

Tavaszi számunk előzetese

Szülők és pedagógusok számára egyaránt érdekes és fontos kérdésre keresi a választ tavaszi számunk *Műhely* rovatának indító tanulmánya: megélik-e és hol élhetik át a mai serdülők a tökéletes élményhez közeli állapotot – hol kerülhetnek „flow-csatornába” –, illetve hol vannak kitéve a szorongáshoz, apátiához közeli érzelmi állapotoknak? Albert-Lőrincz Enikő és munkatársai a tanulók napi tevékenységbe való beleélését négy környezetben vizsgálták: az iskolában, a családban, baráti környezetben, illetve a szabadidős tevékenységek során. A szerzők kutatási eredményei nagyon kedvezőtlen képet mutatnak a pedagógusokra és az iskolai munkára, környezetre nézve, és felhívják a figyelmünket – szülőket, tanítókat, tanárokat egyaránt – arra a gyermekeket fenyegető valós veszélyre, hogy a negatív, kedvezőtlen érzelmi tónusok állandósulhatnak, a fejlődő személyiség jellemzőjévé válhatnak. A szerzők nem állnak meg a tanulmány eredményeinek kiértékelésénél, javaslatokat fogalmaznak meg és modelleket mutatnak be a hatékony prevencióra vonatkozóan, javaslataik során pedig túllépik az iskola határait, a szülők, a család szerepére is ráirányítják az olvasó figyelmét. Unokája iskolai szorongásaiért aggódó nagyszülőként is ajánlom kedves olvasóink figyelmébe ezt az írást, bízva abban, hogy az ajánlott modellekkel az erdélyi iskolák diákjai számára is sikerül olyan oktatási környezetet teremteni, mely elősegíti az *áramlatélményt*, és rendszeressé teheti a személyiség fejlődéséhez oly szükséges *örömmérzést*.

A rovat – és az előző, téli számunkban megkezdett írás – folytatásaként is a gyermek személyiségének fejlődését elősegítő örömforrásról olvashatunk: a játékról. Kőrmöczy Katalin az óvodapedagógusok számára foglalja össze mindazt, amit az óvodás gyermek játéktevékenységével kapcsolatban tudni kell a spontán játéktól a szándékos tanulásig.

A tanulás során érzett öröm, az iskolai sikerek vagy az esetleges kudarcok alakítják ki a tanulók önértékelési rendszerét – azoknak az információknak az együttesét, ahogyan a serdülők a saját képességeikről, teljesítményeikről vélekednek –, ez pedig eldöntheti, hogy mennyi energiát fektetnek be egy-egy tevékenységbe, például a tanulásba – olvashatjuk Csibi Sándor és Csibi Mónika iskolapszichológusoknak a középiskolások körében végzett, az egészségmagatartással kapcsolatos tanulmányában. A nagyobb fokú önértékelés eredményezheti az élet későbbi szakaszában érzett elégedettséget, míg az alacsony önértékelés a depresszióhoz, a társas kapcsolatokban megnyilvánuló viselkedészavarokhoz vezethet. A vásárhelyi iskolapszichológusok kutatásuk eredményeit nem csak az iskolai egészségvédelemben tartják hasznosíthatónak, hanem az egészséges életre való nevelést célzó kutatások során is.

Pásztori-Kupán Zita harmadikos tanulói számára teremtett különleges tanulási lehetőségeket egy valóban egészséges, sok örömet és játéklehetőséget rejtő környezetben: a természetben, az erdőben. Írásában részletesen beszámol a kolozsvári János Zsigmond Unitárius Kollégium kisdíákjainak a Gyula-Városerdőn eltöltött négynapos „erdei iskolájáról”, ahol a gyermekek sétával, játékkal és mesével ismerkedtek és tanulták szeretni a természetet és a kultúrát.

A kultúra szó képezi a következő tanulmányunk kulcsszavát is, hisz olyan fogalom ez, melynek – Kroeber és Kluckhohn szerint – a múlt század közepén már 165 definíciója létezett. Az Albert-Lőrincz Márton és Albert-Lőrincz Csánád által emberi képződményként jellemzett kultúra és a kulturalizáció mibenlétét kutató írást már a *Nézőpont* rovatban „tálaljuk” olvasóinknak.

A rovat következő írásában ismét a személyiség fejlesztéséről, az örömmélenyről és a műveltségről olvashatunk, ezúttal a zenei nevelés kapcsán. Gábor Adrienn a kora gyermekkori zenei nevelés mikéntjét és aggasztó kérdéseit veti föl, és bár *nézőpontját* a mai magyarországi helyzet kapcsán mutatja be, mondanivalója számunkra, szórványhelyzetben élők számára is intő és tanulságos.

A szerző újra jelentkezik az *Örökség* oldalunkon: ezúttal a közelgő szent háromnap énekes népszokásit mutatja be, kitérve az ünnepi szertartásrend ismertetésére és a mátkálás szokására is, melyet „*nem haszontalan felelevenítenünk, újraértelmeznünk ... jó lenne, ha idén meglepnék egymást a kedves barátaink vagy szomszédasszonyok egy szépen feldíszített húsvéti tállal. Énekelniük csak akkor kellene mellé, ha igazán jólesne. Már csak az a kérdés, van-e még élő népdalkincs a mai ember ajkán, különösen itt, Kodály és Bartók országában...*”

Málnási Ferenc tanár úr a 200 esztendővel ezelőtt született Kriza János költőre és néprajzkutatóra emlékezik, akinek a *Vadrózsák* c. munkáját „*olvassuk, szeressük, hiszen önismeretünket, öntudatunkat, önbecsülésünket munkáljuk.*”

Örökségünket új rovattal kívánjuk gazdagítani, a korabeli magyar pedagógiai irodalomból válogatunk szemelvényeket olvasóink számára: elsőként Finácz Ernőnek a középkori nevelésről szóló egyetemi jegyzetéből. A szerzőt Fodor László mutatja be röviden, akinek másik – a neokantiánus Paul Natorpról szóló – portréját már valóban a *Portré* rovatba helyeztük.

Könyvespolcunkon Benő Attila mutatja be Kontra Miklós legújabb, a *Mitől hasznos a nyelvészet* című könyvét, melyből most csak egyetlen gondolatot emelünk ki: „*A szerző szerint a koncepciótlanság a magyar oktatáspolitikát is uralja.*”

Hogy ez valóban így van-e, nem tudjuk, a tavaszi *Magiszter* szerkesztői és szerzői viszont abban reménykednek, hogy a kedves olvasó megtalálja lapunkban a *koncepciót* és az oktatásban, nevelésben is legfontosabb fogalmakat: *játék, öröm, élmény, hagyomány, kultúra.*

Székely Győző, főszerkesztő

Serdülők élményminőségének vizsgálata

1. Elméleti megalapozás: a flow-élmény mint a fejlődés katalizátora

Csikszentmihályi Mihály (1997) szerint a flow egy olyan érzelmi élményállapot (áramlatélmény), amely a legnagyobb hatékonyságot biztosítja a személyiség kibontakozásához. Megalapozza a tevékenység eredményességét, és a képességek fejlődésének alapjául szolgál. Minél gyakoribb a tökéletes élmény (flow) annál nagyobb esély van a képességek kibontakozására, megvalósulására. Ezt az érzelmi állapotot tökéletes élménynek is hívják, mert jó átélni és magas szintű teljesítményt eredményez. A Csikszentmihályi által vizsgált személyek erről a hangulati élményről úgy számoltak be, mint életük legizgalmasabb, legélvezetesebb pillanatai. Hasonló a spontán, erőfeszítés nélküli mozgáshoz olyan, mint a folyó áramlása.

Az igazi értelemben vett tökéletes élménykutatások az élethelyzetekkel való megküzdés módjára vonatkoznak. Ezen az alapon a coping (megküzdés) klasszikus meghatározását kiegészíthetjük az unalommal és apátiával való szembenézés (Csikszentmihályi 1997) képességével. A coping az a folyamat, melyben az egyén próbál szembeszállni a stresszel (Atkinson et al. 2001), jelen megközelítésben unalommal, apátiával. A megküzdés hatékonysága attól függ, hogy hogyan értékeljük az adott helyzetet, mennyire látjuk veszélyesnek vagy megoldhatónak, milyen képességekkel rendelkezünk, mennyire ismerjük lehetőségeinket, és a vállalt feladatok mennyire vannak összhangban a személyes adottságokkal. Amennyiben megvalósul a feladatok, kihívások és személyes adottságok harmóniája, a személy áramlatélményt élhet át. A sikeres, elismert tudósok, sportolók, művészek az ún. flow lelkiállapotban alkotnak, mivel ilyenkor magasabb a munkabíráásra, koncentrációra való képesség, és a feladat maga örömteli tevékenységet jelent számukra ebben az ihletett állapotban.

A flow-élmény alapfeltétele a személyiségünkben gyökerezik. Céljainkat úgy kell megválasztanunk, hogy rendelkezünk a megvalósításukhoz szükséges képességekkel. Ha megfelelés van a feladatok, követelmények, valamint a meglévő képességeink között, akkor lehetőségünk van rá, hogy egy sajátos élményminőséget, a flow-állapotot éljük át. „...A flow a lélek szárnyalásának megélése, az út élménye, amely út a boldogságot eredményező célállomásokon keresztül halad az önkitaljesülés határtalanságába. A flow arról szól, hogy mit élünk át az úton, amelyen igyekszünk valahová, illetve arra vonatkozik, hogy mikor érezzük magunkat jól azon az úton, amelyen egy fontos cél felé igyekszünk” (Oláh 2005, 112).

A flow-élmény elérésében nélkülözhetetlenek a világos célok, a megfelelő visszajelzések, a feladat és képesség közötti összhang, a tevékenységgel való egybeolvadás, a pszichés energia felhasználása, a test és lélek optimális működési állapota. Élményszinten mindez az „áramlatélményben” konkretizálódik. Az áramlattevékenység mint megküzdés, konkretizálódhat a kihíváskeresésben, a megpróbáltatások kihívásként való értelmezésében, a problémamegoldó képességek fejlesztésében. A problémamegoldási folyamatban kiteljesedik a személyiség, gyarapodnak a képességek (Oláh 1999).

Az áramlat ellentéte – anti-flow – a szorongás, az aggodalom, a frusztráció, amit akkor élünk át, amikor a képességeink és a követelmények között disszonáns kapcsolat van, amikor jóval alacsonyabb a meglévő képességek szintje, mint a feladat akadályja. Magas képességek, alacsony feladatkihívás esetében az unalom, az egyaránt alacsony képesség, valamint feladatkihívás esetében az apátia érzése kerítheti hatalmába a személyt.

Amint Csíkszentmihályi (1997) is elismeri, hogy a flow fogalma nem forradalmian új, az ókori kínai taoista bölcs, Csüang-Ce a *jiü* kifejezést használta az áramlásra, lebegésre, így jellemezve azt a személyt, aki a Tao szerint élt.

Az áramlatélmény jelentőségét mások is felismerték. Maslow (1971) például az eksztázis érzését nevezte csúcselménynek, viszont úgy tekintett erre, mint egy szerencsés, véletlentől függő eseményre, nem úgy, mint egy olyan folyamatra, amit irányítani lehet.

A flow-kutatások lényege az, hogy megkeressük azokat az élethelyzeteket, amelyek a legoptimálisabb érzelmi áramlást biztosítják, és hogy feltárjuk azokat a személyiségtartományokat, illetve tulajdonságokat, amelyek a tökéletes élményhez közelítenek.

Bár az áramlatélmény átélésének képessége mindenki számára adott, jelentős egyéni különbségeket fedezhetünk fel ennek megélési gyakoriságában. Az, aki magas szinten képes átélni a flow-t, Oláh (1999) szerint autotelikus személyiség, vagyis olyan adottságokkal rendelkezik, mint a magas stressztolerancia, edzettség (Kobasa 1982), tanult leleményesség, erős énhatékonyság (Bandura 1982), énrugalmasság (Block–Block 1980), fejlett koherenciaérzék (Antonovsky 1987). Mindez párhuzamba állítható a protektív személyiségtulajdonságok rendszerével. Az autotelikus személyiség a biológiai örökség és a kora gyermekkor élményének eredménye, ami fejleszthető is. Gyakorlással és fegyvellemmel tökéletes szintre emelhető (Csíkszentmihályi 1997).

A flow hatással van az életminőségre (Csíkszentmihályi 2007). Az ember boldogabbnak érzi magát a flow-élmény megtapasztalását követően. Elismert művészek vallották, hogy a sikert a munka élvezete biztosította. A csúcsteljesítmények

elérése alkalmával sok esetben megjelenik az áramlatélmény. Csíkszentmihályi (2007) 210, 13 éves, tehetségesnek talált gyermekkel végzett kutatása rámutatott arra, hogy az áramlatélmény gyakorisága nagyobb hatással bír a tehetség kibontakozására, mint a kognitív képességet mérő teszten elért jó értelmi színvonal.

Oláh (2005) kutatásában egy 245 fős tanulói mintán végzett kutatás igazolta azt a tényt, hogy a tanulók egészségi állapota, valamint a reggeli fáradtság mértéke olyan tényezők, amelyek erősen befolyásolják a megélt flow gyakoriságát. A flow-élmény negatívan korrelál a fejfájással, gyomorfájással, hasfájással és hátfájással. Oláh (2005) vizsgálata rámutatott arra a tényre is, hogy az IQ-nak nincs hatása a flow-élményre. Az áramlatot bárki átélheti, aki képes belemerülni a tevékenységbe. A flow-élményt temperamentum és karaktervonások is befolyásolják. Oláh (2005) ezen tényezőket három csoportba sorolta: a flow elérését facilitáló vonások (újdomságkeresés, jutalomfüggés), a fennmaradásért felelős tényezők (önirányítottság, együttműködés, transzcendencia) és a flow-ban maradást biztosító tényezők (stabilitás).

2. A vizsgálat módszertani keretei

A kutatás célja az élményminőség – a flow és anti-flow működési állapotnak – tanulmányozása. Célunk rálátást nyerni a serdülőök adaptációs nehézségeinek okaira, ami kiindulópontot jelenthet a tervszerűsített prevenció megszervezésében.

A kutatás hipotézise: a serdülőkori kibontakozást, a személyes építkezést negatívan befolyásolja az a tény, hogy a mai serdülőök ritkán érzik magukat önmagukkal összhangban, megelégedve, pozitív élményekkel feltöltődve.

A kutatási eljárás: a felmérés kérdőíves formában történt, erdélyi serdülőök körében, iskolai környezetben. A kérdőív kitöltése önkéntes és névtelen volt.

A mérőeszközök leírása: a tökéletes élmény, valamint az anti-flow élmények gyakoriságának vizsgálatára az Oláh-féle *Flow kérdőívet* használtuk, amelynek elemeit a szerző (Oláh Attila) Csíkszentmihályi és Larson kérdőívéből vette át, a szerzők jóváhagyásával. A kérdőív négy eltérő helyzetben (iskola, család, barátok, valamint az egyedül végzett tevékenységek keretében) vizsgálja a flow és anti-flow (unalom, apátia, szorongás) élmények gyakoriságát. A megkérdezettek a négy élethelyzetben egy ötfokú skálán jelzik a különböző élményállapotok gyakoriságát. A kérdőív révén lehetővé válik a különböző élethelyzetek flow és anti-flow élmények alapján történő jellemzése, ezek rangsorolása, valamint annak vizsgálata, hogy a megkérdezettek milyen gyakorisággal kerülnek az egyes élménycsatornába.

3. A hipotézis elemzése: *A személyes építkezést befolyásoló pszichés tónus vizsgálata*

Vizsgálatunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy az erdélyi serdülők napi tevékenységük során, milyen gyakran élnek meg tökéletes élményhez közeli állapotokat, és milyen élethelyzetekben kerülnek gyakrabban a „flow-csatornába” (pozitív érzelmi tónusba) a szorongás, az apátia és az unalom (negatív érzelmi tónus) állapotához képest. A napi tevékenységekben való beleélést négy médiumban vizsgáltuk: az iskolában, a családban, baráti körben és szabadidőben egyedül.

Az eredmények azt mutatják, hogy a serdülők a leggyakrabban flow-élményt egyedül, a szabadidőben végzett tevékenységek (77,80%) során és családi környezetben (70,40%) élnek át. Harmadik helyre a baráti körben (40,10%) megélt tökéletes élmény került. Legkevésbé az iskolában (7,4%) adódik lehetőség a flow-élmény megtapasztalására.

Az unalom mint a flow egyik ellentéte, leginkább az iskolai (62,7%) és a baráti tevékenységek (31,3%) kapcsán jelentkezik. A szorongást leginkább az iskolai (28,8%) és családi (25,2%) környezetben élik át a fiatalok.

Figyelemfelkeltő az a tény, hogy a serdülők iskolai környezetben élnek meg a legritkábban flow-élményt, ahol a szorongás előfordulásának gyakorisága is igen magas. A hatékony prevenció elősegítené az iskolai légkör javítását, az oktatás vonzóbbá tételét, valamint különböző iskolán belüli, illetve iskolán kívüli programok szervezését.

Ahhoz, hogy összehasonlíthassuk, hogy hogyan viszonyul egymáshoz a flow és az anti-flow a serdülők megéléseiben, két számítást végeztünk. Egybevéve a négy vizsgált környezetben megélt pozitív érzelmi állapotot, 48,90%-os gyakorisági mutatót kapunk. Ugyanígy eljárva, megtudhatjuk, hogy a négy említett környezetben az unalom 32,8%-os, az apátia 4,25%-os, és a szorongás 14,07%-os gyakorisággal fordul elő a vizsgált serdülők érzelmi átélései között.

A gondot az okozza, hogy a serdülők idejük legnagyobb részét, 7–8 órát, iskolai környezetben töltenek. A családi kör, a barátok társasága, valamint az egyedül végzett tevékenységek nem képesek ellensúlyozni az iskolai légkör negatív hatásait.

A flow és anti-flow élmény (érzelmi tónus) előfordulásának gyakorisága alapján összehasonlítottuk a felmérésben résztvevő lányok és fiúk életérzését. A lányok 8,4%-a él át flow-élményt iskolai tevékenységek során, 71,6%-a a családdal együtt végzett tevékenységek keretében, 43,4%-a a barátokkal együtt töltött idő alatt, és 79,4%-a a szabadidőben, egyedül végzett tevékenységek során. A fiúk 6%-a számol be flow-ról az iskolai környezetben, 35,2%-a a baráti környezetben, 68%-a a családi környezetben, és 75,6%-a az egyedül végzett szabadidős

tevékenységek ideje alatt. Apátiáról az iskolában végzett tevékenységek során a lányok 1,5%-a és a fiúk 0,5%-a számol be. Az unalom az iskolai tevékenységekkel szemben eléggé magas arányt mutat. A lányok 62,5%-a és a fiúk 62,2%-a többnyire vagy majdnem mindig unja az iskolai tevékenységeket. A családi, baráti és szabadidős környezetben végzett tevékenységek kevésbé unalmasak, és a szorongás gyakorisága is elég alacsony e három vizsgált médiumban. Az érzelmi tónus tekintetében nem találtunk szignifikáns különbséget a nemek között.

Azt is megvizsgáltuk, hogy a vizsgálatban résztvevő serdülők érzelmi tónusa és a négy tanulmányozott környezet közötti összefüggés szignifikánsnak tekinthető-e. Táblázatot csak az anti-flow elemeinek vonatkozásában közlünk.

1. táblázat: Különböző környezetek és a szorongás összefüggése

		<i>Szorongás baráti k.-ben</i>	<i>Szorongás családi k.-ben</i>	<i>Szorongás iskolai k.-ben</i>
<i>Szorongás egyedül</i>	Pearson-korreláció	0,3**	0,2**	0,1**
	Szig.	0,000	0,000	0,001
<i>Szorongás baráti környezetben</i>	Pearson-korreláció		0,3(**)	0,2**
	Szig.		0,000	0,000
<i>Szorongás családi környezetben</i>	Pearson-korreláció	0,3**		0,2**
	Szig.	0,000		0,000
<i>Szorongás iskolai környezetben</i>	Pearson korreláció	0,2**	0,2**	
	Szig.	0,000	0,000	

**Korreláció szignifikáns 0,01 küszöbön

A fenti táblázat alapján elmondható, hogy azok a serdülők, akik fokozott szorongást élnek át iskolai környezetben, hajlamosak arra, hogy sem az egyedül végzett tevékenységekben, sem a baráti és a családi környezetben ne érezzék magukat felszabadultnak.

Hasonló eredményekre, szignifikáns összefüggésekre, jutottunk az apátia és az unalom kapcsán is.

A megkérdezettek közül azoknál, akik az iskolai tevékenységek során apátiát élnek át, nagy valószínűséggel ez az érzés gyakran visszatér az egyedül, a barátokkal, illetve a családdal végzett tevékenységek során is.

Azok a diákok, akik az iskolában unatkoznak, hajlamosak egyedül, otthon és a barátok közt is unatkozni.

Feltételezzük, hogy rá lehet tanulni a negatív érzelmi állapotokra, illetve bele lehet törődni ezek elviselésébe, anélkül, hogy keresnék az eszközöket a negatív érzelmi tónus megszüntetésére.

Hasonló összefüggések fedezhetők fel a pozitív, flow póluson is. *A tökéletes élmény* esetében is érvényesnek mutatkozik az az összefüggés, hogy az a serdülő, aki az iskolában megtapasztalja és átéli a flow élményt, a családi, valamint a baráti környezetben, és egyedül is gyakran képes a flow-csatornába lépni.

Megállapításaink azért fontosak, mert az érzelmi tónus állandósulhat és a személyiség jellemzőjévé válhat. Fontos lenne, hogy minden életkörülményben fektessünk hangsúlyt arra, hogy a serdülők jól érezzék magukat, megtanulják tudatosan keresni és fenntartani a pozitív érzelmi állapotokat. Az örömkészség és az életigenlő beállítódás fejleszthető. A segítőmunka erre is hangsúlyosan alkalmas.

4. Javaslato k a hatékony prevenció megvalósítására

Elképzeléseinket Catalano és Dooley (1980) kétszintes – *beütemezés és beavatkozás* – prevenció s modelljére építjük. Ebből kiindulva a serdülők számára egy többszintes prevenció s programot ajánlunk.

A proaktív elsődleges prevenció célja lehetne a kockázati tényezők kiküszöbölése, az unalom, az apátia, a stressz elkerülése. Olyan prevenció s programokra lenne szükség amelyek megtanítják a serdülöket pontosan felmérni képességeiket, megítélni azt, hogy a vállalt feladat eredményesen elvégezhető-e vagy sem. Célunk az lenne, hogy csökkenjen a serdülők körében a kudarc megélésének gyakorisága.

A megelőzésben a szülökre is gondolnánk. Számukra olyan informatív csoportokat lehetne szervezni, amelyek keretében célzott beszélgetések folynának például arról, hogy a családnak mint aktív rendszernek, milyen káros hatásai lehetnek a gyermek fejlődésére. Kiemelnénk az érzelmi légkör szerepét a családi szocializációban. Ezekhez társulnának az iskola által generált kockázati tényezők kiküszöbölésére létrehozott „légkör javító” programok, amelyeket a pedagógusok számára szerveznénk. A lényeg a család és az iskola esetében is az lenne, hogy tudatosuljon a szülö kben és a pedagógusokban, hogy minél több olyan alkalmat kell teremteni, amelyek lehetőséget adnak a pozitív érzelmi megélésekre.

A reaktív prevenció s programok célja a képességfejlesztés, annak érdekében, hogy a fiatalok hatékonyabban küzdjenek meg a kockázati tényezö kkel. Ilyen programok lehetnek például a stressz-menedzsment programok, ahol a problémahelyzetekkel való megküzdés technikái tanulhatók, fejleszthetők, valamint

elsajátíthatók a feszültségoldás hatékony lehetőségei is. Az érzelmi intelligenciát (EQ) fejlesztő programok is központi jelentőséggel bírnának, ahol a diákok megtanulhatnak jobban kezelni érzéseiket, felismerni és azonosítani mások érzéseit. A kommunikációfejlesztő programok azt a célt szolgálják, hogy a fiatalok adaptív kommunikációs sémákat sajátítsanak el, és hatékonyan használják a kortárs csoporttal és a szülőkkel való kapcsolataikban. Fontos feladatnak látszik a jövőkép alakítása, mert ez segítheti az életutat megtervezni, és megtanulni megfelelően bánni az idővel. Az alkalmazkodást, kreativitást, rugalmasságot igénylő helyzetekben szükséges készségek tanulása szintén részei lehetnek a hatékony prevenciónak. Segíthetnének megalapozni a tudatos önkontrollt, amit a szakirodalom az átalakító (reformatív) önkontroll fogalmával illet (Rosenbaum 1990, idézi Kulcsár Zsuzsanna 1998). Mindez fejleszthetné az alkalmazkodást és a rugalmasságot.

Vizsgálati eredményeink azt mutatták, hogy az iskolában nagyon magas a szorongás és unalom érzése, ami arra enged következtetni, hogy a diák számára a feladatok nem jelentenek kihívást, a képességek és probléma összhangja nem megfelelő. Ennek javítása egy élményszerű, differenciált tanulás megszervezésével lehetséges, ahol a végső cél a diák személyes önkiteljesedése, a képességei megfelelő felhasználása.

A prevenciónak érinteni kell a pedagógusközösséget is, hogy olyan készségekre, jártasságra tegyenek szert, amelyek segítségével élvezetessé tehető az iskolai munka, amely ebben az esetben a flow-élmény szintere is lehet.

A fentiekén kívül olyan programokat is szerveznénk, amelyeknek célcsoportját a veszélyeztetett fiatalok képezik, olyanok, akiknél magas az iskolai szorongás és az apátia, az unalom, vagy nehézségeik vannak az érzelmeik kifejezésében és azonosításában.

A prevenciót nem ad hoc módon, kisebb programok megvalósításával, hanem tervezetten, az iskolai munkába, tantervbe építve kell megvalósítani, amihez a személyre szabott megközelítés ad lehetőséget. A curriculumba be lehetne vezetni az iskolai osztályok sajátosságainak megfelelő komplex, egészségnevelési programot, amely az ismeretek mellett a konkrét készségeket és jártasságokat is fejleszteni.

Az iskolában az áramlatélmény megtalálására kellene helyezni a hangsúlyt, élvezetes tevékenységekre ösztönözni a fiatalokat. Példa van rá, igaz, nem nálunk: Indianapolisban több éve működik kísérleti jelleggel a *Key School*, amelynek célja a flow személyiséghez és környezethez kapcsolódó oldalainak a fejlesztése. Ott olyan tanulási környezetet próbálnak teremteni, amely elősegíti az áramlatélményt, segíti megtalálni a diákok saját érdeklődési körét, valamint fejleszteni az ehhez kapcsolódó hajlamot. A diákoknak lehetőségük van a számukra

élvezetes tevékenységek kipróbálására – sietség nélkül –, a tanár pedig segít az új kihívások megtalálásában. Ennek a modellnek a meghonosításával is hozzájárulhatnánk iskoláink mentálhigiénés színvonalának emeléséhez. A személyiség kiteljesedéséhez nélkülözhetetlen örömrzés természetes úton kell eljusson a serdülőkhöz, mert a mesterséges örömök (például szerhasználat) nagymértékben károsítják az alakuló személyiséget.

Irodalomjegyzék

- Antonovsky, A. (1993): The structure and properties of ence of coherence scale. *Journal of Sport and Medicine*, 36, 725–733. p.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. (2001): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bandura, A.: Self-efficacy mechanism is human agency. *American Psychologist*, 1982. 37, 122–147.
- Block, J. H., Block, J.(1980): *The role of ego-control and ego-resilience int be organization of behavior*. Spinger-Verlag, New York.
- Catalano, R., Dooley, D. (1980): Economic change in primary prevention. In: *Prevention in mental health. Research, policy, and practice* (szerk. Price, R. H., Kerterer, R. F., Bader, B. C., Monahan, J.). Sage Publications, Beverly Hills, CA, 21–40.
- Csikszentmihályi M. (1997): *Flow, az áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi M. (2007): *A fejlődés útjai*. Nyitott könyvműhely, Budapest.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., Kahn, S. (1982): Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology* 42, 168–177.
- Kulcsár Zs. (1998): *Egészségpszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Maslow, A. (1971): *The farther reaches of human nature*. New York, Viking.
- Oláh A. (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra* 6–7.
- Oláh A. (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Zuckerman, M. (1979): *Sensation seeking: Beyond the optimal level of aurosal*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

3. A játék tudatos felhasználása a tanulásban

(folytatás előző számunkból)

Mottó

„Ne erőszakkal oktasd a gyermeket a tanulmányokra, drága barátom, hanem játszva tanuljanak; már csak azért is, hogy könnyebben megfigyelhesd, mire van hajlama.”

(Platón)

Az óvodás gyermek játékát az előző részben úgy ismertük meg, mint saját fejlődésének eszközét. Mindez azért lehetett, mert a gyermek spontán játéktevékenységében reá jellemző sajátos szükségletek keletkeznek, amelyeket a játékban önmaga ki is elégíthetett, s amelynek mentén újabb és újabb szükségletek – magasabb rendű szükségletek – keletkeztek a gyermekben. Ezek ismét kielégítésre serkentik a gyermeket, amelyek így saját önfejlődését segítik elő.

Ebben a fejezetben arra vállalkozom, hogy egyfajta lehetőséget mutassak be a játék tudatos felhasználására a tanulási folyamatban.

Ugyanis, ha a gyermek fejlődik önmaga is a saját játéktevékenysége során, akkor *fejlődése elő is segíthető* az óvodapedagógus által ugyanebben a játéktevékenységben.

Szeretném előrevetíteni, hogy ez az elősegítés sohasem jelentheti a gyermeki játék intimitásának megtörését vagy folyamatának megakasztását, sem az óvodapedagógus rátelepedését a gyermek játékfolyamatára, sem pedig azt, hogy különféle hatalomérvényesítő módszerekkel a gyermek igényeit elnyomja, elképzelését feladásra kényszerítse.

A spontán játéktól a szándékos tanulásig

Az óvodás gyermek tanulási tevékenységére eleinte a spontaneitás jellemző, s ez „...észrevétlenül mintázódik át szándékos tanulássá.” (Dr. Páli Judit)

Ezt a spontán tanulást most a játéktevékenységben vizsgálom. Szeretném végigtekinteni azt az utat, ami a játékban adódó spontán tanulástól elvezethet a tudatos ráfigyelés útján a szándékos tanulásig.

1. Játékban tanulás

A gyermek játékként éli meg;

A tanulás fajtája: spontán;

Irányítás nélküli;

Jellemzői: belső késztetés; ébredő kíváncsiság; a gyermek szemlélődik, próbálkozik.

2. Játékban tanulás (kihasználó)

A gyermek játékként éli meg;

A tanulás fajtája: spontán;

A pedagógus irányít;

Jellemzői: belső késztetés; ébredő kíváncsiság; a gyermek szemlélődik, próbálkozik; a pedagógus támogatja, kihasználja a lehetőséget.

3. Játékba integrált tanulás

A gyermek játékként éli meg;

A tanulás fajtája: spontán;

A pedagógus a szervező;

Jellemzői: a gyermek belső késztetésére épül; a pedagógus feltételeket teremt, megvárja a jelentkezést, elősegíti a lehetőség kibontakozását, a tanulási folyamatot.

4. Játékba ágyazott tanulás

A gyermek játékként éli meg;

A tanulás fajtája: spontán;

A pedagógus a szervező;

Jellemzői: a pedagógus tervezi, szervezi, elősegíti a lehetőség kibontakozását a kíváncsiság felébresztésével, tudatosan ráébreszt; a gyermek belső késztetésére külső késztetés érkezik, a gyermek azonosul vele.

5. Játékra épülő tanulás

A gyermek tanulásként éli meg;

A tanulás szándékos;

A pedagógus a szervezőként van jelen;

Jellemzői: a pedagógus teremti a helyzetet, azt játéktevékenységből bontja ki; a gyermek elmélyed, koncentrálni, tárgyakra, eszközökre, műveletekre összpontosít.

6. Játékos tanulás

A gyermek tanulásként éli meg;

A tanulás szándékos;

A pedagógus szervezőként van jelen;

Jellemzői: a pedagógus tervezi, szervezi a tanulás menetét, „felkínálja” a témát; a gyermeket a téma iránti kíváncsiság és a megismerés vágya készíti a játékban való részvételre, annak folyamatára koncentrálni, amely sajátos intellektuális ellenőrzése alatt áll; az erőfeszítés és tudás vágya jellemzi.

Ha a felsorolás sorait fejlődésükben és összefüggésükben szemléljük, a következők *olvashatók* ki:

- ✚ A játéktevékenység *fokozatosan válik tanulásélménnyé* a gyermekben.

 - Eleinte nincs tanulásélménye, a játék összes sajátosságaival rendelkezik a tevékenysége. (1–4. szint)
 - Később szándékosan lép ki a játékból annak érdekében, hogy az azzal kapcsolatba hozható tanulásélményre szert tegyen, ami majd gazdagítja eredeti játéktevékenységét is. (5. szint)
 - Végül a 6. szinten a gyermek maga dönt a tanulási tevékenység mellett azért, mert érdekli annak felkínált témája.

- ✚ A *spontán tanulás „mintázódik át” szándékos tanulássá* a gyermeki játék-tevékenység során.

 - Eleinte a gyermeket a játék köti le, s a folyamatban adódó lehetőségeket kíváncsiságától hajtva lehet tanulásként kihasználni. (1–4. szint)
 - Az utolsó két szinten a gyermeket a megismerés, a tudás vágyától hajtott szándékosság jellemzi. Ez már az iskolai értelemben vett tanulás alapja. (5. és 6. szint.)

- ✚ Az *óvodapedagógus fokozatosan* a tanulási folyamat *irányítójává* válik.

 - Eleinte az óvodapedagógus a gyermek spontán játékába nem avatkozik bele, figyel. Ez lehetőséget ad számára arra, hogy megismerje a gyermekek ebbéli szükségleteit, amit majd fel tud használni nevelő-fejlesztő tevékenységében. Ez tehát a *tudatos pedagógiai jelenlét*. (1. szint)
 - A 2. szinten a pedagógus kihasználja az adódó lehetőséget, ami tanulási epizódokat jelent. Ez úgy történik általában, hogy az együttjátszásban adódó beszélgetés, kíváncsiskodások során megjegyzéseivel, kérdéseivel, tudakolásával, probléma szításával *tudatosítja, előidéz, hogy tudatosodjanak a gyermekben* azok a tapasztalatokat, amelyek adódnak. (2. szint)

- A 3. szinten a pedagógus tudatosan *tervez*, főként élményekre épít, feltételeket biztosít, ezek következtében csak várnia kell a tervezett tanulási lehetőség megjelenésére a gyermekben, majd észrevéve ezt, *támogatja és ki is használja*. Innen már úgy működik, mint az előző (2.) szint.
- A következő szinteken az óvodapedagógus készítésére a gyermek *érdeklődővé válik* a tanulási folyamat iránt. Ezt a pedagógus *támogatja és kihasználja*. Eleinte ez a játéktevékenységben történik (4. szint); majd oly erőssé válik, hogy a játéktevékenységet *átmenetileg képes elhagyni* (5. szint).
- Végül az egész téma érdekessége miatt szívesen fog részt venni a tanulási folyamatban. Maga *választja azt*. Ekkor a megismerés és a tudás vágyával válaszol a külső készítésre. (6. szint)

A fentiekben tetten kell érní a gyermek *fejlődési folyamatát*, sajátos érési idejét, és ehhez igazodva megválasztani a tanulási szintet. Amennyiben mégsem az előre eltervezett feltételezésünk szerint működik, *nem szabad erőltetni*, ugyanis éppen azt a készítését romboljuk le, ami a tudásvágy kialakulása felé nyílik meg.

- ✚ A felsorolásból az is kiolvasható, hogy a gyermek *belső készítésein* alapuló önkéntes, szabad játéktevékenysége átalakul *külső készítésre* reagáló tevékenységgé. Ezt a tevékenységet a szándékos megtanulni akarás, a megismerés, és a *tudás vágya* jellemezi.

A fenti gondolatot fontosnak tartom. Összefüggnek az előző lépcsőfokokkal. A gyermek belső készítéseit nagyon fontosak. Láttuk, hogy ezeken keresztül is kibomlanak olyan szükségletek, amelyek kielégítése során a fejlődése biztosított. Ha azonban ezeket saját maga elégíti ki, önfejlődése kibontakozik. Ez a spontán fejlődés. Feltehető a kérdés: Ha a gyermeknek a belső készítésein keresztül spontán fejlődése biztosított, *akkor szükséges-e külső készítésrel befolyásolni azt? Igen.*

Indokaim

- A spontán fejlődés lehet lassú folyamat is, ami azonban még nem lenne baj. A probléma ott adódik, hogy nem mindig tudjuk biztosítani minden gyermek számára a spontán fejlődéshez szükséges *önfejlesztő készítéseket* kibomlásának feltételeit. Ennek több oka lehet. Bizonyos, hogy sokféle (létszámban is sok) sajátos szükséglettel rendelkező gyermek van, akik mindannyian sajátos otthoni szubkultúrával rendelkeznek. A pedagógus sok esetben nem tudja ezeket a máságot, eltéréseket hatékonyan kezelni.

- *Érdekes és fontos* viszont azokat a gyermeki megnyilvánulásokat *támogatni*, amelyek értékesek, a fejlődés irányában hatnak. Ezekkel elő tudjuk segíteni a gyermek helyes irányba való fejlődését, és/vagy a jelentkező tudásvágy kielégítését.
- *A külső késztetések* akkor helyénvalók, amikor a *gyermek érdekében* történnek úgy, hogy azok elősegítik sajátos fejlődését, és találkoznak igényeivel.

A fenti gondolatokat, az előbbieken bemutatott fejlődési folyamatot érdemes egy *konkrét játéktevékenységen keresztül* szemléltetni.

A játékfajta: *konstrukciós játék, építés*

Játékban tanulás (1. szint)

„Csináljon bármit, ami nyitogatja szemét és eszét, szaporítja tapasztalatait. Ő azt hiszi csak játszik. De mi tudjuk, mire megy a játék. Arra, hogy e világban otthonosan mozgó, eleven eszű, tevékeny ember váljék belőle.”

(Varga Domokos)

Zsoltika épít, az elemeket egymásra helyezi, próbálkozik stabilá tenni az építményt, szemléli alkotását, illesztgeti az elemeket. Eközben spontán szerez tapasztalatot az elemek alakjáról, formájáról, anyagáról.

A játékban az így szerzett tapasztalatok nem biztos, hogy maradandóan beépülnek a gyermek tudatába. Amennyiben nem tudatosodnak benne ebbéli tapasztalatai, nem biztos, hogy más helyzetbe ezeket át tudja vinni, vagyis nem biztos, hogy más helyzetre is tudja vonatkoztatni.

A következő példa arra jó, hogy feltárjam, mennyire bizonytalanok vagyunk a gyermek megszerzett tudásában a spontán játék során

Béluska tologatja az autót. Hosszan, úgy tűnik, mintha belemeredett volna a tevékenységbe. Közben szemlél, vizsgálódik, felemeli, leteszi, tolja. Majd újra felemeli, újra leteszi, és tolja előre és hátra.

„Mi az az érdekes, amit ennyire figyelsz?”

A válasz meglepő: „Nézd, az autó kereke előre megy – először előre és lefelé, majd innen –, nézd! – hátra és lefelé, majd

hátra és felfelé, és végül ismét innen előre és felfelé. És nézd, hogy egy picit pontban találkozik a kereke a földdel. És a sok kicsi pontból vonal lesz.”

A gyermekben bonyolult irányok és tájékozódási észleletek, valamint térelemek tudatosodtak. A tapasztalat során megszerzte azt az ismeretet, amely majd más helyzetben is biztosan funkcionál.

Amennyiben nem kérdezzük rá, nem is sejtjük, nem is tudjuk, hogy mi foglalkoztatja a gyermeket. Így nem is lehetünk biztosak abban, hogy a szemlélődő gyermek tapasztalatát hogyan értékeljük.

A játékban a tanulás lehetőségének kihasználása (2. szint)

A gyermek építő tevékenysége közben az óvónő a spontán adódó tanulási lehetőségeket ki is használhatja. Ha kérdéseket tesz fel, a kérdéseire adott válaszok által a tapasztalatok tudatosodnak a gyermekben. Ez a tudatosodás alap lehet arra, hogy ezeket a tapasztalatokat más helyzetben is elő tudja majd hívni. A fenti példán látszik, hogy a gyermekben tudatosulhatnak ezek a tapasztalatok.

De számos esetben éppen ezek a kérdések, megjegyzések, beszélgetések azok, amelyek ezt lehetővé teszik.

- De jó magas a várad! Hogyan tudtad ilyen magasra építeni? Nekem nem sikerül.
- De mérges vagyok! Az én váram mindig összedől. Vajon miért?
- Mit csináljak, hogy ne omoljon be az alagút?
- Jaj, félek, hogy megint utolsó leszek a játékban. Most félek, vagy ne félek?

A fenti kérdések, a beszélgetések kíváncsiságot szítanak, aminek következtében elgondolkodik a gyermek, tudatosodnak a tapasztalatok. Sokszor észrevehető, hogy a beszélgetés folyamatában megáll a gyermek keze, felnéz, gondolkodik, vagy esetleg csak lassabban tevékenykedik, s egy kis idő múlva válaszol vagy folytatja a beszélgetést, de lehet, hogy csak a játékot.

Fontosak ezek a beszélgetések az együtt játszásban. Miközben a társas együttlét örömet jelent a gyermeknek, magasabb hőfokon éli meg a játékot, nyitottabb a kommunikációra, empatikusabb, így ezek együttessége készletti válaszlásra, amelynek viszont a tapasztalatok tudatosodása az eredménye.

A játékba integrált tanulás (3. szint)

Az óvodapedagógus olyan feltételeket teremt, amelynek következtében nagy biztonsággal megjelenik a kívánt tanulási helyzet. Ennek azért van nagy jelentősége, mert ez előre tervezhető, előre megszervezhető. Az óvodapedagógus ismeri a gyermekek élményeit, azok körülményeit, eltérő szükségleteit. Ha az megvalósul, segíti elindulni a gyermekben a tanulási folyamatot, vagyis vizsgálódásra, problémamegoldásra készíti őt.

A következő példában a MINIMAT elemeit (gömb, henger, téglatest, kocka) kevertem gyerekek építőelemei közé, és így fordultam hozzájuk:

- Reggel kölcsönkértem a szomszéd csoportból még építőelemeket, hogy legyen elegendő. Ilyen formájú elemeket kaptam. Tessék. Talán fel lehetne használni ezeket is.
- Miért teszed félre ezeket?
- Miért nem akarod használni? Nem jó?
- Miért nem jók ezek az építéshez? Mit szeretnél Te odatenni? Miért ezeket választottad?
- Szeretnéd, ha külön tenném azokat, amelyek nem jók az építkezéshez? Jó. Hová tegyem? Melyikeket rakjam oda? Mit írjak a dobozra? Ezek mire használhatók?

A fenti kérdések a beszélgetés részeként jelentek meg. A pedagógus kérdéseivel segítette a tanulási folyamatot, vagyis vizsgálódásra, problémamegoldásra készítette a gyermeket. Eközben a tapasztalatok tudatosodtak, megfogalmaztak tényeket, rájöttek összefüggésekre, következtettek.

Az építkezés mindvégig *belső készítésre* történik, ugyanígy a kérdésekre adott válasz is. Ebben a szituációban a gyermek benne maradt a játék teljes intím szférájában, miközben tényeket állapított meg és fogalmazott meg, miközben gondolkodási műveleteket használt.

A helyzet végeztével a gyermek többet tudott az építőelemekről, egyes elemek tulajdonságairól olyan módon, hogy az később is alkalmazhatóvá válik egy másfajta helyzetben.

Játékba ágyazott tanulás (4. szint)

A gyermekek játéktevékenysége továbbra is zavartalan. Mégis átszövi egy jól körülhatárolt, strukturált tanulási tevékenység – példánk esetében matematikai tapasztalatszerzés.

Béluska, Jancsika és Zolika ismét elmélyülve építenek. Oda-kuporodom hozzájuk, és szemlélem őket. (Én tudtam, hogy a „nagyobb-kisebb” kifejezéseket szeretném megjeleníteni.) Csodálkozásomnak hangot adok. Vár, folyó, erdő, és benne kis házikó is látszik.

„Csodaszép!” – mondom. Vágyat érzek, hogy én is építsek, így bekéredzkedek játékukba. Örülnek, de azért intelmekkel látnak el.

„Vigyázz a házikóra! Látod?”

(Meglepődöm, hát persze, hogy látom. És itt az alkalom.)

„Miért kérditek, hogy látom-e?”

(És innen már kész a kisebb-nagyobb beleágyazása az építő-játékba.)

Kisebb-nagyobb, vár – házikó. Ki lakik ott? A vár védői hol laknak? Egy házban? Építsünk nekik. A nagyba többen beleférnek. Előkerülnek a katonák, sokat találtak. Mindenkinek kell valahol laknia. Csoportokba rakják, kezdik építeni. Ide nyolcan költözhetnek be, mert ez a legnagyobb. Ebbe? Hányan építsükn? Mekkora építsükn?

El lehet dönteni, hogy melyik a nagyobb? Tanakodunk, keressük a megoldási módokat. Mérünk, összemérünk, kipróbálunk, használjuk a helyes relációkat. Majd folytatódik a játék. Észre sem vették, hogy játszottak és tanultak is.

Az óvodapedagógus tehát *tervezi, szervezi* a tanulás tartalmát, *elősegíti* a kíváncsiság felébresztését, tudatosan ráébreszt a témára, és a gyermek szeretne azonosulni vele. Azonosul, mert a játék sajátosságain keresztül bomlott ki, magáénak érzi a problémát, *a külső hatás találkozik belső késztetésével*. Ennek eredménye a tanulás. A tanulási tevékenység közel negyed óráig tartott. Végül megállapítottuk, hogy jót gondolkodtunk, jól kiokoskodtunk sok mindent.

A játékra épülő tanulás (5. szint)

Ebben a fokozatban a gyermek már érettebb. *Szívesen kilép a játékból* hosszabb időre azért, hogy gazdagíthassa azt olyan dolgokkal, amelyek még tökéletesebbé teszik.

Folytatom tovább a megkezdett építő játékból hozott példát.

Ezen a szinten jó szívvel veszik a játszók a játékban történő ötletadást, tartalmi gazdagítást. Elgondolkoznak, ha megnyerő számukra a kínálat, megvalósítják.

Ezért ezt fel lehet használni olyan ajánlatra, amelyből fejlesztő szándékkal tanulási folyamat indukálható. Ez a tanulási folyamat a gyermek választásán alapul, és megvalósítása számára szándékos tanulást idéz elő. A *megismerési vágy* és / vagy a *megalkotás vágya* az, ami akaratát ebbe az irányba mozgósítja.

Az építkezésben összedolgozók elégedetten méregették alkotásukat. Láthatóan még gazdagították volna. Sorra elvetették egymás ötleteit. Ekkor megszólaltam én is.

„Honnan tudják majd az emberek, hogy melyik házban laknak?”

Volt, aki rögtön helyeselt, így újra tanakodni kezdtek. A számokkal való megjelölés mellett döntöttek.

Otthagyták az építmény-komplexumot, és asztalhoz ültek. A számok írása, számképekkel történő kapcsolatba hozása, páratlan és páros oldal kerültek elő. Ez utóbbi gondot okozott. Mitől páros, és mitől páratlan?

Amikor elkészültek, fel kellett a házakra tenni a házszám táblát. Ismét tanakodás következett. Milyen magasra? Ugyanolyan magasra, minden házon? És ezt hogyan végezzék el pontosan?

A fenti példán látszik, hogy nemcsak tartalmában más a tanulási folyamat, hanem a *készítések is megváltoztak*, sőt az elmélyedés ideje is. A megoldás módjához problémamegoldás csatlakozott, kipróbálások és tévedések tették színessé és egyben erőt próbálóvá a tanulási folyamatot. Módszereiket a kipróbálás, a vita, a mérlegelés, a megerősítés, a vélemények egyeztetése jellemezte. Érett tevékenység volt, amelynek értékes volta abban is rejlett, hogy önállóan, alkotó módon és *együttműködve végezték el*.

Játékos tanulás (6. szint)

Ez a legfejlettebb fokozat. A gyermekek számára *tanulási tevékenységet kínálnak*, s ők a téma érdekessége és a saját belső igényükkel való találkozás mérlegelése kapcsán döntenek el, hogy részt vesznek-e benne.

A kínálatra igaz a döntés és a választás szabadsága. Ha tudunk találkozni a gyermekek belső igényeivel, akkor készíttést éreznek a benne való részvételre. Ezt sem szabad erőltetni, mert leépíthetjük mindazt az irányultságot, amit eddig felépítettünk.

Ma megépíthetjük együtt az óvoda környékét. Kinek van kedve hozzá? Miből építsük? Hogyan tudjuk ezt megtenni? Mi a véleményetek?

Mire emlékeztek a séta után? Idézzük csak fel. Behunyt szemmel könnyebben megy. (Házak, utcák, út menti fák, park, lakóházak, üzletek, posta stb.).

Melyik, milyen alakú, magasságú?

És a játszótéren milyen fák vannak? Fel tudjátok sorolni?

Hogyan kanyarodnak az utak? Meg tudjátok mutatni?

Milyen messze van a posta? És a közért körülbelül hol lehet?

Bújócskázunk egyet a játszótér fái mögött? Mindenki választhat egy fát. Jól nézze meg, mert mögé bújik. Mi megkeressük. Akkor tudjuk megkeresni, ha elmondja, hogy milyen a fa, hogyan lehet odaérni. Akit megtalálunk, azért van, mert jól mondta el az utat és a fa jellemzőit.

A fenti példában a tanulás folyamatát egy játékos tevékenység lazította fel. Játékos, mert a játék néhány jellemzőjével rendelkezett, de nem mindegyikkel, ezért nem nevezhető játéknak, csak játékos tevékenységnek.

A tanulási tevékenységben nagyon jól tudjuk használni ezeket a *játékos elemeket*. A gyermekek érdeklődését ismét felkelti, ha esetleg elfáradtak, kíváncsiskodásra ad alkalmat, játékélményük ébred, örömmel végzik.

További jellemzője a fenti példának, hogy a gyermekekben élt a *megismerés vágya*, azért döntöttek úgy, hogy vállalják a tanulási folyamatot. Ebben felidéztek a sétán látottakat, a valóságnak megfelelően építkeztek. A valóságnak való megfelelés során távolságot becsültek, számba vették a náluk fellelhető természeti kincseket.

Mindvégig arra törekedtek, hogy a végső cél felé haladjanak, vagyis sikerüljön „valóshűen” létrehozni az óvoda környékét. Ennek érdekében erőfeszítésre is hajlandóak voltak, és együttműködtek.

Ebben a részben a játék tevékenységét használtam fel a szándékos tanulás kibontására. Ehhez adtam egyfajta fejlődési-fejlesztési lehetőséget. Eredményt azonban csak akkor érhetünk el, ha:

– Az óvodapedagógus jól ismeri a gyermek *fejlettségi szintjét, szükségleteit és érdeklődését*.

Tudjuk, hogy minden gyermek eltérő szinten van az előbbieken elemzett fejlődési folyamatban, és ezért eltérő késztetések vezérlik.

Van, akit a *téma* érdekel, van, akit egyfajta *játéktevékenység*, van, aki bizonyos területen még csak a játékban kínálható meg némi irányított tapasztalatszerzéssel, és egy más területen viszont elemi erővel jelentkeznek a tudásvágy.

– A gyermekek ismeretében az óvodapedagógus felelőssége a továbbiakban is megmutatkozik. Sokféle módszerrel, eszközzel, szervezéssel közelíthető meg a gyermek az irányító tevékenység során.

– A folyamatot lehet gyorsítani *indirekt hatásokkal*, de nem lehet erőltetni. Nem „kényszeríthető” a gyermek olyan tevékenységre, amiben nem kíván részt venni.

Ha például még csak a játékban képes a kíváncsiszkodásra, nem „kényszeríthető” „foglalkozáson” való részvételre. Ha a gyermek nem érett szándékos figyelemre, akkor a figyelmét még csak a spontaneitás vezérli, erre kell támaszkodnunk.

– Meg kell találnunk a játékban adódó tanulási lehetőségeket mindaddig, amíg a gyermek ezen a fejlődési fokon van.

– Meg kell adnunk a gyermek *természetes fejlődési menetének azt az időt*, amely szükséges számára. A fejlődés nem gyorsítható meg tetszés szerint. De elősegíthető gyermekhez igazodó, tudatos hatásrendszerrel.

(A Bolyai Nyári Akadémián elhangzott előadás alapján)

Csibi Sándor* – Csibi Mónika

Egészségmagatartási és pszichoszociális tényezők vizsgálata középiskolások körében

Bevezetés

Egészségmagatartás serdülőkorban

Az egészségmagatartást meghatározó tényezők három nagy csoportba foglalhatók: a biológiai tényezők csoportja (genetikai adottságok, vírusok, fertőzések előfordulása, valamint alkati hiányosságok), a pszichológiai tényezők (az egészséggel kapcsolatos kogníciókat, elképzeléseket, az emóciókat, például esetleges félelem bizonyos kezelésektől, valamint az egészségre hatással lévő viselkedések, például cigarettázási és táplálkozási szokások, fizikai aktivitás hiánya, alkoholfogyasztás stb.), valamint az igen fontos szociális tényezők, mint amilyenek a viselkedés szociális normái, a kívülről érkező társas hatás (egykorúak csoportnyomása, szülői hatások), az egészség helye a szociális értékek rendszerében, a státusz, az etnikai hovatartozás stb. (Engel 1977, 1980, idézi Ogden 2003)

Az egészségmagatartást jelentősen meghatározza az egészségkultúra, amely az általános kultúra részét képezi, és fokozatosan épül be a személyiségbe. Az egészségkultúra jelentős növekedéséhez járul hozzá a már kisiskoláskorban elkezdődő alakítása, így elérhető a személyi, környezeti és mentálhigiénés szabályok széles körű ismerete és alkalmazása. Az egészségpszichológiai törekvések érvényesítése az iskolák életében elengedhetetlenül szükséges az egészségkultúra megalapozásához. (Albert-Lőrincz E. 2000)

A serdülőkor az egészségkárosító viselkedések gyakorisága szempontjából a legmagasabb kockázattal járó időszakot képezi. A kutatások szerint – a gyermekkor késői szakaszától kezdődően – az egészségkárosító viselkedés gyakorisága jelentős mértékben növekedik, párhuzamosan az egészségvédő magatartásformák csökkenésével. (Lohaus, Vierhaus, Ball 2009, Currie, Williams 2000)

A szubjektív jóllétet a szociális tényezők (a rizikómagatartásokhoz hasonlóan), a kortársak, az iskola és a család az énképen keresztül befolyásolják. Az énkép – mely az önértékelés, a magabiztosság, a kompetencia érzését foglalja magában – nagyon erős pozitív befolyással van a testi-lelki jóllétre egyaránt. (Németh 2007, Hárdi 1992)

* Csibi Sándor doktorandus, Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Szociológia és Szociális munka Kar – Investing in people! PhD scholarship, Project co-financed by the European Social Fund, Sectoral Operational Programme Human Resources Development 2007 – 2013, Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

Az egészség önértékelése magába foglalja az egyén fizikai és mentális állapotát egyaránt, de ugyanakkor más tényezők is befolyásolhatják, mint amilyenek az életkor, nem, társadalmi-kulturális helyzet, iskolázottsági szint. (Pikó 2007, Pikó és Hamvai 2008)

A megfelelő iskolai teljesítmény alapja az egészség, ami tulajdonképpen a jólléti állapot meghatározója, testi, lelki, szellemi és szociális szempontból egyaránt. Együttesen a harmonikus iskolai beilleszkedés elengedhetetlen feltételeit képezik. (Albert-Lőrincz E. 2000, 2006, Gelencsér 2008)

A serdülőkori pszichoszociális fejlődés folyamatában számos új feladat kerül a fizikailag is egyre növekedő fiatal elé. A növekedéssel egy időben a serdülők egyre több időt töltenek el szülői/felnőtti felügyelet hiányában, egyéni mobilitásuk jelentősen növekedik, ennél fogva az egészségükre káros viselkedésformák iránti motivációjuk és készségük is megnő. A serdülőkor tehát magas kockázati időszak az egészségre vonatkozóan, a káros viselkedések pedig legtöbbször csoportosan, egymáshoz kapcsolódva jelennek meg, mint például az extrém sportok gyakorlása és agresszív megnyilvánulások stb. (Weiner 2003)

Aszmann (2003) vizsgálatai szerint az iskolások pszichoszomatikus tüneteinek gyakorisága napjainkban egyre inkább emelkedik, amelyek között megemlíthetjük a fáradtság és kimerültség érzést, elalvási nehézségeket, fej- és hátfájást, hasfájást, hányingert, szédülést stb.

Pikó (2007) eredményei szerint az iskolai teljesítménykényszer, a családi konfliktusok (pl. válás), az iskolai atrocitás, az agresszió a kortársak részéről, gyakran okoztak nem szervi eredetű betegségi tüneteket vagy tünetegyütteseket.

A pszichoszomatikus tünetegyüttesekről akkor beszélünk, ha bizonyos fizikai panaszok együttesen fordulnak elő és e panaszok hátterében olyan nemspecifikus folyamatok állnak, mint például a fiziológiai és perceptuális túlérzékenység, a fokozott tudatosság a testi tünetek jelenlétére vonatkozóan, valamint a negatív affektivitás irányában. Az ilyen nemspecifikus folyamatokat leggyakrabban a pszichológiai stressz válthatja ki és tarthatja fenn.

Az önminősített pszichés és szomatikus tünetek gyakorisága magas stressznívót jelezhet, ami együtt járhat az agresszivitás kifejezésének magasabb szintjeivel is. A szubjektív testkép és az egyéni megküzdési stílus kapcsolata is jelentős hatással lehet a lelki egészségre általában.

A kognitív aktiváció elmélete szerint a stresszes helyzetre adott normális, alkalmazkodó választ a fiziológiai módosulások képezik. A serdülők az iskolai követeléseket gyakran magasabbnak tekinthetik saját képességeiknél, ebből adódhatnak a fokozott fiziológiai aktivációs folyamatok és a pszichoszomatikus panaszok. (Ursin 1997, Garralda 1992 – idézi Torsheim, Wold 2001)

Az agresszivitás problémaköre

A stresszre, fenyegetésre adott válaszreakciók, lehetséges megküzdési stílusok kiválasztása a személy adottságai, előzetes tapasztalatai és nevelési behatások eredményeként lépnek fel. (Hárdi 1992)

A harag, a düh, az ellenségesség kifejezése – az egyéb kockázati tényezők mellett – előre jelzi a stresszre adott válaszreakciót, valamint ennek az egészségre vonatkozó következményeit. Az agresszivitás alapjainál álló fiziológiai folyamatok révén a harag és düh általában szoros kapcsolatot mutatnak az egészségre káros viselkedéssel, mint például cigarettázás, alkoholhasználat, helytelen táplálkozási szokások, kávéfogyasztás stb., valamint a társak részéről érkező bármilyen támogatás elkerülésével. A megküzdési stratégiák szempontjából az agresszív személyek többnyire elkerülő mechanizmusokat alkalmaznak, abból kiindulva, hogy senkiben sem lehet bízni. (Ogden 2007, Rigby 2004)

A gyermekkori agresszió gyakran stabil és előrejelző értékű a későbbi életszakaszok negatív pszichológiai jellemzőit illetően. Az agresszív megnyilvánulásokat jelentősen befolyásolják az előzetes tapasztalatok alapján kristályosodott interiorizált működési modellek, amelyeket ellenségesség, bizalmatlanság, csalódás jellemezhet. (Lansford et al. 2006)

Az agresszió internalizáló-externalizáló dimenziója a harag és düh kifejezésének irányultságára vonatkozik. A befelé agresszív serdülő esetében a haraggal, dühvel együtt járó szorongás és depresszió, valamint az irracionális gondolatok átbeszélése lehet hatékony, ugyanakkor az asszertív viselkedés elsajátítása a pszichológiai feszültség csökkentése céljából. (Feindler 1990)

Az agresszió problémakörének lehetnek egyéni, családi, a kortárs csoportban, az iskolában, valamint a szélesebb társadalomban gyökerező okai. Buda és mtsai. (2008) szerint az agresszív gyermekek között nagyobb arányban találhatóak olyanok, akik könnyen dühbe jönnek, gyenge önkontrollal rendelkeznek, és gyakran hibásan becsülik fel a környezetük szándékait. Ezekhez a kockázati tényezőkhöz társulnak a családi környezetben jelen lévő következtelen nevelési és fegyelmezési módszerek, az együttműködés hiánya, a konstruktív problémamegoldó minták hiánya. Az agresszív gyermekek gyakran válnak önmaguk is áldozatokká, ezeknél a gyermekeknél a kutatók gyakoribb pszichoszomatikus tünetegyüttes (fejfájás, gyomorfájás, alvászavar, fáradtságérzés) jelenlétét figyelték meg. (Buda és mtsai. 2008)

A következetes és kongruens szülői hatások, valamint egy megfelelő szintű engedelmes viselkedés megtanításának hiánya, a családon belüli kényszerhatásokon alapuló kapcsolatokhoz vezet. (Patterson 1986) A családon belüli agresszív viselkedés ilyenformán a kitűzött cél elérésének eszközévé válik. Ennek következményeként az agresszív serdülő párkapcsolataiban visszautasított, tanulmányi eredményeiben kudarcot valló, és önértékelése alacsony.

A krízisek, konfliktusok a normálisan fejlődő serdülők életében szinte szükségszerűen jelen vannak. Hamvai és mtsai. (2008) szerint az iskola és a család mint a két legfontosabb szocializációs közeg feladatai, hogy a serdülőt megfelelő megküzdési erőforrásokkal, konfliktusmegoldási módszerekkel vértessék fel. A pedagógia, a pszichológia és az egészségtudományok együttesen választják ki az egyének fejlesztéséhez szükséges eszközöket. (Hamvai és mtsai. 2008)

A megküzdés serdülőkori sajátosságai

A serdülőkorra jellemző változások és kihívások együttes fellépése hatékony coping-stratégiák működését teszik szükségessé az alkalmazkodás működéséhez. A cél tehát nem az, hogy a serdülő ebben a kritikus átmeneti időszakban problémamentes legyen, hanem hogy képes legyen megbirkózni problémáival. (Buda 2004)

A negatív egészségmagatartás ugyanakkor inadekvát megküzdési stílus alkalmazására utalhat, amelyet túlzott mértékű tv/számítógép-használat vagy más fizikailag passzív szabadidő eltöltési tevékenység jellemez. (Lohaus, Vierhaus, Ball 2009)

Pikó és Keresztes (2007) kutatásai szerint a megküzdési mechanizmusok jelentős mértékben kihatnak a serdülők egészségmagatartással kapcsolatos döntéseire. A megküzdési mechanizmusok sorában a racionális módok többnyire kedvező, míg az érzelmezőzpontúak kedvezőtlen egészségmagatartással járnak együtt. A társas megküzdési stratégiák pedig közismerten elősegítik az egészségtudatos viselkedést. A kutatási eredmények megerősítik a megküzdési módszerek fontosságát a serdülők egészségmagatartásával kapcsolatosan; a racionális megoldások elősegítik a káros szenvedélyek megelőzését, a harmóniára törekvés pedig a szerfogyasztás megelőzése mellett az egészségvédő magatartásra is kedvezően hat.

A hatékony megküzdő mechanizmusok célirányos viselkedést, valamint olyan kognitív komponensek működését feltételezik, amelyek képesek rugalmasan igazodni a környezetbeli követelményekhez. (Spielberger 2004)

Sok szempontból a sikeres megküzdés képessége a pszichológiai egészség jelzője lehet. A megküzdési nehézségek érzelmi distresszel, depresszióval, szorongással járhatnak együtt. A kutatások szerint a kevésbé kontrollálható helyzetekben a serdülők többnyire érzelmezőzpontú megküzdést alkalmaznak, míg a helyzet megváltoztatására irányuló problémaorientált megküzdés kevésbé hangsúlyozott. Az iskolai étellel kapcsolatos stresszel való megküzdés fontossága számos vizsgálat által igazolt. Az iskolai helyzetekkel való megküzdési nehézségek előjelei lehetnek a krónikus fáradtság kifejlődésének. (Wrzesniewski, Chylinska 2007)

A megküzdésnek a fizikai egészségre (fájdalom, vérnyomás, immunrendszer) kifejtett hatását illetően csupán kis létszámú eredmény áll rendelkezésünkre és többnyire sajátos populációkra vonatkoztak, mint amilyenek a szívbetegség vagy a HIV-betegek. (Farrington 2004)

A globális önértékelés szoros kapcsolatban áll olyan személyiségvonásokkal, mint a szorongás. A kutatások eredményei igazolják, hogy az alacsony önértékelés az agresszív magatartás áldozatainál hangsúlyosabb. (Alsaker, Olweus 1986)

A serdülőkori önértékelés

Az egyén önmagával kapcsolatos vélekedéseit, meggyőződéseit az énkép tartalmazza. Meghatározza, hogy hogyan látjuk önmagunkat, ezáltal pedig viselkedésünkre is hatással van. Az énkép mint tanult motívum befolyásolja, hogy milyen tevékenységünkbe mennyi energiát vagyunk hajlandók fektetni, vagy éppen, hogy egy-egy cselekedetünket mennyiben értékeljük sikeresnek vagy sikertelennek. (Szeneci 2008)

Az énkép kialakulásában Kulcsár (1998) szerint a következő tényezők játszanak meghatározó szerepet: az aktív, önindított mozgások, a szociális visszajelentések, a szociális szerepek, helyzeti tényezők, valamint a szülők nevelési stílusa és énképe.

Rosenberg (1965) szerint az egyén önértékelését egyetértésük vagy egyet nem értésük tükrözi az olyan állításokkal, mint például „értékes személynek tartom magam”, „összességében véve elégedett vagyok magammal”. (Idézi Szeneci 2008)

A serdülők az őket ért sikerek és az esetleges kudarcok alapján kialakítják önértékeléseik rendszerét, amely azzal kapcsolatos információkat tartalmaz, hogy hogyan vélekednek ők saját teljesítményükről, képességeikről, milyen mértékben felelnek ezek meg saját vagy mások elvárásainak. Ezeknek az önértékeléseknek az alapján előrevetítik egy-egy adott helyzet, szituáció sikerességét, amely azután viszonyítási alapul szolgál ahhoz, hogy mennyi energiát fektetnek egy-egy tevékenységbe, például a tanulásba.

A pszichológiai és pedagógiai kutatások eredményei szerint az önértékelés a mentális egészség meghatározó mutatója. (Cole 1997)

A magas gyermekkori önértékelés kapcsolatba hozható az élet későbbi szakaszában mért elégedettséggel és boldogsággal, míg az alacsony önértékelés a depresszióval, a szorongással, valamint az iskolában és a társas kapcsolatokban jelentkező viselkedészavarokkal kapcsolható össze (Cole 1997). Ebből levonható az a következtetés, miszerint az önértékelés és az énkép kora gyermekkortól szoros kapcsolatban áll a gyermekek személyiségével, a későbbiekben pedig a teljesítményével és boldogságukkal.

A serdülőkori önértékelést számos tényező befolyásolja, beleértve a fizikai fejlettséget is. A serdülőkorral együtt járó fizikai változások, külalak-módosulások a maguk során erőteljesen meghatározzák a szubjektív testkép minőségét, valamint a testsúllyal való elégedettség mértékét. Currie és Williams (2000) eredményei alátámasztják, hogy azok a lányok, akik a testformájukkal és testtömegükkel kevésbé voltak megelégedve, alacsonyabb önértékelést mutattak, mint a magukkal elégedett társaik. (Currie, Williams 2000)

A testkép magában foglalja a személyes fizikai jellemzők irányában megnyilvánuló attitűdöket és elképzeléseket, ugyanakkor központi helyet tölt be az én-fogalom fejlődésében, valamint jelentős meghatározója az alkalmazkodás sikerességének. Ennek érdekében – Buda (2004) szerint – iskolai mozgásmotiválási programokra van szükség, melyeknek lényege a motiváció- és készségfejlesztésben, a mozgás és a testséma, illetve énkép kapcsolatának újfajta átélési és tudatosodási módjaiban, továbbá a mozgáson át történő önkifejezés és nonverbális kommunikáció gyakoroltatásában rejlik.

Módszerek

Cél és hipotézisek

Jelen kutatás *célja* a serdülőkori egészségmagatartás megnyilvánulási formái és az egyéni pszichológiai tényezők (agresszió, megküzdési stratégiák, önértékelés) közötti kapcsolatok vizsgálata, különös tekintettel az életkori sajátosságokra. A serdülőkori agresszió és az egyéni megküzdési stílusok közötti kapcsolatok feltérképezése jobb megértést biztosít számunkra a serdülők alkalmazkodását befolyásoló tényezők tekintetében. Kutatásunk *hipotézisei* a következők:

1. Az egészségmagatartást befolyásoló pszichoszociális tényezők (önértékelés, észlelt stressz, agresszió) és a pszichoszomatikus tünetek jelentős együtt járást mutatnak.
2. A negatív testképpel rendelkező serdülők önértékelése alacsonyabb, stressznívója nagyobb szemben a pozitív testképpel rendelkező serdülők csoportjával, ahol magas önértékelés és kisebb stressznívó van jelen.
3. Az agresszió kifejezése szoros összefüggést mutat az egészség és az életminőség önértékelésével és a serdülők által alkalmazott megküzdési stílussal.

Minta

Vizsgálatunkat 2009 novemberében végeztük, önkitöltős kérdőíves módszerrel, 109 erdélyi, 15 – 19 éves középiskolás tanuló körében. A vizsgálati populáció a Maros megyei elméleti líceumok IX–XII. osztályos tanulójának csoportja. A mintavétel rétegzett mintavételi eljárással történt, a mintavétel alapegységei az iskolai osztályok voltak.

Mérőeszközök

Egészségkutatói kérdőív (Aszmann 2003 után): demográfiai (kor, nem, osztály) és egészségmagatartásra (szubjektív testkép, egészségi állapot önértékelése, étellel való elégedettség, pszichés és szomatikus tünetek jelenléte stb.) vonatkozó kérdéseket tartalmaz.

Harag és Düh Kifejezési Mód Skála (AES): Spielberger és mtsai dolgozták ki 1985-ben, Magyarországon Oláh Attila adaptálta (Perczel Forintos és mtsai. 2005). A harag és düh nyílt kifejezésére vagy elfojtására való hajlamnak, mint a tartós személyiségvonásnak a mérésére szolgál. A 20 tételből álló skála három alskálából áll: düh/harag kifejezése (Anger Expression: A/EX), düh/harag benntartása (Anger In: A/I) és düh/harag kinyilvánítása (Anger Out: A/O).

Megküzdési MódoK Kérdőív (WOC): A kérdőív eredeti változatát (Ways of Coping) Folkman és Lazarus dolgozták ki 1980-ban. Kopp és Skrabski (1995) kialakították a kérdőív rövidített, 22 teteles változatát úgy, hogy minden faktor a legjellemzőbb teteleivel szerepeljen a rövidített kérdőívben. A hét konfliktusmegoldási faktor a következő: problémaelemzés, céltudatos elemzés, alkalmazkodás, érzelmi indíttatású cselekvés, érzelmi egyensúly keresése, visszahúzóódás és segítségkérés. (Kopp és Skrabski 1995)

Észlelt Stressz Kérdőív (PSS-10): Magyar változata alkalmas a krónikus stressz mint rizikófaktor becslésére (Cohen, Williamson 1983). Kutatásunkban a 10 ítemes változatot használtuk. (Konkoly Thege, Martos, Skrabski, Kopp 2008).

Rosenberg Önértékelési Skála (RSES): A skálát a serdülők önértékelésének vizsgálatára fejlesztették ki, és a globális önértékelést méri (Rosenberg 1965). A Rosenberg által megalkotott eredeti skálát magyar nyelvre adaptálták és standardizálták (Lukács 1988). Az elérhető pontok száma 10-től 40-ig terjed, a magasabb pontszámok a magasabb önértékelést jelzik.

Statisztikai eljárások

Az adatok feldolgozását az SPSS 11 programcsomag segítségével végeztük el. A táblázatok tartalmazzák az elemzett változók átlagait, a rang átlagait, a kapcsolatok szignifikancia szintjét, valamint a t , F és χ^2 értékeket.

Eredmények

Az észlelt stressz az általunk elemzett mintában jelentősen együtt jár a *pszichoszomatikus tünetek* jelenlétével is, emellett szoros kapcsolatban áll az egészségmagatartás több tényezőjével, mint amilyen az önértékelés vagy a testkép

szubjektív értékelése. Így a stresszel együtt járó legjelentősebb pszichoszomatikus tünetek, például a fejfájás ($p = 0,02$), kedvetlenség ($p = 0,001$), ingerlékenység ($p = 0,03$), félelem ($p = 0,02$), de ugyanakkor a szédülés ($p = 0,002$), hányinger ($p = 0,02$), kimerültség ($p = 0,01$) is.

Az *alacsony önértékelés* is szignifikánsan együtt jár az olyan *pszichoszomatikus tünetek* jelenlétével, mint a gyomor- és hasfájás ($p=0,02$), kedvetlenség ($p = 0,001$), ingerlékenység ($p=0,02$), félelem ($=0,05$), idegesség ($p=0,01$), szédülés ($p=0,01$) és hányinger ($p=0,005$).

Ugyanakkor – eredményeink szerint – a stressz és a szubjektív testkép is jelentős kapcsolatot mutattak. Az *érezelt stressz és a szubjektív testkép* adatai alapján elmondhatjuk, hogy a magas stressznívó jelentősen befolyásolja a serdülők testképét. A súly szabályozása (például fogyókúra vagy más módszer a testsúly csökkentésére vagy növelésére) nem mutat szignifikáns kapcsolatot a stressz érzelt szintjével.

1. táblázat: Az érzelt stressz és a testkép közötti kapcsolat átlagai, az F értékei és szignifikanciája

Vizsgált változók	Érzelt stressznívó	N	Átlag	F	Szign.
A testalkat önértékelése	$\geq 21,00$	54,00	3,50	1,24	0,01
	$< 21,00$	55,00	3,16		
A súly szabályozása (fogyókúra, mozgás)	$\geq 21,00$	54,00	2,80	1,25	0,41
	$< 21,00$	55,00	2,56		

Elemzésünk során megvizsgáltuk az *agresszió megnyilvánulása és a pszichoszomatikus tünetek* közötti kapcsolatot is. A legjelentősebb pszichoszomatikus tünetek, amelyek együtt járnak az agresszió kifejezésével, a kedvetlenség, a rosszkedv, az ingerlékenység, az indulatosság, a veszekedés, az idegesség voltak.

A második táblázat adatai szerint, a magas *agresszió* által jellemzett diákok esetében (az agresszió kifejezését vizsgáló skálán elért pontértékei meghaladják az átlagot $m = 50$), az *életminőség* értékelése alacsonyabb, de ugyanakkor az *egészségi állapotuk értékelése* magasabb szintet mutat.

2. táblázat: Az agresszió kifejezése, az egészség és az életminőség önértékelése közötti kapcsolat átlagai, a T értéke és szignifikanciája

Vizsgált változók	Harag és düh kifejezése	N	Átlag	Std. szórás	T	Szign.
Az egészség önértékelése	$\geq 50,00$	54	2,54	0,77	2,07	0, 04
	$< 50,00$	55	2,24	0,74		
Az életminőség önértékelése	$\geq 50,00$	54	6,72	1,89	-2,53	0,02
	$< 50,00$	55	7,51	1,32		

Arra gondolhatunk, hogy – amint az elméleti bevezetésben is vázoltuk – az agresszió megnyilvánulása az egészséges személyiség összetevőjeként is vizsgálható, azonban az életminőség szempontjából romboló hatása is lehet, amennyiben a jelentős kapcsolatokban és a teljesítményre ható területeken dominál. (Hárdi 1992, Alsaker, Olweus 1986)

Továbbá azt vizsgáltuk, hogy az *agresszió kifejezése* összefüggést mutat-e a *megküzdési stratégiákkal*. Eredményeink arra utalnak, hogy az agresszió kifejezésének magas szintjéről tanúskodó serdülők esetében az érzelmi megküzdés alkalmazása jelentősen nagyobb arányban van jelen a magas agresszió kifejezési szinttel rendelkező serdülőknél, mint alacsonyabb agresszivitású társaik esetében (3 táblázat).

3. táblázat: Az érzelmi megküzdés formáinak átlagértékei; *T* értékek és szignifikanciájuk az agresszivitás általános kifejezésének magas és alacsony szintje függvényében

Érzelmi megküzdés formái	Agresszió kifejezése	<i>N</i>	Átlag	Szórás	<i>T</i>	Szign.
Érzelmi indíttatású cselekvések	magas	63	8,21	2,26	3,98	0,0001
	alacsony	46	6,63	2,12		
Érzelmi megküzdés	magas	63	22,14	3,53	3,40	0,0008
	alacsony	46	20,01	3,39		

Megvizsgáltuk az *agresszió-kifejezés és a megküzdési* mód kapcsolatát is. A *befelé irányuló* agresszió esetében szignifikáns kapcsolatot találtunk az érzelmi megküzdéssel ($p=0,0012$) és a visszahúzódással ($p=0,0004$).

A *kifelé forduló* agresszió is jelentős kapcsolatot mutat az érzelmi megküzdés alkalmazásával az általunk vizsgált mintában. Így a túlnyomóan érzelmi megküzdést ($p=0,002$) alkalmazó serdülők, illetve az érzelmi egyensúly keresése ($p=0,007$) a megküzdés során a kifelé irányuló agresszivitással mutatott jelentős kapcsolatot.

Az *agresszivitás kifejezési formái* és a problémaközpontú megküzdés alkalmazása között összefüggéseket találtunk. Az érzelmi megküzdés esetében az agresszivitás befelé való irányultsága jelentősen befolyásolja a serdülők megküzdését, míg a problémacentrikus megküzdés esetén az agresszivitás kifejezésének szintje, valamint külső és belső irányultsága egyaránt befolyásolónak bizonyult. Az agresszivitás tehát jelen van a megküzdési folyamat során, mindkét stílus alkalmazása esetében, azonban a befelé irányuló agresszió jelentősebb mértékben befolyásoló az érzelmi megküzdésben, míg az agresszió kifejezésének szintje, valamint kifelé és befelé való irányultsága a problémaorientált megküzdésben hangsúlyozottabb.

4. táblázat: A problémaközpontú megküzdés esetében az agresszió kifejezésének és irányultságának átlagai, az F értékei és szignifikanciájuk

Az agresszió megnyilvánulása	Problémaközpontú megküzdés		
	Átlag	F	Szign.
Agresszió kifejezése	12,60	7,09	0,01
Befelé irányuló agresszió	22,82	12,84	0,003
Kifelé irányuló agresszió	18,41	10,36	0,005

A serdülőkorú agresszió és az egyéni megküzdési stílusok közötti kapcsolatok feltérképezése jobb megértést biztosít számunkra a pszichológiai jóllétet befolyásoló tényezők tekintetében.

Megbeszélés

Eredményeink szerint a serdülőkorban az egészségmagatartás több tényezője is kapcsolatban áll a pszichoszomatikus tünetek jelenlétével. Így az észlelt stressz jelentősen együtt jár a fejfájás, kedvetlenség, ingerlékenység, félelem, de ugyanakkor a szédülés, hányinger, kimerültség tünetek együttesével. A nem megfelelő megküzdési stratégiát alkalmazó serdülők megbirkózási képességei nem tesznek eleget az iskolai követelményeknek, így pszichoszomatikus tünetekhez vezethetnek. A stresszel való inadekvát megküzdés a különböző pszichés zavarok előfordulási arányát is növelheti a serdülők körében, ez pedig a maga során komolyan kikezdi az önértékelés szintjét, valamint az agresszivitás mértékét is növeli.

Jelentős összefüggés mutatható ki az agresszió kifejezése és a pszichoszomatikus tünetek jelenléte (kedvetlenség, rosszkedv, ingerlékenység, indulatosság, veszekedés, idegesség) között. Az agresszió kifejezése szoros összefüggést mutat az egészség és az életminőség önértékelésével és a serdülők által alkalmazott megküzdési stílussal is.

A negatív testképpel rendelkező serdülők önértékelése alacsonyabb, stressznívója nagyobb, összehasonlítva a pozitív testképpel rendelkező serdülőkkel, akiknél magas önértékelés és kisebb stressznívó van jelen, tehát második hipotézisünk is igaznak bizonyult.

Az alacsony szintű globális önértékelés szignifikánsan befolyásolja a serdülők testképét, melynek megváltoztatására a serdülők gyakorta nem megfelelő egészségmagatartási stratégiákat (rendszeretlen táplálkozás, gyógyszerhasználat, dohányzás, szerhasználat stb.) alkalmaznak.

Eredményeink szerint az agresszivitás kifejezési szintje, valamint irányultsága jelentősen kapcsolódik az érzelmi megküzdéshez és ennek formáihoz, mint amilyenek a visszahúzóds, az érzelmi indíttatású cselekvések, az érzelmi egyensúly keresése.

A feltárt információk a serdülőkre jellemző egészségmutatók, pszichológiai sajátosságok, a serdülők lelki világának jobb megismerését teszik lehetővé.

A kutatás eredményei adatokat szolgáltatnak megelőzési programok kidolgozásához, hozzájárulva ezáltal a serdülőkori magatartászavarok számának csökkentéséhez, valamint a beilleszkedési nehézségek megelőzéséhez.

Eredményeink rávilágítanak az agresszivitás, a megküzdés, az önértékelés pszichológiai összefüggéseire, és ezek kapcsolatára az egészségmagatartással. Ilyenformán az agresszivitás igen jelentős és aktuális problémakörébe nyerünk betekintést.

A kutatás eredményeit tehát elsősorban az iskolai rendszerben zajló egészségvédelem területén lehet értékesíteni. Ugyanakkor fontos haszna, hogy hozzájárul a hazai tudományos felméréseknek a nemzetközi vizsgálatokhoz való kapcsolódásához, prioritásként kezelve az egészséges életmód nevelését célzó kutatásokat és beavatkozási programokat.

Irodalomjegyzék

- Albert-Lőrincz E. (2000): Az iskolai egészségnevelés aktuális kérdései. Ábrám Zoltán (szerk.) *Életmód-egészség*, Magyar Népfőiskolai Társaság, Preventio Egészségvédelmi Társaság, Marosvásárhely, 31–34.
- Albert-Lőrincz E. (2006): Szociális munka és tanácsadás az iskolában. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Alsaker, F., Olweus, D. (1986): Assessment of Global Negative Self-Evaluations and Perceived Stability of Self in Norwegian Preadolescents and Adolescents *The Journal of Early Adolescence*, 6; 269–278.
- Aszmann, A. (szerk.) (2003): Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. Egészségügyi Világszervezet nemzetközi kutatásának keretében végzett magyar vizsgálat. „Nemzeti Jelentés 2002”, Országos Gyermkegészségügyi Intézet, Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Budapest.
- Buda B. (2004): *A lélek közegészségtana*. Animula Kiadó, Budapest.
- Buda M., Kőszeghy A., Szirmai E. (2008): Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. *Educatio*, 3, 373–386.
- Cole, M., Cole, S. R. (1997): *Fejlesztélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Currie C., Williams J. M. (2000): Self-Esteem and Physical Development in Early Adolescence: Pubertal Timing and Body Image *The Journal of Early Adolescence* Vol. 20, 2:129–149.
- Farrington, P. D. (2004): Conduct disorder, aggression, and delinquency. in Lerner M. R., Steinberg, L. (editors): *Handbook of Adolescent Psychology*, John Wiley & Sons, INC. Hoboken, New Jersey.
- Feindler, L. E. (1990): Adolescent anger control: review and critique. *Progress in behavior modification*, 26, Long Island University.

- Gelencsér E. (2008): *Az iskolai teljesítménykényszer következményei*. Doktori tézis, vezető: Forray R. Katalin, „Oktatás és Társadalom” Doktori Iskola, Nevelésszociológia Program, PTE BTK.
- Hamvai Cs., Sima Á., Pikó B. (2008): Veszélyes iskola vagy veszélyes élet? *Educatio*, 3, 387–396.
- Hárdi I. (1992): *A lélek egészségvédelme*. Springer Hungarica, Budapest.
- Kulcsár Zs. (1998): *Egészségpszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Crozier, J. C., Pettit, G. S., Bates, J. E. (2006): A 12-Year Prospective Study of Patterns of Social Information Processing Problems and Externalizing Behaviors. *J Abnorm Child Psychol* 34:715–724.
- Lohaus, A., Vierhaus M., Ball J. (2009): Parenting Styles and Health-Related Behavior in Childhood and Early Adolescence: Results of a Longitudinal Study *The Journal of Early Adolescence* 29; 449–475.
- Németh Á. (2007): Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. *Gyógypedagógiai Szemle* 1: 1–11.
- Ogden, J. (2007): *Health Psychology*. Open University Press, McGraw-Hill.
- Patterson, G. R. (1986): Performance models for antisocial boys. *Am. Psychol.* 41(4): 432–444.
- Pikó B. (2007): A pszichoszomatikus szemlélet fontossága a családorvosi gyakorlatban. *Hippocrates Családorvosi és foglalkozás-egészségügyi folyóirat*, IX. 1., Szegedi Tudományegyetem.
- Pikó B., Hamvai Cs. (2008): Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia*, 108. 1: 71–92.
- Pikó B., Keresztes N. (2007): Serdülők egészségmagatartása két szociális megküzdési (coping) mechanizmus tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 62: 185–196.
- Rigby, K. (2004): Addressing Bullying in Schools Theoretical Perspectives and Their Implications *School Psychology International* 25; 287.
- Spielberger, Ch. (editor) (2004): *Encyclopedia of Applied Psychology*, vol. I–III, Elsevier Academic Press.
- Szenczi B. (2008): Énkép és tanulás. Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online*, 2: 104–118.
- Torsheim, T., Wold, B. (2001): School-Related Stress, School Support, and Somatic Complaints: A General Population Study *Journal of Adolescent Research*; 16; 293–303.
- Weiner, B. I. (editor) (2003): *Handbook of Psychology*, volume 9: Health Psychology, John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.
- Wrzesniewski, K., Chylinska, J. (2007): Assessment of Coping Styles and Strategies with School-Related Stress, *School Psychology International*; 28; 179–194.

Pásztori-Kupán Zita

Erdei iskola a környezettudatos nevelés szolgálatában

Az erdei iskola nem azonosítható valamelyik nevelési területtel. A kifejezés a tanulás szervezésére vonatkozik, nem annak tartalmára vagy módszereire. Az erdei iskolának tehát *nem csak az oktatás a célja*. Attitűdformáló ereje akkor van, ha a színhely sajátos atmoszféráját sem hagyjuk figyelmen kívül. A módszer lényege az, hogy nem csupán tanít, ismeretet bővít vagy képességet fejleszt, hanem az élményszerű tapasztalati megismerés során szokást, életstílust és viszonyulást alakít ki. Az izgalmas játékszínen lezajló folyamat lényeges elemei:

- valós igényeink tudatos meghatározása, a főleg, illetve a környezetre káros hatást gyakorló elemek kiküszöbölése;
- a hulladék összegyűjtése, különválogatása és újrafelhasználása;
- a környezeti ismeretek bővítése, a környezetkímélő viselkedésminták, szokások és automatizmusok kialakítása és begyakorlása;
- a környezettudatos életmódra nevelő erdei iskola projekt hatékonyságának utólagos felmérése.

A környezettudatos nevelés kialakítása, a felsorolt gyakorlati módszerek alkalmazása, valamint a projekt hatékonyságának felmérésére 2009 októberében osztályom, a kolozsvári János Zsigmond Unitárius Kollégium harmadikosai számára Gyula-Városerdőn négy napos erdei iskolai foglalkozást szerveztem.

Előzetes felmérés: *környezetvédelmi teszt*

Kérdőíves felmérést végeztem a diákok körében. A névtelenül kitöltött tesztlapokon 20, a környezettel és annak védelmével kapcsolatos kérdés szerepelt. Mindenikhez négy lehetséges választ adtam meg. A betűjelek bekarikázásával a gyermekek tudhatták, hogy a névtelenül beadott dolgozat alapján a szerzőt nem lehet azonosítani: ekképpen számíthattam arra, hogy a válaszok őszinték lesznek; ezért bevezettem a „nem tudom” és „nem érdekel” típusú válaszlehetőségeket is. Az alábbiakban közölt kérdések után zárójelben közlöm, hogy melyik feleletet hányan választották, majd kérdésenként elemzem az eredményt:

1. Tudod-e mit jelent a környezetvédelem?
a) Igen. (32); b) Nem. (0); c) Nem érdekel. (0); d) Nem értem a kérdést. (0).
2. A családban beszélgettek-e a környezetvédelemről?
a) Igen. (19); b) Nem. (13); c) Nem tudom. (0); d) Nem értem a kérdést. (0).
3. Szerinted van-e közük a fáknak a levegőhöz?
a) Igen. (32); b) Nem. (0); c) Nem tudom. (0); d) Nem értem a kérdést. (0).

4. Szerinted érdemes-e különválogatni a szemetet?
a) Igen. (30); b) Nem. (0); c) Nem tudom. (2); d) Nem érdekel. (0).
5. Füg-g-e az ember az erdőtől?
a) Igen. (27); b) Nem. (4); c) Nem tudom. (1); d) Nem érdekel. (0).
6. Füg-g-e az erdő az embertől?
a) Igen. (10); b) Nem. (21); c) Nem tudom. (1); d) Nem érdekel. (0).
7. Van-e köze a Földön levő vizeknek a levegőhöz?
a) Igen. (16); b) Nincs. (5); c) Nem tudom. (11); d) Nem érdekel. (0).
8. Ha az erdőt kivágják, gyakoribbak és nagyobbak lesznek-e az árvizek?
a) Igen. (24); b) Nem. (4); c) Nem tudom. (4); d) Nem érdekel. (0).
9. A papír fából készül-e?
a) Igen. (32); b) Nem. (0); c) Nem tudom. (0); d) Nem érdekel. (0).
10. Az erdőben találunk-e olyan gyógynövényeket, melyek segítenek egészségünk megőrzésében?
a) Igen. (31); b) Nem. (0); c) Nem tudom. (1); d) Nem érdekel. (0);
11. Gyakran látsz-e füstölgő autókat?
a) Igen. (27); b) Nem. (5); c) Nem tudom. (0); d) Nem érdekel. (0).
12. Szerinted az autók füstje szennyezi-e a levegőt?
a) Igen. (32); b) Nem. (0); c) Nem tudom. (0); d) Nem érdekel. (0).
13. Lakóhelyed körül sok szemét van-e?
a) Igen. (8); b) Nem. (21); c) Nem tudom. (3); d) Nem érdekel. (0).
14. Szóltottál-e már meg valakit, aki előtted szemetet dobott el az utcán?
a) Igen. (18); b) Nem. (13); c) Nem tudom. (1); d) Nem érdekel. (0).
15. Ha utazás közben falatozol, mit csinálsz a szendvics csomagolópapírjával vagy a műanyag palackkal?
a) Kidobom az ablakon. (1); b) Hazaviszem. (31); c) Nem tudom. (0);
d) Nem érdekel. (0).
16. Vásárláskor figyelsz-e arra, hogy a terméket mibe csomagolták?
a) Igen. (15); b) Nem. (15); c) Nem tudom. (2); d) Nem érdekel. (0).
17. Kiránduláskor mit csinálsz a szeméttel?
a) Elteszem. (32); b) Eldobom.(0); c) Nem érdekel. (0); d) Nem kirándulok. (0).
18. Füg-g-e az erdei állatok élete attól, hogy mi, emberek hogyan élünk?
a) Igen. (22); b) Nem. (8); c) Nem tudom. (2); d) Nem érdekel. (0).
19. Szerinted szép-e az erdő?
a) Igen. (30); b) Nem. (2); c) Nem tudom. (0); d) Nem érdekel. (0).
20. Helyes-e, hogy falvak és városok szennyvizét a folyókba és patakokba vezetik?
a) Igen. (3); b) Nem. (29); c) Nem tudom. (0); d) Nem érdekel. (0).

Biztató volt, hogy a gyermekek minden esetleges tájékozatlanság ellenére nem voltak érdektelenek, senki sem választotta a „nem érdekel” feleletet, tehát a környezet és annak védelme nem közömbös a számukra.

Előkészítés és szervezés

A szakirodalomban való tájékozódás és a tantestületi vezetés beleegyezésének megszerzése után szülőértekezleten értesítettem a szülőket a környezet-tudatos attitűd megszilárdítását célzó erdei iskola projektről. A bejelentés kedvező visszhangra talált, így elkezdhettem a program részletes kidolgozását. Az élmény maradandóvá tétele érdekében felvettem a kapcsolatot nagyváradi testvérosztályunkkal is. A közös alapkoncepció gyorsan kialakult.

A megvalósításra Gyula-Városerdő bizonyult a legalkalmasabbnak: vonattal könnyen megközelíthető mind Kolozsvárról, mind Nagyváradról, a kínált lehetőségek megfeleltek a célnak. Elmagyaráztam nekik a levegőszennyezés és pormegkötés mérésének lépéseit, és meghagytam, hogy a kijelölt módon, cellulux-csíkok segítségével az otthoni fák, az ablak párkányán található növények leveléről mintákat vegyenek, és azokat hozzák magukkal.

Foglalkoztatási terv: *környezettudatos magatartás*

A szakirodalom és Gyula-Városerdőt népszerűsítő kiadványok alapján összeállítottam a négynapos erdei iskola foglalkoztatási tervét.

Általános napirend:

- 7–9: ébresztő, reggeli torna, mosakodás, reggelizés, takarítás;
- 9–12: tapasztalati jellegű tanulás a környezet kínálta lehetőségek szerint;
- 12–14: ebéd, pihenő, szabad program;
- 14–17: tapasztalati jellegű tanulás a környezet kínálta lehetőségek szerint;
- 17–18.30: a nap megbeszélése, játék;
- 18.30–19.30: vacsora, szabadidő;
- 19.30–20.30: esti séta és esti mese;
- 20.30: tisztálkodás és takarodó.

A tervezett időben elindultunk, késő délután érkeztünk erdei szálláshelyünkre. A továbbiakban ismertetem a négy foglalkozási nap legfontosabb eseményeit.

Első nap: *az erdő és az ember*

A gyermekeket négy, 8–8 főből álló csoportra osztva kijelöltük a négy nap rendjének, tisztaságának felelőseit. A napi kiértékelések előtt a sorosok feladata volt a szemet összegyűjtése és szétválogatása, melyhez gumikesztyűt és az arcuk elé kötött gézt használtak. A szemetet négy kategóriába soroltuk, és eszerint kellett azt szétválogatni: *a)* éghető; *b)* biológiailag lebomló (komposztálható); *c)* nem éghető, nem lebomló; *d)* újrafelhasználható.

Döntöttünk, hogy a gyermekek nem válogatják eleve a szemetet, hanem mindent egy helyre gyűjtenek, és a válogatást a soros csoport végzi, majd este megbeszéljük a tapasztaltakat, és ha szükséges, visszatérünk a döntésre.

Az első foglalkozás az erdővel való ismerkedés az ember és a természet kapcsolatának meghatározásával kezdődött. Kulcskérdésünk: függ-e az ember az erdőtől, illetve az erdő az embertől? Egymásra vagyunk-e utalva, vagy egymástól teljesen függetlenül létezők? Ez a téma az előzetes felmérés (5., 6. és 18. kérdések) és az azzal kapcsolatos következtelenségek miatt volt időszerű.

Az erdő és a levegő

A gyermekek kérdéseivel és kiegészítéseivel kiteljesedett az erdőről és annak szerepéről szóló beszámoló. Megállapítottuk, hogy erdő nélkül sem az élethez szükséges levegő (oxigén), sem a szintén létfontosságú víz nem állna rendelkezésünkre. Egy kivágott fatönk köré tömörülve tanulmányoztuk az évgűrűket, és megismerkedtünk a fa anatómiájával. Arról is beszélgettünk, hogy a fák élethossza mennyire befolyásolja az adott környezet alakulását.

Ezután következett a fotoszintézis legfontosabb mozzanatainak ismertetése: a fák, a növények a Nap energiájának felhasználásával szén-dioxidot „lélegeznek be” és oxigént bocsátanak ki, azaz pontosan fordítva lélegeznek, mint mi. Az egyik leggyakoribb tevékenység, a lélegzés során figyelhetjük meg ember és erdő egymásrautaltságát.

A fotoszintézishez kapcsolódott a következő játék is: az osztály minden tagja egy-egy „társat” választott magának a növények közül. El kellett képzelniük, hogy csupán ők ketten (a fa meg a gyermek) vannak a világon, és egymás nélkül nem létezhetnének. A gyermekek a kiválasztott fa vagy bokor elé állva „oda-vissza” lélegzést folytattak. Ezután felolvastunk Antoine de Saint-Exupéry *A kis herceg* című művéből néhány olyan részletet, amelyben a kis herceg a bolygón hagyott virágja biztonságáért aggódik.

A levegő tisztaságával kapcsolatos terepgyakorlat során a gyermekek megismételték – most már az erdei növények, fák leveleinek segítségével – az ott-hon már elvégzett cellulx-szalagos levegőszennyezés- és pormegkötés-mérést. Az eredmény még a város szélén lakó gyermekek esetében is az volt, hogy az erdei levegő sokkal tisztább az emberlakta települések levegőjénél. Beszélgettünk az autók füst kibocsátásának levegőszennyező hatásairól is.

Játék – *Miért van szükségünk a fákra?*

A cél: bemutatni, hogy mennyi élőlény léte függ a fáktól, milyen fontosak a fák a többi élőlény számára. Összeállítottam egy listát olyan állatokkal, melyek léte a fáktól függ: levéltetű, kéregbogár, kékcinke, nagy pele, gubacsdarázs, pók, mókus, szécinege, bükkfaaraszó, szarka, lomb szöcske, fadarázs, szarvasbogar, erdei fülesbagoly, csuszka, tölgyfaaraszó, erdei egér, harkály, kék galamb.

Kijelöltünk 6 gyermeket, „fákat”, akik egymástól néhány méternyire álltak. A többiek pedig mind olyan élőlényeket alakítottak, amelyek élete a fákhoz kötődik, így pl. madár, mókus, rovar, hernyó stb. Minden élőlény egy-egy fa mellé állt. Amikor azt kiáltottam: „gyerünk!”, mindenkinek új fához kellett szaladnia. Eközben azonban nem vehetett levegőt, csak amikor odaért a másik fához. A játék következő fázisában nehezítettünk: néhány fát az arra kijelölt „favágók” kivágtak, a megmaradók pedig egyre távolabb kerültek egymástól. Végül, mikor mindenki az utolsó megmaradt fa körül szorongott, megkérdeztem a gyermekeket: miért van szükségünk a fákra? A válasz egyértelmű volt: a levegő miatt!

Az erdő és a víz

Az erdő és a víz kapcsolatát a patak partjára ülve tárgyaltuk végig. Elisméltük a víznek a természetben létező körforgását. Külön téma volt az árvizek kérdése. Az interaktív jellegű megbeszélés során fény derült arra, hogy az erdők kiirtásával mindig megnövekszik a nagyobb méretű árvizek veszélye is. A gyermekek saját vagy ismerőseik tapasztalatából vett példával jelezték, hogy a közeli erdő kivágása milyen méretű árvíz kialakulásához vezetett.

Az erdő fajtái, a fa haszna

Az élénk beszélgetés, a fák, a növények, a patak és a felhők megfigyelése után ebédszünet következett, amelyet a 14 óráig tartó szabad program zárt le. 14 órától kezdődött a nap második nagy foglalkozási egysége, melynek első mozzanataként megismerkedtünk az erdő kialakulásának történetével. Az éghajlati sajátosságoknak megfelelő erdőtípusok (örökzöld, lombhullató, trópusi, mediterrán stb.) megismertetése után, melyeket részben diafilm, részben pedig projektor segítségével mutattunk be, rátértünk a hazai – magyarországi és erdélyi – erdők bemutatására. Ez már a szabadban, a táborhely közelében történt. A foglalkozás következő mozzanata a fa életútjára és sokoldalúságára hívta fel a figyelmet. Ezen a ponton az ember és a természet, közelebről az ember és az erdő (a fa) egymásrautaltságára helyeztük a hangsúlyt. Beszéltünk arról, hogy a fa nemcsak tüzelőanyag, hanem bútorok, szerszámok, fegyverek anyaga, hogy a kultúrát is „szolgálja”, hiszen a papír alapanyaga, ennek kapcsán kitértünk a papírusz és a papírgyártás történetére, és szót ejtettünk a könyvkészítésről is, az európai könyvnyomtatásról, illetve Johannes Gutenbergről is. A fa tehát nagyon fontos kincsünk, nagyon fontos a védelme is, és mivel napjainkban nagyon sok újságot, reklámcédulát stb. nyomtatnak, szükség van a papír újrahasznosítására is. Amint az első nap foglalkozásai, játékaik során kiderült, a fa közvetlenül hozzájárul levegőnk, vízünk, melegünk, munkánk, kultúránk, egészségünk fenntartásához.

A fa hasznosságának, valamint az erdő biológiai körforgásában elfoglalt szerepének felvázolása után megismerkedtünk az erdő felépítésével és négy szintjével is: legfelül a fák, alattuk a cserjék, ezek alatt az aljnövények, a földfelszínhez legközelebb pedig a mohák helyezkednek el. A fák a *lombkoronaszínt*, a cserjék a *cserjeszínt*, az aljnövények a *gyepszínt*, a mohák pedig a *mobaszínt* legfeljebb növényei. Ez a gombák és a zuzmók élőhelye is. Az erdő állatai is egy-egy szinthez kötődve élnek le életük jelentős részét. A talajban is különféle élőlények (baktériumok, gombák, apró férgek és rovarok) tenyésznek.

Délutáni foglalkozások: faragás, a gallyfonás és a lehullott száraz ágakból gyújtott tűz körüli beszélgetés, éneklés. A használt eszközeink változatosak voltak: a munkanaplótól az íróeszközökig, a határozókönyvektől a projektorig, a nagytáblától a celluxig sok minden előkerült.

Játék – *A csend hangjai*

Az erdő jobb megismeréséért „csendet” játszottunk. A gyermekeket egymástól távolra, látó- és hallótávolságon kívülre küldtem egy-egy fa tövébe, hogy ott ülve nézelődjenek és hallgatózzanak. Ezt megelőzően elmagyaráztam, hogy egy idő múlva a csend lesz úrrá az emberen, és olyan dolgokat is észrevesz, amit máskor nem. Kb. 10 perc múlva összegyűltünk, és mindenki elmondhatta, mit vett észre, mi volt számára fontos. A gyermekek zöme a levelek zizzenését, a madárhangokat és a változatos őszi színeket vette észre, de volt aki fakopáncsot, cigányt, illetve mókust is látott.

A nap kiértékelése: a szemétválogatás tanulsága

A játék végeztével a tisztaságért felelős első csoport gyorsan és ügyesen szétválogatta a szemetet. A csoport tagjai azonban úgy vélték, hogy újra kellene tárgyalni a szemet előre történő válogatásának ügyét. Ezt meg is tettük, és az eredmény az volt, amire tanulságként számíthattam: a gyermekek rájöttek, hogy nemcsak a tisztaságért felelős csoport, hanem mindannyiunk érdeke, hogy a szemetet eleve különválogassuk. Az első csoport nyolc tagját meg is kértem arra, hogy társaiknak elmagyarázzák: adott hulladék milyen kategóriába tartozik.

Esti séta, esti mese

Esti sétánk során megtanultuk az erdei viselkedés legfontosabb szabályait, az ún. „erdei illemtant”, melynek lényeges elemeit maguk a gyermekek sorolták fel. Az esti mesére a táborot övező fák tövében került sor. Erre az alkalomra Wass Albert *Erdők könyve* c. mesegyűjteményéből a *Mese az erdőről* című írást választottam. A Rontó-ember, a Gyűjtő-ember és a Látó-ember megkülönböztetése nem esett nehezebbre az erdőt már társuként szemlélő gyermekeknek.

Második nap: gyógyítás, egészségvédelem, természet

A második nap a természetbúvárokodás jegyében telt el. Eszközeink közül nem hiányoztak a különböző határozókönyvek, a munkanapló, a gyűjtőfelszerelés, a nagyító, a távcső, de még a mikroszkóp sem. Indulás előtt ismertettem a természetbúvárokodás alapjait: a különböző megfigyelési módszereket, a távcső, a nagyító és a mikroszkóp használatát, valamint a gyűjtés szabályait.

Erdei túra

A túra kezdetén ellenőriztük mindenkinek a felszerelését. Elsődleges célunk a különböző erdei és mezei növények – különösen a gyógynövények – megismerése volt. A természeti könyvek segítségével az erdei és mezei barangolás során sikerült néhány gyógynövényt azonosítanunk: bodza (noha virágja már nem volt), mezei zsurló, kamilla, csipkebogyó, fodormenta. A különböző természeti és gyógyfüves könyvekből rendre kiolvastuk, hogy melyik gyógynövény milyen bántalmak kezelésére alkalmas, illetve hogy hol, milyen körülmények között terem, és hogyan kell elkészíteni.

Az elméleti oktatást kellemes gyakorlati szemléltetés követte: a magunkkal hozott edényekbe vizet öntöttünk, majd egy száraz gallyakból rögtönzött tűzön zölden forráztuk a talált gyógynövényeket. A többféle főzetből, melyet mézzel és citrommal is ízesítettünk, mindenkinek jutott egy csuporral. Megtanultuk a tűzrakás szabályait is. Teafőzés után elégettük az addig felgyűlt éghető szemetet. A többi hulladékot zacskókba tettük, hogy visszavihessük a táborhelyünkre. A biológiailag lebomló hulladékot (almacsutkákat, banánhéjat stb.) elástuk az erdei avarban. Röviden elmagyaráztam a tájjellegű és a tájidegen lebomló hulladék közötti különbséget: előbbi pl. az erdőben szedett erdei gyümölcs héja, szára stb., az utóbbi pedig a magunkkal hozott, de az erdőben vagy éppen éghajlati övünkön nem termő zöldség, gyümölcs (pl. narancs, banán stb.) szára, héja stb.

Miután eloltottuk a tüzet, a hamura két, egymást keresztező száraz gallyat fektettünk azért, hogy ha valakinek a gondatlansága folytán erdőtűz törne ki, a tűzhelyünkön hagyott két száraz fa bizonyítsa: nem mi voltunk a felelőtlenek.

Játék – *Ugráló verebek*

A jóleső teázás után játszottuk az *Ugráló verebek* nevű játékot. A túra idején ugyanis a parkerdő területén lévő kocsányos tölgyek tövében már összegyűjtöttük a játék legfontosabb kellékét: egy zacskóra való makkot. Ezután rajzoltunk a földre egy kb. 10 méter átmérőjű kört, és elszórtuk benne a zacskó tartalmát. A szétszórt makk lett tehát a verebek eledele. Kiválasztottuk az egyik legfürgebb gyermeket: a játék kezdetén ő volt a sas.

A sas beállt a körbe, a többiek, az ugráló verebek pedig a körön kívül maradtak. Az ő feladatuk az volt, hogy fél lábon ugrálva beugorjanak a körbe, majd gyorsan kiugorjanak belőle. Eközben pedig igyekeztek a madáreledelt kézzel felcsipegetni. A sas a körben futkározva igyekezett megcsipkedni a verebeket, hogy elriassza őket az eledel megszerzésétől. A megcsipkedett verebek az addig összegyűjtött madáreledelt visszarakták a körbe és kiálltak. A játék egy-egy fordulója kb. 3 percig tartott. A legügyesebb veréb az volt, aki a legtöbb madáreledelt gyűjtötte össze. A következő fordulóban természetesen ő lett a sas. Több forduló után aztán az is eldőlt, hogy ki a legügyesebb nagymadár, azaz ki fogta meg a legtöbb verebet.

A játék végeztével elindultunk, hogy ebédidőre visszaérjünk a táborba. A növénygyűjtés során mindenki kapott egy-egy növényt vagy falevelet, amelyről az esti kiértékelő során be kellett számolnia: a gyermekek zöme így az ebédidő utáni szabad programot a természetkönyvek lázas böngészésével töltötte.

Barátkozás a környezettel

A délutáni foglalkozást ismét játékos feladattal kezdtük. Minden gyermek ugyanazt a feladatot kapta: menjen ki a tábor környékére, és „fogadjon örökbe” egy növényt: fát, bokrot, cserjét. Tanulmányozza alaposan, járja körbe, figyelje meg a törzse, ágai, levelei (esetleg lombja) formáját, hogy beszámolhasson róla, és megismertessen minket vele. 20 perc után a gyermekek visszatértek, és a csapat megismerkedett néhány önkéntes örökbefogadott növényével. A bemutatónak meg kellett neveznie a növényt, illetve meg kellett indokolnia, hogy miért azt választotta. Megmutatta a növény levelét, majd válaszolt társai kérdéseire. A könyvek segítségével helyenként arra is választ találtunk, hogy milyen élőlények lakhatnak az illető fán vagy a bokor/cserje tövében.

A délután további része a projektmódszer követelményeinek megfelelő kreatív programokkal telt el: az örökbefogadott növényekről versek, mesék, elbeszélések, rajzok és festmények készültek. A gyermekek beszámoltak a délelőtti túra során kapott falevelekről, növényekről is: sokan elmondták azt, amit a túra során hallottak, de a legtöbben hozzáfűzték azt is, amit a szünetekben a határozókönyvek segítségével az illető növényről megtudtak. Több gyermek is rendkívüli érdeklődést tanúsított a rábízott növény iránt: néhányan egészen különös sajátosságokat vagy hasznosítási lehetőségeket soroltak fel.

Az esti személtválogatás már simán ment, hiszen most már csak azt kellett ellenőrizni, hogy a gyermekek közül tévedett-e valaki, amikor egyik vagy másik szemeteszsákba dobta a hulladékot. A kirándulásról visszahozott nem éghető, nem lebomló, illetve újrafelhasználható hulladékot szintén a megfelelő helyre gyűjtöttük.

Esti séta

A vacsora utáni séta már a következő nap előkészítése volt: átismételtük az aznapi élményeket és azok tanulságait, de igyekeztünk figyelni az állathangokra: a madárcsicsergésre illetve az apróbb állatok neszeire is. A csend gyakorlása különös erővel bírt: a 32 gyermek már percekig is hajlandó volt néma csendben maradni, hogy meghallják a kismadarak, sündisznók és egyéb állatok hangját. Az esti mesét ismét az *Erdőke könyvéből* választottam: az önfeláldozás legszebb példáját nyújtó *Mese az éjjeli pávaszemről* mindenkit meghatott. Élményekkel és az új napra tekintő várakozás izgalmával tértünk nyugovóra.

Harmadik nap: erdő- és vadgazdálkodás

Ezen a napon az erdővel mint az állatok életterével ismerkedtünk. Reggeli sétánkon sok állatrajzot és fényképet vittünk az erdőbe, hogy könnyebben azonosíthassuk az esetlegesen felbukkanó állatokat. Néhány mókuson és egy mezei nyúlön kívül azonban inkább madarakat láttunk.

Az erdők állatvilágának megismertetésére egész napra vendéget hívtunk, egy helybeli vadászt. A délelőtti erdei barangolás során ő mesélte el sorra a magyarországi erdők legjellegzetesebb állatainak életét, szokásait: a gyermekek tátott szájjal hallgatták a ragadozók vadászterület-megjelölési szertartását, a késő ősszel esedékes szarvasviadatok ecsetelését, de a sündisznók, a rókák, a nyulak és borzok történeteit is.

Az állatok védelmének biztosítása kapcsán beszélgettünk a természetvédelmi területekről és az alkalmazott szigorú szabályokról. A gyermekek érdeklődéssel hallgatták a természetvédelmi őrök szerepének fontosságáról szóló rövid eszmefuttatást. Szó esett hazánk egyik legféltettebb természetvédelmi területéről, a Déli-Kárpátokban található Reteyzáttról is.

Játék – Vadászok és vadkacsák

Ezen a napon a *Vadászok és vadkacsák* nevű mozgalmas játék került sorra. Nagy kört rajzoltunk a földre, és két csapatot választottunk úgy, hogy tornasorba állva minden második játékos előre lépett egyet. Ők beálltak a körbe: az első fordulóban ugyanis ők voltak a vadkacsák. A másik csapat a körön kívül maradt: ők lettek a vadászok, az első és minden ötödik vadász egy-egy labdát kapott, a 16 vadásznak így négy labda jutott.

Tapsra elkezdődött a vadászat: a körön belül lévőket kellett labdával eltalálni. Az a vadkacsa, akit megérintett a labda, kiállt a játékból. A játék abban is különbözik az ún. „partizán” labdajátéktól, hogy a labdát sem elkapni, sem kézzel félreütni nem volt szabad, ez is érintésnek számít, hanem mindenképpen ki kell térni előle. Amikor a vadászok már minden kacsát eltaláltak, jöhet a szerepcsere:

a vadászokból vadkacsák, a vadkacsákból vadászok lesznek. A vadászok természetesen nem léphettek a körön belülre, illetve ha dobás után valamelyik labda a körben maradt, akkor azt a kacsák kigurították. Szabály volt az is, hogy azt a kacsát, aki éppen egy bent maradt labda kigurításával volt elfoglalva, nem volt szabad megdobni. Felhívtuk a vadászok figyelmét arra, hogy ne célozzanak erősen, és ne a kacsák arcára dobják a labdákat.

Az első két fordulót addig játszottuk, amíg minden vadkacsát el nem találtak. Az első csapat utolsó vadkacsája háromszor egymás után sikeresen kitért a feléje dobott négy labda elől, annak ellenére, hogy összehangoltan, azaz egyszerre is dobták. A következő fordulókat már időre játszottuk: megszabtuk, hogy egy-egy vadászati „idény” összesen 3 percig tart. Így a csapatok most már abban versenyeztek, hogy 3 perc alatt melyik tud több kacsát „kidobni”. Az időt stopperórával mértük.

A vadászat módjai, története és mitológiája

A vadászattal való ismerkedés ebédszünet után folytatódott. Vendégünk különböző vadászati módokat, szabályokat és szokásokat mutatott be, melyeket a gyermekek nagy érdeklődéssel hallgattak. A vadász egyben vadőr is – hangsúlyozta a vendégünk –, feladata, hogy az állatok a maguk természetes életkörülményeiben rendelkezzenek azokkal a feltételekkel, amelyek lehetővé teszik számukra az egészséges életet, annak minden fontos tényezőjével (táplálkozás, mozgástér, szaporodás) együtt.

A vadászat történetének bemutatása történelemórának is beillett, hiszen ehhez végig kellett járnunk az emberiség fejlődési szakaszait is. Beszélgettünk arról, hogy a vadászat az ember egyik legősibb foglalkozása: megelőzi mind az állatszeldítést, mind pedig a földművelést.

Az élelemszerzés mellett a vadászatnak sok kultúrában beavatás-szerepe is van. A maszáj harcosok számára a vadászat a férfivá avatás perdöntő próbája. A maszáj-epizód után röviden szót ejtettünk arról is, hogy a beavatás, a felnőtté válás minden kultúrában jelen van, és nem hanyagolható el.

A vadászat történetének további mozzanatai során felelevenítettük az ókori népek vadászati szokásait, illetve az ehhez kapcsolódó kulturális és vallási hagyományokat. Nem tehetjük meg, hogy ne beszéljünk a vadászat mitológiájáról, és különösen Artemiszről, a görög mitológia egyik legismertebb istennőjéről. Ehhez felhasználhattam a vetítőeszközöket, illetve a magammal hozott képeket, rajzokat és ábrákat is.

Beszélgettünk a különböző kultúrák és vallások szent állatairól is: így pl. az indiai szent tehenekről.

A vadászati, vadgazdálkodási téma záróakkordja a fegyverbemutató volt. Vendégünk nem csupán a különböző csapdák, leshelyek készítésének módját mutatta meg, hanem vadászpuskát is hozott, amelyet megtöltetlen állapotban a gyermekek is megemelhettek, célzhattak vele az általuk megrajzolt célpontokra. A vadásztrófeákat (agancsokat) mindenki sorban felpróbálta, majd rendre le is rajzolták azokat. A nap megbeszélése és kiértékelése alig akart véget érni: a gyermekek zöme vagy vadőr, vagy erdész vagy állatorvos szeretett volna lenni. Az élő környezet iránti rokonszenvük szemlátomást megnőtt. Többen is elhatározták, hogy végigolvassák az ókori görög mítoszokat, illetve Fekete István állatregényeit. A vadászat hangulatának művészi típusú rögzítéseként felvételenről meghallgattuk Karl Maria von Weber *Freischütz* (*A bűvös vadász*) című operájának *Vadászkórusát* is.

A tisztaság és a szemét állapotának rendezése után, amely mostanra már óraműpontossággal működött, még maradt egy kevés időnk vacsoraig, úgyhogy beiktathattunk még egy játékot.

Játék – *Állatosdi*

Ezt az egyszerű játékot vacsora előtti energialevezetesként játszottuk. Kellemként egy összefogott újságpapírt a kör közepén álló gyermek kezébeadtunk. A gyermekek körbe álltak, és mindenki kitalált magának egy állatnevet. A kör közepén álló gyermek feladata az volt, hogy miközben valaki egy állatnevet mond, mielőtt a megnevezett „állat” egy másik állatnevet mondhatna, odaszalad, és az újságpapírral fejbe üti. Valahányszor sikerült a késlekedő „állatot” fejbe csapni, az állt be a kör közepébe, és folytatódhatott a játék.

Esti séta

A vacsora utáni esti séta során arról beszéltünk, hogy milyen csodálatos színek vannak a mi bolygónkon, és noha a hegyeket legtöbbször zöld színű lombok és növények borítják, a távolból mégis kéknek látszanak. Esti meseként Rudyard Kipling *A dzsungel könyve* című művéből olvastam fel néhány – Ká, Maugli és más szereplők vadászataival kapcsolatos – részletet, majd ráadásnak Wass Albert *Mese a kék hegyekről* című, a megváltoztathatatlanba bele nem nyugvó fiatal őzbakról szóló tanulságos elbeszélését is.

Negyedik nap: *az erdő mint esztétikai élmény*

Erdei iskolánk utolsó napját a környezet iránti felelősség felébresztése mellett az esztétikai érzék megerősítésére használtuk. Fontosnak tartom ugyanis, hogy a gyermekek ne csak azért becsüljék és óvják az erdőt, illetve ne csupán azért viseljenek gondot környezetük tisztántartására, mert az erdő és a bennünket

körülvevő élővilág számunkra hasznos, hanem mert szép is. Elevenen élt bennem a 19. kérdésre adott két „nem” válasz is. A nap délelőttjét így interaktív-kreatív foglalkozások töltötték ki. A diavetítő, laptop, projektor, képek és illusztrációk használata mellett a gyermekek rajzoltak, ragasztottak, írtak.

Az erdő és a természet ábrázolása

A fa és az erdő mitológiája kapcsán sor került néhány olyan ókori történet, mítosz és mese elbeszélésére, amelyek az embernek a fákhöz és az erdőhöz való szoros kötődését igazolják. Külön epizódot képezett a magyar hagyományban oly gyakran előforduló „égig érő fa” bemutatása, illetve megrajzolása, kifestése. A fa a magyar hagyományban gyakran összeköti az „alsó” világot a „felső” világgal: égbe nyúló ágai az embert a magasabb szintre való felemelkedésre emlékeztetik. Nem kevés mesében az égig érő fa egy-egy levelén egész országok terülnek el. Valóban így van: egy-egy falevél egész világot rejt önmagában. Erről a gyermekek a különböző falevelek mikroszkópos vizsgálata során is meggyőződhetnek. Néhány alapfogalmat is elmagyaráztam nekik az élet legelemibb részével, a sejttel kapcsolatban. A levelek világának megismerése, az őszi falevelek csodálatos színpompája arra készítetett mindnyájunkat, hogy megpróbáljuk felfedezni: hány színárnyalatot tudunk megkülönböztetni az őszi lombkoronák között. Az őszi erdő csodás színeinek érzékeltetésére délelőtti sétánk során számos lehullott falevelet gyűjtöttünk, amelyeket a gyermekek levélnyomatok és levélgyűjtemények készítéséhez használtak fel.

A fák, az erdő és a növények művészeti ábrázolásának ismertetése során számos híres alkotást tekintettünk meg az ókori rajzoktól, egyiptomi mozaikoktól a reneszánsz, a barokk, az impresszionista, a modern és posztmodern alkotásokig. A tájképek, csendéletek, hangulatfestmények, fametszetek, Csontváry *Magányos cédrusa*, Munkácsy Mihály *A pataknál*, Barabás Miklós *Ördögárok* című alkotásai mind-mind nagy hatással voltak a gyermekekre: egy idő után már ők próbálták elemezni, hogy egyik vagy másik festmény milyen lelkiállapotot tükröz, illetve hogy a művész milyen szándékkal használta ezt vagy azt a színt. Az ezután készült rajzokon, festményeken a gyermekek egyre inkább igyekeztek tudatosan megválasztani a színeket. A projektmódszer gyakorlati haszna tehát itt is megnyilvánult.

Az erdő és a természet hangjai

Az ebéd utáni foglalkozás első részében az erdő és a természet hangjaival foglalkoztunk. Számos madár, illetve erdei állat hangját hallgattuk meg különböző felvételekről. Zenei élményként sor került Antonio Vivaldi *Négy évszék* című zeneműve néhány részletének meghallgatására, valamint Gryllus Vilmos *Hallgatag erdő* című dalának, és néhány, az erdőhöz, a természethez fűződő népdal

megtanulására és eléneklésére. Ezzel már meg is érett az idő a napi játék megkezdésére.

Játék – *A hangok szimfóniája*

A táborhelyüinktől kissé eltávolodva megkerestük a művészi játék számára legalkalmasabb tisztást. A gyermekeket arra kértem, hogy egymástól nem túl nagy távolságra kényelmesen helyezkedjenek el, és hunyják be a szemüket. Azután a gyermekek között járkálva, lassan, szünetekkel a következőket mondtam:

„Helyezkedj el olyan kényelmesen, ahogy csak tudsz. Hunyd be a szemed, és jól figyelj. Figyelj azokra a hangokra, melyek most körülvesznek. Vannak közeli hangok, és vannak távoli hangok is. Próbáld megkeresni azt a hangot, amely a legtávolabbról szól. Ne akard meghatározni, hogy micsoda, ne próbálj abba az irányba nézni: most csak a füledre hagyatkozz. A hallásoddal keresd meg, és csak figyelj rá. Úgy hallgasd a hangok csodálatos világát, mintha egy zeneművet hallgatnál. Pihenj meg most a természet csendjében. Pihenj meg az erdő hangjainak világában. Pihenj meg itt az angyalok réjtjén, és keresd meg azt a hangot, mely csak neked szól...”

A körülbelül 15–20 percig tartó „hangrelaxációs” gyakorlat után pedig a következőket mondtam: „Most egyre inkább tudatosítsd a világot magad körül. Nyisd ki a szemed. Íme itt vagyunk mindannyian.”

A tapasztaltakat a gyermekekkel a helyszínen, közösen beszéltük meg. Mindenki úgy vélte, hogy az erdő nemcsak a látványa, hanem a hangjai miatt is csodálatos, hiszen a város zajában élve az ember valósággal leszokik arról, hogy a hangokra figyeljen, hiszen azok legtöbbször zavarók: a forgalom, a gyárak, a vonatok zaja nem feltétlenül kellemes. Igen ám, de ha leszokunk arról, hogy odafigyeljünk a hangokra, akkor egymás hangjára sem figyelünk, sőt a végén már önmagunkra sem. Ezért szükséges időről időre feltöltődni az erdő hangjaival.

Vitafórum: *új település alapítása*

A nap kiértékelése előtt – a táborhelyre visszatérve – vitafórumot szerveztünk. Ennek lényege az volt, hogy a táborban tapasztaltakat egy konkrét feladat megoldásával rögzítsük, és a tanulságokat gyakorlatba ültessük. A projekt módszernek a végső eredményre összpontosító szándékát ebben a foglalkozásban is igyekeztem megvalósítani.

A vitafórumon megtárgyalandó feladat a következő volt: egy 500 lakossal rendelkező falut teljesen elvitt az árvíz. A település annyira elpusztult, hogy az embereket más helyre kell költöztetni. A közelben van egy erdő, amely mellett folyó- és ivóvíz is található, viszont úgy kell kialakítani az új települést, hogy lakói a lehető legjobban kíméljék a környezetet.

A szinte egy órán át tartó beszélgetés során feltérképeztük: milyen fajtájú fák, állatok és madarak élnek az illető erdőben, és azok – szokásaiknak, életmódjuknak megfelelően – milyen körülmények között tudnak tovább élni, ha a falu népe közelebb költözik az erdőhöz. A projektmódszer lehetőségeit többek között a folyóvíz hasznosítási tervének megalkotásánál használtuk ki. Megvitatuk, mennyi vizet lehet a folyóból elvezetni és tisztítani, hogy a falu népének elegendő legyen, ugyanakkor ne zavarja a benne élő halak életét. Meghatároztuk, hogy az egyik legjobb megoldás, ha a falu több pontján mély kutakat ásunk. Minden ház tetejére napelem kerül, amely lényegesen lecsökkenti a fűtéshez használandó fa és szén mennyiségét.

A gyermekek nagy lelkesedéssel tervezték meg a szemet tárolásának, változtatásának és eltakarításának módját: a mezőn kialakítandó szántóföldek szélére komposztot gyűjtünk, az éghető szemet elhamvasztására füstszűrővel ellátott kemence épül. A nem éghető, újrahasznosítható hulladékot a személtakarítók hetente egyszer zárt autón szállítják a városba. A faluban csak környezetkímélő energiaforrású (napelemmel, árammal) működő járművek közlekedhetnek.

A faluba műanyag csomagolásban semmit sem szabad behozni: a falu boltosa minden italféléből csak visszaváltható üveges kiszerezésben rendelhet. Az újságokat és napilapokat szigorúan csak rendelésre szállítják, és legfeljebb 10 példánnyal többet, mint amennyit a lakosok megrendeltek. A papírbegyűjtést és annak újrafelhasználását a személtakarítók végzik. A háztartásban elhasznált vizet, a lefolyókat nem szabad a folyóba visszavezetni: ennek újrafelhasználásához tisztítóberendezés épül, a háztartások lefolyócsöve így nem a folyóba, hanem üleptető emésztőtőgödörbe kerül.

Az erdő szélén az állatok számára etetőket állítunk fel, ahová a falu tisztaságáért felelős emberek az erdei állatok által fogyasztható ételmaradékokat is elszállítják. Az erdőben tilos élő fát kivágni (ezért szigorú büntetés jár), de a lehullott, elkorhadt fadarabokat, teljesen kiszáradt fákat az erdőkerülő engedélyvel és felügyelete mellett haza lehet vinni tüzelőnek. Ugyanígy a vad- és halállományra is szigorúan vigyázni kell: a hal- és vadgazdálkodásért felelős emberek állandóan ellenőrzik a vadállományt, és azok életmódja, szokásai és szaporodási ritmusa függvényében meghatározzák, hogy mire, mikor és meddig szabad vadászni, illetve milyen időszakokban engedélyezett a halászat.

A rendkívül izgalmas, jobbnál jobb ötletekkel tarkított fórumbeszélgetést, a lázas tervezgetéseket végül le kellett állítani annak érdekében, hogy megvalósíthassuk a soron következő, immár a végső értékeléssel kapcsolatos program-pontunkat.

Játékos értékelés – Ki lesz az új természetvédelmi őr?

Erdei iskolánk befejező akkordjaként úgy döntöttem, hogy nem írásban, hanem nyilvános vetélkedő formájában fogjuk kiértékelni a tanultakat, illetve felmérni az erdei iskola módszerének hatékonyságát. E döntés legfontosabb indoka az volt, hogy a vitafórum által a gyermekek felcsigázott érdeklődését ébren tartsam, ugyanakkor teret biztosítsak megnyilvánulási vágyuknak is. Az írásbeli teszt valamiképpen statikusabb lett volna: az utolsó nap délutánján viszont elsősorban „dinamikus” történetre volt szükség. A kialakuló eredményeket természetesen lejegyeztem, így összegyűlt a következtetések levonásához szükséges információ is.

Az erdei iskola hatékonyságát felmérő tesztet a következőképpen vezettem be: az általunk megalapított új településnek természetvédelmi őrökre van szüksége. Őket együttes erővel kell kiválasztanunk erre a felelősségteljes munkára. A legmegfelelőbbek megtalálása érdekében összeírtam néhány olyan kérdést, amivel egy természetvédelmi őr munkája során találkozhat, valamint olyanokat is, amelyekről az erdei iskola négy foglalkozási napja rendjén szó esett.

Minden kérdéshez megfogalmaztam 3 válaszlehetőséget. A gyermekek fenként 3–3 kártyát kaptak, *a*, *b* és *c* felirattal. A kérdéseket és a lehetséges három választ hangosan felolvastam. A *c*) válasz elhangzása után minden gyermek felmutatta a szerinte helyes válasz betűjelét. Minden helyes válasz egy-egy pontot ért. Az lehetett természetvédelmi őr, aki minden kérdésre helyesen válaszolt. Íme a kérdések (a helyes válaszokat csillaggal jelöltem):

1. Mi köze van a fáknek a levegőhöz? a) A levelek mozgása szélterjeszt. b) Napfény segítségével a fák oxigént termelnek.* c) A fák virágai illatosítják a levegőt.
2. Az üveg milyen hulladék? a) Biológiailag lebomló; b) éghető; c) újrahasznosítható.*
3. Ha erdőkerülés közben egy elhagyott táborhely mellett eldobott banánhéjat találsz, mit teszel? a) Fölveszem, hazaviszem és bedobom a szemétkébe. b) Ott hagyom, mert biológiailag lebomló. c) Elásom, mert tájidegen hulladék.*
4. Miért tisztább az erdei levegő a városinál? a) Mert a városban sok autó, gyár és egyéb légszennyező található.* b) Mert az erdei fák leveleit lemossa az eső. c) Mert az erdőben gyakrabban fúj a szél.
5. Ki írta A bűvös vadász című zeneművet? a) Antonio Vivaldi; b) Karl Maria von Weber;* c) Gryllus Vilmos.
6. Valaki megkér: engeddd meg, hogy védett területen fészkelő madarakat fényképezhessen. Mit teszel? a) Megkérem, hogy a kiépített leshelyekről fényképezzen, ne menjen a fészkek közelébe.* b) Segítek levágni néhány ágat, hogy jobban látsszanak a madarak a képen. c) Elkobzom a fényképezőgépet.

7. Mikor találták fel az európai könyvnyomtatást? a) 1450-ben.*; 1550-ben. 1650-ben.
8. Melyik az erdő legalacsonyabb szintje? a) Cserjeszint; b) mohaszint;* c) gyepszint.
9. Milyen hatása van a kamillateának? a) Élénkítő és frissítő; b) nyugtató és izomlazító;* c) féregtelenítő.
10. Látod, hogy a védett területen valaki letér az ösvényről. Mít teszel? a) Nem törődöm vele, egy ember nem tesz sok kárt. b) Azonnal kiküldöm a védett területről. c) Megmagyarázom, miért fontos, hogy a védett területeken csak a jelzett ösvényeken járjunk.*
11. Az erdő mellett nemrég elhagyott, alig füstölgő tűzhelyre bukkansz. Mít teszel? a) Megvárom, míg kialszik, aztán továbbmegyek. b) Ha nincs fa a közelben, továbbmegyek, hiszen nincs veszély. c) Kioltom, majd két száraz fadarabot keresztbe fektetek rajta.*
12. Megtudod, hogy az általad védett erdőben csökken a nyulak száma. Mi az első teendőd? a) Megengedem a vadászoknak, hogy fél évig több farkast lőjenek. b) Elfogatok néhány nyulat, és az állatorvossal megvizsgálattatom őket.* c) Megbüntetem azokat a vadászokat, akik az utóbbi félévben nyulat lőttek.
13. Ki volt Artemisz? a) Zeusz és Létó fia; b) Apollón testvére;* c) az egyiptomi vallásban a vadászat istene.
14. Mít teszel, ha azt látod, hogy a védett területen szedik a nagy tömegben nyíló virágokat? a) Udvariasan megkérem őket, hogy hagyják abba.* b) Ritkábbakat mutatok. c) Megverem őket.
15. Milyen hatása van a fodormentának? a) Görcsoldó, emésztésjavító, köhögéscsillapító;* b) bódító; c) hányingerkeltő.
16. Az erdő melletti országúthoz érve látod, amint egy elhaladó autó ablakán műanyagpalack repül ki. Mít teszel? a) Felírom az autó rendszámát, értesítem a rendőrséget, és otthagynom a palackot bizonyítékként. b) Felírom a rendszámát, értesítem a rendőrséget, és felveszem a palackot.* c) Nem foglalkozom vele: az országút nem a természetvédelmi őr hatáskörébe tartozik.
17. Hol van Románia egyik legismertebb természetvédelmi területe? a) A Déli-Kárpátokban lévő Retyezát hegységben;* b) a Keleti-Kárpátokban lévő Retyezát hegységben; c) a Déli-Kárpátokban lévő Fogaras hegységben.
18. Melyik erdei állat támad néha falkában? a) A farkas;* b) a medve; c) a róka.
19. Melyik fa keményebb? a) A fenyőfa; b) a bükkfa;* c) a nyírfa.
20. Ki festette a *Magányos cédrus-t*? a) Barabás Miklós; b) Csontváry Kosztká Ti-vadar;* c) Munkácsy Mihály.

Az estebe hajló vetélkedő fénypontjának számított az, hogy a 32 gyermek közül 16-an helyesen válaszoltak a 20 kérdés mindenikére, azaz 20 pontot szereztek. Mivel a játékot nem a kiesés céljával szerveztük, a 16 helyes válaszadót felavattuk természetvédelmi örökké. Ezzel együtt figyelemre méltó az is, hogy a helytelen válaszok száma rendkívül alacsony volt: egyetlen kérdésre sem érkezett négynél több helytelen válasz, noha beugratós kérdések is akadtak (ld. pl. a 3., a 13. és a 17. kérdést). A 20 kérdés közül 11-re mindenki helyesen felelt.

Esti séta, esti mese

Vacsora után utolsó esti sétánkra indultunk. Mindenki annak lázában égett, hogy miképpen lehetne az új települést a környezettel legbarátságosabb viszonyba hozni. Az „égig érő tanösvény” első állomásának végéhez közeledve többen megállapították, hogy a természettől bizony sokkal többet lehet tanulni, mint ahogy azt elképzelték. A gyermekek máris szövögetni kezdték a következő erdei iskolák tervét: a példálózások és utalások végigkísérték esti sétánkat.

A mese kiválasztása ezúttal sem volt nehéz: a haza erdő, az otthon iránti szeretet felébresztése érdekében keresve sem találhattam volna jobb mesét Wass Albert *Aranymadár* című írásánál, amelyben a hazai földtől és erdőtől messze földre szakadt fiatalembert a zajos nagyvárosi magányból, az emberek egymástól való elszigeteltségéből az aranymadár, a sárgarigó hangjával szólítja haza az otthoni erdő. A másnapi hazautazás az élmények elbeszélésével és a következő erdei iskola terveinek szövögetésével telt el. A gyermekek már a lehetséges időpontokról és helyszínekről beszélgettek, illetve arról, hogy miképpen próbálják meg otthon gyakorlatba ültetni azt, amit az erdei iskolában tanultak: a szemét szétválogatásától a vásárláskor megfigyelendő csomagolóanyagokig. A Gyula és Kolozsvár közötti többórás utazás hangulata és légköre önmagában felért a legaprólékosabb helyzetelemzéssel.

Következtetések

A 2009 októberében Gyula-Városerdőn lezajlott erdei iskolát két szempontból tartom pozitívnak:

1. A gyermekek mindvégig élénk, érdeklődő és nyitott magatartást tanúsítottak. Az előzetes felmérő eredménye ebből a szempontból egyértelműen beigazolódtott: amiképpen korábban egyetlen „nem érdekel” válasz sem született, ugyanúgy az erdei iskola idején sem akadt egyetlen érdektelen gyermek sem. Érdeklődésük természetesen megoszlott: volt, akit inkább a növények, másokat az állatok, a vadászhistóriák, a mitológiai történetek vagy a művészi festmények foglalkoztattak. Ezzel együtt a foglalkozásokon mindenki teljes odaadással vett részt. Az erdei iskola értékelésekor megállapíthattam, hogy az erdei iskolának

valóban nem csak az oktatás a célja. A gyermekek attitűdjének formálódását valóban befolyásolta a sokrétű, valóban élményszámba menő tapasztalati megismerés. Az élmény maradandóságát igazolja az is, hogy a későbbi iskolai fogalmazások, házi feladatok rendjén számos gyermek írásaiban újra és újra találkozhattam olyan elemekkel, amelyek az erdő, a fák, a virágok, az állatok iránti kötődés megerősödéséről tanúskodtak.

2. Erdei iskolánk másik célkitűzésének megvalósítását, miszerint környezettudatos szokáskultúrát, életstílust és viszonyulást akar kialakítani, nem csupán a gyermekek élménybeszámolóiból, hanem főleg a szülők visszajelzései alapján tudtam lemérni.

Következtetésként megállapíthatom, hogy Lewis-Webbernek a természeti világ ismeretére és szeretetére megtanított gyermeknemzedék iránti óhaja nagyon sok esetben a szülők attitűdjének megváltoztatásán keresztül valósítható meg, amely nem elhanyagolandó feladat. Ennek felismerésével a szülői értekezleteken külön kitértem annak fontosságára, hogy a gyermek lelkesedését a megszokott kényelmünk (a szokás közmondásos hatalma) érdekében nem szabad letörni. A tengerentúli szerző megállapítása a gyermekek környezeti nevelése tekintetében akár végszóként szereplő tanácsnak is beillik:

Fontos, hogy a folyamat akkor kezdődjön el, amikor a gyermekek még nagyon fiatalok. Mi lehetne jobb ajándék, amit szülőként és tanárként adhatunk ennek a törekeny Földnek, mint egy gyermekgeneráció, akit megtanítottak arra, hogy ismerje és szeresse a természeti világot?¹

¹ Lewis-Webber, Mavis (1994): Young Children and Environmental Ethics. *Environmental Education at the Early Childhood Level*. Ed. by Ruth A. Wilson. Troy: North American Association for Environmental Education, 23–27. A Lewis-Webber tanulmányát magyarra áttűtető Schmidt Sára véleménye szerint „a felelősségteljes állampolgárok nevelését az iskoláskor előtt kell megalapozni”. Ld. Schmidt Sára, *Kisgyermek és környezeti erkölcs* http://www.kia.hu/konyvtar/szemle/67_f.htm (megnyitva: 2009. március 14).

Az identitásképződés szorongató kerete, avagy a kultúra mibenléte

1. Ahogyan a kultúrát értelmezzük

Raymond Williams (1921–1987) arra a megállapításra jutott, hogy a kultúra fogalma a mai jelentésben a 17–18. század fordulópontja körül került be a szakirodalomba, olyan általános fogalmakkal együtt, mint a civilizáció vagy a demokrácia (idézi Vitányi 2002). Azóta még sokszor és sokféle módon definiálták a fogalmat. Tartalmát és terjedelmét azonban a mai napig sem sikerült kellőképpen tisztázni. Tapasztaljuk, hogy esetenként a civilizáció, máskor a társadalom fogalmával azonos értelemben használják, de olykor az irodalommal vagy a művészettel, mint az alkotó és reprodukív művészetek gyűjtőfogalmával hozzák mellérendelő viszonyba. Mi okozza ezt a szertefutó, egyáltalán nem eligazító értelmezési zárlatot, zavart? Az ok a fogalmak meghatározhatóságban van, ti. minél általánosabb egy fogalom köre – és a kultúra a legáltalánosabb fogalmak közé tartozik –, annál kevesebb tartalmi jeggyel (*diferentia specifica*) írható körül.

Amikor a kultúra fogalmát akarjuk meghatározni, idéznünk kell Kroeber és Kluckhohn (1952) szerzőpárost, akik szerint már a múlt század közepén a kultúrának legkevesebb 165 definíciója létezett. Azóta újabb és újabb meghatározások születtek.

A meghatározások bősége arra enged következtetni, hogy olyan általános fogalommal van dolgunk – Vitányi (2002) szerint keretfogalom –, amelynek sem tartalmát, sem terjedelmét nem lehet pontosan behatározni, ezért hol szűkebb, hol tágabb értelemben definiálják. John Storey a *Cultural theory and popular culture* című szöveggyűjtemény előszavában, amikor Raymond Williams e kötetben közölt cikkét mutatja be és elemezi, úgy találja, hogy a definíciókat valójában három nagy csoportba lehet sorolni.

a) Az első csoportba azok a meghatározások tartoznak, amelyek a kultúrát az intellektuális, spirituális és esztétikai fejlődés általános folyamataként írják le. A kultúra az emberiség általános fejlődési folyamata, amelyben egyetemes értékek keletkeznek. Storey az irodalom, a költészet, a filozófia nagy horderejű intellektuális, szellemi és esztétikai alkotásait hozza fel példaként.

b) A második csoportba tartozó meghatározások szerint kultúra egy ember, egy korszak vagy embercsoport tudása, élettapasztalata, életútja, életmódja. Ez az a tapasztalat, amelyet a kultúrából való részesezés határoz meg, és amelyet a mindennapi gyakorlatban is alkalmazunk. Ilyen az írni-olvasni tudás, a sport, a világi és vallásos szokások és ünnepek.

c) A harmadik csoportba tartozó meghatározások szerint a kultúra a szellemi munka és a művészi tevékenység terméke és/vagy gyakorlata (Storey 2006, 24).

Vagyis: kultúra az értékteremtés folyamata, kultúra az emberi tudás, élettapasztalat és életmód, és kultúra a szellemi tevékenységből, különös tekintettel az alkotói létből születő produktumok teljessége. Amint látjuk, a meghatározások fenti csoportosításai csak látszólag kizárólagosak, valójában komplementárisak, egymást kiegészítőek.

A kultúra fogalmát két értelemben használják.

a) *Szűkebb értelemben* a kultúra az ember alkotói megnyilvánulása az idők során, mindaz, amit szellemi produktumnak tekintünk (pl. az irodalom, a művészetek, a filozófia vagy a vallás).

b) *Tág értelemben* az egész emberiség által valaha létrehozott anyagi és szellemi produktum egésze. Ebben az értelemben a kultúra az ember teremtett világa, azaz az emberi teljesítmény objektívációja és nem objektuma. Az *objektíváció* „a tárgy, ahogy az ember a maga használatára és képére átformálja”, szemben az *objektummal*, amely „a tárgy, ahogy a természet adja” (Vitányi 2002, 64).

1.1. *Stricto senso* definíció

Szűkebb értelemben a kultúrát az emberi társadalom szellemiségével szokták azonosítani. Ebben az értelemben a művészeti és irodalmi alkotások, az emberek és csoportok életmódja, életfelfogása, a történelmileg kialakult, megtanult, megtapasztalt, megértett és megörökölt értékek és értékrendszerek, a hagyományok és hitek, a viselkedési és kommunikációs formák, mentalitások, viszonyulások és értelmezések tartoznak bele (UNESCO 1982, Csath 2008, Nedelcu 2008). A fenti értelmezést némiképp árnyalja S. Nieto (1992), aki *dinamikus struktúrába* helyezi a kultúra itt felsorolt tartalmi elemeit. Szerinte „a kultúra mindaz, amit az állandó változásban lévő értékek, tradíciók, társadalmi és politikai viszonyok képviselnek, bárhol is legyenek megteremtve azok, és amelyek olyan emberi csoportoknak a sajátjai, akik jól meghatározott, önazonosság-generáló tényezők – közös történelem, földrajzi hely, társadalmi osztály vagy csoport, vallás – összekapcsolódása következtében kerültek egybe, és amelyek őket másoktól megkülönböztetik. Nem csak az étkezéshez és élelmezéshez, az ünnepekhez és ünnepléshez, a viselethez vagy a művészeti kifejezésekhez kapcsolódnak, hanem a kevésbé kitapintható magatartási megnyilvánulásokhoz is: a kommunikációhoz, az attitűdökhöz és az emberek társas kapcsolataihoz” (Nieto, idézi Nedelcu 2008, 19).

A filozófiai, de a hétköznapi gondolkodásban is a kultúra fogalmát inkább szűkebb értelmezésben használják. Példaként említjük a filozófusként kevésbé ismert Székely János költőt (1927–1992), aki filozófiai esszéiben azt az álláspontot képviseli, hogy a kultúra a szellemi produktumnak csak az a része,

amely a közösségi tudatban konzerválódik, tovább él és tovább adódik az utódnemzedékek számára. Székely János (1985, 1995) szerint a kultúra *a kollektív tudatban megnyilvánuló közösségi autentikus vitalitás és érvényesség megnyilatkozása*. „A kultúra mindazoknak a szociális kapcsolatoknak jogi, magatartásbeli normáknak, eszményeknek, értékeknek, a világ természetére vonatkozó mindazon elképzeléseknek az összessége, melyek az adott közösségben kollektív szinten érvényesülnek. Hagyományozott köztudat a kultúra, a társadalom vitalitását és önazonosságát szavatolja térben és időben is” (Székely 1995, 136). Székelynél tehát a kultúra *a köztudatban testet öltő szellemiség*, amelyet adott korban, adott közösség a magáénak érez, és amely meghatározza közösségi identitásának arcélét. Ebben a szemléletben minden kisebb-nagyobb, önmagát egységes közösségként definiáló emberi csoportosulásnak saját, specifikus, felismerhető kultúrája van, amelyet hagyományai, szokásai, nyelve, kommunikációs kódrendszere stb. tesznek láthatóvá. Székely a kultúra fogalmát nem terjeszti ki a közösség tárgyi produktumaira, így meghatározása a *stricto senso* kategóriájába tartozik. Erdeme a kultúra közösségi jellegének kiemelése.

A nagy világlexikonok némelyike ugyancsak szűk értelemben definiálja a kultúra fogalmát. Az oxfordi *Advanced Learner's Dictionary* (1995) például azt írja, hogy a kultúra „adott embercsoport szokásainak, művészetének és társadalmi intézményeinek együttese” (idézi Csath 2008, 13.) Hasonló módon jár el a *Cambridge Encyclopedy* (1990) is, ahol ez olvasható: a kultúra embercsoportok életmódja, amely a tanult viselkedési és gondolkodási módokat fejezi ki, és amelyeket egyik generáció átad a másiknak (vö. Csath 2008, 13).

A szűkebb értelemben vett kultúra definíciók tehát, azokat a jegyeket emelik ki, amelyek az ember szellemi termékeire, érzésvilágára és viszonyulásaira vonatkoznak. A szellemi kultúrát különválasztják az anyagi kultúrától.

1.2. Largo senso definíció

Az ember életterében egyaránt létezik és hat a nem teremtett természeti környezet, és az emberi erőfeszítések során teremtett mesterséges környezet. *Tág értelemben* ez utóbbit szoktuk kultúrának mondani. Német András (1997) szerint a kultúra *az ember által megteremtett mesterséges környezet egésze*, amely a társadalom vagy az azon belül élő csoportok életmódjára utal, amelyet elsősorban az általuk megőrzött értékek, az általuk követett normák és a létrehozott anyagi javak határozzák meg, de beletartozik minden, ami a természeti környezet fölé épülő emberi teremtett környezet része:

- az ember állásfoglalásai és gondolatai,
- erkölcsi normák és egyéb viselkedési minták,
- emocionális önkifejezési formák,
- szociális, jogi és politikai szervezetek,

- gazdasági tevékenységformák,
- a technika és alkotásai,
- mindazok az intézmények és tevékenységformák, amelyek nem csupán a lét- és fajfenntartásra irányulnak: művészetek, tudományok, vallás, önálló társas tevékenységek (játék, sport, ünnep),
- az egyes intézmények szimbólumrendszerei, formai megoldásai, technikái, az ezekkel összefüggő szokások, célok, divatok, tervek stb., melyek emberré tesznek (vö. Németh 1997, 22).

Tágabb értelemben tehát a kultúra az egész emberiségre kiterjedő alkotott közkincs, mindaz, amit az ember teremtő ereje valaha is létesített. Magába foglalja mindazt, amit *anyagi és szellemi produktumnak* szoktunk nevezni, az ezekhez hozzákapcsolódó életségvezető elvekkel (értékekkel) és normarendszerekkel együtt, amelyeket az ember a természeti és társadalmi környezetben és ennek alárendelődve elfogad, fejleszt, létrehoz és tovább ad. Olyan közkincs, mely meghatározza az ember életfeltételeit és életminőségét. A kultúra mindaz, amit az emberi teremtő géniusz létrehozott és reprodukált (például egy színházi esemény), beleértve az anyagi és szellemi teremtett értékek egészét, és amely emberi csoportok és/vagy az egész emberiség közkincsévé válik. „A fogalomba beletartoznak az értékek, hitek, a nyelv, a politikai intézményrendszer, a gazdasági tevékenység jellemzői: az alkalmazott technológiák és tudás, valamint a művészetek is” (Csath 2008, 13). Vagyis mindaz, ami létesítődik a társadalmi és gazdasági aktivizmus során.

A kultúra az emberiség történeti fejlődésének a terméke, ám „nem csak egyszerűen az anyagi és szellemi értékek gazdag és megkapó 'kincsesháza', amely valamiféle átszellemlődésre sarkall, nem csupán jól meghatározható sajátosságok véges tömege, hanem egyszersmind egy örökké alakuló folyamat is, amely magába foglalja és felelősséggel terheli meg az egyént és a közösséget” (Nedelcu 2008, 18). Nem valamiféle passzív, tárgyi, elidegenedett mű, amelyet a teremtő ember unalmában vagy szükséglete kielégítése céljából létrehozott, hanem olyan, mint egy *emberiségmértű művészi installáció*, amelyet nem egyetlen művész, hanem az emberiség egésze valaha is alkotott és átörökölt, és amelynek ő örökké aktív részese, élvezője és éltetője is. Úgy is mondhatnánk, hogy *az ember önmaga által teremtett funkcionális világa*. Az által válik emberivé és működővé, hogy folyamatosan hat és viszonyulásokat gerjeszt. „Az ember idegrendszere nem csak lehetővé teszi számára a kultúra szabályainak elsajátítását, de meg is követeli azt ahhoz, hogy működőképes lehessen. Nem csupán kiegészíti, fejleszti és kiterjeszti az organikus képességeket, hanem logikailag és genetikailag is *ab ovo* alkotóeleme ezeknek a képességeknek. A kultúra nélküli embert nem egy eredendően tehetséges, de beteljesületlen majomként kell elképzelnünk, hanem egy teljesen esztelen és így működésképtelen szörnyetegként” (Geertz 1973, 68). A kultúra elemeit szelektív módon használjuk, élvezzük és gazdagítjuk. Benne élünk, értékeljük és viszonyulunk hozzá.

A fenti tágabban értelmezett okfejtés alapján megállapítható: a kultúra az ember és az emberi közösségek legmagasabb rendű teljesítménye, mindaz, amit alkotott, létesített, létrehozott, saját képességei, hajlama, tehetsége, tudása és tapasztalata segítségével azért, hogy természeti környezetét a leginkább magának valóvá alakítsa. Az ember alkotott környezeteként négy alkotó, a társadalmi létet meghatározó elem köré épül. Ezek a társadalom spirituális (szellemi), materiális (tárgyi), intellektuális (értelmi) és emocionális (érzelmi) dimenziójának bonyolult és egymásra ható, egymás által funkcionáló egységét alkotják. A kultúra ily tág értelmezése magyarázatot ad arra, hogy miért oly nehéz a másik két keretfogalmat, a társadalom és a civilizáció fogalmát a kultúráétól eltérő jegyekkel meghatározni: „a kultúra, társadalom és civilizáció¹ fogalmának tartalma és terjedelme voltaképpen azonos, csak más-más oldalról nézve” (Vitányi 2002, 64).

A fent elmondottakat alább két ismert szociológus definíciójával összegezzük. Andorka Rudolf „a kultúra fogalmába tartozónak tekinti nem csak és nem is elsősorban az irodalmi, művészeti, zenei alkotásokat, azok ismeretét és élvezetét, hanem egyrészt az emberek alkotta tárgyakat (például épületeket, bútorokat), másrészt és főképpen a társadalom viselkedési szabályait, normáit, az azokat alátámasztó értékeket, a hiedelmeket, a vallást, továbbá a hétköznapi és tudományos ismereteket, végül magát a nyelvet. Tehát a kultúra anyagi, kognitív és normatív elemekből áll, tehát tárgyakból, tudásból, továbbá értékekből és normákból” (2000, 488). Anthony Giddens szerint „a kultúra a csoport tagjai által megőrzött értékekből, az általuk követett normákból és a létrehozott anyagi javakból áll” (2003, 61).

Tág értelemben tehát a kultúra a létrehozó, létesítő emberi lényeg legáltalánosabb megnyilatkozása.

2. A kollektív beilleszkedés két módozata: a szocializáció és a kulturalizáció

Amikor a kultúra fogalmát az ember teremtett környezetével azonosítjuk, két dolgot kell tisztáznunk: az egyik a kultúrából való részesedés lehetőségének, a másik az ember és a társadalmi környezet kölcsönhatásának a kérdése. Előbbit kulturalizációnak, utóbbit szocializációnak nevezzük. Ezek a kollektív beilleszkedés módozatai, amelyek lehetővé teszik a valamely emberi közösség érték- és normarendszerével való azonosulást.

¹ A civilizáció fogalmát legkevesebb négy értelemben használják: 1. a társadalmi fejlődés foka a történelmi távlatokban. E felfogásban a civilizáció a kultúrának történelmi távlatába vesző része, a történelem előtti korok, letűnt világok (azték, maja, krétai-mükénéi, babiloni, egyiptomi, szanszkrit stb. kultúrák), 2. a társadalmi fejlődés mai foka, 3. a társadalmi, gazdasági és szellemi műveltség, 4. a szellemivel szembeállított anyagi kultúra (Rathmann 1996). A társadalom fogalma „éppen a kultúra szervezőhatását fejezi ki” (Csányi 2003, 51).

A kultúrába való bevezetődés, akárcsak a szocializáció az emberré válás legszélesebben értelmezhető processzusa, olyan tapasztalati tanulás, amelyben az ember megtanul alkalmazkodni ahhoz a világhoz, amelyben él, miközben ő maga is alkot és alakítja azt. Az így szerzett tapasztalatok képessé teszik az ösztönélethen való felülkerekedésre, az erkölcsi felemelkedésre.

A szocializáció során észleljük és megtanuljuk a minket körülölelő világ értelmezését, felkészülünk sokféle szerepeinkre, megtanulunk játszani, gondolkodni, dolgozni, megtanuljuk az interperszonális kapcsolatokban való megnyilvánulásokat és helytállást, emberként nyilvánulunk meg. A szocializációt úgy határozza meg a pszichológia, mint az emberi személyiség kialakulásának folyamatát valamely társas környezetben. A szociálpszichológia a meghatározást kiterjeszti a szociális dimenzióra is. A szocializációt úgy értelmezi, mint azt a folyamatot, amelyben a gyermek megtanulja a környező társadalom kultúráját, normáit és értékeit, valamint azokat a szerepmintákat, amelyeket élete során, különböző státuszaiban gyakorolni fog. A szociológiai meghatározások inkább az értékek internalizációjára (belsővé tételére) teszik a hangsúlyt (Andorka 2000, 491). A szocializáció során tehát képessé válunk a társadalmi életre, megtanuljuk, hogy mit szabad és mit nem szabad tennünk, elsajátítjuk környezetünk normarendszerét, elfogadjuk vagy elviseljük szankcióit, egyszóval bevezetődünk a társadalomba, alkalmassá válunk a közösségben való életre.

A kulturalizáció az ember alkotott világához való alkalmazkodást, ráhangolódást jelenti. A kultúra mindaz, amit az ember valaha is létrehozott, létesített. Anyagi, kognitív és normatív (viszony) elemekből áll. A kultúra kapcsán két lényegi jegyet kell kiemelnünk: az alkotást, mint az emberi szellem objektivációját, és az alkotott objektumok használatát. A kultúra az, ami *eszközül* szolgál a külső környezethez való alkalmazkodáshoz (Andorka 2000, 488).

A kulturalizáció tehát adott kultúrába való bevezetődés, az a folyamat, amelyben az ember maga alkotó alanyiségében nyilvánul meg, létrehozza, értékeli és használja az általa teremtett anyagi és szellemi javakat. De vajon milyen mértékben tud részesedni a világból, amelyet a maga számára valónak igyekszik kialakítani? Vajon van-e különbség a kultúrából való részesedésben azon személyek között, akik adott kultúrába beleszületnek, vagy csak belekerülnek?

A kulturalizáció a kultúra elemeinek elsajátítását, interiorizálását és integrálását jelenti. Ebben a folyamatban a *nyelvi szimbólumok megtanulása a legfontosabb, ugyanakkor a legeredményesebb mozzanat. Erre épül – közvetve vagy közvetlenül – az egész kultúra.*

Geert Hofstede (2001) kultúra meghatározása így szól: a kultúra „azon közös szellemi programok összessége, amelyek az egyének viselkedését, a környezeti változásokra adott válaszait alakítják” (idézi Csath 2008, 13). A fenti meghatározás arra irányítja rá figyelmünket, hogy a kultúra létrehozásához a gondolkodó és cselekvő embernek mindenekelőtt eszközre volt szüksége. Ezt a

szerepet a nyelvi szimbólumok töltötték és töltik be. A nyelvi kommunikáció tette lehetővé a társas együttlét szabályozását és a társas együttlét életfeltételeinek létrehozását.

Az emberek közötti kapcsolatok alapvetően kommunikációs kapcsolatok. Jürgen Habermas (1985) *A kommunikatív cselekvés elmélete* című művében majd-hogynem erre redukálja a kultúrát. Szerinte a kultúra a *kommunikálható tudáskészlet*, az a tudás, amelyből a kommunikációban résztvevők a világra vonatkozó megállapításaikban támaszkodnak, a világot értelmezik.

A kultúrában a nyelv két alapfunkciót tölt be: biztosítja a személyközi kommunikációt és megértést, illetve az előbbivel összefüggésben, lehetővé teszi a kulturális hagyományok átörökítését. Geertz (1973) kultúradefiníciója szerint „a kultúra szimbólumokba ágyazott jelentések történetileg átörökített modellje, szimbolikus formában örökölt eszmék rendszere, amelyek segítségével az emberek kommunikálnak, megőrzik magukat és kialakítják az életre vonatkozó ismereteiket és viselkedésmódjaikat” (Geertz, idézi Németh 1997, 23). Ez a definíció láthatóan a szimbólum fogalma köré épül, jelezvén a kultúra emberi jellegét, azt, hogy az ember az egyetlen lény, akinek gondolkodása oly mértékben képes az elvonatkoztatásra, hogy képes érthető és értelmezhető szimbólumokat alkotni és használni. A nyelv – mint a szavak értelemhordozó rendszere és mint a kommunikáció legfejlettebb és legáltalánosabb eszköze – a legáltalánosabb szimbólumnak tekinthető. Az állatok kommunikációja a jelzésekre alapul, beleértve a nyelvi jelzéseket is. Az ember nyelve szimbolikus jelek jelentéshordozó rendszere. Eszköz, amely a kultúra létesülését és integrálását lehetővé teszi.

2.1. A szocializáció pszichoszociális alapjai

Az ember társas természete a biológiai alapra épül. „Én vagyok és *mi* vagyok egyszerre”–, ahogyan Ormay Tom mondja. A „*mi*” az erkölcsi hajlam kifejeződése a társas személyben. Freud-i értelmezésben a biológiai, tehát ösztönén „a testből fakadó lelki hatásokat jelenti” (Ormay 2010, 11). Mint ilyen, individuális érdekeket szolgálva viszonyul más énekhez, és esetlegessé teszi az erkölcsi normatartást. Ilyen módon a freudi ösztönén az ember állati természetére utal. Ámde „mindnyájan különbözünk egymástól, mindenkinek van személyisége, saját élettörténetével, saját gondolataival, emlékeivel, értékrendszerével, saját belső tárgyaival. Amit cselekszik, ő cselekedte, saját választása szerint, saját felelősségére. Ugyanakkor mindnyájan egyek vagyunk, ugyanannak az emberiségnek, valamely adott közösségnek, családnak a részei” (Ormay uo.). Az ember a társadalmivá válás során fokozatosan eltávolodik individuális ösztön énjétől anélkül, hogy az kiiktatódná belőle. A szocializáció folyamatában olyan tapasztalatok birtokába jut, amelyek őt teljes értékében kiemelik az ösztönmeghatározottságból. Két esemény történik az emberrel: kialakul *társas*

ösztöne, és erkölcsi arculatot nyer. „Az 1960-as években a biológia tudományosan demonstrálta a társas ösztön létjogosultságát. Még évekig tartott, amíg az új gondolat keresztülszivárgott a különböző ismereti rétegeken, de lassan abba a helyzetbe kerültünk, hogy beszélhetünk a *társas ösztönből kifejlődő társas funkcióról*, amely *eredendően* (kiemelések tőlünk) közösségi...” (Ormay 2010, 12). A társas helyzetek, amelyeket az emberek ösztönösen és/vagy tudatosan, szervezeten hoznak létre, funkcionális szerepet töltenek be. A létfenntartás és túlélés – mint alapmotívum – ilyen kontextusban válik motivációs tényezővé. „Bár a felnőtt emberek egyedül is fennmaradhatnak, és néha a túlélésnek ezt a módját választják, rendszerint még a remeték és a szerzetesek is másokra utaltak, ami az anyagi támogatást és a fizikai létszükségletek biztosítását illeti. A legtöbben azonban nem választják a magányos életet: a túlélés könnyebb csoportokban, a kapcsolatok pedig jó hatással vannak az egészségi állapotra” (Fiske 2006, 47). A társas ösztönt úgy határozhatjuk meg, mint „azokat a lényeges pszichológiai folyamatokat..., amelyek az emberek gondolkodását, érzelmeit és viselkedését irányítják az olyan helyzetekben, amelyekben mások is érintettek” (Fiske 2006, 48). E folyamatot szokták a *humán szocialitás* fogalmával definiálni. Az állatok társas létében nincsenek meg azok a viselkedési és etikai jegyek, amelyek az embert jellemzik. Humán szocialitásról csak a társas emberrel kapcsolatban lehet beszélni, minthogy az ember társadalmi alkalmazkodásában nem csak az ösztönalapú alkalmazkodás, és nem elsősorban ez dominál, hanem mindenek előtt az erkölcsi alkalmazkodás, azaz az emberi társadalomban való tudatos együttlétre való felkészülés. „A szocialitás mindenféle szociális aktivitást, kompetenciát, szociális értékrendet, erkölcsöt, tudatot magában foglaló kategória” (Nagy 2003, 128).

A biológiai vagy állati viselkedés ösztöntermészetét nem kell szembeállítani az ember erkölcsös, a társadalmi tanulás során szerzett tapasztalati viselkedésével, hiszen az emberben mindkettő jelen van és megnyilvánul. Viselkedését az erkölcsösség határozza meg, de ösztönmegnyilvánulásai olykor előtérbe nyomulnak.

Fiske (2006) a társas ösztönök helyett a *társas alapmotívumok* kifejezést használja. A motívumok kifejezés azért jobb, mert az alkalmazkodás, amelyre a társas együttlét, a társadalmi beilleszkedés során szükség van, nemcsak ösztönös motívumokat tartalmaz, hanem tudatosakat is. Több szerző alapján az alábbi társas alapmotívumokat, alapszükségleteket nevezte meg:

- *A valahová tartozás* szükséglete: az emberek tartós és biztonságos kapcsolatokra vágyanak (Baumeister és Leary 1995, Sherif és mtsai. 1961, Festinger, Schachter és Back 1950), és ez kihatással van a szubjektív jólléttel (*wellbeing*) (Baumeister 1991). A kiközösítés rontja az ember közérzetét (Durkheim 1951, Kennedy és mtsai. 1998, Berkman és mtsai. 2000, Williams, Ceung és Choi 2000).

- *A megértés* – megértsék és értelmezni tudják azokat a dolgokat, eseményeket, amelyek környezetükben történnek. A megértés kognitív társas alapmotívum. „Miközben az emberek azon igyekeznek, hogy megértsék és értelmezzék az őket körülvevő világot, elméleteiket másokkal is megosztják, arra törekedve, hogy közös álláspontra jussanak velük” (Fiske 2006). Serge Moscovici (1988) *szociális reprezentációnak*, Robert Zajonc (1987) *csoportjelentésnek* nevezi az ilyen kollektív értelmezéseket.
- *A kontroll* motívuma biztonsági szükséglet (Fiske és Dépret 1996). Egészségtényező, mert hozzájárul a fizikai és mentális egyensúly megteremtéséhez (Taylor és Brown 1988, Taylor, Repetti és Seerman 1997, Stansfeld és mtsai. 1998). Fokozza a hatékonyságot (White 1959).
- *Az énfelnagyítás* az önbecsülés fenntartására irányul. A pozitív visszajelzés erősíti az önértékelést (Taylor és Brown 1988, Baumeister és Leary 1995, Swann és mtsai. 1990). Az énfelnagyítás az önfejlődést segítheti, és ezen keresztül segíti az egyént a közösségi alkalmazkodásban.
- *A bizalom*: az ember inkább a jóra számít másoktól, mint a rosszra (Parducci 1964). Fokozza az együttműködés készségét (Orbell és Dawes 1991, 1993), csökkenti az erőszakot (Kennedy és mtsai. 1998, vö. Fiske 2006 51–66).

A fent ismertetett társas alapmotívumok nem egyformán nyilvánulnak meg a különböző kultúrákban. Megnyilvánulási módjuk szerint kétféle kultúra különböztethető meg: inkább individualista vagy inkább kollektivistista kultúra (Triandis 1990, Vandello és Cohen 1999, vö. Fiske 2006, 63). Hofstede (lásd Csath 2008, 38) a kultúra fent ismertetett szociálpszichológiai értelmezését a kultúra egyik dimenziójának tekinti csupán, amely a társadalmon belüli kapcsolatokra vonatkozik.

2. 2. A szocializáció mint a kultúrából való részesedés foka

A szocializáció során olyan tapasztalatokkal telítődünk, amelyek lehetőséget teremtenek arra, hogy folyamatosan felülvizsgáljuk, átgondoljuk és kiigazítsuk életvezetési értékeinket, az elfogadott normákat, meggyőződéseket, tudattartalmakat, viselkedési és viszonyulási módokat. Olyan tanulásról van szó, amelyben folyamatosan felülbíráljuk társadalmi tapasztalatainkat, és fokozatosan a kultúra részeseivé – létrehozóivá és fogyasztóivá – válunk. A kultúrából való részesedésünk foka fejezi ki a műveltségi szintet. A *műveltség* egyéni, szubjektív kultúra, és azt fejezi ki, hogy az egyén mennyit tett a magáévá szocializációs felemelkedése során.

A kultúrából való részesedés, illetve a kultúrába való beleilleszkedés révén – pl. a migráció következtében, amikor már valamely másik kultúrából átkerülünk egy idegen kultúrába – bizonyos *kulturális státuszt* nyerünk. A kulturális státusz nem azonos a társadalmi státusszal, de nem is független tőle, hiszen a

társadalmi státusz (munkahely, szakmai szerep, lakáskörülmények, életstílus, iskola, nyelvi kód, kapcsolati háló, réteghez tartozás stb.) erősen meghatározza a kulturális státuszt. A kulturális státusz a több dimenzióból összeálló kultúrában elfoglalt helyet jelöli. Edward A. Tirykian (1996) négy kulturális dimenziót azonosít az amerikai kulturális infrastruktúrában, az alábbiak szerint:

1. *Uralkodó vagy nem uralkodó kultúra.* A minősítést az határozza meg, hogy a „kulturális formák a mindennapi világ észlelését” a lakosság milyen nagy részének és milyen mértékben közvetítik. Normális demokráciákban a többség kultúrája az uralkodó, ám megesisik, hogy egy számbeli kisebbség minőségi kultúrája uralkodó szerephez jut. Ilyen esetnek számít például a gyarmatosításkori transzkulturáció.

2. *A kultúra intézményesülése* adott kultúra legitimitását fejezi ki. Igazolhatja egy társadalmi rend vagy társadalomrész jogosultságát. A többségi és kisebbségi, egyházi és iskolai intézmények, a média stb. a sokféleség jelenlétét legitímálják, és a demokrácia gyakorlását igazolják.

3. *A szent-profán kontinuum* az identitástartalmakra vonatkozik, és azt jelzi, hogy a „kulturális objektumokat és kulturális viszonyokat a cselekvő identitására nézve centrális vagy periférikus értékűnek” tekintik-e. A centrális értékek a kontinuum kritériumai. (Itt kell megjegyeznünk, hogy a vallásnak alapvető szerepe lehet a centrális értékek megtanulásában és továbbvitelében, mivel a vallási tanok, tanítások és üzenetek erősen meghatározzák az emberek és emberi közösségek értékrendjét, motivációját, késztetéseit, viselkedési normáit, életviteli mentalitását. Nem véletlen tehát, hogy a kultúrköri identitás jelzője leggyakrabban a hitvalláshoz kapcsolódik, pl.: keresztény, iszlám, zsidó, hindu kultúra stb.).

4. *A kollektív tudatosság (cultural knowledge)*, az hogy a közösség tagjai milyen mértékben vannak tudatában annak, hogy mi az, amiből összetartozásuk adódik (közös nyelv, hagyományok, történelmi tudat) (Tirykian 1996).

Látható, hogy a kultúra a kollektív szocializáció fejlettségi szintjét fejezi ki.

A szocializáció legtagabb érteleme: *a kultúrába történő bevezetés.* Tanulási, tapasztalatszerzési folyamat, mely nemcsak az empirikus tapasztalatra vonatkozik, hanem az ún. *metakultúrának* az internalizálására is. A metakultúrát Tirykian-i értelemben a távoli múltban kialakított, de a későbbi nemzedékek által folyamatosan megújított, identitásérlelő hitek és szimbólumok rendszerének tekintjük, amelyek alapvető jelentőségűek a cselekvő ember számára. A szocializáció az adott kultúra befogadásának (rendeltetésszerű használata) és továbbfejlesztésének képességére készít fel. „Kultúra nélkül az emberi élet nem lehetséges, ezért az ember számára létfontosságú az a tanulási folyamat, mely során mintegy ‘belenő’ a kultúrába a nyelvi kommunikáció, a társadalmi szerepek és játékszabályok, a munka, az önkifejezési és termelési technikák, a művészeti, vallási, jogi, politikai, tudományos ismeretek megszerzése során, mely ismeretek a társadalom léte szempontjából is létfontosságúak” (Németh 1997: 23).

A szocializáció folyamán az alábbi kultúraelemeket sajátítjuk el:

- A szellemi, tárgyi, politikai, jogi, egészségi, munka és pedagógiai kultúra tapasztalatrendszerét.
- A közösség viselkedési szokásait, hagyományait, beleértve a családot is.
- A közösségi attitűdöt meghatározó érték- és normarendszert. (Az értékek az életvezetést és a közösségben való élest szabályozó meggyőződések, tudati tükröződések. A normák ezeknek az értékeknek a gyakorlása, amelyek a cselekvésekben, viszonyulásokban és a viselkedésben nyilvánulnak meg, számon kérhetőek és szankciókkal szabályozhatóak.)

3. A kultúra folyamatjellege

A kultúra mint az emberré válás eszköze, kialakítja az emberi csoportok és társadalmak sajátos arculatát. Folyamatosan gazdagodó, dinamikus fejlődő anyagi és szellemi kincsesár, olyan alkotói objektiváció, amelyben bizonyos elemek továbbadódnak, mások múlttá válnak. A kultúra funkcionális elemei generációkról generációkra átszármaztatódnak, ez alkotja az élő kultúrát, mások a történelmi múlt „relikviái”, a történészek, antropológusok, archeológusok kutatási területeivé válnak. A kultúra folyamatjellegét ez a kettősség biztosítja.

3.1. A kultúra „mentális beprogramozódása”

A kultúra az emberi jelenlét lenyomata. Folyamatosan alakul, bővül és terjeszkedik. Az emberiség kultúrája nem egységes kultúra, mert minden csoportnak megvan a maga sajátos kultúrája. Ezért kell a kultúrát a sokféleség egységének tekinteni. Egység, mivel a kulturális javakból mindenki részesedik. Sokféle, mert sok emberi közösség alkotta meg az évszázadok során, és mindegyik csoport a maga sajátos jegyeit vitte bele. A kultúra nem egyéni sajátosság, hanem „közösségi jelenség: adott csoportok, nemzetek közös jellemzőinek együttese” (Csath 2008, 14). Ezért más és megkülönböztethető például a görög kultúra a kínaitól, az amerikai az indiaitól, a keresztény kultúra és az iszlám kultúrától. Nincs kulturális izoláció, csak kulturális különbségek vannak, amelyek a történelmileg beprogramozódott mentalitások különbözőségében nyilvánulnak meg. Hofstede (2001) a kultúrát szellemi programnak, „szellemi beprogramozottság”-nak (*mental programming*) tekinti. A kultúrák mentális beprogramozódása folytán képződik a különböző kultúrkörökben élő emberek *kollektív tudata*. A kollektív szint például a nemzeti vagy (esetenként) a nemzetiségi csoportok kulturális szintje. Ez a szint nem az egyéni kulturális szintek összessége, hanem egy specifikus képződmény, a maga tudatos, tudattalan és érzelmi-motivációs komponenseivel. (Hofstede 2001, in Csath 2008.).

Mindegyik kultúrkör saját identitást alakít ki. Ez a kultúridentitás adja a kultúrák specifikumát és kohézióját. A kultúra kohéziós elemei mindazonáltal közösségi értékek, olyan értékek, amelyeket csak a „beavatottak” (Eliade 1999) érzékelnek és értenek igazán. Ilyenek például a mítoszok, a népi szokások, vallási ünnepek és élmények, közösségi teljesítmények (történelem, irodalom, tudomány stb.), amelyekre a közösség tagjai büszkék. A kohéziós elemek lehetnek lokálisak és/vagy nemzeti jelentőséggel bírók. A helyi közösségek lokális, kulturális kohéziós elemei mindenekelőtt a helyi szokások és ünnepek, és a közösség kebeléből kiemelkedő híres emberek. „Az ünnepek közösségteremtő ereje meghatározó abban, hogy az egyes emberek miért tartják fontosnak, hogy örömeik, gyászuk kifelé is lássék. Az egyén az ünnep külső jeleivel jelzi a magához hasonló vagy éppen különböző kultúrájú vagy hitű többiek számára, hogy mi az a kultúra, amit ő vállal, és ami a sajátja” (Ludányi 2007, 5). A hely híres szülöttjének szobrot emelnek és parádézna körülötte. Tamási Áron sírhelye Farkaslakát zarándokhellyé tette, mert a magyar kultúra lokális és egyben nemzeti kohéziós elemként hat. Csíksomlyó Mária-kultusza is vallási és nemzeti kohéziós elemként nyilvánul meg. Az ilyen vagy ehhez hasonló kulturális értékjegyek belsővé lényegülnek, mentálisan beprogramozódnak az emberi tudatba, és létrehozzák a kultúra megkülönböztető sajátosságait. Mindazonáltal a kultúrák egymás mellett élnek, egymásra hatnak, és ezt az egymásmellettséget elfogadjuk, megtanuljuk és értékeljük. Ebben a folyamatban elkerülhetetlen a kultúrák találkozása.

3.2. A kultúra kontinuitása

A kulturális kontinuum kérdését filozófiai és pszichológiai szempontból közelítjük meg.

Filozófiai megközelítésben a kultúra kontinuitása a társadalmivá válás mentén valósul meg, a kulturális akkumuláció révén. A kulturális akkumuláció a kultúrának az a specifikuma, amely a legszorosabban fonódik össze az ember társadalmi fejlődésével. A kultúra fejlődési spiráljában a kontinuitásnak hat fontosabb stációja azonosítható. Mindegyik stáció sajátos jegyekkel gazdagította a kultúrát. A természeti ember fokozatosan humanizálódik, majd társadalmiasul és szervezkedik. Az ember társadalmiasulásának általános útja a következő:

- Miközben fokozatosan eltávolodik a természeti léttől, alkotó, létrehozó habitusa kialakítja saját emberi természetét (*humanizálódik*).
- A humanizált ember megteremti társas (társadalmi) környezetét, és azt folyamatosan fejleszti, komfortosítja (*szocializálódik*).
- Megérti, hogy társas életét biztonságossá kell szerveznie, és létrehozza az államszervezetet (*etatizálódik*).

- Felismeri állami létének fontosságát és az azonos tapasztalatokat akkumuláló közösség kulturális kohéziós erejét (*nacionalizálódik*).
- Racionalizálja a kulturális elszigetelődésben, enklavizációban és nacionalizmusban rejlő veszélyeket, és elfogadja a demokratikus értékek és elvek szükségszerűségét (*demokratizálódik*).
- Felismeri a világ globalitás-irányultságát, és racionalizálja a nemzetek egymásra utaltságának szükségszerűségét, a kultúrák fejlődését és mobilitását (*interkulturalizálódik*).

A kultúra fejlődésének fent levezetett sémája, amely ma legtisztábban a keresztény kultúrkörben figyelhető meg, idővel valószínűleg minden jelentősebb kultúrkörben bekövetkezik. Az emberi társadalmak folyamatos visszajelzést kapnak saját kulturális értékeikről és az univerzális értékekről egyaránt, és ezekre reagálnak. A kultúrák fejlődésben vannak, és ezt a fejlődést az emberek tudatának és öntudatának, tapasztalatának és ismereteinek, érzékenységének és érdekeinek, a hagyományokhoz való hűségének és az új iránti nyitás igényének az összhangja határozza meg. A kultúra kontinuitása azt jelenti, hogy a valaha is megteremtett értékeket folyamatosan *értékesítjük*, és ezáltal jelen idejűvé tesszük. A kultúra jelen idejűsége nem más, mint a múlt megtapasztalása és a jövő előrevetítése.

D. Larcher szerint a „kulturális kontinuum” az ösztönökbe ágyazott, tehát a természeti állapothoz legközelebb eső szabályozó mechanizmusokkal kezdődik, és a társas együttélés társadalmi szabályainak tudatos létrehozásával ér célba. Az ember kulturális karrierje tehát – *pszichológiai alapon* értelmezve – az a folyamat, amelyben az ösztönviselkedéstől eljut az együttélés tudatos vállalásáig, a tudatos viselkedésig és magatartásig. A bejárt utat a konkrét, fejlődő és folyamatosan elsajátított kulturális állomány határozza meg. Mint ilyen, a kollektív tudat kialakulásának folyamata is egyben (vö. Nedelcu 2008, 21).

A kultúra kontinuitásának társadalmi és pszichológiai feltételei vannak. Ha a kontinuitást fejlődésként értelmezzük, kijelenthetjük, hogy a kultúra kontinuitását az ember, a csoport, a közösség értelmi, érzelmi, társas és társadalmi fejlődése teszi lehetővé és szükségszerűvé.

4. A kultúra megtanulhatósága

A modern kultúrakutatók megalkották a kultúra kettős értelmezését. A kiindulási alapot a Max Weber-i „jelentésháló” fogalma képezi. Ezt a fogalmat Weber a kulturális közegben élő emberkép leírására használja, abban az értelemben, hogy az ember „a jelentések maga szötte hálójában függő állat”, a pók és a pókháló hasonlata szerint (idézi Geertz 1973, 1995, 172). Geertz értelmezésében a pókháló analóg a kultúrával. A jelentésháló azt sugallja, hogy a kultúra sokféle

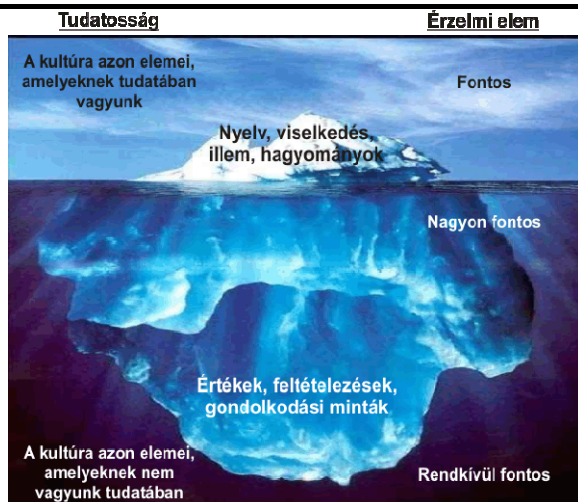
és különböző összetevők változatos és sajátos keveredése, amelyben egy *külső* és egy *belső* rétegstruktúra különül el. A külső tényezők „az emberi tevékenység számos megnyilvánulása”, mint például a szimbólumok, a szokások, rítusok. A belső tényezők „az emberi kapcsolatok”, a „belső pszichológiai struktúrák”, vagy a „kulturális tudás” és az „értelmezési folyamatok” mélyebb háttere. (Cole 2005, 123). A külső és belső kultúrafelfogás, bár ma sokan vitatják, lásd például Edwin Hutchins (1995), aki szerint a kultúra egy adaptív kognitív „folyamat, amely az emberek fejében és azon kívül egyszerre jelen van” (idézi Cole 2005, 128), a kultúra megtanulhatóságának nehézségeire választ kínál.

Az enkulturáció folyamatában az emberek ún. *kulturális sémákat* vagy *kulturális modelleket* tanulnak meg. Az előbbi két fogalmat Roy D’Andrade (1984, 1990, 1995) vezette be a kultúranropológiába. A *kulturális sémák* „egy kulturális csoport jelentésrendszerének építőelemei”, amelyek lehetnek akár a fizikai tárgyak konkrét, akár a társas interakciók elvontabb gondolati reprezentációi, amelyeket a csoport tagjai azonos módon dekódolnak. A *kulturális modellek* „szerepe a különböző típusú cselekvések – események, szokások, fizikai és mentális tárgyak – értelmezése és irányítása” (D’Andrade, idézi Cole 2005, 125). A fenti értelmezések elvezetnek a kultúra megtanulhatóságának kérdéséhez. Vajon kinek áll módjában a kultúra elsajátítása és integrálása? Milyen mértékben van esélye az embernek erre?

4.1. A Goldman-féle jéghegymodell

A jéghegymodell a kultúra megismerhetőségének modellje. Több kultúrakutató leírja, értelmezi és magyarázza.

Az embernek, noha ő maga az, aki megalkotja saját létének lényegét, a kultúrát, annak megismerésére, amit létrehozott, csak korlátozott esélye van. A jéghegyhasonlat jól illusztrálja, hogy a kultúrának vannak látható, megtapasztalható és láthatatlan, de ható részei, akárcsak a jéghegynek (lásd Schein, 1985). A kultúra összes – tudatos vagy érzelmi – eleme fontos. Valamely idegen kultúra tudatos elemei – nyelv, viselkedés, illem, szokások, hagyományok – viszonylag pontosan elsajátíthatók, akár egyetlen generáció alatt, ám a láthatatlan rész – a jéghegy 9/10-ed része – , amit általánosságban mentalitásnak szoktunk nevezni – értékek, érzelmek, feltételezések, gondolkodási minták, érzékenységek, ráhangolódások, kimondatlan, de nagyon fontos gesztuális üzenetek – mint a kollektív tudat részei –, csak akkor kerülnek teljességgel a kulturális arzenálba, ha beleszülettünk az adott kultúrába, és benne szocializálódtunk. Az elmondottakat szemlélteti a következő oldalon látható ábra. A kultúra látható részének megtanulása csak utánzás lehet, olyan módon, ahogyan Platón barlanghasonlata leírja a megismerést.



A jéghegyhasonlat

4.2. A kultúrába való bevezetődés két módja: az enkulturáció és az akkulturáció

A társadalmi tanulásnak két sajátos esetét (formáját) lehet megkülönböztetni. A megkülönböztetést *adott kultúrába való bevezetődés esélye* indokolja, azoknak, akik szüleik révén beleszületnek egy kultúrába, illetve azoknak, akik más kultúrából érkeznek. Ennek tisztázására két fogalom szolgál: az enkulturáció és az akkulturáció.

Az *enkulturáció* a saját kultúrába történő bevezetődés. A szocializációnak az a formája, amely során a gyermek elsajátítja a családnak mint a legszűkebb kulturális környezetnek a nyelvét, értékeit, normáit, viselkedési szokásait, és ezáltal fokozatosan alkalmassá válik arra, hogy el tudjon igazodni a közvetlenül megtapasztalható társadalmi térben. Az enkulturáció a kultúrába való betagozódás természetes útja, mivel a kultúratanulásnak olyan módozatáról van szó, amely semmilyen gondot nem jelent azok számára, akik – szüleik révén – abba beleszülettek. Amikor egy idegen kultúrából jövő személynek kell elsajátítania egy számára idegen másik kultúrát, a folyamatot *akkulturációnak* nevezzük. Az akkulturáció tudatos kultúratanulás. Két folyamatot jelent: az idegen kultúrába való betagozódást, és a származási kultúra elhagyását (dekulturáció). Ebben az esetben a kultúra tudatos, racionalizált részét, látható-tapasztalható elemeit – a nyelvet, a viselkedési mintákat – tanuljuk meg, a mentalitást, a vallási kötöttségeket, szokásokat továbbra is a származási kultúra fogja meghatározni.

Ravi V. K. (2004) szerint az enkulturáció nemcsak az anyakultúrába való beletanulást jelenti, hanem minden olyan kulturális szocializációt, amely során kialakul az önidentitás. Az enkulturáció – *kumari* értelemben – kiterjed mindenkire, aki képes egy idegen kultúra internalizálására, minőségi megtanulására,

amely nemcsak befolyásolja, hanem meg is határozza a személy identitását. Az enkulturáció mindig végbemegy, ha egy személy fejlődési éveinek zömében adott kultúrában él, és megtanulja azt totálisan használni, élvezni, hasznosítani és alakítani. Egy idegen kultúrából jövő személy csak hosszú és folyamatos erőfeszítés révén válik képessé erre, mivel le kell szoknia eredeti kultúrájának kötöttségeiről. Az első generációs bevándorlók enkulturációja nem tud lezajlani, de ezek gyermekei, még ha nem is születtek az új kulturális környezetben, képesek az enkulturációra. Kumar (2004) szerint az idegen kultúrából származó személyeknek három fontos dolgot kell elsajátítaniuk ahhoz, hogy a befogadó kultúra teljes és aktív tagjaivá váljanak:

- A nyelvi kultúra elsajátítása a legfontosabb, mert a nyelvi kommunikáció segíti elő a más kultúrából származók társadalmi integrációját.
- A kulturális szimbólumok ismerete, elfogadása, tisztelete, szeretete és megbecsülése. Vonatkozik a nemzeti szimbólumokra is, amelyeknek integrált elfogadását akadályozhatja az eredetkultúra szimbólumaihoz való érzelmi viszonyulás.
- A származási kultúra feladása a befogadó kultúra javára. Ha egy monokulturális társadalomba való betagozódásról van szó, le kell szokni mindarról, ami az eredeti kulturális identitást eredményezte: a nyelvről, a vallásról, a szokásokról.

Az enkulturációt – Kumar értelmezése szerint – inkább az individuálisan lezajló kulturális integráció módszereként kellene felfogni, mintsem az anyakultúrába történő természetes bevezetődésnek. Az enkulturációt mint a kulturális identitás képződését valóban kiterjeszhetőnek látjuk mindazon személyekre, akik beleszületnek adott kultúrába és azt, mint természetes kultúrkörnyezetet, anyakultúráként élik meg. Erre csak azok a személyek képesek, akik nem foglyai más kultúráknak. Ők is befogadóivá válhatnak egy idegen kultúrának, amennyiben részlegesen azonosulni képesek azokkal a normákkal és értékekkel, de ebben az esetben a kulturális tanulás az akkulturáció fogalmát meríti ki.

4.3. A kultúra internalizációja avagy a kultúrafüggőség

A kulturális környezet integrációját a társadalmi érintkezés és a társadalmi interakció teszi lehetővé. Ebben a folyamatban, amelyet társadalmi tanulásnak mondunk, létrejön a társadalmi értékcsere (értéktranszmisszió, értékszelekció és értékakkumuláció), és kialakulnak az értelmi-érzelmi kölcsönhatások, amelyek meghatározzák az egyéni és közösségi magatartásformákat, a viselkedésbeli megnyilvánulásokat. A kultúra elemeinek lassú *internalizációja* a kultúrától való függőséget eredményezi. „Az internalizálás azt a folyamatot jelenti, hogy az

egyén olyan mértékben sajátítja el, teszi magáévá az értékeket és normákat, hogy akkor is azoknak megfelelően viselkedik, ha nem számít külső negatív szankcióra a norma megszegése esetén, más szóval, ha valaki belső meggyőződésből viselkedik a normáknak megfelelően, mert a normakövető viselkedést igen értékesnek tartja” (Andorka 2000, 492). A függőség az addikció sajátos formájaként nyilvánul meg: állandó vágyat érzünk saját kultúránk iránt, foglalkozunk vele, sohasem érezzük azt, hogy elégünk van belőle, ha kiszakadunk belőle, hiányérzetünk támad. Az internalizált normakövető viselkedés olyan erős lehet, hogy az egyén olyankor is vállalja, amikor belőle esetleg hátránya származik. A függőség már a társadalmivá vált ember sajátja.

Összefoglalás

A kultúra emberi képződmény, az alkotó ember teremtette világot jelölő keretfogalom. Tartalmát és szféráját a kisebb-nagyobb emberi csoportok által külön-külön létrehozott anyagi és szellemi produktumok, az ezekhez való viszonyulások és magatartások összessége alkotja. A kultúra meghatározása nem könnyű. Kroeber és Kluckhohn több mint 165 létező definícióról ír.

Bár a kultúradefiníciók inflációja némiképp zavarba hoz, megnyugtató Vitányi (2002) megállapítása, miszerint a definíciók, bár számosak, korántsem diffúzak. „Szerkezetük ugyanolyan, mint a mondaté. Négy elem szerepel mind-egyikben. (1) Az 'alany', vagyis az ember és az emberek csoportjai, közösségei. (2) Az 'állítmány', vagyis az emberek tárgyi tevékenysége. (3) A 'tárgy', vagyis ami a tevékenység által létrejön, és pedig (a) anyagi tárgy, (b) társadalmi szerveződés, csoport, intézmény, (c) szellemi tárgy, nyelv, ismeret, tudomány, művészet, vallás. És végül (4) mindezek rendszert alkotnak, mint a nyelvben a mondat. Ez a rendszer a társadalom, a kultúra és a civilizáció. Minden kultúradefiníció beilleszthető ebbe a rendszerbe” (Vitányi 2002, 64).

A kultúra olyan közösségi produktumként fogható föl, melynek megismerése, megértése és továbbadása csak a „beavatottak” számára lehetséges. Beavatottnak számít minden személy, aki egy bizonyos közösségbe beleszületik és benne él. Megtanulhatóságát az teszi nehezzé azok számára, akik valamely idegen kultúrában szocializálódtak, hogy az anyakultúra elemei, mint pl. a szokások, a nyelv, a vallási élmény stb. akadályozzák az új kultúra internalizációját.

Bibliográfia

- Andorka Rudolf (2000): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cole, M. (2005): *Kulturális Pszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Csath Magdolna (2008): *Interkulturális menedzsment*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csányi Vilmos (2003): A humán szocialitás. In: *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Szerk. Zsolnai Anikó. Gondolat Kiadó, Budapest, 42–70.
- Fiske, S. T. (2006): *Társas alapmotívumok*. Osiris, Budapest
- Geertz, C. (1973): *The Interpretation of Cultures*. Basic Books, New York. Részletei magyarul: *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*, 1994, Osiris, Budapest.
- Giddens, A. (2003): *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Habermas, J. (1985): *A kommunikatív cselekvés elmélete (I–II.)*. Szerk. Némedi D., Rényi Á., Somlai P., ELTE, Budapest.
- Hofstede, G. (2001): *Culture's Consequences. Thousand Oaks*. Sage Publications, Inc.
- Kroeber, A. L., Kluckhohn, C. (1952): *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Harvard University Peabody Museum of American Archeology and Ethnology Papers, vol. 47, nr. 1.
- Kumar, R. V.: *Enculturation – A Method for the Integration of Cultural Minorities*. <http://enculturation.rediffblogs.com>. Letöltve 2010. feb. 3-án.
- Ludányi Ágnes (2007): Inter- és multikulturális nevelés a tanárképzésben. EKF, Eger.
- Moscovici, S. (1988): Notes toward a Description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, nr. 18, 211–250.
- Nedelcu, A. (2008): *Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate*. Polirom, Iași.
- Nagy József (2003): Szociális kompetencia és proszocialitás. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest, 120–136.
- Németh András, Boreczky Ágnes: *Nevelés, gyermek, iskola. A gyermekkor változó színterei*. Eötvös József, Budapest.
- Ormay A. P. T. (2010): *A társas személy. A társas-én pszichológiája*. MentalPort, Budapest.
- Schein, E. H. 1992: *Organizational Culture and Leadership*. 2nd ed. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Storey, J. (2006): *Cultural Theory and Popular Culture: a Reader*. (3rd edition), Pearson Education Ltd., Essex.
- Rathmann János (1996): *Idegen szavak a filozófiában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Székely János (1995): *A valódi világ*. Osiris – Századvég, Budapest.
- Tirykian, E. A. (1996): Keresztény, gnosztikus, pogány. *Lettre*, 23. szám (Tél), <http://epa.oszk.hu/00000/00012/00007/13tiry.html>. (2010.02.12.)
- Vitányi Iván (1992): A civilizáció és a kultúra paradigmái. *Magyar tudomány*, 6. szám. <http://www.matud.ujf.hu/02jun/vitanyi.html>. Letöltve 2010. feb. 20.
- Zajonc, R. B., Adelman, P. K. (1987): Cognition and Communication: A Story of Missed Opportunities. *Social Science Information*, nr. 26, 3–30.
- Kép: http://www.interkulturalis.hu/pages/MO/Alapfog_jeghegy.html. (2010.02.10.)

Érzelmi nevelés zenével és játékkal

Magyarország zenei nagyhatalom – mondja a világ rólunk, és mondjuk mi, magyarok, a világnak. Ki ne hallott volna bizonyos műveltségi szint fölött – különösen tudományos körökben – Kodály Zoltán munkásságáról és Bartók Béla művészetéről, bárhol nyugaton, vagy épp a Távol-Keleten? Világhírű zeneművészeink, akik – koruknál fogva – többnyire már a kodályi nevelési elvek mentén szocializálódtak, tovább erősítik ezt a képet a közgondolkodásban, nekünk, itthon, azonban nincs sok okunk az öröme. Szemlesütve számolhatunk be arról, hogy Kodály és Bartók országában mindösszesen heti egy énekóra jut a felcseperedő gyermekek zenei nevelésére. Noha a zenei „elitképzés” változatlanul jól működik a művészeti szakközépiskolákban és a felsőoktatásban, a kérdés mégiscsak az: vajon kinek fognak játszani a jövő muzsikusai a tátongó hangversenytermekben?

Valami nagyon elromlott. Pedig a 21. század értékválságos világában van számunkra egy biztos pont, egy igazi hungarikum, amelyet nagy becsben tarthatnánk, és megfogadhatnánk minden szavát: ez a Kodály-koncepció.

Idézzük fel Kodály zenei nevelési eszméit:

- A zene emberformáló erő: kihat az egész személyiségre.
- Az értékes zene fogékonnyá tesz a szépség befogadására, formálja az ízlést és a magatartást.
- Csak művészi értékű zene (ez a mérce) lehet a zenei nevelés alapja.
- „Legyen a zene mindenkié!” – azaz nagy tömegeknek kell zenei műveltséget adni.
- A zenei nevelést születéstől kell kezdeni.
- A zenei nevelésnek – minden nép esetén – a nép hagyományából kell kiindulnia (a nyelv és dallam egysége).
- A magyar népdal révén ismerjük meg zenei anyanyelvünket.
- A kis zenei formákon keresztül juthatunk el a világirodalom remekeihez.
- Az éneklés az aktív zenélés legtermészetesebb módja.
- A zene legyen közösségi élmény (l. kórusmozgalom).
- A zenei elemeket közvetlen, élő zenével kell megtanulni.

- Minden gyermek fejleszthető.
- A zenei műveltség akadályozója a zenei analfabetizmus (el kell sajátítani az iskolában a zenei írás-olvasást és a relatív szolmizációt).

A magyar zenepedagógia atyjától, Kodály Zoltántól származnak az alábbi gondolatok is: „A zene lelki táplálék és semmi mással nem pótolható. Aki nem él vele: lelki vérszegénységben él és hal. Teljes lelki élet zene nélkül nincs. Vanak a léleknek régiói, melyekbe csak a zene világít be.” (Kodály 1964, 156)

Időtálló gondolat! A léleknek a zene ugyanúgy nélkülözhetetlen, mint a testnek a levegő: erőt, támaszt és boldogságot ad a mindennapokban és az ünnepeken, gyermeknek, felnőttnek egyaránt. Mindazok, akik értik és élvezik a jó zenét, és életük természetes részévé teszik azt, minden bizonnyal gazdagabb életet élnek, mint azok, akik e téren igénytelenek.

Fel kell nevelni a zeneértők generációit – szép, jó, értékes zenei anyaggal, jó módszerrel, elkötelezetten, és ami nagyon fontos: szívvel-lélekkel. A zenei nevelés ugyanis nemcsak a zeneművészet malmára hajtja a vizet, hanem nyitottá teszi az embert más művészetek befogadására is, egyúttal igényességre és életszeretetre nevel.

Mikortól érdemes foglalkozni a kisgyermek zenei fejlesztésével? „Arra a kérdésre, hogy mikor kezdődjék a gyermek zenei nevelése, azt találtam felelni: kilenc hónappal születése előtt. Első percben tréfára vették, de később igazat adtak. Az anya nemcsak testét adja gyermekének, lelkét is a magából építi fel. Ha az anya alkoholista, ez rányomja bélyegét a gyermekre. Ha pedig zenei alkoholista – így nevezném, aki csak rossz, selejtes zenével él –, okvetlenül meglátszik a gyermekén. Ezért ma még tovább mennék: nem is a gyermek: az anya születése előtt kilenc hónappal kezdődik a gyermek zenei nevelése.” (Kodály 1964, 246) Ezt a könnyeden induló, mégis rendkívül mély tartalmat hordozó gondolatfüzért, amely a kisgyermek zenei nevelésével foglalkozó pedagógusok vezérfonalává vált, Kodály osztotta meg hallgatóságával 1948-ban Párizsban, egy művészeti neveléssel foglalkozó gyermeknap konferencián.

A fentiek értelmében tehát nemcsak minél korábban el kell kezdeni egy gyermek zenei nevelését, de már az édesanyját is képezni kell. Kodály – az anya-gyermek kötődést kutató vizsgálatokat jóval megelőzően – feltehetően arra gondolt, hogy az édesanyjának hinnie kell az énekszó, az érintés és a ritmikus mozgás erejében, gyermeke egészséges lelki és mentális fejlődése szempontjából. A régiségben, amikor tudás, ismeret, információ, szokás, rítus magától értetődően hagyományozódott át apáról fiúra, anyáról leányra, öregről fiatalra az egyes közösségekben, a zenei anyanyelv is *köznyelv* volt. A szokásdalok, népdalok, gyermekjátékdalok hangkészlete, felépítése, ritmikája, a játékok

módja és minden egyéb jellemzője automatikusan a felcseperedő gyermek sajátjává vált: az elsajátítás természetes és magától értetődő volt, nem pedig művi – mint manapság. A családokban, faluközösségekben akkoriban még megvolt – *élő volt* – az emberi élet fordulóihoz kapcsolódó szöveges és zenei kincstár, amelyből az alkalmaknak megfelelően lehetett – és tudtak is! – válogatni a játszó vagy ünneplő események és a mindennapok során felnőttek, gyermekek egyaránt.

Ma már ez nincs így. Az édesanyákat meg kell tanítani a dúdolókra, altatókra, ringatókra, höcögtetőkre, ölbeli játékokra és a gyermekeknek énekelhető népi és komponált gyermekdalokra, hiszen elmúlt az a világ, amikor generációk éltek együtt, áthagyományozva minden maradandót, fontosat, értékállót az utódokra. A mai fiatal szülőket, de talán már az ő szüleiket sem vették öلبе anyáik, nagyanyáik (idejekorán bölcsődébe kerültek a kommunizmus és a szocializmus évtizedeiben); nincsenek saját élményeik, emlékeik, és a régi, óvodáskori dalaikra is alig-alig emlékeznek már – ráadásul a legtöbbször semmiféle példát nem látnak maguk előtt a tágabb családban a gyermekekkel való illetően foglalkozásra.

Az emberi kötődéssel (*attachment*) foglalkozó empirikus pszichológiai kutatások az elmúlt évtizedekben sorra bizonyítják be azt a józan feltételezést, amely szerint az érintés, ölelés, kézben-öلبen tartás, ringatás, dúdolás, éneklés és a ritmikussal kísért ölbeli játék az anya-gyermek (apa-gyermek, nagyszülő-gyermek, gondozó-gyermek, óvónő-gyermek) kapcsolatára (vö. Atkins, Bowlby és Ainsworth megfigyelései, Zsolnai 2001) egyértelműen kedvező hatással van. Az újszülött ösztönös viselkedési mintái – úgymint a kapaszkodási reflex, a szopás, az ölelés – megfelelő inger hatására az anya-gyermek kötődés kialakulását eredményezik. Márpedig biztonságos, szeretetteljes légkör híján sérül a felcseperedő gyermek lelki és mentális teljessége (előfordul, hogy a fizikai is). „A biztonságot közvetítő anyai magatartás az egyik legfontosabb alapja a gyermeki személyiség fejlődésének” (Zsolnai 2001, 39).

Hogyan lehet elősegíteni a gyermek érzelmi kompetenciájának egészséges fejlődését? Látszólag egyszerűen: szeretni kell, és fel kell hívni az édesanyák figyelmét az érintés és a testi kontaktus fontosságára, mint az egyik nagyon fontos *szeretetnyelvre*. Nagy segítséget nyújt ehhez az ölbeli játékok gazdag tárháza, amely nemzedékek próbáját kiállva, még ma is a szülők rendelkezésére áll közös játék, öröm céljára.

Az *ölbeli játék* elnevezés Kiss Árontól származik, akinek a kisgyermekkorai zenei nevelés szakirodalmának egyik alapműve, a Magyar gyermekjáték-gyűjtemény (1891) köszönhető.

Az egyszerű mozgással kísért ölbeli játékok mindig kétszemélyesek: szülő (gondozó) és gyermek bensőséges kapcsolatát építik. E tárgykörbe tartoznak a lovagoltatók, hintáztatók, sétáltatók, altatók, simogatók, tenyeresdik, csiklandozók, egyéb kéz-, kar-, lábjátékok). Az ölbeli játék miniatűr dráma: kezdete, fokozódó feszültsége és katarzisa van. Ezek a mondókás-énekes játékok a művészi nevelés csirái.

Az érzelmi és szociális kompetencia fejlődésén kívül a mozgás- és beszédképesség-fejlődésre is komoly hatással vannak a mondókák és az ölbeli játékok. Köztudott, hogy a gyermek utánzással tanul. Az a kisgyermek, akivel otthon sokat mondókáznak, akit ölebe vesznek, akivel mozgásos játékokat játszanak, nemcsak hogy megtanulja a „repertoárt”, de szebben, tisztábban – és korábban is – beszél. Önkéntelenül is megtanul szótagolni, ezáltal az írás-olvasás elsajátításához nélkülözhetetlen képességekre tesz szert – méghozzá játékosan, örömmel! Az ilyen gyermek érzi a lüktetést, érzi a hangsúlyokat, érzi a metrumot, a zenei motívumokat, gondolatokat, kérdéseket-válaszokat. Mozgása összerendezetté válik, egyensúlyérzéke, ritmusérzéke fejlődik, akárcsak a fantáziája, koncentrációja és memóriája. Csépe Valéria kutatóprofesszor írja: „A zene azonban nem csupán egyfajta agyfényesítő. Erőteljesen hat az érzelmekre, a mozgásfejlődésre, az ének mintegy húzza a nyelvi fejlődést. Az együtténeklés, az éneklés, mozgással kísért ringatók, döcögtetők az anya-gyermek kapcsolatnak is legalább olyan jót tesznek, mint a közös játék, s az esti mese.” (Csépe 2010)

Noha Kodály figyelme erőteljesen a gyermekek felé fordult, pontos ajánlásokat főleg az óvodai zenei nevelés előmozdításához adott (amelyekért persze soha nem tudunk elég hálásak lenni!). Tanítványa, Forrai Katalin ugyan kidolgozta a bölcsődei ének-zene módszertant is az óvodai mellett, de a szülők, a családok – úgy tűnik – valahogy mégis árván maradtak e kérdésben. Pedig a gyermek a családban kapja meg az első zenei impulzusokat, ezért okvetlenül fontos, hogy ezek az alapok jók legyenek, hogy legyen majd mire építkezni a gyermekekévé során.

- A kisgyermekkorai zenei nevelés céljai óvodáskor előtt:
- Felkelteni a gyermek zenei érdeklődését.
- Érzékeny, figyelmes, fogékony tenni a környezet hangjai iránt.
- Az énekléssel és az énekes-játékkal (itt: ölbeli játék) érzelmileg gazdagítani.
- Spontán hangadásra és ritmikus mozgásra serkenteni.
- Felébreszteni az utánzási kedvét.

A korai zenetanulással kapcsolatos fenti kodályi konferenciaidézet egyik lehetséges értelmezése az, hogy kiemeli a szülő szerepének fontosságát a zenei nevelésben, de kifejezi az általános értelemben vett zenekultúra hatását is, amelynek kialakítása nemzedékek felelőssége (Turmezeyné, Balogh 2009).

Mit tegyenek a felelősségteljes szülők, akik felismerik a zenei nevelés fontosságát? Mit játsszanak, mit mondogassanak, mit énekeljenek kisgyermeküknek?

- 1) Keressenek kisgyermekes családoknak szóló zenés foglalkozást a környezetükben, és rendszeresen vegyenek részt azokon.
- 2) Szerezzenek be mondókás és daloskönyveket, amelyekből felidézhetik a régmúlt emlékeit, egyúttal új zenei gyöngyszemekkel gazdagodhatnak.
- 3) Játsszanak, játsszanak, játsszanak! Az önfeledt együtténeklés, együttjátszás örömenél nagyobb ajándékot nem kaphat a gyermek, de a szülő sem!

Azok a kisgyermek, akik az „anyatejjel együtt” szívják magukba azt a zenei táplálékot, amelyet a jó szándékú szüleiktől és a felkészült kisgyermekgondozóktól kapnak, „felszántott lélekkel” és nyitott füllel lépnek majd óvodába. Az óvodai nevelés pedig, amely ha valóban a jelenleg érvényben lévő normák szerint valósul meg, stabil alapot ad az általános iskolai ének-zenei tanulmányokhoz és általában véve a kognitív fejlődéshez (vö. transzferhatások, Barkóczi, Pléh 1978), továbbá a zeneiskolai szolfézs- és hangszer tanuláshoz.

Nem lesz minden felcseperedő gyermekből művész, de nem is kell, hogy az legyen. Válgják viszont kíváncsi, befogadó zenehallgatóvá, hangverseny- és operalátogatóvá, és felnőttként ne váltsan automatikusan sávot a rádióján, ha véletlenül komolyzenei adóra téved.

Szülő, nagyszülő és pedagógus együttes felelőssége, hogy a világ minden rezdülésére nyitott, tökéletes gyermekből tökéletes felnőttet neveljen. A zene a legnagyobb segítőtárs e nemes küldetésben.

Felhasznált irodalom

- Barkóczi Ilona – Pléh Csaba: *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. 1978, Kecskemét, Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet.
- Csépe Valéria: *Az agyfénysítő zene*. Mindennapi Pszichológia, 2010.02.14.
- Forrai Katalin: *Ének a bölcsődében*. 1986, Budapest, Zeneműkiadó.

Kodály Zoltán: *Visszatekintés I.* Szerk. Bónis Ferenc, 1964, Budapest, Zeneműkiadó.

Szőnyi Erzsébet: *Kodály Zoltán nevelési eszméi.* 1984, Budapest, Tankönyvkiadó.

Turmezeyné Heller Erika – Balogh László: *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés.* 2009, Nitra, Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület és Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra.

Zsolnai Anikó: *Kötődés és nevelés.* 2001, Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.

Málnási Ferenc

„Neköm van egy virágkertöm, / Abba sok vadrózsa teröm...”

200 éve (1811. június 28-án) született Kriza János néprajzkutató, költő, műfordító, unitárius püspök, a Magyar Tudományos Akadémia tagja. Erdővidék, a szülőfalu, Nagyajta dajkálta anyanyelvi műveltségét, itt nőtt bele a gyermekfolklórbá, ismerte meg a néphagyományokat, majd a torockói algimnáziumban, a székelykeresztúri és a kolozsvári unitárius kollégiumban a szélesebb székely régiók dialektusai csengtek a fülébe. Teológiai és jogi tanulmányai után Berlinben tanult tovább, majd Kolozsváron kollégiumi tanár, pap, s 1861-től a Bölönben tartott közgyűlés határozata alapján unitárius püspök. Németül, angolul, franciául tudott, Szentiváni Mihállyal megindította a Remény című folyóiratot, később az első erdélyi teológiai folyóirat, a Keresztény Magvető alapító szerkesztője.

Maga jelölte meg egész életére szóló szenvedélyének indítékát: „Székelyföldön járásom alatt jöttem véletlenül azon észlelésre, mily sok régi kincs hever, senkitől sem figyelve meg, a nép alsó rétegeiben...” Azon az úton indult el, amelyen a Magyar Hírmondó 1782. évi 5. számában Rát Mátyás, a lap szerkesztője, az akkor Bécsben dolgozó Révai Miklós nyelvész felhívását közölte, s benne az angol, francia, olasz és német példák nyomán az olvasókat a magyar népköltészet gyűjtésére buzdította. Több kelet-európai nép nemes büszkeséggel tartja számon a maga klasszikus népköltészeti gyűjteményeit, amelyek akkor szellemi határkövek voltak, ma már a nemzeti kultúra halhatatlan műveiként ismertek: Vuk Stefanovič Karadžić (1814–1866 közötti) szerb gyűjteménye; Ján Kollár kétkötetes szlovák gyűjteménye (1834–1845); Vasile Alecsandri kétkötetes román népballadája (1852–1853); Josef Haltrich erdélyi szász népmeséi (1856) és Erdélyi János 1846–1848 között megjelent három kötete... (Faragó József). E gazdag sorba tartozik Kriza János műve is, a *Vadrózsa* c. székely népköltési gyűjtemény (Kolozsvár, 1863.), amely balladákat, dalokat, táncszókat, találós meséket, tájszótárt és egy tanulmányt tartalmaz a székely nyelvjárásról. A munka gróf Mikó Imre áldozatkészségével jelent meg, és a Magyar Tudományos Akadémia 1863-ban a Sámuel-díjjal jutalmazta.

Kriza János még 1842-ben adta ki az előfizetési felhívást a Vadrózsa című népköltési gyűjteményre, melynek konkrét tervét is kialakította, meghatározta tartalmát, terjedelmét és címét. Az MTA (akkor még Magyar Tudós Társaság), majd a népköltészet ügyét magára vállaló Kisfaludy Társaság szervezett gyűjtőmozgalmát és kiadványsorozatát megelőzve a Krizáé volt az első rendszeres,

átgondolt, kötettel záruló gyűjtőmunka, amely tudományosabb, modernebb korszakot nyitott magyar népköltési gyűjtésünk történetében. A Vadrózsák módszertanilag is a korábbi gyűjtemények fölé emelkedett, Kriza szigorú szövegűségegre törekedett, a szövegek nyelvjárásilag pontos rögzítésére és visszaadására, az anyagát vidékek szerint rendezte, jelezte a folklorizáció folyamatát, felismerte a népköltészet hatását a műköltészetre... Ahogy Arany János mondta *Aisthesis* (Megérezés) című versében: „A nyelvnek is örvényeit: / Széppé, jóvá mi teszi: / Nyelvész urak jobban „tudják”, / A költő jobban „érzi”. Ez az „érezés, megérezés” Krizában és munkatársaiban maradéktalanul megvolt, falun születtek, ott növekedtek, ott éltek le életüket, legtöbben közülük a nyelv művészei, és a megérezést tudással párosították: figyelték, gyűjtötték, tanulmányozták szülőföldjük folklórját, dialektusait, népköltészeti, nyelvtudományi kutatást végeztek.

„Magam is gyűjtöttem mind Székelyföldön jártamkor – vallja Kriza –, mind pedig Kolozsvárt lakó sok székely férfi és asszony embereknél, majd..., levelezésbe bocsátkoztam sok papi és világi rendű barátaimmal, s azoknak segítségével nagy tárházát gyűjtöttem össze a »székelységeknek«. Pótolhatatlan kár, hogy Krizának „számos ügybarátaival folytatott hosszas levelezése” csak töredékben maradt ránk. Levelezéséből szerteágazó, a XIX. században a legnagyobb arányú, legcél tudatosabb erdélyi magyar népköltési gyűjtőmozgalom körvonalai rajzolódnak elének.

A Vadrózsák halhatatlan értéke nem külön-külön Kriza módszertani újításaiban, hanem együttesen egész anyagában s ennek az anyagnak az eszmei hatásában rejlik, hisz Ortutay Gyula szerint is „valójában Kriza gyűjteménye ébresztette rá olvasóit a balladák sötét pompájával, a dalok friss kedvességével s a mesék bűbájával a paraszti alkotások szépségére”.

A teljes és részleges kiadások sora, a szétszórt közlések sokasága valóságos olvasói igényeket igazolt, szolgált, olvasók ezreit, akiket a Vadrózsák egész életükre szóló feledhetetlen irodalmi élményekkel gazdagított. Krizának és gyűjtőtársainak ószékely balladáit nélkül sokkal szegényebb volna magyar irodalmunk, s aki Kriza meséin növekedett, az a székely népmeséket halálig nem feledi, épp ama frissen sült kenyér ízét-illatát, amelyet boldog gyermekkorunkban édesanyánk adott a kezünkbe. (Fragó József) Az olvasói élményeken túl hány költőnek és írónak, zeneszerzőnek és képzőművésznek volt ihlető forrása, azzal, hogy újabb és újabb művészi alkotások, versek, ballada- és mesejátékok, színdarabok, zeneművek, szobrok, festmények, könyvillusztrációk stb. születtek. Kemény Zsigmond nevezte „örökszép költemény”-nek a Boriska című töredéket, melyet a Kolozsvár melletti Gyaluból gyűjtöttek, s ennek egyik sorát

az alábbi megjegyzéssel idézte: „Ez az a hang, amiért odaadnám minden regényemet.”

Kriza János népies-demokratikus költészetéről is illik szót ejteni, hiszen az „Erdővidék az én hazám, / Katonának szült az anyám, / Zöld erdő zúgásán, / Vadgalamb szólásán / Nevelt fel jó apám...”, soraival és más verseivel Petőfi Sándor útját egyengette...

Kriza Jánost a Vadrózsák egész pályáján végigkísérte, az ő élete és munkássága elképzelhetetlen volna e gyűjtemény nélkül, s a költő számára is „egyedül a népköltési gyűjtések tették pihenő óráimnak soha félbe nem szakadó foglalkozását s szerezték legédesebb élvezet is..., a gyűjteléseket rendezni, szerkeszteni nekem mindennapi üdülés, amikor csak ezzel is lehet élnem”. Legyen számunkra ezzel az emlékezéssel is „üdülés” a Vadrózsák, olvassuk, szeressük, hiszen önismeretünket, öntudatunkat, önbecsülésünket munkáljuk.

„Mátka, mátká, mátkálunk!”

A húsvéti ünnepkör énekes népszokásai a magyar néphagyományban

Ha ma megkérdeznénk az utca emberét, vajon tudja-e, mit takarnak az alábbi fogalmak: *mancsozás, csülkőzés, kutyasutuzás, csütizás, hajujvárazás, pilikézés, szjnalázás, csokkantás*, kedves mosoly kíséretében vélhetően azt a választ kapnánk: nem, sajnos nem tudom. De ha azt kérdeznénk, hallott-e már *kiszézésről, villőzésről, zöldágjárásról, határjárásról* és *locsolkodásról*, minden bizonnyal igen lenne a válasz. Nos, a két kérdés között szoros kapcsolat van, ugyanis mindegyik kifejezés egy-egy tavaszváró népszokást vagy népi játékot takar (a sok közül) a nagyböjti-húsvéti ünnepkörben.

A katolikus keresztények legnagyobb ünnepének közeledtével induljunk el egy kis időutazásra, hogy bepillantsunk régi korok emberének húsvéti készülődésébe. A húsvéti ünnepkör voltaképpen három részre tagozódik: a virágvasárnapi, nagyheti és szent háromnapi szertartásrend elképzelhetetlen a nagyböjti készület és a húsvét nyolcadát lezáró Fehérvasárnap bemutatása nélkül, ezért most e logika mentén haladjunk. (Hiba lehet egy-egy szokás, jelenség kiragadása az ünnepi szertartásrendből: a magyar ünnep ugyanis sohasem egynapos.)

Az idei (2011) esztendőben különös módon húsvétvasárnap *Szent György napjára* esik, amely fontos, jeles nap szintén bővelkedik érdekes – elsősorban gonoszűző – hagyományokban. A tavaszi ünnepkör bősége miatt azonban nem ejtünk szót e napról, sem a tavaszi ünnepkör egyéb jeles napjairól és szokásairól, úgymint *sajbózás, Gergely-nap* (március 12.), *Benedek-nap* (március 21.), *Gyümölcsoltó Boldogasszony ünnepe* (március 25.), illetve *május 1-je*.

Nagyböjt: a bűnbánattartás ideje

A húsvét mozgó ünnep: március 22-e és április 25-e közé eshet. Pontos időpontját a tavaszi napéjegylenlőséget (március 21.) követő holdtölte utáni első vasárnap dátuma határozza meg (erről Kr. u. 325-ben a niceai zsinat rendelkezett). A húsvéti készületet megelőzi a negyvennapos böjt, amely a 7. századtól vált szokássá, de törvénybe csak II. Orbán pápa iktatta a 11. században. Kezde hamvazószerda (szárazszerda, aszalószerda, böjtfogószerda), amelynek régi, szép szokása, a *hamvazkodás*, mind a mai napig jelen van a katolikus liturgiában. Az talán már kevésbé ismert, hogy e mély bűnbánati napnak és szokásnak volt egy tréfás változata is (Bálint Sándor könyvében olvashatunk erről bővebben),

amikor a legények vödörnyi kormos vízzel és meszelővel „möghamvazták” az útjukba kerülő (nem túl szerencsés) leányokat. Ismert a jelmezes, maszkos, dramatikus hamvazás is, amely a farsangi szokásokra emlékeztet. Általános hiedelem volt egyébként, hogy a meghamvazott embert elkerüli a fejfájás.

Most pedig képzeljünk maguk elé egy takaros kis falut, valamikor az 1800-as évek végén, bárhol a Kárpát-hazában. A nép éli a dolgos hétköznapjait: a férfiember földdel, állattal foglalatoskodik, az asszony a tekenő fölött görnyedve kenyeret dagaszt, a leány sepreget a portán, az aprónép meg szokásosan, gyerekmódra „rendetlenkedik” a ház körül. A farsangban védelmezett Nap megajándékozza a Földet az első meleg, simogató sugarakkal, de mindenki tudja, ez még nem a tavasz. Böjt van.

Hamvazószerda másnapján, **csonkacsütörtökön** (zabálócsütörtökön) elfogyasztják a húshagyóról megmaradt ételt, de még a zsírt is kitörlik-kimossák az edényekből. A farsangi féktelen tombolás után a szárazságnak, a megtisztulásnak, test és lélek csendességének van itt az ideje – elsősorban a felnőttek számára.

Nincs táncmulatság, nincs lakodalom, a fiatalság robbanó, szökkenő életerejének és kedvének azonban igencsak nehéz megálljt parancsolni. Így hát a (12–) 14–16 éves „süldőányok” járhatnak *karikázót* és *bújós-kapuzós, bidas játékokat*, ill. a kisebb lányok is játszhatnak bizonyos típusú körjátékokat (*lánc- és vonulás játékokat*). Ilyen böjti leányjáték például a kanyargós járással történő vonulás (*pilikézés, piliga*), amikor is három kisebb, guggoló leánykát járnak-futnak körül hosszú láncban, amíg csak el nem fáradnak.

Az alábbi példa Lázár Katalin: *Népi játékok* c. könyvéből való (Planétás Kiadó, Budapest, 1997., 142. p.) „*Láncba állunk, kiválasztunk három játszót, akik egy helyben állnak, őket kerülgetjük kifli alakban futva, és közben folyamatosan énekeljük:*”

s

Á - ra - di - fá - ra - di, Majd el - fá - rad e - gyenként,
 Azt se tud - ja, me - lyen - ként, Ha ki - e - sik kő - zü - lünk,
 Jer - tek el, ba - rá - tím, Majd el - bo - ro - nál - juk,
 Nem so - kan, ke - ve - sen, Csak a har - minc - ket - ten.
 Tő - rök ci - ca, tő - rök ba - sa, Tő - rök ta - li - gá - ja,
 Szé - na, szal - ma, zab - ta - risz - nya, tí - kok po - lozs - nyá - ja.

Néhány érdekesség a nagylányok játékaról, a karikázásról:

A mai napig ismertek a feszes tempójú és ritmikájú karikázó népdalaink, amelyekre egykoron a lehető legtermészetesebb módon járták körben, összekapaszkodva, a sebes táncot. A kör védelmet jelentett a gonosz ellen, az éginek, az isteninek, az egységnek volt a jelképe. A körben állók biztonságban vannak, énekükkel pedig „lehívják a Fent-et”, az isteni erőt. Ebbe az oltalmazott közegebe, a körbe, bevehetik a testben-lélemben már megérett, oda vágyakozó fiatalabb leánytársukat. Forog, serdül-perdül a kör, egyszer csak szétnyílik, és a körtáncba bekapcsolódó leány részévé válik valami megfoghatatlannak: „beavatódik”. A karikázásról egyébként kimutatták a kutatók, hogy rendkívül régi, archaikus szokás, és a tavaszváráshoz („a Nap diadalútra lépése, megerősödése”) kötődik. Nevezik *cickomozás*nak és *színalázás*nak is.

Böjtidőben kedvelt játék még a lányok körében a tehénszőr-labdázás és a köcsögdobálás (*csutizás, csöntörözés*), elsősorban a Dunántúlon.

A köcsögös játék egyik, a mai óvodások által is közkedvelt mondókája:

*Itt a köcsög, mi van benne,
Aranyalma, aranykörte.
Add tovább, add tovább,
Te meg fizessed az árát!*

Játéka. Körben állnak a gyerekek, választanak egy „királyt”, aki a köcsöggel beáll a kör közepébe. A köcsögben kavicsok zörögnek. A király odadobja valakinek a köcsögöt, az meg továbbadja a szomszédjának a mondóka lüktetésére. Aki leejti, leül a földre. Akinél véget ér a mondóka, az is leül – ott újra a király kezdi a játékot. Végül már csak egy marad állva: ő lesz az új király.

A fiúk változatos sportjellegű játékokat (pl. *métázás, csülközés*) és megmérettető játékokat játszanak ekkortájt, de bizonyos sport- és ügyességi játékokban együtt is részt vehetnek a lányokkal. Egyik ilyen kedvelt játék a *mancsózás*: faragott, díszes botokkal a magasba feldobott fagolyót kell elütni, egyúttal a mancsbotot elhajítani, majd visszaszerezni azt a másik térfélről, és időben visszatérni a saját térfélre, mielőtt a golyót az ellenfél visszaüti. Akinek ez nem sikerül, kiesik a játékból. A cifra ütőket a legények faragták a leányoknak, természetesen nem titkolt szándékkal. Attól, hogy böjt volt, még lehetett udvarolni, párt választani...

Feketevasárnap: a gyász ideje, virágvasárnap: az örvendezés ideje

Virágvasárnap előtti vasárnap, azaz húsvét előtt két héttel, különös gyászszal megült napot tartottak a felnőttek. Ez a nap a **feketevasárnap**, ami egyúttal dologtiltó nap is. E napon fekete ruhába öltöztek a népek, de még az oltárt és a feszületet is gyászba borították (fekete vagy lila lepellel). Eredete szentírási:

János-evangéliumában (Jn 8,58–59) olvassuk: „*Bizony, bizony, mondom nektek: Mielőtt Ábrahám lett, én vagyok. Erre követ ragadtak, s meg akarták kövezni, de Jézus eltűnt előlük, és elbagyta a templomot.*” Erről a szokásról manapság még annyit sem hallhatunk, mint a többiről...

Böjti vasárnapokon – különösen is **virágvasárnap** (ez a nap Jézus jeruzsálemi bevonulásának emlékét őrzi: szimbóluma a pálmaág, zöldág, virágokkal díszített lombok) – volt szokásban a fiatalok körében a *faluhossza-játék*, bújós-kapuzós-vonulós énekes játékokkal. Főként a Dunántúlon volt kedvelt foglalatossága ez a fiatalságnak, amelyet – a bibliai pálmaágot kiváltó, zöld (virágos) ággal-lombbal történő kaputartás miatt – neveznek *zöldágjárásnak* is. Ezt a szokást bizonyos tájakon húsvétvasárnap látjuk.

Ünnepi viseletben, dalolva-táncolva vonultak végig a szép leányok és a házasulandó legények, önmaguk és a falubeliek gyönyörködtetésére.

Az alábbi tiszaszalkai (Bereg) példa Lázár Katalin: *Nép játékok* c. könyvéből való (Planétás Kiadó, Budapest, 1997., p. 151)

„*Bújj, bújj szederice, levelice (bújó, vonuló). Kiválasztunk két kaputartót, mi pedig láncsal átbújunk alatta – közben énekeljük:*

s

Bújj, bújj, sze - de - ri - ce, Nem megyünk mi mesz - szí - re,
le - ve - li - ce, Csak a fá - lu vé - gi - re,

Ott sem le - szünk so - ká - ig, Csak hu - szon - négy ó - rá - ig.

Nyiss ki, ró - zsa - m, ka - pu - dat, Hadd ke - rül - jem vá - ra - dat,
Ró - zsa - fá - nak il - lat - ja, Míg a szí - vem biz - gat - ja.

Ki - rály - né - nak le - á - nya, A leg - szebb vi - rág - szá - la.

Amikor a sor átbújt, a kaput tartók beállnak a végére. A két első tart újabb kaput, így haladunk folyamatosan előre.”

A zöldágjárás előzménye némely tájegységen a *kiszehajtás, kiszézés*. Ennek a mágikus szertartásnak a lényege a betegség, gond, baj, tél, hideg, böjt kiűzése – és a bűn meg a félelmek rituális megszüntetése. Fognak egy szalmabábut (kiszze, kiszőce, kiszevice, kicevice), női ruhákba bújtatják, kiviszik a falu szélére,

és ott rituálisan elégetik – vagy éppen vízbe dobják. A lényeg, hogy ezzel a varázslattal eltávolítják a falu életéből a rosszat, a bűnt, no meg elűzik a telet, és behívják a meleget, a „jót”, a „gazdagságot”, a jó ételeket. A szokás a Nyitra mentén összekapcsolódott a *villőzéssel*, a Dunántúlon a zöldágjárással.

Egyik énekének szövege (Manga János gyűjtése, 1968):

*Haj, ki, kiszí, kiszőve,
A másik határba.
Gyere bé, sódar,
A mi kis kamránkba.
Kivisszük a betegséget,
Behozzuk az egésséget.
Haj, ki, kiszí, haj.*

Fontosnak tartom megemlíteni, hogy a bújócskás-kapuzós játékok az ősi magyar hitvilág emlékeit is őrzik. A régi ember analógiás gondolkodásában a kapun való átbújás az időtlenségre utal és a jövőbe vezető utat, reményt, vágyat jeleníti meg. A nagylányok és a gyermektelen fiatalasszonyok „gyermekóhajtó szertartása” volt ez tehát elsősorban: „Úgy váljék a magból virág, mint ahogy az én méhembem is a magocskából gyermek születik!” (Tóth 2010).

A fent említett játékok a labirintustáncok közé tartoznak, amelyek „utánnozzák a nap, az égitestek mozgását, a madarak repülését: a labirintusba való bejutás jelképezi az anyaméhbe jutó magot és a labirintusból való kijutás a születő gyermek útját: illetőleg mindez az avatási szertartásokra, az avatandó jelképes halálára és újjászületésére is utal.” (Dömötör Tekla)

Mint ahogy a legtöbb énekes népszokás és népi játék visszaszorult az óvodai nevelés színterére (vagy a színpadra), úgy ne csodálkozzunk, hogy ezek a játékok is. Pedig a mindenki által ismert *Bújj, bújj, zöldág* (vagy éppen a *Jöjj által, jöjj által, te szép aranybúza*) kezdetű énekes játék –, amely összekapcsolódhatott a Hidasmester-játékkal vagy a Lengyel László-játékkal –, a legkevésbé sem való 5–6 éves gyermekek ajkára. E kérdés alaposabb tárgyalása azonban már messzire vezetne bennünket...

Annyit mindenesetre leszögezhetünk, hogy a régi korok emberének játékaik és játszó alkalmak már a születéstől felkészítették a felcseperedő embert a rá váró igazi életre. Tóth Szilviát idézve: mennyivel boldogabb és tisztább lenne a mai nemzedék élete is, ha ez még most is így lenne! (Tóth 2010)

De fordítsuk vissza tekintetünket a csinos leányseregletre: a falut „végigbújócskázva” immáron elérték a templom elé, ahol további körjátékokat, főleg a már említett karikázókat járják. Ezek után a legizgalmasabb rész következik: a *párválasztó körjáték*. Ebbe természetesen a legények is bekapcsolódnak már, a

játék dramaturgiájában ugyanis kimutathatják érzelmüket, vonzalmukat a kiszemelt leány iránt azzal, hogy a játékban párjukká választhatják. Ha a leány viszonozza a kiválasztást, voltaképp eldől a pár sorsa: legtöbbször eljutnak a valódi kézfogóig, az „ásó, kapa, nagyharang”-ig.

Szent háromnap (*Sacrum Triduum Paschale*): a böjt csúcsa

A katolikus egyház liturgiájából többnyire ismert nagycsütörtök, nagypéntek és nagyszombat (húsvét vigíliájának) egyházi szertartásrendje, ezért ezekre most nem térünk ki, ehelyett megnézzük, mit találunk ezeken a napokon a magyar néphagyományban.

Nagycsütörtökön (nevezik Zöldcsütörtöknek is), amikor a harangok Rómába mennek, a falusi gyerekek kereplővel csattogtatnak hajnalban, délben és az esti harangszó idején a templom előtt. Itt visszautalok az ősi hitvilág mágikus elemére: a zajkeltésre, amely a régi magyar rendtartásban a gonoszűzés eszköze. Régen, e napon, Sopron környékén Júdás-szalmabábut égettek a falusiak.

A zöldcsütörtöki hús- és tojástilalom idején salátát, spenótot, zsenge csalánt, egyéb zöldfőzeléket fogyasztottak a régiek.

Nagypénteken, Jézus Krisztus kereszthalálakor érkezünk el a húsvéti ünnepkör legdrámaibb pillanatához. E fájdalmas gyásznaphoz az ősi magyar hagyományban tisztulási rítus (lusztráció) járul.

A tavaszköszöntő tisztulási rítus a szó mágikus erejével űzi el a bajt, a betegséget, a rosszat, és hívja be a tisztaságot, az egészséget – az EGÉSZséget. Mondandóját az óvodás kislányok körében kedvelt körjáték, a *Febér liliomszál* örökíti át. A játék eredete az a legenda, hogy Jézus nagypéntek hajnalán alámerül a vizekbe, ettől azok aranyossá válnak, és aki ezekben megmosdik, szép lesz, de elsősorban egészséges. Ez a játék a szüzek játéka: a liliom – mint Szűz Mária (és más szentek) attribútuma – a testi és lelki tisztaság, szeplőtelenység szimbóluma.

A **nagyszombati vigília** tűz- és vízszentelési liturgiája mellett körmenettel is ünnepeljük a katolikus egyházban Jézus Krisztus feltámadását. Ez a cselekedet – akárcsak a tűz és a víz szentelése – őseink egy másik régi szokására, a *batárjárás* mágikus szertartására emlékeztet. A katolikus liturgia tűzszentelése analóg az ősi hitvilágban fellelhető „rontó szellem” jelképes elégetésével. Természetesen ennek is megvan a maga játéka több változatban, amelyet ma is játszanak az óvodások: kisfiúk-kislányok vegyesen, méghozzá ezúttal eszközzel: egy piros kendővel. (A játék esszenciája egyébként a gyorsaság és a megmérettetés.) Nagyszombat a régi világban féregűző nap is. Az esti feltámadási körmenet lezárja a szigorú böjti tilalmat: másnap ünnep kezdődik, minden jóval – amennyire csak lehet, gazdagon.

A ma is szokásban lévő **húsvétvasárnap**i ételszentelésre sonkát, bárányt, kalácsot, tojást és bort vittek a templomba.

Másnap, **húsvéthétfőn** (vízbevetelő hétfőn) aztán elszabadult a fiatalság böjtben visszafogott jókedve, amely a tisztító, termékenységvarázsló locsolásban engedett utat a féktelenségnek. Ez az „életre locsolás” alkalma volt, amely hajnaltól csak addig tarthatott, amíg a Napnak igazán ereje volt, vagyis délig. A kúti vízzel (később „szagos vízzel”) alaposan megfürdetett, eladósorban lévő leányok hímes tojást adtak a locsolónak, aki annak jelrendszeréből (szín, mintázat) olvasni tudott a leány érzelmeiről. Néhány észak-magyarországi faluban – rituális megtisztítás gyanánt – locsolás helyett vesszöztek a legények.

Szokásban volt még a nagyheti Pilátus-verés és a húsvéti határjárás is, de ismert Erdélyből a kakaslövés is a húsvéti ünnepkörben. Ami viszont biztosan nem volt régen, az a mai „húsvéti nyúl-kultúra”, mert a nyúl idegen a magyar szimbólumvilágtól. Ha szeretnénk hűek maradni eleinkhez, akkor a húsvét szent állatának ismét a természet megújulását jelképező bárányt, Jézus Krisztus attribútumát tesszük meg.

Fehérvasárnap (*Dominica in albis*), **mátkáló vasárnap**

A húsvétvasárnapot követő vasárnap neve fehérvasárnap, de hívják mátkáló vasárnapnak is.

Különösen kedves szokás fűződik e naphoz, amelyen életre szóló barátságok kötődtek. A leányok tojással, sonkával, kaláccsal megrakott tálat küldtek ajándékba a barátnőjüknek (néhol még egy üveg bor is akadt a tálra), szép kendővel letakarva, mátkáló dal vagy rigmus kíséretében. Ha a kiszemelt barátnő elfogadta és viszonzta a kedves gesztust, a két leány örök barátjává fogadta egymást. Ettől fogva mátkának szólították egymást, és életük végéig magázódtak. Természetesen jelen voltak egymás életének minden fontos eseményén, például a menyasszony-öltöztetésnél, valamint a menyegzőn első koszorúslányként. Később általában ők lettek egymás gyermekeinek keresztszülei, ezzel egyúttal azt is felvállalták, hogy baj esetén felnevelik árván maradó keresztyermeküket. A mátkálás emlékére piros tojást adtak keresztfiaiknak húsvétkor a kereszanyák. Némely vidékeken a mátkálás csak egy esztendőre szólt. A szokás szép emlékét őrzi a *Kis kece lányom* kezdetű népdalunk. A testvérré fogadás bizonyos vidékeken fiúk közt is megtörténhetett, akik attól fogva egymás komái lettek. A komázás néhol pünkösdkor játszódott le. Érdekességként megemlítendő, hogy Baranyában komatál helyett díszes komafát küldözgettek egymásnak a leányok.

A komává fogadás egyik ismert, illetve egy másik, kevésbé ismert monódókája:

*Koma, koma, komálunk,
Esztendeig kapálunk.
Ha élünk, ha halunk,
Mégis komák maradunk.*

*Mátka, mátká, mátkálunk,
Éltül boltig, kiskarácsony napig.
Ha megcsalsz, ha megversz,
Mégis mátkák leszünk.*

Talán nem haszontalan felelevenítenünk, *újraértelmeznünk* ezt a szép szokást. Milyen jó lenne, ha idén meglepnék egymást a kedves barátnők vagy szomszédasszonyok egy szépen feldíszített húsvéti tállal. Énekelniük csak akkor kellene mellé, ha igazán jólesne. Már csak az a kérdés, van-e még élő népdalkincs a mai ember ajkán, különösen itt, Kodály és Bartók országában...

Felhasznált irodalom

MTA Néprajzi Kutatóintézet (1988–2002): Magyar Néprajz, VI. és VII. kötet.

Dömötör Tekla (1986): *Régi és mai magyar népszokások*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kerényi György (1982): *Magyar énekes népszokások*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Lázár Katalin (1997): *Népi játékok*. Planétás Kiadó, Budapest.

Tóth Szilvia (2010): *Ki játszik ilyet?* Főiskolai jegyzet, NYME BPK.

Fináczy Ernő
(1860–1935)

Fináczy Ernő a magyar neveléstudományok nagy hatású és elismert képviselője volt, aki mindenekelőtt a neveléstörténeti kutatások terén szerzett magának kimagasló és elévülhetetlen tudományos érdemeket.

Iskolai tanulmányait kiváló eredményekkel részint Pécsen, részint pedig Budapesten végezte. Klasszika-filológiai stúdiumokat a budapesti tudományegyetem bölcsészeti karán folytatott, jóllehet a filozófia és a pedagógiai is érdekelte. Latin–görög szakos tanári diplomát szerzett, minekutána különböző iskolákban tanított, később tisztviselői, illetve (minisztériumi) hivatalnoki állásokat töltött be. Doktori tézisét – „A görög nő az ókorban” címmel – az egyetem bölcsészeti karán védte meg 1881-ben. Külföldi útjai során behatóan tanulmányozta az iskoláztatási kultúrákat, illetve az azok háttérében lévő oktatásfelfogásokat, kiváltképpen Franciaországban és Németországban.

Egyetemi tanári pályafutása 1901-ben indul el, amikor is a budapesti tudományegyetemre kerül. Itt a Lubrich Ágost (1825–1900) halála után megüresedett neveléstudományi tanszék vezetésével bízzák meg. Közel három évtizeden át fog e helyen tevékenykedni, mindenekelőtt a pedagógusok képzésének síkján. Egész egyetemi karrierjét kiemelkedő oktatási és olthatatlan lelkesedéssel végzett kutatási tevékenység jellemezte. Az egyetem tanárképzős hallgatóinak elsősorban nevelélméletet, oktatálméletet és neveléstörténetet adott elő. Tudományos érdeklődése vektoriálisan a pedagógia és a nevelés történetének területére fókuszálódott. Az itt elért kutatási eredményei, illetve kimagasló tudományos érdemei alapján 1914-ben az MTA rendes tagjává választották. Székfoglaló beszédében az 1777-es Ratio Educationis alapelveit vette elemzésének tárgyává. Szakmai és közéleti tevékenységének vonatkozásában meg kell még említenünk, hogy Fináczy Ernőben a Magyar Pedagógiai Társaság alapító tagját, 1904 és 1925 között pedig annak elnökét lehet tisztelni. Kifejtett tevékenységének elismeréseként a társaság 1925-ben az örökös tiszteletbeli elnöki tisztséggel bízta meg. Az 1927–1928-as tanévben az egyetem rektori tisztségét tölti be. Úgyszintén tagja és előadója, majd alelnöke, több éven keresztül pedig ügyvezető elnöke volt az Országos Közoktatási Tanácsnak, ahol számos oktatáspolitikai nézetét érvényesítette, többek között az 1883-as közoktatási törvény kidolgozásában. Mint klasszika-filológiai alapképzettséggel rendelkező neveléstörténész, pedagógia professzor és oktatáspolitikus minden feladatát mindig a

humanizmus alapelveinek alapján, valamint a nemzeti és a keresztény értékek szellemében teljesítette.

Oktatásméleti és általános pedagógiai felfogása a „Didaktika”, illetve az „Elméleti pedagógia” című könyveiben tükröződik a legteljesebben. Az egyetemi előadásainak alapján összeállított munkák csak halála után, 1935-ben, illetőleg 1937-ben jelenhettek meg, lelkes tanítványainak – Balassa Brúnó, Prohászka Lajos és Nagy J. Béla – gondozásában, a budapesti Stúdium kiadónál. Hasonmáskiadásokra pedig 1994-ben és 1995-ben került sor az OPKM gondozásában.

Azt lehet mondani, hogy egész didaktikai rendszere az eredeti Herbart-féle német normatív modellt követte, jóllehet Fináczy nem egyszer bíráló elemzésekkel illette nemcsak egyes jeles herbartianusok innovatív törekvéseit, hanem magának a híres német pedagógusnak a koncepcióját is, és igyekezett azt egyes elemeiben meghaladni. A didaktika számos nagy jelentőségű kérdésére kitért, azonban a legnagyobb figyelmet az oktatás anyagának, illetve a tanítási tartalmi egységek kiválasztásának, meghatározásának, elrendezésének és feldolgozási technikáinak, módszereinek és elveinek szentelte. Nagy érdeme, hogy el tudta különíteni a tananyag műveltséget vagy tudást formáló funkcióját a tulajdonságépítő, úgynevezett „lélekművelés”-t eredményező erejétől. Úgy vélte, hogy a kiválasztott hat műveltségi terület – nyelv, vallás, irodalom, tudomány, gazdaság és művészet – segítségével részint a tanulók alpműveltségét, részint pedig személyiségük harmonikus (értelmi, esztétikai és erkölcsi dimenziókra kitekintő) fejlesztését szükséges megvalósítani. Az sem hagyható figyelmen kívül, hogy oktatásméleti elgondolásait, az oktatás kimunkált gyakorlati fogásait elsődlegesen pszichológiai tényekkel és törvényekkel, de olykor axiológiai és szociológiai elemekkel is megpróbálta alátámasztani.

Pedagógiai elméletének középpontjában az abszolút értékek (szép, jó, igaz), illetőleg a (katolikus) keresztény vallásos világnézet és a nemzet jövőjének megalapozása áll. Úgy vélte, hogy a nevelés céljait a történeftől elválasztva az eszményi értékekből és nem az egyes konkrét jelenségekből vagy tényekből kell kiszármaztatni. Említett munkájában azt írja, hogy a nevelés célja nem jelenthet egyebet, mint „az egyént s általa a közösséget (nemzetet és emberiséget) az erkölcsi tökéletesedésre képessé tenni”, illetőleg az egyént arra képesíteni, hogy a jót szabad akaratával megtegye, mind saját, mind pedig a társadalom tökéletesedése érdekében”. Ezt pedig mindenekelőtt „a jónak, az igaznak és a szépnek, mint a legfőbb abszolút értékeknek megismerésében és az értékek tudatos megvalósítására való törekvésben lehet elérni”. Érdekes módon, noha a neveléstudomány viszonylatában nagy jelentőséget tulajdonított a pszichológia területén megjelenő kutatási eredményeknek, és nyomon követte, sőt tanulmányoz-

ta és megközelítésre javasolta a XX. század elején megjelenő reformpedagógiákat, erős konzervatív beállítódása alapján nem értett egyet azokkal a törekvésekkel, amelyek a hagyományos és meglehetősen merev (Herbart-féle) normatív pedagógiai gyakorlatot, alternatív, mindenekelőtt a gyermeklélektani kutatások által támogatott szabadságalapú neveléstudományi elképzelésekkel próbálták helyettesíteni. Úgy látta, hogy az alapvetően természetes adottságok szabad kibontakozására alapuló liberális reformgondolatok meglehetősen távol állnak a nevelés hagyományos fogalmától.

Fináczy tudományos munkásságának központi vonulatát minden bizonynyal a nevelés és a nevelélméletek, valamint az iskolázás és a pedagógiai gondolkodás múltjának feltárása és feldolgozása jelentette. Többnyire elsődleges források felkutatásán és elemzésén alapuló kutatásait a következetesség, a rendszeresség, az objektivitás, az elmélyültség, az elkötelezettség, valamint a hiteles megítélések, mindig az adott kor jellegzetességeibe ágyazódó megnyerő értelmezések nyújtása jellemezte. Neveléstörténeti munkásságának központi eszméje és vezérkritériuma abban a feltevésében állt, miszerint az emberiség történelme voltaképpen nem egyéb, mint az alapvetően nevelés által meghatározott általános erkölcsi fejlődési-tökéletesedési folyamat története. A nevelés története pedig ezek szerint éppen az emberiség fokozatos erkölcsösödésének útját tárja fel. Munkáival egyszersmind egyetemesen átfogta (az ókortól a XX. századig) a változatos pedagógiai áramlatok, a különféle iskolázási kultúrák és oktatási gyakorlatok, valamint a jellegzetes nevelési felfogások alakulásának szinte összes fontosabb fejlődési periódusát. Neveléstörténeti műveinek nemcsak történeti jelentősége van, hisz azok a mai olvasó számára is érvényes és érdekes megállapításokat tartalmaznak. Ugyanis a tárgyilagos elemzések és értelmezések nagy többsége érvényességét nem veszítette el, ma is megállja a helyét és jól hasznosítható.

Fináczy szerfelett termékeny szakíró volt. Jelentősebb könyveit életében többször is kiadták, halála után pedig posztumusz kiadásokat, illetőleg reprint formájú kiadásokat is megjelentettek életművének gondozói. Nagyszabású munkái közül ezennel az alábbiakat emeljük ki:

- *A magyarországi középiskolák múltja és jelene* (1896)
- *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában I–II.* (1899; 1902)
- *Az ókori nevelés története – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz* (1906)
- *A középkori nevelés története – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz* (1914)
- *A renaissancekori nevelés története – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz* (1919)
- *Világnézet és nevelés: tanulmányok* (1925)

- *Az újkori nevelés története, 1600–1800 – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz* (1927)
- *Nevelélméletek a XIX. században* (1934)

Meglátásunk szerint már a fentiekben elmondottak is elégséges alapot nyújtanak annak leszögezésére, hogy Fináczy Ernőt ma a magyar neveléstudomány, és azon belül pedig kiemelten a neveléstörténet jeles képviselőjeként kell számon tartanunk. A humanista és keresztény szellemiség által áthatott, a nemzeti sajátosságokat szervesen magán hordozó gazdag munkásságát a XIX. század végén és a XX. század elején fejtette ki. Mindenekelőtt az egyetemes neveléstörténet területén folytatott értékes munkát, ott ért el kimagasló, az utókor vitathatatlan elismerését is kiváltó eredményeket. A szakértők ma egyöntetűen megegyeznek abban, hogy Fináczy a magyar neveléstörténet-írás legelső nagy hatású, elismert és tekintélyes, manapság minden bizonnyal már klasszikusnak nevezhető alakja volt.

Fináczy Ernő

A középkori egyházi nevelés

(Részlet a szerző *A középkori nevelés története* c. művéből)

Magyarország

Hogy a következő XI. századtól kezdve Magyarországon is voltak kolostori, székesegyházi és káptalani iskolák, részletesen kimutatta Békefi Remig. A bencések, majd később a ciszterciták, promentreiek, ágostrendiek, ferencesek és domokosok, úgyszintén a kartauziak minálunk is neveltek és tanítottak monostoraikban, mégpedig – eredetükhöz képest – európai norma szerint; hasonlóképpen a székes és társas káptalanok kötelékében is voltak alapításuktól fogva iskolák, melyeknek tanításanyaga a trivium tárgyait bizonyosan felkarolta, esetleg a quadrivium egyik-másik ágát is.

A kolostori művelődés

Azzal, hogy Nyugat-Európában a kolostor lett minden műveltség gócpontja, megváltozott a szerzetesi életmód is. A monostorok lakói még mindig pontosan végzik a nappali és éjjeli ájtatosságot, még mindig megtartják a Regulát, még mindig erős fegyelem alatt állnak (mely a francia kolostorokban különösen a 930-ik évi clunyi reformot követő időkben mutatkozik szigorúnak), még mindig akadnak közöttük aszkéták és világkerülők; de általában mégis derültebbé válik a kolostori élet; a külvilág verőfénye is utat talál az istenes épületek falai közé; idővel úribb állapot és nagyobb kényelem jelentkezik mindenfelé. Már elmúltak azok az idők, mikor a szerzetesek maguk szántották fel a földet, maguk húzták a terméssel megrakott szekeret, maguk irtották fejszájukkal az erdőt, maguk csapolták le a vadvizeket, és mikor a munkától kérgessé vált kezük ügyetlenül vezette a könnyű pennát. A durvább munkát most már a kolostori uradalmak alattvalói végzik robotba. Nagy vagyonságok tartoznak az egyes rendházakhoz; termékeny szántóföldek, buja legelők és kaszálók, rengeteg erdők és nyékek, gyümölcsösök és szőlőkertek, halastavak, malmok. S még ha a házilag kezelt urasági birtoknak, a dominicumnak (vagy terra salicának) jövedelmei kívánivalót hagytak is, a szolganép telkei (mansi, hobae) szerint pontosan kivetett

pénzbeli és természetben való szolgáltatáson – bor és sör, csirke, juh, sertés, tojás, méz, búza, hüvelyes vetemény, vászon, posztó, zsindey, kosár, donga stb. – elegendők lehettek a gondtalan élet feltételeit megteremteni.

Forgalmas élet uralkodik a nagy kolostorokban. Mindenik egy-egy fogadó, a vendégek számára épült külön helyiségekkel. A szegény utasoknak ingyenes ellátása erkölcsi kötelesség. A házi gazdaság arányairól a lovak, szarvasmarhák, kecskék, juhok, sertések számára épült külön-külön istállók és ólak tanúskodnak. Épp ily intenzív az ipari tevékenység. A főépület körül sorakoznak a vargák, nyergesek, képfaragók, esztergályosok, tímárok, ötvösök, kovácsok, kallósok, bodnárok műhelyei, melyeknek munkásait a dologtevés időszakaira a kolostor látta el. A nagy monostorokban naponként több százra is ment az élelmezettek száma. Sankt Gallennek oly nagy sütökemencéje volt, hogy egyszerre 100 darab kenyeret lehetett benne sütni, és a kolostor malmaiban évente tíz használhatatlanná vált malomkövet kellett újjakkal pótolni.

A szerzetesek cellái még mindig egyszerűek, de a refektórium, a könyvesház, a káptalani terem, a keresztfolyosó már műízléssel épült helyiségek, és a quadrum virágágyai közt csinos szökőkút vagy csorgó hűsíti a levegőt forró nyári napokon.

A kolostor templomát a művészet remekei díszítik, melyeket hozzáértő szorgalmas barátok kezei alkottak; fali- és üvegfestmények, szárnyas oltárok, finoman kifaragott imazsámolyok és szószékek, csodás ötvösmunkák (kelyhek, candelábrumok, ereklye- és tömjéntartók, ámpolnák, dísz tárgyak), apácák kezeitől származó, mesteri szövésű és hímzésű kárpitok. A szkriptóriumban a könyvek százai készülnek kedvtelésből (a kolostor számára) vagy megrendelésre: ügyes kezek dolgozzák fel ott a kolostorban a finom és puha hárttyákat, rójják fáradhatatlanul az egyformára szabott, kitörölhetetlen betűket, festik a ma is élénk színekben pompázó iniciálékat, csinálják bámulatos türelemmel a századoknak ellenálló, tartós és díszes kötéseket, és a hozzávaló, finoman cizellált ezüst kapcsokat. Iskolázott énekkar kíséri az orgona felemelő hangjait s az árva kis csengettyű helyét, mely egykoron oly félénken hallatta szavát az őskolostor fatornyocskájában, a magasra nyúló, kőből épült toronynak hatalmasan zúgó harangjai foglalják el. Mindenütt az Urat dicsérő tudatos műveltség és csiszolt ízlés, mindenütt szerető műgond és a szépben való gyönyörködés, mely talán az elvilágiasodás veszedelmével járt, s bizonyára messze eltávolodott a krisztusi egyszerűségtől és alázatosságtól, de ez idők szerint egyetlen hathatós ösztönzője volt a magasabb rendű szellemi életnek és haladásnak.

A kolostorok nagy száma

Ma már alig alkothatunk magunknak fogalmat a középkori kolostorok nagy számáról. Egész Nyugat-Európa sűrűn be volt velük népesítve. Szent Vilmos dijoni apát például 40 közeli monostor élén állott, melyekben 1200 szerzetes élt. A cambrayi püspöki egyházmegyében a XI. század második felében körülbelül 40 szerzetesi vagy káptalani monostor volt, melyeknek egyikéről a forrás megjegyzi, hogy most szegény a kolostor, s ezért csak 50 szerzetes lakik benne, de azelőtt sokkal több volt. Sankt Gallenben 895 körül élt 42 presbiter, 24 szerpap, 15 subdiakonus és vagy 20 laikus testvér. Bajorország mai területén 900 előtt 96 bencés kolostor állott fenn. Hasonló viszonyok voltak olasz földön. Minden kolostorban folyt valamelyes oktatás, de a nagyobbakban (az úgynevezett anyakolostorokban) rendes iskola volt szervezve.

Walahfrid Strabo állítólagos naplója

Hogy milyen volt egy kolostori iskola belső élete, mit és hogyan tanítottak benne, miképpen folytak le az iskolás gyermekek napjai, milyen volt komoly munkájuk és milyen volt a szórakozásuk, minderről összefüggő egykorú leírásunk nincsen. A Walahfrid Strabo reichenai tanulóéveit ismertető színes, mozgalmas kép hitelességéhez fűzött remény régen széjjelfoszlott. Nem is a középkorból való ez a leírás, hanem a XIX. század közepe táján készült; szerzője egy svájci bencés nevelőintézet tanára, aki annyira bele tudta érezni a középkor hangulatába s annyira korszerűvé és stílszerűvé tudta tenni előadását, hogy – bár senkit sem akart tévedésbe ejteni – komoly tudósok is akadtak, kik e naplószerű feljegyzéseket Walahfridnak tulajdonították, és reájuk mint forrásra hivatkoztak. Mivel e csábító ábrándról le kellett tennünk, ma is csak a középkori irodalom elszórt adataiból bírjuk magunknak megalkotni egy kolostori iskola teljes képét.

Belső és külső iskola

A nagy kolostorokban rendszerint két iskola állott fenn; egy belső iskola (schola interna vagy schola claustris) az Istennek ajánlott gyermekek, azaz; a leendő szerzetesek számára (qui Deo oblatis erant; másként: monachici habitus pueri) s egy külső iskola (schola exterior vagy canonica), azok részére, akik világi papok

akartak lenni (discipuli canonici) s székesegyházi vagy káptalani iskolát közelben nem találtak, továbbá kivételesen oly gyermekek számára is, kiket szüleik egyházi szolgálat célbavétele nélkül az ismeretek valamely ágában ki akartak képeztetni. Ilyen esetek, főleg bejáró tanulókra vonatkozók, általában elég ritkák lehetnek. A Sankt Gallen-i kolostor krónikájában csak egyetlen adatot találtam, mely bejáró világi tanulókra vonatkozik. Tutilórol olvassuk, hogy „nemes ifjakat tanított húros hangszerekre az apától kijelölt helyen”. Ellenben Lanfrancus a XI. századból való dekrétumainak egy helyén beszél azokról az ifjakról, akik a kolostorban kaptak ellátást s olyanokról, akik „a külvilágból jöttek” (iuvenes tam nutriti quam de saeculo venientes), amely kifejezés jelenthet világi bejáró tanulókat.

A belső és külső iskola helyiségei, nyilván a szerzetes növendékek tiszta erkölcsének megóvása végett, teljesen el voltak különítve úgy, hogy a kétféle iskola tanulói semmiképpen sem érintkezhetek egymással. A Sankt Gallen-i alaprajzon a külső iskola az északi oldalon, a belső iskola a keleti oldalon található, oly távol egymástól, hogy a két iskola épülete közt az egész palatium (apáti lak), az orvosok lakása, a gyógyszertár, a fűvészkert és a kórház helyezkednek el. Még az istentisztelet alkalmával sem közlekedhettek a kétféle iskolás gyermekek: külön-külön bejáróik voltak. Rendszerint azonban a belső iskola növendékei nem is jártak a nagy templomba, hanem a schola interior tőszomszédságában levő, Sz. Péterről elnevezett kápolnába, melynek az oblatások számára fenntartott része kőfallal volt elzárva.

Nevelés és figyelmeztetés

A kolostori iskolába már a befejezett ötödik évvel felvették a fiúkat, akik a törvényes korig (usque ad legitimum aetatem), azaz: 15 éves korukig gyermekeknek (pueri) neveztettek és iskolába jártak. Az iskolák népessége nagyon különböző; néhol 100, másutt csak 5–6. Ha még oly kevesen voltak is, egy pillanattig se hagyták őket magukra. Főleg a belső iskola növendékeire ügyeltek állandóan, minden tetteiket és szavukat megfigyelve, minden ártalmat vagy bűnre szolgáló alkalmat gondosan távol tartva tőlük. Szerénység, hallgatás és engedelmesség azok az erények, melyek a serdülő ifjúnak ékességei. Az iskolában minden növendéknek külön-külön ülőhelye volt (singuli singulos truncos pro sedibus habent), hogy egymást meg ne érinthessék; a tanító ülőhelyét pedig korlát választotta el tőlük. A gyermeknek csak tanítójával és apátjával (dékánnal,

priorral) volt szabad beszélnie; más felnőtt egyénnel nem közlekedhetett s ajánlékot sem fogadhatott el tőlük. A Sankt Gallen-i Ekkehard jegyzi fel azt a kedves adomát, hogy mikor Konrád király 913-ban meglátogatta a kolostort, az előtte elvonuló kis gyermekeket (infantes) próbára akarta tenni s almát dobott eléjük a földre; mikor aztán látta, hogy egyikük se nyúl az almák után, megcsodálta az iskola fegyelmét (miratus est disciplinam) s a tanulóknak látogatása emlékére három játszónapot, azaz: három szabadnapot adott (puerolis edixit tres dies ad ludendum et tunc quidem et in posterum).

A fegyelmezés eszközei nagyon szigorúak voltak. A testi fenyítéket (mely már Sz. Benedek regulájában megvan) rendszeresen (sokszor igen csekély vétéségek vagy hibák felmerülésekor) alkalmazták. A latin grammatika tanítóját nem is ábrázolták másképpen, mint nyír vesszőből készült virgáccsal kezében; s ez a mondás: „az iskolai virgács hatalma alatt lenni”, a gyermekéveket s a grammatika tanulásának idejét jelentette. Közmondássá vált az is, hogy „Verd meg fiadat vesszővel és meg fogod lelkét menteni a haláltól”.

Mindezt nem a mai szemünkkel kell néznünk. A középkori tanító legtöbb esetben jóhiszeműen járt el Salamon mondását idézve, mely szerint: aki gyermekét szereti, megveri. Meg volt arról győződve, hogy a gyermeket már korán hozzá kell szoktatni a szenvedések elviseléséhez, ennek legalkalmasabb módja pedig a test megfenyítése. A kor erkölcsi is nyersebbek voltak s az akkori nemzedékek fizikuma is ellenállóbb volt. A verésben a középkori tanuló gyermekek nem is láttak valami kegyetlenséget (mint ahogyan nem láttak benne ilyent rövid idővel ezelőtt az angol public-schoolok növendékei). Tudomásunk van egy középkori iskolai ünnepről, melyet a virgács ünnepének hívtak (virgidemia). A tanulók tanítóikkal együtt kivonultak az erdőbe s itt vágták és gyűjtötték össze a virgácsnak való mogyoró- vagy nyír vesszőket, melyeknek súlyát majdan hátukon kellett érezniök. Munkájuk végeztével játszottak és szórakoztak az erdőnek egy tisztásán, aztán ozsonnát kaptak szüleiktől vagy tanítóiktól, s estefelé tréfálkozva és kacagva tértek vissza fenyítésük eszközeivel a városba.

A tanuló gyermekek napirendje

A kolostori iskolák növendékeinek napirendje a szerzetesekéhez alkalmazkodott; különösen a zsolozsmához. A nap 24 órájából 4 óra esett zsolozsmára; a többi pihenésre vagy tanulásra volt szánva. Mihelyt az éjszakai vigíliákra hívó harang megkondult, a növendékek is templomba vonultak és zsolozsmáztak.

Ennek utána megint alhattak, a hajnali dicséretig, a felkelés idejéig. Hat órától kilencig iskolában voltak; azután misét hallgattak, és az istentisztelet végeztével következett a Capitulum, azaz: mindnyájan összegyűltek egy tágas teremben, ahol válogatott részleteket olvastak fel nekik a martirologiumból és a Regulából; továbbá itt és ekkor gyóntatta meg az apát vagy a perjel (illetve dékán) a növendékeket, s ekkor ment végbe – hihetőleg nagyobb kihágásokért – a virgáccsal való nyilvános megfenyítés (Pueri in capitulo suo vapulent).¹ Az ebédet déltájban ($1/2$ 12-kor) költötték el a refektóriumban; ételeik ugyanolyanok voltak, mint a szerzetesekéi; csakhogy a kisebb gyermekeknek, tekintettel korukra és fejlődő szervezetükre, általában megengedték a húsételt. Ebéd után a növendékek pihentek három óráig, s ezután megint iskola következett vécsernyéig. Összesen hat órát tanultak naponként.

Hú képet ad minderről egy tréfás párbeszéd, mely a latin nyelvtanítás céljaira készült s egy XI. századbeli gyakorlókönyvben található:

Tanító: Gyerek, mit műveltél ma?

Tanítvány: Sokat. Éjjel, mikor hallottam a jeladást, felkeltem ágyamból, elénekeltem a testvérekkel a nocturnát; azután énekeltünk minden szentekről és elénekeltek a reggeli dicséretet; majd a primát s a hét zsoltárt a litániával és az első misét; azután a tertiát és az első nappali misét; azután elénekeltek a sextát; és ettünk, it-tünk, aludtunk; majd megint felkeltünk nótát énekelni és most itt vagyunk nálad, hogy meghallgassuk, mit fogsz nekünk mondani?

Tanító: Mikor fogjátok énekelni a vesperast és a completoriumot?

Tanítvány: Ha megjön az ideje.

Tanító: Kaptál ma verést? (Fuisti hodie verberatus?)

Tanítvány: Nem, mert ma vigyáztam magamra.

Tanító: Hát társaiddal hogyan áll a dolog?

Tanítvány: Mít kérdezed? Nem merem feltárni előtted titkainkat. Mindenki tudja, hogy kapott-e verést vagy sem?

Tanító: Mít eszel naponta?

Tanítvány: Én még húst eszem, mert gyermek vagyok, aki a virgács hatalma alatt áll (Adhuc carnibus vescor, quia puer sum sub virga degens).

Tanító: Azonkívül mit eszel?

Tanítvány: Főzeléket, tojást, halat, sajtot, vaját, babot; általában mindent, ami tiszta, hálásan megeszek.

Tanító: Nagyétű (valde edax) vagy, ha mindent megeszel, amit eléd adnak.

Tanítvány: Olyan falánk (vorax) nem vagyok, hogy *egy* étkezés alatt mind-egyik ételből ehessem.

Tanító: Hogy-hogy?

Tanítvány: Egyszer az egyik, másszor a másik ételből eszem, mértékletesen, miként szerzeteshez illik, nem pedig falánk módon, hiszen nem vagyok dőzsölő ember (quia non sum gluto).

Tanító: És mit iszol?

Tanítvány: Ha van sört; ha nincs vizet.

Tanító: Bort nem iszol?

Tanítvány: Nem vagyok olyan gazdag, hogy bort vehessek magamnak; de a bor nem is gyermekek és balgák, hanem csak öregek és bölcsek itala.

Tanító: Hol alszol?

Tanítvány: A dormitóriumban, a testvérekkel.

Tanító: Ki kelt fel éjjeli zsolozsmára?

Tanítvány: Néha meghallom a jelzést és felkelek; néha a mesterem ébreszt fel, keményen, virgáccsal.

A diákélet néhány derűs vonása

A fentebb közölt adatok, melyek nagyjából rendi szabályokban találhatók, azt a látszatot keltik, mintha a kolostorban nevelt gyermekek élete mindvégig dermesztően egyhangú, végtelenül komor, sőt gyötrelmes lett volna. De a valóságban ez az élet még nem volt egészen hűjával a derűs hangulatnak. A legkomolyabb tárgyú kolostori krónikák és szerzetesi életrajzok borús felhőzetén is átszűrődik egy-egy melegítő fénysugár, mely megsejteti, hogy a tanulóktól ott sem lehetett egészen megvonni a játékot, a kedélyes szórakozást, az egészséges testmozgást és mindazt, ami nélkül elsenyved a gyermek. S a mindig csak ütlegetni kész Orbiliusok mellett találkoztak nagy számmal jóságos tanítómesterekkel, akiknek keze nemcsak sújtani, hanem áldani is tudott.

A Sankt Gallen-i iskoláról azt írja Notker Labeo, hogy szabadnapokon, mikor szünetelt a virgács és hallgatott a felvigyázó, mindenféle testgyakorlatokat végeztek a tanulók: versenyt futottak, birkóztak, célba dobtak stb. Bármilyen kivételes is a középkor kolostori iskoláiban az ilyen világias szórakozás, a felhozott eset mégis mutatja, hogy koronként szabadabb szellem is tudott érvényesülni.

A nagyobb kolostorok tanulóinak évenként külön örömnüepük volt, melynek sikeréhez e célra szerkesztett versecskékkal, dalokkal, mondókákkal a tanítók is hozzájárultak. Sankt Gallenben a X. században az volt a szokás, hogy Szent Katalin napja (nov. 25) előtt való vasárnap a tanulók iskolai apátnak tettek meg legjobb viseletű és legszorgalmasabb társukat, ki viszont két gyermeket káplánjának választott. December 13-án a rektor a gyermekapátot és káplánjait a templom ajtaja elé vezette, miközben a kórus elénekelte a *tedeumot*. Erre az apát és káplánjai levetették saruikat és csuklyájukat, s tanuló társaikkal (alattvalóikkal) versenyt futottak a főoltárig. Ha nem előzték meg a többieket, 4 icce bort fizettek büntetésül; ha elsők lettek, az apát díszes karszékekben fogadta az eléje járulókat. A gyermekek fáradozásuk jutalmául almát, körtét, süteményt kaptak, de vízzel is leöntötték őket. Az ünnep folytatódott december 28-án, aprószentek napján, amikor konyha és pince minden jóval szolgált a tanulóknak. A vécsernye után az iskolai apát káplánjaival együtt fellépett egy asztalra, karkísérettel elénekelte néhány latin éneket, keresztségével megáldotta a népet, aztán leszállott emelvényéről, s ezzel véget is ért rövid dicsősége.

A későbbi századok forrásszerű emlékeiben is mindig akad egy-egy vonatkozás vagy célzás, egy-egy elejtett szó vagy alkalmi hasonlat, egy-egy adoma vagy igaz történet, mely gyaníttatja, hogy az iskolai életnek akkor is megvolt a maga poézisa, néha talán nagyobb is, mint az iskoláztatás későbbi korszakaiban. Üde légkörben érezzük magunkat, ha például arról a derék tanítóról olvasunk, aki, mikor monostorából útra szólítják hivatalos dolgai, magával viszi kedves tanítványát, „hogy az ő elméjét, melyet a tanulóifjak sokaságában felismerni és kedve szerint próbára tenni” nem tudott, négy szemközt vizsgálhassa meg behatóan. „S gyakran megtörtént,” beszéli a tanító, „hogy lovaglás közben is tanulóval töltöttük az egész napot; majd olvastuk a leckét, mely nem volt rövidebb, mintha az iskolában foglalkoztunk volna vele (quam si in scholis ad hanc vacaremus); majd útközben a költészet verses játékaiban gyönyörködtünk (nunc poetisando viam metro collusimus); majd a próza versenypályájára (ad prosaicam palaestram) tettük át gyakorlatainkat, majd valami egyszerű szövegen

mértük össze elménket, gyakran meg beleizzadtunk a szillogizmus csatározásaiba (saepe sillogisticis cavillationibus desudavimus)”. Ez az elbeszélés a X. század második feléből való életrajzban olvasható. Egy másik ilyen becses emlék az a bizalmas levél, melyet Gozechinus Scholasticus a XI. század közepe táján írt egy volt tanítványának. A levél tele van kedves iskolai reminiscenciákkal, melyek a tanító és tanítvány között kifejtett meleg érzelmi közösségről tanúskodnak.

Lelki testvérének és fiának Valcherusnak minden jókat kíván
testvére Gozechinus!

Ha visszagondolok arra a sokféle baráti szívességre, melyeket nekem puszta szempillantásomra megtettél, sokszoros hálát, tartozást érzek irántad, szerelmetes fiam, mégpedig nemcsak a régi idők édes, kellemes és kedves emlékei miatt, hanem azért is, hogy új tisztedben oly készségesnek mutatkoztál. Csakugyan elküldötted nekem azt a könyvet, melyet kértem, s mely a te ujjaid nyomait viseli; megmutattad, mily nagyra becsülsz engem, s mennyire nem tekinted mellékes dolognak azt, amiről tudod, hogy az én óhajtásom. Ez a könyv annyira felújítja bennem mindazt a sok szeretetet, melyet azelőtt tanúsítottál irántam, mintha most is a maga teljességében szemem előtt volna. Régen vártam, hogy elküldöd; s amikor most megláttam, mikor kezembe vettem, s a te ujjaid vonásait, sőt saját magadat felismertem benne, irántad való szeretetem újból lánggra lobbant, oly erősen, mintha előbb nem ismertelek és nem szerettelek volna. Most igazán diadalmaskodik a lelkem, hogy valamikor magam vezettem kezemmel tanulatlan ujjaidat az írásban (quod rudes articulos tuos aliquando ipse manu mea ad scribendum direxerim), és hogy a rosszul formált betűket s más effélet, amiben hibázik a zsenge életkor, a hátadba vertem bele (quodque male formatos apices caeterque id genus, quae tenera peccat aetas, super dorsum tuum cuderim). Csemeténkről le akartam nyesni a fölösleges hajtásokat és a túltengő lombot, hogy majdan növekedésében és gyümölcsseiben gyönyörködhessem. Mert kicsoda ültet szőlőkertet, és terméséből nem akar részesedni? Én azonban sokszorta

arattam munkám édes gyümölcsét, mert amit ültettem és öntöttem, annak Isten gyarapodást adott; de senkitől sem áradt felém oly annyira szapora áldás, hogy miatta a te részedről ne mosolyoghatna reám szüntelenül a jó termés bősége.

S vajha mind a két hallgatótermünk összes növendékeit ilyenekké neveltem volna: Vajha öregségünkre csak még egy ilyen támasztékát találhatnék közöttök! De sajnos, a próféta isteni szózata szerint ma felneveljük és felmagasztaljuk fiainkat, holott ők maguk nagyon kevés kivétellel megvetik azokat, kik felmagasztalják őket. De vigyázzanak az ilyenek, hogy amiért a jóra intő atyát megvetették, ne fossa meg őket az atyák Atyja az örökkévalóság végrendeletéről.

Te pedig, szerelmetes fiam, végezd be, amibe belefogtál. Gyapapítsd és jobbítsd, ami jót tőlem kaptál, s ne hagyj fel soha azzal a sok megszámlálhatatlan jósággal, melyért az, aki engem eléd helyezett, az örökkévalósággal fog megajándékozni. S ha olyan jóságosnak mutatkozol irántam, ez se nem új, se nem szokatlan: hiszen mikor még az iskolai virgácsot nyögted (cum adhuc subscholari fleres ferula), ugyanolyan jó szívvvel szolgáltál nekem; s amit a többiektől csak a félelem csikarhatott ki, azt te – mint az ilyen lelkülettől másként nem is várható – a magad jószántából tetted meg; úgyhogy egészen az én ajkamon csüngtél, s szavaimból egyet se engedté a földre hullani. S ha az ilyenekért, úgyszintén az erénynek egyéb jelei miatt, melyekkel kitüntél, már mint gyermeket megszerettelek, életkorod haladtával napról napra szebb reményt tápláltam felőled, látva nagy buzgóságodat olvasmányaid homályos helyeinek megfejtésében, s fűrge elmédnek átható élet és éberségét finomságok megérezésében; úgyhogy addig, amíg többi hallgatóink mesterük tanítását sem élőszóval, sem írásban elérni nem tudták, te mintha egész mesteredet magadba szívtad volna...

Mikor pedig felserdültél s jó erkölceid és tisztaságod miatt örömömről mindig velem voltál, mi volt nekem náladnál kedvesebb és szeretetre méltóbb? ...

S ha aztán külső dolgaimtól nem lehetett szabadulnom, kisegítő tiszted korlátai közt távol levő tanárodát akként helyettesítetted, hogy ami a szövevény vagy bonyodalom akár a teológia, akár a filozófia területén olvasás és vitatkozás közben felmerült, azt (magad is ágas-bogas észjárású ember lévén) éleselméjűen kibogoztad és a kételkedőknek kívánságuk szerint eleget tettél...

(Forrás: Fináczy Ernő: *A középkori nevelés története*.
Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Budapest, 1926,
Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. 157–158, 160–176 p.)

Fodor László

Paul Natorp

(1854–1924)

Paul Natorp a neokantiánusok – az Immanuel Kant (1724–1804) által kidolgozott tanok újraértelmezésére, újraértékelésére és bővítésére törekvők – áramlatához tartozó nagy hatású német filozófus és pedagógus, aki a 19. század második felében és a 20. század első negyedében fejtett ki roppant értékes felsőfokú oktatási és tudományos munkásságot. Az 1899-ben megjelent „Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft” (Szociálpedagógia. Az akarat közösségalapú nevelése) című munkája alapján a szociálpedagógiai irányzat megalapítójaként (ugyanakkor a szociálpedagógiai mai értelemben vett terminus technicusának bevezetőjeként) tartjuk számon.

Natorp Düsseldorfban született, és ott járta ki iskoláit is. Klasszika-filológiai és történelmi tanulmányait azonban már Berlinben és Bonnban végezte. Később érdeklődése szinte teljes mértékben áttevődött a filozófiára és a pedagógiára. Elhatározta, hogy Strassburgba megy, és zenét, természettudományokat, de mindenekelőtt filozófiát fog tanulni. Sikeres tanulmányai befejeztével licenciátusi diplomáját 1876-ban szerezte meg. Rövid ideig egy gimnáziumban tanított, majd házi nevelőként dolgozott. Doktori tézisét is Strassburgban védte meg, minekutána, 1881-ben a Marburgi egyetemen habilitált filozófiából. Itt mindenekelőtt nyilván filozófiát adott elő, de ugyanakkor pedagógiai tárgyakat is tanított (1885-től egyetemi tanári minőségben) egészen 1924. augusztus 17-én bekövetkezett haláláig. Talán nem érdektelen megemlíteni e helyen azt sem, hogy megüresedett katedráját Martin Heidegger (1889–1976), a nagy hírű német filozófus foglalta el.

Natorp szociálpedagógiájának központi elve azt tételezi, hogy míg a nevelés kibontakozásának döntő feltételei a közösségben (Gemeinschaft) rejlenek, addig a közösség megmaradásának és fejlődésének alapvető feltételei, valamint egész jellege is a nevelésben található. A közösség fogalma alatt közös lelki és szellemi kincsekkel rendelkező, azokat azonos joggal érvényesítő, és meghatározott erkölcsi rend alapján élő emberek csoportját értette. Elsődlegesen nem az államra, és nem is a tág értelemben vett társadalomra gondolt, hanem az emberek bensőséges kapcsolatára, olyan összetartó közösségre, amelyik az egyes emberek tudtában létezik, és amely tagjainak arcukat határozottan modellálja.

Ennek alapján könnyen érthető, hogy a német filozófus miért fektetett oly nagy hangsúlyt a nevelés társadalmi meghatározottságára, illetve hogy miért látta úgy, hogy a nevelés nem egyéb, mint a társadalom egyik fontos funkciója. Elméletének kidolgozásakor többek között abból indult ki, hogy az emberi egyén és a társadalom elszakíthatatlanul szoros, szinergikusan és szervesen kölcsönös viszonyban állnak. Úgy vélte, hogy az emberi lény, mint egyén eleve alá van rendelve a társadalomnak, hogy azon kívül gyakorlatilag nem tud létezni, illetve hogy az egyes ember „a fizika atomjához hasonló absztrakció”. Szerinte mind az egyén, mind pedig a közösség meglehetősen rugalmas, folyamatosan változó jelenség, és úgy az egyénre, mint a közösségre alapvetően a fejlődés törvénye jellemző. Azt is kihangsúlyozta, hogy az egyén és a közösség fejlődési folyamata, mint ahogyan fejlődési törvényeik is tulajdonképpen azonosak (amennyiben az egyéni és a szociális jellegű tevékenységi formákat is nagy vonalakban egyformáknak lehet felfogni). Natorp felfogásában a nevelés mindig a társadalom megbízásából történik, és minden esetben eredményeit a társadalom számára nyújtja. E tézisének hitelességét nyilván még napjainkban sem lehetne megkérdőjelezni.

A fentiek szerint az emberi fejlődés alapvető iránya és célja a közösség. Így tehát az egyes egyén jellemének, viselkedésének, erkölcsi arculatának, egész személyiségének kialakítása végső soron a közösség teljes egységének érdekében történik. A nevelés végső célja ekképp nem lehet más, mint felkészíteni az embert a közösség számára. Natorp a nevelés konkrét feladatát mindenekelőtt az akarat (Wille) kialakításában, az ember tudatos szellemi lényegének harmonikus művelésében látta. Egyébként, amikor a nevelés terminust használta, majd mindig az akarat formálására gondolt. Ugyanakkor a német gondolkodó azt vallotta, hogy az ember egyedül az emberi közösség által válik emberré. A közösség hiányában az ember elveszti emberi lényegét, nem képes tudatát és annak alapvető dimenzióját, nevezetesen az akaratát kiművelnie, nem tudja meghaladni az állati szintet. Noha vitatható, de ugyanakkor figyelemre méltó az a tétele is, miszerint a közösség mindenekelőtt az ember akaratát modellálja. Natorp érdekes módon úgy látta, hogy az emberi közösség egyértelműen akaratközösség, és az egyén végső soron úgy tanul meg akarni, hogy megtapasztalja mások akaratát. De úgyszintén a közösség kelti életre egyéni tudatát, önazonosság-tudatát, az vezeti be az erkölcsi világ értékeibe, az adja át neki a történelmi tapasztalatokat. Sem akarat, sem tudat nem létezhet egy másik tudattal vagy akarattal való összevetés, illetve más tudatokhoz vagy akaratokhoz való viszonyulás hiányában. Az ember – írta Natorp a Szociálpedagógia munkájában – csak mások megértése alapján értheti meg önmagát, és csak úgy nézhet

szembe önmagával és értheti meg önmagát, ha előtte sokoldalú tapasztalatra tesz szert azzal kapcsolatban, hogy hogyan viszonyul az egyik tudat a másikhoz, hogyan ítéli meg az egyik a másikat. Ebben az orientációban kivételesen értékesnek tarthatjuk a német gondolkodó azon megállapítását, mely szerint a pedagógiai elméletek megalapozása csakis a társadalmi élet tanulmányozásának alapján válik lehetővé, a neveléstudomány pedig nem lehet egyéb, mint a társadalom tudománya, azaz társadalmi pedagógia. Ez a pedagógia pedig annak elismeréséből indul ki, hogy egyrészt az egyének nevelése társadalmilag meghatározott, másrészt pedig, hogy a szociális élet kibontakozása és fejlődése az egyének nevelésének függvénye. Ezek alapján nyilvánvalóvá válik, hogy Natorp szerint a szociálpedagógiai vizsgálódások tárgya részint a nevelés társadalmi feltételeinek tanulmányozására, részint pedig a társadalmi élet nevelésre vonatkozó követelményeinek feltárására vonatkozik. Már az előzőekből is jól látható a német pedagógus arra vonatkozó törekvése, hogy a nevelés pusztán individuális szemléletét – amit egyszerűen korlátozott értékkel rendelkező absztrakciónak tartott – meghaladja. A közösség, illetve a társadalom fontosságának előtérbe hozása azonban nem jelenti azt, hogy Natorp az egyén jelentőségét vagy az individualitás értékét tagadta volna, hisz úgy látta, hogy bármely akaratú tett végső soron egyéni megnyilatkozás. E helyen fontosnak tartjuk azt is megemlíteni, hogy felfogásában az akarat fogalma voltaképpen az önazonosság tudatát és az öntudatot jelöli, mint ahogyan ehhez kapcsoltan a céltételezést, eszmék kidolgozását és követelmények támasztását is. Az egyéni akaratok közössége azt feltételezi, hogy az együtt élő egyenlő egyének szabad akaratuk alapján megtanulják, hogy azonos dolgot akarjanak. Szerencsés helyzetben a közösség akaratát az egyén nem passzív módon fogadja el, hanem ő maga dönt annak viszonylatában. A közösség azért, hogy nem kötelez, hanem mint erkölcsalapú életközösség az egyéneknek csak a mintákat sugallja, csak a fő irányvonalakat tárja fel, tulajdonképpen az individualitás fejlődését teszi lehetővé. Paul Natorp szilárd meggyőződése volt, hogy az egyéniség éppen akkor sérülne, ha az egyént elszakítanánk a közösségtől. A jó vagy a morális cselekvés nem érthető az izolált egyének síkján, csakis a közös együttélés vonatkozásában. A „milyennek kell lenni”, „mit kell tenni” vagy a „hogyan kell viselkedni” kérdéseire csakis az emberi tudat képes választ nyújtani, ugyanis kizárólag az ember képes célok megtervezésére, kidolgozására és tudatos nyomon követésére. A tudat, a tudatosság, az öntudat vagy az önazonosság-tudat fejlődését pedig elsősorban az emberi közösség, az erkölcsi normarendszer alapján működő társas élet jellegzetes formatív aktivitásai, illetőleg nevelő értékű hatásai segítik elő.

Az akarat nevelésben, a gyakorlati tettek és a morális cselekvések végrehajtására történő felkészítés folyamatában Natorp három szakaszt különböztetett meg, és pedig:

- a) az ösztön szakasza,
- b) az akarat szakasza és
- c) az ésszerű vagy értelmes akarat szakasza.

Az első szakaszban tulajdonképpen egy általános tendenciáról van szó, amely a célirányos tevékenység lehetséges irányát mutatja meg, anélkül azonban, hogy az iránytól való eltérés tilalma vagy annak egységessége tudatosult volna. A második szakaszban e tendenciához hozzáadódik a tudatosság. Végül pedig a harmadik szakaszban az értelem szabályainak megfelelően működő akaratról van szó, illetőleg az akarat szükséges racionális mértékéről, megkívánt tudatos, logikai és észbeli erősségéről. Natorp felfogásában a három szakasznak bizonyos erények is megfelelnek. Ekképp az ösztönhöz a mértékletesség, az akarathoz az aktivitás, a bátorság, a fegyelmezettség és a megvalósítás erkölcsi ereje, az ésszerűséghez pedig az igazságosság és a méltányosság társul. Ezek az erkölcsi élet egységét szavatoló (és nyilván a közösségben való részvételt is szabályozó) erények azonban egymástól nem függetlenül, hanem egymással szoros kapcsolatban, mondhatni egymásba épülten, ugyanakkor egymást kiegészítve léteznek, és ekképp képesek meghatározni az egyén moralitását.

Az előbb bemutatott szakaszok fényt derítenek a nevelés szükséges lépéseire is. Ugyanis először az ösztönélet formálására van szükség, majd ezt követően az akarat fejlesztésére, végül pedig az akarat és erkölcsi értelmesség alakítására. Az első lépés bejárása, voltaképpen az ösztönszerű megnyilvánulások szabályozása alapvetően a család feladata, a másodiké az iskola kötelessége, a harmadik lépést pedig részint az egyes egyének közötti viszonyok, részint pedig a közösségben folytatott szabad önképzés juttatja érvényre. Minden egyén teljes értékű erkölcsi fejlődésének végső garanciája azonban a társas együttélés, illetve a közösségi élet zajlásában való részvétel. E pontban következtetésként azt fogalmazhatjuk meg, hogy Natorp szociálpedagógiája végeredményben nem egyéb, mint a társadalom által serkentett, a közösség érdekében kifejtett, és alapvetően az által közvetített akaratnevelés átfogó elmélete. Eme akaratnevelési elmélet szükségszerűen a közösségi életből indul ki, és annak folyamatait, sajátosságait és szerkezeti felépítését folyamatosan szem előtt tartja.

Natorp szerint az ember az élet három nagy horderejű jelenségétől nyeri el a nevelő értékkel rendelkező hatásokat, és pedig:

- a) a családtól,
- b) az iskolától és
- c) a közösségtől (a társadalomtól).

A család a társadalom sejtje, melynek színterén mindenekeelőtt a jellem, az erkölcsösség vagy a viselkedés formálása zajlik, de ahol a gyermek munkára nevelése is elkezdődik, éppen a kezdetleges munkaformák végzése által.

Az iskola intézményének alapvető feladata az oktatás, melynek keretei között mindenekeelőtt értelmi és akarat, de ugyanakkor esztétikai nevelés is megvalósul, azokon keresztül pedig hathatós magatartásformálás is folyik, hisz a gyermeket egy pontosan szabályozott és rigorózan rendezett életmóddal ismerteti meg. Natorp meglátása szerint az értelmi nevelés, a logikus tudatosság és az ésszerűség fejlesztése előnyösen hat az akarat alakulására is. Minél erősebb az értelmi nevelés sajátos, elsősorban a matematika, fizika és grammatika tantárgyak által megalapozott jellege, az annál hatásosabban fogja elősegíteni az akarat formálódását. Az iskola tehát nyilvánvaló módon egy olyan társadalmi szervezeti egység, amelynek értéke éppen abban áll, hogy a gyermekeket megtanítja helyesen gondolkodni, kialakítja bennük a szabályok iránti tiszteletet (szabálytudatot), valamint a rend szellemét. Natorp értelmezésében az iskola végső célja azonban az egész nemzet kinevelése a közösség, a tudatosság és az egyenlőség elveinek függvényében. Figyelemre méltó, hogy Natorp elképzelésében csakis egy olyan iskola töltheti be sikeresen alapvető társadalmi funkcióját, amelyik egyfelől mindenki számára kötelező, másfelől pedig minden gyermek számára egyformán hozzáférhető. E téren a német gondolkodó olykor egy hatosztályos elemi iskoláról, olykor pedig egy 18 éves korig mindenki számára kötelezővé tett teljes körű iskoláról beszélt. Jól látható e helyen, hogy az oktatást eredeti módon az egész nemzetre ki szeretne volna terjeszteni. Egyébként egész oktatáspolitikai felfogása lényeges szocialista elképzeléseken nyugszik, hisz többek között az oktatáshoz való egyenlő jogért és az ingyenes népiskoláért szállt síkra, ugyanakkor az oktatásbeli esélyegyenlőség szószólója volt.

A társadalom tulajdonképpen mint kultúrközösség fejt ki nevelő és formáló hatásait, ösztönözve az emberek önnevelő és önképző tevékenységét. Ebben az orientációban Natorp az iskolán kívüli népművelés és a szabad önnevelés fogalmairól beszél. Ugyanakkor nagy szerepet tulajdonít e téren az alapvető társadalmi tevékenységi formáknak is, kiváltképpen a gazdasági, a konstruktív és a jogi-politikai aktivitásoknak. Szerinte a felnőtte formálódott egyént neveltségi foka nemcsak a közösséghez illeszti, nemcsak abba mintegy beleolvasztja, hanem a közösség nevelőjévé is megteszi.

A megfelelő nevelési eredmények viszonylatában eme három területnek szükségképpen együtt kell működnie, illetőleg egymást kölcsönösen ki kell egészítenie, azonban végső soron az emberi lény talán a legtöbbet a közösségnek köszönhet. Éppen ezért Natorp azt vallotta, hogy mindig nagyon erős közösségi szellemre és egységes társadalmi alapú nevelésre van szükség.

Natorp írásában a filozófiai és pedagógiai témák központi helyet foglalnak el, de azok mellett nemegyszer logikai, etikai, pszichológiai és politikai problematikát is érintett. Ugyanis filozófiai megfontolásait nemcsak a pedagógia, hanem a kultúra, a logika és a politika területén is megpróbálta alkalmazni. Sajnálatos, hogy mind magyar, mind pedig román nyelvű fordításban művei (egy-két részletől eltekintve) mind ez ideig nem jelentek meg. Számos értékes alkotása közül az alábbiakban csupán egynéhányat említünk meg:

Sozialpädagogik (Szociálpedagógia) – 1899.

Logik in Leitsätzen (Logika alapelvekben) – 1904.

Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen. (Egyetemi előadások az általános pedagógia alapjairól) – 1905.

Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik (Szociálpedagógiai tanulmányok gyűjteménye, 3 kötetben) – 1907.

Pestalozzi. Sein Leben und seine Ideen. (Pestalozzi. Élete és eszméi) – 1909.

Pädagogik und Philosophie (Pedagógia és filozófia) – 1909.

Die logischen Grundlagen der exakten Wissenschaften (Az egzakt tudományok logikai alapjai) – 1910.

Allgemeine Psychologie nach Kritischer Methode (Általános pszichológia a kritikai módszer alapján) – 1912.

Allgemeine Logik (Általános logika) – 1912.

Sozialidealismus (Szociálidealizmus) – 1920.

Praktische Philosophie (Gyakorlati filozófia) – 1925.

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy Paul Natorp (mint az úgynevezett marburgi bölcseleti iskola egyik alapítója) voltaképpen a marburgi egyetemen eltöltött több évtizedes pályafutása alatt dolgozta ki filozófiai gyökerekkel és tudományfilozófiai ihletettséggel rendelkező nagyszabású, egységes és racionális pedagógiai elméletét. A német gondolkodó egyébként a filozófiát és a pedagógiát szorosan összefüggő (sőt összeolvadni képes) diszciplínák egységeként fogta fel, és ennek megfelelően a nevelés cél- és feladatrendszerét szinte kizárólag eredeti filozófiai megfontolásainak segítségével tisztázta. Érdekesnek tűnhet, hogy a legnagyobb hangsúlyt a nevelés terén az akarat formálására fektette, viszont annak alapján – a társadalomban való beilleszkedést, illetőleg a közösség szolgálatát elősegítendő – az ember harmonikus fejlesztését követte nyomon. Az akaratot mint lelki erőt noha nyomatékosan előtérbe helyezte, mégsem vélte egyfajta önálló vagy mindenekfelett álló funkciónak. Egyrészt a tudat egyik irányának fogta fel, másrészt pedig más lelki folyamatokkal és aktivitásokkal egybekapcsoltan szemlélte azt. Az akarat tulajdonságoknak az emberi közösség által történő nevelését Natorp kizárólag olyan helyzetben képzelte el, melyben az egyének teljesen egyenlő felekként állnak szemben egymással, és

öntudatosan, illetőleg szabad egyetértésben megtanulják ugyanazt akarni. Az akaratnak mint az ember sajátos lelki megnyilatkozásának fontosságát feltehetően abból a sajátos elképzeléséből vezette le, melynek megfelelően egyrészt bármely emberi cselekvés vagy tevékenység csakis az akarat révén ölthet konkrét testet (illetve az akarat által szabályozottan objektíválódhat), másrészt a közösség elsődlegesen az akarat zónájára hat. Pedagógiai szempontból igencsak releváns, hogy Natorp nézetrendszerében még a tanulás is az akarat függvénye, amennyiben „az ember önmaga tanulni is csak akkor tanul meg, ha előbb megtanul akarni”. Ezek szerint az akarat és az értelem fejlődése organikusan összefügg. Az akarat nevelése elősegíti az értelem fejlődését is, és fordítva, az értelem fejlesztése kedvezően hat az akarat megerősödésére is. Natorp szerint a tudás fejlesztése, illetőleg az értelem (Verstand) kiművelése az akarat kibontakozásának hiányában egyszersmind elképzelhetetlen.

Az oktatás folyamatában elvetette a passzív befogadáson alapuló módszereket, és az aktív szemléletesség elvének mentén az egyéni feldolgozásra, a megtapasztalásra, a kritikai szellemre és az önálló gondolkodásra fektette a hangsúlyt. Úgy vélte, hogy a gyermek- és ifjúkorra alapvetően jellemző kíváncsiság és megismerési törekvés alapján, valamint az oktatott ismeretek és a filozófiai eszmék segítségével fejleszteni kell a kritikai szellemet, hisz az a legjobb garanciája a közösségek jó irányú átalakulásának. Nagy érdeme, hogy feltárta és tisztázta az oktatás nevelő hatásait is. Meglátása szerint az oktatás nevelő erőinek érvényesülése érdekében többek között az érdeklődés felkeltésére, a céltudatosításra, a szabálytudat kialakítására és a gyakoroltatásra van szükség. Úgy vélte, hogy mindaddig, amíg a gyermek nem képes önnön akaratát megfelelően vezérelni, addig a nevelő szakmai feladata, annak szabályozása, akár a jutalmazás, akár pedig a büntetés alkalmazásával, nyilván a növendékek egyéni sajátosságainak figyelembevételével (jóllehet az egyéniség formálása nem képezheti a nevelés fő célját, hisz annak csupán a közösségi érdekek függvényében van némi jelentősége).

A nagy hírű német filozófus és pedagógiai gondolkodó azt hirdette, hogy a pedagógia nem teljesítheti megfelelően központi jelentőségű feladatát, ha nem ismeri el alapelveként, és ha nem helyezi a csúcsra azt a tételt, miszerint a nevelés közösség nélkül nem létezhet. A szociálpedagógia fogalmát azzal a megkérdőjelezhetetlen megfontolással határolta körül, miszerint míg az egyén nevelése a maga teljességében az adott társadalmi feltételek és körülmények függvénye, addig a közösségi vagy társadalmi élet minden szempontú fejlődése és egészséges működése az egyes egyének megfelelő nevelését feltételezi. Nem nehéz észrevenni, hogy ez voltaképpen nem jelent egyebet, mint hogy az ember kizárólag emberi közösségben élve válhat emberré, csak ily módon szerezheti meg az

emberre jellemző és a közösségi életvitelt lehetővé tevő alapvető sajátosságokat, továbbá azt, hogy a tudat törvényei alapján szervezett emberi közösség hiányában nem létezhet eredményes nevelés. Tehát a Natorp-féle szociálpedagógiának a vizsgálódási tárgyát, eme új pedagógiai tudománynak az érdeklődési területét részint a nevelés alapvető társadalmi feltételei, részint pedig a szociális élet fő nevelési premisszái képezik. Itt kell keresni a tudatosság és az erkölcsösség növekedésének, a kritikai beállítódás, az igazságosság és a méltányosság erősödésének, az egészséges emberi közösségek kialakulásának legjobb kulcsát. Egyáltalán nem mellékes tehát Natorp-nak az a konklúziója, miszerint a fenti két dimenzióban végzett kutatások végső soron a társadalmi struktúrák és viszonyok rendszerének fejlesztését, a szociális tevékenységek és funkciók összességének optimalizálódását, végső soron a társadalmi élet tökéletesítését képezik előmozdítani.

Irodalomjegyzék

- Bărsănescu, Ștefan (1934): Sistemul de pedagogie socială a lui Paul Natorp. *Minerva*, I, nr. 2. 92–109.
- Chmaj, Ludwik (1969): *Utak és tévutak a XX. század pedagógiájában*. Budapest, Gondolat.
- Natorp, Paul (1912): Pedagogie socială. In: Onisifor Ghibu (edit): *Anuarul pedagogic*. Sibiu.
- Natorp, Paul (2000): Nevelés és közösség. In: Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Budapest, Osiris.
- Natorp, Paul (1904): *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Fr. Frommanns Verlag, Stuttgart (<http://www.archive.org/stream/sozialpdagogikt02natorpgoog#page/n6/mode/1up>)
- Natorp, Paul (2007): *Psychologie Générale selon le Méthode critique*. Paris, Vrin (http://books.google.fr/books?id=Vv8kT8FgkKMC&printsec=frontcover&dq=Paul+Natorp&source=bl&ots=8psFu4zaRn&sig=OrkJqHmzC9_kWU-8GRysHtKJUCo&hl=fr&ei=cGpTLOhL4WSswaP_ei5DA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=16&ved=0CEsQ6AEwDw#v=onepage&q&f=false)
- Németh András – Pukánszky Béla (1994): *Neveléstörténet*. Budapest, Osiris.
- Saltzman, D. Judy (1999): Natorp on Social Education: A Paideia for all Ages. *Paideia*. (<http://www.bu.edu/wcp/MainEduc.htm>)

Benő Attila

Mitől hasznos a nyelvészet?

2010-ben jelent meg Kontra Miklós legújabb könyve, *Hasznos nyelvészet* címmel (Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja). A könyv elolvasása után az olvasó minden bizonnyal már nem fog azon töprengeni, hogy tulajdonképpen milyen gyakorlati haszna van a nyelvészetnek. A könyvnek ugyanis minden fejezete jelzi, hogy a nyelvészet, különösen a szociolingvisztika, szakmailag megalapozott megoldási javaslatokkal tud szolgálni olyan fontos társadalmi kérdések orvoslásához, mint a nyelvi hátrány, a nyelvi jogsértések, a kétnyelvűség, a nyelvcseré és nyelvhalál, az anyanyelvi nevelés, a nem standard nyelvváltozatok viszonya, a tankönyvek nyelvezete. Ahhoz azonban, hogy az empirikus kutatók, elméleti írók és személyes tapasztalatok által kialakított szakvélemény érvényesülni tudjon, a nyelvhasználattal kapcsolatban is fontos döntéseket hozó politikusoknak oda kellene figyelniük a hozzáértők véleményére, megállapításaira, hiszen ma már a politikusok sem polihistorok (bár vannak, akik úgy gondolják magukról, hogy mindenhez értenek).

Kontra Miklós ebben a könyvében, akárcsak a korábbi *Közérdeklő nyelvészet* címűben, a nyelvészek és nyelvészeti képzettséggel rendelkezők közéleti felelősségét hangsúlyozza olyan helyzetben, amikor a politikusok sok kárt okoznak nyelvi kérdésekben, és ezalatt „a nyelvészek hallgatnak”, mintha nem lenne joguk és lehetőségük nyilvánosan megfogalmazni a szakvéleményt, a szakma álláspontját. Jogosan idézi ezzel kapcsolatban a szerző Labov elgondolkoztató megjegyzését: „Ha egy tudósnak olyan széles körben elterjedt elképzelés vagy társadalmi gyakorlat jut tudomására, amelynek fontos következményei vannak, s amelyek helytelenségét kutatásai kimutatták, kötelessége ezt a lehető legtöbb ember tudomására hozni” (141). A könyv ennek a felelősségtudatnak a jegyében íródott, abban a meggyőződésben, hogy a nyelvhasználatot is érintő közéleti visszásságok és nyelvi babonákkal szembeni harc nem hiábavaló, nem szélmalmokkal való közdelem, bár sokszor annak látszik.

A könyv négy nagyobb részre tagolódik: 1. Szociolingvisztika, 2. Magyar anyanyelvi nevelés, 3. Trianon utáni magyar nyelvváltozatok, 4. Nyelvi jogok, nyelvpolitika. Mind a négy részben hangsúlyozottan megjelenik az a gondolat, hogy a nyelvtudomány olyan ismereteket és felismeréseket hoz létre, amelyek közvetlenül hasznosíthatók és hasznosítandók bizonyos társadalmi kérdések megoldásában.

A szociolingvisztikai kérdésekkel foglalkozó fejezetek témái: a kétnyelvűség, a nyelvpolitika, a nyelv és identitás viszonya, a cenzúra, a társadalmi kutatások etikai kérdései.

A kétnyelvűség fölcserélő és hozzáadó típusáról írva, Kontra Miklós jelzi, hogy az előbbi az asszimilációnak kedvező, az utóbbi pedig nyelvmegőrző jellegűnek tekinthető, bár vannak olyan angolszász nyelvészek, akik ideológiai alapon elutasítják ezt a megkülönböztetést (19).

Mivel a nyelv emberi nyelv, azaz közvetlenül kapcsolódik az emberek és embercsoportok nyelvhasználatához, nem célszerű úgy elgondolni és vizsgálni a nyelvet, mintha az az emberektől függetlenül létezne. Ilyen értelemben a nyelvhasználat törvény általi szabályozása, mindig emberi jogokat érint. A nyelvek védelme vagy megmentése igazából nem választható el a beszélők sorsától, vagyis ha egy veszélyeztetett nyelvet meg akarunk menteni, akkor elsősorban a nyelv beszélőin kell segítenünk gazdasági és társadalmi értelemben egyaránt.

A magyar anyanyelvi nevelés kérdéseit taglaló fejezetek közvetlenül érintik a magyartanárok mindennapi munkájának nyelv kérdéseit. A normatív köznyelv és a nem standard (anyanyelvi) nyelvváltozatok viszonyát illetően Kontra Miklós hangsúlyozza, hogy a tanításban a *fölcserélő nyelvpedagógia* helyett a *hozzáadó nyelvpedagógiát* kellene érvényesíteni, amelynek az a célja, hogy a gyerekek az új nyelvváltozat olyan módon sajátítsák el, hogy a régi ne sérüljön, és ne iktatódják ki, és ilyen módon az új nyelvváltozat hozzáadódjék a korábbi anyanyelvi ismeretekhez, bővítve az addigi nyelvi repertoárt. Hiszen a tanulók regionális nyelvjárásai sajátosságait nem kiiktatandónak, kigyomlálandónak vagy üldözendőnek kellene tekintetnünk, hanem olyan nyelvhasználati szokásnak, amelynek érvényességi körét és standard nyelvváltozattól eltérő jellegét kellő türelemmel és tapintattal lehet és kell tudatosítani, hogy ne azt a tanulságot szűrje le a gyerek, hogy az otthoni nyelvváltozat szégyellnivaló, ahogy erre Papp István már 1935-ben figyelmeztetett (79).

Ugyancsak nyelvpedagógia kontextusban írja le a szerző a lingvicizmus, a nyelvi intolerancia ideológiájának kártékony jellegét. Kontra Miklós kiemeli, hogy nemcsak két különböző nyelv viszonylatában beszélhetünk lingvicizmusról (amely gyakorlatba ültetve, bizonyos nyelvi beszélőket diszkriminál), hanem a nyelvváltozatok tekintetében is, hiszen az is lingvicizmusnak tekinthető, ha valaki azért nem vesznek fel egy olyan munkakörbe, amely nem feltételezi a standard nyelvváltozat használatát, mert az illető suksükölő. Külön fejezet tisztázza a magyar lingvicizmus körüli félreértéseket, és számos példa szemlélteti a nyelvi alapú társadalmi diszkrimináció létezését, és azt, hogy a lingvicizmus nem papírtigris, hanem mindennapi valóság (81-82).

A Trianon utáni magyar nyelvváltozatok című rész fejezetei a külső történelmi régiók nyelvhasználati kérdéseit elemzi: a kétnyelvűségi helyzet következményeiről, a magyar nyelvi szótárak határtalanításáról, a szaknyelvek regionális különbözőségeiről, a tankönyvek nyelvezetéről, a felsőoktatás anyanyelvűségéről és két- vagy többnyelvűségéről, valamint a kisebbségkutatás helyzetéről. A magyar nyelvű tankönyvek kérdésével kapcsolatban Kontra Miklós azt írja, hogy ez „a magyar iskolaügy egyik legfontosabb kérdése. Ha úgy tetszik sorskérdése.” (115), hiszen a nyelvileg gyatra fordítások és szakszerűtlenségek az iskolás gyerekek elleni merényletnek tekinthetők. Ám ezekről a tényekről a sajtó nem ad hírt, nincs róla közbeszéd, társadalmi vita, pedig a tankönyvek minősége a jövő szempontjából fontosabb lehet, mint bizonyos ideiglenes adminisztrációs intézkedések (például a magyarigazolvány kérdése).

A könyv utolsó részében a nyelvi jogok és a nyelvpolitika aktuális kérdéseiről olvashatunk: a globalizáció, a magyar nyelvi kisebbségek és a nyelvpolitika összefüggéseiről, a nyelvi genocídium fogalmáról és a genocídium oktatásban jelentkező formáiról. A szerző többször is kiemeli, hogy az explicit és tudatos magyar nyelvpolitika hiányának hosszú távon súlyos következményei lehetnek. A nyelvstratégia hiányát jelzi Kontra Miklós szerint, hogy nincs a magyarországi cigányokkal kapcsolatos kidolgozott nyelvpolitika, nincs terv a magyarországi lakosság kommunikációs színvonalának emelésére és nincs akcióterv a Magyarországgal szomszédos államokban élő magyarok nyelvi veszélyeztetettségének csökkentésére sem (144). Mivel nemzetközi szinten a nyelvpolitikai folyamatokat a piaci erők is szabályozzák és befolyásolják az európai szintű nyelvi hierarchiát, a szisztematikus, elméletileg megalapozott stratégia hiánya jelentős kockázatokkal járhat a magyar nyelv jövőbeli nemzetközi helyzetére nézve.

A szerző szerint a koncepciótlanság a magyar oktatáspolitikát is uralja. Megnyilvánul ez azonos régióbeli, egymással párhuzamos felsőoktatási struktúrák létrehozásában, a magyar oktatási intézményeket gyengítő mesterkelt konkurencia kialakításában és általában az „egymást kioltó akciók” sokaságában.

Kivétel nélkül a könyv minden része és fejezete tehát valamilyen formában a társadalmi élet különböző területein alkalmazható, érvényes (nyelvi/nyelvészeti) tudásban rejlő lehetőségekre tereli olvasó figyelmét, és azt sugallja, hogy a tudás, az ismeret nemcsak hatalom, hanem a társadalmi gondokra megoldásokat, az alternatívákat kereső közös felelősség is. Ha így tekintünk a nyelvészeti kutatásokra és e kutatások felismeréseire, akkor már föl sem merül az a kérdés, hogy mire jó a nyelvészet, és hogy van-e valami haszna az ilyen irányú tevékenységnek a nyelvi közösségre nézve.