, s ennek ismeretében a betegség kifejlődését megfelelő életmenedzsmment, munka- és pihenésrend, valamint a táplálkozásmód megtanulásával, illetve konkrét gyakorlásával bizonyos mértékben meg lehet akadályozni.

A civilizációs betegségek elleni küzdelem

Ma sokan úgy gondolják, hogy a degeneratív (a szervek vagy az egész szervezet progresszív leépüléséhez vezető) és krónikus jellegű (hosszan tartó és nehezen vagy egyáltalán nem gyógyítható) civilizációs betegségek a régi korszakok járványszerűen terjedő fertőzőbetegségeihez hasonlítanak, illetve azok helyébe léptek. Szinte köztudott, hogy ez utóbbi betegségek előfordulása manapság gyakorlatilag teljes mértékben visszaszorult, elsősorban nyilván az orvostudományban végbement fejlődések következtében. Érdekes módon ma azonban éppen azok a betegségek terjednek (még a szegénység sújtotta régiókban is), amelyek nem ragályos vagy nem fertőző jellegűek, ámbar hosszabb távon meglehetősen súlyosak. Az is igaz, hogy e betegségek többsége a természetes népeknel gyakorlatilag ismeretlen, s a nyugati világban is a modern életmód kialakulása után jelentkezett (tehát akkor, amikor a modern ember szinte teljes mértékben megváltoztatta táplálkozását, jóllehet a biológusok megegyeznek abban, hogy metabolizmusának biokémiai mechanizmusai a legrégebbi idők óta számottevően nem változtak). Ebből fakad, hogy az orvostudomány is meglehetősen későn kezdte el tanulmányozni eme betegségek kialakulásának és kezelésének módjait, illetve a betegségeket kiváltó tényezők szerepét (például az élelmiszerek és a táplálkozásmód, a környezeti feltételek vagy a technológiai eszközök betegségeket okozó hatásait). E betegségformák terjeszkedésének megfékezése korunk aktuális körülményei között, és nyilván az etiológiák függvényében csakis jól megalapozott, nagy léptékű és átfogó intézményes (kormányzati, sőt nemzetközi) intézkedéseket igényel. A civilizációs betegségek elleni küzdelemben az előbb említett hivatalos intézkedések révén mindenekelőtt azokat a mélyre szántó szociális állapotokat és életmódbeli stílusokat kellene kijavítani, amelyeket a társadalom modernizációja, fokozott technológizálódása, urbanizációs fokának növekedése, valamint az anyagi-tárgyi és konzumerista aspektusok egyre fokozottabb előtérbe kerülése, és az azt közvetlenül követő fokozatos életszínvonal-növekedés okozott. E korrekció nyilvánvaló módon

interdiszciplináris – biológiai, orvosi, pszichológiai, pszichoszomatikus, pszichopatológiai, pedagógiai, szociológiai, antropológiai erőfeszítéseket egyesítő – megközelítési módokat, több szempontú oktató, tudatosító és tájékoztató bemutatásokat, eredményes megelőző intézkedéseket és minél koraiabb diagnosztizálási lehetőségeket igényel. Jó eredményekkel kecsegtet például a zsír- és só-tartalom vagy más adalékanyagok és tartósítószeres csökkentése az iparilag előállított élelmiszerekben (például a konzervekben vagy a kenyérben), a dohányzás szigorú tiltása a közösségi helyeken, a peszticidek (növényvédő és rovarirtó szerek) használatának mérséklése stb. A preventív jellegű rendelkezések és tevékenységek mentén természetesen nagy jelentősége van – a tudatosító és viselkedésfejlesztő pszichopedagógiai intézkedéseken túl – az egyre hatékonyabb oltóanyagoknak és a széles körű vakcinációs rendszereknek. Végső soron ahhoz, hogy érdemben és hatásosan tehesünk a civilizációs betegségek ellen, az egész népeiséget érintő átfogó műveltségbeli, viselkedéskulturáltságra vonatkozó, mondhatni az egész életvitelt érintő változtatásokra van szükség. Nem nehéz észrevenni, hogy ennek egyik központi jelentőségű eszköze a sajátos pedagógiai és pszichológiai szempontokkal operáló hatásgyakorlás, modellnyújtás és tudatosítás. Kutatások által bizonyított tény ugyanis, hogy ezen életmód-betegségeknek is nevezhető kórformák egészen nagy valószínűséggel féken tarthatók és kezelhetők (pláne kialakulásuk kezdeti szakaszában) vagy legalábbis kibontakozásukban hatásosan befolyásolhatók egyszerű szemléletmód- és életstílus-változtatással. Ehhez viszont pszichológiai és pedagógiai alapvetésű, oktatásközpontú, tudatosító, tájékoztató és informáló beavatkozásokra, mindezekelőtt a prevencióra fókuszáló magatartás- és szemléletmód-fejlesztésre van szükség. Amennyiben a civilizációs betegségek (impliciten az elhalálozás) legalább hét kockázati tényezője – magas vérnyomás, magas koleszterinszint, túlsúlyosság, elégtelen zöldség- és gyümölcsfogyasztás, túlzott alkoholfogyasztás, mozgáshiány, dohányzás – a táplálkozással és a mozgással kapcsolatos, természetesennek vélhetjük, hogy az oktatás révén a legsürgősebben ezek viszonylatában kell hathatósan fellépni. Úgy tűnik, hogy a legjobb eredményességgel a dohányzásról való lemondás, az elégséges testmozgás és a megfelelő táplálkozás kialakítására tett tudatosító erőfeszítés kecsegtet. A táplálkozás problematikája ma egyre fokozottabban kerül a szakmai viták és az oktatási programok középpontjába, amennyiben beigazolódott, hogy a tudományos szempontokat érvényesítő prevenciók étrenddel számos civilizációs kór ellen sikeresen lehet fellépni. A programok szervezésében abból az elvi megállapításból lehet kiindulni,

miszerint korunk alapvető betegségei gyakorlatilag a korra jellemző táplálkozási rendből fejlődnek ki. Orvosi becslések szerint is az étrend révén 30–60%-ban lehet a különböző civilizációs megbetegedések viszonylatában, megelőzés vagy gyógyítás szándékával, eredményesen hatni. A legjelentősebb egészségnyereséggel táplálkozási szakemberek által személyre szabottan kidolgozott étrend, illetve a táplálkozásterápia kecsegtet. Ez az életkor, a nem, a foglalkozás, az életmód, a szokásrend vagy a pillanatnyi egészségi állapot függvényében kidolgozott sajátos étrend, amely egyes betegségek megelőzését, lefolyásuk késleltetését vagy súlyosbodásuk elkerülését teszi lehetővé. Nemcsak a pszichológiai és pedagógiai, hanem az orvosi szakmai körökben is általánosan elfogadott az a vélemény, mely szerint az egészséges életmódra (s azon belül mindenekelőtt helyes és ésszerű táplálkozásra, valamint rendszeres testmozgásra, fizikai gyakorlatokra és sportolásra) való nevelés révén jelentős mértékben meg lehet előzni számos civilizációs nevezhető betegséget. Ilyen összefüggésben általánosan is azt lehet megállapítani, hogy bizonyos mértékben ezek a betegségek az emberek viszonylatában opcionális jelleggel bírnak, hiszen azok önállóan választott táplálkozási szokásokkal, viselkedés- és életmódbeli szituációkkal függenek össze, mint ahogyan az egyén önnön életét tekintő felelősségével és tudatos gondolkodásával is. Nyilvánvaló azonban, hogy ezek szorosan összefüggnek a helyi körülményekkel, az egyének neveltségével és műveltségével, valamint gazdasági és társadalmi helyzetével is. Ilyen körülmények között nagy jelentősége van azoknak a fejlesztő tevékenységeknek, amelyek megpróbálják ráébreszteni az embereket arra, hogy hagyjanak fel igénytelen, rostokban, vitaminokban és ásványi anyagokban szegény, azonban koleszterinben és szénhidrátban gazdag étrendjükkel, az adalékanyagokat, tartósítószeret és színezéket tartalmazó élelmiszereket, valamint az alkoholos italok és szénsavas üdítők fogyasztásával, hisz azok folyamatosan mérgezik és gyengítik szervezetüket.

A modernizáció és urbanizáció, a bővelkedés, jólét és komfort által favorizált (gyakorta szinte észrevétlenül, jellegzetes előzetes tünetek hiányában fellépő), gyakorlatilag az egészségtelen életmód által kiváltódó betegségek elleni küzdelemben, a medicina prevenció intézkedéseiben és az országos egészségügyi programokon túl arra van szükség, hogy az emberek elgondolkodjanak azon, hogy végső soron ők ők, illetve saját döntéseiktől és választásaiktól is nagymértékben függ, hogy az életmódból fakadó kóros következményekkel szembe fognak-e nézni vagy sem. Ugyanis nem ringathatják magukat abban az illúzióban, hogy a (túl)fogyasztásra és kényelemre épülő társadalom egyik napról a

másikra jó irányban meg fog változni (például le fog szokni az autók használatáról, le fog mondani a műtrágyák vagy a tartósítószer alkalmazásáról, fel fogja számolni az élelmiszerek nagyipari termelését, nem fog többé félkész, szintetikus adalékanyaggal dúsított élelmiszereket termelni stb.). Ilyen orientációban az egészségügyi szakszerű tájékoztatás, az általános életmódbeli és dietetikai szabályok programszerű terjesztése az emberek egészségmegőrzésükre vonatkozó tudatosításának fontos andragógiai eszközeit képezik. Tehát az életminőség problémája, a lelki nyugalom, a szabadidő eltöltésének és a mértékletes táplálkozás kérdése, az egészség/betegség témaköre napjainkban, számottevő mértékben a személyes kultúra, illetőleg az egyéni tudatos választás függvénye. Tudásának és gondolkodásának alapján, végső soron az egyén dönt annak tekintetében, hogy lemond vagy nem a civilizáció azon komponenseiről, amelyek civilizációs betegségeket okoznak. Amennyiben még a legfrissebb felmérések is azt mutatják, hogy az embereknek a civilizációs betegségek okaira, azok szövődményeire, kezelésük vagy súlyosbodásuk tényezőire vonatkozó általános tudása igencsak hiányos és szegényes, élet- és munkamódjukra való személyes odafigyelésük pedig elégtelen, az egészségnevelési programok megszervezésének és a különböző célpopulációk vonatkozásában történő implementálásának szükségessége egyértelműnek mutatkozik.

Irodalomjegyzék

- Băban, Adriana: *Stres și personalitate*. Cluj-Napoca, 1998, Editura Presa Universitara Clujeana.
- Iamandescu, Ioan Bradu: *Psihologia medicală*. Bucuresti, 1997, Infomedica.
- Hitetlen Tamás: *Testi betegségek lelki okai*. Budapest, 2012, Hermit Könyvkiadó.
- Horváth Zoltán–Popper Péter–Váradi Tibor: *A megbetegítő lélek. Civilizációs betegségek*. Budapest, 2006, Saxum.
- Kazai Anita: *A civilizációs betegségek terjedése a fejlődő világban*. 2013. (http://www.pharmaonline.hu/hatter/cikk/a_civilizacios_betegsegek_terjedese_a_fejlodo_vilagban)
- Knopf, Heinz: *Bolile civilizației*. 200. (<http://www.widmann.ro/stiri/42>)

- Martel, Jacques: *Lelki eredetű betegségek lexikona*. Budapest, 2007, Partvonal Könyvkiadó.
- Pădureanu, Mircea: *Boli specifice civilizației contemporane*. București, 1973, Editura Științifică.
- Rădulescu, Sorin: *Sociologia sănătății și a bolii*. București, 2002, Editura Nemira.
- Sós József – Gáti Tibor – Csalay László – Dési Illés: *A civilizációs betegségek kórtana*. Budapest, 1969, Akadémiai Kiadó.
- Szendi Gábor: *Pleolit táplálkozás – A nyugati életmód és a civilizációs betegségek*. Budapest, 2009, Jaffa Kiadó és Kereskedelmi Kft.

Serdülőkori szenvedélybetegségek

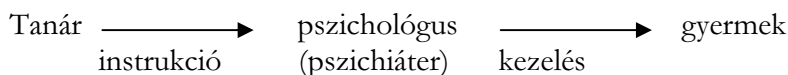
A serdülőkor a gyermekkorból a felnőttkorba való átmenet időszaka. Ez alatt az időszak alatt a fiatal személyiség fokozatosan éretté válik, kialakul az érett autonóm személyiség. A korszak határainak megjelölése nem egyértelmű, mert a testi és lelki fejlődésben elég nagy eltérések tapasztalhatók. Általában azt lehet tapasztalni, hogy a testi fejlődés megelőzi a lelki fejlődést. Gyakran kialakul egy olyan helyzet, hogy a gyermek intellektuális és testi fejlődés szempontjából felnőttnek megfelelő szinten van, érzelmileg és szociálisan pedig gyermek marad. Ennek az egyik következménye, hogy a gyermekkorban kialakult énkép széttöredezik, és elkezdődik az egyéni identitás kialakítása. Az identitás kialakítása a serdülőkor központi problémájává válik. „Ki vagyok én?” „Merre tartok?” „Mire vagyok képes?” „Milyennek lát a környezetem?” – kérdésekre keres választ.

E. Erikson szerint (Tóth László 2000) a pszichoszociális fejlődésnek ebben a szakaszában fontos, hogy az egyén sikeresen oldja meg az identitáskeresés krízisét. Az autonóm törekvésekkel párhuzamosan elkezdődik a szülőkről való érzelmi leválás, amely szintén nem tekinthető konfliktusmentesnek.

A felnőtté válás e viharos, konfliktusos szakaszában kialakulhatnak deviáns megnyilvánulások, amelyeknek a fő típusai az öngyilkosság, a bűnözés, valamint gyűjtőfogalomként is használt, és egy csoportba sorolható zavarok: alkohol- és drogfogyasztás, játékszenvedély, valamint a dohányzás.

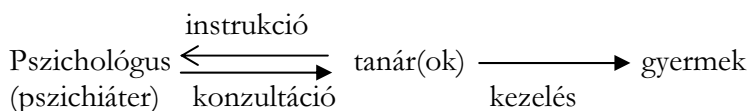
Az iskoláskorban (serdülőkorban) megjelenő számtalan zavar kezelésére minden bizonnyal az iskolák nincsenek felkészülve. Nincsenek meg a szükséges tárgyi és személyi feltételek, nincs megfelelő számú szakember, nincs megfelelő időkeret, megfelelő szemlélet stb. Az említett nehézségek közül talán a legnagyobb probléma a szakember hiány. Ennek az orvoslására egy lehetséges modell az iskolai mentálhigiénés konzultáció. Az alábbiakban ezt a modellt mutatjuk be.

A klasszikus modell szerint a tanár érzékeli az iskolában megjelenő problémákat, és ezzel a szakemberhez fordul. A modell szerint a következő kommunikáció zajlik le a tanár és a szakember között:



Ennek a modellnek a lényege, hogy a tanár elmondja a tanulónál tapasztalt zavar jellemzőit a pszichológusnak (instrukció), aki valamilyen kezelésben részesíti a gyermeket. Ezt a modellt olyan esetekben kell alkalmazni, amikor a probléma kezelése túllépi a pedagógus kompetenciáját. A modell előnye, hogy a tanuló szakszerű ellátásban részesül. Hátránya, hogy a szakemberhiány miatt csak nagyon kevés tanuló részesülhet ellátásban.

Sokkal gazdaságosabb a második (indirekt) modell. Ezt a modellt lehet alkalmazni minden olyan esetben, mikor a probléma olyan jellegű, hogy a pedagógus szakmai szupervízió mellett megfelelően folytathatja a tanuló „kezelését”. Ebben az esetben a pszichológus egyszerre több tanárral tarthat konzultációt a tapasztalt zavarokról, és természetesen így egyszerre több tanuló mentális problémájában nyújthat segítséget. Az ilyen jellegű konzultáció esetén fontos, hogy a konzultáció legyen önkéntes a tanár részéről, és folyamatos.



Ebben az esetben a pszichológus (pszehiáter) szakmai segítséget nyújt a pedagógusnak a probléma megoldásában, aki vállalja a problémák kezelését. A modell előnye, hogy így több pszichológiai eset kezelésében lehet segítséget nyújtani. Szintén a modell mellett szól az a tény, hogy ez a beavatkozás fokozza a pedagógusok felelősségét a tanulóval szemben. A módszer hátránya az, hogy a folyamatos szupervízió ellenére sem lehet olyan szintű ellátást nyújtani, mint az első esetben, és a módszer csak bizonyos problémák esetén alkalmazható.

Az említett modellek mellett számtalan olyan módszer és program van, amely segít a szenvedélybetegségek kialakulásának megelőzésében, és a kialakult zavar kezelésében.

Szenvedélybetegségek

Szenvedélybetegségről akkor beszélünk, ha valaki leküzdhetetlen vágyat érez valamilyen készítmény vagy magatartás iránt. Ez azt jelenti, hogy az érintett nem tud létezni alkohol, nikotin, kábítószer vagy szerencsejátékok nélkül. Ha valamely készítmény szedését csökkenti vagy abbahagyja, elvonási tünetek jelentkeznek. A mértéktelen dohányzás, ivás, kábítószer-fogyasztás gyakran társul más deviáns magatartással. Terápiájuk csak nagyon kis mértékben hatékony ezért nagy hangsúlyt kell fektetni a prevencióra. Kialakulásukban döntő szerepet játszanak a társas környezeti tényezők, de nem lehet figyelmen kívül hagyni

bizonyos személyiségvonásokat (például mezőfüggőség, külső-belső kontrollosság) sem.

A következőkben a szenvedélybetegségek formáit, tüneteit, okait és terápiás lehetőségeit mutatjuk be.

Alkoholizmus

Az alkoholizmus a leggyakoribb szenvedélybetegség a modern társadalmakban. Legtöbb társadalomban a lakosság 3–5%-a érintett, és főleg a férfiakra jellemző (a férfiaknál 6–7-szer gyakoribb, mint a nőknél). Egyre inkább tapasztalható, hogy nemcsak az ifjúkorúakra és felnőttekre jellemző ez a deviáns viselkedés, hanem már a serdülőkorúak, sőt a gyermekkorúak körében is elterjedt. Németországban az alkoholisták 10–12%-a serdülőkorú és ifjúkorú, Svájcban ez az arány körülbelül 20–25%. Hazai adatok szerint a középiskolások 28%-a, az általános iskolások 16%-a ismeri a részegség állapotát (Murányi-Kovács Endréné 1991).

Az alkoholizmus kialakulásában szerepet játszanak az alkoholfogyasztással kapcsolatos társadalmi szokások. Ma már társadalmilag elfogadott, hogy ünnepelni pezsgő, bor, sör nélkül, szinte elképzelhetetlen. Egy „ivós” társaságban azok sem tudják kivonni magukat a befolyás alól, akik valójában nem szeretik az alkoholt. A társaság szokásai önkéntelenül is hatással vannak a többiek szokásaira. Ilyen értelemben a veszélyeztetettebbek azok a vidékek, amelyek a nagy mennyiségű szeszfogyasztás területén történelmi és társadalmi hagyományokkal rendelkeznek (például szőlőtermelő vidékek). Ezek a családi és munkahelyi szokások oda vezethetnek, hogy az erre hajlamos, pszichikusan sérülékenyebb fiatalok előbb alkalmi, majd rendszeres fogyasztókká válnak. Később kialakulhat a mértéken felüli fogyasztás szokása, majd fokozatosan sodródhatnak az alkoholizmus és az alkoholfüggőség felé. A mértéktel történő alkoholfogyasztás nem tekinthető károsnak. Ez akkor válik veszélyessé, amikor a fiatal a belső feszültségtől való szabadulás eszközeként választja az italozást.

Természetesen a valódi okokat a fiatal közvetlen társadalmi környezetében kell keresni. A leggyakoribb a szülő-gyermek kapcsolat ridegsége, a szülők halála, brutális nevelés, deviáns minta a családban, betegség, válás stb.

Az említett társadalmi okok és társadalmi szokások mellett fontos megemlíteni, hogy a személyiség bizonyos vonásai szerepet játszhatnak az alkoholizmus kialakulásában. Ilyen a Witkin (Peck–Whitlow 1992) által leírt mezőfüggő személyiségvonás. Klinikai vizsgálatokban kimutatták, hogy az észlelésben tapasztalt mezőfüggőség másféle „függőséget” is jelent (így az alkoholtól való függőséget is). Az alkoholistákat gyakran erősen függő személyként jellemzik, akik

személytől függők, személyes támogatást igénylők. Egyébként más szenvedélybetegségek esetében is a mezőfüggő személyiségvonás hajlamosító tényezőnek tekinthető.

Az alkoholizmus már önmagában is számos olyan veszélyt hordoz, mint például testi és szellemi leépülés, tanulmányi teljesítmény hanyatlása, megromlott szociális helyzet, munkanélkülivé válás stb. A helyzetet súlyosbítja, hogy gyakran társulhat különböző más deviáns viselkedésformákhoz: bűnözés, nemi erőszak, munkakerülés és agresszivitás. Az alkoholista személyiségre jellemző az állandó indulati feszültség, az érzelmi labilitás, az agresszivitás, a durvaság, a magányosság és a kilátástalanság, perspektíva nélküliség.

A kezelés kórjósolata annál jobb, minél hamarabb kerül a fiatal pszichiáterhez vagy pszichológushoz. Az elvonó gyógymód célja, hogy a beteg képes legyen önként lemondani a szeszes italok élvezetéről. Az alkoholfüggők csak akkor képesek végigcsinálni a kezelést, ha maguk is belátják ennek szükségességét, ők is akarják a változást. A kezelés első része az erre specializált intézményekben történhet hatékonyan (különböző pszichoterápiás és gyógyszeres kezelésekkel). Az intézetből való távozás után fontos, hogy a beteg rendszeresen járjon utókezelésre, illetve fontos a család és a pedagógus megfelelő támogatása. A pedagógusok támogatására nemcsak ebben a szakaszban van nagy szükség. Mivel az alkoholizmusban nagy a visszaesés valószínűsége, ezért a megelőzés szerepe még fontosabbá válhat. Ebben a pedagógus által folytatott felvilágosító munkában a jól szervezett prevenció programok sokat segíthetnek. A prevencióban és a kialakult probléma kezelésében fontos szerepe lehet a kortárs tanácsadásnak, az alternatív és ambuláns intézeteknek, valamint a telefonos lelkiségély-szolgálatnak, melyeket szintén fiatalok végeznek.

A kábítószer-szenvedély

A kábítószer élvezése az 50–60-as évekre vezethető vissza. Elterjedése eleinte az Egyesült Államokat, majd Európa nyugati országait érintette. Magyarországon az 1970-es évek elejétől kezdett elterjedni, egyszerűbb narkotikumok (ragasztók oldószerének belégzése) formájában. A toxikománia formái megjelenése függ a szociokulturális környezettől, az aktuális divattól és az egyén anyagi lehetőségeitől.

A kábítószer-fogyasztás okai hasonlóak, mint az alkoholizmusnál említett okok. Kialakulásukban tehát környezeti tényezők és személyiségvonások (mezőfüggőség, infantilis karakterstruktúra) játszanak szerepet. Talán annyit érdemes kiemelni, hogy e szenvedélybetegség elterjedésében a nyugati filmiparnak

nagy szerepe volt. E filmek eljutottak Magyarországra, és negatív mintát nyújtottak az örömszerzés és a feszültségcsökkentés könnyű módjára.

A legtöbb szakember véleménye szerint, az összetett patogenezisből kiemelhető két fontos motívum: az egyik a valóság megváltoztatásának vagy feledtetésének igénye (menekülés a valóságból), a másik a vágy egy örömet nyújtó élmény megismétlésére. Különösen érintett a serdülőkorúak és az ifjak csoportja, akik az identitásuk alakulásának szakaszában, a mai gyorsan változó világban és az értékrendek felbomlása mellett nehezen találják meg valódi énjüket, helyüket a világban. Az is előfordul, hogy a társas együttlét, a csoporthoz tartozás élménye arra készíti a nem drogfogyasztót, hogy tegyen egy-két kísérletet kíváncsiságból. Ezeknek a próbálkozásoknak az a nagy veszélye, hogy kellemes érzéseket („csodálatos álomvilágot”, „feloldott érzelmi élményeket”) idézhetnek elő, ezzel további fogyasztásra csábítják a fiatalt. Főleg az alkoholistá, depressziós, alacsony frusztrációtűrűsű, én-gyenge fiúk és lányok esnek ebbe a csapdába. A fogyasztások gyakori megisméltése hamarosan a drogfüggőség kialakulásához vezethet.

A szenvedély folytán a fiatal rossz szociális körülmények közé kerül, és megjelennek a testi és a lelki leépülés jelei. A testi jelek közül a legszembetűnőbbek a testsúlycsökkenés, fertőzésre való hajlamosság, krónikus tüdő-, máj- és vesebetegség, valamint bőrbetegségek. Napjainkban a befecskendezéssel járó módszerek esetén egyre nagyobb az AIDS-fertőzések valószínűsége. A lelki jelek: szorongás, közöny, hallucinációk, üldözési mánia, elhanyagoltság és pszichózis. Nagyon fontos lenne, hogy a pedagógusok jól ismerjék a testi és lelki tüneteket, illetve drogfogyasztásra utaló jeleket. Ezzel nagymértékben segíthetnék a prevenciót, az időben elkezdett terápiás beavatkozást. A tartós fogyasztóknál felmerül a kérdés, hogy vajon a szertől alakult ki a pszichotikus viselkedés vagy a már előbb meglévő zavarát akarta csökkenteni a drogfogyasztással.

A terápia célja kábítószermentessé tenni a beteget anélkül, hogy más magatartás zavara vagy szomatikus betegsége alakulna ki. Szükséges a speciális intézetben ellenőrzés alatt végzett méregtelenítés. Ezt követi a hónapokig tartó elvonókúra (mint az alkoholistáknál), majd különböző pszichoterápiás módszerek. Csak azután következhet a munkaterápia, a kreatív tevékenységek és az egyén reszocializációja. Ezt a terápiát számos, az egészségügyi rendszeren kívül működő speciális intézetben lehet folytatni (terápiás közösségek, alternatív intézmények, klubok stb.).

A pedagógus szerepe nem korlátozódik az említett prevencióra és a terápia elindítására. Fontos szerepet vállalhat a reszocializációban is: az érzelmi izoláltság feloldásában, a közösségi érzések fejlesztésében és a társadalmi hasznosság érzésének fokozásában.

A játékszenvedély

A játékszenvedély világszerte növekvő tendenciát mutató megnyilvánulás. Régóta ismert jelenségről van szó, amelyet megtalálunk az adott társadalmak kulturális hagyományai között. Az irodalomban és a festészetben számtalan példa illusztrálja ezt a témát.

Az ember számára a játék örömet és felszabadulást jelent, a játékszenvedély viszont rabságot, mely megfosztja az embert a játék örömétől. A játékszenvedély betegségnek tekinthető, amelyre jellemző, hogy az ember nem ura cselekvéseinek, megszűnik a racionális gondolkodása. Indokolatlanul optimista, nem számol a várható negatív következményekkel.

A játékszenvedély kialakulásának több oka is lehet. Úgy tűnik, hogy a betegség patomechanizmusában szerepe van a csökkent szerotoninaktivitásnak. Vizsgálatok alapján igazolt, hogy a csökkent szerotoninaktivitás-szint esetén nagyobb az impulzivitás és a kockázatvállalás, személyiségvonások, amelyek szerepet játszanak a játékszenvedély esetén. Feltételezhető, hogy a külsőkontrollos személyiség dimenzió, szintén szerepet játszik a betegség kialakulásában. A külsőkontrollos személyiség típusú ember úgy véli, hogy ami vele történik, rajta kívülálló okok miatt van: véletlen, szerencse, sors, a másik személy, stb. A belsőkontrollos személy ennek az ellentétje. Úgy véli, hogy ami vele történik, az tőle függ, ő irányítja saját életét. Mind a belső-, mind a külsőkontrollos vonások kialakíthatók bizonyos körülmények között. Pszichológiai vizsgálatok alapján kimutatták, hogy a játékszenvedélyes betegeknek sokkal nagyobb a külső kontrollosság, mint az átlag populációnál.

Az adott társadalom kultúrájától függően nagyon változatos formái lehetnek a játékszenvedélyeknek. A mi kultúránkban a legjellemzőbbek a játékautomaták, a rulett, a kártya, a lóverseny és a lottó.

A beteg csak ritkán fordul orvoshoz, többnyire a kísérő tünetek miatt kér segítséget. Ilyen kísérő tünetek lehetnek a depresszió, az alvászavarok, a szorongás, az anyagi válság és a megromlott, nem harmonikus családi élet. Általában környezete kéri meg a beteget, hogy forduljon orvoshoz. Ez kevésbé hatékony, mert hiányzik a pszichés segítség feltétele, hogy a beteg belássa helyzetét, és hogy változtatni akarjon. A betegség megelőzésében és kezelésében fontos a mentálhigiénés szempontok érvényesítése. A kezelés több síkon folyik. Mivel feltételezhető a szerotoninrendszer funkciózavara, ezért indokoltnak tűnik a gyógyszeres kezelés (például a szerotoninrendszerre ható antidepresszánsok). Elengedhetetlen az egyénre szabott adekvát pszichoterápia alkalmazása is. Nagyon fontos lenne a szerencsejátékokkal kapcsolatos törvények és szabályok

módosítása (például kiskorúak kitiltása a szerencsejáték kaszinókból, a kitiltott felnőttek kötelező mentálhigiénés ellátása stb.).

Statisztikailag is igazolt, hogy a rendszeres játék esetén elkerülhetetlen a veszteség. A pénz nélkül maradt fiatalok gyakran a bűnözés irányába haladnak, megromlik a kapcsolatuk a családdal és közvetlen környezetükkel, de nem ritka az öngyilkosság sem. A pedagógusok, kortárssegítőik és más, szakemberek által folytatott folyamatos prevenció munkájában ezekre a veszélyekre kell felhívni a fiatalok figyelmét. Fontos lenne ismertetni a tanulókkal olyan programokat, amelyekben a játékszenvedély olyan, közvetett veszélyeire is felhívják a figyelmet, mint gyermekrablás, prostitúció, szervkereskedés és egyebek.

Dohányzás

A fiatalok nagy mennyiségű nikotin fogyasztása szintén világjelenségnek számít. A kisiskoláskorú és prepubertáskorú gyermekek dohányzása inkább kíváncsiságból, feltűnési vágyból és a felnőttesség demonstrálása céljából történik. A serdülőkorúaknál jelentősen növekszik a nikotinfogyasztás, és itt már a vágy és a megszokás áll a viselkedés hátterében, így a kiváltó okok eltérnek az előző formáknál említett okoktól. Maguk a fiatalok sem tudják megindokolni dohányzásukat. Olyan banális okokkal magyarázzák, mint: „megszoktuk”, „jólesik”, „segít levezetni az idegességet” stb. A felsorolt okokon kívül fontos szerepe lehet a szülők és a közvetlen környezet mintájának, a reklámoknak és általában a médiának. Hajlamosító tényezőkként kimutathatók olyan személyiségvonások, mint az önértékelés-kompenzálás (például: alacsony növés, csúnya alkat vagy retardáltság esetén), vagy az én-gyenge személyiség.

A dohányzás önmagában még nem tekinthető súlyos deviánsviselkedésnek, csak a nagy mértékű és hosszú ideig tartó fogyasztásának vannak súlyos következményei. Ezek lehetnek testi és lelki jellegűek. Testi következmények: hörgőhurut, tüdőtágulás, magas vérnyomás, szív- és érrendszeri zavarok, gyomorpanaszok. A nagy mennyiségű fogyasztás rákot is okozhat, főleg a hörgőben, tüdőben, a nyelőcsőben és a gégében. Pszichés következmény: a dohányzó lelki függőségben él, és terhére van a környezetének. A dohányzásnak több kellemes hatása van a fogyasztó kedélyállapotától függően. Lehet nyugtató, de lehet izgató hatása, enyhíti a bizonytalanságérzést, és könnyű szédülést vált ki.

A dohányzásról való leszokás nagyon nehéz feladat. Ezért kell hangsúlyt fektetni a prevencióra, amelyben az orvosnak, a szülőnek és a pedagógusnak egyaránt fontos szerepük van. Fontos lenne, hogy a pedagógusok a létező prevenció programokat szervesen beillesszék nevelési munkájukba.

Irodalomjegyzék

- Bagdy Emőke: *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Budapest, 1999, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Mérei Ferenc – Binét Agnes: *Gyermeklélektan*. Budapest. 1981, Gondolat Kiadó.
- Erős László: *Játék életre, halálra*. Budapest, 1998, Magyar Mediprint.
- Salamon Jenő: *A megismerő tevékenység fejlődéslelektana*. Budapest, 1993, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiss Tihamér: *Az érzelmi élet zavarai korai gyermekkorban*. Budapest, 1968, Tankönyvkiadó.
- Gerevich József (szerk.): *Közösségi mentálhigiéné*. Budapest, 1989, Gondolat Kiadó.
- Tóth László: *Pszichológia a tanításban*. Budapest, 2000, Pedellus Tankönyvkiadó.
- Hermann Imre: *Az ember ősi ösztönei*. Budapest, 1984, Magvető.
- Böszörményi Zoltán – Brunecker Györgyi: *A gyermekkor és az ifjúkor pszichiátriája*. Budapest, 1979, Medicina.
- Murányi-Kovács Endréné – Kabainé Huszka Antónia: *A gyermekkori és a serdülőkori személyiségzavarok pszichológiája*. Budapest, 1991, Tankönyvkiadó.
- Demcsákné dr. Kelen Ilona: *Pszichoszomatikus zavarok gyermek- és ifjúkorban*. Budapest, 1982, Medicina.
- Krista Federspiel – Ingeborg Lackinger Karger: *A lélek egészségkönyve*. Budapest, 1998, Kossuth Kiadó.
- Windfrid Huber: *Pszichoterápiüle*. București, 1997, Știința&Tehnica.
- Koop Mária – Fóris Nóra: *A szorongás kognitív viselkedésterápiája*. Budapest, 1995, Végeken Kiadó.
- David Peck – David Whitlow: *Személyiségelméletek*. Budapest, 1992, Gondolat Kiadó.

Demény Piroska

Az előkészítő osztályos gyermek szövegalkotási készségének fejlesztése

Bevezetés

A nemzetközi szövegértés-felmérések és oktatásszociológiai vizsgálatok eredményei alapján kimondhatjuk: a családok társadalmi, gazdasági és kulturális helyzete jelentősen befolyásolhatja a gyermekek iskolai pályafutását, így későbbi életpályájuk alakulását is (Czachesz–Vidákovich 1996; Andor 1999; Vári et al. 2002). A különböző korosztályú iskolások olvasási/szövegértési teljesítményének vizsgálata során kiderült, hogy a származási egyenlőtlenségeket az iskola-rendszer alapvetően nem változtatja meg (Bourdieu–Passeron 1977; Czachesz–Vidákovich 1996). Ha két egyforma családi háttérrel rendelkező tanuló teljesítményét vizsgáljuk, annak a gyermeknek, aki jobb környezetű iskolába jár, a teljesítménye is jobb lesz, mint azé a gyermeké, aki az átlagnál alacsonyabb szintű szocioökonómiai környezetű iskolában tanul. A különböző iskolatípusok és településtípusok mentén nagy teljesítménybeli különbségek mutathatók ki.

Kutatásunkkal arra a kérdésre keressük a választ, hogy az a közeg, amelyből az iskolába érkeznek a gyermekek, mennyire van eltérő hatással az iskolába lépő korosztályra, mire építhet munkájában a tanító. Találnunk kellett tehát egy olyan tevékenységet, amelynek az elsajátíttatása nem, legfeljebb a fejlesztése az iskola feladata: ez a beszéd. Az az életszakasz pedig, amelyben még nem mutatkozik meg az iskola hatása, illetve az iskolák minősége közötti különbség, az előkészítő osztály első néhány hete.

A gyermeki beszéd jellemzői

A pszicholingvisztikai és a szociolingvisztikai kutatások megalapozták a gyermeki beszédre vonatkozó ismereteinket. Vizsgálatunk szempontjából érdekes górcső alá vennünk a kommunikatív beszédet. Az eltérő családi szerepviszonyokat Bernstein (1975) eltérő kommunikációs kódok használatával kapcsolja össze: korlátozott kód és kidolgozott kód. Állítása szerint az alacsony társadalmi-gazdasági státusú családok belső szerkezetét a zárt szerepviszonyok jellemzik, a családon belüli kommunikációban ún. korlátozott kódot használnak. A családtagok egymáshoz való viszonyát és a kommunikáció stílusát elsődlegesen

a státusbeli elhelyezkedés, a pozíció befolyásolja (apa, gyermek stb.). A gyermek magatartásának irányításában is gyakran a státusra hivatkoznak (például generációs státusra: Bezzeg az én időmben egy gyermek nem viselkedhetett így a szü-leivel. Nemi státusra: A fiúk nem sírnak. Korstátusra: Az ilyen nagy lányok nem sírnak.) Az ilyen típusú családi kommunikáció nem figyel a beszédpartnerek belső motívumait, szándékait, elképzeléseit is érintő közlési módokra. A korlátozott kód beszédhelyzethez kötött, a helyzet adta támpontok nélkül nem, vagy csak nehezen érthető beszédet jelent. Ilyen típusú nyelvhasználat esetén a beszélők nagymértékben támaszkodnak a megnyilatkozás pillanatában rendelkezésükre álló vagy az együtt megélt múltból eredő közös ismeretekre, jelentésekre. E közös jelentések rendszerint nincsenek kifejtve, általában név-másokkal, határozószókkal utalnak a közös ismeretekre. Az ilyen típusú be-szédmód zavarja a megértést. A korlátozott kódot használó azonban nem ké-pes a hallgatója ismereteit feltérképezni, és számára a megértéshez szükséges mennyiségű információt közölni.

A magasabb társadalmi-gazdasági státusú családok szerkezetét a nyílt sze-repviszonyok jellemelik, ahol a családtagok közötti kapcsolatokat jóval kevésbé határozza meg a státusbeli elhelyezkedés, ők kommunikációjukban úgynevezett kidolgozott kódot használnak. Kidolgozott kód használatakor tehát a beszélők megnyilatkozásaik megtervezésekor, mondanivalójuk kifejtésekor a jelentés va-lamennyi lényeges mozzanatát beemelik a hallgatónak szánt nyelvi megnyilat-kozásba. Az így közölt jelentések a helyzettől függetlenül érthetők bárki számára.

A későbbiekben Bernstein megállapításait többen bírálták és finomították. A magyarországi hasonló vizsgálatok (Pap–Pléh 1972; Pap 1982; Réger 2002) például rámutattak arra, hogy a szocializációban szerepet játszó egyéb tényező-ket is figyelembe kell venni, és hogy a vizsgálatot nemcsak feladathelyzetben, hanem a mindennapi kommunikáció életszerű helyzeteiben is el kell végezni. Az azonban bizonyos, hogy újra és újra érdemes feltennünk azt a kérdést, hogy Erdély magyarlakta településein mi a jellemző a különböző szociális háttérű, iskolába lépő gyermekek szóbeli produktív szövegeire. A metodika, az iskolai fejlesztés lépéssorának megtervezéséhez a jellemzők konkrét feldolgozására van szükség. Jelen vizsgálatunkban nem vállalkozhatunk az összes erdélyi iskola-előkészítő osztályos gyermek szóbeli kommunikációs készségének vizsgálatára, csupán a középrégió reprezentatív mintáján végzett kutatások alapján – egyelő-re körültekintő óvatossággal – vonunk le néhány konklúziót.

A gyermeki szövegalkotás vizsgálata

Az anyanyelvi tantárgy-pedagógiai szakirodalom meglehetősen kevés ismeretet közöl a gyerekek által alkotott szóbeli szövegek jellemzőiről (Demény 2009, Kernya 1995). Általában a gyermeki szóbeli szöveg mondanivalójának tagoltságáról, a lazább szövegkohézióról beszélnek, de számunkra fontos lenne tudni azt is, melyek a konkrét jellemzői ennek a lazább szövegkohézióknak.

Ezt a problémát kutatva empirikus vizsgálatot végeztünk. A minta nem nagy: egy magyar többségű nagyváros és egy szórványiskola előkészítő osztályos tanulói kerültek bele: összesen 32 előkészítő osztályos kisdíák. A feladat mindkét esetben ugyanaz volt: az 1. ábrán szereplő képről kellett a gyermekeknek kis gondolkodási idő után szöveget alkotniuk. Segítő kérdéseket nem kaptak, megnyilatkozásaikat reportofonnal rögzítettük, majd lejegyeztük. (A felmérést a kolozsvári másodéves tanítóképzős hallgatók segítették.) Nem a beszédtechnika megfigyelése volt az elsődleges célunk, ezért a szóbeliségből adódó természetes hibákat, illetve a nyelvjárási sajátosságokat sem vettük figyelembe.



1. ábra. A szóbeli szövegalkotáshoz használt kép
(Forrás: http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes)

Igyekeztünk olyan képet választani, amelynek élményanyaga ismerős lehet mindkét településtípus tanulói számára, így a saját élményeik alapján mesélhetnek a képen látottakról. Feltételeztük, hogy az intenzíven megélt élmény elmesélése két-három összefüggő mondatból álló, elbeszélő jellegű szöveget eredményez

minden előkészítő osztályos gyermek esetében. A rögzített szövegek elemzésekor a szöveg tartalmával kapcsolatban a szereplőkre, a helyre, az időre és az eseményekre vonatkozó jellemzőket kerestünk. Elemzési szempontjaink között szövegszerkezeti megfigyelések is voltak: a makroszerkezeti egységek meglétét vagy hiányát vizsgáltuk.

A vizsgált szövegek tartalmi vonatkozásai

Bármely szöveg megértésének egyik alapfeltétele, hogy a beszédpartner a szöveg szereplőit azonosítani tudja. Az azonosságot szemantikailag ekvivalens nyelvi elemekkel jelölhetjük: szinonimát, hiperonimát (nemfogalom) vagy hiponimát (fajfogalom) használhatunk helyette, akár meg is ismételhetjük a nyelvi elemet, antonimával is újraemlíthetjük, illetve névmással helyettesíthetjük (Szikszainé 1999, 181. p.). Kíváncsiak voltunk, hogy a sokféle nyelvi lehetőség közül melyeket használják leginkább az előkészítő osztályba lépő kisdiákok.

Képünkön több gyermek látható, feltétlenül szükséges tehát azonosítani őket, ha el akarjuk érni, hogy a beszédpartner is ugyanarra a szereplőre gondoljon. A következő megoldások születtek: *a kislány; a kislány; Pistike; Panna (valamint más nevek); az egyik kislány; egy fiú, egy lány; egy fiú; a másik; egy kislány, aki vezeti a kirándulókat; ő, őke, a gyerekek; az osztálytársak, a kirándulók, a barátjuk, az utolsó gyermek, a kutya, Bodri stb.*

A rögzített szövegekben használt formákat sorrendbe állítottuk aszerint, hogy a hallgatót mennyire segítik a megértésben, hiszen a beszédpartner nem láthatja a képet, az elbeszélés alapján kell elképzelnie azt. Pozitívumként értékeltük, hogy a szemantikai lehetőségek közül valamennyit használták a vizsgált előkészítő osztályosok. Érdekes különbségeket fedeztünk fel akkor, amikor településtípusonként elemeztük a szövegeket: a szórványban élő gyermekek leginkább a névmásos formákat alkalmazták. A személyes névmások (*ő, őke*) csak arra utalnak, hogy személy a szöveg szereplője. A határozatlan névmások (*egyik, másik*) azt az információt is közlik, hogy többen vannak a képen. A sorszámnevek már a konkrétabb azonosítást szolgálják: a sorban elfoglalt helyet is megjelölik. A *kislány* és a *kislány* szó a nemet is azonosítja. A határozott névelő használata arra utal, hogy a mesélő tanuló feltételezi, hogy hallgatója is ismeri az előzményeket, csakis ugyanarra gondol, mint ő. A magyar többségű nagyvárosi iskolások csaknem mindegyike elnevezte a kép szereplőit. A névadás valóban az azonosítás legjellemzőbb eszköze. Első előforduláskor azonban a *Panna, Pisti, Jani, Peti és Bodri kutya kirándulnak* mondat ekvivalens az *A kislány, a*

kisfiúk és a kutya kirándulnak mondattal, hiszen mindkettő utal a szereplők nemére, és feltételezi, hogy a partner tudja, kiről beszélünk. A nagyvárosi iskolák esetében több előkészítő osztályos gyermek szóbeli szövegalkotása fejlett nyelvhasználatot mutat: gyakran egyedi jellemzőket keresnek (a kisfiú, Peti, aki elől megy a sorban, mutatja az utat), vagy fölérendelt fogalmat (gyermek) bontanak ki úgy, hogy megnevezik az alárendelt részeket (Panna, Pisti, Peti és a barátjuk Jani, Bodri nevű kutyájával).

Kutatások bizonyítják, hogy az iskolába lépő gyermekek még nem rendelkeznek fejlett téri orientációval, a helyviszonyokat kifejező szavak az elemi osztályban épülnek be a gyermek aktív szókincsébe. Vizsgálatunkban azt is megfigyeltük, mit tudnak az előkészítő osztályos gyermekek a képen látható szereplők térbeli elhelyezkedéséről közvetíteni. A rögzített szövegek elemzése rávilágít arra, hogy az előkészítő osztályos gyermekek zöme már a bevezető mondatban rögzíti a helyszínt, ahol a képen látható esemény zajlik (erdőben, az XY erdőben stb.). A példából látható, hogy néha egészen konkrétan saját élményhez kapcsolják a helyszín megnevezését. A szórványtelepülés gyermekei közül egyetlen esetben találtunk ilyen konkrét helyszínmegnevezést. A szórványban élő gyermek elvétele használja az *itt, ott* határozószókat, amelyek tulajdonképpen nem segítik a beszélgetőpartner tájékozódását. A tömbmagyarság területén élő diákok fejlett téri tájékozódására utalnak a sorszámnevek (első, utolsó), illetve a sorrendiségre utaló határozószók (elől, hátul).

Az időviszonyok nyelvi megjelenítése nehézséget jelent az adott korosztály számára. Ez a vizsgált szövegekben meg is mutatkozik. Szóbeli fogalmazványaikból kiderül: az időviszonyok megjelölését nem tartják fontosnak az előkészítő osztályos gyermekek. Az évszokról, napszokról külön nem beszélnek, hiszen a megnevezett cselekvésekből (*kirándulnak, nyaralnak, sétálnak* stb.) ez egyértelműnek tűnhet számukra. A vizsgálatban részt vevő 32 diák közül öt (tömbben élő) bevezető mondatában találtunk utalást az események idejére is (*egy nap, nyáron, nyári kirándulás*). Közülük egyik általános időmeghatározást használt: *egy nap*, hárman a konkrét évszakot nevezték meg, a harmadik jelzős szerkezetbe foglalta az időmeghatározást. A jelzős szerkezet használata előkészítő osztályban fejlett szövegalkotási és kommunikációs készségre utal. Vizsgálatunk az igeidők használatának aspektusára is kitért, melyben elég nagy különbségeket észleltünk a két településtípus gyermekeinél. A szórványban élő gyermekek szinte kivétel nélkül jelen időt használtak megnyilatkozásaikban (*A gyermekek kirándulnak, Egy fiú megy elől, és vezeti a csapatot, A kutyát is magukkal viszik, Bodri is kirándul*), a tömbben lévő iskolák diákjai pedig vagy

csak múlt időt alkalmaztak (*A négy barát elment az erdőbe. Panna, Pisti, Jani és Peti kirándultak. Bodrit, a kutyát is magukkal vitték.*), vagy a bevezető mondat múlt ideje után áttértek az események jelen idejű közlésére (*A gyerekek kimentek az erdőbe kirándulni. Megfigyelték az erdőben élő állatokat. Jót kirándultak.*). Az igeidők váltásával a makroszerkezeti egységek elkülönülnek egymástól, ami a szöveg jobb megértését szolgálja. A múlt idő használatával azt is jelzik a beszédpartnernek, hogy az események nem a valóságban, nem a jelenben játszódnak.

A képen látható legfontosabb cselekvések a kép előterében látható gyermekekhez köthetők, a vizsgálatban részt vevő gyermekek figyelme szinte egyáltalán nem terjedt ki a képen látható állatokra (egyedül a kutyáról alkottak mondatot néhányan). A vizsgált előkészítő osztályos gyermekek zöme a *kirándul*, *nyaral* fogalmakat használta, néhányan általánosabb, kevésbé pontos fogalmakkal jelezték az eseményeket: *mennek*, *sétálnak*, *gyalogolnak*. Az események közül kevés tanuló tért ki a kutya és egyéb állatokkal történő dolgokra (a gyermekek kedvence a mókus, a fogalmazványokban azonban meg sem említik). Bizonyára a részletesebb, tisztább kép, a több gondolkodási idő előhívta volna ezeket a gondolatokat is, hiszen ebben a korban a gyermek ragaszkodik az állatokhoz, szívesen beszél az állatokhoz kötődő élményeiről.

Szövegszerkezeti megfigyelések

A szöveg szempontjából a makroszerkezeti egységek nélkülözhetetlenek. Elbeszélő szövegek esetében teljes szövegnek a bevezetéssel, tárgyalással és befejezéssel rendelkező szöveget tekintjük. Az előkészítő osztályos gyermekek nyelvi produktumai közül a tömbmegyéből való gyermekek szövegei felelnek meg. Ezek között találunk több olyan alkotást, amelyben mindhárom szerkezeti egység megtalálható. A képen látható események ezekben a szövegekben a tárgyalásba kerültek, amit egy elképzelt előzmény és egy összegző befejezés egészített ki. A kiegészítés nyilvánvalóan összetett gondolkodási folyamat eredménye. A vizsgálatból az derült ki, hogy a szórványban élő gyermekek csak a képen látható eseményeket fogalmazták meg, a tömbmagyarsághoz tartozó diákok számottevő része viszont valamilyen bevezető mondatot is alkot. Összegző gondolatként általában valamilyen személyes élmény vagy érzés fogalmazódik meg. (Bárcsak én is velük lehetnék! Én is voltam kirándulni az erdőben.)

Fejlesztő feladatok

A fejlesztés megtervezése csak az adott korosztály vagy az adott gyermekcsoport jellemzőinek ismeretében lehetséges. Tudjuk, hogy az előkészítő osztályba érkező gyermek alapvető tevékenysége a játék. Ennek megfelelően a fenti felmérés eredményeit felhasználva olyan dramatikus játékokat készítettünk, amelyek a téri orientáció és a helyszínek azonosításának a problémáját segítenek megoldani. Az előkészítő osztályos tankönyveknek és munkafüzeteknek nagy hangsúlyt kellene fektetniük a gyermekek élethelyzeteit ábrázoló képek megjelentetésére, az élethelyzeteket utánzó dramatikus játékokra. A tanuló a dráma aktív és alkotó módszereinek segítségével szert tesz a mindennapi élet során felmerülő helyzetekben jól használható kommunikációs alapkészségekre. Képesse válik különböző céllal, eltérő környezetben és helyzetekben, különféle módon létrejött szövegek megértésére, reflektálni tud rájuk saját megalkotott szövegével. A dráma nyújtotta felszabadult, játékos légkör növeli a gyermek beszédbátorságát, képessé válik önálló szövegalkotásra, melyben a hallgatóság igényeihez is alkalmazkodni tud. A dramatikus tevékenységeken részt vevő gyermekek élményszerűen ismerkedhetnek meg a gondolatok szavakba öntésének mindazon változatával, amelyek előfordulhatnak az életkorukból adódó általános szituációkban. A kialakított „mintha” helyzetek kipróbálása közben olyan gyakorlatra tesznek szert, amely lehetővé teszi, hogy a szokásostól eltérő, olykor azonban mégis előforduló élethelyzetekben is megfeleljenek megnyilatkozásaikkal. Jelen tanulmányban a dramatikus játékok nyújtotta motiváló lehetőségeket mutatjuk be néhány példa alapján.

Első téma: *Egy nap falun* (falusi életkép)

Fejlesztendő részkompetenciák

A vizuális, a verbális és a motoros képességek együttes alkalmazása; a hely meghatározására vonatkozó kifejezések pontos használata.

Jelentésteremtés

1. Válassz ki egy járművet, amivel falura juthatunk! (Több közlekedési eszköz rajza közül válogathatnak a gyermekek: szekér, kerékpár, vonat, autóbusz, személyautó.)
2. Meséld el, miért ezt a járművet választottad!
3. Kit látogatunk meg a faluban? (Saját élmények előhívása.)

4. Meséld el egy napod eseményeit, amelyet a nagymamádnál töltöttél!

5. Falusi udvar képe – állatokról képek. Sorshúzással mindenki választ egy állatképet, ez lesz az ő kedvenc állata (pl. liba, disznó, borjú, ló stb.). A kiválasztott állatot végig kell vezetni a falusi udvaron (képen), be kell vezetni a saját „házába”.

6. Útközben minden gyermek közvetíti, hogy hol jár, merre halad!

Szituációs játékok

a) Kedvenc háziállatod a: Ezt az állatot szeretnéd gondozni.

b) Számodra ismeretlen látogatók tanácstalanul álldogálnak az egyik ketrec előtt, nem találják a kijáratot. Tőled kérnek segítséget. Mondd el, merre menjenek!

c) Találkozni szeretnél a barátoddal (pl. a kútnál). Az udvar két különböző pontjáról indultok. Mondjátok el, merre mentek!

Második téma: *Mesterségem címere*

Fejlesztendő részkompetenciák

Pozitív viszonyulások kialakítása és megerősítése: nyitottság, empátia mások iránt; a szereplők azonosításának képessége; a kérdésalkotó képesség és téri tájékozódó képesség fejlesztése.

Jelentésteremtés

1. Két csoportban rajzok, képek. A képek különböző mesterségek képviselőit ábrázolják (szakács, autószerelő, pék, orvos, tanító, pilóta, tűzoltó stb.). Ezek közül a képek közül választják ki a diákok a kedvenc mesterséget. A mesterembert mestersége címerével társítják (rajzok kiválasztása)!

2. Nevezd meg, hogy ki ő! Fogalmazd meg, mit kérdeznél tőle!

3. Mi leszek, ha nagy leszek? – Rajzos bemutatás.

4. Mimetikus játék: *Mesterségem címere*

5. Rajzoljuk meg településünk térképét, rajta a különböző üzletekkel!

6. Idegenvezető: városodba látogató idegen embernek kell elmagyaráznod, hogyan juthat el a pékségbe, a piacra stb.

7. Szerepjátékok: *A piacon, A ruhaboltban, Az orvosnál, A fodrászatban, A pékségben.*

Harmadik téma: Gyümölcsöskert

Fejlesztendő részkompetenciák

Memóriafejlesztés; a vizuális, verbális és motoros képességek együttes alkalmazása; a hely meghatározására vonatkozó kifejezések pontos használata.

Jelentésteremtés

1. *Ritmikus sorozatok.* Gyümölcssorozat. Folytasd a sort! (különböző gyümölcsök sorrendbe helyezése – képkártyák).

2. *Gyümölcsvarázs.* Kendővel leterített kosárból bekötött szemmel választunk ki egy gyümölcsöt. Ezt forma és illat alapján próbáljuk megnevezni.

3. *Gyümölcsfák.* Terepaszttal készítése: gyümölcsöskert, amelyben csak a csupaszfák találhatók. Közös megegyezés alapján helyezzük el a gyümölcsöket a fákon (ragasztással).

4. *Szüret.* Megérkeztek a szüretelők: irányítsd őket, ki hol találja meg azt a gyümölcsfát, amelyről szüretelnie kell?

5. *Játék.* Dióhéjhajók úsztatása, fújása szájjal, biciklipumpával, gumimatracfújatóval. Fújás különböző irányból: előlről, hátulról, oldalról. Dióhéjhajók célba fújása.

6. *Gyümölcssaláta receptek.* Mesélik el, hogyan készítenek gyümölcssalátát (milyen gyümölcsöket használnak fel, milyen tevékenységeket végeznek, pl. megmossák a gyümölcsöt, meghámozzák, felszeletelik, tálba teszik, cukrozzák stb.).

Negyedik téma: Építsünk házat!

Fejlesztendő részkompetenciák

Memóriafejlesztés; a vizuális, verbális és motoros képességek együttes alkalmazása; a hely meghatározására vonatkozó kifejezések pontos használata.

Jelentésteremtés

1. Mindenki rajzolja le a saját házat!

2. Utcasor: a házakat sorrendbe helyezzük, így alakítjuk ki a mi utcánkat. Mindenki meghatározza a háza helyét az utcában.

3. Mesélj a házadról! Miből készült? Hány emeletes? Hol található?

4. Mutasd be a lakás beosztását: konyha, pince, padlás, nappali, hálószoba, fürdőszoba.

5. Látogató: látogató érkezik hozzátok. Magyarázd el neki, hogyan jut el a bejárat ajtótól a számára előkészített vendégszobáig!

Összegzés

A vizsgálat eredményei azt támasztják alá, hogy a családi háttér és a környezet nagyban befolyásolja az iskolába lépő gyermekek szóbeli szövegalkotását. A kutatás eredményeit összegezve megállapíthatjuk, hogy mind a tömbmagyar-ság által lakott területen, mind a szórványkörnyezetben élő előkészítő osztályos gyermekek produktív szövegalkotásában vannak általánosnak tekinthető jellemzők. Nehézséget jelentett számukra a tér és idő azonosítása, a szerkezeti egységek közül pedig a bevezetés és befejezés megalkotása. A szórványban élő előkészítő osztályos diákok gyakrabban használnak szövegükben névmásos vagy határozószós formákat és jelen idejű cselekvéseket, ezzel nehezítve az alkotott szöveg megértését. E megfigyelések arra ösztönöznek, hogy az előkészítő osztályos diákok tanításakor nagyobb hangsúlyt fektessünk az időazonosításra, a téri orientáció kifejezésének fejlesztésére, illetve arra, hogy beépüljenek a gyermekek nyelvhasználatába a szereplők, a helyszín és az idő azonosítására szolgáló különböző nyelvi elemek. A tanulmány végén néhány olyan dramati-kus tevékenységet mutatunk be, amelyek segítségével hatékonyan fejleszthető a diákok szövegalkotási képessége. A dramatikus játékok lehetőséget nyújtanak a játékos fejlesztésre, a szabad véleménynyilvánításra, és egyben a gyermek személységének harmonikus fejlesztésére.

Irodalom

- Bernstein, Basil: Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Pap Mária – Szépe György (szerk.) *Társadalom és nyelv*. Budapest, 1975, Gondolat Kiadó, 393–435. p.
- Bourdieu, Pierre – Passeron, Jean-Claude: *Reproduction in Educatio*. Society and Culture. Sage. Beverly Hills, 1977.
- Cs. Czachesz Erzsébet – Vidákovich Tibor: A családi-kulturális tényezők hatá-sa az olvasás elsajátítására. *Magyar Pedagógia* 1. 1996, 35–57. p.

- Csákberényiné Tóth Klára – Hajdu Tünde: Az iskolába lépő gyerekek szóbeli szövegalkotásának jellemzői. *Anyanyelvpedagógia*. Budapest, 2011. 3.
- Demény Piroska: *Anyanyelvi nevelés óvodában és elemi osztályokban*. Kolozsvár, 2009, Glória Kiadó.
- Kernya Róza: Az iskolába lépő gyerekek beszéde. In Kernya Róza (szerk.): *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola – Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Rt. Kaposvár, 1995, 186–192. p.
- Levelt, Willem J. M.: Nézőpontválasztás és ellipszis a téri leírásokban. In Lukács Ágnes – Király Ildikó – Racsmány Mihály – Pléh Csaba (szerk.): *A téri megismerés és a nyelv*. Budapest, 2003, Gondolat Kiadó, 69–129. p.
- Pap Mária: A Bernstein-féle szociológiai elmélet kritikai elemzéséhez. *Általános nyelvészeti tanulmányok XIV.*, 1982, 34–45. p.
- Pap Mária – Pléh Csaba: A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság* 2. 1972, 52–58. p.
- Réger Zita: *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 2002.
- Szikszaíné Nagy Irma: *Leíró magyar szövegtan*. Budapest, 1999, Osiris Kiadó.
- Vári Péter – Auxné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs: Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle* 1. Budapest, 2002, 38–65. p.

IKT-eszközök az anyanyelvi nevelésben

Iskola és e-környezet

Az iskola legfontosabb feladatának mindig a műveltség közvetítését tekintette. A műveltség az olvasás és írni tudás a humanizmus korában alakult ki, és feladata az volt, hogy az embereknek az élet különböző területein irányt mutasson. Értékrendet, tartást biztosított annak, aki ezt a tudást birtokolta. Napjainkban új magatartásformák váltak uralkodóvá, melyek megkérdőjelezték a műveltségnek, így alapvetően az iskolának is ezt a funkcióját. Korunk embere akkor lesz sikeres, ha pontosan érzékeli az aktuális trendet, azaz érzékenyen figyel a többieket. A 21. század kulturális átalakulásai az iskola számára is új helyzetet teremtettek (Knausz Imre 2012). Az iskola mindig a hagyomány és az örök érték továbbadását tűzte ki céljául, és így van ez napjainkban is. Mint ilyen, az iskola érzéketlen lesz a tanulók kulturális meghatározottságával szemben.

A hagyományos oktatás, a tradicionális oktatási környezet legfőbb jellemzője az, hogy a tanár az aktív tudásközvetítő, a diák pedig a passzív befogadó szerepében rögzíti az ismereteket. Az információhoz való hozzáférés demokratizálódása változtat ezen a szerepen. A hagyományos tanulási környezetben kevés lehetőség nyílik a képességfejlesztésre, az egyéni érdeklődés kielégítésére, az együttműködésre. Az információs társadalom elvárásainak a hagyományos oktatási környezet egyre kevésbé tud megfelelni.

A konstruktivista tanulási környezetben a tanár feladata elsősorban a megfelelő tanulási program és a tanulási lehetőség biztosítása. Ebben a környezetben a tanulási folyamat nem uniformizálható, ami előny a személyre szabottság szempontjából, ugyanakkor vezérlése és szabályozása sokkal több energiát igényel, mint a tradicionális környezetben. A tanulás középpontjában a megoldandó feladatok állnak, a tanulási folyamatot pedig a problémák konstruktív megoldása jelenti.

A pluralista tanulási környezet igyekszik a hagyományos és konstruktivista környezetek előnyeit ötvözni. Alaptétele, hogy önmagában egyik tanulási környezet sem szavatolja a tanulás eredményességét. A pluralista felfogás szerint egyik tanulási környezet sem nevezhető önmagában jónak vagy rossznak, értéküket az adott tanulási szituációnak való megfelelés adja meg. Az informatikai

eszközöket hagyományos tanulási környezetben is használhatjuk, de igazán hatékonyan a konstruktivista pedagógia által szolgáltatott alapok esetén alkalmazható.

A tudás alapú társadalom a hagyományos oktatási kereteket újabb kihívások elé állította. Az 1990-es évek közepén indultak el azok az európai méretű kezdeményezések, amelyek a kommunikációs-információs technológiáknak az oktatásba való bevonását célozták meg. A tudásátadás számára ilyen keret lehet az *e-learning*. Az e-learning fogalma összetett, nem írható le egy pontos definícióval. Egyszerűsítve az információs és kommunikációs technológiák által támogatott tanulás megjelölésére használják. Az e-learning megoldások elterjedése is átértékeli a tanári szerepet. A tanulás és tanítás, értékelés fogalmai is új tartalmakkal töltődnek fel. Ebben a környezetben a tanuló azzal szembesülhet, hogy a hagyományos tanulási környezetben megszerzett tudása nem elégséges vagy irreleváns az e-learning környezetben való tanulás szempontjából (1. ábra).



1. ábra. e-környezet

Vannak azonban olyan alapvető kognitív kompetenciák, melyekre minden tanulási környezetben szükség van. Ilyen például az olvasás és szövegértés kompetenciája (Kőfalvi Tamás 2006). Megfelelő szövegértési képesség nélkül az informálódni tudás képessége nem fog kialakulni.

A digitális kompetencia

Az Európai Unió 2006-ban közzétett *Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz* című ajánlásában (2006/962/EC) a digitális kompetenciát is a kulcskompetenciák közé sorolta. Digitális kompetencián az információs társadalmi technológiák (IST) magabiztos és kritikus használatát értjük a munka, a szabadidő és a kommunikáció során. Ez magában foglalja az információ megkeresését,

értékelését, tárolását, bemutatását a kommunikáció és az együttműködő hálózatokban való részvétel céljából, az interneten keresztül.

A közfelfogásban a digitális kompetenciákhoz az emberek többsége az eszközhasználatot társítja. Ollé János magyarázata szerint az, hogy ügyesen és gyorsan tudom használni számítógépet, digitális fényképezőgépet stb., még nem jelent digitális kompetenciát. A kompetencia tágabb fogalom, amibe beletartozik az értékfelfogás, az attitűd is. „A digitális kompetencia esetében az értékfelfogás azt jelenti, hogy az információs társadalom által megtermelt tudást értéknek fogom fel, és értékesnek tartom a mások által megosztott tartalmakat, információkat. Az attitűd szempontjából is érdekes, hogy mit értünk ez alatt. Az internetre legtöbbször információs forrásként gondolunk, pedig a világháló nem csupán forrás, hanem egy olyan közös tér, amelyben én is meg tudok osztani tartalmakat. Összességében tehát ez messze túlmutat azon, ami a digitális kompetencia hétköznapi értelmezéséből, az egyszerű eszközhasználatból adódik. Maga az eszközhasználat sem az eszközök technikai ismeretét jelenti, hanem valami konkrét, tudatos célirányos tevékenységet. Idetartozik akár az *e-tudatosság*, a médiakompetencia, a médiaműveltség, a digitális írástudás stb.” (Ollé János 2012).

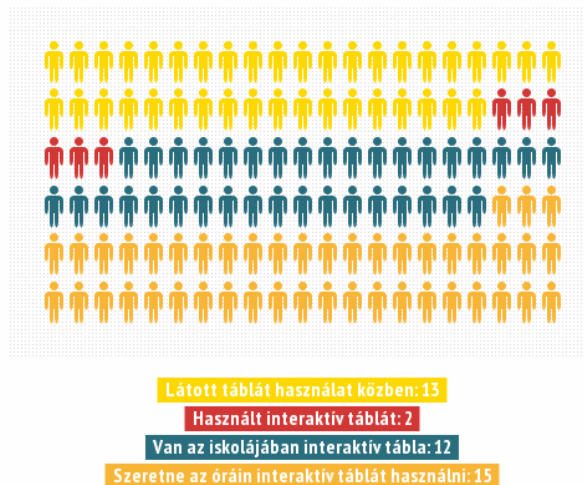
A digitális kompetencia és az eszközhasználat egy tanult tevékenység, nem korfüggő, hanem a nyitottságra és innovációra való hajlam kérdése. Nem elég egy pedagógusnak tudni, hogy melyik eszköz mire jó, hanem azt is tudnia kell, hogyan alkalmazható, hogyan építhető be a tanulás folyamatába.

Az anyanyelven folytatott kommunikáció annak a képessége, hogy egyéni gondolatokat, képességeket, koncepciókat szóban és írásban is tudjuk kifejezni. A két kompetencia: az anyanyelvi kommunikációs és a digitális egymást kiegészítik, összefüggnek egymással. Az informatikai ismeretek tanítása, a digitális kompetenciák fejlesztése nem valósulhat meg hagyományos tantervi-tantárgyi-tanórai keretekben. Az állandó tudás tartalma dinamikusan változik, ez költségigényes infrastruktúrát és aktív pedagógust kíván (Vágó, Simon 2010).

Az iskolák IKT-eszközökkel való ellátottsága mellett szükséges az is, hogy a pedagógusok ezen eszközöket készségszinten használják. A tanítás-tanulás folyamatában a pedagógusok a tartalomhordozók egyre szélesebb skáláit alkalmazzák: fénymásolt feladatsorok, forrásszövegek, digitális táblán prezentált tananyagrészek. Az órákra való felkészülés során is élnek az internet adta lehetőségekkel (megosztott tananyagok, feladatlapok, óratervek stb.). Egy általam végzett, nem reprezentatív felmérés eredménye alapján a Brassó megyei magyar vagy magyar osztállyal is rendelkező iskolák jelentős része rendelkezik interaktív táblával. Ennek ellenére néhányan még soha nem láttak ilyen táblát működés

közben. Egyetlen tanító néni válaszolta azt, hogy használta a táblát óráin. Arra a kérdésre, hogy szívesen megtanulnák-e a használatát, majdnem mindenki igennel válaszolt. A táblát, mint eszközt általában jónak tartják, leginkább a motivációs szerepét emelték ki.

Az interaktív tábla használata



Create infographics infoogr.am

2. ábra: Interaktív tábla használata a Brassó megyei iskolákban

Az interaktív tábla

Az interaktív tábla az egyik legelterjedtebb IKT-eszköz, tulajdonképpen a számítógép monitorának tábla méretűvé, interaktívvá tett képe. Lényegében a tábla a számítógéppel és projektorral van összekapcsolva úgy, hogy a számítógép vezérlése a tábláról lesz lehetséges, és a táblára kerülő anyagok a háttértárolóra menthetővé válnak (Füvesi István 2008). Így a tábla egyesíti magában a tábla, a vászon, az érintőképernyő és a számítógép funkcióit. Segítségével a számítógép a tábla érintésérzékeny felületéről vezérelhető (3. ábra). Az egeret saját ujjunk, a billentyűzetet pedig virtuális billentyűzet helyettesíti. Használata által növelhető a tanulók aktivitása, a tanórák hatékonyabbá tehető.

Az interaktív táblák először 1990-ben jelentek meg, a multinacionális cégek, vállalatok tárgyalóiban kezdték őket alkalmazni. Az oktatás területén 2002 után

Angliában, Skóciában, Kanadában és az USA-ban terjedt el használatuk. Magyarországon is elterjedt néhány év óta az alkalmazásuk (Kétyi 2009). Hivatalos adatot arról, hogy Romániában mennyire van elterjedve a tábla használata a tanításban, nem találtam. Tapasztalataim alapján több iskola is birtokában van ennek az eszköznek, általában informatikaórán használják, vagy egyszerűen vetítővászonként alkalmazzák.

Az interaktív tábla kifejezésben a hangsúly az interaktívon van, ugyanis vannak olyan eszközök, melyek segítségével bármilyen felület interaktívvá tehető.

Az interaktív tábla működése a számítógép működéséhez hasonlít. A számítógép képernyője a vetítő segítségével megjelenik a táblán. Mivel a tábla felülete érintésérzékeny, ezért ujjunk vagy egy speciális toll segítségével ugyanazokat a hatásokat érzük el, mint az egérrel a számítógépen. Gyakorlatilag minden művelet elvégezhető a hallgatóság elé állva. A tábla egyik funkciója segítségével virtuális billentyűzetet is megjeleníthetünk a táblán, így akár szövegeket is írhatunk. Az óra anyagát az aktuális kiegészítőkkal bármikor elmenthetjük, követhetjük is az órán, és vissza is kereshetjük, ha egy másik alkalommal erre szükségünk van. Így az ismétléseket, rendszerezéseket is könnyebb megvalósítani. Több alkalmazás is futhat egyszerre a táblán, könnyű a váltás a témák és az ábrák között. Hagyományos táblaként is használható, azzal a különbséggel, hogy a felhasználható eszközkészlet korlátlan, nagyon sok színt, ábrát alkalmazhatunk.

A legtöbb interaktív táblára igaz, hogy hardver- és szoftverelemekből épül fel. Egyike ezeknek a számítógép, amelyre az interaktív táblát kezelő program van telepítve. Ezt nevezik a szakzsargonban drivernek. A számítógép vonatkozásában nincsenek különösebben magas követelményei az interaktív tábláknak. A legegyszerűbb, ma újként beszerezhető számítógép megfelel a célnak. Az egyetlen fontos kritérium, hogy a számítógépen legyen USB-port, mert a legtöbb interaktív tábla azzal kapcsolódik a számítógépre. Az eszköz használatát lehetővé tevő programot a tábla megvételekor kapott CD-lemezen lehet megtalálni. A tananyag fejlesztését és lejátszását támogató, az adott eszközhöz tartozó szoftvert is CD-lemezen mellékelik a táblához. Léteznek olyan programok, melyek a tananyag megnézhetőségét biztosítják. Ezek segítségével bármit lejátszhatunk, de nem változtathatunk a programon. Ezeket a programokat, bár jóval szűkebb a felhasználási körük, mint a táblaprogramnak, azért érdemes telepítenünk, mert alkalmazhatók különböző típusú táblákhoz. Ezért ha az iskolánkban többféle típusú táblánk van, bármelyiket használhatjuk anélkül, hogy a tananyag formátumát konvertálnánk.

Többféle digitális tábla létezik. Kiválasztásukkor az iskoláknak azt kell átgondolniuk, hogyan és milyen módon fogják felhasználni, hogy rögzített lesz-e vagy hordozható, állványra szerelhető. Fontos szempont az is, milyen életkorú gyermekek számára tervezik annak használatát. Azt is tekintetbe kell venni, hogy az alkalmazások, a gyakorlatok csak akkor végezhetőek el a táblán, ha azt a tanulók felérik, hozzá tudnak férni. Olyan interaktív eszközök is léteznek, melyek segítségével bármely felület interaktívvá tehető.

A tábla felülete lehet kemény vagy lágy tapintású. A megbízható lágy tapintású táblák ugyanolyan strapabírók, mint a kemény felületűek. A *Smart* típusú táblák ez utóbbi csoportba tartoznak. Az ilyen tábla használatához nem szükséges semmilyen eszközt kézbe venni, akár az ujjunkkal is írhatunk rá. A tábla felülete azonban ma már többet is tud: meg tudja különböztetni, hogy tollal, az ujjunkkal vagy a tenyerünkkel érintjük meg a felületét és ennek megfelelően fog viselkedni. Ezért nevezik ezeket a táblákat *valódi érintésérzékeny* táblának. Az ilyen táblák érintésérzékelői nem a tábla szerkezetében vannak elhelyezve, hanem a tábla kerületére kerülnek. Léteznek olyan interaktív táblák, melyekre csak a tartozékként hozzájuk kapott tollakkal lehet írni. Ha iskolánk számára ilyen táblát vásárolunk, gondoskodni kell róla, hogy rendelkezünk tartalék tollal is, ugyanis az eredeti elvesztése vagy meghibásodása esetén a táblát nem lehet használni. Fontos szempont az is, hogy tollunk elemmel működik-e vagy sem, és az, hogy minden egérfunkció elérhető-e a toll segítségével. Táblaválasztási szempont az is, hogy egy időben a tábla hány érintést képes feldolgozni, alkalmas-e például pármunkára.

A mobil interaktív eszközökkel bármilyen sík felület interaktívvá tehető. Általában a már meglévő, szárazon törölhető fehér táblához lehet őket alkalmazni. Az interaktívvá tételhez egy feltétet kell a tábla egyik oldalára erősíteni. Ezeknek az eszközöknek az ára általában kedvező, előnyük, hogy számítógép és projektor nélkül is használhatók, hátrányuk, hogy speciális toll szükséges használatukhoz, melynek pótlása költséges, és a nagy pontosságot igénylő munka (például a rajzolás) nehézkes vele.

Mivel ezeknek az eszközöknek az ára nagyon magas, ezért elszánt pedagógusok megpróbálták táblát barkácsolni. Erre a célra a Nintendo Wii játékkonzoljának Wiimote nevű infravörös kameráját és egy infravörös tollat használtak fel. A projekt teljes leírása a következő címen található:

<http://www.kolozsvari.hu/info/bemutatoora/wiiboard.pdf>.

A vetítőt el lehet helyezni a tábla előtt és mögött is. A tábla mögötti elhelyezésre egy osztályteremben általában nincs hely, ehhez különleges szerkezetű tábla szükséges. Többnyire a tábla előtt szokták a projektort elhelyezni, lehetőleg

úgy, hogy a munka során sem a gyerekek, sem a tanár ne takarja el a táblán levő képet. Az általam használt interaktív eszköz olyan vetítővel rendelkezik, amely a tábla és a tábla előtt álló személy közé van szerelve. Az ilyen projektorok ára a bennük levő különleges optika miatt jóval magasabb. A vetítők fontos műszaki adata az égők időtartama, mivel ezek cseréje rendkívül költséges. Pontosán ezért néha gazdaságosabb az égő cseréje helyett új projektort venni. Mivel az égő élettartama meghatározott, ezért ha a táblát nem használjuk, a vetítőt takarékosági okokból ki kell kapcsolni.

Az interaktív táblák kalibrálása

A tábla kalibrálása azért szükséges, hogy a rendszer pontosan tudja érzékelni, hogy mi hová mutatunk, kattintunk stb. A táblát első használat előtt mindenképpen kalibrálni kell, de ha előfordul, hogy a rendszer úgy viselkedik, mintha mellé kattintottunk volna, akkor is el kell ezt a műveletet végeznünk. A kalibrálás során a táblaszoftver a tábla típusától függő számú keresztet vetít a táblára, melyeknek pontosan a közepét a táblához használt tollal meg kell érinteni.

A kutatók szerint a jövőben várhatóan el fognak terjedni a táblagépekhez hasonló felépítésű, mindent egyben tartalmazó táblák (3. ábra). Az érintőképernyők árának csökkenése miatt hamarosan az erre a célra is alkalmas, nagy képátlójú készülékek is megfizethetővé fognak válni (Nógrádi, Szalai 2013).



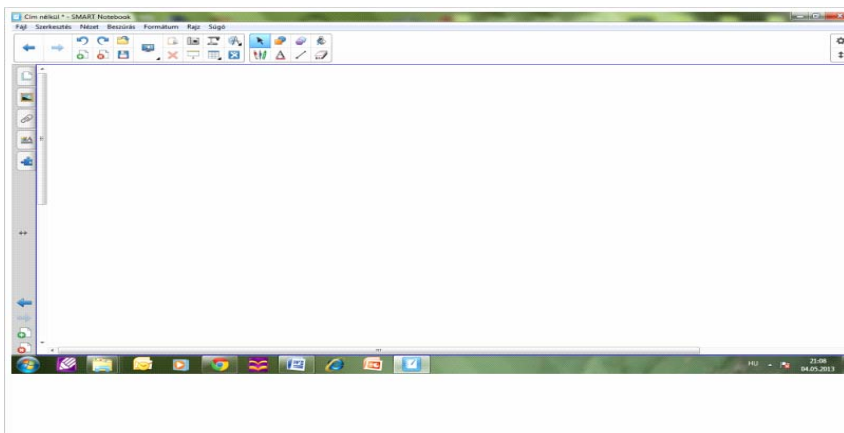
4. ábra. A jövő

A Smart interaktív táblaszoftver

2012 szeptemberétől egy Smart típusú interaktív táblát használok a tanítási során. A táblakészítők általában igyekeznek úgy készíteni szoftvereiket, hogy azok más táblaszoftverrel ne működjenek együtt. A Smart típusú táblához mellékelt program magyar nyelven is elérhető, a telepítés után azonnal működtethető. Bármely alkalmazás használata közben vezérelhető a számítógép a tábla

segítségével. A magyar nyelvű megjelenítés szinte az egész programra kiterjed, kivétel ez alól a beépített tartalom néhány eleme. A program frissítését is egyszerű elvégezni, a *Frissítések* gomb segítségével a program legújabb változata is letölthető.

A táblaszoftvernek lényegében három funkciója van. Kezeli a táblához tartozó interaktív eszköz jeleit. Fontos elvárás, hogy kompatibilis legyen a számítógép operációs rendszerével, ne akadjon össze a gépen futó más alkalmazásokkal. A program második funkciója egy olyan prezentációs alkalmazás, mely leginkább a Power Point bemutató, készítő programhoz hasonlítható. Persze sokkal változatosabb, látványosabb és érdekesebb annál. Egy fehér lapokból álló jegyzetömbhöz lehetne a Smart notebook programot hasonlítani (5. ábra). A jegyzetömb lapjait fehér színű diák alkotják.



5. ábra. Smart notebook kezdőoldal

A tanóra tervezéséhez tetszőleges számú diát lehet választani. Attól függően, hogy milyen órán akarjuk használni, különböző színű és mintázatú háttérrel lehet választani, pl. vonalas vagy négyzethálós háttérrel. Ha céljainknak jobban megfelel, képet is helyezhetünk el a háttérben. Egy ilyen diára tetszés szerint lehet írni vagy rajzolni, és digitális képeket is alkalmazhatunk. A programhoz tartozik a galéria, ahol képeket, animációkat, feladatkészítő sablonokat találhatunk.

A táblaszoftver harmadik funkciója az, hogy a táblára bármikor írhatunk, a számítógépen futó programtól függetlenül (az első osztályban erre nem igazán volt szükség, ezért a programnak ezt a funkcióját kikapcsolták, mivel gyakran akadályozta a számítógépen futó más programokat).

A programnak sokféle alkalmazási lehetősége van, most azokról írok, melyeket az első osztályban lehet alkalmazni. A képernyő-árnyékolás funkció arra ad lehetőséget, hogy a táblára előkészített tartalmakat fokozatosan jelenítsük meg. Ez jó motivációs eszköz, de ha a szöveget a jóslás technikájával dolgozzuk fel, akkor is hasznos lehet. A különböző tollak használata segíti az írástanulást. A kalligrafikus toll segítségével nagyon szép betűket lehet írni, a kreatív tollal pedig képsort is létre lehet hozni. A varázstoll használatakor – a szabadkézi objektum formájától függően – a reflektor, a nagyító vagy az elpárolgó tintafunkció aktiválódik. Az alakfelismerő toll segítségével szabályos alakzatokat rajzolhatunk. A különböző tartalmakhoz bármilyen külső hivatkozást csatolhatunk, így egy filmrészletet vagy egy interaktív játékot is előkészíthetünk az órára. A galéria Lesson activity toolkit menüpontjában feladatkészítő sablonokat találunk, segítségükkel a tananyaghoz megfelelő, játékos gyakorlatokat állíthatunk össze.

A digitális tábla segítségével könnyebb felkelteni és fenntartani a gyermekek érdeklődését, azonnal lehet értékelni a tanulók munkáját, így jelentősen nő a tanári munka hatékonysága (*Smart felhasználói kézikönyv*).

Az interaktivitás

Az interaktivitás – az aktivitás kiterjesztése. Az aktivitás azt jelenti, hogy adott idő alatt adott számú változás következik be. Sokféle aktivitás létezik: fizikai aktivitás, radioaktivitás, társadalmi aktivitás. A túlzásba vitt aktivitást hiperaktivitásnak nevezzük. A digitális szó jelentése, hogy digitekkel, azaz kettes számrendszerrel leírható. Az interaktivitás az aktivitás kiterjesztése valakik között. Interaktivitás létrejöhet tanár-diák, diák-diák, illetve tanár-tanár között is (Bedő, Schlotter 2008).

Az interaktivitás napjaink kulcsszava. A Wikipédia szerint az interaktivitás rendezett információk befogadásának aktív folyamata, melynek során a befogadó fél a befogadás során döntéseket hoz, ezeket visszajelzi, és a folyamat a változásoknak megfelelően halad tovább. Jellemző példája egy interneten levő oldal, ahol különböző menüpontok közül lehet válogatni, továbbmenni. Az interaktivitás a felhasználó részéről cselekvést feltételez (Wikipédia). Szűts Zoltán meghatározása szerint: Az interaktív kifejezés leginkább a multimédiára használható, ahol egy bizonyos szövegre vagy képre kattintva *a közeg* válaszol képpel, klippel vagy egy másik szöveggel. Ez a meghatározás az interaktivitást a számítástechnika világából kiindulva határozza meg. (Szűts: *A hypertext*). Sheizaf Rafaeli az interaktivitást a szerint határozza meg, hogy a kommunikáció

milyen mértékben hat vissza önmagára, mennyire táplálkozik a múltból, és mennyire válaszol rá (Rafaeli 1996). Eszerint tehát az interaktivitás egy sajátos kommunikációs rendszer.

Kétyi András szerint az interaktivitás fogalma még a digitális táblát használó pedagógusok számára sem egyértelmű. Beszélhetünk technológiai interaktivitásról és pedagógiai interaktivitásról.

A technológiai interaktivitás az, amit a tanulók az IKT-eszközök használatkor tapasztalnak meg. Ez négy, egyre összetettebb dimenzióval írható le: az első a láthatóság és hozzáférhetőség, mely lehetővé teszi a tartalom különböző módokon való megjelenítését. A második a manipulálhatóság, melynek segítségével új tartalmakat lehet létrehozni, és ezekhez megjegyzéseket fűzni. A harmadik a kombinálhatóság, a kreativitás, általa az eszköz és a média kombinálásával új tartalmakat lehet alkotni. A negyedik a kísérletezés és a tesztelés, melyel modellt lehet felállítani, szimulációkat futtatni.

A pedagógiai interaktivitás a tanár és a tanulók között jön létre. Az eszközök használata során a diákok és a tanárok is felfedezik a technológiai interaktivitás lehetőségeit, és ezeket nem fogják öncélúan használni.

Az interaktivitás nemcsak a tanuló, hanem a tanár számára is előnyös lehet, így nagyobb betekintést nyerhet diákjai gondolkodásába, abba, hogy mit értetek meg és mit nem. Előfordulhat néha, hogy a tanár a technikai interaktivitásra figyelve túlértékeli a diák tábla előtti tevékenységét. Az oktatás célja pedig nem a gombnyomogatás, hanem az, hogy a táblaszoftver támogassa a tanulási folyamatot (Kétyi: *Iskolakultúra*, 2009: 12–23).

A táblák egyik nagy előnye az univerzalitás, az, hogy bármilyen korcsoport, óvodás vagy alsó tagozatos is használhatja. A hagyományos táblákhoz képest rengeteg előnye van, látványosabb, könnyebb az információkat rögzíteni, de előhívni is segítségével. A gazdag képgaléria, a bőséges tananyagforrások nagy motiváló erővel bírnak. Az órai tananyag elmenthető, és akár e-mailben a szülőknek is elküldhető, így a tanítási folyamat áttekinthetőbb lesz. Nem utolsósorban a tanár-tanár kommunikációt, a tanárok közötti interaktivitást is elősegíti a különböző hasonló témájú weboldalakon keresztül. A tanítók, tanárok saját készítésű anyagaikat feltölthetik ezekre az oldalakra, így azonnali visszajelzést kaphatnak, kicserélhetik tapasztalataikat, segíthetik egymás munkáját. Ehhez azonban szükség van a megfelelő eszközökre, de a nyitottságra is a pedagógusok részéről. A pedagógusok nagy része még mindig úgy tekint az internetre, mint forrásanyagra. Fontos lenne tapasztalatainkat, tananyagainkat archiválni és megosztani. Az információs társadalomban az információhoz való hozzáférést nem lehet korlátozni. Több tartalmat, tananyagot kell megosztani (Ollé János

2012). Tananyagmegosztó portál magyar nyelvű több is létezik. Egyik közülük az E-tanári kar, nagyon sok az interaktív táblán használható tananyagot oszt meg olvasóival. A keresést megkönnyítendő kiválaszthatjuk a tantárgyat és az osztályt is, amelyikhez tananyagot keresünk. Erre az oldalra fel is lehet tölteni tananyagokat, így munkánkról visszajelzést kaphatunk. Az oldal címe <http://www.etanarika.hu/segeda.php>. Sok információt lehet szerezni a táblahasználatlalt kapcsolatban a [http://www.interaktivtabla /](http://www.interaktivtabla/) címen is. Számomra leggyazdagabbnak és leghasznosabbnak a <http://tanarblog.hu/> internetes oldal bizonyult. Rengeteg információt kaptam a tábla használatáról, de módszertani kérdésekre is kaptam választ ennek a honlapnak segítségével. A világháló <http://www.tananyagpiac.hu/> oldalán a Smart típusú táblákhoz található letölthető tananyag, és egyéb hasznos tanács a tábla használatára. Ugyanerre a honlapra saját tananyagot is fel lehet tölteni.

Az interaktív tábla módszertana

Az interaktív tábla módszertana egy kialakulóban levő tudományág, esetében megfigyelhető a munkamódszerek gyors változása. A táblagyártók leírják az esetleges felhasználási lehetőségeket, a tényleges felhasználási mód a pedagógusra van bízva. Az, aki az interaktív táblához próbál módszertant írni, elég nehéz helyzetben van, ugyanis ez egy rohamosan fejlődő, változó terület. Ha a technikai részletekről ír bővebben, akkor biztos lehet benne, hogy munkája néhány hónap, esetleg néhány év múlva elavult lesz. A digitális osztálytermek és általában az IKT-eszközök egy keretet biztosítanak, melyet a diákok és a tanár közösen tölt meg tartalommal. Az eszközhasználat önmagában nem hoz nagyon komoly változást. Segítheti a kommunikációt, a szülőkkal való együttműködést, a tananyagmegosztást stb.

Az interaktív táblával kapcsolatos vélemények között egy közös van. Senki nem vitatja motivációs erejét. Nem régen használom, de tapasztaltam, nem a táblának van motivációs ereje, hanem azoknak az érdekes és változatos feladatoknak, melyeket a tábla segítségével meg lehet valósítani. A tábla a pedagógusnak ad új lehetőségeket a változatos feladatok összeállítására, a diákok bevonására. Ezeknek az ismereteknek a kiaknázásához szükséges a pedagógus kreativitása, illetve megfelelő ismeretekre van szükség a táblával kapcsolatos módszertani lehetőségekkel kapcsolatban. Az interaktív tábla is használható hagyományos táblaként, kézírásra, színes kézírásra, vázlatok elkészítésére, egyszerű applikációs képek megjelenítésére.

Az új technológiák feladata megvalósítani a diákok áttérését a passzív hallgató státusából az interaktív tanulás irányába. Az IKT pusztja jelenléte önmagában nem elegendő az új tanulási minőség kialakításához, bevezetése nem járna nagy hatással, ha a hagyományos tanítási és tanulási módszerek nem változnának. Az IKT vagy a technikai megoldások leképzésére szolgál, vagy pedig a tudás és információ megszerzésének kultúráját alakítja át az új kommunikációs technikákkal.

A digitális kultúra eszközei új tanítási környezetet teremtettek. Gyarmathy Éva ezt a változást az írásbeliség megjelenéséhez hasonlítja. Az emberi gondolkodásmód, az információfeldolgozás mikéntje is átalakult az írás megjelenésével. A mostani változás is megváltoztatja a gyerekek idegrendszerének fejlődését. A mai világban egyre kevesebb szükség lesz az olvasásra, a számolási készségekre és a kézírásra. Vitatkozni lehet arról, hogy ez jó-e vagy sem, de tény, hogy az elektronikus eszközök megjelenése által a részletekre irányuló, elemző gondolkodás háttérbe szorul. Helyét a vizuális feldolgozás, az átfogó, intuitív megközelítés veszi át (Gyarmathy 2012).

Erre a változásra az oktatásnak nincs konstruktív válasza. Egyre kevesebb diák tud megfelelni az elvárásoknak, egyre inkább nő a sajátos nevelési igényű tanulók száma. Gyarmathy szerint változásokra és nem diagnózisokra van szükség.

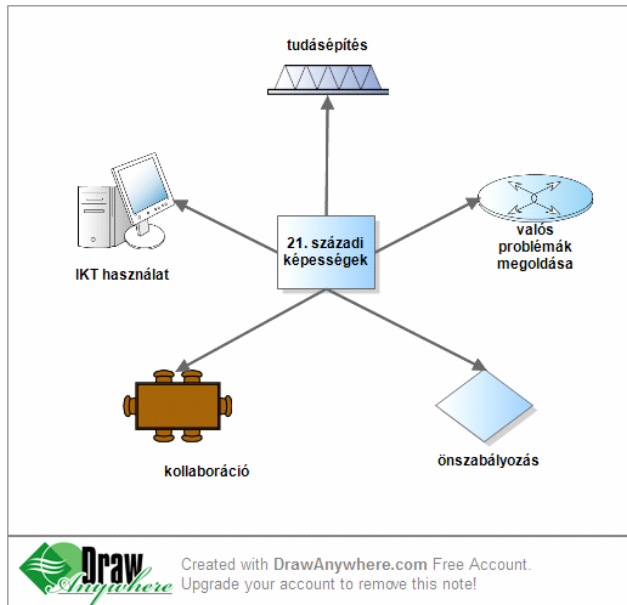
Az interaktív tábla felhasználásának lehetőségei

A Microsoft által támogatott ITL Research nevű nemzetközi kutatás arra vállalkozott, hogy felmérje a munkaadók milyen készségeket, tudást várnak el az iskolát elvégző diákoktól. (PIL Akadémia 2012). A tanulmány során öt készséget sikerült azonosítani: a tudásépítést, az IKT-használatot, az önszabályozást, a valódi problémák megoldását, a kollaborációt (6. ábra).

Tudásépítés akkor történik, ha a diákok az új és a meglévő ismereteiket úgy ötvözik, hogy abból számukra új gondolatok és értelmezések jöjjenek létre. Nem történik tudásépítés, ha csak adatokat gyűjtenek, megtanulják azokat és reprodukálják. De ha a gyűjtött anyagot értelmezik, értékelik, akkor már tudásépítésről beszélhetünk.

A „hagyományos” iskola általában nem az együttműködés színhelye. „Az iskolában azt úgy mondják: Ne beszélj a másikkal, mert az csalás! –, az iskolán kívül ezt úgy hívják: együttműködés” (Sir Ken Robinson). Egy interaktív tábláról szóló konferencián hangzott el az a kijelentés, hogy *egy interaktív tábla felér ezer hagyományos táblával*, de az is, hogy *az interaktív tábla visszalépés a*

frontális oktatás felé. A pedagógus feladata megtalálni annak a módját, hogy az interaktív tábla (vagy bármely IKT-eszköz) segítse a kooperációt. A diákoknak meg kell tanulniuk, mit jelent a közös felelősségvállalás, az egymás segítése.



6. ábra. A 21. század kihívásai

Az IKT-eszközök használata elterjedt, de tudásépítés helyett a különböző eszközök használatának megtanítását jelenti. Vannak olyan tevékenységek, melyekben a tudásépítés IKT-eszközök nélkül nem lenne lehetséges. Pl.: ha egy másik városban vagy országban élő osztállyal kellene a tevékenység során kommunikálni. Fontos, hogy a tudásépítés ilyen szempontból a tantárgyra és nem a különböző eszközök használatára vonatkozzék. Ha például egy gyerek prezentációt készít, azáltal ne csak a prezentációs eszköz használatát tanulja meg, hanem a prezentáció segítse őt hozzá a téma megértéséhez. Az első osztályos gyerek valószínűleg nem készít prezentációt, de gondolatterképet például elkészíthet. Feladata, hogy a gondolatterkép segítségével a tananyagot is rendszerezze.

A hagyományos iskolai környezet és a tankönyveink feladatainak legnagyobb része is távol áll mindattól, amit a gyerekek az iskolán kívül tapasztalnak és csinálnak. A valós problémák azokra a helyzetekre vonatkoznak, melyek az iskolán kívül is léteznek. Az adott téma akkor tekinthető valósnak, ha az iskolai

tanuláson kívül is van relevanciája. Az innováció azt jelenti, hogy a megoldást valóban próbára is teszik. Egy valós probléma megoldása akkor tekinthető innovációnak, ha azt kipróbálják az iskolai kereteken kívül is.

A 21. század azt is megkívánja dolgozóitól, hogy minimális felügyelet mellett tudjanak dolgozni, megtervezzék munkájukat, és folyamatosan tudják ellenőrizni annak minőségét. Az önszabályozás képessége a diákok esetében azal fejleszthető, ha hosszabb távú munkát kapnak. Megtervezhetik a részfeladatokat, elkészíthetik a munkatervet. Az elsős gyerekek nem tudnak egy hetes munkát megszervezni, de kisebb terjedelmű, egy nap alatt elvégezhető munkát ők is meg tudnak tervezni.

A különféle oktatási reformok nyomán a frontális munkát tekintik a különböző oktatási problémák fő forrásának. A frontális munka akkor jött létre, amikor a pedagógust a tudás forrásának és a külső fegyelem biztosítójának tekintették (Falus 2002). Mindezek mellett azonban tény, hogy a frontális munkának lehet helye és szerepe még a legmodernebb, legkorszerűbb iskolában is. Lehetnek olyan koncepciók, melyeket könnyebb így átadni, segíthet ez a módszer a diákok előzetes tudásának feltérképezésében, megingatásában, de frontális munka során beszéljük meg a különböző csoporttevékenységek feladatait, a munkamódszereket is. Az interaktív tábla nagy segítség a frontális tanításban is a tábla segítségével, sokkal könnyebb lekötni a diákok figyelmét. De egy prezentációt vagy képet nem csak arra használhatunk, hogy illusztrálja az elmondottakat, egy kép lehet inspirációforrás is, egy beszélgetés vagy gondolatmenet elindítója.

Az anyanyelvi nevelés fejlesztési követelményeinek egyike a szóbeli kifejezőképesség fejlesztése. A mondat- és szövegalkotás, a szókinccsgyarapítás és aktivizálás nagy segítése az interaktív tábla. Ha a táblára különböző képeket vetítünk, a gyerekek ezekkel kapcsolatosan történeteket találhatnak ki. Kivetíthetünk képeket az osztály tevékenységeiről és a gyerekek életéből is, a gyerekek beszélhetnek saját élményeikről. A különböző panorámaképek kivetítésével megtanulhatják a gyerekek megfigyelni és felsorolni egy ember külső tulajdonságait, mesélhetnek egy helyszínről, vagy megpróbálhatnak történetet is kitalálni egy bizonyos képről.

A kisgyermekek alapvető tevékenysége a játék. Nincs ez másként a kisiskolás gyerekek esetében sem. Azt is tényként kell elfogadnunk, hogy egyre több időt töltenek gyerekeink a számítógépes játékok világában. A számítógépes játékokból átvett elemekkel is gazdagítani lehet egy tanítási órát. Erre egy új angol szót is kitaláltak: *gamification*. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy az

egész órát egy hatalmas játékká kell átalakítanunk, annyira eseménydús és változatos ott minden, mint egy profi videojátékban. Az órán vannak kevésbé látványos céljaink, és a játékok során ezeket kell szem előtt tartanunk. Mégis mit lehet a játékokból felhasználni? Olyan elemeket kell átvennünk a számítógépes játékok rendszeréből, melyek segítségével a gyerekek motiváltabbá tehetők. A játék során például kaphatnak segítséget (titkos ajtók, kulcsok, segítő személyek), de a megoldást nekik kell önállóan megkeresni. Az önállóság a kísérletezésre való lehetőség, az újratervezés lehetősége mind olyan szempontok, melyek adaptálhatók az oktatásba is (Nádori, Prievara).

A világhálón nagyon sok olyan játék található, melyek segítségével akár unalmas, monoton feladatokat is gyakoroltathatunk. Az alsó tagozatosoknak leginkább a matematika gyakorlásához lehet játékokat találni. Ezeket, mivel különösebb idegen nyelvismeret nélkül is alkalmazhatók, hatékonyan be lehet iktatni az oktatási folyamatba.

IKT-eszközök az anyanyelvi nevelésben

A megváltozott tanulási környezetnek az egyik következménye, hogy az iskolai nevelésben a hangsúly a tanításról áthelyeződött a tanulásra. A tanítás új és új formákban jelenik meg, módosulnak az alkalmazásra kerülő módszerek és eszközök is. Megváltozott a pedagógusoktól elvárt tudás tartalma, felépítése, ezért szükségessé válik a módszertani eszköztárak bővítése, az új technikák elsajátítása. A konstruktivista pedagógia elméleti alapján újra kell értelmeznünk az anyanyelvi nevelés fogalmát is. A fő információforrás az anyanyelvi nevelés órákon még mindig a tankönyv, amit a pedagógusnak alkotó módon kell felhasználnia. A tanulók a tanítási óra aktív résztvevői, és nem szemlélői kell hogy legyenek, képessé kell válniuk az önálló információszerzésre és feldolgozásra. Az információ feldolgozásához szükséges a korábbi ismeretekre való támaszkodás, aktiválni kell a témával kapcsolatos múltbeli élményeket. Erre nagy segítség az IKT-eszközök használata, hiszen a diákok jó része rendelkezik modern kommunikációs eszközökkel, számukra a digitális környezet nem ismeretlen, inkább olyan biztonságos közeg, ahol otthonosan mozognak. Ezt kihasználva lehet közelebb vinni hozzájuk az anyanyelvi ismereteket. A kommunikációs készség fejlesztése az anyanyelvi nevelés egyik központi feladata. A digitális kompetencia fejlesztése is a kommunikációról, az információgyűjtésről, az információ feldolgozásról szól.

A legújabb PISA-vizsgálatok tartalmi kerete módosult. Megjelent a digitális szövegek olvasásértésének a mérése, amely a szövegek médiumának, formátumának és környezetének meghatározásában is változást igényelt. Az új (digitális) szövegek olvasása magasabb szövegértési teljesítményt igényel. Ezen stratégiák megtanítása nem egyszerű az osztálytermi környezetben, de az IKT-eszközökkel való megjelenítés nagymértékben hozzájárulhat a tanulás hatékonyságához. A nyomtatott és digitális szöveg között számtalan különbség van, amelyek miatt értelmezésük eltérő információfeldolgozási stratégiát kíván.

A nyomtatott szövegek legfontosabb sajátosságai a stabilitás, a statikusság és a linearitás. Az olvasó egyértelműen fel tudja mérni a szöveg terjedelmét. A stabilitás azt jelenti, hogy a szöveg nyomtatás előtt végleges formát kap, és ez nem változtatható szabadon. A folyó szöveget nyomtatott formában kétdimenziós ábrák és képek egészíthetjük ki. Ezek többnyire illusztrációul szolgálnak, csak részben járulnak hozzá a tartalom kibővítéséhez. Ahhoz, hogy egy papíralapú könyv tartalmát megismerjük, a könyvek többségét előlről végig el kell olvasnunk.

Ezzel szemben az elektronikus szöveg a különböző egységek asszociatív szerveződése miatt végtelenített, feldolgozásakor az olvasó számára nem ítéltető meg a szöveg terjedelme. Az ilyen szövegek tartalma nagyon könnyen módosítható, ezért instabilak. A tartalom szerkesztése, megváltoztatása, bővítése és frissítése egy gombnyomással megvalósítható, és azonnal olvashatóvá, felhasználhatóvá válik. Az elektronikus felület azt is lehetővé teszi, hogy a szövegbe ékelődve a hagyományos ábrák mellett multimédiás anyagok is megjelenhessenek. Ilyen szövegeket olvasva gyakran találkozunk például rövid videofilmel, hangaláfestéssel, interaktív térképpel. A lineáris szövegekkel szemben az elektronikus szöveg szerkezetgazó, az egyes szövegrészeket asszociatív útvonalak kötik össze. Az olvasó dönti el, melyik útvonalon akar továbbhaladni (7. ábra).

A nyomtatott és elektronikus szövegek a legtöbb esetben konvertálhatók. A nyomtatott szövegek is rögzíthetők számítógépen, így a szöveg azonnal módosíthatóvá válik. Elhelyezhetünk benne multimédiás tartalmakat is. Az elektronikus szövegek átalakítására is van mód nyomtató segítségével. Így ezek a tartalmak lineárisává válnak, de értelmetlenek lesznek a hiperlinkek, valamint a multimédiás tartalmak (Gonda Zsuzsa 2011).



Created with DrawAnywhere.com Free Account.
Upgrade your account to remove this note!

7. ábra. Szövegek

A digitális szövegek olvasása több szempontból is szükséges. Vannak olyan cselekvések, információk, melyek végrehajtása csak online lehetséges. A személyes kapcsolattartásban is egyre nagyobb szerepet töltenek be. A munkaerőpiacon is megnőtt a fontossága. Ezért azok a tanulók, akik nem képesek a digitális szöveg értelmezésére, hátrányba kerülnek társaikkal szemben.

A digitális szövegek azt is lehetővé teszik, hogy az olvasó maga is a szöveg létrehozójává váljon, képes legyen szövege azonnali módosítására. Az ilyen műveletek végrehajtása hagyományos taneszközökkel nehezen valósítható meg, de IKT-eszközökkel, főleg az interaktív tábla segítségével felkészíthetjük diákjainkat a digitális szövegek olvasására és értelmezésére. A digitális szövegértést fejleszthetik a különböző digitális tananyagok is. Magyarországon a hagyományosnak nevezhető tankönyvek mellett a kiadók megjelentetnek digitális tananyagokat, úgynevezett *okos könyveket*. Az új nyomtatott tankönyvek bevezetése is elképzelhetetlen a hozzájuk tartozó digitális kiegészítő tananyagok nélkül. A legtöbb magyarországi tankönyvkiadó megjelentet ilyen tankönyveket. A digitális tankönyvek számítógépek képernyőjén vagy interaktív táblán megjeleníthető oktatási könyvek, melyek a nyomtatott kiadványok mellett jelennek

meg. Egy ilyen tankönyv nem a nyomtatott tankönyv digitalizált változata. A hagyományos tankönyvekhez képest ezek a kiadványok sokkal „többet tudnak”, sokrétűbb a felhasználási lehetőségük. A pedagógus igényeinek megfelelően saját jegyzeteket rendelhet a tankönyv tartalmához. A tankönyv segíti a differenciálást is amennyiben különböző csoportokat létrehozva, a pedagógus a tankönyveket különböző jegyzetekkel látja el. A tartalomhoz weblinket rendelhet hozzá, így segítve például az előzetes ismeretekre építést. A tankönyv szövegéhez a pedagógus hanganyagot is csatolhat. Ez az idegen nyelv tanulásánál is, de az anyanyelvi órákon is hasznos lehet. A tankönyv oldalain rajzeszközöket is lehet használni, így is el lehet menteni a tananyagot. Ezeket a taneszközöket nem a nyomtatott tankönyvek helyett, hanem azok mellett lehetne felhasználni (Bedő Andrea 2011).

A román oktatásügyi miniszter 2013 áprilisában jelentette be, hogy a következő tanévben a romániai kisiskolások számára digitális tankönyveket is fognak készíteni. A minisztérium hivatalos honlapján erre vonatkozó információt még nem tettek közzé. Az, hogy valóban interaktív tankönyvek lesznek-e vagy a nyomtatott tankönyvek PDF-változatai, az a jövő titka. Nagyon sok iskolából még a tankönyvek is hiányoznak. Mivel sok iskola rendelkezik interaktív eszközökkel, táblákkal, ezeket fel lehetne használni a tanításban. Léteznek tankönyvfüggetlen digitális tananyagok, különböző feladatkészítő programok, melyek segítségével céljainknak megfelelő tananyagokat lehet készíteni. Az interaktív tábla tehát lehetőséget teremt az anyanyelvi és az IKT-kompetencia együttes fejlesztésére.

Véleményem szerint mindaz, ami az anyanyelvi tantárgy-pedagógia tanulása során érvényes volt, az a megváltozott tanulási környezetben sem fog megváltozni. Az első osztályosoknak a digitalizált világban is meg kell tanulniuk olvasni, én a kézzel való írás fölöslegességéről sem vagyok meggyőződve. Azt tapasztalom már évek óta, hogy a gyerekek figyelmét egyre nehezebb lekötni, hogy finommozgásuk egyre fejletlenebb, a mai oktatási rendszer követelményei nem ezekre a gyerekekre vannak tervezve. A változást nem a technológia fejlődése fogja elősegíteni, hanem a pedagógusok gazdag módszertani repertoárja. Az interaktív táblától a tanóra nem lesz interaktívabb, legfennebb látványosabb.

Felhasznált irodalom

- Füvesi István: *Interaktív tábla az oktatásban*. Debrecen, 2008.
- Gyarmathy Éva: *Diszlexia a digitális korszakban*. Budapest, Műszaki Kiadó.
- Kőfalvi Tamás: *E-tanítás. Információs és kommunikációs technológiák alkalmazása az oktatásban*. Budapest, 2006, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nádori Gergely – Prievara Tibor: *IKT módszertan kézikönyv az info-kommunikációs eszközök tanórai használatához*. 2012. Tanárblog.hu.
- Nógrádi László – Szalai Ferenc: *Interaktív táblák alkalmazása egyszerűen és profin*. 2013. Nógrádi PC Suli Kft. Kiadó.
- Smart Notebook 10.6 oktatói szoftver*. Felhasználói kézikönyv.
- http://www.iskolakultura.hu/iol/iol_2009_12-23.pdf (a letöltés dátuma 2013. 02. 23.) *Alma a fán*. Tempus alapítvány kiadványa 46–56. p. *Digitális készségek szerepe a tanulásban. IKT-eszközök és az internet*. Interjú Ollé Jánossal.
- <http://www.agr.unideb.hu/if2008/kiadvany/papers/C14.pdf> (a letöltés dátuma 2013. 02. 24.)
- Kétyi András: *Csinál-e forradalmat az interaktív tábla? – Az interaktív tábla hatása az osztálytermi tanításra*
- http://www.tpf.hu/pages/books/index.php?page_id=35&books_id=255 (a letöltés időpontja 2013. 02. 24.) *Digitális készségek szerepe a tanulásban – IKT-eszközök és az Internet*.
- <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=46> (megtekintés időpontja 2013. 02. 24. Gonda Zsuzsa: *Az interaktív tábla alkalmazása az anyanyelvi órán*.
- <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1018> Gyarmathy Éva: *Ki van kulturális lemaradásban?* (A letöltés időpontja 2013. 02. 24.)
- <http://www.lapoda.hu/tale/index.html> Mesekészítő program (a letöltés időpontja 2013. 02. 26.).
- <http://storybird.com> *Mesekészítő program. Az interaktív tábla módszertana* (a megtekintés időpontja 2013. 02. 26.).
- <http://www.interaktivtabla.eoldal.hu/cikkek/tartalom-interaktivtablara/storybird> - [Az interaktív tábla módszertana 15. mesekonyv-kollaborativan.html](http://www.interaktivtabla.eoldal.hu/cikkek/mesekonyv-kollaborativan.html) (megtekintés időpontja 2013. 02. 26.)

- <http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/LetterTilesSetupForm.asp> (a megtekintés időpontja 2013.02.28.) *Interaktív rejtvénykészítő.*
- <http://www.kubbu.com/teacher/feladatkeszito> (megtekintés időpontja 2013.02.28.)
- http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf (megtekintés időpontja 2013.04.08. *Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. On the Horizon* (NCB University Press, Vol. 9 No. 5. 2001. október) Copyright 2001. Marc Prensky)
- http://www.tani-tani.info/haloba_gabalyodva megtekintés időpontja 2013.04.21. Knausz Imre: *Hálóba gabalyodva.* Digitális konferencia-előadás.
- http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_hu.pdf (megtekintés időpontja 2013. 04. 21.) Az Európai Unió *Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz* ajánlása.
- <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-magyar> (megtekintés időpontja 2013. 04. 21.) Vágó Irén, Simon Mária, Vass Vilmos: *A tanulás tartalma.*
- <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=304> Gonda Zsuzsa: A nyomtatott és digitális szövegek megjelenítése interaktív táblán (megtekintés időpontja 2013. 05. 17.). *Anyanyelv pedagógia.* 2011/1. szám.
- <http://hu.wikipedia.org/wiki/Interaktivit%C3%A1s> *Az interaktivitás* (megtekintés időpontja 2013. 05. 03.).
- <http://magyar-irodalom.elte.hu/vita/szz.html> Szűts Zoltán: *A Hypertext* (megtekintés időpontja 2013.05.03.)
- <http://www.c3.hu/scripta/scripta0/replika/2324/21new.htm> *Miért kell a kommunikációkutatóknak tanulmányozniuk az internetet? Beszélgetés Sbeizaf Rafaellel.* In: Replika 23-24. szám,
- http://etanarika.hu/cikk_megj.php?hid=14 Bedő Andrea: *Digitális tankönyvek.* VI. Országos Interaktív Tábla Konferencia (megtekintés időpontja 2013. 05. 03.)
- http://tanarblog.hu/attachments/2951_5_21_szazadi_tanulas.pdf *Tanulmány a 21. századi képességekről.* PIL Akadémia. 2012.

Muhi Sándor

Az óvodai és elemi iskolai oktatás mostohagyermeké: a kézimunka és a kézművesség

Gyakorlati oktatás, kézimunka vagy kézműves tevékenység?

Nem árt tisztázni, mert valószínűleg többen nem tudják, melyik tantárgyról is van szó. Felénk hivatalosan abilitáti practice a neve, amit magyarul gyakorlati ismereteknek, műhelygyakorlatnak, kézimunkának nevezünk. Ezekkel az a baj, hogy a legtöbben valamilyen tanonckodást, betanítást értenek alatta, amelyekkel csak korszerűtlen és rövid távú ismeretek átadása lehetséges, ezért javasolom helyettük a kézműves tevékenységek elnevezést. Nagyjából ugyanaz itt a gond, mint a múlt századi rajtanítással a hetvenes évek közepéig. Az akkori elvárások betartásával rá lehetett venni a diákot többek között arra, hogy gyalut, szó-davizes üveget vagy birkanyíró ollót rajzoljon, de kinek van szüksége ma ilyen ismeretekre?

Nyilvánvaló, hogy a kézműves tevékenységek esetében is szemléletváltásra van szükség, nem csak a konkrét feladatok teljesítésére kellene koncentrálni,



hanem az alapokra, az alapelemekre, kiindulópontokra, vagyis az anyagokra, technikákra, eljárásokra. Ezeknek a megismerésével, gyakorlati alkalmazásával szerezhethetjük meg azokat a képességeket, amelyek segítségével felfedezhetjük környezetünket és alkalomadtán alakítani, formálni is tudjuk azt, vagyis kreativitásra, kezdeményezőkézségre, egyéni ötletekre, a velünk született érdeklődés folyamatos fenntartására van szükségünk a későbbiekben.

Az óvodában, az elemi iskolai osztályokban nem szakácsokat, villanyszerelőket, szabókat, asztalosokat képezünk, hanem minden iránt érdeklődő, rugalmas, fogékony fiatalokat, akik számára a folyamatos tanulás, az új dolgok elsajátítása később sem teher, hanem mindennapos tevékenység, sőt életmód. Aki ilyen alapokkal indul, annak természetesen sokkal nagyobb az esélye arra is, hogy jó szabó, asztalos, mérnök, villanyszerelő, informatikus, ügyvéd vagy közgazdász váljék belőle.

Mit tehetnek a tanítónők és az óvónők ennek a célnak az érdekében? Megítélesem szerint nagyon sokat, de csak akkor, ha világos, pontos, és jól felépített tanterveket, elvárásokat kapnak kézhez. Ezek megfogalmazása, továbbítása úgy tűnik, szinte senkit sem érdekel. Tapasztalataim szerint a mi tanterveinket gyakran német, angol és francia nyelvből fordítják románra, aztán ezt a szöveget próbálják az illetékesek magyarra fordítani, fordíttatni olyan emberekkel, akik sem a tantárgyat, sem annak szakszavait nem ismerik, és jó esetben szótárakból keresgélik ki a számukra megfelelőnek tűnő kifejezéseket. A fentiekből adódhatnak az olyan elvárások, amelyekkel még a jól képzett kollégák se nagyon tudnak mit kezdeni. Az ilyen persze elég ritka, hiszen még a pedagógiai főiskolákon se mindig szakemberek tanítják a képzőművészeti nevelés vagy a kézműves tevékenységek módszertanát.

A rideg valóság az, hogy a kézműves tevékenységek oktatásának egyáltalán nincs képzett szakembere, felénk sehol nem lehet hivatalos képesítést szerezni erre a területre, amely egyértelműen a képzőművészeti tevékenységek közeli rokona, tehát ilyen körülmények között a tanításával, a tartalmával, a módszertanával elsősorban a rajztanároknak kellene foglalkoznia. Ehelyett ezeket az órákat az iskolaigazgatók, intézményvezetők találomra osztogatják katedra-kiegészítésként rokonoknak, barátoknak, általában olyanoknak, akiket szeretnének megkímélni a munkától. Ha pedagógiai képesítéssel is rendelkező mérnök kapja, az már kiemelt gondoskodásnak, oda figyelésnek számít. Más kérdés, hogy mit tud kezdeni ezzel a feladatkörrel egy műszaki ember.

Megdöbbenő, hogy Romániában, az Európai Unió tagállamának tanügyi rendszerében, a harmadik évezred második évtizedében van egy tantárgy, amelynek nincs gazdája. Még leírni is képtelenség, hogy ez eddig senkinek sem tűnt fel.

Megpróbáltam ebben a témakörben felvenni a kapcsolatot a BBTE kihe-lyezett tagozatain dolgozó kollégákkal, de a felhívásomra – hogy jó lenne tapasztalatcserét, megbeszéléseket folytatni, amelyekhez kiindulópontként fel-ajánlottam a honlapomat, illetve a *Rajztanítás, kézművesség* címet viselő, általam szerkesztett DVD módszertani és fotóanyagát – egyetlen válasz sem érkezett. Ez újból meggyőzött arról, amit régen tudok, hogy elég kilátástalan az országos helyzet.

Mit tehet egy pedagógus megfelelő felkészülés nélkül, mit kezdhet a pontatlan, gyakran nehezen megfejtendő elvárásokkal? Ha kellőképpen lelkiismeretes, megpróbálja kitalálni, hogy mit is várnak tőle, de ebből csak azt tudja megvalósítani, amit megért, és persze az, ami nem nagyon zavarja a többi tevékenység menetét. Ha nem érdeklí különösebben a dolog, akkor is fog valamilyen, a kézművességre emlékeztető látszatevékenységet folytatni, de véleményem szerint sokkal jobb lenne, ha ezt nem tenné. Helyette olvasson inkább mesét, vigye sétálni a tanítványait, takarítsák ki az osztálytermet.

Azt a kollégák pontosan tudják, hogy anyagigényes, elég nehezen kézben tartható, irányítható tevékenységekről van szó, amelyeket a tanítványaik általában lelkesen, szívesen végeznek, de egyrészt nagyon sokat kell takarítani utána, másrészt komoly gondot okoz a hozzávalók beszerzése, az elkészült munkák begyűjtése, címkézése, tárolása, nyilvántartása. A fenti kellemetlenségeket a legtöbb helyen úgy mérsékelik, hátrítják, hogy nem tartanak meg csak minden második, harmadik órát, az a kevés, ami marad, általában az ünnepi előkészületekre, az egyforma, sablonok után készült nyuszik, télapók, díszek, üdvözlőlapok, levélkompozíciók elkészítésére korlátozódik.

Ilyen kiindulóponttal természetesen a tanulók lelkesedése és érdeklődése is egyre kopik, fogy, és magától értetődően elhal. Ezzel együtt pedig az egész oktató-nevelő munka egy igen értékes szelete válik feleslegessé, köddé, amelynek nemcsak a tantárgyakon áthidaló szerepe behelyettesíthetetlen, hanem tulajdonképpen az egyetlen óvodai, iskolai tevékenységi terület, amely hangsúlyozottan gyakorlati jellegű, és áttételek nélkül, közvetlenül a mindennapi környezetünk felfedezését, megismerését, alakítását, szebbé tételét tűzte ki célul.

Mit tanítunk a kézműves tevékenységeken?

Kényelmes, pihentető, megnyugtató lenne, ha egy nagyon okos ember előre pontosan megmondaná nekünk, hogy félévre, napokra, hetekre lebontva mit is tanítsunk kézművességből vagy képzőművészeti nevelésből a 3–10 éves gyermekeknek, és még egy lapos füzetet is mellékelne mindehhez, amelyben szájba rágóan illusztrálja a gondosan kiválogatott, megszámozott, szépen sorjázott feladatokat.

Ez azért utópia, mert egyrészt így nem lehet tanítani, másrészt két egyforma iskola, osztály, nevelő nincs, tehát azonos elvárásaink sem lehetnek.

A füzetecske helyett nyújthatunk kiindulópontokat, általános szempontokat, logikus és követhető javaslatokat, amelyeket mindenki a saját körülményeihez, lehetőségeihez, képességéhez formálhat, alakíthat. A fenti meg gondolásból láttam hozzá egy bővebb, rugalmas tanmenetjavaslat-féle összeállításához, ami különösebb felkészülés nélkül is kapaszkodót nyújthat ahhoz, hogy a helyes irányt választhassuk. Természetesen tettem én tantervjavaslatot a tanügy minisztériumnak is, de válaszra sem méltattak, ők általában a saját embereikkel dolgoznak.



A legtöbb rajztanárnak, műhelygyakorlati oktatónak tapasztalataim szerint nem az a legfőbb gondja, hogy ciklusváltás után az ötödikes vagy kilencedikes tanulóknak nincs elég tárgyi tudása, kevés anyagot, technikát, eszközt ismer, hanem az, hogy a gyakorlati oktatás, a kézműves tevékenység ürügyén, alapvetően helytelen kiindulópontból, téves irányba indították el tanítványaikat. Másolásra, utasítások teljesítésére kényszerítették őket, gondolkodás, döntések hozatala, kreatív megközelítések helyett.

Amióta pedagógiai líceumban, főiskolákon tanítok, halogatom ennek az összeállításnak a megírását. Nem kényelmességből tettem, a halogatást az a véleményem indokolta, hogy az óvodákban, elemi iskolai osztályokban tanító kollégák alkotó módon fel tudják használni a mindennapi munkájukban az általam felkínált lehetőségeket. Voltak, vannak néhány tucatnyian, akiknek ez sikerült, de a többség sajnálta az erőfeszítést ehhez, ezért aztán eltévedt a számára áttekinthetetlennek tűnő kínálat rengetegében.

Az alábbiakban nem másolható, nem egy az egyben alkalmazható tanmenetet nyújtok át, hanem olyan lehetőségekről, feladatokról, témákról írok, amelyek



egyeznek a központi elvárások szellemiségével, a tanítás, az oktató-nevelő munka egészére jótékony hatást gyakorolhatnak, hozzásegítenek környezetünk, a világ felfedezéséhez, megértéséhez, birtokba vételéhez, alakításához.

Egy pár oldalas írás keretében természetesen nem sorolhatom fel mindazt, amit az óvodák és elemi iskolai osztályok számára összegyűjtöttem, de akit érdekel, a teljes anyagot (40–50 oldalnyi szöveget és több mint 500 reprodukciót) megnézheti, elolvashatja, letöltheti a honlapomról: muhisandor.eoldal.hu.

Mit tanítsunk?

- Ismerkedjünk a különböző anyagfélésekkel, a természetes, mesterséges, újrahasznosítható anyagokkal környezetünkéből, az ezekhez kapcsolódó technikákkal, felhasználási lehetőségekkel.
- Az eljárások közül bővítsük az origamival, tangrammal stb. kapcsolatos tapasztalatainkat, tudásunkat.
- Az anyagok, technikák kapcsán ismerjük meg környezetünk egyszerű használati tárgyait.
- Tanuljuk meg a munkákhoz szükséges alapanyagok gyűjtésének, tárolásának a módjait.



- Használjuk fel sokoldalúan és folyamatosan az osztály, otthonunk díszítésében, ajándéktárgyak készítésében, más tantárgyaknál, a mindennapi életben, odahaza az itt szerzett tapasztalatokat.

Anyagok, technikák

A felsorolás nem arról szól, hogy valamennyi anyagot, technikát kötelezően használunk kell, hanem arról, hogy miből válogathatunk. Úgy gondolom, hogy ötleteket adhatunk ezen a módon is a pedagógusoknak a témaválasztáshoz, bár ehhez megítélésem szerint sokkal direkter, ésszerűbb, hasznosabb lenne képekben bemutatni a különböző tevékenységek eredményeit.

Alapok

A papírfajták közül használhatunk írópapírt, hullámpapírt, krepp-papírt, színes papírlapokat, csomagolópapírt, kartonokat (duplex, fehér, színes), rajzlapot, zsírpapírt stb. Alapként hasznosíthatjuk még a falat, fát, üveget, habszivacsot, kerámiát, só-liszt gyurmát, textíliát, tojáshéjat, iskolai táblát, fémlemez,



csempét, készíthetünk grízes alapot papírra, festhetünk, ragaszthatunk kiszáritott agyagtárgyakra, dobozokra, sőt egyes magokra is. Jól festhető a gyufaszálok, a fogpiszkáló, valamint a makaróni és a levestészta, de néhány színező anyaggal festhetünk akár léggömbre vagy műanyag flakonra, pillepalackra is.

Festőanyagok

Vízfesték, tempera, olajfesték, szemfesték, rúzs, körömlakk, bronzfesték, tojásfesték, színes tinta, tus stb. Pecsételéshez felhasználhatunk radírgumiból, krumpliból, murokból, parafa dugóból készült pecsételőket.

Rajzeszközök

Grafitceruza, színes ceruzák, zsírkréta, pasztell, golyóstoll, filctoll, de rajzolhatunk tintakiszedőbe áztatott fogpiszkálóval, fapálcikával agyagtáblára, ecsettel, tollal, használhatunk körzőt, vonalzó, korrektort, radírt, sablonokat, táblagépet stb.



Kollázs

Kollázs készítéséhez használható: fólia, vatta, gyufaszál, fogpiszkáló, sztaniol, textíliák, tojáshéj, különböző vastagságú pamut- és cérnaszálak, „angyalhaj”, kukoricamag, napraforgómag, borsószem, babszemek, tökmag, rizsszemek, levelek, virágszirmok, fenyőág, gombok, kagylóhéj, cirok, szalmaszál, szívószál, szárított növény, fotók, bőr, szőrme, szalvéta, újságpapír, sztaniolos papír, kivágott képek, ábrák, alakok, színes magazinok lapjai, öntapadós lapok, betűk.

Térformák, tárgyak

Térformák, tárgyak készítéséhez használhatunk: tojáshéjat, tobozt, fát, agyagot, gyurmát, só-liszt gyurmát, fűrészport, furnért, vesszőket, gyöngyöt, drótot, szalmát, makarónit, levestésztát, gyertyát, gyufásdobozt, különböző flakonokat, hajtogatással nyert tárgyakat.



Technikák

A legváltozatosabb megoldásokkal, a vegyes technikával készült munkáknál, illetve a térformáknál találkozhatunk. Ezekből említek meg néhányat: hajtogatás, ragasztás, vágás, sodrás, szegezés, lyukasztás, horgolás, szövés, tépés, préselés, pozitív és negatív sablonok, formák használata, öntés, fonás, varrás, fűzés, lakkozás, égetés, fúrás, faragás, sodrás, nyújtás, gömbölyítés, kötés, csomózás, gyöngyfűzés drótra, fonalra, fotózás, nyomtatás, számítógépes rajz, montázs stb.

Témaválasztás

Az ideiglenes kerettanterv tartalmaz ugyan néhány kézzelfogható javaslatot arra, hogy mit tanítsunk (népi mesterségek, természetes anyagok stb.), én azért ezeknek a javaslatoknak a szó szerinti betartásánál óvatosságra inteném a kollégákat. Miért? Mert – mint már említettem – két egyforma iskola, osztály nincs, és Moldovában nem pont ugyanazt értik népi mesterségek alatt, mint Erdélyben vagy Dobrudzsában, az alföldön se mindig ugyanazokról a természetes anyagokról beszélünk, mint a hegyvidéken vagy a tengerparton. A témaválasztásnál a térség jellegzetességei mellett elkerülhetetlen, hogy ne vegyük figyelembe az évszakokat, a különböző egyházi ünnepeket, népszokásokat. Csupán a húsvéthoz, karácsonyhoz kapcsolódó díszítésekről, az ezekhez köthető, társuló kézműves tevékenységekről a BBTE szatmári kihelyezett tagozatán több államvizsga dolgozat, fokozati dolgozat is született, ezeknek a dolgozatoknak a száma Szatmárnémetiben eddig meghaladja a százat. Ezekről több helyen beszámoltam, többek között a Magszterben is, de semmilyen visszajelzést sem kaptam. Pedig jó lenne tudni, hogy az általunk kitalált formát, szerkezetet, tematikát mások is jónak tartják-e, esetleg új, friss ötletekkel gazdagíthatnák ezt a tevékenységet. Egyáltalán írnak-e még valahol ebben az országban képzőművészeti nevelésből és kézművességből magyarul fokozati és államvizsga dolgozatokat?

A hagyományaink, néprajzi, népművészeti értékeink ismerete, kreatív hasznosítása minden pedagógusnak alapvető kötelessége. Hogy lehetősége legyen a széles körű felhasználására, elsősorban ismernie kell ezeket. Szatmáron évek óta gyűjtjük a távoktatás és a kiegészítő év hallgatóival a néprajzi tárgyi emlékek fotóit is, az építészeti, egyházi értékek mellett. Olyan sokoldalúan hasznosítható

képanyagokról van szó, amely több tantárgynál is szerepeltethető szemléltetőként. Mít szeretnénk a gyűjtéssel, információszerzéssel elkerülni Szatmár megyében? Többek között azt, hogy ne legyen Csomaközön olyan pedagógus, aki ne tudná, hogy a római katolikus templomban Petőfi barátjának, harcostársának, Mezei Józsefnek három oltárképe is látható. Jó lenne, ha egyetlen olyan kolléga sem tanítaná a gyermekeinket Ákoson, aki ne ismerné alaposan az ottani román stílusú, 800 éves templom történetét. Aki Szamoskrassón, Kőkényesden, Mezőpeteriben, Bogdándon, Dobrán tanít bármit, az úgy gondolom, nem engedheti meg magának azt a luxust, hogy ne ismerje részletesen az ottani néprajzi gyűjteményeket, emlékházakat ugyanúgy, ahogyan az erdődi kollégáknak kötelessége ismernie a vár, az Aranyosmeggyesen tanítóknak a kastély történetét, és még hosszan sorolhatnám a példákat.

Bemutatóként az alábbiakban bemutatok egy olyan egyszerű szerkezetet, amely alkalmas arra, hogy a mintájára bármilyen szinten – az életkori sajátosságok, a körülmények, előzmények figyelembe vételével – fel lehet építeni a kézműves tevékenységek menetét. Hasonlót készítettem az óvodától az általános iskoláig minden korcsoport számára, ezek az összeállítások, javaslatok a honlapomon olvashatók. Ehhez elég, ha beírják a nevemet a Google keresőjébe.



Tanmenet-javaslat **kézműves tevékenységekből az előkészítő osztályok részére**

A még friss óvodai ismeretekkel, tapasztalatokkal rendelkező hatéves gyermekek már nagyon sok mindent tudnak, ismernek. Az előkészítő osztályokban alapvetően fontos feladat ennek a tapasztalathalmaznak az előhívása, sokoldalú hasznosítása, bővítése, tartóssá tétele. Ebben az évben próbálunk szabadulni a rossz beidegződésektől, a sztereotípiáktól, nagy hangsúlyt fektetve a közösségformáló csoportos tevékenységekre, a kreativitásra.

Szeptember. Ismétlés, felmérő

A tevékenységek nagy közös asztal körül zajlanak, amelyen a tanítónő különféle anyagokból, technikákkal készült kézműves tárgyakat, nyersanyagokat, népművészeti, iparművészeti munkákat, reprodukciókat halmoz fel. Ezekről kötetlen beszélgetés folyik a nevelő irányításával, amely segítségével jobban megismerheti tanítványai tudását, felkészültségét, érdeklődési körét. Beszélgetés közben természetesen mintázhatunk, hajtogathatunk, vágathatunk, ragaszthatunk.

Október. Levelek, magvak, gesztenye (természetes anyagok)

Minden hasonló tevékenység gyűjtéssel, szelektálással, raktározással kezdődik, amelyekkel párhuzamosan hozzálátunk a feladatok elkészítéséhez is. Ennek ezúttal sem elsősorban gyakorlati, hanem nevelői haszna van, arról nem is beszélve, hogy már gyűjtés közben is nagyon sokat lehet tanulni. Nem sorolnám fel, hogy mi minden készíthető ezekből, inkább a kollégák, de főleg a gyermekek fantáziájára bízom.

November. Sodrás, gömbölyítés, lapítás gyurmából (mesterséges anyagok)

A gyurma már az óvodások legnagyobb többsége számára ismert, kedvelt, könnyen alakítható anyag. Fontos, hogy az év elején jól ismert anyagokat, technikákat válasszunk, mert ezzel nagymértékben hozzájárulunk tanítványaink munkakedvének, önbizalmának a növeléséhez.

December. Képeslapok, ajándéktárgyak, díszek készítése papírból (mesterséges és újrahasznosítható anyagok)

Jó, ha az elemi osztályokban és később is megőrzik a decemberi tevékenységeink ünnepváró jellegét. Gondoskodjunk minden alkalommal ezeknek a feladatoknak a sokszínűségéről, aminél változatosabb anyagok és technikák felhasználásáról. Ha csoportos tevékenységeket, az osztály vagy a fenyőfa díszítését tervezzük, fontos, hogy jól szervezzük meg a munkát, mindenkinek legyen nyomon követhető, számon kérhető feladatai és minden esetben elemezzük ki – akár személyekre lebontva – az eredményeket. Ennek legjobb módja, ha a tevékenység különböző szakaszaiban felvételek készülnek és kiértékeléskor ezek alapján beszélgetünk.

Január. Újságpapír, zacskó, vécépapír-guriga (újrahasznosítható anyagok)

Nincs olyan elszigetelt, kis iskola, ahol ne lehetne érdekes, változatos és tanulságos kézműves tevékenységeket tartani. Azok a gyerekes kifogások, miszerint a falusi tanulók szüleinek nincs pénze drága, különleges anyagok beszerzésére, azért nem állják meg a helyüket, mert újságpapírból, kiürült zacskókból,



reklámlapokból is nagyszerű, szép és érdekes tárgyak készíthetők, a természetes anyagokról nem is beszélve, csak egy kis találékonyság, ügyeset és játékoság kell hozzá. Közben megtanuljuk azt is, hogy nincsenek felesleges, felhasználhatatlan anyagok, csak közömbös, lusta, pazarló emberek.

Február. Origami, a hajtogatott tárgyak díszítése

Az elemi, általános iskolai osztályok kézműves tevékenységein megítélésem szerint kihagyhatatlan az origami. Ez nemcsak pontosságra, fegyelemre szoktatja a tanítványainkat, hanem a hajtogatás különböző szakaszainak pontos betartása olyan logikai rendszerre emlékeztet, amilyenre a számítógépes programok is épülnek. Az, hogy ugyanazt a repülőt, poharat, békát hajtogatjuk, nem jelenti, hogy a végeredmény ugyanolyan lesz, hiszen ezek különböző méretben, színben, céllal készülhetnek, és százféleképpen díszíthetők.

Március. Bábuk és díszletek készítése újrahasznosítható anyagokból

Az a jó iskolai tevékenység, amely mindvégig megőrzi a játékos, szórakoztató jelleget. Erre szükség van még a líceumi és főiskolai szemináriumi tevékenységeken is, ebben a formában ugyanis sokkal jobban megy a munka, maradandóbbak, tartósabbak az ismeretek, tapasztalatok. Ha a rögtönzött bábszínházi előadásainkhoz mi magunk készítjük el a díszleteket, szereplőket, kellékeket, előbbé válik minden, nyilvánvalóbb a tantárgyakon, tevékenységi területeken átívelő jelleg, a mindennapi életben is hasznosítható tudás, tanulság.

Április. Húsvét, tojásfestés, ünnepváró tevékenységek

A húsvét minden évben remek alkalom hasznos, érdekes kézműves tevékenységek szervezésére, a népi hagyományok alaposabb megismerésére, néprajzi, egyházi vonatkozások felelevenítésére, a tantárgyak közötti kapcsolatok megerősítésére, elmélyítésére. Fontos ezeknél a tevékenységeknél a fokozatosság elvének betartása, hiszen csak a tojásfestésnek ezernyi módja van, és ezekből tanulhat óvodás és felnőtt egyaránt, hiszen nemcsak tanulók, gyerekek, hanem iparművészek is festenek, patkolnak, karcolnak, lyukasztanak hímes tojásokat. Külön feladat lehet a tartók készítése is, bár erre a célra egy hajtogatható papírdoboz is megfelel, melynek az elkészítésével, díszítésével, sokoldalú felhasználási lehetőségeivel a továbbiakban foglalkozunk. Munka közben vizet forralunk, viaszt olvasztunk, a tojásokat a hűtőben tároljuk, ezek mind-mind lényeges dolgok, hiszen alapvetően fontos a különböző eszközök ismerte is.

Május. Néprajzi gyűjtemények, vásárok, műhelyek látogatása. Anyaggyűjtés, szabadon választott feladatok, a már ismert technikák gyakorlása

Fontos, hogy a tanítványaink naponta érezzék tevékenységeik kapcsolatát a környezettel, mindennapi életünkkel, hagyományainkkal. Ragadjunk meg minden alkalmat ezek megismerésére, közben gyűjtsünk szép színes kavicsokat, tobozokat, ágakat, újrahasznosítható anyagokat és készítsünk egy-két szabadon választott feladatot ezekből, vegyünk részt iskolai, települési, megyei versenyeken, rendezzünk alkalmi tárlatokat.

Június. Összefoglaló, év végi tárlat megrendezése, felkészülés a következő évre

A kívülállónak úgy tűnhet, hogy a június az a szakasza a munkánknak, amikor már nincsenek komoly feladatok, pedig valójában — ha egyáltalán lehet itt rangsorolni — ez a legfontosabb rész, a következtetések, a tanulságok levonásának az időszaka. Fontos, hogy mindent közösen tegyünk, a válogatástól a keretezésig, az elrendezéstől a kiértékelésig. Jó, ha tárlatunkat megnézik a kollégák, a szülők, nem árt, ha a sajtó, a médiumok is reklámozzák a tevékenységünket, de közben egy pillanatra se feledkezzünk meg arról, hogy mindez első sorban a tanítványaink gyarapodását, egészséges nevelését, az életre való felkészítését szolgálja. Ha nem így lenne, az a munkánk értékét, létjogosultságát kérdőjelezné meg.

Mi tanul meg a gyermek kézművességből az előkészítő év végéig?

Megismerkedik a tantárgy jellegével, a feladatok kivitelezésének körülményeivel, megtanulja a természetes, mesterséges, újrahasznosítható anyagok gyűjtését, szelektálását, raktározását, felhasználását. Új anyagokkal, technikákkal ismerkedik, részt vesz csoportos tevékenységeken, alkotásaival tárlatokon, versenyeken, az osztályterem, a folyosók díszítésében, hasznosítja a tudását a mindennapi életben, valamint más tantárgyaknál, tevékenységi területeken. És ami a leglényegesebb: fontosnak, kihagyhatatlannak, örömforrásnak érez minden kézműves tevékenységet.

Könyvészet

www.bbtepedsm.ro

www.muhisandor.eoldal.hu

Elek (Mihali) Tünde: *Készítsünk kollázs technikával meseillusztrációkat* (BBTE, szatmári kihelyezett tagozat, államvizsga dolgozat, 2009).

Matyasovszki Erzsébet: *Az esztétikus óvodai környezet kialakítása az óvodások közreműködésével* (BBTE, szatmári kihelyezett tagozat, államvizsga dolgozat, 2011).

Bartha Karola-Katalin: *Hulladékanyag – újrahasznosítása és feldolgozása kézművesség óráin* (BBTE, szatmári kihelyezett tagozat, fokozati dolgozat, 2011).

Muhi Sándor: Képzőművészeti nevelés és kézművesség az előkészítő osztályokban. In Szabó Thalmeiner Noémi (szerk.): *Gyakorlatközelben*. Kolozsvár, 2012, Ábel Kiadó, 153–161. p.)

Muhi Sándor: *Rajztanítás, kézművesség*.(DVD) Szatmárnémeti, 2013.

Képek jegyzéke

- Ebben a korban a tanítás elengedhetetlen része a mese és a játék – 66. p.
- Csoportos tevékenység – 69. p.
- Gömbölyítés – 70. p.
- Gyurmából készült eszközök – 71. p.
- Papírhajtogatás – 72. p.
- Levelek, fűszálak – 73. p.
- Az alapelem a körberajzolható tenyér – 74. p.
- Só-liszt gyurma díszek festése – 76. p.
- Gyakorlott, rutinos, magabiztos mozdulatok – 78. p.

Fodor László

Pszichológiai eszmefoszlányok – III

CI. Hibát vét az a tanár, aki a nyári szünidőnek legalább felét nem a lelki egyensúlyának helyreállítására, nem identitási, önismereti, önállósági, önszabályozási bizonytalanságainak, valamint beleélési (empatizáló), kooperatív, örömmegélési, kapcsolattartó vagy emocionális-indulati diszfunkcionalitásainak leküzdésére, nem pszichés egészségének mentálhigiénés szempontokat követő rehabilitációjára, támogatására, fenntartására és fejlesztésére, végül is nem szellemi megtisztulásának és megújulásának megalapozására használja fel.

CII. Egyesek azért szenvednek, mert képtelenek gondolkodásukat adott objektumon tartani, mások pedig attól, hogy meghatározott objektumra fókuszáló gondolkodási folyamatukat nem tudják megszakítani.

CIII. A szellemi környezet számára semmi nem lehet ártalmasabb a mérgező és szennyező gondolatoknál.

CIV. Ha körülötted mindenkinek fáj a feje, hajlamos leszel a fejfájást normális dolognak tekinteni.

CV. Az emberiség számára fokozott félelmet és aggodalmat, folytonos szorongást és nyugtalanságot keltő nagyléptékű veszélyeztető tényezők sorába – atomháború, bioszféra pusztulás, elektromágneses hullámok, éhínség, gyógyíthatatlan betegségek és járványok, etnikai, politikai vagy vallási konfliktusok, természeti katasztrófák stb. – napjainkban felzárkózott a televízió is (mindezekelőtt a híradó csatornái révén).

CVI. Ha egyedül vagy, és mégis jól érzed magad, azonnal keress fel egy pszichológust.

CVII. Szülőként manapság egyre kisebb lehetőség van arra, hogy gyermeked modern hordozható képernyős készülékeivel való tevékenységét nyomon kövesd, irányítsd, és ellenőrzés alatt tartsd.

CVIII. Piszkos, becsmérő, züllött, sértő, ségyentelen vagy illetlen gondolataiddal nemcsak személyi környezetet szennyezed, hanem önnön belső lelkületedet is megmérgezed.

CIX. Az ostobaságot mégsem könnyelhetjük el a normális szellemi állapot egyszerű variációjaként.

CX. Némely ember számára nem annyira a máj, mint inkább az agy, illetőleg a gondolkodás méregtelenítése mutatkozik szükségesnek.

CXI. Az emberiség történelmi fejlődésének során minél magasabb szinteket ért el a külső környezeti civilizáltság (a fokozott ütemű tudományos és technikai fejlődés következtében), az emberi belső lelkületi struktúrák rendezettsége (integráltsága, épsége, kiegyensúlyozottsága stb.) annál jobban fellazult.

CXII. Az érzelem folyamat. Tehát egyáltalán ne csodálkozz azon, ha olykor-olykor felgyorsul, majd időteltével lelassul, ha egyszer-egyszer szétterjed, más-kor pedig összeszűkül, ha esetenként megtorpan, aztán megint újraindul, ha néha-néha lelohad, majd később újra fellángol, ha alkalomadtán átalakul vagy egyszerűen megszakad, ha netán adott körülmények között egyszersmind fel-támad és újjászületik.

CXIII. Az agyi struktúrák és működések (s az azokból fakadó pszichikus funkciók, folyamatok és tevékenységek) közötti mélyre szántó különbségek szempontjából, szinte azt lehetne mondani, hogy a nő és a férfi nem azonos, hanem két különböző fajhoz tartozó lény.

CXIV. Az egér és a távirányító folyamatos használatával végül is a képernyőn megjelenítődő virtuális világnak a körülöttünk létező valóságos világ fölötti dominanciáját határozhatjuk meg.

CXV. Az idők során, az ember lelki szféráját övező misztérium – paradoxonos módon – annál jobban elmélyült, minél erősebbé váltak a pszichikus élet szerkezet- és működésbeli titkainak tudományos (lélektani, biológiai, genetikai, kognitív neuropszichológiai stb. szempontokat követő) megismerésére és megértésére fókuszáló törekvések.

CXVI. Ha folyamatosan spórolsz a morális szempontokat követő önelemzésel, önértékeléssel, önminősítéssel és önbírálással, voltaképpen a kritikai önmegfigyelésen és önvizsgálaton alapuló, önkorrekciós szándékú önmegismeréssel és önmegértéssel, nem fogsz (soha) autonóm személyiséggé válni.

CXVII. Ma egyesek abból a feltevésből indulnak ki (lásd a francia parlament azon képviselőit, akik a közelmúltban megszavazták az új, a nemű hovatartozástól eltekintő, azaz teljesen szabad teret engedő házasságkötésre vonatkozó törvényt), miszerint megtörténhet, hogy a férfi számára nem a nő, hanem egy másik férfi, illetve a nő számára nem a férfi, hanem egy másik nő alapozhatja meg a boldogságot, és nyújthat értelmet az életnek.

CXVIII. Sajnos a jelenlegi (fokozott fogyasztásra, agresszív versengésre, harcias rivalizálásra, birtoklásra, hasznosságra stb. épülő) társadalmi élet nem (a tanulás révén megszerezhető) altruizmust favorizálja, hanem – paradoxonos módon – éppen az ember (veleszületett) egoizmusát.

CXIX. Az emberi személyiségre irányuló pszichológiai megközelítési módok változatossága gyakorlatilag nem lehet alacsonyabb szintű, mint az emberek diverzitása.

CXX. Kevés dolgot kellene komolyabban venni, mint a gyermeki játszás pszichológiai és pedagógiai vetületeinek kutatását.

CXXI. A sikertelenség fárasztó.

CXXII. Múltadból csak arra van szükséged, ami erősíti identitásodat.

CXXIII. Olykor még azt is megtanultuk, amit nem preferáltunk.

CXXIV. Manapság a képernyőhöz való viszonyunk (is) állandóan változik.

CXXV. Az internet használata végül is arra tanít meg, hogy kizárólag az új iránt érdeklődjünk.

CXXVI. A komplex érzelmekről senki nem tudott egyszerű mondatokban értekezni.

CXXVII. Ha racionálisan gondolkodó lények lennénk, rögtön belátnánk racionalitásunk szilárd korlátait, gyakori buktatóit és gátjait.

CXXVIII. A borjú nem nézte soha olyannyira apatikusan, megbűvölten, bambán, lenyűgözötten és mereven az új kaput, mint ahogyan napjaink embere nézi a televíziót.

CXXIX. Történelmi fejlődésének során az ember kétségkívül képtelennek bizonyult arra, hogy olyan társas közösséget alakítson ki, amelyben mindenki az-za tudna fejlődni, amivé/akivé genetikai hozománya, illetve veleszületett hajlamai, adottságai alapján fejlődhetne, teljesen alkalmatlannak bizonyult arra, hogy olyan tökéletes társadalmat hozzon létre, amely – ahogyan azt Abraham Maslow megfogalmazta – kivétel nélkül minden egyes tagjának azonos mértékben felajánlja annak lehetőségét, hogy önmagát megvalósítsa.

CXXX. Egyesek harag-, gyűlölet-, irigység-, féltékenység-, felháborodás- és ellenszenv-gerjesztés révén óhajtják emberségesebbé és békésebbé tenni a világot.

CXXXI. Valamennyi másságomat meghatározó vonásom téged, valamennyi másságodat megalapozó vonásod engem gazdagít (nyilván csakis akkor, ha azokat kölcsönösen megismerjük).

CXXXII. Bizonyos kudarcok, csalódások, balsikerek és veszteségek, valamint azok következtében kiváltódó szenvedés, gyötrellem és belső tépelődés nélkül senki nem válik olyannyira érzékennyé, hogy az élet egy lehetséges értelmét megragadhassa, annak (gyakorta parányi jelenségekre vonatkozó) szépségét

megtapasztalhatta, a létezés lényegén és célján elmélkedhessen, az élet élésének alapvető elemeit adott szinten érezhesse, érzékelhesse.

CXXXIII. A személyes erényeid (bármilyen nagyok is) nem képesek hathatósan kompenzálni a rossz szokásaidat (rendszerint még a legkisebb szférájúakat sem). A szerénységed vagy szívélyességed nem tudja semlegesíteni lustaságodat, tapintatosságod vagy tisztelettudásod soha nem szorítja háttérbe türelmetlenségedet, mint ahogyan takarékoságod vagy rendszerességed sem képes valamely függőségged kedvezőtlen hatását minimalizálni.

CXXXIV. A Thorndike, Dewey, Skinner, Bruner, Vigotszkij, Claparède, Piaget, Papert, Ausubel, Rogers, Miller, Gagné, Knowles, Bandura, Bloom, Lave, Wenger, Senge, Gardner vagy Stenberg nevéhez fűződő híres tanulás- és tanításméletek ellenére, az iskolás tanuló olykor még napjainkban is egyszerű hallgatója a tanári monológoknak.

CXXXV. Annak szomorú ténye, hogy az emberi faj az utóbbi időkben sem mentálisan, sem emocionálisan, sem pedig morálisan nem haladt a maturizálódás útján, hogy kellő mértékben nem növelte humanizációs fokát, illetőleg hogy emberségének és egész belső civilizáltsági szintjének szignifikáns evolúciója javarészt elmaradt, nagymértékben az iskola számlájára írható.

CXXXVI. A semmittevő ember rendszerint kerüli a semmittevést.

CXXXVII. Pillanatnyi lelki zavaraidat részint múltad elmélyült elemzése, részint jövőd részletes tervezése révén tudod rendezni (csökkenteni, vagy teljes körűen semlegesíteni).

CXXXVIII. Minél érzékenyebb a lelkületed, az sajnos annál sebezhetőbb, annál sérülékenyebb és feszültebb (a környezeti hatások vonatkozásában), de ugyanakkor szerencsére annál emberibb, annál empatikusabb, annál hajlamosabb a távlatok keresésére, a kreativitásra, az intuícióra, az elmélkedésre, a dolgok mélyén fekvő összefüggések és az artisztikus lényegek megragadására, az értékekre való ráhangolódásra és azok befogadására.

CXXXIX. Napjainkban – a bőség, a gazdagság, a jólét és a kényelem iránti szenvedélyes sóvárgás korában – egyre többen azt gondolják, hogy csak akkor lesznek boldogok, ha majd mindenük meg lesz.

CXL. Álmaink körét és erősségét csak addig növelhetjük, míg nem válnak illúziókká, délibábos víziókká vagy tüneményes képzelgésekké.

CXLI. Ha azt gondolod, hogy az alkoholtól kitisztul gondolkodásod, megélnéül elméd, fokozódik mindennemű teljesítményed, elmúlnak gondjaid, növekszik jólléted, megszilárdul jelleted és erősödik akaratod, akkor biztos lépésekkel haladsz az alkoholizmus felé vezető úton.

CXLII. Egy kellemetlen élmény épp úgy megfekheti lelkedet, mint ahogyan egy nehéz étel megnyomja gyomrodat.

CXLIII. *a)* Egy virtuális csoport tagjai között húzódo érzelmek is virtuálisak.

CXLIII. *b)* Egy virtuális csoport tagjainak a csoporthoz való tartozás érzése és tudata is virtuális.

CXLIV. Utazások hiányában nemcsak idegen helyek megismeréséről maradsz le, hanem önnön lényed újabb és újabb belső tereinek megtapasztalásáról is.

CXLV. Ha folyamatosan dolgozol, vásárolsz, fogyasztasz, tévézel, internetezel és számláidat fizeted, gyakorlatilag nem marad idő a gondolkodásra.

CXLVI. Nehezen fogsz talpra állni, ha negatív gondolataid áldozatává váltál.

CXLVII. Minél mélyebbre ver gyökeret lelkületedben egy érzés, szíved annál hangosabban fog kalapálni.

CXLVIII. Lehet, hogy nem tartozol a legfontosabb, a legokosabb, a legtehetségesebb vagy a legszebb emberek közzé, de azt senki nem tagadhatja, hogy mindenkinél másabb, soha meg nem ismételtető, senkivel össze nem tévesztető, azaz egyszeri és egyedi, páratlan és példátlan, szinguláris és egyedülálló, tehát minden bizonnyal különleges, kivételes és csodálatos lény vagy. Ezért pedig eltölthet a büszkeség érzése.

CXLIX. A legcélszerűbb, ha sorsoddal azonnal szoros szövetségre lépsz.

CL. Ha nem látnám a mait, nem hinném el, hogy lábon tud maradni egy olyan iskola, melynek látóhatárán nem rajzolódik ki láthatóan egy hiteles embereszmény (mint elérendő és elérhető – többek között társadalmi, politikai, lélektani, biológiai, filozófiai, etikai, teológiai és antropológia elemeket magában ötvöző – projekt), amely nem kötelezi el magát a tudományos kutatások által alátámasztott és a kor szelleméhez igazított embermagyarázat, gyermekfelfogás és személyiségkoncepció iránt, amely – a korszerű információs és kommunikációs eszközök multiplifikálódásának kapcsán – nem tesz azonnal magáévá egy teljesen új típusú tanulás- és tudás-megközelítést, illetve egy alapjaiban felfrissített oktatás-szervezési módot, és végül, amely lassúsága, nehézkessége, elégtelen reagáló képessége, értelmetlen bonyolultsága, egyszínűsége, merev hierarchikussága, ingatag kétértelműsége, valamint az új eszmék iránti fejletlen érdeklődése miatt kénytelen folyamatosan disszonanciákkal és diszkrepanciákkal szembesülni, kényszeredetten a bizonytalanság irányába haladni, és mérhetetlen pedagógiai energiaveszteségeket elkönyvelni.

Szabó Kálmán Attila

Báró Eötvös József iskolapolitikája különös tekintettel a népoktatásra

Eötvös Józsefnek a reformkor, az 1848–49-es forradalom és szabadságharc, valamint az 1867-es kiegyezés utáni évek egyik kiemelkedő személyiségének a helyét és szerepét a magyar kultúrtörténetben – a halála óta eltelt több mint száznegyven év folyamán – a szakemberek megállapították. Rendkívül szerteágazó tevékenysége során alig találni politikai, gazdasági, irodalmi, kulturális kérdést, amellyel kapcsolatban ne fejtette volna ki nézeteit, illetve ne kapcsolódott volna be. Ha az ő nevével nyitjuk ki valamelyik lexikont, a legtöbb esetben a következőket olvashatjuk: államférfi, művelődéspolitikus, vallás- és közoktatásügyi miniszter, író, költő, országgyűlési képviselő, a Magyar Tudományos Akadémia másodelnöke, majd elnöke, a Kisfaludy Társaság tagja, majd elnöke, lapalapító, lapszerkesztő. Bár összefüggő pedagógiai rendszert alkotó munkát nem hagyott az utókorra, úgy vélem, hogy joggal toldhatjuk még ezt a lexikonokban felsoroltakhoz: pedagógus gondolkodó. E felsorolásból kiviláglik, hogy a magyar kultúrtörténet egyik legsokoldalúbb személyisége volt. Kétségtelen, hogy viszonylag rövid élete folyamán – ötvenkilenc évet élt – e területek mindegyikén maradandót alkotott. Elegendő, ha írói munkásságából a magyar irodalomban határkövet jelentő nagy művére, a *Magyarország 1514-ben* című regényére gondolunk, vagy ha *A falu jegyzője*, *A karthauzi*, *A nővérek* című regényeit, *A XIX. század uralkodó eszméinek befolyása az álladalomra* című állambölcseleti munkáját vagy *A megfagyott gyermek*, *Végrendelet*, *Én is szeretném* című költeményeit említjük meg. Az a tény azonban, hogy a köztudatban elsősorban mint vallás- és közoktatásügyi miniszter él, azt igazolja, hogy bizonyára nem tévedünk, ha ezt tekintjük rendkívül gazdag életpályája legjelentősebb, kultúránkra legnagyobb hatást gyakorolt területének. Születésének 200. évfordulójára emlékezve nem vállalkozhatunk egy ekkora életmű részletes méltatására – megtették ezt életrajzának írói –, ezért a következőkben elsősorban a miniszteri tevékenységét kívánjuk górcső alá venni, különös tekintettel a népoktatásra.

Eötvös iskolapolitikája természetesen nem korlátozódott csupán a nép(elemi)-oktatásra, átfogta a teljes magyar oktatási rendszert, de kétségtelen,

hogy ennek különös jelentőséget tulajdonított, és az 1868-ban, az ő koncepciója alapján és az ő irányításával megalkotott *38. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában* egész miniszteri munkásságának legnagyobb horderejű és legértetebb gyümölcse.

*

Eötvös József *iskolapolitikájának* a megértéséhez elengedhetetlenül szükséges ismerni azokat a körülményeket, tényezőket, amelyek ennek előzményeiként, háttereként döntő módon befolyásolták gondolkodásának, lelki-szellemi beállítottságának, egész személyisége arculatának a formálódását, életpályájának az alakulását. Mielőtt miniszteri tevékenységének a tárgyalására térnénk, vessünk egy pillantást ezekre az előzményekre.

A családi háttér

Az Eötvös család Vásárosnaményből származott. Apai ági ősei közt egyaránt találunk Habsburg-ellenes politikust és a császárt magas állami hivatalban szolgálót. Ez utóbbiak közé tartozott édesapja, Eötvös Ignác is. A bárói rangot a család Mária Teréziától kapta.

Édesanyja, Anne von der Lilien bárónő osztrák származású lévén a magyar nyelvet nem ismerte, ezért gyermekei, Júlia, József és Dénes német anyanyelvűeként nőttek föl.

József 1813. szeptember 3-án született a család második gyermekeként, Budán. A családból a rendkívül művelt, a weimari humanizmusért rajongó édesanyja gyakorolta a legnagyobb hatást a mozgékony, de érzékeny és éles eszű Józsefre, beleoltva Goethe szeretetét, az ember iránti tiszteletet, megértést és a szabadság iránti ragaszkodást. Az anyai nevelés hatását egy 1870. december 8-án keltezett levelében maga Eötvös is megerősíti: „(...) nem neveltetem soha más, mint anyám által Lilien nagyatyám házában, de nagyszülőim minden befolyása nélkül.”¹

A családi körben történt nevelésében édesanyja mellett fontos szerepet játszott a francia műveltségű, a Szabadság és Egyenlőség Társaság tagjaként a Martinovics-perben három év börtönbüntetésre ítélt Pruzsinszky József, aki a francia enciklopédisták, Voltaire és Rousseau műveit ismertette meg neveltjével, a szabadelvű gondolkodást, az elnyomás minden formájának elítélését és a magyarságtudatot ébresztette fel benne.

Tanulói évei

A *gimnázium* első osztályait magánúton végezte, majd a budai Királyi Gimnáziumban fejezte be kitűnő eredménnyel 1824–1826 között. Itt érték az első olyan erőteljes hatások, amelyek hozzájárultak identitástudatának felébredéséhez. A Bécsset hűségesen kiszolgáló ősei miatt az Eötvös név nem csengett jól a magyarérezelműek körében, hazaárulónak tartották. Erről neki is keserű tapasztalatai voltak a gimnáziumban: osztálytársai nem akartak mellé ülni, gúnyolták amiatt, hogy nem beszélt jól magyarul. Az érzékeny lelkű ifjút bántotta a helyzete, és nevelőjétől nagyapja hazaárulásáról érdeklődött. A szókimondó Pruzsinszky kertelés nélkül válaszolt: „Az bizony, s apád is az és te is annak készülsz, hiszen még magyarul sem beszélsz becsületesen!” Eötvös lelkét mélyen érintették ezek az élmények. Bámulatosan rövid idő alatt tökéletesen elsajátította a magyar nyelvet, és diáktársainak megfogadta, hogy áruló őseivel ellentétben ő egész életében a hazáját fogja szolgálni.

Egyetemi évei alatt – amikor jogot és bölcsészetet hallgatott – elsősorban professzora, Horváth István, és legjobb barátja, Szalay László közvetítésével a kor olyan kiemelkedő személyiségével került személyes kapcsolatba, mint Kazinczy Ferenc, de ekkor kezdte megismerni gróf Széchenyi István nézeteit, műveit (*Hitel, Világ*) és közéleti szereplését (a Magyar Tudományos Akadémia megalapítása) is, továbbá, nagy hatással voltak rá a korszak nagy személyiségei közül Kossuth Lajos, Deák Ferenc és Batthyány Lajos, hogy csak a legnagyobbakat említsük.

1832-ben *jurátusként* részt vett a kezdődő országgyűlés ülésein, és itt ismerkedett meg és kötött barátságot Kölcsey Ferencsel. Kölcsey Eötvösre gyakorolt hatását Bódy Pál így értékeli: „Kölcsey közéleti szerepvállalása példamutató volt Eötvös szemében. Az 1832–36-os országgyűlésen Kölcsey a magyar társadalmi reformok megvalósítása érdekében tett erőfeszítései jelentették Eötvös és nemzedéke számára az első lépést a reformpolitika és a hazafiság híveivé válásban.”² (Barátságuk kapcsán szükségesnek tartjuk megjegyezni, hogy 1839-ben, a Kölcsey halála után tartott emlékülésen a Magyar Tudományos Akadémia a fiatal Eötvöst bízta meg emlékbeszéd tartásával.)

Patriotizmusára és az emberi szabadság iránti elkötelezettségére erős hatást gyakorolt az 1830-as francia forradalom, széles látókörének, rendkívüli műveltségének a kialakulásában ki kell emelnünk a nyugat-európai – franciaországi,

poroszországi, angliai – utazásait, amelyek során megismerkedett az uralkodó eszmeáramlatokkal, és találkozott is azok reprezentatív képviselőivel, például Victor Hugóval, Lamartine-nal, Guizóval stb., továbbá betekintést nyert a polgárosodásban élen járó országok gazdasági, társadalmi és kulturális életébe. Mindezek döntő szerepet játszottak abban, hogy a Magyarországon is bevezetendő reformok elkötelezett hívévé vált.

Családja

1842-ben feleségül vette Rosty Ágneszt, a Békés megyei Rosty Albert leányát. Házasságukból négy gyermek született – Ilona, Jolán, Loránd (1848-ban) és Mária –, akik erősítették a családi élet harmóniáját. Gyermekei közül kiemelkedik fia, Eötvös Loránd, aki a magyar tudomány egyik büszkeségévé vált a XX. század egyik legnagyobb tudósaként, akit Albert Einstein „a fizika fejedelmé”-nek nevezett, és aki édesapja nyomdokaiba lépve lett a Magyar Tudományos Akadémia tagja, majd 1889–1905 között elnöke, országgyűlési képviselő, egyetemi tanár, 1894–95-ben pedig vallás- és közoktatásügyi miniszter. Az ő nevét viseli Magyarország legnagyobb tudományegyeteme, a Budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE). A nyugodt, kiegyensúlyozott családi élet jelentős szerepet játszott Eötvös József sikeres közszereplésében és alkotó munkájában, melyben hűséges felesége mindvégig támogatta.

Politikai pályája

Eötvös Józsefnek az 1837-ben, Borsod megyében kezdett politikai pályája gyorsan emelkedett. Az 1839-ben megnyílt országgyűlésen már a főrendi táblán a Batthyány Lajos által vezetett ellenzék tagja. Politikai tevékenységének eszmei bázisa a kor egyik uralkodó áramlata a liberalizmus volt, ennek megfelelően a szabadságot tekintette az ember legsajátosabb eszméjének. A társadalmi haladás célját az egyéni (individuális) szabadság kiteljesítésében látta. Az 1830-as évek végén és a negyvenes évek elején a *Pesti Hírlap*ban és a Szalay Lászlóval együtt szerkesztett *Budapesti Szemlé*ben publikált politikai esszéiben, valamint az országgyűlésben elhangzott beszédeiben a Kossuth–Széchenyi-vitában a reformellenzék kossuthi irányzata mellett foglalt állást. Ezzel kapcsolatban Bódy Pál rámutat arra, hogy kapcsolatának a különböző – néha egymással szemben

álló – irányzatokkal egy különös, ellentmondásosnak tűnő jellege volt: bizonyos kérdésekben Kossuth mellett állt, több reformelképzelése megvalósításának zálogát viszont a Széchenyi által képviselt mérsékelt politikában látta.³ A következő diétán már a felsőtábla egyik legtekintélyesebb tagja és kiemelkedő szóno-ka. (Itt jegyezzük meg, hogy ő, aki kamaszkorában még törte a magyar nyelvet, korának egyik legkiválóbb szónokává vált.) Az 1840-es évek derekán a határozott arcélú centralisták vezéregyéniségeként egyaránt sürgette a túlhaladott jogrend megváltoztatását és az ország anyagi-gazdasági fellendítését. Politikai nézetei között fontos helyet foglalt el a *forradalom és a reform viszonya*. Az 1846-ban – a cenzúra megkerülésére – Lipcsében kiadott *Reform* című könyvében olyan haladásért száll síkra, amely „a szabadság és a rend érdekeit” egyaránt érvényesíti. Vagyis: *radikális megújulást akart, de forradalom nélkül*. A forradalmi módszerekkel, eszközökkel nem értett egyet. Szerinte *ésszerű reformokkal*, megfelelő jogszabályokkal, az államszervezet módosításával megelőzhető, hogy az ellentétek a végsőkig, a robbanásig feszüljenek. *A forradalmi agitáció* szerepét úgy értelmezte, hogy az hatékony *eszköze lehet a reformok elfogadtatásának*.

Ha arra gondolunk, hogy politikai pályája kezdetén a kossuthi reformellenzékhez csatlakozott, jelentős változást tapasztalunk nézeteiben.

Vallás- és közoktatásügyi miniszteri tevékenysége

Egy közoktatásügyi miniszter tevékenységét döntő módon meghatározza, hogy milyen nézeteket vall a nevelésről és oktatásról, hogyan látja, hogyan értelmezi az iskolának mint intézménynek a helyét és szerepét a társadalomban. Eötvös Józseffel kapcsolatban korábban már említettük, hogy összefüggő pedagógiai rendszert tartalmazó munkát nem hagyott az utókorra, ehhez azonban most hozzá kell fűznünk: ez nem jelenti azt, hogy nem ismerte alaposan korának fő pedagógiai áramlatait, oktatásügyi kérdéseit, hiszen nyugati utazásai alkalmával, valamint olvasmányaiból ezekről is tájékozódott. Ezt bizonyítják a vaskos kötetet kitevő, a különböző lapokban, kiadványokban megjelent írásai és az országgyűlésen elhangzott ilyen tárgyú beszédei. (Felkai László: *Eötvös József válogatott pedagógiai művei*. Budapest, 1957). A miniszteri tevékenységének jobb megértése céljából röviden tekintsük át nézeteit a fent említett sarkalatos kérdésekről.

A nevelésről

Eötvös iskolapolitikájában döntő szerepet játszott az a tény, hogy a felvilágosodás híveként annyira *hitt a nevelés-oktatás erejében*, hogy a közoktatás – különösen a népoktatás – fejlesztését, megfelelő szintre való emelését tartotta az ország általános fejlődése előfeltételének: „A nevelés meggyőződésünk szerint minden haladásnak első, egyedül biztos alapja; s azon meggyőződés, hogy haladnunk kell, csak arra int, hogy nevelésről gondoskodnunk kell.”⁴

Állambölcseleti nagy művében (*Uralkodó eszmék*) a haladás általa megjelölt három ismertetőjegye közül az egyiknek azt tartotta, hogy „mennyire általánosan elterjedt a műveltség”, majd kifejezi hitét az emberi haladásban: „Hiszem, hogy az emberi nem olyan haladásra képes, melyről még fogalmunk sincs, és a jólétnek és szellemi haladásnak olyan fokára emelkedhetik, mely legvérmesebb reményeinket is felülmúlja (...)”⁵ – Mintha a tudományos fantasztikus irodalom (Verne műveit vagy Jókai Mór *A jövő század regénye* című művét) filozófiai alapvetését olvasnánk...

A nevelés–reform–forradalom viszonyával kapcsolatban a következő volt az álláspontja: „A népnevelés feltétele annak a folyamatnak, amely inkább reform, mint forradalom által vezet be a társadalmi átalakulást.”⁶ Bizonyára nem tévedünk, ha ezt tekintjük Eötvös József oktatáspolitikai ars poeticájának. Az általános értelemben vett nevelést és az oktatást megkülönbözteti: „A népiskolák a népnevelésnek csak igen kis részben eszközei (...) egyedüli feladatuk a nép oktatása.”⁸

Az állam és a népoktatás

Eötvös *az állam hatáskörébe* utalja a tudományok művelését és a legszükségesebb ismeretek terjesztését, *tebát az elemi oktatást*, mert csak az állam rendelkezik azon eszközökkel, amelyek ennek a feladatnak megfelelnek. Ennek megfelelően *az államnak kötelessége* gondoskodni arról, hogy minden helységben és népes pusztán tanintézetek legyenek, amelyek lehetővé teszik, *hogy elemi iskolai nevelésben mindenki részesüljön*. A haza minden polgárának jövője – mindenekelőtt jogai – a kulturáltságtól függ, vagyis a műveltségnek a nevelés útján történő elterjedésétől. Ezért kell a *népiskolákat szaporítani, s a benne folyó oktatást javítani a haza minden lakója számára és érdekében.*⁷ Tehát az iskola mint önálló ismeretszerzésre nevelő intézmény a személyiség kibontakozásának

színhelye, a társadalmi fejlődés letéteményese jelenik meg oktatáspolitikai koncepciójában.

Az életpályáját ismerők tudják, hogy Eötvös József vallás- és közoktatásügyi tevékenységét két, egymástól elég távoli időszakban fejtette ki: 1848-ban az első felelős magyar kormányban (Batthyány-kormány) és 1867. február 20-tól az 1871. február 2-án bekövetkezett haláláig a kiegyezés eredményeként megalakult Andrássy-kormányban. Mivel e két időszak nemcsak időben van meglehetősen távol egymástól (19 év), hanem a bennük uralkodott politikai-társadalmi viszonyok tekintetében is jelentős különbségek vannak, külön-külön kell tárgyalnunk még akkor is, ha Eötvös törekvéseiben, elképzeléseiben bizonyos hasonlóságok és megegyezések voltak.

Az első felelős magyar kormányban – 1848

Amint korábban már láttuk, Eötvös nem volt a forradalom híve, de az 1848-as márciusi események őt is magukkal sodorták. Március 15-én Kossuth, Széchenyi és Deák mellett ő is részt vett a Bécsben tárgyaló küldöttségben. A forradalom alatt – amint arra Bódy Pál rámutat – két tényező határozta meg a magyar kormány működését és Eötvös szerepét: *megfelelő kapcsolat Béccsel, illetve a reformjavaslatok előkészítése és életbe léptetése.*

Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy az első kérdésben Eötvös Magyarország jövője szempontjából a birodalmi kormányzattal való kapcsolat biztosítását döntő fontosságúnak tartotta. Jól ismerte fel, hogy *ennek a kérdésnek a kezelése veszélyforrást fog jelenteni* a reformfolyamatok megvalósítása szempontjából.⁹ Ezért arra törekedett, hogy a forradalom alatt Magyarország és Ausztria kapcsolatában ellensúlyozza a szélsőséges szempontokat, és az alkotmányos megoldást támogassa.

Az 1848. április 7-én megalakult első független magyar kormányban Eötvös azzal az elhatározással – és reménnyel – vállalta el a vallás- és közoktatásügyi tárcát, hogy az általa vallott elveket beépíti a közoktatási rendszerbe.

Az általa vezetett minisztérium hatáskörébe utalták az egyházügyeket, az iskolákat és minden nevelő és tudományos intézetet, a közoktatási és tanulmányi alapokat, a könyvtárakat, a múzeumokat, a nemzeti régiségek és emlékek összegyűjtését és fenntartását.

Amint a felsorolásból is kitűnik, olyan szerteágazó ügyek kezelését bízták az Eötvös által vezetett minisztériumra, amelyek valamilyen mértékben-formában

a társadalom szinte mindenik rétegét érintették, és amelyekben bizonyos érdeellentétek voltak. Gondoljunk például az egyházi iskolák állami felügyelet alá vonására, a felekezetek közti nézeteltérésekre egyes iskolaügyekben, vagy a nemzeti kisebbségek álláspontjára az oktatás nyelve kérdésében.

A minisztériumban öt osztályt alakítottak ki: három egyházit (római és görög katolikus; protestáns; görög nem egyesült), egy gazdasági és közalapítványit és egy közoktatásit. Eötvös javaslatának a figyelembevételével mindenik élére tekintélyes, megfelelő tapasztalattal rendelkező szakembert neveztek ki, akik közt volt püspök, akadémiai tag, egyetemi tanár, ügyvéd, politikus, orvoskari igazgató, apát, földbirtokos és természetesen pedagógus. Közülük külön említést érdemel Szász Károly, a nagyenyedi Református Kollégium híres professzora, az erdélyi politikai ellenzék egyik vezéralakja, aki „álladalmi altitkár”-ként (államtitkárként) a minisztérium második embere volt, Szőnyi Pál akadémikus, Eötvös tanácsosa, aki a miniszternek különösen a reformtervek kidolgozásában volt fő támasza és Gönczi Pál, akinek segítségére a népoktatás megszervezésében számított.

Fontos tudnunk, hogy az iskolaügyekben a forradalom alatt is voltak bizony különböző, nem egyszer egymással élesen szemben álló nézetek, elképzelések, törekvések. Eötvös világosan látta, hogy reformterveit csak a különböző érdekcsoportok nézeteinek az egyeztetésével – mai divatos szóval kompromisszummal – valósíthatja meg, ezért kerülte a konfrontációt. *Elsődleges céljának a közoktatás új alapokra helyezését tekintette.* Ismét életrajzíróját, Bódy Pált idézzük: „Kiindulópontja az volt, hogy az európai tapasztalatok alapján elsőbbséget kell adni a népnevelés általános bevezetésének, mert a nép szellemi fejlődése legjobb biztosítéka a gazdasági és politikai felemelkedésnek.”¹⁰

Eötvös törvényjavaslatának az ismertetése előtt szólunk kell egy azt megelőző fontos eseményről, nevezetesen az 1848. július 20 és 24.-e között Pesten tartott tanítói tanácskozásról, amelyet a neveléstörténeti irodalmunk *első magyar tanügyi kongresszus* néven tart számon. A gyűlést a Magyar Nevelési Társaság készítette elő és szervezte meg, élén Tavasi Lajossal, a pesti Evangélikus Gimnázium igazgatójával. A szervezők a sajtóban közzétett felhívás és az intézményekhez küldött meghívók által a kisdedóví intézetektől az egyetemig minden fokozatú és jellegű tanintézetet meghívtak vallásfelekezetre való tekintet nélkül. A tanácskozás céljával az újjáalakítandó magyar oktatási rendszer tervének a kidolgozását tűzték ki. A gyűlésen mintegy 260-an vettek részt. Egyetemességét az biztosította, hogy az óvodától az akadémiáig minden tanító-, illetve kutatóréteg,

valamint minden vallásfelekezet képviselve volt. (Debrecen, Nagyenyed, Pápa, Kecskemét református kollégiumai autonómiájukra hivatkozva nem küldtek hivatalos képviselőt, a vallás- és közoktatásügyi minisztérium a meghívás ellenére sem képviseltette magát.) A tanácskozás résztvevői között olyan neves személyiségeket találunk, mint Brassai Sámuel, Ney Ferenc, Jedlik Ányos, Warga János – hogy csak a legismertebbeket említsük.

A kongresszus Ney Ferenc elnökletével négy szakosztály keretében elemezte az ország oktatásügyi helyzetét a kisdedovástól az egyetemig, és 17 pontból álló programtervezetben összegezte a forradalom kezdeti időszakának a legsürgősebb és lehetséges tennivalóit. Ebben első ízben vázolták fel a polgári társadalomnak a felvilágosodás szellemében újjászervezendő köznevelési rendszerét. A röviden *Irányszemékként* emlegetett tervezetüket petíció formájában adták át Eötvösnek, és arra kérték, hogy a nemzetgyűlés elé terjesztendő törvényjavaslatában vegye figyelembe az abban foglaltakat is. A miniszter helyeselte a tanácskozást, de közölte, hogy ő már július 24-én benyújtotta a képviselőháznak az elemi oktatásról szóló törvényjavaslatot. (Eötvös egyébként nem értett egyet a beadvány alapkoncepciójával.)

Oktatásügyi programtervezetek a forradalom alatt

A képviselőválasztások után az eredetileg tervezett katonaaállítási javaslat vitáját elhalasztották, és helyette az *elemi oktatásról szóló törvényjavaslatot* tűzték napirendre, amelyet Eötvös július 24-én nyújtott be a képviselőháznak.

A vita megkezdése előtt – hivatkozva az 1848. évi XX. törvénycikkre, amely a minisztérium feladatává tette a reformtervezet kidolgozását – Eötvös arról tájékoztatta a képviselőházat, hogy három hónap alatt nem készíthetett teljesen részletes tervet, egyrészt, mert az egyházkerületek az ő felszólítása ellenére sem küldték be kimutatásaikat, ami miatt nem tudott megfelelően tájékozódni az ország tanintézeteinek helyzetéről, másrészt, mert a törvényhozásnak kell jóváhagynia azokat az elveket, amelyek az elemi oktatás részletes szabályozásának az alapjául szolgálnak. Végül kérte, hogy a képviselőház választmányai úgy tárgyalják meg, hogy lehetőleg már az ülészak alatt törvény lehessen belőle, mert a köznevelésben egy évet veszíteni, az a hazára nézve káros lenne.

A tervezet kiinduló alapelve megegyezik Eötvösnek a már említett, az állam és a nevelés viszonyáról vallott nézetével: *a népnevelésről-oktatásról gondoskodni az állam kötelességei közé tartozik.*

A 19 paragrafusból álló javaslat átfogja a magyar közoktatás minden területét, és annak korszerűsítése céljából olyan sarkalatos alapelveket fektet le, mint: az állami oktatás kiterjesztése, az általános tankötelezettség, az elemi oktatás ingyenessége, az állami felügyelet, a tanterv meghatározása, a vallásoktatás szabályozása, az anyanyelvű oktatás, a tanítóképzés korszerűsítése, az iskolafenntartás – hogy csak a legfontosabbakat említsük.

A nyolc napig (!) tartó vitában több mint százán (egyedül forrásmunkák szerint kétszázánál is többen) szólaltak fel. Eötvös tizenhatszor kért szót, hogy a leglényegesebb kérdésekben az álláspontja mellett érveljen. Sok kérdésben – mint várható volt – igen éles viták alakultak ki. Ilyen volt például *az állam és az egyház viszonya az oktatásban*. A forradalom hevében támadt egyházellenes hangulatban sok képviselő ellenezte az egyházi iskolák fenntartását, az egyházak viszont autonómiájukra hivatkozva tiltakoztak az állami felügyelet és a közös iskolák ellen. Még hevesebb vitát váltott ki *az oktatás nyelve*. A nemzetiségi kérdésben toleránsságáról ismert Eötvös javaslata szerint ugyanis az oktatás nyelvét a lakosok többsége határozza meg. A képviselők többsége ezt ellenezte, és a magyar nyelv kötelező oktatását követelte minden iskolában, ami ellen viszont a nemzeti kisebbségek képviselői tiltakoztak.

Az elemi oktatás korszerűsítéséhez kapcsolódik Eötvösnek a *tanítóképzés fejlesztésére* irányuló törekvése is. Ő ugyanis világosan látta, hogy a népoktatás magasabb szintre emelésének egyik alapvető feltétele a megfelelő képzettséggel rendelkező tanítók megléte, ennek biztosításában pedig a tanítóképzők játsszák a döntő szerepet. Véleménye szerint viszont a magyar tanítóképzők nem rendelkeznek megfelelően képzett tanárokkal. Mivel igen kedvező híreket hallott a Diesterweg által irányított Pestalozzi-szellemű berlini tanítóképzőről, a híres *Pedagógium*ról, már május elején felhívást tett közzé, mely szerint „bármely vallású egyének pályázhatnak poroszországi tanítóképzőbe közöltségen történő kétéves kiküldetésre.” Elképzelése szerint közülük kerültek volna ki a magyarországi tanítóképzők igazgatói és tanárai. Személyes kapcsolatfelvétellel meg is bízta Gönczi Pált, akinek ki kellett volna utaznia Berlinbe Diesterweghez. A terv nagy vitát váltott ki a sajtóban. A katolikusok például azt kifogásolták, hogy porosz protestáns és nem osztrák, olaszországi vagy belgiumi katolikus képzőkbe akar küldeni katolikus fiatalokat. De a protestánsok is elleneztek (Tavasi Lajos), mondván, hogy Magyarországon is vannak képzők, amelyekben külföldön járt, kiváló tanárok tanítanak.

Eötvös felhívására 196 pályázó jelentkezett, és minden kritika ellenére július 16-án már közölte is a minisztérium által kiválasztott 16 személy nevét, választását és foglalkozását. A kiválasztottak között mindegyik felekezet arányosan volt képviselve. Az események későbbi alakulása miatt azonban a jelöltek kiutazására nem kerülhetett sor.

Visszatérve a tervezethez: a külföldi tanulmányutat természetesen nem tartalmazza, azt azonban igen, hogy *az államnak gondoskodnia kell megfelelő számú tanítóképző felállításáról.* (Szükségesnek tartjuk megjegyezni, hogy Magyarországon ekkor csak felekezeti tanítóképzők voltak.)

A törvénytervezet több cikkelye az országgyűlés oly erős ellenállásába ütközött, hogy Eötvös le akart mondani. Végül a vitatott kérdésekben kompromisszum született, és a képviselőház augusztus 12-én elfogadta. A felsőház viszont meghatározatlan időre elhalasztotta a vitáját. Ez a „meghatározatlan idő” a forradalom alatt nem tudott eljönni, ezért Eötvösnek ez a törvénytervezete nem emelkedett törvényerőre.

A középiskolák tervezett reformjáról nem készült törvényjavaslat, de Eötvös augusztus vége felé *rendeletet adott ki*, amelyben megindokolta a reform szükségességét, a konkrét feltételekre való tekintettel azonban egyelőre csupán tíz középiskolában kívánta bevezetni elgondolásait. Az első lépéseket a rendfőnök beleegyezésével a pesti és a budai piarista gimnáziumban meg is tették, ahol bevezették a szaktanítást. A harci cselekmények következtében beállt zűrzavaros állapot miatt a többi középiskolában a rendelet előírásaiból nem léptettek érvénybe semmit.

Az 1848. évi XIX. törvénycikk a minisztérium feladatává tette *az egyetem és az akadémiák reformjának* a kidolgozását. Ennek előkészítése céljából Eötvös felvette a kapcsolatot az egyetemekkel, és minden kartól reformjavaslatokat kért, aminek az egyetemek eleget is tettek. Ezekről függetlenül ő is összeállított egy 295 paragrafusból álló tervezetet *A magyar egyetem alapszabályai* címen, amelyet ki is nyomtatott. E szerint az egyetem közvetlenül a minisztérium fennhatósága alá tartozó állami intézet, amelyben „az ifjúság a középiskolában nyert ismeretei alapján a tudományok mélyébe avattatik.” Az oktatás alsóbb szintjein (az elemi és a középiskolában) tervezett azonnali változtatásokkal szemben a minisztérium az egyetemeken egyelőre nem óhajtott gyökeres változásokat végrehajtani, de továbbra is várta a célravezető reformjavaslatokat.

Eötvös miniszteri tisztségéből való lemondásának körülményei

Bármennyire is meglepő, az erre vonatkozó forrásmunkák nem egyértelműek. *A Magyar nevelés története* I. kötetének 373. oldalán ez olvasható:

„Eötvös szeptember 2-án kelt rendeletében a haza nevében biztosítja a nemzetőrségbe beálló lelkészeket, tanítókat arról, hogy hadiszolgálatuk végeztével az állam gondoskodni fog jövőjükéről.

Szeptember 11-én a kormány lemondott. Eötvös már szeptember 9-én lemondása esetére levélben megbízta Szász Károly államtitkárt a minisztérium vezetésével. Egy búcsúlevelet is intézett a minisztérium tisztviselőihez, melyet az államtitkárnak kellett a megfelelő alkalommal felolvasnia. A magyar és osztrák parlament együttműködésének a megteremtésére egy küldöttséggel Bécsbe utazott. Szeptemberben az új kormánylistán még szerepel a neve, de a kormányalakítás nem sikerült. Szeptember 12-én Batthyány Lajos új miniszterelnökként Szász Károly államtitkárt bízta meg a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium folyó ügyeinek intézésével. Eötvös tehát kivált a kormányból. (...)

Eötvös szeptember végén még felszólalt a képviselőházban, azonban a fegyveres ellenállást nem vállalta, és elhagyta az országot.”¹¹

Ezzel szemben Bódy Pál *Eötvös József* című művében a következőket írja:

„A király (...) a magyar csapatok főparancsnokává gróf Lamberg Ferencet nevezte ki. Lamberg szeptember 28-án érkezett Pestre, azonban még aznap meggyilkolta a fanatikus tömeg. Eötvös másnap, szeptember 29-én lemondott hivataláról, és családjával együtt elhagyta az országot. Először Bécsbe érkezett, majd Münchenben telepedett le, ahol két évig, 1850 végéig maradt.”¹²

Az események ismeretében nem kételkedhetünk abban, hogy a miniszteri tisztségéről való lemondása időpontjában az első állítás fedi a valóságot.

Szász Károly államtitkár a miniszterelnöktől kapott megbízatását 1849. május 2-ig töltötte be, tőle a tisztséget Horváth Mihály csanádi püspök, történész vette át, aki a minisztériumot a forradalom leveréséig vezette, utána külföldre emigrált.

Eötvös József a magyar történelem egyik legviharosabb, súlyos konfliktusoktól terhes időszakban vállalta el az első felelős magyar kormányban az egyik legnehezebb tárcát. Az ismert politikai körülmények, főképp a Magyarország és Ausztria között kitört fegyveres konfliktus következményeként kialakult politikai, gazdasági és társadalmi viszonyok nem tették lehetővé az ország oktatásügyének korszerűsítésére irányuló nagyszerű reformterveinek a megvalósítását.

A monarchia első magyar vallás- és közoktatásügyi minisztere – 1867–1871

Mint ismeretes, hosszas tárgyalások után – melyekben kulcsszerepe magyar részről Deák Ferencnek, „a haza bölcsének” volt – 1867-ben Magyarország és Ausztria közt létrejött a *kiegyezés*. Ennek eredményeként megalakult az Osztrák–Magyar Monarchia. Február 17-én az uralkodó, Ferenc József kinevezte a magyar királyi minisztériumot gróf Andrássy Gyula vezetésével. Az új kormányban a miniszterelnök felkérésére Eötvös József elvállalta a vallás- és közoktatási minisztérium vezetését.

Széles látókörűségével, alapos, sokrétű tudásával, gazdag külföldi tapasztalataival, személyiségi jegyeivel – elvi igényesség, humánus, rugalmas, kompromisszumokra hajlamos gondolkodás, a haza iránti kötelességtudat, tervező, elemző, kapcsolatteremtő képesség, empátia – kiemelkedett az újonnan alakult kabinetből. Az ő szemében a kiegyezés kiindulópont volt egy átfogó reformpolitika megvalósításához.

A forradalom óta eltelt közel két évtized természetesen bizonyos változásokat hozott Eötvös nézeteiben. Az önkényuralom éveiben vajmi kevés előrehaladás történt a magyar oktatásügyben, így látta, hogy korábbi reformelképzelései most is időszerűek, de annak is tudatában volt, hogy merőben más politikai-társadalmi viszonyok vannak azok megvalósítására.

Maga köré most is – akárcsak 1848-ban – neves, a tanügy kérdéseiben alapos tájékozottsággal és gyakorlattal rendelkező személyeket vett. Közülük is kiemelkednek a tanácsosi tisztséget betöltő régi munkatársak Gönczi Pál, Tanárky Gedeon művelődéspolitikus, a református egyház oktatási szakértője, államtitkár, aki 1867 és 1887 között viselte ezt a tisztséget, biztosítva ezáltal a közoktatás politikai folytonosságát, valamint Molnár Aladár tanácsos, a pesti Református Főiskola tanára.

Eredményes munkájához jelentősen hozzájárult kiváló személyes kapcsolata Andrássy Gyula miniszterelnökkel, akinek helyetteseként ő irányította az egész kormány belpolitikai, reformpolitikai, nemzetiségi álláspontjának a kialakítását. Találónan nevezték őt „reformminiszter”-nek, a miniszterelnök ugyanis aránylag szabad kezet adott neki a reformjavaslatok megtervezésében.



Az 1848 óta eltelt idő alatt Eötvös nézete nem változott sem a magyar és a Habsburg-kormány kapcsolatáról, sem pedig a reform és nevelés viszonyáról. Emlékezzünk vissza, hogy a forradalom alatt Magyarország jövője szempontjából döntő fontosságúnak tartotta a birodalmi kormánnyal való alkotmányos kapcsolat biztosítását. Most úgy látta, hogy a kiegyezéssel normalizálódott ez a kapcsolat, melynek eredményeként minden külső akadály elhárult a reformok útjából, és részt vehet az országépítő-munkában. 1867. április 21-én kelt levelében ezt írta barátjának, Falk Miksának:

„Meg vagyok elégedve helyzetemmel, hiszem, vagy inkább érzem – mert vannak instictusaim –, hogy szebb jövőnek megyünk elébe (...).”¹³ Ami a reform és a nevelés viszonyát illeti, a *Kelet Népe*ben és a *Pesti Hírlapban* közölt, Széchenyihez intézett vitairatában ismét azon meggyőződésének adott hangot, hogy „minden haladásnak a nevelés az első és egyedüli biztos alapja.”

1867-ben a magyar iskolarendszer rendkívül elmaradott, elhanyagolt állapotban volt. Az ország 13 798 iskolájának több mint 96%-a egyházközségi volt, amelyben nagyobb részt szakképzetlen tanítók vagy jó esetben lelkészek tanítottak. Az oktatás minőségét mutatja, hogy az iskolát befejezetteknek mindössze 16%-a volt írástudó.¹⁴

Másik fejlődést gátló tényező az iskolák szervezeti rendszere volt: mindenik egyház különálló, egymástól eltérő iskolarendszert működtetett, féltékenyen őrizte az autonómiáját, és az erre való hivatkozással ellenállt minden újításnak.

A népoktatási törvényjavaslat előkészítése

Az áldatlan állapotok ismeretében Eötvös elodázhatatlannak tekintette a reform beindítását. Első feladatának a törvényjavaslat elkészítését és parlamenti elfogadtatását tartotta. Tudatában volt annak, hogy az elfogadtatása – akár csak 1848-ban – akadályokba ütközhet a most is létező érdeellentétek miatt. Ezek megelőzésére *széles körű társadalmi támogatottságot* igyekezett kialakítani. Eből a célból 1867 júniusában nyilvános felhívással népnevelési egyletek alakítására szólította fel az iskolákat és az egyházakat. Ezzel egyrészt fel akarta ébreszteni az érdeklődést a népoktatás iránt, másrészt fel szerette volna mérni, hogy milyen társadalmi támogatottságra számíthat. Annak ellenére, hogy a felhívás nagy sajtóvisszhangot váltott ki, nem járt sikerrel. Az egyházi hatóságok autonómiájukra hivatkozva egyenesen elítélték a kezdeményezést. Erre válaszul Eötvös a *Pesti Napló*ban a következőképpen érvelt:

„Azon meggyőződésből kiindulva, hogy miután hátramaradásunk a népnevelés mezején tagadhatatlan, alkotmányos szabadságunk, sőt nemzeti létünk biztosítása azt kívánja, hogy sokat tegyünk egyszerre és rövid idő alatt, a kormány és a törvényhozás maga e roppant feladatnak eleget nem tehet, *az egész nemzetnek akarni és cselekedni kell.*”¹⁵

A következő kezdeményezése, a *Néptanítók Lapja* című hetilap létrehozása és kiadása sikerrel járt. 1868 februárjától adták ki hét(!) nyelven, minden tanító ingyen kapta meg olyan nyelven, amilyenen igényelte. A leghosszabb ideig fennálló magyar pedagógiai folyóiratnak bizonyult. Szerkesztésének köszönhetően jó szolgálatot tett a népoktatásnak.

Ilyen előzmények után a *népoktatási törvényjavaslatot* – amelynek az összeállításában Gönczi Pál államtitkár játszott kulcsszerepet – Eötvös 1868 júniusában nyújtotta be az országgyűlésnek, miután a parlamenti meghallgatás után a javaslat bizonyos változtatásokon esett át. Az elfogadását ezúttal is hosszas vita előzte meg. A pedagógiai képzettséggel rendelkező, vagy legalábbis az oktatásügy kérdésében tájékozott képviselők vallásra és nemzetiségre való tekintet nélkül elfogadták alapelveit: tankötelezettség, tandíjmentesség, állami felügyelet, községi iskolák stb., a vallási felekezetek egyes képviselői viszont elleneztek az állam beleszólását az oktatásba és a községi iskolák létrehozását. Végül a törvényjavaslatot az országgyűlés 1868. december 8-án elfogadta, és ezzel törvényőre emelkedett.

Az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában

A 9 fejezetből és 148 paragrafusból álló törvénycikk messzemenő részletességgel átfogja a *teljes magyar közoktatás* tartalmi, szervezeti, anyagi és jogi kérdéseit. Az alábbiakban terjedelmi okokból nem közölhetjük teljes részletességgel, csak a fejezetcímeket és azok főbb alpontjait soroljuk fel, néhányhoz magyarázó megjegyzést fűzve. Úgy véljük, az olvasó így is kellően átfogó képet kap a neveléstörténetünkben határkövet jelentő dokumentumról.

1. fejezet. A tanítás kötelezettsége és szabadsága (hét paragrafus)

Megj. A tankötelezettség 6 éves kortól kezdődik, a fiúknál 12, a lányoknál 10, illetőleg 15 éves korig tart. Ha a szülő vagy a gyám az iskolaköteles gyermeket az iskolától indokolatlanul visszatartja, a törvény által meghatározott pénzbírsággal sújtható, vagy más büntetőeljárás indítható ellene.

2. fejezet. A népoktatási intézetek köre és állíthatása (három paragrafus)

Népoktatási tanintézetek:

- elemi és felsőbb népiskolák;
- polgári iskolák;
- tanítóképezdék.

3. fejezet. Hitfelekezetek által felállított népoktatási tanintézetek (öt paragrafus)

4. fejezet. A magánosok és társulatok által felállított népoktatási intézetek (hét paragrafus)

Megj. Minden iskolatípust felállíthatnak a törvény által meghatározott feltételek, követelmények betartásával.

5. fejezet. A községi népoktatási intézetek (harminchat paragrafus)

A) Elemi népiskolák (tizenöt paragrafus)

Megj. A 48. paragrafus előírása értelmében az elemi népiskolai oktatás két tanfolyamot foglal magában: a 6 évig tartó mindennapit és a 3 évre terjedő ismétlőt. A heti óraszám a mindennapi iskolában legalább 20, legfőljebb 25, az ismétlő iskolában télen 5, nyáron 2. Az 54. par. falusi iskolákra évi legalább 8, városiakra legalább 9 hónap szorgalmi időt ír elő. Az 54. par. a kötelező tantárgyakat sorolja fel: hit- és erkölcstan; írás és olvasás; fejbeli és jegyekkel számolás és a hazai mértékek és pénznek ismerete; nyelvtan; beszéd- és értelemgyakorlatok; hazai földleírás és történet; némi általános földleírás és történet; természettan; természetrajz elemei (különös tekintettel az életmódra és vidékre, melyhez a gyermekek nagyobb részének szülei tartoznak); gyakorlati útmutatások a mezői gazdaság és kertészet köréből; polgári jogok és kötelességek; ének; testgyakorlat, tekintettel a katonai gyakorlatokra. A 3 éves ismétlő iskola a 6 éves mindennapi iskolát elvégzett tanulók számára volt kötelező, amelyben az 1–6 osztály anyagát ismételték, emellett falun bizonyos mezőgazdasági, háziipari és városban ipari gyakorlati ismereteket nyújtott. Az 58. paragrafus kimondja: „Minden növendék anyanyelvén nyerje az oktatást, amennyiben ez a nyelv a községben divatozó nyelvek egyike. Amennyire a község ereje megengedi különböző ajkú segédtanítók is választatnak.”

Itt a *község* szó nem közigazgatási egységet, hanem közösséget jelent.

B) Felsőbb népiskolák (nyolc paragrafus)

C) Polgári iskolák (tizenhárom paragrafus)

6. fejezet. Az állam által állított népoktatási intézetek (egy paragrafus)

7. fejezet. A tanítóképezdek (harmincöt paragrafus)

a) Tanítóképezdek (huszonöt paragrafus)

81. paragrafus: Az állam az ország különböző vidékein 20 tanítóképzőt állít fel

b) Tanítónőképezdek (tíz paragrafus)

Megj. Ezzel a fejzettel kapcsolatban szükségesnek látjuk megjegyezni a következőket. Magyarországon 1868-ban egyetlen állami tanítóképző és 37 felekezeti működött, melyből 32 tanítókat, 5 pedig tanítónőket képzett. A széles értelemben vett Erdély területén hét működött, a következő megoszlásban:

○ tanítóképző:

– rom. kat.: Nagyvárad, Szatmárnémeti, Csíksomlyó;

– ref.: Nagyenyed (Kolozsvár);

– görög kat.: Nagyvárad;

○ tanítónőképző:

– rom. kat.: Nagyvárad, Szatmárnémeti.

A törvénybe foglalt húsz intézetből hét Erdélyben jött létre, ebből hat tanítóképző (Arad, Déva, Kolozsvár, Máramarossziget, Székelykeresztúr és Zilah) és egy tanítónőképző volt (Kolozsvár).

Eötvösnek most alkalmá nyílt arra is, hogy megvalósítsa az 1848-as ter-
vét: évente tizenkét személyt küldött az állam költségén kétéves tanul-
mányi időre Diesterweg Pedagógiumába. Az 1868-ban kiküldöttek közt
volt többek közt Gyertyánffy István is, aki hazatérte után először a
székelykeresztúri, majd pedig a budapesti központi tanítóképzőnek, a
*Pedagógium*nak volt az igazgatója, és a magyar tanítóképzés korszerűsíté-
sének egyik úttörője.

8. fejezet. A népiskolai hatóságok (tizenkét paragrafus)

– iskolai szék – iskolai tanács;

– tankerületek – tankerületi tanács;

– tankerületi tanfelügyelő.

9. fejezet. A tanítókról (tizenhat paragrafus)

Megj. Eötvös világosan látta, hogy népiskolai reformját csak megfelelően képzett tanítókkal valósíthatja meg. Ezért a 133. paragrafus előírja:

„Tanítói hivatalra ezentúl csak olyan egyének képesítettek, akik valamely nyilvános képezdében az egész tanfolyamot bevégezték, s a kötelezett vizsgákat letévén (bélyegmentes) tanítói oklevelet nyertek.”

A törvény a továbbiak során részletes előírásokat tartalmaz olyan fontos kérdésekről, mint például: hogyan szerezhetik meg a tanítói oklevelet azok, akik már tanítanak, de nincs meg a képesítésük; az iskolai tanács hatásköre a tanítók választásában; a tanítók élethosszig választatnak; milyen vétségek esetén mozdíthatók el állásukból, és ez kinek a hatáskörébe tartozik; számszerűen előírja, hogy mennyi lehet a különböző népiskolák tanítóinak, segédtanítóinak az iskolaszék által megállapított minimális fizetése, és azon kívül milyen anyagi juttatásokban kell őket részesíteni („tisztos lakás, legalább egy negyed holdnyi kert”); az öregség vagy betegség miatt munkaképtelenné vált tanítók segélyezése; az elhalálozott tanítók hozzátartozóinak (özvegy, árvák) segélyezése; a tanítótság szakmai szervezeti élete (tankerületi testület, járási testület).

Eötvösnek a tanítók anyagi és erkölcsi helyzetének javítása is szívügye volt. Ezt mutatják az országgyűlési felszólalásai is:

„Tekintve azon körülményt, hogy a néptanítók fontos hivatásukhoz képest általában véve úgy is mostohán lévén díjazva, megélhetésük szempontjából is szükséges, hogy javadalmaik pontosan s kellő időben kiszolgáltassanak. (...) E hazában nem csak az elismerést, de a jutalmat is senki inkább nem érdemli, mint azok, akik a neveléssel foglalkoznak.”

Amint a bevezetőben említettük, Eötvös reformtervei kiterjedtek a magyar oktatási rendszer mindenik szintjére. Jól ismerte fel – akárcsak kortársai – a *kisdedóvás* jelentőségét. Ezért – a magyar neveléstörténetben először – ezt is a törvénybe kívánta foglalni. Az óvodai nevelés megreformálását azért is szükségesnek látta, mert meggyőződése szerint „Magyarországban a kisdedóvodák azért nem emelkedtek nagy fokra, mert gyermekóvodák helyett iskolákat akartak belőlük csinálni.”¹⁶ A képviselőház azonban, mivel az óvodákat nem tekintette a népiskolai közoktatás részének, elvetette Eötvös kezdeményezését.

Eötvös a népiskolai közoktatási törvényjavaslatán kívül törvényjavaslatot állított össze a középtanodai oktatásról és a középtanodákhoz kapcsolódó szakiskolákról, valamint a pesti királyi magyar egyetem újbóli szervezése tárgyában.

A népoktatási törvény jelentősége

A népoktatási törvény újabb fontos határkövet jelent a magyar oktatás történetében. Az 1777. évi *Ratio Educationis* (A nevelés és oktatás rendje Magyarországon és kapcsolt tartományaiban), majd az 1806-os *Ratio Educationis Publicae* (A köznevelés és művelődés átfogó rendje a magyar királyságban és tartományaiban) után újból átfogó összefüggő rendszerbe foglalta a magyar közoktatást, és ezzel több évtizedre meghatározta annak fejlődési irányvonalait.

*

Eötvös József mindössze négy és fél évig tartó minisztersége alatt kifejtett tevékenységével maradandót alkotott a magyar oktatásügy történetében. Személyisége, tevékenysége hosszú évtizedeken át példaképül szolgáltak a magyar ifjúság számára. Emlékét a diákság körében a róla elnevezett önképzőkör – Eötvös Önképző Kör – őrizte. Tiszta jelleme, humanizmusa, szorgalma, hazaszeretete, elvi hűsége, munkastílusa a ma embere számára is követendő példaként állhat. Európai emberként volt igazi hazafi.

Nézetei, törekvései közül sok ma is időszerűnek tekinthető. Száz évvel ezelőtt, születésének centenáriumán a Magyar Tudományos Akadémián tartott beszédében Fináczy Ernő, a magyar neveléstörténet-írás egyik legnagyobb alakja így summázta miniszteri tevékenységét: „Kicsiny és szegény, de annál szeretettebb hazánknak elmaradt népét akarta minden rétegében belevinni az európai műveltség közösségébe, hogy ezzel sajátos nemzeti feladatainak megértő és lelkes teljesítésére képesebbé tegye.”

Jegyzetek

1. Bódy Pál: *Eötvös József*. Budapest, 2004, Eötvös József Könyvkiadó, 10. old.
2. Uo. 13. old.
3. Uo. 20. old.
4. Uo. 27. old.
5. Eötvös József: *Uralkodó eszmék*. II. 125. old
6. Bódy Pál: *Eötvös József*. 27. old.
7. Uo. 120. old.
8. Uo. 45. old.
9. Uo. 48. old.
10. Uo. 26. old.

11. *A magyar nevelés története.* (Szerk.: Horváth Márton) Budapest, 1988, Tankönyvkiadó, 373. old.
12. Bódy Pál: *Eötvös József.* 51. old.
13. Uo. 116. old.
14. Uo. 122. old.
15. Uo. 123. old.
16. Felkai László: *Eötvös József válogatott pedagógiai művei.* 310. old.

Válogatott bibliográfia

Ábránd és Valóság. Tanulmányok Eötvös Józsefről. Budapest, 1973, Szépirodalmi Kiadó.

Bódy Pál: *Eötvös József.* Budapest, 2004, Eötvös József Könyvkiadó.

Felkai László: *Eötvös József válogatott pedagógiai művei.* Budapest, 1957.

Felkai László: *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége.* Budapest, 1979, Akadémiai Kiadó.

Schlett István: *Eötvös József.* Budapest, 1987, Gondolat.

Sőtér István: *Eötvös József.* Budapest, 1967, Akadémiai Kiadó.

Veléky János: *Eötvös József.* Budapest, 1998, Új Mandátum Kiadó.

Portik Erzsébet Edit

A gyermekszemlélet képi ábrázolása a Cimborá című gyermekfolyóiratban

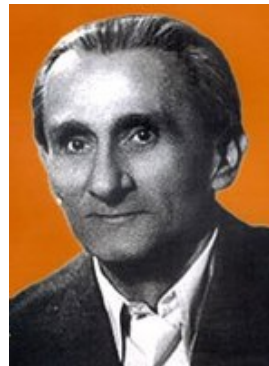
A romániai neveléstörténetet kutatók eddigi vizsgálatai során megállapítható, hogy a két világháború közötti időszakban a román, illetve az erdélyi pedagógiai gyakorlatban is érezhető az európai- és világszinten végig vonuló radikalizálódó folyamat (Németh 2005) recepciója, a gyermeki fejlődést szolgáló iskola iránti igény, amely döntő módon a gyermek megváltoztathatóságára koncentrált (Stanciu 1991).

Kiemelendő, hogy továbbra is a herbarti pedagógia eszmerendszere határozta meg a romániai nevelés elméletének és gyakorlatának fejlődési irányvonalait, melynek fókuszában a puritán szemléletből származtat(hat)ó erkölcsös, jó gyermek nevelése és viselkedése állt (Pukánszky 2005). A gyermekkép megítélése a családi szférában érdekes dichotómiára vall: egyszerre keverednek az elfogadó pozitív és az elutasító, távolságtartó szülői attitűd markáns elemei, melyek a mentalitásbeli változásokból gyökerezethetők.

A szüleinek engedelmeskedő, jól nevelt gyermek imázsát nagy hangsúllyal interpretálták a 20. század első felében megjelent nevelő jellegű irodalmi alkotások, mese- és olvasókönyvek, mondókák, versek, ifjúsági regények, gyermekeknek szánt lapok, folyóiratok. A kor pedagógiai értékeit szem előtt tartó Benedek Elek, művelődéstörténeti szempontból kiemelendő munkássága (Hegedűs 2006) és az általa szerkesztett Cimborá című képes gyermekirodalmi folyóirat révén a gyermekség uralkodó értékpreferenciáiról győzi meg a kutatót.

A Cimborá gyermekfolyóirat általános jellemzése

A Cimborá folyóirat a két világháború közötti időszakban a legfiatalabb olvasók rangos sajtóorgánuma, a gyermek- és ifjúsági irodalom úttörő fórumát jelentette. A magyar nyelvterületen mindenütt lelkes fogadtatásnak örvendő gyermeklapot 1922. február 12-től útjára bocsátotta Szentimrei Jenő (lásd a képen; Romániai Magyar Irodalmi Lexikon 1981). A szatmári Szabadsajtó Könyvnyomda és Lapkiadó RT. kiadásában megjelent folyóirat szerkesztési munkálataiba a 4. számtól kezdődően kapcsolódott be Benedek Elek is, majd a 29. számtól teljesen átveszi a szerkesztést egészen a megszűnésig (1929. június 29.),



amint ez kitűnik a Szabó Zsolt (1979) által összegyűjtött és közzétett irodalmi levelekből. A lap felelős kiadója Dénes Sándor volt.

A lapkarakter alakulását vizsgálva megállapítható, hogy a címlap külalakja az első számtól különösebben nem változott, csupán a gyermekeket ábrázoló illusztrációk váltak színésze 1923. június 3-tól, a II. évfolyam 22. számától kezdődően. A címlapon tehát az újság címe kapott helyet, s ezt nyomatékositotta a „Jó gyermekek képes hetilapja” alcím, amely vélhetően a korban divatos herbarti koncepció hatásmechanizmusairól és a gyermekkor lépésenkénti felértékelődéséről referál. Ugyanakkor a folyóirat alcíme a nevelésügyi vonatkozásokon túlmutató, tágabb érdeklődésre is utal, és kifejezésre juttatja a szerkesztőségnek a lap jellegét meghatározó és a közlendő tematikák válogatását befolyásoló koncepcióját.

A magyar művelődést terjesztetni szándékozó gyermeklap nyolc évfolyamot ért meg, és előbb hetenként, vasárnap, majd havonta háromszor vehette kézbe a 20 oldalas lapot a legkisebbek népes olvasótáborába. A haladó szellemiséget képviselő szerkesztőség szándéka szerint a mérce természetesen a Jó Pajtás és Az Én Ujságom a lap (a képen: hordós játék az 1899. október 28-i szám címlapján) több évtizedes múltú visszatekintő folyóiratok, amelyek ebben az időszakban a trianoni határmódosulás eredményeként nem juthattak el az erdélyi magyar olvasóközönséghez (Lengyel 1974).

A lap „Kicsi cimboráim, kisfiúk, kislányok!” megszólítással indul, és ez már önmagában is jelzi, hogy a célközönség nem más, mint a romániai magyar jó gyermekek olvasótáborába, akik „lelki és szellemi táplálék” után vágyódtak. A beköszöntőben a szerkesztő célként a hiánypótlást jelöli meg, ami természetes is, hiszen négy éven keresztül a Jó Pajtás megszűnésével nem jutott magyar nyelvű gyermekújság az erdélyi magyar olvasni vágyó gyermekek kezébe (Marton 1975).

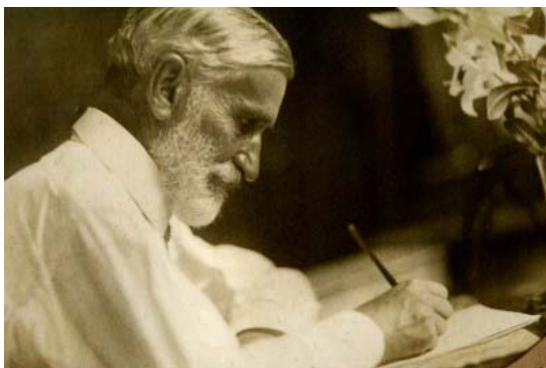


A beköszöntő utolsó soraiban a szerkesztői törekvések leglényegesebb szempontja csendül ki: a Cimborá szüleit szerető és tisztelő gyermekek képes hetilapja, ahová és akihez úgy lehet fordulni gondokkal, bajokkal akár az édes szülőkhöz (Cimborá 1922. I. évf. 1. sz. 1). A korban meghonosodott jól nevelt gyermek imázsa tehát a szerkesztői törekvések célpontjának tekinthető. Az induló lap népszerűségét

elsősorban több tízezernyi olvasójának köszönheti, s nyolc évig tartó folyamatos fennmaradását a szerkesztői, írói kvalitásokkal rendelkező Benedek Elek munkájának tulajdonítható (Bárdos 2009).

Érdemes felfigyelni a lapstruktúra differenciált tematikai gazdagságára, melyet a rövid idő alatt megnyert magyar-, román- és egyetemes gyermekirodalom klasszikusai szolgáltattak. A szerkesztő nagy érdeme, hogy bevont a publikálók körébe olyan hazai rangos tollforgatókat, mint: Áprily Lajos, Berde Mária, Dsida Jenő, Kacsó Sándor, Karácsony Benő, Ligeti Ernő, Reményik Sándor, Sipos Domokos, Tamási Áron, Tompa László, Mihai Eminescu, George Coșbuc, a Jó Pajtás írói törzsgárdája (Lengyel 1976). Benedek felkarolta az induló tehetségeket, utat mutatott nekik a tollforgatás művészetében, s a színpadi szerzőkkel műfordítókkal, közéleti személyiségekkel, a világirodalom és román irodalom neves képviselőivel az írás és publikálás, a szellemi élet gazdagítása iránti elkötelezettségről tesz tanúbizonyságot. Ebben látjuk a Cimborá hosszú életű fennmaradásának egyik okát.

A lap profilját szem előtt tartó Benedek Elek olyan (lásd a képen) – lényegüket tekintve értékteremtő és értékőrző, a gyermekekre irányuló, tudományos látásmód uralta, érzelmekkel telített – műfajokat karolt fel és jelenített meg, amelyek valóban a 20. század eleji nagy szellemi mozgások



(Baska és Szabolcs 2005) sokféleségéből indukálták tartalmukat. A Cimborá nemcsak mint új színfolt jelent meg az erdélyi magyar kisebbség pedagógiai-művelődési palettáján, hanem a kor pedagógiai gyakorlatát megreformálni kívánó, a tudományos alapot disztingvált szemlélettel gazdagítani kívánó sajtóorgánumként határozta meg önmagát. Ezt a markáns szerkesztői törekvést hangsúlyozzák mindvégig a külön olvasói rétegeknek – figyelembe véve az életkori sajátosságokat – az óvodásoknak és kisiskolásoknak, a gimnazistáknak és líceumi korosztálynak szánt írások sokszínűsége.

Irodalomtörténeti- és oktatástörténeti szempontból is érdemes megjegyezni, hogy a gyermeklap arculatával, koncepciójával és neveléstudományi karakterével rendületlenül a vizsgált korszakban az erdélyi magyar kisebbségi oktatás- és nevelésügy szolgálatában állott, a magyar közösség nyelvének és kultúrájának szüntelen megőrzését, a felnövekvő nemzedék identitásának és erkölcsének alakítását tűzte ki célul.

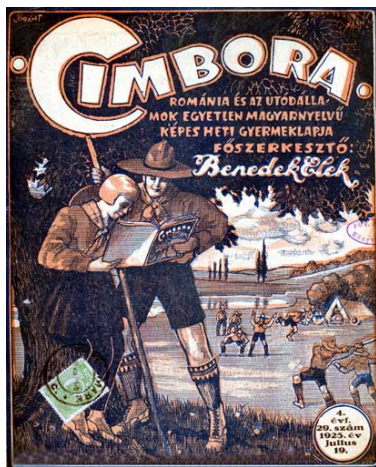
ábrázolás sokrétűségéből kiindulva, az illusztrációkat meghatározó külső és belső információkat (Mitchell 1997) egybevetve kell elindulnunk az erdélyi gyermekszemlélet egy szeletének megrajzolására tett kísérletünk útján.

Kutatásmódszertani megközelítések

A képileg ábrázolt gyermekségkonstrukciókat az ikonográfia/ikonológia eszköztárával vizsgáltuk. Tulajdonképpen alkalmazott módszerünkre a kombináltság jellemző, ugyanis ez idáig még nem találtunk konkrét vizsgálati módszert, amely az ikonografált illusztrációs bázis alapjául szolgálhatna. Így hát vizsgálódásunk alapköveként alkalmaztuk a művészettörténetben ismert Erwin Panofsky (1984), Ulrike Pilarczyk és Ulrike Mietzner (2008), valamint a magyarországi ikonográfiai/ikonológiai kutatók közül Géczi János (2008), Kéri Katalin (1997), Darvai Tibor (2010), Mikonya György (2008), Pukánszky Béla (2001) és Szabolcs Éva (1986) által felhasznált vizsgálati módszereket.

A módszerek adaptációja különös figyelmet igényelt, mivel a kutatók által végzett neveléstörténeti vizsgálódásokban, mikrotörténeti szakmunkákban, antropológiai jellegű kutatásokban, nagyrészt a dokumentumkarakterű források (fényképek) elemzése szerepelt, és nagyon csekély volt, vagy teljesen hiányzott a sajtók által alkalmazott kisgrafikák, tusrajzok, akvarellek és illusztrációk képi fejtegetései. Bár Géczi János megkérdőjelezi a sajtó termékeinek (például fotók) forrásként való felhasználását, és az egyedi és mikrotörténeti vizsgálódásokra sem tartja alkalmasnak azokat. A kutató úgy látja, hogy leginkább a finanszírozó koncepciója ötlük szembe, s nem az ábrázolt személy attribútumairól kapunk valós képet (Géczi 2008). Így hát első látásra a kutató kételyeket ébresztett bennünk. Természetesen helyeseljük a szakértői látásmódot, azonban úgy tűnik, hogy a Cimborá illusztrációin a szerző, szerkesztő intencióival nagyszerűen konvergál az ábrázolt személy (gyermek és felnőtt) korban releváns attribútumai, amely valóban a gyermekség holisztikus megközelítéséhez vezet el bennünket.

Az interdiszciplináris irányultságú téma kibontásához felhasznált módszeregyüttesünkbe, a pedagógiatörténeti elemek felhasználásán túl, beépítettük a pszichológia, művészettörténet, irodalom, filozófia, antropológia, néprajz, szemitika tudományok tárgykörének bizonyos aspektusait is. Ezt bizonyítja az alábbiakban bemutatott képelemzési módszerünk is.



A képek funkcionalitását vizsgálva – sokféle kutatással, megközelítéssel kell számolnunk. Témánk szempontjából releváns az ikonográfiai/ikonológiai elemzés, értelmezés. A különböző társadalomtörténeti megközelítések alapján az ikonográfia¹, mint a képi tartalmak tudományága Aby Warburg² nevéhez fűződik, gyökerei visszanyúlnak a 18. századig (Szőnyi 2004). A szó etimológiája³ alapján az ábrázolások leírásával, osztályozásával foglalkozik. Az ikonológia⁴ egy interpretációs módszer, amely a szimbolikus értékek feltárásával és értelmezésével foglalkozik. Az ikonográfia-ikonológia Géczi (2008) szerint a pedagógiatörténet segédtudománya (Géczi 2008. 108. p.).

Társadalmi nemek – illusztrált gyermekségkonstrukciók a Cimborában

A Cimbora két évfolyamának képi anyagában (összesen 1120 illusztráció) a felnőttek által elképzelt gyermekkép konstruálódási folyamatát és az azt determináló jellemzőket vettük górcső alá. Feltérképeztük a társadalmi nemek (Darvai 2010) arányát, a reprezentált társadalmi rendet és osztályt, majd megvizsgáltuk az antropológiai tereket, a gyermek-gyermek, szülő-gyermek kapcsolatok történeti alakulását. Jelen dolgozat kereteit lényegesen túllépné a fenti kutatás eredményeinek bemutatása, így csupán a vizsgált gyermekfolyóirat 1922 és 1923 között megjelent lapszámainak illusztrációs készletét gazdagító társadalmi komponensek (fiúk és lányok) jelenlétének vizsgálatát mutatjuk be. A képi kutatásunk centrumába helyezett probléma ikonográfiai és ikonológiai megközelítése immanens része a tágabb spektrumú erdélyi gyermekkor-történeti vizsgálódásunknak.

A Cimbora gyermeklap képi szegmentumain olyan, többnyire a polgárságot reprezentáló társadalmi alakzatok jelennek meg, akik aktív részesei a modernizáció hatására bekövetkezett változásoknak, az életformák átstrukturálódásának, a szekularizációs, emancipációs és individualizációs törekvéseknek. A felnőtt-gyermek kapcsolat történeti alakulásának vizuális produktumait szemügyre véve vizsgálatunkat először a nemek megoszlására irányítjuk.

¹ Legfontosabb része a motívumok helyes feltárása és azonosítása. In Heinrich Krauss, Eva Uthemann (1993): Was Bilder erzählen. Die klassischen Geschichten aus Antike und Christentum in der abendländischen Malerei, München

² Warburg kitágította a kép fogalmát, és bevonta elemző munkájába a reprodukciókat is. A kutató nagy érdeme, hogy a képeket egy múltbéli valóság forrásaiként kezelte (Wagner 2001)

³ A szó etimológiájáról bővebben: <http://hu.wikipedia.org/wiki/Ikonogr%C3%A1fia>. (Látogatás ideje: 2013. április 10).

⁴ Az ikonológia módszert Erwin Panofsky német művészettörténész dolgozta ki. In Beke László: Panofsky és az ikonológia. In Panofsky (1984): Jelentés a vizuális művészetekben. Budapest, Gondolat Kiadó.

A jobb átláthatóság érdekében jegyezzük meg, hogy előbbi vizsgálatunk alapján a Cimbora két évfolyamának lapkészlete összesen 1120, többnyire tusrajznak minősülő illusztrációt, akvarellt és kevés festményreprodukciót tartalmaz. A nemek arányának kiszámításához is ebből az elemszámból indultunk ki. Az alábbi táblázatban a társadalmi nemek vizsgálatának eredményeit foglaltuk össze.

A nemek megoszlása az illusztrációkon

Évszám	Fiú(k)		Lány(ok)		Fiú(k) és Lány(ok)		Felismerhetetlen	
	szám	arány	szám	arány	szám	arány	szám	arány
1922	92	53,8%	34	19,8%	35	20,4%	0	0
1923	70	52,6%	35	26,3%	28	13,5%	0	0

Kvantifikálva a képi prezentációkon szereplő gyermeknemek arányát, egyértelműen az egyenlőtlen megoszlással szembesülünk. Már az első évfolyamtól kezdve nagyon kitűnik, hogy a fiúk ábrázolása többszörös a lányokéhoz képest. Vagyis a kutatás kezdeti fázisában egyértelművé vált számunkra, hogy a képeken megjelenített „aktor” nagyrészt maszkulin jellegű lehet. Ezzel szemben a vizsgálódás alapján kimutatható a lányok szerepének prosperálása is.

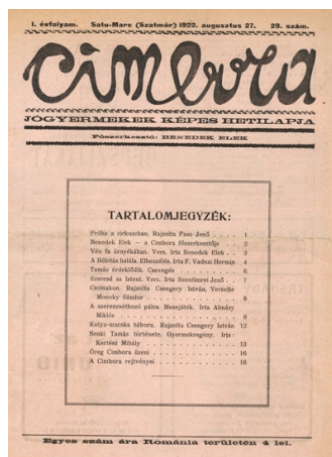
A fiúk tehát felülprezentáltak az illusztrációkon mind az egyedi, mind a csoportos ábrázolásokon, és természetesen ők vannak a feladatmegoldások erőterében, ők a gyermekkori történetek kulcsfigurái, a problémák interpretálói, az elkerülhetetlennek tűnő pedagógiai interakciók képviselői. A társadalmi-, illetve a családi élet bizonyos szegmenseinek főszereplőiként ők az első számú mintakövetők, a kívánatos magatartásformák elsajátítói között a prioritást élvezők, ők, akik domináns módon magukon viselik a szülői attitűd korban releváns elemeit (Cimbora II. évf. 21. sz., II. évf. 37. sz., II. évf. 45. sz.).

A nemek számszerű megoszlását jelző mutatók arra engednek következtetni, hogy a fiúkat és lányokat az adott időben és térben nem ekvivalens módon kezelték a felnőttek. A fiúk preferáltsága a történelem során már nagyon sokszor beigazolódott. Az ókori kultúrák hagyományához híven gyakorta kijelölték a gyermek helyét a társadalomban, főleg a fiúgyermekét, aki a családi örökség letéteményeseként



és őrzőjeként volt számon tartva.⁵ De megtaláljuk a fiúgyermek családon belüli magasabb rendű pozícióját a középkorban⁶ és az újkorban is. Az utóbbit bizonyítja a plurális gyermekszemléletet gazdagító források, erdélyi (székelyföldi) etnográfiai írások, néprajzi gyűjtések sokasága is, amelyek egyértelműen a korszak gyermekfelfogásáról referálnak. A fiúgyermek jövetelének a tradicionális háztartások hagyománya, gyermekfelfogása szerint sokkal jobban örvendtek, mert nem kellett sok ruha az öltözködéshez, és a gazdasági munkálatokban is, esetleg szolgálként, inasként sokkal nagyobb hasznát vehették a szülők (Gazda 1980). A Cimborá képi anyagán szereplő fiúk arányának túlsúlya ezzel a gyermekfelfogásból körvonalazódó faktorial is magyarázható.

A fiúk favorizálását hangsúlyozza a 19. századi merev hagyományokkal, militáris törvénykezéssel rendelkező erdélyi társadalom, ahol az öröklési jog a fértársadalmakban volt sajátos, ahol a földet a katonai szolgálatok ellenében kapta a lakosság (Weber 2003). Mivel Erdély nagyobb területein (Székelyföldön például) is érvényes volt a földet szolgálatért típusú szabály, így értelemszerűen az öröklés a fiút illette. A Cimborá illusztrációin is a fiúk túlsúlyban való ábrázolásának egy másik okát a több évszázados hagyomány meggyökeresedéseként véljük felfedezni.



Szembetűnő, hogy az illusztrációkon szereplő leányfigurák száma a fiúk arányának felénél is kevesebbre rúg. Ez érthető is, hiszen a lányok történeti korok óta a fiúkétól eltérő helyet birtokoltak a társadalom különböző szegmenseiben, a családi életben, s általában a gyengébb nem képviselőjeként csak a privát szféra, az otthon tárgyi keretei között gyakorolhatták természetes szerepeiket (Kereszty 2008). A családi munkamegosztás részei voltak ők is, s a ház körüli teendőik, foglalatosságok gondos felügyelőiként, édesanyjuk segítségére voltak (Cimborá I. évf. 19. sz, I. évf. 35. sz., II. évf. 7. sz., II. évf. 46. sz.).

⁵ A témáról bővebben: Portik Erzsébet Edit (2012): Gyermeknevelés az ókorban. In *Magiszter*, X. évf. 2. sz. 71–80. p.

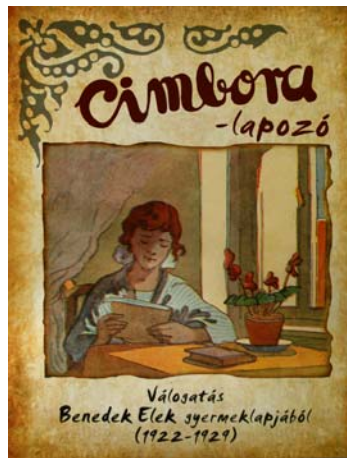
⁶ Kivált a nemesi származású családoknál nagy fontosságot tulajdonítottak a gyermek nemének. A királyi családokban a leány születését nemzeti sorscapásként élték meg. VIII. Henrik olyan mélységesen csalódott volt leánya, Erzsébet születésekor, hogy meg sem jelent a gyermek keresztelőjén (Tucker, Michael Jackson 1998): A gyermek mint a kezdet és a vég. In Vajda Zsuzsanna és Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermekkor története. Szöveggyűjtemény*. Budapest, Eötvös Kiadó.

Úgy gondoljuk, hogy a korban kevés jelentőséggel bíró tevékenység címzettjeként törpül el ábrázolásuk a fiúk nagyfokú preferáltsága mellett. Vélhetően ehhez társult még az a sztereotíp feltevés, hogy a lányok élettapasztalatai, gondolkodásmódja jelentősen különbözik a fiúkéétól – mint ahogy azt már többször is kimutatták a kutatások (Thun 2001) –, s ezért is kevesebb teret enged(het)tek a női nem megjelenítésének a Cimborá hasábjain.

A nőneműek ábrázolásának minimalizációja arra enged következtetni, hogy a korszakban honos nevelési attitűdöknek, a tradícióknak, a kulturális adaptációknak (Keszeg 2008) köszönhetően a lányok egy negatív előjellel (Szabolcs 1999) vannak felruházva, amiért nem adatik meg nekik a modell- és mintakövetés, a sajátos nézőpont érvényesítése, amely egy életre meghatározó lehetett személyiségük fejlődése szempontjából (Kereszty 2008).

A fiúk és lányok együttes jelenléte az ábra alapján közel áll a lányos prezentációkon való ábrázolás arányszámához. Ez az adat feltevésünk szerint arról referál, hogy a koedukáció⁷ jelei már mutatkoznak a modernizáció hatásait kissé későre receptáló erdélyi társadalomban is. A képi ábrázolás alapján a fiúk és lányok együttlétét az illusztrátorok rendszerint valamilyen társas közegben interpretálják. Ez legtöbb esetben a családi életképeken vagy valamilyen közös munkavégzést, illetve játszótereket ábrázoló illusztrációkon, rajzokon érhető tetten (I. évf. 47. sz., II. évf. 15. sz.).

Problématörténeti megközelítések alapján konstatáljuk, hogy a folyóirat illusztrációs bázisa, akárcsak a különböző szöveges ábrázolások tartalmukkal, mondanivalójukkal egyre markánsabban erősíti az erdélyi (székelyföldi) társadalom „...*nemi sztereotípiákon alapuló értékrendjél*” (Horváth 2008, 51. p.). Ha tovább építjük a gondolatot a gyermekkép konstruálódása érdekében, Thun meglátását mindenképpen érdemes említenünk: a gyermekek a különböző viselkedési formák elsajátításával párhuzamosan „...*kapják azokat az impulzusokat, amelyek a társadalmi nemi szerep tanulását irányítják és megszilárdítják*” (Thun 1996, 407. p.). Úgy tűnik, mintha a szerző autentikus látásmódja az erdélyi gyermekszemléletből lenne eredeztetve. Legalábbis erről győznek meg a képen vizsgált gyermeki attribútumok.



⁷A nyugati társadalmakban már a századfordulón megjelent a koedukált nevelés gondolata (Pukánszky)

Összefoglalás

A dolgozat egy nagyobb kutatás része, melyben az erdélyi gyermekkortörténet egy szeletének feltárására tettünk kísérletet. A felderítéshez járható útnak tűnt a Benedek Elek által szerkesztett Cimborá című képes gyermekfolyóirat illusztrációs bázisának feltérképezése, amely a gyermekkép, gyermekszemlélet képi ábrázolásán keresztül közelebb visz a gyermekkortörténet mikrohistoriái feltárásához, a pedagógiai mintázatok összegyűjtéséhez és elemzéséhez.

A dolgozat jelen részében arra kerestük a választ, hogy a képi látásmód szűrőjén keresztül milyen felnőttek által konstruált gyermekségkonstrukciók születtek az adott korban, milyen individuális és generációs hagyományok kaptak nagyobb hangsúlyt a gyermeknevelésben, illetve ezek hogyan szóltak bele a gyermek életébe?

A téma interdiszciplináris megközelítéséhez, a képek kvalitatív és kvantitatív interpretációjához egy kombinált módszeregyüttest használtunk fel, amelynek kiindulási pontja a vizuális közlés, a képi világ ábrázolásának alapjául szolgáló vizuális kommunikáció eszköztára.

A vizsgálatot elősegítő, érvényre juttatott kritériumrendszerek között tartjuk számon a neveléstudományban adaptívnek bizonyuló ikonográfia/ ikonológia metodikáját, amely szintén a különböző elemzési alternatívák

A bevezető részben található társadalomtörténeti kitekintőt szolgáló néhány gondolattal, megpróbáltunk egy kis ízelítőt nyújtani arról a korabeli helyzetről, amely kutatási témánk alapjául szolgált.

Továbbá a Cimborá folyóirat nagyon vázlatos jellemzőit ecseteljük, alátámasztva a kor gyermekkultúráját előrevivő markáns szerepét.

A képelméleti, képértelmezési áttekintés elősegített a hatékonyabb értő képolvashoz, a vizuális jelrendszerben megformált gyermekkép rekonstruálásához. Fontosnak tartottuk ezt a kutatási lépést, mert ez által közelebb kerülünk a különböző gyermekség-paradigmák konkrétabb feltárásához, értelmezéséhez.

A társadalmi nemek (fiúk-lányok) jelenlétének vizsgálata során a gyermek nemek egyenlőtlen megoszlásával, a fiúk családon belüli felértékelődésével szembesülünk.

Felhasznált irodalom

- Alberti Leon Batista: *A festészetről*. Budapest, 1997, Balassi Kiadó.
- Bárdos József: Benedek Elek, a zseniális átdolgozó. In *Elektronikus Könyv és Nevelés*, XI. évf. 4. sz. http://www.tanszertar.hu/eken/2009_04/bj_0904.htm (Látogatás ideje: 2012.09.15.)
- Baska Gabriella – Szabolcs Éva: Életreform-motívumok a Népművelés (Új Élet) című folyóiratban, 1906–1918. In Németh András – Mikonya György – Skiera Ehrenhard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Budapest, 2005, Gondolat Kiadó 99–112. p.
- Darvai Tibor: Társadalmi nemek a Tanító című neveléstudományi folyóirat fényképein 1963, 1970. In *Társadalmi nem és oktatás*. Konferenciakötet, 2010. Pécsi Tudományegyetem.
- Gazda Klára: *Gyermekvilág Esztétikéken*. Bukarest, 1980, Kriterion Kiadó
- Géczi János: Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. *Iskolakultúra*, 2008. 1–2. sz. 108–118. p.
- Hegedűs Imre János: *Benedek Elek monográfia*. Csíkszereda, 2006, Pallas-Akadémia.
- Heinrich Krauss – Eva Uthemann: Was Bilder erzählen. Die klassischen Geschichten aus Antike und Christentum in der abendländischen Malerei, München, 1993.
- Horányi Özséb: *A sokarcú kép*. Budapest, 2003, Typotex Kiadó.
- Hornyik Sándor: *Idegének egy bűnös városban. Művészettörténetek és vizuális kultúrák*. Budapest, 2011, L'Harmattan MTA Művészettörténeti Kutatóintézet 302. p.
- Kereszty Orsolya: A társadalmi nem (gender) mint a kutatás tárgya a pedagógiában. *Educatio*, 2008. 4. sz. 637–649. p.
- Kéri Katalin: *Távoli tájak, ismeretlen gyermekek*. Pécs, 1997, JPTK TKI.
- Lengyel Dénes: *Benedek Elek monográfia*. Budapest, 1974, Gondolat Kiadó.
- Marton L. Magda: Tanulás, vizuális-poszturális testmodell és a tudat kialakítása. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1970. 27. sz. 182–199. p.
- Max Weber: *Gazdaság és társadalom*. Budapest, 1999, Complex Kiadó.
- Mietzner Ulrike és Pilarczyk Ulrike: Bilder als Quellen in der erziehungshistorischen Forschung. In Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Budapest, 2008, Gondolat Kiadó, 194–213. p.
- Mikonya György: A gyermektanulmányozás tudástartalmának formálódása. In *Iskolakultúra*, 2008. 5–6. sz. 104–111. p.
- Mitchell, Williams John Thomas: Der Pictorial Turn. In Kravagna, Ch.: *Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur*. Berlin, 1997, 15–40. p.

- 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.
- Panofsky Erwin: *Jelentés a vizuális művészetekben*. Budapest, 1984, Gondolat Kiadó.
- Portik Erzsébet Edit: Gyermeknevelés az ókorban. In: *Magiszter*, 2012. X. évf. 2. sz. 71–80. p.
- Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*. Budapest, 2001, Műszaki Kiadó.
- Pukánszky Béla: *A gyermek a 19. századi neveléstani kézikönyvekben*. Pécs, 2005, Iskolakultúra könyvek.
- Ricoeur, Paul: A szöveg mint modell: a hermeneutikai megértés. Fordította Szabó Márton. *Szociológiai Figyelő*, 2002. 1–2. sz. 60–77. p.
- Szabolcs Éva: Gyermekortörténet – családtörténet. *Pedagógiai Szemle*, 1986. 4. sz. 366–372. p.
- Stanciu Gh. Ion: *Pedagógiatörténet. Tankönyv a tanítóképzők XII. osztálya számára*. București, 1991, Editura Didactică și Pedagogică.
- Szabó Zsolt: *Benedek Elek irodalmi levelezése 1921–1925*. I. Bukarest, 1979, Kriterion Kiadó.
- Szőnyi György Endre: Emblematika és emblematikusság. In *Hagyományalapú kulturális reprezentációk huszadik századi elméletei*. Szeged, 2004, JATEPress, 116–125. p.
- Thun Éva: Hagyományos pedagógia. Feminista pedagógia. *Educatio*, 3. sz. 1996, 404–416. p.
- Thun Éva: Gender representation in Educational Materials in the Period of Transition in Hungary. In Webber S. and Liikanen. I.: *Education and Civic Culture in Post-Communist Countries*. Houndmills and New York, Palgrave, 2001, 120–140. p.
- Tucker, Michael Jackson: A gyermek mint a kezdet és a vég. In Vajda Zsuzsanna és Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermekkor története. Szöveggyűjtemény*. Budapest, 1998, Eötvös Kiadó.
- Warburg, A.: *Válogatott tanulmányok*. MNHMOSYHH. Budapest, 1995, Balassi Kiadó.
- Weber, M.: *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Courier Dover Publications, 2003.
- Cimbora* I. évf. 19. sz., I. évf. 35. sz., I. évf. 47. sz.
- Cimbora* II. évf. 7. sz., II. évf. 15. sz., II. évf. 21. sz., II. évf. 37. sz., II. évf. 45. sz., II. évf. 46. sz.

Málnási Ferenc

„...kőből, fából / házat, / igékből várat...”

Kós Károly (1883–1977) emlékére

Kós Károly neve elválaszthatatlan a szülőföld fogalmától, Erdély hegyes-völgyes tájaitól, komor fenyveseitől, a napsütötte pojánáktól, a múlt harcaitól, a szenvedéseket idéző kerített templomoktól, a magas fedelű parasztházaktól, rózsás arcú lányoktól és kemény havasaljai férfiaktól. Magyar és román embe-
rektől, akik a Kalota, Körös és Nádas mentén elterülő Kalotaszegen éltek, él-
nek, és akikre Ady Endre egyedül a „pompás” jelzőt érezte megfelelőnek, a
nemesen gazdag népviselettől, a vénséges, kopasz Vlegyászáától. És természet-
esen Sztánától, a Varju-vártól – e jellegzetes művésztanyától –, amelyet 35 éven
át maga alakított, és amely ma már sokkal több egy egyszerű lakásnál, egy
alkotásokban gazdag, küzdelmes emberi élet szimbóluma.

Mert Kós Károly, bár Budapesten egyetemi tanári állás várta és megbecsült
művészként élhetett volna, 1918 karácsonyán hazautazik Sztánára a családjá-
hoz, s mivel feleséget Türeből választott, vállalta az erdélyi kisebbségi, a magyar
nemzetiségű sorsot, a helyállást mindazzal, amit ez a helyállás követel és e
sors jelent, „...hiszem, hogy Erdélyben nagyobb szükség lesz rám...” fogal-
mazta meg, és itthon maradt.

Építész szakmája mellett festő- és grafikusművész, művészettörténész, nép-
rajztudós, az Erdélyi Szépművészek Céhszövetsége vezetője. A hozzá hasonlóan haza-
költöző Bánffy Miklóssal együtt hozta létre a nevezetes, magas színvonalú *Erdé-
lyi Helikon* című folyóiratot, gyakorlati politikus, nemzetgyűlési képviselő, Er-
dély lelkének és társadalmi valóságának egyik legjobb szakértője, a magyar-
román-szász együttélés ihletett kifejezője, a romániai, erdélyi magyar irodal-
munk egyik legkiemelkedőbb alakja.

Kós művészete olyan gyümölcsfa, amely a szülőföld talajából szívja nedve-
it, és a szülőföldnek adja vissza gyümölcseit. Kalotaszeg az a világ, amely alap-
vető életérzéseit kialakította, és ez az az élményforrás, amely írói vénáját mind-
végig táplálta, ez az a bűvös lencse, amelynek kicsinyített rajzában – mint csepp
víz a tengerben – népének sorsproblémái eléje tárultak.

Kalotaszeg jelentette számára az otthon biztos fogódzóját, írásművészetének drága eszközét: különös zengésű, tősgyökeres nyelvét, e kis közösség legbecesebb ajándékát... (Varró János után)

Életművében csekély hányad a szépirodalom, de amihez nyúlt, ott szépet és hasznosat alkotott: épületei, festett és rajzolt képei mellett írott műveiben is gyönyörködhetünk. A kilencvenedik életévén is túllépett mester *Kalotaszegi krónika* címen összefoglalt hét művét tette le újra olvasói asztalára: *A Gálok* (Kisregény, 1921), *Varju nemzetség* (Krónika, 1925), *A havas* (Emlékezés, 1930), *Budai Nagy Antal históriája* (Kisregény, 1932), *Az országépítő* (Részlet, 1934), *Budai nagy Antal* (Színháték, 1936), *Nagyurak* (Részlet, 1954). És ne feledkezzünk meg az *Attila királyról ének* (1909) című, ódon nyelvi ízekkel teljes, kitűnően verselt krónikás epikájáról sem, amelyben sajátos egyéni költői hangot ütött meg.

Trianon után erdélyi magyar nemzetiségi közösségünk igényelte a jó magyar irodalmi műveket, a magyar múltat idéző történelmi regényeket. Kós Károly már erdélyi politikai és kulturális tevékenységének kezdetén megírta a *Varju nemzetség*-et, melyet műfajként krónikának határozott meg, és mely balladai hangütésű, mozgalmas kórkép a 17. század Erdélyének nehéz sorsú kisembereiről. Krónikás hangú kisregénye a 15. század erdélyi huszita felkeléséről szóló *Budai Nagy Antal históriája* is.

Kós Károly műve eredetiben kézzel írott, most nyomtatott prózaszöveg, megszokott nyomdai formájú. Központozású szöveg, kisregény, melyet az író krónikának nevezett. A szöveg egy fejezet, epikai alapegysége a kép, a jelenet, és e képek, jelenetek között a folytonosságot az író csillaggal jelzi, ezáltal Kós epikai módszerét a filmmel rokoníthatjuk. A kisregény szépen kidolgozott képek sorozatának dinamikus lepergetése, kerete a nagyszombati és a kolozsvári csata.

A bevezetés: a nagyszombati csata után Budai Nagy Antal hazaindul.

A bonyodalom: a testvérek elhidegülése, a monostori perjel vádaskodása.

A bonyodalom kifejtése: eretnekegetés, a pápai tized új pénzen való követelése, adószedés, a parasztnak lázadása, győzelem a nemesi hadsereggel szemben, „tracta” a nemesek és a parasztnak között.

Tetőpont: a kolozsvári csata.

Megoldás: a felkelők veresége, Budai Nagy Antal eltűnése, halála.

Kós károly szövege összefüggő egész, az 1437-es parasztfelkelés olyan eseményeiről szól, amelyek Budai Nagy Antal életével fonódnak össze. Ezt a szövegkohéziót grammatikai és jelentéstani elemek biztosítják.

A szövegben a mondatok tartalmi-logikai kapcsolódása mellett a birtokos személyes/ragos szavak biztosítják a grammatikai kapcsolatokat: „dédapja, szekértáborát, gyalogláncsások rohama, lelketeken (szárad), sátán katonája, hóhérok pribékje”. Igei személyragok csatlakoznak melléjük: „megfáradtak (a királyi hadak), megindultak (a vasas szekerek), elvérzik, ha itt marad”.

A szerző szövege határozott névelős vagy névelő nélküli szavakkal indul: „**a** nagyszombati csata, **a** királyi had, hiába lőtték **az** ágyúk **a** parasztok szekértáborát, **a** nagyszombati futás **az** Úr születésének 1430-ik esztendejében, pünkösöd táján” – mintha az olvasó is ott lenne a helyszínen, a történelmi események sodrában.

A szöveg jelentéstani elemei között az ellentétes szavakat említjük először: „lassan indultak – de egyre sebesebben, nyeregbe ugorják – kivette a lábát a kengyelből, ló való neki, nem csitkó, egyik népnek szabadságot ad – másik népet kerékre küld”.

Budai Nagy Antal felsorolással mesél arról, hogy merre járt: „Ha kérték, mesélt is. Messze való idegen országokról, temérdek nagy városokról, tornyos, bástyás kővárakról. Folyóvizekről és tengerekről ... császárokról is és más királyokról, hadvezérekről és fényes, páncélos seregekről. Fegyverekről...” A felkelés kirobbanásakor az író felsorolja, milyen fegyverekkel harcoltak a parasztok: „...előhúzták a kaszát, amit már rég kiegyenesítettek, és a hosszú nyelű baltákat, meg az ólommal beöntött fejű tölgyfabotokat ... kardot kötött az oldalára, vállára kopját vetett meg íjat és nyíltartó puzdrát...” Bálint pap is írásba foglalta a pórok akaratát: „...a tizedet folyó pénzben fizeti a nép ... a kilencedet nem vállalják sehogy, a jobbágy szabadon költözködhessék, minden vagyonáról szabadon rendelkezessék”.

A szöveg címe témamegnevezős, jelzős szó szerkezet.

A *Budai Nagy Antal históriája* eredetileg a Kalotaszeg (1932) című, Kós Károly szerkesztette kötetben jelent meg, majd drámának is feldolgozta, hogy „nép a múltba nézve a jövőndő útjára pillantson” – fogalmazta meg a szerző, aki számon tartotta, hogy közeledik az időnek ama teljessége, amikor az írás szerint „a fejsze a fáknek a gyökereire vettetik, és minden fa, amely jó gyümölcsöt terem, kivágattatik, és a tűzre vettetik.” De folytatta: „szorongó szívvel éreztem, láttam azt is, hogy az ítéltre megérett rend erői miként oltogatják el az emberi értékek világító fáklyáit, hogy erkölcsi és szellemi sötétségbe taszítván a félrevezetett, együgyű vagy öntudatlan embereket, rájuk idézvé a történelem legvéresebb katasztrófáját. Kerestem hát az elhivatott vigyázókat, akik

idejében az emberek fülébe kiáltják, hogy merre találhatnák meg az emberséges élet útját. Én magamban is kerestem azt a »kiáltó szót«. Így írtam meg, lelkem kötelező parancsára, az egykori népforradalom fél ezer éves évfordulóját megelőző esztendőben (1936-ban) megjelent és pontosan az évforduló esztendejében, 1937-ben elő is adott színjátékomat, *Budai Nagy Antal históriájának* színpadi változatát.”

A szöveg valóságos történelmi eseményhez, személyiségekhez fűződő képzeletbeli elemekből álló világgép. Középpontjában Budai Nagy Antal áll, a cselekményből az ő életével összefonódó események bontakoznak ki. A főhős sorsársai között élve látja a társadalmi igazságtalanságokat, ezzel a huszita ideológia alapján száll szembe. Királyi zsoldosból huszita forradalmárrá válik, heves természete fiatalon a világba kergeti, korán hozzászokik az önálló gondolkodáshoz, cselekvéshez, törekszik az igazság megismerésére, annak a gyakorlatban is érvényt akar szerezni. Ez a régivel szembeforduló, teremtő, munkás, harcos szellem, a középkor nyomása alól felszabadult, reneszánsz ember tulajdonsága. Reneszánsz figura Bese Anna is, lélettől duzzadó, temperamentumos lány, akit a természetesség, az őszinteség és az életszeretet hat át.

Kós Károly szövege magyar nyelvű, mai, de régies, archaikus elemeket is tartalmaz, írott, érzelmekifejező, szépirodalmi alkotás.

A szöveg stílusa is szépirodalmi. Az írásjelek stílushatásaként tárgyalhatjuk Kós Károly jellegzetes, szálkás kézírását, mert eredetileg így készült a szöveg:

De amiféppen a vára elpusztult, avagy idegen kézre került, úgy pusztult el régi nagy család is, vagy elszorodtak másfelé. És elpusztult idegen kézre került, soF. udvarház, és birtok, a fi itt valaha volt. Innen származtak. Gyerekkor. Kabosok. Miklósok. Dalkaiak, mind nagy nemes családok. tanácsur. királybíró. került belőlük nem egy. De innen származnak egy többit a Kabosokkal. Miklósokkal.

• 12 •

A szavak között egy pont, a mondat végén pedig két pont – nem kettőspont! – található, és az iniciálékhoz hasonló kezdőbetűk vezetik be a sorokat, mint a hajdani, kézzel írott, ma is csodálatra méltó kódexekben. A nyomtatott szöveg is stílusértékű az egyes szavak kiejtés szerinti, fonetikus írásmódja: „éccaka, ösmerem, keed veszi meg?, eccer talán, honnét jöttél?”.

A szöveg hangjainak képzésmódjában inkább a jóhangzás érvényesül: „Ha itt pusztulok...” – fogalmaz Vajdaházi Nagy Pál. Anti is szelíden inti Annát:

„Mérges boszorkány vagy te...” –, de természetesen a szöveg tematikájához illően rosszhangzású szavak, kifejezések is sűrűn szerepelnek: „hóhér pribékje, eretnek, inkvizíció, a katonák röhögtek.”

A szavak elsődleges, szótári jelentésére ráépül az értelmi-hangulati többletjelentés: „Megfáradtam egy cseppet” – vallja Antal. A Bibliából való felolvasás is érzelmi-hangulati többletjelentésű, mert kettős tiltás alatt olvassa Antal a magyar szöveget, amelyet csak a pap olvashat latinul, mert az úrvacsorát az egyház nem kenyér és bor képében szolgáltatja ki.

A szövegbe válogatott igék érzékletesen, képszerűen jelenítik meg például a csatát: „Az árvák láncinges, szekercés huszárai szinte a Dunáig vágják, csépeltek, zúzták a futókat, és nem kegyelmeztek senkinek.” A perjel cselekvéseit is képszerűen írja le a szerző: „A perjel keze ökölbe szorult, és kicsit meg is emelte, mintha le akarna ütni vele. De aztán szétnyílottak az ujjai, két kezét a mellén összekulcsolta.”

Még a természet is a parasztokkal tart: „Az istállóban elbődült egy tehén, és felvihogott egy ló. Az udvaron nagy süvöltő rajokban rebbentek fel a verebek, amikor a macska közibük ugrott, és a ház fedelén nagy lármával csipogtak és csevegtek.”

A melléknévvel párosított főnevek is képszerűek, segítenek az olvasónak elképzelni a megjelenített alakokat, eseményeket: „jóvérű paripa, vasinges parasztok, vasas szekerek, cifra zászló, láncinges, szekercés huszár, Márton jobbágy deresedő fejű, hosszú, lógó bajuszú, mogorva képű ember volt.” Anna szeme „reá bámuló tágra nyílt, kék gyermekszem.” A feszültség, a várakozás, a sietség, a harcra készülés izgalma szólal meg a szöveg olyan főnévi igeneves szerkezetekben, mint „Sietni, sietni... éjjel, nappal. A tábort keríteni kell láncos szekerekkel, és sáncot hányni körül. Lisztet fuvarozni és marhát összeterelni, páncélt és bőrgúnyát, kardot és láncsát, szekercét és nyilat szerezni a katonáknak. És láncsás századokat formálni, és megtanítani a pórokat íjjal löni, karddal vágni, láncsával szúrni, buzogánnyal ütni.”

A szöveg szóképei között hasonlatra, megszemélyesítésre, metaforára bukkanhat az olvasó. Hasonlatok: „az evezős hajók úsznak úgy, mint a libák, ütött a szó, mint bunkó, a friss kalácsot úgy falta, mint a farkas, támolygott, mint a beteg, megrezsent, mintha ütés érte volna, (a parasztok) vinnyogtak, mint a kutyá, sírtak, mint a gyerekek.

Megszemélyesítések: „meleg szél indult, a házban megmaradt a csend...”

Metaforák: „ebek vagytok, pajtás, sátán katonája, hóhérok pribékje, mérges boszorkány vagy, te Kisó...”

Itt kell szólnunk a szöveg archaizmusairól: „a páncélos lovag, kard, csákány, láncsa, nyíl, íjász, vasingek, sisak, buzogány, paizs, alabárd, zsellér, lárma-tűz...”, mind olyan szavak, amelyek megteremtik a szöveg történelmi hangulatát. Mellettük ilyen szószerkezeteket fedezhet fel az olvasó: „eretnek kelyhes, Böjtmás hava, Boldogasszony hava, hosszú nyelvű balta, ólommal beöntött fejű bot”, és a régies igealakok: „kikezdték volt, ülének, emeltették, kezdenék szólani...”

A szöveg mondatai közül Antal és Anna párbeszédének stílushatását vizsgáljuk: „Anti megjárta Kolozsvárt és befordult a Bese portára. Bese Anna kidugta a fejét: – Kifoghat. Még nem alkudtak meg – kacagott a leányka. – Nem-é? – Nem is fognak. – Pedig azt hittem, János most már nem alkuszik. – Ő nem is. De apámuram felhágatta a csitkó árát. – Hallj oda, s miért? – Én akarom. Hogy a bátyja ne adhassa meg. – Te akartad? – Én. S most ezen veszekednek. De vásár ma nem lesz.”

Az olvasó könnyen maga elé képzelheti a párbeszéd szereplőit, a huncut, talpraesett leánykát, a meglepődő Antalt. Az író sokkal többet mond el ebben a rövid párbeszédben, mint bármilyen magyarázó, mesélő mondatban. S az erdő alatti kaszálón már a vonzódását is megvalló Annát látjuk. Anti kérdésére: – „Mennél-e szívesen János bátyám után, ha apád adna? Bese Anna a legény szemébe nézett, s hirtelen mondta: – Nem.”

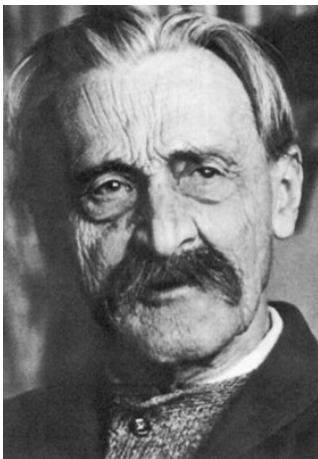
Kós Károly mesteri stílusában is sokatmondó, feszültséggel teli két mondat: „Aztán egy rettenetes sikoltás, és még egy. Beleültették őket a nyársba.” Az olvasó hátán is futkározik a hideg, belesápad a két mondat rövid, de nagyon sokatmondó közlésébe. A harc, a csata szörnyűségeit sugallják az ilyen mondatok is. „És hiába lőtték az ágyúk a parasztok szekérvárát, hiába az íjások, és hiába-való volt a gyalog láncsások rohama, és a páncélos, nehéz huszárok is véresen torpantak vissza a vérrel nyitott résnél, ahol vasinges paraszttal találtak magukat szemben, akiknek a hosszú nyelvű láncos buzogánya ellen páncél és sisak nem védelmezett meg sem embert, sem lovat.”

A szöveg verbális típusú, bár sok a nominális elem is, az író függő beszédébe a szereplők egyenes beszédét szövi a szerző. Teljes vértzetben áll előttünk az író Kós Károly, akinek látásmódjában, képeiben, nyelvében, egyszerre fedezhetjük fel népballadánk, krónikáink ódonságát, az impresszionizmus fölfokozott szemléletességét (fellobbant, lángolt, lobogott veres tűz), a ritmusos próza alliterációig menő zeneiséget (szikrázva lobbant az éjszakában a szurkos

szalma, a gyalui darabontok riadozva rajzoltak). A magyar–román együttélés történelmi-néprajzi tényanyagként sorakoznak a szöveg szövetében: „Talharu, Dealu-Kalului, hodály, isztina...” (Nagy Géza után)

„Öreg betűkkel írtam ezt az írást, mert öreg dolgokról mesélek, és avas, sárga hártýára írtam. Írói nyelvemet egyrészt a kalotaszegi néprajz és a székely népballadák, másrészt az egykori Szenczi Molnár Albert, Heltai Gáspár, Mikes Kelemen és Arany János, illetve Ady Endre és Móricz Zsigmond formálták ki” – vallotta Kós Károly, akinek helytállása, a nép, a múlt, a szülőföld, a testvérnépek szeretetének magvetése a lelkekbe hullhatott és hullhat ma is.

Emlékezzünk Kányádi Sándor soraival a nyelvművész Kós Károlyra, akinek a varázsigéit is köszönjük.



Hajlékot Istennek,
hajlékot embernek
kőből, fából
házat,
raktál a léleknek
kőnél, cserefánál
erősebb igékből
várat.

(Kós Károly arcképe alá – részlet)