

Őszi előzetes

Őszi előzetesünket a Bolyai Nyári Akadémia 21. évfolyamának választott témájával, az ott elhangzott egyik előadás írott változatával nyitjuk: a tanulás módjának, mikéntjének vizsgálatával. Takács István tanár úr bevezetőjében a 18. századi filozófusok és pedagógusok – Jean Jaques Rousseau és Tóth Pápai Mihály – gondolataival, írásaikból kiragadott idézetekkel próbálja felhívni a figyelmet arra, „hogyan a gyermekekkel, tanulókkal való foglalkozás során a tanítvány lelki állapota alapvetően meghatározója a tanulás sikerességének.” Hogyan taníthatunk »úgy ... mintha nem is tanítanánk«? Hogyan érhetjük el, hogy a gyermeknek »bóldogabb legyen, az ő állapotja« ebben a nevelés és oktatás terén is intenzív változásokat hozó korban, amikor „a könyv primátusán ... túljutottunk”? És mi rejlik a „nem történt semmi” válasz mögött, amelyet az iskolából hazatérő gyermek ad érdeklődő szüleinek. Milyen utat válasszon a gyermekkel való bensőséges kapcsolat kialakítására a pedagógus? Ezekre és a modern informatikai és kommunikációs technológiák – e-learning, világháló, digitális képi hordozók stb. – robbanásszerű fejlődése által létrejött új helyzetből fakadó fontos nevelői-oktatói kérdésekre keresi a választ a szerző írásában, amelynek befejezésében már egy 20. századi orvos-pedagógus fő célját idézi: a »*boldog gyermek*«.

Műhely rovatunk következő tanulmányában Fodor László tanár úr napjaink egyik divatos és fontos témáját, az egészségmagatartást vizsgálja, melynek fejlesztése és „szüntelen korrekciója, a legújabb tudományos felismerésekhez való megfeleltetésének, az általános egészségfejlesztés, mondhatni az egész személyiségfejlesztés fontos vetülete”.

Ugyancsak egy mai divatos témáról – a szövegértő olvasás fejlesztéséről – olvashatunk Boér Ágota Krisztina írásában, melyben a szerző a kolozsvári Báthory István Elméleti Líceum tanulóival végzett érdekes kutatás eredményét és a kutatás során felhasznált módszereit tárja elénk. Boér Ágota a szövegértő olvasás fejlesztésére a Mátyás-mondakört választotta opcionális tantárgyként. Reméljük, hogy választása és a téma oktatásában használt módszerei is példaként szolgálnak tanítókollégái számára, hiszen az elemi iskolai oktatásban – különösképpen a kisebbségi és a szórványhelyzetben tanuló gyermekek számára – fontos, hogy minél több órán és több csatornán, választható tantárgyon keresztül is elérhetővé tegyünk számukra a magyar kultúra – irodalom, történelem, néprajz stb. – egyetemes értékeit, melyek nem vagy nem kellő mértékben szerepelnek a központilag szabályozott, előírt tantervekben.

A *Módszer-Tár* rovatunk első írásában talán a legnehezebb és a tájainkon egyre gyakoribb szórványhelyzetben talán a legfontosabb pedagógiai feladatra –

az osztatlan osztályokban való tanításra – keres megoldást és kínál használható modelleket Boros Imola, a vajasdi általános iskola tanítója. A szerző a projekt-módszert és a kooperatív tanulás módszerét ajánlja az osztatlan osztályok tanítói számára, melyek révén élményszerűbbé válhat a gyermekek számára a tanulás.

Lup Katalin kövendi óvónő írásából a szerző által tervezett és megvalósított szülő-gyermek olvasóprogram részleteivel, forgatókönyvével és tapasztalataival ismerkedhet meg az olvasó. A megvalósítás újszerűségét és sikerét, modellként való használhatóságát a szülők értékelése is jelzi: „Elfeledkeztünk arról, hogy felnőttek vagyunk, együtt voltunk a gyermekekkel.”

Portré rovatunkban Szabó Kálmán Attila tanár úr ír Gárdonyi Géza pedagógiai nézeteiről, és győz meg minket arról, hogy az „egri remete” az újságírók által reáragasztott jelző ellenére sem zárkózott el, nem élt „remeteéletet”.

Az *Örökség*-ben Fehér Katalin tanárnő jóvoltából egy újabb reformkori erdélyi pedagógus – Sasku Károly – életével és munkásságával ismerkedhetünk meg, akinek a véleménye szerint „az emberi boldogság alapja a tudás. Az állam feladata, hogy minden polgárát megfelelő színvonalú tudáshoz juttassa.”

E néhány írás rövid ismertetőjével és a felvillantott idézetekkel reméljük, sikerült olvasóink kedvét és érdeklődését is felkelteni őszi lapszámunk iránt. Véleményüket és javaslataikat a szerkesztőtársak nevében is köszöni

Székely Győző
főszerkesztő

Takács István

Lelki rezdülések és a tanulás tanulása*

A XXI. alkalommal megrendezésre kerülő Bolyai Nyári Akadémia szervezői a *Tanulás tanulása* téma köré szervezték a 2013. évi rendezvénysorozatot. A tanulást, a tanulás módját – annak minden elemével együtt – mindenkinek magának kell elsajátítania. S, hogy ez miként fog megvalósulni, az elsősorban a kultúra, a család és az egyén személyisége által meghatározott. Ez a technikai – ha úgy tetszik – didaktikai kérdésnek tűnő téma jóval több annál, mint amit első látásra általában gondolnak a szakemberek. A tanulás tanulása a személyiség változását alapjaiban támogató eszköze a diáknak és a pedagógusnak egyaránt –, és ha ez így van, az eredményességében jelentős szerepe van a diák mentális állapotának.

Rousseau első pedagógiával foglalkozó írásában a nevelés céljaként azt fogalmazta meg, hogy a gyermeknek jónak, szabadnak és boldognak kell lennie. Rousseau negatív nevelésről beszél, de ez alatt semmi „negatívra” nem gondol, pusztán arra, hogy a tanítványunk lelki-intellektuális fejlettségének megfelelő körülmények biztosítása a feladata a pedagógusnak – amelyet követően a gyermeki aktivitásé a főszerep (Pukánszky–Németh 1996). Minderről – Rousseau-ra vonatkozóan – a következőképpen gondolkodik Fináczy Ernő: „Azt kell tanítani – mondja a gyermek ’jogainak’ ez az érzelmes védelmezője –, ami a gyermeket érdekli, és úgy kell tanítanunk, mintha nem is tanítanánk.” – írja Jean Jacques Rousseau születésének kétszázadik évfordulóján, 1916-ban a *Világnézet és Nevelés* című kötetében, az *Eszmények és valóságok*ban Fináczy Ernő.

Élt ugyanebben a században – a 18. század második felében – egy kevésbé ismert magyar pedagógus: Tóth Pápai Mihály. Sárospatakon tanított, és ránk maradt egy nevelésmérettel, módszertannal foglalkozó munkája. *Paedagogarcha*, azaz a preceptorok (osztályok élén álló öreg diákok) felügyelője volt. Munkája a 18–19. század fordulóján Sárospatakon készült pedagógiai munkák első köteteként került a diákság kezébe.

Rousseau tehát a 18. század elején, míg Tóth Pápai Mihály ugyanennek a századnak a végén... lényegében ugyanazt gondolta: azért kell tanulnia a gyermeknek, hogy „bóldogabb legyen, az ő állapotja.”

*A XXI. Bolyai Nyári Akadémia megnyitóján, az Apáczai Csere János Pedagógusok Házában 2013. július 15-én elhangzott előadás szerkesztett változata.

Tóth Pápai Mihály a *Gyermek-nevelésre vezető Út-Mutatás* című könyvében, a kötet első részében „A’ Tanítói Hivatalról és a’ Tanítóról” hosszán értekezik, és ezt a részt a fentiek igazolásaként részletesen mutatom be: „A’ természet úgy formálta az Embert, hogy ő a’ maga állapotjának boldogításán igyekezzen; erre a’ végre pedig, a’ tanulás egy fő és kiváltképpen való eszköz; azért kell tehát tanulni az Embernek, hogy boldogabb légyen, az ő állapotja. – Ha a’ szülék magok mind véghez vihethék Gyermekük körül azt, a’ mit azoknak az ő állapotjuk boldogságának ki munkálkodására ’s öregbitésére tudni kell: úgy nem kellenének Tanítók ’s Oskolák; de mint hogy többnyire a’ szülék erre elégtelenek: kéntelenek gyermekeiket az Oskolákba küldeni, ’s a’ Tanítókra bízni. A’ Tanító tehát, mind azt tselekedni tartozik a’ reá bízott Tanítvánnyal, a’ mire a’ magok gyermekeiknek boldogságokat munkálodó szülék azokat tanítanak és szoktatnak, ha arra reá érkezének, és ahoz tudnának.” (Tóth Pápai 1797, 3–4. p.)

És hogy egy 20. századi idézettel is éljek: Neill a *Summerhill*-ben azt írja, hogy véleménye szerint „az élet célja a boldogság” (Neill 2004, 44. p.).

Mindezzel arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy a gyermekekkel, tanulókkal való foglalkozás során a tanítvány lelki állapota alapvetően meghatározója a tanulás sikerességének. Továbbá arra utalok, hogy a tanulás tanítása során az érdeklődés felkeltése, az életkor, kultúra, érdeklődési terület etc. figyelembevétele elengedhetetlen feltétele az eredményességnek.

Kétségtelenül intenzív változások sorozatát éljük a nevelő-oktató munka során, és ez különösen igaz lehet a változó ismeretbefogadási technikákat illetően. A könyv primátusán – bizonyos értelemben – túljutottunk. Korunk nagy újdonsága az információs és kommunikációs technológiák – az e-learning, a világháló, a képi információk megnövekedett aránya – a képzések során új válaszokat igényelnek a pedagógusoktól. Nem mentesít azonban e technikai robbanás során rendelkezésünkre álló számtalan eszköz, módszer sem attól, hogy személyre fókuszáló, az egyéni szükségleteket figyelembevevő nevelő-oktató munkát végezzen a pedagógus. Ebben az értelmezésben (is), a tanító státusának változásáról, a tanárszerep módosulásáról beszélhetünk. A tudás hordozójától a segítőig, a facilitátorig, a szervezőig kell hogy eljusson a pedagógus, ami meglehetősen új megközelítés a „régiről”, a tudást megfellebbezhetetlenül és elsősorban a birtokló, közvetítő attitűdhez képest.

Hogyan segíthet a pedagógus? Némi szabadsággal elmondható, hogy a házi tanítótól az osztálytanítóiig, és vissza az individuális tanulássegítésig jutott el a pedagógia, a pedagógus, amennyiben a nevelt és nevelője viszonyát vizsgáljuk.

Lelki rezdülések... ezt a címet választottam, és ebben többek közt arra is gondoltam, hogy a gyermeki, tanulói szükséglet egyre bensőségebbé, bizonyos értelemben kizárólagossá válik manapság. Mikrokatásaink egyike során azt figyeltük, hogy az osztálytanító és nevelői egy-egy tanítási órán mennyi idejű szemkontaktust „könyvelhetnek el”. A gyakorló pedagógus számára nem lehet újdonság az eredmény: a nagy átlag alig egypercnyi „figyelmet” kapott, és evidensen a legjobbak és a leginkább renitensek kaptak relatíve többet egy tanítási óra ideje alatt. Ezek után talán érthetőbb a gyermek-szülő párbeszéd, amelyben a szülő érdeklődik az óvodai, iskolai nap történései felől, mire a válasz: „nem történt semmi”...

A tanító státusának, a tanárszerepnek a változásai, tehát a tudás hordozójától a segítő, a facilitátor, a szervező helyzetébe állítja a pedagógust. Teszi ezt úgy, hogy egyre inkább elvárás a személyesség, a közvetlen szükséglet-kielégítés. A fentebb citált Tóth Pápai Mihály idejében is létezett a *praeceptor publicus* és a *praeceptor privatus*, azaz az osztálytanító (akit edjütt-oktatónak hívtak), és a magántanító (akit külön-tanító néven illettek). Az individualizált segítség számos technikája szolgálja (ideális esetben manapság is) a gyermeki szükségletek kielégítését – más szóval a lelki szükségletekre is reflektálni képes ellátást: a kéttanítós módszer, a pedagógust támogató asszisztensi rendszer, a kiscsoportos ellátás, a projektoktatás, az alternatív és reformpedagógiák sora.

Miért lehetnek hatékonyabbak ezek a módszerek? Mert vállaltan, deklaráltnan az egyes gyermek, tanuló felé fordulva igyekeznek megoldani helyzeteket.

Ezt a célt szolgálhatja az egyéni fejlesztési tervek használata az optimális tanulási út megszervezhetősége érdekében. A „bevett gyakorlat szerint” a pedagógusok csoport/osztálytervezéssel dolgoznak általában, ahol ún. sztenderdek (elvárható fejlettségi szint, tantervi követelményrendszer etc.) határozzák meg egy-egy tanítási év majdani feladatait. (A magyarországi gyakorlatban a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók fejlesztésére kötelező úgynevezett fejlesztési tervet készíteni.) Elég egy fogadóórát végig hallgatni, és világos a helyzet: a szülők nem az osztály előrehaladásáról, hanem gyermekük fejlődéséről kérdezik a pedagógust... Lám, visszagondolhatunk Tóth Pápai Mihályra, a paedagogarchára: ha a szülők képesek lennének arra a nevelő-oktató munkára, amire a pedagógusok, nem is kellenének az iskolák és pedagógusok. Ha pedig kellenek, úgy azt várja el a szülő, hogy az ő gyermeke boldogulása legyen biztosított az óvoda, iskola és a pedagógus által. Vagyis: az egyéni fejlesztés, mint szükséglet, igény fogalmazódik meg minden szülői reakcióban, minden gyermeki megmozdulásban. A gyermeki, tanulói szükségletekre reflektáló pedagógusi attitűd tehát elengedhetetlen feltétele a gyermeki fejlesztésnek,

így a pedagógia nem mellőzheti az egyéni szükségletekre optimális válaszokat adó igyekezetet.

A lehető legtágabb értelemben vett nevelési-oktatási igények (ide értve a sajátos nevelési igényeket, azaz a bármilyen értelemben vett fogyatékosagra való megfelelő válaszadás szükségességét) felismerése, szükséglet-kielégítése tehát a magát korszerűnek valló pedagógia alfája kell hogy legyen.

Hogyan és miért? A fogyatékoság – egy-egy funkció hiánya, zavara – kétségtelenül alapjaiban változtatja meg a gyermek, családja, és kortárs csoportja életét. Ugyanakkor a fogyatékoság szemernyit sem változtat azon, hogy mindannyian emberi életünk kiteljesedésére vágyunk – célunk az, hogy (most éppen Rousseau-t visszaidézve) jók, szabadok és boldogok legyünk. A fogyatékoság fogalmánál egy ideig érdemes elidőznünk, hogy ezt a fogalmat ne valami távoli, „bennünket biztosan nem érintő” fogalomként éljük meg. A fogyatékoságot társadalmi konstrukciónak tekinthetjük, amennyiben a társadalom mondja egy-egy képességre, avagy hiányra e fogalmat (Bánfalvy 1995). Hol, miként húzódnak e határok? Nos, az európai gyakorlatot figyelve, meglehetősen változatos a kép. Változatos abban is, hogy országonként mit gondolnak az együtt, és a külön ellátásról (nevelésről-oktatásról). Ha pedig ezen a gondolati úton haladunk tovább, könnyen belátható, hogy minden ember különböző, kinek-kinek másak a képességei, adottsága, lehetőségei – következésképpen igényei; másként: a nevelési-oktatási szükségletei. És itt térhetünk vissza az egyéni fejlesztés szükségességére – amiről nem állítok mást, mint azt, hogy minden gyermeket, tanulót megillető alapvető jog (kellene hogy legyen) mindenütt a világban. Az ENSZ Gyermekjogi nyilatkozata erről azt mondja ki, hogy „elő kell segíteni a gyermek személyiségének kibontakoztatását, valamint szellemi és fizikai tehetségének és képességeinek a lehetőségek legtágabb határáig való kifejlesztését” (29. cikk 1. a) pontja). Értelmezésében tehát, az egyéni képességek maximális figyelembevételével kell a gyermek ellátását megtervezni és megvalósítani.

Ezen igyekezetünkben pedig a leginkább ideális mód, az egyéni fejlesztési tervek készítése lehet(ne).

Az úgynevezett tömegoktatás azonban soha nem válhat egyszemélyes ellátássá, amiből az következik, szükségünk van olyan technikákra, amelyek segítségével a (lehetőségek szerinti kis létszámú) csoporttal, osztállyal folytatott konzultáció és a vélemények begyűjtése, az elég jó pedagógusi szolgálat attribútumaihoz juttathatja el a nevelőt. És fordítva: az elég jó csoport, osztály is kialakítható úgy, hogy mindezzel az adott kiscsoport sajátos kultúrájának kialakítását is elérjük. A budapesti (egykori Ferencvárosi Alternatív Általános és Szakiskola) ’90-es évek végi gyakorlata volt, hogy a tanév elején az osztályközösségek rendjét szabályozó házirendet a csoport tagjai és a pedagógusok közösen

alakították ki – így azt is, hogy a tanulási szokások, lehetőségek milyen tárháza áll a tanulók rendelkezésére. A közösen kialakított és elfogadott szabályrendszer interiorizációja lényegesen könnyítette az egyéni szükségletek artikulációját és a közösségi értékek tiszteletben tartását.

E folyamatot más értelmezésben munkaszerződésnek tekinthetjük: a tanítvány és tanítójának megállapodásának, amelyben egy közös feladat elvégzésére „szerződnek”. A szerződés fogalmát a pszichológia is használja, amikor a kliens aktív hozzáállását kívánja a terapeuta keretek közé helyezni. Esetünkben a házi-rend, a tanulási technikák, a közösségi lét szabályai mind olyan terepek, ahol rövidebb-hosszabb „szerződések” révén tudatosíthatjuk neveltjeinkben, miben egyeztünk meg, mire vállalkoztunk közösen.

Nem lehet mindez közömbös a nevelő számára abban az értelemben sem, hogy a kompetenciák fejlesztése, melyek a tudásalapú társadalomban a tanulónk számára szükségesek, elsősorban úgy fejleszthetők, ha a tanuló meglévő ismereteire, képességeire támaszkodunk. Másként: a gyermeki állapot alapos ismerete nem nélkülözhető a nevelési-oktatási folyamatok megtervezésekor.

A különböző társadalmi, kulturális és etnikai háttérű tanulók el- és befogadásának szükségessége – és fordítva: az el- és befogadásért teendő el- és befogadástársa az érintettekkel egyre hangsúlyosabban megfogalmazódó feladat korunk nevelési-oktatási intézményeiben. Ha a másság, a különbözőség természetesen létező entitás, akkor a tanulási út különbözőségének elfogadását, támogatását is evidenciaként kell elfogadnunk a pedagógiában. Ezért fontos és üdvözlendő, hogy a Bolyai Akadémia ez évi képzési sorozatának a tanulás tanulása lett a központi témája. Elhanyagolhatatlan csoportdinamikai tényező a csoporton belüli különbözőség (és annak elfogadása), hogy hatékonyan oldhassa meg a csoport az előtte álló feladatokat. A világunk „összezsugorodott”, és azzal számolhatunk, hogy különböző társadalmi, kulturális és etnikai háttérű családok gyermekei, tanulói kerülnek csoportjainkba, osztályainkba. És fordítva: egyre többször tapasztalhatjuk, hogy szórványban élő magyar gyermekek szembesülnek a nagyon eltérő kultúrájú, mentalitású kortársaikkal, és ilyen körülmények között (is) elvárás identitásuk megőrzése, kultúrájuk megismerése, majd ápolása. A különbözőségek, és ezen túl a kisebbségek természetes igénye a kapcsolatok ápolása a kulturális azonosságot mutató társadalmi csoportokkal, közösségekkel. Ha van igazán pezsgő szellemi élet – és témánknál maradva a tanulás tanulása jó gyakorlatainak egymás közti megosztása –, akkor az elsősorban a különböző földrajzi, társadalmi miliőben élők találkozásakor érzékelhető igazán. Ezért fontos, hogy a Bolyai Nyári Akadémia – és a többi határon túli rendezvény – úgy szerveződjön, hogy a magyarországi és a külhoni szakemberek rendszeresen találkozhatnak egymással egy-egy kurzus erejéig.

A tanulás tanulásának egy sajátos aspektusa az a szükséglet, amit az együttműködés a szülőkkel, a társadalmi környezet szereplőivel gondolkör mentén tárgyalhatunk. Megkerülhetetlen létező a pedagógiában az, hogy a gyermekekkel, tanulókkal foglalkozva folyamatosan figyelemmel legyünk szüleikre is. A velük való együttműködésről már volt szó Tóth Pápai Mihály gondolatainak citálásakor: „Ha a’ szülék magok mind véghez vihetnék...” –, de mert nem vihetik, ki másnak, mint a pedagógusnak felelőssége az, hogy a szülők is tisztában legyenek gyermekük ismeretsajátítási technikáival, és azokat lehetőségeikhez mérten támogassák.

Amikor a tanulás tanulásának kérdéskörét elemezzük, kínálkozik egy kiváló elmélet a téma alaposabb megértéséhez. Howard Gardner nem kevesebbet állít, mint azt, hogy az intelligencia lényegesen differenciáltabb fogalom, mint ahogyan azt sokszor a szakemberek gondolják. Többszörös intelligencia elmélete, mely szerint: verbális-nyelvi, matematikai-logikai, térbeli-vizuális, testkinesztetikus, zenei, interperszonális (társas), intraperszonális (önismeret), gyakorlati faktorai vannak az intelligenciának, arra hívják fel figyelmünket, hogy az intelligenciaelemek szerinti különbözőséget – és ezzel az eltérő tanulási stratégiákat természetesnek értelmezzük a ránk bízott gyermekek, tanulók esetében. Sőt! Felismerve neveltjeink különbözőségeit, arra predesztináljuk őket, hogy személyiségüknek leginkább megfelelő tanulási technikákra találjanak (Kagan 2001, Heacox 2006, Nicholson-Nelson 2007).

A tanulás tanulásának témaköre tárgyalásakor feltétlenül megemlíteném az alternatív és reformpedagógiák sora. Csak jelzésszerűen: a projektoktatás, a kooperatív technikák, a csoportban végeztetett feladatok és az önálló kutatómunka (Mikonya 2003, Pukánszky–Zsolnai 1998) mind olyan eljárások, amelyek a tanulási technikák különféle módoszatait támogatják. Itt kell említenem Freinet sétáit az osztályaival, amikor a környékbéli barangolások a megismerés különböző lehetőségeit biztosították a tanítványok számára. Mennyivel bonyolultabb lehetett Freinet számára a nyomda, a levelezés, az osztálytermek át- és berendezése, mint manapság. Nem kell tehát „nagy dolgokra” gondolni, csupán meglátni a kor, a hely lehetőségeit, és alkalmazkodni gyermekeink, tanulóink helyzetéhez, adottságaihoz.

A gyermeki szükségletek felismerésének és megértésének egy lehetséges módszere az értő, aktív hallgatás. Nem arra bátorítom pedagógustársaimat, hogy a pszichológia, a pszichiátria világáig kutakodjanak. Pusztán arra a lehetőségre kívánom felhívni figyelmüket, hogy a gyermekkel folytatott diszkusszió rendre lehetőséget ad arra, hogy megismerjük, megértsük tanítványainkat, az őket foglalkoztató kérdéseket, és ha „van fülünk”, akkor felismerjük azokat az igényeiket, vágyaikat, amelyek elvezetnek az egyéni megismerési technikák

kialakíthatóságáig (Egan 2011). Ettől a gondolattól egyenesen léphetünk tovább odáig, hogy elfogadjuk, vannak véleménykülönbségek (a pedagógusok közt csakúgy, mint diákjaink és szüleik között): a tanulási technikák eltérőségének tolerálása – az egyéni tanulási utak felfedeztetése, a másik útjának elfogadása, mind-mind út ahhoz a lelki állapothoz, amit Rousseau, Tóth Pápai Mihály és Neill egyaránt hangoztatott: a boldogsághoz.

Végezetül néhány gondolat a segítő kapcsolatról – Gerard Egan nyomán (Egan 2011). A pedagógus és a gyermek, tanuló kapcsolata – értelmezésem szerint – lényegében egy segítő kapcsolat.

A segítő kapcsolatot meghatározó értékek a kultúránk által meghatározottak. A személyes kultúra és értékek különbözősége természetes jelenség, amiben kellő alázattal fordulva a tanítványok felé (és akceptálva a szülői ház értékrendszerét), eljuthatunk a közösen tételezett értékekig – amelyek (mert közösen alakítottuk ki, fogalmazzuk meg azokat) hatékonyan szolgálják a nevelt és nevelője (közös) érdekeit.

Az értékek gyakorlati jelentősége ismert a pedagógustársadalom előtt. Néhány értékről azért hadd essék szó, ha csak felsorolásszerűen is: A tisztelet, mint alapvető érték. – Ne okozz kárt senkinek! – Válj hozzáértővé és elkötelezetté! – Tedd világossá, hogy te vagy a tanítványodért! – Feltételezz jó szándékot! – Ne ítélezz! – Összpontosíts a tanítvány szándékaira!

A pedagógiai megsegítés problémamegoldó és lehetőségkibontakoztató megközelítésének modellje		
I. szakasz Jelenlegi állapot	II. szakasz Elvárt helyzet	III. szakasz Útban előre
Mi zajlik itt? – a helyzet megértésének segítése	Mit szeretnék, vagy mire van szükségem? – értelmezés a gyermeki intellektus szintjén	Hogyan érem el, amit szeretnék, amire szükségem van? – célok (egyéni fejlesztési terv) megfogalmazása
Milyen problémáim és lehetőségeim vannak? – milyen alapokra számíthatok, és milyen ismeretekkel rendelkezem a tanulási technikákat illetően	Milyen megoldások tűnnek hasznosnak számomra? – a tanulás tanulásának körvonalazódása, a szükségesnek ítélt technikák számbavétele	Milyen tettek, tervek tűnnek hasznosnak? – a tanulás tanulása megvalósítása: az egyéni arculat kialakulása, a tanulási technikák bevésése, rutinná érlelése
Hogyan érem el, hogy mindez megtörténjen?		

(Egan 2011, 47. o. táblázata felhasználásával)

A kapcsolat – ebben az értelmezésben, ha jól működik – munkaszövetségként értelmezhető (csak emlékeztetőül: e szövetséget a gyermek, a tanuló, valamint szülei, nevelői és a pedagógus közötti kapcsolatként értelmezem). A segítség együttműködést igénylő természetű: nem tudunk segíteni azon, aki e segítséget nem igényli, de a felelősségünk megkérdőjelezhetetlen abban az értelemben, hogy a gyermeki igényt, szükségletet nekünk magunknak kell ébresztgetni, majd fenntartani. Ha a kapcsolatunk konstruktív és rugalmas, úgy a megfelelő tanulási módokra örömmel lel tanítványunk, és mi magunk pedig elértük, amit csak egyáltalán elérhetünk a pedagógiai munkánk során: boldog, sikeres lesz neveltünk!

Végezetül egy nagyszerű orvos-pedagógusra szeretném felhívni a figyelmet. Janusz Korczak a 20. század első felében élt lengyel kollégánk volt, akinek ars poeticája a gyermek feltétlen szeretetében összegezhető leginkább. Egy varsói árvaház igazgatójaként olyan gyermek-önkormányzatiságot valósított meg, amelyben az egyéni értékek és igények figyelembevétele, kielégítése elsődleges volt. Nem tett mást, mint szerette a rábízott gyermekeket.

Ez a szeretet biztosíthatja a számunkra is az elérendő célt: a boldog gyermekeket.

Bibliográfia

- Bánfalvy Csaba: *Gyógypedagógiai szociológia*. Budapest, 1995, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Egan, Gerard: *A képzett segítő*. Budapest, 2011, ELTE Eötvös Kiadó.
- Egyezmény a gyermek jogairól*. 1989. november 20. – A Magyarországon kihirdetett, 1991. évi LXIV. törvény.
- Fináczy Ernő: *Világnézet és nevelés*. Tanulmányok. Budapest, 1925, Filozófiai könyvtár, Pfeifer Ferdinánd Könyvkereskedése.
- Heacox, Diane: *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Budapest, 2006, Szabad Iskolákért Alapítvány.
- Kagan, Spencer: *Kooperatív tanulás*. Budapest, 2001, Önkonet Kft.
- Mikonya György: *Kiút vagy tévút?* Budapest, 2006, Eötvös József Könyvkiadó.
- Neill, Alexander Sutherland: *Summerhill. A pedagógia csendes forradalma*. Piliscsaba, 2004, Kétezerégy Kiadó.

- Nicholson-Nelson, Kristen: *A többszörös intelligencia*. Budapest, 2007, Szabad Iskolákért Alapítvány.
- Pukánszky Béla – Németh András: *Neveléstörténet*. Budapest, 1996, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pukánszky Béla – Zsolnai Anikó: *Pedagógiák az ezredfordulón*. Szöveggyűjtemény. Budapest, 1998, Eötvös József Könyvkiadó.
- Takács István – Csillag Ferenc – Trencsényi László (szerk.): *Hogyan szeressük a gyermeket?* Korczak és magyar gondolkodók írásai. Budapest, 2011, UNICEF – ELTE Eötvös Kiadó.
- Tóth Pápai Mihály: *Gyermek-nevelésre vezető Út-Mutatás a' S. Pataki Helvetica Confessiót tartó Collégiumban Tanító Ifjúság számára*. Kassán, 1797, Elinger János Cs. És Királyi privil. Könyv-nyomtatónál

Fodor László

Az egészségmagatartás pszichopedagógiai megközelítése

„Az egészség nem minden,
de az egészség nélkül minden semmi”
(Arthur Schopenhauer 1788–1860)

1. Az egészségmagatartás fogalma

Ismeretes, hogy az emberi személyiség egyik alapvető adaptív jellegű működése a viselkedés. Amikor ezt a megnyilvánulást élénk tudatosság, emocionalitásba való gyökerezettség, eltökélt célirányosság és erős szándékosság övezi, valamint amikor társas viszonyok síkján és érzelmi hozzáállásként, illetve attitűdként bontakozik ki, akkor – legalábbis pszichológiai szempontból – magatartásról beszélünk. A kulturálisan meghatározott magatartásban kifejezésre jut az egyénnek a meghatározott személyekhez és közösségekhez, de ugyanakkor adott helyzetekhez, dolgokhoz, jelenségekhez, feltételekhez és hatásokhoz kapcsolódó érzelmi viszonyulása, alkalmazkodási szándéka, valamint reagálási késztettsége és kompetenciája. Akkor pedig, amikor az ember magatartása mindenekelőtt a saját egészségi állapot viszonylatában rendelkezik kivételes fontossággal, az úgynevezett egészségmagatartásról beszélünk. Az egészségmagatartás mindazoknak a viselkedési formáknak, illetve szokásoknak, készségeknek, ugyanakkor tudáselemeknek, vallott értékeknek, attitűdöknek és meggyőződéseknek az összessége, amely alapvetően az egyén egészségi állapotának fenntartásában, megóvásában és megerősítésében, impliciten a betegségek kialakulásának megelőzésében vagy a már létrejött betegségekből való kigyógyulásban játszik elsőrendű szerepet. Ilyen értelmezésben az egészségmagatartás az emberi életvitel sajátos megnyilvánulása. Olyan magatartásról van tehát szó, amit az egyén többnyire tudatosan az egészségének érdekében, az egészség megőrzésének céljával juttat érvényre. Ebben a megközelítésben azt lehet megállapítani, hogy az életnek egészségben történő éléséhez jól kikerekedett és hiteles tudásra, készségekre, szokásokra, valamint képességekre, végső soron hatékony, pozitív és jó irányba mutató egészségmagatartásra van szükség. Az

egészségmagatartás meghatározásában – az utóbbi időkben – mindenekelőtt a prevenciós jellegre utalnak a szakemberek, ami könnyen érthető, hisz ebben az esetben az egyén egyértelműen a kockázatok megelőzésének és a betegségek elkerülésének céljával szabályozza magatartását. A valódi egészségmagatartás tehát preventív jellegű, az egészségkárosodást megelőző magatartás. Egy mélyebb elemzés azonban azt is felszínre hozza, hogy a preventív egészségmagatartás nemcsak az egészségkárosító magatartás hiányát jelenti, hanem egy olyan többlettel rendelkezik, amely mindenekelőtt a jövőbeli fenntartást és fejlesztést tekintő tudatosságra, szervezetségre, tervezetségre és célirányosságra vonatkozik. A személyes egészséget tekintő magatartás tehát szervesen magában foglalja mind a preventív, mind a megőrző, mind pedig a fejlesztő erőforrásokkal rendelkező egészségmagatartási formákat. Amennyiben azonban az ember úgy jár el, hogy a betegségek kialakulásának táptalajt biztosít (például dohányzik, vagy helytelenül táplálkozik), azt mondjuk, hogy egészségkockázati vagy patogén magatartást gyakorol. A személyes egészség távlatában mind a pozitív és fenntartó (megőrző) irányultságú egészségmagatartás, mind a negatív és károsító (destruktív) alapvetésű kockázati egészségmagatartás lehet passzív, akaratlagosság és (cél)tudatosság hiányában lezajló, és lehet aktív, (cél)tudatosság és szándékosság által meghatározott. Nyilvánvalónak tekinthető, hogy az egészséges embernek gyakorlatilag valamennyi viselkedésbeli megnyilvánulása többkevesebb egészségügyi relevanciával rendelkezik, illetve egészségére vagy jobbító, vagy pedig károsító hatással lehet. Egyes viselkedési formák azonban kivételesen fontos szerepet játszanak, és ebből fakadóan ezeket az egyén rendszerint egészségének érdekében, illetőleg a céllal nyilvánítja meg, hogy egészségét támogassa, hogy betegségeket elkerüljön, megelőzzön. Ezek a viselkedésformák olyan lényeges területekre vonatkoznak, mint például a táplálkozás, az öltözködés vagy a tisztálkodás. A valódi egészségmagatartásnak fő ismérve tehát annak két irányban elágazó célja, azaz egyrészt a betegség elkerülése, másrészt pedig az egészség fenntartása, megerősítése. Így tehát az egészségmagatartás lehet protektív (védelmező és fenntartó), illetőleg preventív, betegségeket megelőző, vagy lehet kockázati, patogén, betegségeket okozó. Abból fakadóan, hogy a testi-lelki egészséget érintő magatartások az aktuális jólléti állapotra gyakorolt hatások szempontjából élesen elkülönülnek egymástól, általánosan is azt állapíthatjuk meg, hogy az ember magatartása révén jelentős mértékű kontroll alatt tarthatja egészségi állapotát.

Könnyen belátható, hogy az egészségmagatartások konkrét válfajai igen változatosak lehetnek, akár szerkezetük, akár jellegük szempontjából. Például egyes magatartások közvetlen veszélyeket hárítanak (például valamilyen szűrővizsgálaton való részvétel vagy orvoshoz fordulás), mások pedig az egészség fenntartásában és megerősítésében töltenek be fontos szerepet (például egészséges táplálkozás vagy a személyes higiéné szabályainak érvényesítése). Egyesek viszonylag egyszerű és kisebb léptékű viselkedésformákat helyeznek kilátásba (például kézmosás vagy a sózás mértékletessége), mások bonyolult és nagy horderejű formákat (például a kezelőorvossal való együttműködés vagy vegetáriánus táplálkozás).

Az egészségmagatartás az egészségpszichológia központi jelentőségű kutatási területe. Az érdeklődés mindenekelőtt a magatartási formák kialakulására, a háttérben álló motivációs tényezőkre, valamint a magatartás megváltoztatásának és optimálisabbá tételének konkrét lehetőségeire irányulnak. Fontos kutatási törekvés az egészségmagatartás tartalmi kritériumok függvényében történő csoportosítása is. Urbán Róbert (2001) a következő tényezőkkel kapcsolatos csoportokat különítette el: táplálkozás, sexualitás, fizikai aktivitás, függőség, higiénia, fizikai megjelenés, közlekedés, betegség és gyógyulás. Az utóbbi években talán a legmarkánsabb hangsúlyozottsággal az étkezéssel és a testmozgással összefüggő egészségmagatartási kutatások kerültek előtérbe, míg régebben mindenekelőtt a dohányzásra és az alkoholfogyasztásra vonatkozó kutatások voltak elsődlegesek.

2. Az egészségmagatartást meghatározó tényezők rendszere

Az általános emberi magatartás háttérében roppan változatos, a személyiség belső sajátosságaiba vagy külső környezeti körülményekbe gyökerező mozgató erőket találunk. Nyilvánvaló, hogy az emberek sajátos egészségmagatartását is számos tényező ösztönző befolyásolja. Ezeket a tényezőket végső soron a következő kategóriákba lehet besorolni:

- a) biológiai tényezők (genetikai adottságok, fiziológiai sajátosságok, fertőzések és mérgezések, hormonellátás, vírusok, alkati deformációk stb.);
- b) pszichológiai tényezők (egészségkultúráltság, az egészséggel kapcsolatos elképzelések, gondolatok és emóciók, sajátos függőségek, táplálkozási szokások, passzív vagy aktív életmód preferálása, jellegzetes attitűdök, kialakult értékrendek stb.);

c) társadalmi tényezők (szociális konvenciók és normák, kulturális modellek, kortársi és társas hatások, tömegkommunikáció által szuggerált trendek, szociális és szakmai státus, szocioökonómiai státus, családi körülmények, az egészség valorizálása a közösségben stb.).

3. Az egészségmagatartás módosításának szükségessége

Minden ember egészségmagatartása, illetve az egészségmagatartás pillanatnyi jellege egy adott környezetben lezajló és meghatározott tényezők által fenntartott, még a kisgyermekkorban elkezdődött fejlődési folyamat eredménye. Sajnos gyakorta megtörténik, hogy változatos nevelési vagy környezeti behatások következményeként az egyéni egészségmagatartás téves ismereteket, helytelen szokásokat, hibás formákat vagy az egészségre közvetlenül károsító hatásokat gyakorló készségeket foglaljon magában. Az ilyen esetekben nyilván arra van szükség, hogy az egészség szempontjából helytelenül viselkedő egyénekre olyan edukatív hatásokat gyakoroljunk, amelyek következtében a rossz szokásokkal és helytelen cselekvésekkel telítődött magatartásukat jó irányba meg tudjuk változtatni (például pontatlan ismereteikről vagy rossz szokásaikról le tudjanak mondani, és azok helyébe új, az egészséget szolgáló hiteles ismereteket, és bizonyítottan egészségvédő szokásokat tudjanak megtanulni), egészségük fenntartására tudatos szándékkal tudjanak törekedni, illetőleg betegségek megelőzésére céltudatos erőfeszítéseket tudjanak kifejtetni. Esetenként a módosítás központi célja csupán arra vonatkozik, hogy a rossz szokás megnyilvánulásának gyakoriságát csökkentjük, implicite annak az egészségre gyakorolt káros következményeit korlátozzuk (például rávesszük a dohányzó személyt arra, hogy csökkentse le az egy nap alatt elszívott cigaretták számát). Nyilvánvalónak vélhetjük, hogy a legszerencsésebb helyzet akkor alakul ki, amikor sikerül egy rossz szokást vagy készséget teljes körűen leépíteni, illetve egy hatékony új és egészségvédő szokást vagy készséget kialakítani. Az egyes emberek, de ugyanakkor az egész lakosság egyre nagyobb része egészségmagatartásának pozitív irányba való fordítását napjainkban átfogó társadalmi szükségességnek tekinthetjük. Általánosan nyomon követett cél, hogy a betegségek, főként a súlyos, gyakran rokkantsághoz és halálhoz vezető betegségek viszonylatában az egyének tanúsítsanak nagyobb felelősséget, azok kockázatát megfelelő egészségmagatartással – rendszeres testmozgással, ésszerű táplálkozással, a dohányzásról

való leszokással stb. – számottevően csökkentsék. A nem megfelelő személyes egészségbeállítódás és -magatartás megváltoztatására mindenekelőtt az egészséget fenntartó és erősítő életmód kialakításának érdekében van szükség.

Az egészségmagatartásnak a legújabb orvostudományi és pszichológiai felismerések alapján történő hatékony befolyásolásának szükségessége ma már magától értetődőnek tűnik. Szerencsére a magatartásmódosítás konkrét lehetőségét pedagógiai és pszichológiai szempontok egyaránt alátámasztják. Rendszerint a terápiás szempontokat is követő, pszichopedagógiai megalapozottságú eljárások valamilyen válfaját meghatározott tanuláselméletre alapozottan alkalmazták. Ebben az irányban azonban azt állapíthatjuk meg, hogy gyakorlatilag mindenféle viselkedésváltoztatásnak és -terápiának centrális lényege a jelenlevő hibás vagy kóros magatartási formák feltárása, a háttérükben levő tényezők elemzése, majd pedig azok alapján a hibák korrigálása, gyengítése, kiiktatása, semlegesítése, illetve új viselkedési formák készsége és szokássá alakítása.

Az egészségmagatartás fejlesztésének, időnkénti korrekciójának és folyamatos optimalizálásának szükségessége szorosan összefügg az 1986-os kiadású, Ottawai Egészségügyi Charta azon kitételével, mely szerint az ember számára „tudás és ismeret kell ahhoz a joghoz is, hogy ki-ki a maga élete feletti beleszó-lással ellenőrizhesse mindazokat a dolgokat, amelyekről élete, egészsége függ”. Az Ottawai Charta szellemében az egészségmagatartás szüntelen korrekciója, a legújabb tudományos felismerésekhez való megfeleltetésének, az általános egészségfejlesztés, mondhatni az egész személyiségfejlesztés fontos vetülete, hisz az „olyan folyamat, amely képessé teszi az embereket arra, hogy fokozzák kontrolljukat egészségük felett, illetve javítsák azt. A jóllét állapotának elérése érdekében az egyén vagy csoport legyen képes azonosítani és megvalósítani célkitűzéseit, kielégíteni szükségleteit és/vagy megváltoztatni környezetét, vagy megküzdeni azzal”.

4. Az egészségmagatartást értelmező elvi modellek

Az egészségmagatartás alapvető modelljeibe Pikó (2002) és Urbán (2001, 2002, 2007) munkáinak alapján nyerhetünk jó betekintést. Megismerhetjük, hogy az egészségmagatartás vonatkozásában három fő értelmezési modell látott napvilágot, éspedig: a) kognitív alapvetésű modellek; b) társas-kognitív indíttatású modellek; c) folyamat jellegű modellek.

a) Az egészségvédő magatartások kutatásának kezdeti szakaszában minde-
nekelőtt a kognitív alapvetésű megközelítések láttak napvilágot. A kognitív
modellek természetesen racionális tényezők, szinte kizárólag intellektuális as-
pektusok viszonylatában vették vizsgálat alá az egészségügyileg releváns egyéni
viselkedéseket és magatartásmódokat. Ezek háttérben nyilván különböző né-
zetek, megítélések, elképzelések és hiedelmek, netán felfogások és koncepciók
találhatók, ami adott magatartások előnyeit és hátrányait, illetőleg egészség-
megőrző vagy egészségkárosító hatásait, valamint a hatások erősségét és súlyos-
ságát illeti. A kognitív elméletek azonban nemcsak az egészséghiedelem aspek-
tusára épültek rá, hanem a védelemmotiváció és az anticipált megbánás elkép-
zeléseire is. Míg az egészséghiedelemre épülő modell az észlelt veszélyeztetett-
séget, illetve az adott magatartás nyereségét és költségeit állítja előtérbe, addig a
védelemmotivációs elmélet az egészség veszélyeztetettségére nyújtott jó vagy
rossz, helyes vagy helytelen, hasznos vagy haszontalan, végül is adaptív vagy
deadaptív reakcióknak, illetve a kiváltódó reakciók alapjainál fekvő fenyege-
tettség és megküzdési lehetőségek értékelésének leírására alapoz. Az anticipált
megbánás elméletének lényege pedig az, hogy az egyén adott helyzetben meg-
nyilatkozott viselkedésének elővételezi kiváltódó káros következményeit,
minek következtében negatív érzelmeket él meg, amelyek a továbbiakban arra
serkentetik, hogy egészségvédő intézkedéseket (is) foganatosítson.

b) Amennyiben a kognitív indíttatású modellek csak részben tudták magya-
rázni akár a helyes, akár a helytelen egészségmagatartást, a kutatók emocionális,
motivációs, környezeti és főleg társas (szociális) elemekkel egészítették ki azo-
kat. Egyes szerzők megpróbálták összhangba hozni és integrálni a kognitív és
szociális indíttatású egészségmagatartási modelleket. Mindenekelőtt abból in-
dultak ki, hogy egy aktuális, az egészségi állapot viszonylatában releváns cselek-
vést vagy viselkedést részint a kognitív elemek (például a cselekvési terv, a cse-
lekvés kontrollja stb.), részint pedig változatos szituatív összetevők (például
társas támogatás, hatásgyakorlás, szuggesztibilitás stb.) befolyásolják. A társas-
kognitív elméletek sorában ott találjuk az indokolt cselekvés elméletét, a szán-
dékolt cselekvés elméletét és a próbálkozásokon alapuló elméletet.

c) A folyamatmodellekben rendszerint a magatartás olyan szakaszainak le-
írását találjuk, amelyek ciklikusan ismétlődhetnek. Egy meghatározott egész-
ségmagatartás szakaszai a következőket foglalja magába: töprengés, tépelődés,
előkészület, viselkedés és viselkedésváltozás (fenntartása).

Egyes kutatók az egészségfenntartó és -fejlesztő magatartásmintázatok megtanulására serkentő motivációs összetevőket akarták minél pontosabban felvázolni. Végül három lényeges tényezőcsoportot tudtak elkülöníteni, és pedíg: a) személyiségbeli tényezők (elvárások, jellemjegyek, akarati vonások, attitűdök, meggyőződések stb.); b) viselkedésbeli tényezők (viselkedési formák, készségek, szokások, cselekvési módok, kompetenciák stb.); c) szociális és fizikai környezeti tényezők (család, barátok, személyiségmodellek, illetve tárgyak, termékek, szolgáltatások stb.).

Az egyéni magatartás következményeinek értékelő megítélésén és mérlegetésén alapuló modellek azt hozták előtérbe, hogy az egészség magatartásában centrális helyet a magatartási kockázat megítélése, a viselkedésmódok következményeinek elővételezett értékelése, és ennek a lehetséges (szükségletekkel, gazdasági, pszichológiai és szociális területekkel összefüggő) előnyök felmérésével való összevetése (de ugyanakkor a motiváltság, az akaratlagosság és a szándékosság adott mértéke) foglal el. Megtörténik, hogy a viselkedés negatív következményeit az egyén enyhébben ítéli meg, az előnyöket pedig túlértékeli. Elég gyakori, pláne a fiatalok esetében, hogy a rizikós viselkedés által jelentett, és az egyén által elővételezett szociális előnyök többet nyomnak a latba, mint az egészségre vonatkozó hátrányok. Ismeretes, hogy meglehetősen gyakori az a helyzet, amelyben a magatartás által szolgáltatott pillanatnyi és közvetlen kellemes élmény, élvezet vagy pszichikus jóllétérzés többet jelent, mint a távlatokba elhomályosuló egészségre vonatkozó hátrány. E modelleket kidolgozó szerzők nagy többsége abból indult ki, hogy az egyén végső soron és normális körülmények között magatartásának tudatos intencionalitása révén képes konkrét egészségviselkedési formákat megvalósítani. Eme modellek egyfajta tervezett akarati kontroll meglétére és érvényesítésére alapoznak, de nyilván számolnak az olyan belső és külső tényezők szerepével is, mint amilyen az indítékok rendszere, az intelligencia, a gyakorlati képességek készlete vagy az egészséges termékek elérhetősége.

Más szakértők mindenekelőtt az egészség szempontjából helyes és hibás magatartások kiváltódásának háttérben levő konkrét okozati tényezőkre helyezték a hangsúlyt. Ide sorolták többek között az iskolázottságot (hisz az egészségmagatartás minősége összefügg az iskolázottság szintjével), az anyagi körülményeket (hisz az egészségmagatartás minősége összefügg az életelés anyagi körülményeivel), a társas támogatottságot (hisz az egészségmagatartás minősége összefügg a társas támogatottság fokával), valamint annak tudatát,

hogy az egyén sokat tehet az egészségéért. Ebben az orientációban meg kell jegyezni egyébként azt is, hogy a WHO (Egészségügyi Világszervezet) egy viszonylag régebbi, 2002. évi jelentésében arra mutatott rá, hogy relatíve kisszámú, könnyen megelőzhető és nagyobb nehézségek nélkül kiiktatható kockázati tényezők igencsak nagymértékben tehető felelőssé a megbetegedések és elhalálozások számának növekedéséért. A tényezők között pedig az egészségmagatartásnak kiemelt jelentősége van. Az egészségmagatartásban rejlő tényezők közül köztudottan az életmódhoz kötődő vetületek kerülnek hangsúlyozottan előtérbe, nevezetesen a dohányzás, az alkoholfogyasztás, az anyagi helyzet, a kényelmes életmód és a túlsúlyosság.

5. Az egészségmagatartás kibontakozásának tényezői

A kutatások következtében (Németh Ágnes 2007; Pikó Bettina 2002; Urbán Róbert 2001) mára már tökéletesen beigazolódott, hogy az egészségmagatartás formálásában a következő tényezők játszanak fontos szerepet: a család, az iskola, illetve az egészségnevelés, az egészségügyi intézmények és szolgáltatók, az egészségügyi szolgáltatókat szabályozó egészségpolitika és egészségkormányzás, az életminőséget meghatározó tudást, értékeket, magatartási normákat, döntési és választási kritériumokat közvetítő egyéb szervezetek, nonprofit egyesületek és alapítványok.

Irodalomjegyzék

- Németh Ágnes: Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 1. Budapest, 2007, 1–11. p.
- Pikó Bettina: *Egészségtudatosság serdülőkorban*. Budapest, 2002, Akadémiai Kiadó.
- Pikó Bettina: Középiskolás fiatalok szabadidő-struktúrája, értékattitűdjei és egészségmagatartása. *Szociológiai Szemle*, 15. 2, Budapest, 2005, 88–99. p.
- Urbán Róbert: Útban a magatartásszemponturnak egészségpszichológia felé: Az egészségmegtartás pszichológiai elemzése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 56. 4., Budapest, 2001, 593–622. p.
- Urbán Róbert: Egészségpszichológia, egészségkommunikáció és egészségmarketing. *Marketing és Menedzsment*, XXXVI. 5–6. Budapest, 2002, 10–14. p.

Urbán Róbert : Az egészségkárosító viselkedések klinikai egészségpszichológiai megközelítése. In Kállai János – Varga József – Oláh Attila (szerk.): *Egészségpszichológia a gyakorlatban*. Budapest, 2007, Medicina Könyvkiadó, 279–303. p.

x x x Ottawai Egészségügyi Charta,

<http://www.scribd.com/doc/47174350/AZ-OTTAWAI-EGESZSEGFEJLESZTESI-CHARTANEMZETKOZI-EGESZSEGFEJLESZTESI-KONFERENCIA>

x x x World Health Organisation: The World Health Report 2002.

<http://www.who.int/whr/2002/en/>

Boér Ágota Krisztina

A Mátyás-mondakör opcionális tantárgyként

A témaválasztás indoklása

A *szövegértő olvasás* fogalma egyre gyakrabban emlegetett az utóbbi években. És nem divathullámról van szó. Az olvasás növekvő jelentőségének felismerése az utóbbi évtizedekben nemcsak a kutatásban, fejlesztésben vált egyre általánosabbá, hanem az oktatáspolitikai központi jelentőségű témaként kezeli az olvasás, szövegértés ügyét. Ennek köszönhetően átfogó helyzetfeltáró és nemzetközi összehasonlító felmérések valósultak meg. Ezek a felmérések azt mutatják, hogy a szövegértés terén nagy hiányosság van az európai, különösen a kelet-európai országokban. A legismertebb a PISA-vizsgálat (Programme for International Student Assessment), amely rámutatott arra, hogy a szövegértő olvasás területén a tanulók, korosztálytól függetlenül, igen gyengén teljesítenek. A háromévente megrendezésre kerülő PISA-vizsgálat három tudásterületen (szövegértés, matematika és természettudomány) méri a tanulók képességeit. Románia 2000 szeptemberében csatlakozott a programhoz. A 2006-os felmérésben 57 OECD-ország (Organization for Economic Cooperation and Development) vett részt. Románia a 47. helyet foglalta el, jelentősen a részt vevő országok átlaga alatt. 2007-ben, a IV. osztály vége felé végzett országos felmérések azt mutatják, hogy „a tanulóknak csak a 14,6%-a képes megfogalmazni valamely szövegrész fő gondolatát és 45,4%-a képes érvelni véleménye mellett, amelyet egy szövegrész tartalmával kapcsolatosan alakított ki”. [30, 9. p.]

A vizsgálatok eredményei mindannyiunkat megdöbbentettek. Nekünk, pedagógusoknak, jobban meg kell alapoznunk a szövegértő olvasást, a szövegértést. Feltehetnénk a kérdést: „Van nem szövegértő olvasás is?” Természetesen nincs. Maga az olvasás meghatározása – amióta világ a világ – a következő: Az olvasás az olvasottak megértése, azaz a szövegben levő információk megértése. De valahogyan a tanulóknak ezzel mégis nagy gondjuk van. Azért választottam kutatásom tárgyául a szövegértés problémáját, hogy megpróbáljam ezen a területen fejleszteni a tanulókat. A tanulók elé a korcsoportjuknak, az érdeklődési körüknek megfelelő szöveget kell tenni. Az első osztályba lépő gyermek még a mesék világában él, a IV. osztályos (10–11 éves) gyermek érdeklődése

fokozatosan a realitás, a történelem, a kaland felé irányul. Ezért választottam a mondát. A monda hidat képez a mese és a valóság között. És a mondán belül miért éppen Mátyás király alakja? Egyrészt személyes ok miatt (rendszer váltás után tagja lettem a kolozsvári 29-es számú Hunyadi Mátyás Cserkészcsapatnak, és így jelentősen bővültek ismereteim alakjával kapcsolatban), másrészt pedig legendás alakjának története kincses városunkban kezdődött.

Szövegértést segítő stratégiák

Az iskolai tananyag legnagyobb része az írott szöveg megértésére alapoz. Az iskolai oktatás arra fekteti a hangsúlyt, hogy minél több ismeretet adjon át, de arra nem tanít meg, hogyan kell tanulni.

Az olvasásban szerepet játszó metakognitív stratégiák fejleszthetők az elemi osztályosoknál is. De a kisiskolások mégsem tudják ezeket használni, mivel ezen stratégiák oktatása nem képezi a tananyag részét.

A tanulóknak meg kell tanítani azokat a stratégiákat, amelyeket a jó olvasók használnak. Ilyen stratégiák: felidézni az olvasott témával kapcsolatos előzetes ismereteket, értelmezni a szöveg szavait, célokat határozni meg az olvasás során, előrejelzéseket fogalmazni meg az olvasás során, vizualizálni, kérdéseket tenni fel a szöveg tartalmára vonatkozóan, összegezni az olvasottakat, nyomon követni, hogy mennyire értik az olvasottakat, értelmezni a szöveget, figyelni és felkészülni arra, hogy az olvasottakat hol, milyen helyzetekben lehet alkalmazni. Ezeket a stratégiákat először hangosan be kell mutatni a diákoknak, majd ellenőrzött formában, végül önállóan gyakoroltatni kell.

Néhány módszerről és eljárásról

Zsigmond István *Az értő olvasás fejlesztése* (2008) című könyvében összegzi a szövegértést segítő módszereket. Ezek a következők:

a) „*Kipipálva vagy átbúszva*”: *az olvasottak megértésének ellenőrzése*

Ez a módszer főleg az olvasott szöveg megértésének folyamatos nyomon követését fejleszti. Lényege abban áll, hogy a tanulók ellenőrzik, mennyire értették meg az olvasottakat (mondat, bekezdés, szöveg). Ha nehézségekkel szembesülnek a szókincs vagy a szövegértés terén, egy ellenőrzési lista segítségével olvassák újra az adott részt. A listán a megértést akadályozó nehézségek megoldásához alkalmazható módszerek vannak feltüntetve.

b) Visszatekintés a szövegben

Ez a módszer arra tanítja meg a tanulókat, hogy a szövegben visszakeressék a fontos információkat.

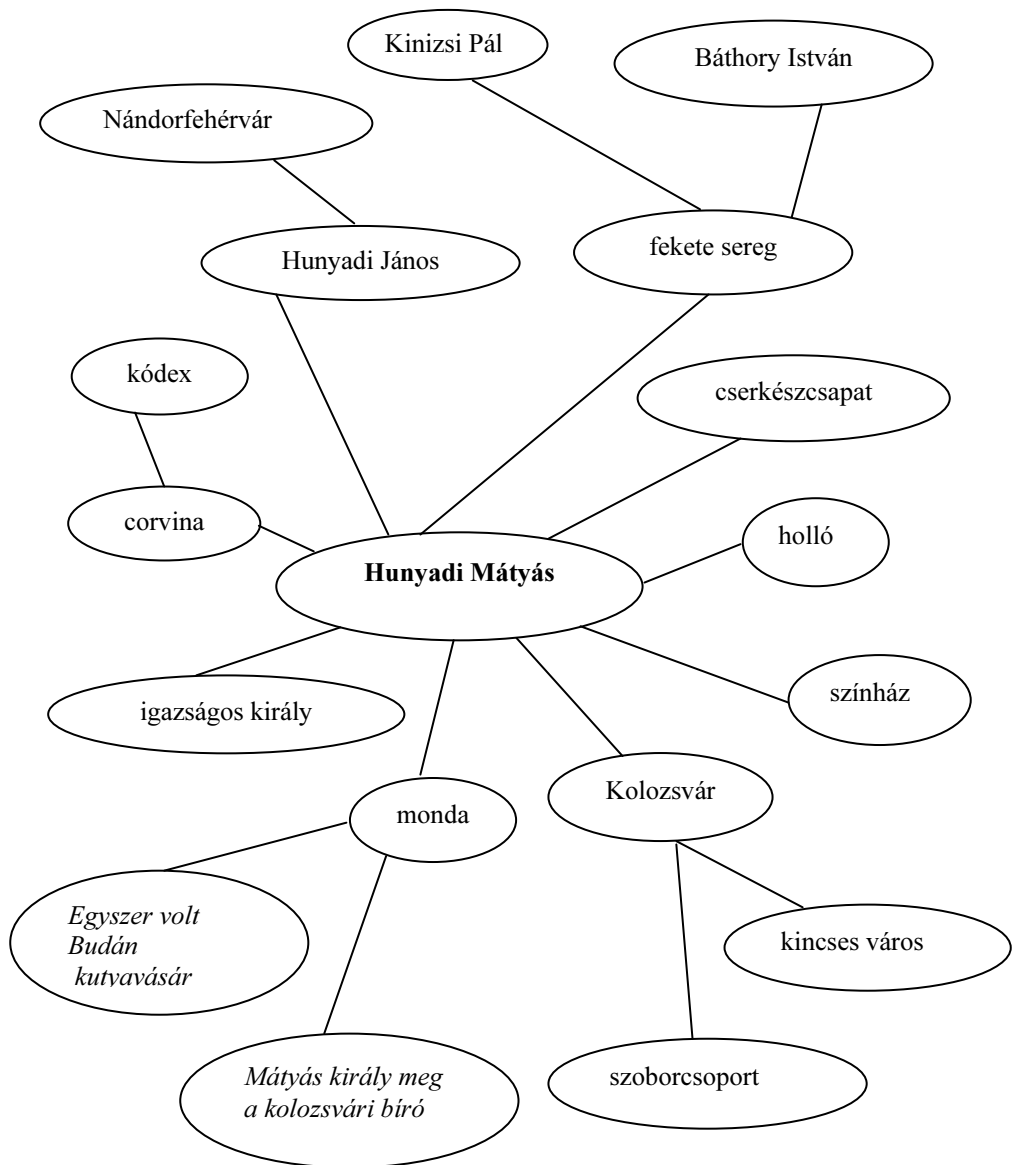
A szöveg újraolvasása a jobb megértés érdekében – az elemi osztályos tanulók nem használják ezt a módszert. Fel kell hívni figyelmüket, hogy néha elegendő újraolvasni egy adott részt a jobb megértés érdekében.

Olvassuk lassabban a nehezebben érthető részeket – e módszer lényege abban áll, hogy meg kell tanítani a tanulókat arra, hogy nem az olvasás sebessége a fontos, hanem az, hogy megértsék az olvasottakat. Minden szövegben lehetnek olyan részek, melyek megértése nehezekebb, ezért ezeket a részeket olvassák lassabban, megfontoltabban.

Az előzetes ismeretek felhasználását ösztönző eljárások*a) Fürtábra készítése*

A módszer megnevezése az RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) fejlesztőprogram módszertani leírásának magyar fordításából származik. A fürtábra egy „olyan rajz (grafikus szervező), amely a fogalmak közötti összefüggéseket ábrázolja”. [30, 70. p.] Nevezik gondolattérképnek, mentális térképnek, kognitív térképnek, jelentéshálónak is. A fürtábrának két típusát különböztetjük meg: *a laza asszociációs kapcsolatokra épülő fürtábrát* és *a hierarchizált tudásra épülő kognitív térképet*. A laza asszociációs kapcsolatokra épülő fürtábra készítésekor egy kulcsszóból indulunk ki. A tanulókat arra szólítjuk fel, hogy írjanak fel mindet egy lapra, ami az adott kulcsszó alapján az eszükbe jut. Az adott kulcsszót a tábla vagy egy nagy papírlap közepére írjuk. A kulcsszó köré a tanulók bármit írhatnak, ami e témával kapcsolatos. Ezeket bekarikázzák, és hozzákapcsolják a központi fogalomhoz. Az egyre szaporodó gondolatok közt levő kapcsolatokat is összekötéssel jelölik. Ne hagyjuk, hogy a tanulók egymás gondolatait kritizálják! Ne törődjünk a helyesírással, a lényeg az asszociációk skálájának feltérképezése. Ez a módszer arról is fogalmat ad, hogyan gondolkodnak a tanulók. A hierarchikus fürtábra elkészítésekor rendszert építünk az adott témával kapcsolatos fogalmakból és összefüggéseikből, jelölve az alá-, fölé- és mellérendeltségi viszonyokat.

A következő oldalon a *Mátyás-mondakör*höz készített fürtábrát láthatjuk.



b) INSERT-módszer (Interactiv Noting System for Effective Reading and Thinking)

E módszer lényege abban áll, hogy a tanulók a szöveg olvasása közben a szegélyre írják írásjelek segítségével, hogy milyen jellegűek számukra a szöveg információi. Az alábbi táblázatban az INSERT-módszer jelölései láthatók.

√	tudtam
-	az olvasottak ellentmondanak az előzetes ismereteknek, vagy eltérnek azoktól
+	új információ
?	kérdésem van

Miután a tanulók végighaladtak a szövegen, az alábbihoz hasonló táblázatba rendszerezik az információkat.

√	-	+	?
Példák			

Ez a módszer kitűnően alkalmas az előzetes ismeretek felidézésének gyakorlására, valamint a szövegértés nyomon követésére.

c) TTM- módszer (*tudom, tudni szeretném, megtanulom*)

A tanulók a szöveg olvasása közben kitöltik a TTM-táblázatot. A szöveg olvasása után össze kell vetni a diákok táblázatait.

A téma neve		
Tudom Mít vélünk tudni?	Tudni szeretném Mít akarunk megtudni?	Megtanulom Mít tudtunk meg?

Más fejlesztő módszerekről röviden

a) Előrejelzések megfogalmazása

Ez a módszer megtanítja a tanulókat előrevetíteni, előrejelezni, hogy miről is fog szólni az adott szöveg. Az előrejelzések megfogalmazása növelheti a motivációt. Kíváncsiak lesznek, hogy bekövetkezik-e az, amit ők feltételeztek.

Előrejelzés történhet a *cím*, valamint a *szövegtípus* alapján. Az előrejelzések érdekében fel lehet idézni az előzetes ismereteket, meg lehet fogalmazni a lényeges gondolatokat *kérdések segítségével*. A *jóslástechnika* is segít az előrejelzésekben. Ez egy szakaszos szövegfeldolgozási technika, amely azt igényli a tanulóktól – akárcsak a cím alapján történő előrejelzés –, hogy előrejelzéseket fogalmazzanak meg az olvasandó szöveggel kapcsolatban. Ebben az esetben egy elolvasott szövegrész alapján fogalmazzák meg előrejelzéseiket a további információkra vonatkozóan. Az előrejelzések, bizonyítékok és történések rendszerezésére a tanulók a következő táblázatot töltik ki. [30, 89. p.]

	Mit gondolsz, mi fog történni?	Mi erre a bizonyíték?	Mi történt valójában?
I. rész			
II. rész			
III. rész			

Elemi osztályokban nem ajánlott a táblázat harmadik oszlopának a használata.

Nagyon fontos, hogy a jóslástechnika kezdeti szakaszaiban a tanító ösztönző kérdéseket tegyen fel, hogy a tanulók egyre megfontoltabb előrejelzéseket fogalmazzanak meg.

Egy másik lényeges szempont, hogy a technika tanításakor olyan történeteket válasszunk ki, amelyek eléggé tagoltak és fordulatos részeket tartalmaznak. E technika egyik hátránya, hogy időigényes.

b) A lényeges gondolatok: a szövegértés építőkövei

○ *A lényeges gondolatok és az alátámasztó részletek megkülönböztetése* – ennél a módszerrel arra tanítjuk meg a tanulókat, hogy miként különböztessék meg a lényeges gondolatokat az ezeket alátámasztó tényektől. Erre négyféle gyakorlatot használhatunk:

Első gyakorlat: főgondolatokat és három részinformációt adunk meg, amelyekből kettő megerősíti a főgondolatot. A tanulók feladata az, hogy válasszák ki a helyes alátámasztó érvet.

Második gyakorlat: egy szövegrészlet elolvasása után, három megadott lehetőség közül választva a tanulók azonosítják a főgondolatot.

Harmadik gyakorlat: egy szövegrészlet elolvasása után négy választási lehetőség közül választanak ki egy főgondolatot és két alátámasztó érvet.

Negyedik gyakorlat: a tanulók fogalmazzák meg a főgondolatot.

Példaként a *Mátyás király Gömörben* című monda gondolatairól:

Főgondolat
A nemes urak déli harangszóig dolgoztak.
Részletgondolatok
Ebédre vereshagymát, kenyeret kaptak, inni kútvizet.
A nagyuraknak nem volt étvágyuk.

- *Lényeges gondolatokat összegző mondatok (tételmondatok) azonosítása és megfogalmazása* – ezt a gyakorlatot inkább az ismeretterjesztő szövegek jobb megértése érdekében szokták használni. Egyes bekezdéseknek van *összefoglaló gondolatuk* (összszegzik egy bekezdés vagy szövegrész főgondolatát), más bekezdéseknek *kikövetkeztethető gondolatuk* (az olvasónak kell megfogalmaznia a szövegrész kulcsinformációi alapján) van.
- *A cím mint a főgondolat kifejezője* – a lényeges gondolatok megfogalmazásának egy jó módszere az, hogy címet adunk egy szövegrésznek. Felhívjuk a tanulók figyelmét arra, hogy a cím is tükrözheti egy rész mondanivalóját. Ajánlott megvitatni, hogy ki és miért tartja jobbnak az egyik vagy a másik címet.
- *Főgondolat-térképek* (hierarchizált tudásra épülő fűrtábrák) – olyan fűrtábrák, amelyek felvázolják egy szöveg kulcsfogalmai, részismeretei közötti kapcsolatokat. E módszerrel inkább az ismeretterjesztő szövegek lényeges információi közötti kapcsolatokat értük meg. Képet adnak a rendszerezett ismeretekről és alkalmazható ezek összefoglalására.

c) Összegések írása

E módszer egyik kulcsmozzanata a lényeges gondolatok azonosítása. Összegések írásakor elvetjük a fölösleges szóhasználatot, és a tárgy, a téma lényegére összpontosítunk. Egy olvasmány összegzése összefoglalja az olvasmányban levő legfontosabb gondolatokat.

Összegéskor a tanulók:

- emeljék ki a lényeges gondolatokat;
- összpontosítsanak a lényeges részletekre;
- használjanak kulcsszavakat és kulcsfogalmakat;
- bontsák részekre a hosszabb gondolatokat;
- csak annyit írjanak le, amennyi elég a lényeg megfogalmazásához;
- rövid, de teljes jegyzeteket készítsenek. [30, 103. p.]

d) A szöveginformációk vizualizálása

A tanulók gondolatban képet alkotnak az olvasottakról. Ehhez felhasználják a szerző szavait, előzetes ismereteiket, elképzelik azt, mit láthatnának, hallhatnának, szagolhatnának, érezhetnének vagy éppen ízlelhetnének. Az ilyen

képek alkotásával, valamint a szövegben levő illusztrációk részletes tanulmányozásával a tanulók jobban megértik az olvasott szöveget.

e) Szónoklási feladat

E módszer során megtaníjuk a tanulóknak, hogy a tanítóval együtt szerepeljenek közönség előtt egy történet több napon keresztül felolvasásával.

Kérdések feltevésére vonatkozó fejlesztési módszerek

Kérdezési módok és hatásuk

Nagyon fontos, hogy a tanító ne csak intuitív módon kérdezzen a tanulóktól, hanem ismerje a kérdezés technikáit. Így a tanulókat aktívan bevonhatja az oktatási folyamatba, ösztönözhetjük a továbbgondolkodásra, a csoporttevékenységekben való részvételre. A kérdezés formáinak ismerete ahhoz is szükséges, hogy megtanítsuk kérdezni a tanulókat.

Bloom kérdésfeltevési taxonómiája alapján Sanders a következő kérdéstípusokat különbözteti meg” [30, 97. p.]:

Ténykérdések. Tényszerű információkra kérdeznek rá és gépies felidézést kívánnak meg. Az ilyen típusú kérdésekre a válasz a szövegben, a tananyagban van. E kérdések megválaszolásához a tanulónak csak a konkrét tartalom ideiglenes és részletes tudására van szüksége. A válasz nem igényel különösebb gondolkodást, az anyag mélyebb feldolgozását. Például: *Hogy hívták Mátyás király második feleségét?*

Fordítási kérdések. Megköveteli a tanulóktól, hogy az információt más formában alakítsák át a válaszhoz. A tanulók aktívan dolgozzák fel a szöveget, hisz egy bizonyos szintig bevonják magukat a szövegfeldolgozásba, az adott helyzetbe. Válaszadás során szavakba öntik érzékszervi élményeiket, így a szövegnek egyéni interpretálást is adnak. A fordítási kérdések fejlesztik a tanulók kreativitását is. Például: *Hogyan nézhetett ki Kiniázi Pál?*

Értelmező kérdések. Ezek a kérdések azt kéri a tanulóktól, hogy összefüggéseket keressenek a tények, meghatározások és események között. Ezen kérdések révén tehát intenzív gondolkodásra készítjük a tanulókat. E kérdések segítségével fejlesztjük a tanulási stratégiájukat is, hiszen a tanulók értelmes egységeket alakítanak ki az elsajátított fogalmakból, ismeretekből. Például: *Mit gondoltok, Kiniázi Pál miért nem akart követségbe menni a törökböz?*

Alkalmazási kérdések. Ezekkel a kérdésekkel arra készítjük a tanulókat, hogy alkalmazzák ismereteiket a feldolgozandó szövegben előforduló problémák megoldására vagy pedig ezek további vizsgálására. Például: *Mi volt az oka annak, hogy Beatrix hercegnő bámulva nézett a fehérvilágra?*

Analitikus kérdések. Megkérjük a tanulókat, elemezzék az oksági összefüggéseket, magyarázatokat. Egyéni gondolkodásra, problémamegoldásra, saját ismereteik alkalmazására ösztönözzük a tanulókat. Kritikai szemléletmódot is igénylünk a kisdiaáktól azáltal, hogy meg kell ítélni az indokokat, az okok elégséges voltát. Például: *Mi okozta, hogy a mérnökök nem értették a cigány beszédét?*

Szintéziskérdések. E kérdések révén arra ösztönözzük a tanulókat, hogy más fordulatot találjanak ki a cselekménynek. Ezek a gyakorlatok bátorítják az eredeti gondolkodást. Például: *Milyen más módszerrel mérhették volna meg a mérnökök a Gellért-hegyet?*

Értékelő kérdések. A tanuló saját normájuk, értékeik alapján ítélik meg az eseményeket. Eldöntik, hogy mi a jó és mi a rossz az olvasmányban. Ezáltal megítélik a tanult információk minőségét, illetve a tanultak függvényében következtetéseket vonhatnak le saját viselkedésükre vonatkozóan is. Például: *Jól tette-e Kinizsi Pál, hogy nem akart követségbe menni a török császárhoz?*

Kérdések feltevése megadott kérdőszavak alapján

Ez a kérdésfeltevés tanításának első lépése. Egy szövegrész elolvasása után, a tanuló megadott kérdőszavak (*ki?, mit?, mikor?, hol?, miért?* stb.) alapján kérdéseket tesznek fel. A tanulást segíti, ha több kontextusban foglalkozunk a kérdések feltevésével.

Többféle kérdés tehető fel egy olvasmánnyal kapcsolatban. Az olvasmány elolvasása után a tanuló kérdéseket fogalmaznak meg az olvasottakkal kapcsolatban. A kérdéseket felírjuk a táblára. A kérdéseket két csoportra osztjuk:

1. olyan kérdésekre, amelyekre egy szóval lehet válaszolni, és ez megtalálható a szövegben,

2. olyan kérdésekre, amelyekre hosszabb mondatban kell válaszolni.

Ezek után ismertetjük a tanulókkal, hogy a kérdések többfélék lehetnek:

Szöveghez fűződő explicit kérdések: a válasz egyértelműen ki van fejtve a szövegben. Például: *Milyen fűszereket használtak Mátyás király idejében?*

Szöveghez fűződő implicit kérdések: a válasz a szövegben levő információk összekapcsolását igényli. Például: *Milyenek voltak a magyar táplálkozási szokások Mátyás király idejében?*

Olvasmányhoz fűződő implicit kérdések: a válasz igényli a szövegbeli információk összekapcsolását az előzetes információkkal. Ezek megfogalmazása a legnehezebb. Például: *Hogy hívták Mátyás király édesapját?*

A jó kérdések kiválasztása – a tanulóknak az a feladata, hogy válogassák ki a megadott kérdések közül a jó kérdéseket. Előzőleg el kell mondani nekik, hogy azok a jó kérdések, amelyek a lényeges információkra kérdeznek rá.

Rákérdezés lényeges információkra – először meg kell tanítani a tanulóknak a lényeges információk azonosítását. Majd emlékeztetjük őket arra, hogy a jó kérdések azok, amelyek a fontos gondolatokra kérdeznek rá, nem a részinformációkra. Ezután rávezetjük a tanulókat arra, hogyan lehet egy szövegrész főbb gondolatait kérdésekké alakítani.

Opcionális tantárgy a szövegértés fejlesztésére

Az általam kidolgozott opcionális tantárgyat, *A Mátyás-mondakört* a 2009/2010-es tanév második félévében, heti egy-egy órában ültettem gyakorlatba. Kutatásom célja az volt, hogy megvizsgáljam: milyen hatékonysággal alkalmazható e tantárgy a szövegértés, a szókincs bővítése, valamint Mátyás király korához kapcsolódó történelmi-földrajzi ismeretek gazdagítása terén a IV. osztályos tanulóknál.

A második félév első és utolsó óráján felmértem a tanulók szövegértési szintjét, a szókincsüket, valamint Mátyás király korához kapcsolódó történelmi-földrajzi ismereteiket. Ehhez két tudáspróbát állítottam össze. Az első a szövegértést mérte, a második a szókincs bőségét, valamint a történelmi-földrajzi ismereteiket.

A Mátyás-mondakör opcionális tantárgy részletes követelményeit, valamint a tanulási tevékenységeit az alábbi táblázatok foglalják össze.

1. Mátyás korához kapcsolódó történelmi-földrajzi ismeretek bővítése

Részletes követelmények <i>Az év végére a tanulók legyenek képesek</i>	Tanulási tevékenységek <i>A megvalósítás lehetséges módzatai</i>
1.1. a Mátyás-mondakör megismerésére	Mátyás királyról szóló mondák olvasása, mesehallgatás, történelmi tárgyú filmek megtekintése
1.2. példaképet találni a megismert történelmi személyiségek között	<ul style="list-style-type: none">○ jeles személyiségek pozitív vagy negatív jellemvonások kihangsúlyozása, történelemalakító szerepük megismerése;○ példakép választása a múltból, a választás indoklása;

1.3. véleményt nyilvánítani a megismert történelmi eseményekről	<ul style="list-style-type: none"> ○ ismertető összeállítása különböző forrásanyagok felhasználásával ○ évfordulókon, megemlékezéseken való részvétel vagy azok szervezése ○ kérdések megfogalmazása, vélemény nyilvánítása a tanultakkal, hallottakkal kapcsolatban
---	---

2. A szövegértő készség fejlesztése

Részletes követelmények	Tanulási tevékenységek
<i>Az év végére a tanulók legyenek képesek:</i>	<i>A megvalósítás lehetséges módzatai</i>
2.1. a szó szerinti olvasásra	<ul style="list-style-type: none"> ○ a szövegben levő információk megkeresése
2.2. az értelmező olvasásra	<ul style="list-style-type: none"> ○ a szövegben lévő rejtett, kikövetkeztethető gondolatok feltárása ○ a szövegben lévő információk megértése
2.3. a kritikai olvasásra	<ul style="list-style-type: none"> ○ a szövegben lévő információk összevetése a valósággal ○ vélemény alkotása az olvasottakról
2.4. a kreatív olvasásra	<ul style="list-style-type: none"> ○ az olvasottak továbbgondolása, kiegészítése ○ vita az olvasottakról

3. Pozitív erkölcsi vonások fejlesztése

Részletes követelmények	Tanulási tevékenységek
<i>Az év végére a tanulók legyenek képesek:</i>	<i>A megvalósítás lehetséges módzatai</i>
3.1. ismerni és alkalmazni a megfelelő magatartási formákat	<ul style="list-style-type: none"> ○ beszélgetés ○ csoporttevékenységek
3.2. átélni a történelmi mondák dramatizálása által nyújtott örömet	<ul style="list-style-type: none"> ○ játékos zenei kísérettel ○ előadásokon való részvétel

A Máttyás-mondakör tanításának hatékonysága

A probléma megfogalmazása

Hogyan befolyásolja *A Máttyás-mondakör* választható tantárgy a IV. osztályos tanulók szövegértési képességét?

Hipotéziseim

- A kísérleti csoport tagjai jobb eredményeket érnek el szövegértés terén, mint a kontrollcsoport tagjai.
- A kísérleti csoport tagjainak bővül a szókincse a kontrollcsoportéhoz viszonyítva.
- A kísérleti csoport tagjainak bővülnek Máttyás király korához kapcsolódó történelmi-földrajzi ismeretei a kontrollcsoportéhoz viszonyítva.

A kutatás leírása – *A minta bemutatása*

A kutatás idején a kolozsvári Báthory István Elméleti Líceumban tanítottam, így a kísérleti csoport, illetve a kontrollcsoport tanulói a fent említett líceum IV. osztályos diákjai voltak.

A kontrollcsoportot a IV. A osztály (10 és 11 év közötti) tanulóinak egy része alkotta. A kontrollcsoport tagjait úgy választottam, hogy azok anyanyelvűből elért tanulmányi eredményeik azonosak legyenek a kísérleti csoport tagjainak eredményével (az első féléves eredményeket hasonlítottam össze). De nemcsak a tanulmányi eredményeket vettem figyelembe, hanem a nemek szerinti megoszlást, illetve a szülők végzettségét is.

A tanulók nemek szerinti megoszlását az alábbi táblázat szemlélteti:

	Leány	Fiú	Összesen
Kísérleti csoport	4	9	13
Kontrollcsoport	4	9	13
Összesen	8	18	26

A szülők végzettség szerinti megoszlását a következő táblázat mutatja be:

	Felsőfokú	Középiskolai	Szakiskolai
Kísérleti csoport	2 tanuló édesapja vagy édesanyja	6 tanuló szülei	5 tanuló a szülei
Kontrollcsoport	7 tanuló édesapja vagy édesanyja	5 tanuló szülei	1 tanuló a szülei

A kontrollcsoport a második félévben a *Magyar nyelv és irodalom* olvasás tankönyvében levő szépirodalmi művek szövegeit dolgozta fel, a szövegfeldolgozás hagyományos módszereivel.

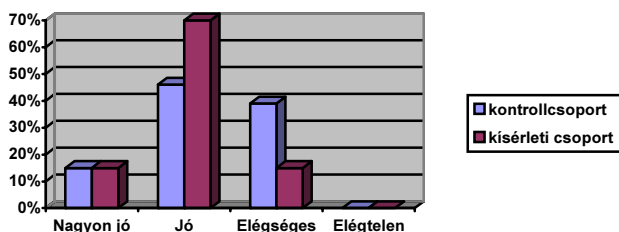
A kísérleti csoporttal a második félévben *A Mátyás-mondakör* választható tantárgy keretében mondákat dolgoztam fel a szövegfeldolgozás változatos módszereivel. Olyan mondákat kerestem, amelyek kevésbé ismertek a tanulók számára. A feldolgozott mondák a következők:

- Mátyás király lakodalma
- Mátyás király és Kinizsi
- Mátyás király Gömörben
- Hány véka a Gellérthegy?
- Mátyás király lakomája

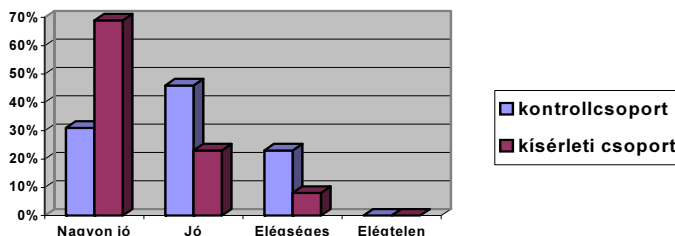
Az eredmények bemutatása és elemzése

Az első hipotézis – hogy a kísérleti csoport tagjai jobb eredményeket érnek el szövegértés terén, mint a kontrollcsoport tagjai – bizonyítására összehasonlítottam a szövegértést mérő tudáspróbák eredményeit. A következő diagramok ábrázolják a tanulók teljesítményeit minősítések (Nagyon jó, Jó, Elégséges, Elégtelen) formájában a kutatás elvégzése előtt és után.

Az előfelmérés eredményei



Az utófelmérés eredményei



Amint azt a diagramok is mutatják, az előfelmérés során a kontrollcsoport tagjai jobban teljesítettek. Ez annak is tulajdonítható, hogy a kontrollcsoportban több az értelmiségi szülő gyermeke, akik többet és szívesebben olvasnak. Megfelelő anyanyelvi tudással és beszédfejltséggel rendelkeznek, főbb értelmi képességeik szintje is magasabb.

Feladattípusok szerint is szemléltetem a tanulók eredményeit.

Előfelmérés

Feladattípusok	Kontrollcs.	Kísérleti cs.
a szereplők megnevezése	0%	15%
a cselekmény időpontjának aláhúzása	46%	38%
a cselekmény helyszínének megállapítása	54%	85%
rövid válaszadás adott kérdésekre	69%	30%
szereplők azonosítása szavaik alapján	30%	62%
igaz állítások azonosítása	62%	77%
események helyes sorrendjének megállapítása	62%	92%
a megadott közmondások közül a találó kiválasztása	85%	100%
a szöveg műfajának a meghatározása	0%	0%
új cím adása	23%	46%

Utófelmérés

Feladattípusok	Kontrollcs.	Kísérleti cs.
szereplők megnevezése	0%	30%
a cselekmény időpontjának aláhúzása	62%	69%
a cselekmény helyszínének megállapítása	62%	85%
rövid válaszadás adott kérdésekre	100%	69%
szereplők azonosítása szavaik alapján	38%	85%
igaz állítások azonosítása	69%	85%
események helyes sorrendjének megállapítása	85%	85%
a megadott közmondások közül a találó kiválasztása	85%	100%
a szöveg műfajának a meghatározása	8%	69%
új cím adása	62%	30%

A szövegértést mérő tudáspróbákat egy tanuló sem oldotta meg hibátlanul sem az előfelmérés, sem az utófelmérés során. A kontrollcsoportból egy tanuló az előfelmérés során nem oldotta meg a tudáspróba egyik oldalát. Az utófelmérés utolsó tanítási héten történt, mivel a tervezett időpontban sztrájk volt. A tanulók teljesítményét mindkét csoport esetében befolyásolhatta az is, hogy fáradtak voltak, meg az, hogy az iskola vezetősége is utolsó napokra időzítette a diákok felméréseit.

A táblázatokból leolvasható, hogy gondot okozott mindkét csoportnak az előfelmérés és az utófelmérés során is a szereplők azonosítása. Megfigyeltem, hogy a főszereplőket szinte mindenki hiba nélkül azonosította, de a mellékszereplők felismerésével sok tanulónak gondja volt.

A szöveg műfajának pontos meghatározása volt a másik akadály nagyon sok tanuló számára. Akkor kapták meg a maximális pontszámot, ha történelmi mondaként határozták meg a műfajt. Az előfelmérés során ez senkinek sem sikerült. Legtöbbször népmeseként azonosították a szövegeket, vagy csak egyszerűen mondaként, de volt, aki legendának, mítosznak gondolta. Az utófelmérés során a kísérleti csoport 69%-a határozta meg helyesen az adott szöveg műfaját, a többiek csak mondaként azonosították.

Az utófelmérés során két feladat típusnál (rövid válaszadás adott kérdésekre és új cím adása) a kísérleti csoport gyengébben teljesített, mint a kontrollcsoport. A többi feladat típus esetében a kísérleti csoport valamivel jobban teljesített, mint a kontrollcsoport.

A második hipotézis – hogy a kísérleti csoport tagjainak bővül a szókincese a kontrollcsoportéhoz viszonyítva – igazolására kiválasztottam az egyik tudáspróba első három feladatát, amelyek a szókinces bőségét mérik fel. Összehasonlítottam a kontrollcsoport és a kísérleti csoport tanulójának eredményeit a kutatás elvégzése előtt és után egyaránt. A következő két táblázat a kontrollcsoport, illetve a kísérleti csoport tanulójának százalékban kifejezett teljesítményét összehasonlítja a kutatás elvégzése előtt és után.

Előfelmérés

Feladat típusok	Kontrollcs.	Kísérleti cs.
rokon értelmű szavak keresése	0%	0%
mondatalkotás megadott szavakkal	0%	0%
megadott szavak mondatokba való behelyettesítése	23%	15%

Utofelmérés

Feladat típusok	Kontrollcs.	Kísérleti cs.
rokon értelmű szavak keresése	0%	85%
mondatalkotás megadott szavakkal	0%	69%
megadott szavak mondatokba való behelyettesítése	18%	77%

A táblázatok jól szemléltetik az eltérő különbségeket az elő- és az utófelmérés között. Az eredmények egyértelműen azt bizonyítják, hogy jelentősen gazdagodott a kísérleti csoport szókincese a mondák feldolgozása során.

A harmadik hipotézis – hogy a kísérleti csoport tagjainak bővülnek a Mátyás király korához kapcsolódó történelmi-földrajzi ismeretei – igazolására ugyanazt a tudáspróbát használtam, az utolsó négy feladatot. Összevettem a kontrollcsoport és a kísérleti csoport tanulóinak eredményeit a kutatás elvégzése előtt és után. Íme a százalékban kifejezett teljesítmények.

Előfelmérés

Feladattípusok	Kontrollcs.	Kísérleti cs.
megadott válaszok közül a helyes kiválasztása	8%	0%
rövid válaszadás a szöveg alapján feltett kérdésekre	38%	30%
kijelentések logikai értéknek megállapítása	0%	0%
Mátyás korában használt ételek és fűszerek azonosítása	0%	0%

Utófelmérés

Feladattípusok	Kontrollcs.	Kísérleti cs.
megadott válaszok közül a helyes kiválasztása	0%	77%
rövid válaszadás a szöveg alapján feltett kérdésekre	38%	85%
kijelentések logikai értéknek megállapítása	0%	69%
Mátyás korában használt ételek és fűszerek azonosítása	0%	69%

Az eredményekből jól láthatjuk, hogy sem a kontrollcsoport tagjainak, sem a kísérleti csoport tagjainak nem voltak ismeretei a Mátyás király idejében készített ételekről, sem az akkor használt fűszerekről, és nem voltak komolyabb ismereteik a történelmi háttérrel sem. Ez az eredmény összeköthető a történelem tantárgy tantervével is. Véleményem szerintem jobban be kellene mutatni egy adott kor jellegzetességeit, jobban rá kellene világítani a különböző összefüggésekre, nem csupán adatokat, tényeket közölni.

A megfogalmazott hipotéziseim beigazolódtak. Jelentős százalékbeli változás észlelhető bizonyos feladatoknál, ugyanakkor az is látszik, hogy egyik gyakorlatnál sem ért el a kísérleti csoport száz százalékos javulást. Ez egyrészt annak is tulajdonítható, hogy osztályomban volt két nagyon gyenge képességű tanuló.

Következtetések

Az eredményeket összegezve elmondhatom, hogy a megfogalmazott hipotéziseim kisebb-nagyobb mértékben beigazolódtak. Kimagasló eredményeket a szókincs bővítése terén tapasztaltam. Ezt annak tulajdonítom, hogy a mondák

tanulmányozása során olyan szavakkal kerültek szembe a tanulók, amelyekkel nem találkoznak nap mint nap.

Kiderült, hogy jól választottam Mátyás király legendás alakját, hisz nagyon kedvelt történelmi alak az osztályom körében. Úgy éreztem, hogy a tanulók felszabadultak ezeken az órákon, jól érzik magukat, nagy érdeklődéssel követik a fordulatos történeteket, szívesen vesznek aktívan részt a különböző tevékenységeken.

Első látásra úgy tűnik, hogy a szövegértés problémájával nagyon sokat foglalkoznak, és egy idő után elcsépeltnek tűnhet. De a valóság, a különböző felmérések és e szakdolgozat is azt mutatják, hogy igenis foglalkozni kell vele továbbra is. Ezt el kell kezdeni már első osztályban, akkor, amikor a tanuló képes pár szót elolvasni, és folytatni kell a tanulmányai befejezéséig.

Egy nagyon fontos dologra még oda kell figyelni: szövegértés nem csak anyanyelvórákon történik! A fejlesztésére tett erőfeszítéseket minden órának bármelyik mozzanatában alkalmazni lehet és kell. Így tanulják meg a diákok, hogy a szövegértésre az élet bármely területén és bármelyik pillanatában szükségük van.

Felhasznált irodalom

1. Adamikné Jászó Anna: *Csak az ember olvas*. Tinta Kiadó, Budapest, 2003.
2. Adamikné Jászó Anna és tsai: *Az anyanyelvi nevelés módszerei Általános iskola I–IV. o.* Trezor Kiadó, Budapest, 2006.
3. Antalfay Éva: *Olvásás és szövegértés*. Totem Kiadó, Budapest, 2001.
4. Bajcsi-Zsilinszky Endre: *Mátyás király*. Atheneum Kiadó, Budapest.
5. Balogh László: *Tanulási stratégiák, technikák és fejlesztésük*. Debrecen, 1992.
6. Bartha Jánosné Ilona, Szalay Mária (Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen): *A kompetencia fogalma – a kompetencia összetevői*. 20 órás továbbképzés, Kolozsvár, 2008. 11. 21–22.
7. Csépe Valéria: *Az olvasó agy*. Akadémia Kiadó, Budapest, 2006.
8. Deákné B. Katalin: *Minden kezdet nehéz*. Deák Kiadó, Budapest, 1998.
9. Ferenczi Gyula – Fodor László: *Oktatástechnológia és oktatásszervezés*. Stúdium Könyvkiadó, Kolozsvár, 1999.
10. Fodor László: *Általános és iskolai pedagógia*. Stúdium Könyvkiadó, Kolozsvár, 2005.
11. Fóris-Ferenczi Rita: *A tervezéstől az értékelésig. Tanterv- és értékelésméлет*. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2008.

12. Galeotto Marzio: *Mátyás király találó, bölcs és jeles mondásairól és cselekedeteiről*. Dekameron Kiadó, Budapest, 2002.
13. Giurgea Doina: *Ghid metodologic pentru disciplinele optionale*. D&G Editur, București, 2008.
14. Gyenei Melinda: *Iskolai tanulás – tanulási képességek fejlesztése*. Budapest, 2007.
15. Győrfi Ibolya – Király László: *A magyar nyelv tanításának módszertana az I–IV. osztályban*. Ed. Didactică și Pedagogică, Bukarest, 1979.
16. Józsa Krisztián: *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 2006.
17. Kóka Rozália: *Mátyás király rózsát nyitó ostomyele*. Timp Kiadó, Budapest, 2003.
18. Komáromi Gabriella: *Gyermekirodalom*. Helikon Kiadó, 2001.
19. Kriza Ildikó: *Mátyás, az igazságos*. Akadémia Kiadó, Budapest, 1990.
20. Kulcsár Tibor: *Iskolapszichológia*. Dacia Kiadó, Kolozsvár, 1984.
21. Lénárt Ferenc: *A képességek fejlesztése a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1979.
22. Nagy Enikő: *Tehnica inițierii și desfășurării orelor optionale*. 20 órás továbbképzés, Bihar megye, 2008. dec. 12–14.
23. Orbán Gyöngyi: *Háttéremlések*. Korunk Baráti Kiadó, Budapest, 2000.
24. Oroszlány Péter: *A tanulás tanítása*. AKG Kiadó, Budapest, 1998.
25. Oroszlány Péter: *Tanulásmódszertan*. AKG Kiadó, Budapest, 1991.
26. Pădurean Judit Gabriella: *Mátyás és az igazság*. Corvin Kiadó, Déva, 2010.
27. Szép Ernő: *Mátyás király tréfái*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 2001.
28. Tóth Beatrix: A szövegértés fejlesztésének gyakorlattípusai. In *Magyar nyelv és kommunikáció*. Módszertani folyóirat, 2006. 1. szám.
29. Tóth László: *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó, 2002.
30. Zsigmond István: *Az értő olvasás fejlesztése*. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2008.

Boros Imola

A hatékony tanulás-tanítás lehetősége osztatlan osztályokban

Az osztatlan osztály

Az összevont osztályokban folyó oktató-nevelő tevékenység az egy időben, ugyanazon teremben, egyetlen pedagógus irányításával zajló oktatást jelenti 2, 3 vagy éppen 4 korcsoport/osztály számára. Az összevont osztályokban tanítóknak ugyanazt a tantervet kell követniük, ugyanannyi idő alatt, mint az osztott osztályban tanító kollégáiknak. A tanulási tevékenység szervezése nagyobb odafigyelést igényel, a tanító figyelme is megoszlik az osztályok között, hiszen segíteni kell az elakadóknak, észre kell venni a gyorsan végzőket, új feladatot adni, a fegyelmet fenntartani, de a lustálkodókat sem kímélni. Úgy is mondhatnánk: a differenciálás minden szegmensére kell figyelnie az osztatlan osztályban dolgozó pedagógusnak.

Alig tizenöt éve még arról írtak a szakkiadványok, hogy az összevont osztályokban folyó oktatás szükségmegoldás, melynek fennmaradását is előre lehetett látni, hiszen a demográfiai robbanásra, az életszínvonal növekedésére nem számíthatunk. Mint fogalmaztak: nem önsajnálatra, passzív túlélésre kell koncentrálni, hanem az adott lehetőségek optimális kihasználására kell törekedni. Felismerték, és egyre gyakrabban hangsúlyozták az összevont osztályokban folyó oktató-nevelő munka előnyeit: az önállóságra való nevelést, kezdeményező-készséget, a tudatos munkára szoktatást, valamint az osztályközösség tagjaiban tudatosítja az együttműködés és egymásrautaltság szükségességét is.

A pedagógiai gyakorlat bebizonyította, hogy az osztatlan osztályokban tanító pedagógus – tevékenysége helyes megszervezésével – ugyanolyan jó eredményeket érhet el, mint az osztott osztályokban dolgozó pályatársa.

Tudnunk kell azt is, hogy az osztatlan osztályokkal való munkában nem vagyunk egyedül. Reformpedagógiai irányzatok jeles képviselői hangsúlyozzák a heterogén csoportokkal való munka hatékonyságát. Ilyen koncepción alapszik a Jena tervű iskolák működése is. A tananyag nem tér el az általános követelményektől, csak az odavezető út más. A tanító heti terve egyénre szabott, differenciálást tesz lehetővé, figyelembe veszi az életkori sajátosságokat és az egyéni

jellemzőket is, csakhogy a tevékenységek sorrendjét a gyerek választja meg. Életszerű tanulási egységek, vagyis projektek iktatódnak be a tanmenetbe.

Mindent összevetve tehát, nem lehetetlen bizonyos tananyagrészeket közösen feldolgozni a különböző osztályokkal, vagyis projektekkel gazdagítani a tanulást. Kompetenciaalapú oktatásunkban a tanterv előíró szerepe háttérbe szorul: a tanterv nem követeli, mint régen, egy tankönyv kizárólagos követését, s a közös projekt élménye, a produktum megéri, hiszen újra látni lehet a tanulás iránti érdeklődést tanulóink szemében.

Ilyesféle elhatározásokból dolgoztam ki tematikus heteket négy osztálynak. Nagy könnyebbség volt követni a beosztásomat. A környezettudományok témákat vettem alapul, ehhez kapcsoltam az anyanyelvi leckéket és a különböző művészeti tantárgyakat.

Integráció és projekt

Az összefüggések keresése, a tudományközi látásmód ősidők óta foglalkoztatja a tudósokat, de az oktatásban csak a 20. században kezdtek az integrációval foglalkozni. Ekkor a tantárgyakra tagolt oktatási forma mellett kezdtek az integrációt érvényesítő tananyag-szervezési és módszertani megoldások születni, amelyek közül a legismertebbek a reformpedagógiában kidolgozott, ma reneszánszukat élő projekt rendszerű tanítási programok. Az integráció lebontja a tantárgyak közötti határokat, s ugyanakkor az integrált tárgyakban a gyermek érdeklődése és társadalmi tapasztalata lesz a tananyag-elrendezés legfontosabb szempontja. A tantárgyi integráción alapuló szemléletben sikeresebben valósulhat meg a saját tapasztalatokon alapuló, önálló ismeretszerzés képességének kialakítása, az érdeklődés folyamatos fenntartása, a gyermekek tevékenykedtetésének megvalósulása, valamint a kritikus szemlélet kialakítása. Integrált tantárgyi oktatás esetén a különböző kompetenciák köré szerveződnek a közvetítendő tartalmak. Az integrált tárgyak esetében valóban olyan tartalmak áramolnak az iskolába, amelyek korábban nem voltak ott. Az integrált tantárgy tanításában természetszerűen érvényesül a tevékenységközpontú oktatás, sikerrel alkalmazhatók a változatos és eredményes tanulásszervezési formák, ezek között például a projektpedagógia, a kooperatív technikák.

A projekteken való részvétel, a projektek általi tanulás egyre gyakoribb és népszerűbb a pedagógusok és gyermekek körében egyaránt. Az óvodából már úgy jönnek a gyermekek iskolába, hogy vannak „projekttapasztalataik”, hiszen

az óvodai nevelésben hatékonyabban alkalmazzák ezt a tanulásszervezési alternatívát, annál is inkább, hogy az *Óvodai Tanterv* (2008) a minőségbiztosítási ajánlások rendjén kiemeli, mint ennek egyik lehetőségét, a projektek tervezését és kivitelezését. Amennyiben az óvodai komplex személyiségfejlesztés szolgáltatában jó eredményeket érhetünk el a projektek használata által, illetve az iskola is visszaigazolta már az előnyeit, az osztatlan osztályok esetében is az egyik leginkább előtérbe kerülő fejlesztési stratégiaként tarthatjuk számon. Egy olyan komplex fejlesztő-hatásszervezési megoldás, amely lehetőséget teremt a tevékenységbe integrált tanulás eredményes megvalósítására, valamennyi műveltségterület feladatainak együttes megvalósítására.

A projektoktatás bármely életkorban célravezető oktatási stratégia. Az elemi oktatás folyamatában való alkalmazásának létjogosultsága abból eredeztethető, hogy a 4–8 éves korosztályról tudjuk: legkönnyebben konkrét tartalmakat, szemléletes jelenségeket idéz fel, gondolkodása érzéki, a gyakorlati cselekvéshez kötődik. Ebben a szakaszban tehát a projekt módszer szerepe nem egyszerűen a megalapozás, a tapasztalatszerzés biztosítása, hanem egyben a gondolkodás helyességének kipróbálását biztosító keretként van jelen. A projektekben felértékelődik az egyéni gyermeki kezdeményezés szerepe, a saját élmény, az elgondolás és a tapasztalás biztosításának törekvése. Fontos tehát, hogy engedjük a gyermeki kezdeményezések megnyilvánulását, teret engedve annak, hogy beépüljenek, sőt alappilléreivé váljanak a tudásépítési folyamatnak. Ugyanakkor segítenünk kell a gyermeket tapasztalatai tudatosításában, továbbgondolásában, ráirányítva figyelmét a kérdéskör olyan más elemeinek felkutatására, megvizsgálására is, amelyek az egyéni kezdeményezésben nem voltak nyilvánvalók, de hozzáférhetőek számára, érdekesek, fontosak lehetnek, a tudásépítés kiteljesedését szolgálhatják.

A 2008-ban kidolgozott óvodai curriculum, illetve a 2012-ben bevezetett előkészítő osztály curriculumja az integrált nevelés elveinek alkalmazását írja elő. Az említett új curriculumok, elvárások tanulmányozása során arra az elhatározásra jutottam, hogy osztatlan osztályomban (négy korcsoport tanulóiról van szó) projektek bevezetésével próbálom ki az integrált nevelés elveit. Megpróbáltam adott fejlesztési területek figyelembevételével megszervezni a napi tevékenységeinket úgy, hogy a *nagy fejlesztési területeket és azokat integráltan átfelelő témákat érintsünk*. A foglalkozások során a gyermekek életével kapcsolatos témákat a jellegzetes és egyéni gyermeki világkép feltárását lehetővé tevő témákat integráltan dolgoztuk fel. *Témaközpontú foglalkozások* zajlottak, amelyek

különböző tudományágak ismereteit ölelték fel. A *tematikus projektek* tervezésében elsődleges szempont, hogy *a gyermekek részéről fogalmazódjék meg az igény az egyes témák feldolgozására*. Az osztatlan osztályok adta heterogén csoportok lehetőségét jól kiaknázhattuk a projektmunka alkalmával, hiszen úgy alakíthattam a csoportot, hogy minden korosztályból minden csoportba kerüljön egy-egy gyermek. Így csoporton belül is segíthették egymás munkáját, illetve tanulhattak egymástól.

Az alábbiakban egy olyan projektet mutatok be, amelyet a saját osztatlan osztállyal a tanév folyamán megvalósítottam. A bemutatott, tevékenységekre vonatkozó javaslatok tovább bővíthetők, sőt kiegészítendők az adott osztály igényeinek megfelelően.

A család-projekt

Téma: *A család*

Korosztály: 6–11 év, I–IV. osztályos gyerekek, vegyes csoport

Létszám: 13 tanuló (3 első, 2 második, 6 harmadikos és 2 negyedikes)

Időtartam: 1 hét, napi 1–2 vagy 3 óra

Eszközök: kártyák (betű, szó, mondatrészlet), verseskötetek:

Kányádi Sándor, Tamkó Sirató Károly, Móra Ferenc, Gyulai Pál, József Attila, Weöres Sándor, Donászy Magda költőktől, fényképezőgép, karton és kézimunkakellékek

Módszerek, eljárások: játék, szemléltetés, megfigyelés, magyarázat, beszélgetés, bemutatás, gyakorlás, mesélés, értékelés

A téma indoklása: Április utolsó, május első hete megfelelő alkalom erre a témára, emellett mind a négy osztály anyanyelvi, kissé pedig környezetismereti anyagához is kapcsolódik. Alkalom nyílik tehát a szimultán osztályban megszervezendő közös tevékenységekre, melyek által a beszédképesség, mint kompetencia fejlesztése is megvalósulhat.

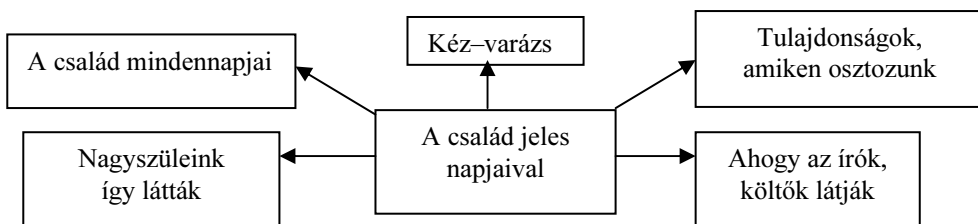
A projekt célja: a résztvevő gyerekek az önálló és csoportos tevékenységek során ismerkedjenek meg a családok életmódjával, fogalmazzák meg véleményüket a család egységének fontosságával kapcsolatban, fejezzék ki magukat

minél árnyaltabban, ismerjék és használják az emberi tulajdonságokra, közösségek életére vonatkozó szóláshasonlatokat.

A feladatok meghatározása

- nyomozzák ki az egyes családok történetével kapcsolatos érdekességeket
- keressenek olyan művészeti, irodalmi alkotásokat, melyekben a család fordul elő
- keressenek anyukával kapcsolatos verseket, közösen adják elő azokat
- készítsenek közös rajzokat, terveket a projekt során (például anyák napi üdvözlő, anyák napi műsor terve, ajándék anyának stb.)
- osszák meg egymással a szerzett információkat
- tanuljanak meg egymástól tanulni
- tudjanak önállóan és csoportosan információkat szerezni
- vegyenek részt szervezési és tervezési tevékenységekben
- segítsék egymást az ismeretszerzésben, akkor is, ha nem csapattagok
- mutassák be, jellemezzék alkotásaikat
- értékeljék egymás munkáját és hozzáállását

A projekt terve



A projekt tevékenységei tantárgyak szerinti lebontásban

Anyanyelv – I. osztály

Témák: *Darázs-garázs (zs, Zs);*

A ty, Ty betű írása;

Szöveget szemérett (olvasmány).

Részletes követelmények

a) Tantervi anyaghoz kapcsolódó követelmények

A gyermek legyen képes:

- az új anyag beépítésére eddigi ismeretrendszerébe;
- pozitívan viszonyulni az olvasáshoz;
- betűket alakítani, kapcsolni, szótagokat, szavakat, szó szerkezeteket írni;
- az elhangzott szöveg megértésére, válaszadásra, párbeszédre;
- a család közös tevékenységein szívesen részt venni, feladatokat vállalni.

b) A projekthez kapcsolódó követelmények

A gyermek legyen képes:

- fogalmak megértésére: barátság, együttérzés, elégedetlenség, telhetetlenség;
- szövegalkotásra;
- véleménykifejtésre;
- választékos szókincs használatára;
- empátia tanúsítására.

Anyanyelv – II. osztály

Témák: József Attila: *A család*;

Petőfi Sándor: *Füstbe ment terv*.

Részletes követelmények

a) Tantervi anyaghoz kapcsolódó követelmények

A gyermek legyen képes:

- az új szavak aktív szókincsbe való integrálására;
- érdeklődéssel követni a konkrét kommunikációs helyzeteket, és részt venni azokban;
- külön-külön és szövegösszefüggésben is értelmezni a szavakat;
- a beszédhelyzetnek megfelelő mondatok alkotására;
- a szöveg fizikai hordozó közege által tartalmazott információk felismerésére;
- a család közös tevékenységein szívesen részt venni, feladatokat vállalni.

b) A projekthez kapcsolódó követelmények

A gyermek legyen képes:

- fogalmak megértésére: barátság, együttérzés, elégedetlenség, telhetetlenség;
- szövegalkotásra;
- véleménykifejtésre;
- választékos szókincs használatára;
- empátia tanúsítására.

Anyanyelv – III. osztály**Témák:** Petőfi Sándor: *Füstbe ment terv.*Antoine de Saint Exupéry: *Felelős vagy a rózsádért.***Részletes követelmények**

a) Tantervi anyaghoz kapcsolódó követelmények:

A gyermek legyen képes:

- részt venni a konkrét kommunikációs helyzetekben;
- helyesen és folyékonyan olvasni a verses és prózai szövegeket;
- érdeklődést mutatni az olvasás iránt;
- alkalmazni a tanult nyelvi és helyesírási ismereteket;
- a család közös tevékenységein szívesen részt venni, feladatokat vállalni.

b) A projekthez kapcsolódó követelmények

A gyermek legyen képes:

- fogalmak megértésére: barátság, együttérzés, elégedetlenség, telhetetlenség;
- szövegalkotásra;
- véleménykifejtésre;
- választékos szókinccs használatára;
- empátia tanúsítására.

Anyanyelv – IV. osztály**Témák:** Kányádi Sándor: *Kenyérmadár* (olvasmány);József Attila: *Mama.***Részletes követelmények**

a) Tantervi anyaghoz kapcsolódó követelmények

A gyermek legyen képes:

- a szöveghordozók által tartalmazott információk felismerésére;
- a család közös tevékenységein szívesen részt venni, feladatot vállalni;
- empátiát tanúsítani a nehezebb sorsú gyermekek iránt.

b) A projekthez kapcsolódó követelmények

A gyermek legyen képes:

- fogalmak megértésére: barátság, együttérzés, elégedetlenség, telhetetlenség;
- szövegalkotásra;
- véleménykifejtésre;
- választékos szókinccs használatára;
- empátia tanúsítására.

Környezetismeret (Tudományok) – I., II. és III. osztály

Témák: I. és II. osztály: *Tisztaság, fél egészség;*

III. osztály: *Az érzékelés;*

IV. osztály: *Az emberi élet szakaszai.*

Részletes követelmények

a) Tantervi anyaghoz kapcsolódó követelmények

A gyermek:

- ismerje és alkalmazza a fontosabb higiéniai szabályokat;
- rész vesz az iskolai és otthoni takarításban (osztály, szoba, udvar);
- ismeri az érzékszervek szerepét, azok épségének fontosságát.

b) A projekthez kapcsolódó követelmények

A gyermek legyen képes:

- a társadalmi közösség egyes alkotóelemeinek megismerésére;
- az ezek közötti kölcsönös összefüggések felfedezésére.

Környezetismeret (Tudományok) – IV. osztály

Téma: IV. osztály: *Az emberi élet szakaszai*

Részletes követelmények

a) Tantervi anyaghoz kapcsolódó követelmények

A gyermek:

- ismerje az emberi élet szakaszait és a szakaszok sajátosságait.

b) A projekthez kapcsolódó követelmények

A gyermek legyen képes:

- pozitív énkép, akarati és jellembeli tulajdonságok alakítására;
- kapcsolatteremtésre és kapcsolattartásra;
- a közösségbe való beilleszkedésre;
- változatos megoldások alkalmazására a téma megvalósításában;
- a környező világ plasztikus ábrázolására;
- a technikák eredeti alkalmazására.

(Ezek a projekthez kapcsolódó követelmények jelennek meg a földrajz, polgári nevelés, rajz és kézimunka tantárgyak esetében is, lásd alább.)

Földrajz – IV. osztály

Téma: *Románia közigazgatási térképe*

Részletes követelmények

a) Tantervi anyaghoz kapcsolódó követelmények

A gyermek:

- fedezze fel a szomszédos megyéket;
- ismerje, hogy milyen hivatalok léteznek egy polgármesteri hivatalban.

b) A projekthez kapcsolódó követelmények ugyanazok, mint a *Környezetismeret – IV. osztály* esetében (lásd az előző oldalon).

Polgári nevelés – III. osztály

Téma: *A legkisebb emberi közösség: a család*

Részletes követelmények

a) Tantervi anyaghoz kapcsolódó követelmények

A gyermek:

- tanúsítsa, hogy szívesen részt vesz a csoportmunkában;
- fogalmazzon meg érveket és ellenérveket valamely kérdéssel kapcsolatban.

Polgári nevelés – IV. osztály

Téma: *A helyi közösség*

Részletes követelmények

a) Tantervi anyaghoz kapcsolódó követelmények

A gyermek:

- vegyen részt a csoporton belüli pozitív légkör kialakításában.

b) A III. és IV. osztályban, a polgári nevelés projekthez kapcsolódó követelményei ugyanazok, mint a *Környezetismeret – IV. osztály* esetében (lásd az előző oldalon).

Rajz – I–IV. osztály

Téma: *Családom*

Részletes követelmények

a) Tantervi anyaghoz kapcsolódó követelmények

A gyermek:

- hozzon létre alkotásokat a vonal különböző formái megjelenítésével.

Kézimunka – I–IV. osztály

Téma: *Szív alakú ajándékdoboz vagy ékszerszertartó – választásra*

Részletes követelmények

a) Tantervi anyaghoz kapcsolódó követelmények

A gyermek:

- vállaljon különböző szerepeket valamely termék megtervezésében, elkészítésében és értékelésében;
- oldjon meg gyakorlati problémákat a mindennapi életből, felhasználva a tanult technikákat.

b) A *Rajz* és *Kézimunka* I–IV. osztályos oktatásakor a projekthez kapcsolódó követelményei ugyanazok, mint a *Környezetismeret – IV. osztály* esetében (lásd az előző oldalon).

Zene – I–IV. osztály

Témák: *Édesanyám, nekem, jaj de drága vagy;*

Weöres Sándor: *Buba éneke – Ó, ha cinke volnék...*

Részletes követelmények

a) Tantervi anyaghoz kapcsolódó követelmények

A gyermek legyen képes:

- kifejező éneklésre.

b) A projekthez kapcsolódó követelmények

A gyermek legyen képes:

- a zenei élmény játékban való kifejezésére;
- hangszeres kísérettel való éneklésre.

Időterv – a projekt tevékenységei napi felosztásban

Április 24., szerda, 1. nap, 1. óra

Közösen a tanítóval	Önálló tevékenység	Közösen a többi osztállyal
<p>I. o. Olvasás Szótagolás Mondatalkotás</p> <p>II. o. Olvasás Mesélés – összehasonlítás egy mai család szombat estéjével</p> <p>Mutasd be a következő cselekvéseket! Utánozd a hangjukat!</p> <p>III. o. A róka tanácsainak magyarázata Olvasás</p> <p>IV. o. Mesélés</p>	<p>I. o. Másolás Rajz: <i>Milyennek képzeled el a darázs-garázst?</i></p> <p>II. o. Gyűjts férfi és női neveket, melyek a családotban előfordulnak! Mutasd be nagyszüleidet család- és keresztnévükkel!</p> <p>III. o. Képzeld el, hogy örökbe fogadsz egy növényt/ állatot, és ezután csak te gondozod! Írd le, hogy mi mindent kell tenned! Mi lenne ezek közül a legnehezebb, hogy felelősségteljes legyen a munkád?</p> <p>IV. o. Fogalmazás: <i>Az aggódó édesanya</i> <i>A Kenyérmadár</i> c. olvasmány alapján jellemezzétek az író édesanyját!</p>	<p>Kapcsolatteremtő játék és ötletbörze A gyerekek hármас csapatokba szerveződnek, szemkontaktussal választva ki azt, akivel szívesen laknának együtt. Minden csapat ívpapíron válaszol a feltett kérdésre, majd a szomszédos csapat kérdésére is ír egy-két bejegyzést. Lényeg, hogy ne ismételjének, a felírtakat átolvasásák. +/- -szal jelöljenek. Addig folytatják a válaszadást, míg visszakérülnek saját ívjükhöz. Elmondják, milyen jó ötleteket találtak papírjukon, melyikre nem gondoltak volna. Íme a kérdések: – Mi a te dolgod iskolába indulás előtt? – Mi várható el tőled, mikor hazérsz az iskolából? – Minek nem örvendesz, ha otthon elvárják tőled? – Mit kell tenned este, a lefekvés előtti órában?</p> <p>Csapatalkotás: Két-két csapat „rokonságot/ komaságot” köt aszerint, mennyire egyeztek meg a véleményeik.</p>

1. nap, 2. óra

Közösen a tanítóval	Önállóan	Közösen a többi osztállyal
<p>I. o. A <i>Szilváná szeméért</i> meghallgatása, közös olvasása.</p> <p>II–III. o. A <i>Füstbe ment terv</i> című vers közös feldolgozása.</p> <p>IV. o. Közigazgatási térkép készítése sablonnal, a környező megyék megrajzolásával.</p> <p>Házi feladat: I. o. szógyűjtés, kétjegyű betűk szerinti csoportosítás; II–III. o. verstanulás Záró momentum <i>Édesanyám, nekem, jaj de drága vagy!</i> kezdetű dal éneklése Egész hétre: Anyák napi versek/ énekek tanulása</p>	<p>I. o. Szógyűjtés az olvasmányból, adott kritérium alapján.</p> <p>II–III. o. Mondatalkotás a vers né-mely különlegesen szép szavával, régies kifejezéssel</p> <p>IV. o. Képzeletbeli utazás a térképen. Mit vinnél magaddal?</p>	<p>Mindkét csapat gyűjt intéznievalót –három oszlopba –, amikért hivatalokba kell menni a szülőknél, illetve mindkét csoport listát ír arról, milyen szolgáltatásokat kell fizetni, valamint mit kell bevásárolni havonta (milyen tartalékokat kell újratölteni).</p> <p>Feladatok erre a hétre I. Régészek: A begyűjtött „ereklyéket” osztályozzák, kronológiai sorrendbe rakják, történetet raknak ki belőlük.</p> <p>II. Hagyományörzők: Szokásokat gyűjtenek esküvő és gyermekáldással kapcsolatban.</p>

Április 25., csütörtök, 2. nap

Anyanyelv – Polgári nevelés

Közösen a tanítóval	Önállóan	Közösen a többi osztállyal
<p>II–IV. o.: Mutatják a cselekvéseket, amiket hallanak. – Piros vagy zöld ceruzát emelnek annak függvényében, hogy főnevet vagy igét hallanak</p> <p>I. Tollbamondás</p> <p>Házi feladat. IV. o.: Soroljatok fel néhányat a vidékeken élő vagy újjáéledt népszokások közül! Mutassatok be legalább egyet közülük!</p>	<p>I. o.: munkafüzetből A zsráf</p> <p>II. o. munkafüzetből A cselekvést jelentő szavak (feladatok idővel kapcsolatos kép alapján; mondatírás)</p> <p>III. o. Családfát töltenek ki a családtagjaik nevével.</p> <p>IV. o. Kiegészítő feladatok a helyi közösséggel kapcsolatban (6/42, 4/43-tankönyv)</p>	<p>Beosztják a tennivalókat, hogy eljátszassák a 3. játékot. Csapatok közötti verseny: 1. Anagramma – családtagok, rokonok megnevezései. 2. Csoportosítás Jogaim–kötelességeim, a családban 3. Szeretet és megbecsülés a családban (mímes, szöveges improvizált játék): Játsszatok el egy családi vasárnap délutánt, amelyről egy látogató meg tudja állapítani, hogy a családtagok szeretik / nem szeretik egymást! Mindkettőt eljátsszuk mindkét csapattal, változtatva a kezdés sorrendjén. Megbeszélés: melyek a szeretet látható és láthatatlan jelei.</p>

Április 26., péntek, 3. nap – Anyanyelv – történelem – kézimunka – zene

Közösen a tanítóval	Önállóan	Közösen a többi osztállyal
<p>1. Mindenki bemutatja az otthonról hozott tárgyat, ami anyáról/apáról-fiúra/lányra szállt, és féltve őriz a család. Majd: átadva a „régészeknek”, azok rendeltetés, időrend szerint csoportosítják.</p> <p>2. Ugyanígy a családi fotókkal is.</p> <p>3. A hagyományok (babonák) felelevenítésére mindkét csapat „vendégséget” szervez, egyik esküvői, másik keresztelői alkalomra.</p> <p>Házi feladat: Családdal, otthonnal kapcsolatos szövegek, közmondások gyűjtése</p>	<p>IV. o.: <i>Hány talentumot ér?</i> – felmérő</p> <p>I. o.: Idegen szöveg olvasása – rajz</p> <p>II–III. o.: Öndiktálás: <i>Füstbe ment terv</i></p>	<p>Koncentrációs játékok</p> <p>1. <i>Szihvát szeméért.</i> Mesélés láncban, amikor a mesélő a „tisztaság” szót mondja, mindenki helyet cserél, a mesélő is. Aki lábon marad, folytatja.</p> <p>2. Helycsere: Kit kellene beírnom a családfába, vagyis: kivel vagyok én rokon az osztályból? Ha mégis volna, akinek alig akad rokona, változtathatnak a szabályon. Pl.: Ki szeretne a rokonom lenni?</p> <p>3. Mímes-improvizatív játék: Az egyik csapat egy játékos eljátszik egy házimunkát: vasalás, mosogatás stb. A másik csapatnak ki kell találnia, melyik az a házimunka. B változatként: saját csapatának kell bemutatnia az ellenfél által diktált cselekvést, így nagyobb az igyekezet.</p>
Édesanyáknak szóló dalok; Műsor összeállítása; Kórus hallgatása; Bárdos Lajos-mű		
<i>Ajándék anyukámnak</i> – közös elkészítés, kooperáció		

Április 29., hétfő, 4. nap – Anyanyelv – környezetismeret – tudományok

Közösen a tanítóval	Önállóan	Közösen a többi osztállyal
<p>I. o.: A <i>ty, Ty</i> betűk írása</p> <p>II–III. o.: <i>Az én drága édesanyám</i> – megbeszélés</p> <p>IV. o.: A <i>Mama</i> c. vers feldolgozása</p> <p>2. óra</p> <p>I–II. o.: Minek a tisztaságára kell vigyázni, mit kell rendszeresen takarítani, tisztítani?</p> <p>III. o.: Érzékszerv– érzékelés–érzet. Melyikkel mit végzünk? Hogyan kell tisztán tartani, vigyázni érzékszerveink épségére?</p> <p>IV. o.: Vázlatkészítés: Az emberi élet szakaszai.</p>	<p>Szógyűjtés: milyenek az egyetértő család tagjai?</p> <p>I. o.: A <i>ty, Ty</i> betűk írása</p> <p>II–III. o.: <i>Az én drága édesanyám</i> – fogalmazás</p> <p>IV. o.: Feladatok a vershez</p> <p>2. óra</p> <p>Tisztálkodási eszközöket rajzolnak, csoportosítva: test, lakás, ruházat, konyhai felszerelés tisztítására használják-e őket</p> <p>Gyakorlatok a munkafüzetből</p>	<p>1. Érvelj! Miért jó épp a te családotban laknod?</p> <p>2. Labdajáték: megkezdett szöveget/ közmondást kell folytatnia a labdát elkapónak</p> <p>3. Jó cselekedetek (szöveges improvizatív játék) Mindenik játékosnak adunk 1–1 tárgyat, pl. pénzérmét, bicskát, újságpapírt, zseblámpát stb. Találjanak 3 jó cselekedetre lehetőséget ezeknek a felhasználásával.</p>

Április 30., kedd, 5. nap – Rajz

Közösen a tanítóval	Önállóan	Közösen a többi osztállyal
Arcképek tanulmányozása Arányok, szín-árnyék Lazító játék: Drága Polli néni! Kérés aggódó nénikének, kihúzás – erre szóló válasz, tanács másik cetlire. Majd külön kalapba, és véletlenszerű húzás.	Családi portré készítése	Kiállítás szervezése I.: a család féltett tárgyaiból II.: a leírt szokásokból Mindkét csapat segít egy óriásplakát készítésében, mely az emberi élet szakaszait ábrázolja. Erre tűzik fel a kis leírásokat az egyes szokásokról. A portrékat is felrakják, értékelik egymás munkáját.

A produktumok összeállítása bemutatható formába

A csapatok megszerezzik, kiállítják munkáikat.
 Főpróba, mivel vasárnapig szabadok (május eleje)

A produktumok bemutatása szülők, nézőközönség előtt
 – május 5-én, anyák napján

Kézimunkák, rajzok, versek, énekek, gyermekjátékok, népi megfigyelések, hiedelmek – plakáton

A projekt értékelése

A bemutatott projekt a projekttevékenység szerint:

Irányultság szerint fókuszált projekt, a család iránti pozitív érzelmek megerősítése a cél, ugyanakkor az irodalmi alkotások, tantárgyközi kapcsolatok, a téma különböző szempontokból való megvizsgálása a jobb rálátást, véleményalkotást, lényegmegragadást szorgalmazza.

Tartalma alapján a tananyaghoz kapcsolódó projekt, azt kibővíti, elmélyíti, hisz több napon foglalkozunk vele, ugyanakkor különféle értékekkel gazdagítja.

Pantomim: Szeretetteljes és puskaporos hangulat mímélése a család mindennapjaiból



Csupa fül gyermekek



Forrósodik a helyzet!



A nagynéni közbelép



Szent a béke!



Gyerekképek, családi fotók és a hozzájuk társított kitalált, kedves szöveg



A „régészek” munkája

A megvalósítás tapasztalatai Módszertani javaslatok

A projektet a tananyagra alapoztam, mégis nem keveset változtattam azért, hogy valamiképpen a témák a család életéhez kapcsolódjanak. Ezért az elsők olvasmánya legalább a fiának párt kereső apa képével – a valódi értékek feltárássával – kapcsolódik ehhez a témához, ugyanis április végén előfordulhat, hogy még a betűtanítás időszakában tartanak. A többi osztálynak is különböző szerzők/korok tankönyveiből válogattam, hiszen e szempontból rugalmas a terv. Ugyanakkor megfigyelhető, hogy az ajánlott órakeretből csak néhány anyanyelvi órát használtam fel a projektre. A fennmaradó órák lehetnek nyelvtani gyakorlatoknak szánt, vagy elmélyítést, akár más témát is feldolgozó órák. E szempontból is próbáltam szellőssé tenni a projektet, a túl részletesen kidolgozott heti tervezet ugyanis kevésbé ad szabad utat a kreativitásnak. A szabad szövegválogatás miatt figyelniük kell a funkcionális nyelvszemlélet érvényesítésére is. Olyan nyelvi és nyelvtani fogalmak kialakítását tudjuk megvalósítani, amire az adott szöveg lehetőséget biztosít.

A projektmódszer és a kooperatív tanulás gyakori alkalmazásával olyan tapasztalatszerzési és fejlesztési lehetőségeket biztosít az osztatlan osztályban tevékenykedő gyermekek számára, ami a kizárólag hagyományos frontális feldolgozással soha nem válna lehetővé. A pedagógusnak arra kell törekednie, hogy minél nagyobb mértékben biztosítsa a gyermekek egyéni aktivitását, illetve a gyermekek közti aktivitást, és – ami talán a legfontosabb – minél élményszerűbbé tegye a tanulást a gyermekek számára.

Lup Katalin

Szülő-gyermek olvasóprogram az óvodában

Az óvoda a szervezett oktató-nevelő rendszer első láncszeme, olyan intézmény, amelyben a kisgyermek első műveltségélményei születnek. Egész életükre szólóan meghatározók lehetnek. A családi szocializációval párhuzamosan a gyermeki személyiség kialakulásának lényeges elemeit alakítja, építgeti az óvodapedagógus. Úgy kell megszerveznie az óvodai ismeretszerzést, hogy a játékoság legyen minden tevékenység alapja, hiszen ez biztosítja a folyamatosságot, hogy a gyermek éljen a játék és a mese varázslatában. Segítségükkel tanulja, ismeri meg az óvodás gyermek a világot.

Óvodapedagógusként – elméletileg és tapasztalatban – is felismerhettem a mesék csodálatos világát és szerepüket a gyermek személyiségének alakulásában, emiatt kezdtem elmélyültebben vizsgálni e kérdéskört. Első fokozati szakdolgozatomban az interaktív mese témájával foglalkoztam, melynek keretében meseolvasásra, meseolvasási szokásokra vonatkozó kérdőívet tölttettem ki óvodába járó gyermekek szüleivel. Eredményeit elemezve arra a következtetésre jutottam, hogy nem elégséges az otthoni meseolvasás, egyes családokban nem is vált szokássá. Beavatkozási programot dolgoztam ki óvodás gyermekek részére, amely befejezésekor hatékonynak, eredményesnek bizonyult. Ekkor döntöttem el, hogy érdemes lenne folytatnom a kérdéskörrel való foglalkozást. Olyan interaktív fejlesztő programot dolgoztam ki, melynek alanyai óvodás gyermekek és szüleik. A célom az volt, hogy megismerjem jobban a családi hátteret, a szülők mesékkel kapcsolatos információit, gondolatait, véleményét. Ezt követően olyan csoportfoglalkozásokat terveztem és valósítottam meg, melyeken a szülők – óvodáskorú gyermekeik társaságában – megismerik, elsajátítják, tapasztalják a mesék varázsát. Feltételeztem, hogy az említettek informálása és tapasztalata után megváltozik a szülők véleménye e kérdéskörrel kapcsolatosan, és több időt szentelnek majd a mesére, illetve gyermekeikre.

Ezt a szülő-gyermek interaktív meseolvasási programot valósítottam meg. Nem volt célom tökéletesíteni, esetleg direkt módon rábeszélni az óvodások szüleit arra, hogy változtassanak a családi szokásokon, hanem olyan tevékenységekbe vontam be őket, amelyek rejtetten felismertetik a mese, meseolvasás szerepét, helyét az otthoni környezetben is.

Szeretném, ha a fejlesztőprogramom kidolgozásával segítséget, ötleteket adhatnék az óvodapedagógusoknak és az érdeklődő szülőknek is. Olyan tevékenységeket, módszereket, játékokat, meséket, szemléltető- és didaktikai eszközöket alkalmaztam, amelyek megfelelőek a gyermekek számára, ugyanakkor esetleg szokatlan, de érdekes tevékenységhelyzeteket kínálnak a szülő-gyermek együttlétre, élményt kínálnak a szülők számára is. Az óvodai nevelésben alkalmazott interaktív mesemondást, illetve a mesekeretben vagy mesékkel történő játékos tevékenységeket kiterjesztettem a délutáni foglalkozásként tervezett közös szülő-gyermek foglalkozásokra. Ezek a programok lehetőséget adtak a gyermekek sokoldalú fejlesztésére, ugyanakkor az óvodáskorú gyermekek szüleinek is meseolvasási és közösségi élményt kínáló tevékenységet jelentettek.

Szülő-gyermek olvasóprogram című beavatkozásomról tanári naplót vezettem. Elemeztem, összehasonlítottam, boncolgattam egy-egy csoportfoglalkozás menetét, tartalmát, az alkalmazott módszereket, melyeket papírra vetettem, ezeknek leghatékonyabb módja a reflexió.

Bevezetésként pontosítom, hogy a tanári napló eseményeinek helyszíne a kövendi óvoda, „Gombák” nevű vegyes csoportjának csoportterme. A tanári napló eseményeinek szereplői: 3 és 6 év közötti óvodások, valamint e gyermekek szülei, szám szerint 10 anyuka.

Kiindulópontként megemlítem, hogy az alaphelyzet szerint ezekben a családokban nem alakult ki a meseolvasás szokása. Ez okból kifolyólag terveztem meg és bonyolítottam le azt az olvasóprogramot, amelyből – ezen tanulmány keretei között – ízelítőül egy forgatókönyvet mutatok be.

2013. május 17.

Forgatókönyv

Első csoportfoglalkozásom témája *A kiskakas és a török császár* című népmese interaktív bemutatása a gyermekekkel. Célom az, hogy megéreztessem a szülőkkel, hogy Meseország kapuja mindenki számára nyitva áll, életkortól függetlenül.

Kiindulópontként a szülőkkel egy asszociációs hálót készítettem a meséről, mely helyzetfeltárást szolgált arról, hogy jelenleg a szülők milyennek vélik a mese fontosságát, mit jelent számukra a mese. A foglalkozás többi részében a szülők csak megfigyelőként szerepeltek.

Ezt követte az említett népmese interaktív bemutatása az interaktív mesemondás jellegzetességeivel: mese megszakítása, mese közbeni vélemény, elképzelés megbeszélése, különböző mozgásos gyakorlatok végzése, megfelelő szemléltetőeszközök használata. Első napra népmesét választottam azért, mert egyik legkedveltebb mesefajta a gyermekek, sőt a felnőttek körében is. Típusát illetően megfelel a csoportom életkori sajátosságainak. A mesebemutatót a *Ki vagyok én?* című drámajáték követte, melyben a gyerekek kedvenc, kedvelt meseszereplőiként kellett bemutatkozniuk. A drámajátékot *A furfangos retek* című mozgásos játék követte, melyben a gyermekek szintén választásaik szerinti mesehősök bőrébe bújhattak.

Végezetül a szülők kilépőcédulákkal búcsúztak, amelyben észrevételeiket, gondolataikat, véleményüket írhatták le az első csoportfoglalkozásról.

Tapasztalatok

Első találkozáskor mindenki, beleértve szülőket, gyermekeket és jómagamat, izgatottak voltunk. Türelmetlenül vártuk, hogy mi is fog a mai napon történni. Mindenünknek új volt ez a tevékenység. A szülők elfoglalták helyüket az asztalkáknál, a gyerekek pedig a szőnyegen készültek a tevékenységre. Remegő hanggal kezdtem első mondatom: „Örömmel köszöntelek, és boldog vagyok, hogy mindenki úgy döntött, hogy részt vesz e tevékenységen!” Hiszen nagy elkeseredésemre jó pár szülő a beavatkozás előtti hetekben jelezte, hogy nem fog részt venni e programban, időhiányra, elfoglaltságra hivatkozva. Valami változtatott döntésükön, ami nagyon jó jel volt számomra.

A mese asszociációs hálójának készítésekor kevés szülő kapcsolódott be a beszélgetésbe. Akik bekapcsolódtak, érdekes szavakat, érzelmeket, emlékeket, élményeket idéztek fel: *jókedv, gyermekkor, öröm, barátság, gondtalan időszak, vidámság, szeretet, mesebeli kastély, szép ruhák, Mihaela-mesék, banya, hintó, kincsek, béka, boszorkány, A kismalac és a farkas, Piroska és a farkas*. Egyeseknek kellemes, idilli érzéseket keltett a mese, mások gyermekkorukra, gondtalan éveikre emlékeztek, vagy éppen kedvenc meséiket és mesehőseiket idézték fel.

Az interaktív mesemondás nagy sikert aratott a szülők körében is, nagyon tetszett nekik. Sőt az egyik anyuka rám nézett és azt kérdezte, idézek szavaiból: „Óvó néni, hát maguk ilyeneket is játszanak az óvodában?” (B. E.)

A szülők viszonyulása

Izgatottan, türelmetlenül, egyesek vonakodva léptek be az óvoda ajtaján. Kíváncsiak voltak, hogy mi fog történni, mert ez a program új volt számukra. Helyet foglaltak, majd mesehálót kellett készíteniük. Voltak szülők, akik nem is igyekeztek valami jó dolgot mondani, ők inkább fegyelmezni és rendezgetni kezdték gyermekeiket. Ekkor elmondtam nekik, hogy ők ma csak megfigyelői ennek a foglalkozásnak azzal a céllal, hogy ismereteik felelevenedjenek egy kicsit, és megfigyelhessék azt, milyen szabályok és módszerek használatával tevékenykedünk mi az óvodában. Ennek a megfigyelőszerepnek nagyon örvendtek, mert akkor nem kellett semmit dolgozzanak.

A gyermekek viselkedése

Egész napunk arról szólt, hogy ötpercenként megkérdezték tőlem: „Mikor jön anyuka?” Nagyon izgatottan és boldogan várták szüleiket, mert én elmondtam nekik, hogy néhány tevékenységen közösen az anyukákkal fogunk mesét mondani és játszani. Aztán végre megjöttek az anyukák. Minden gyermek puszival köszöntötte édesanyját, meg egy nagy öleléssel. Egyesek így szóltak: „Jaj, de jó, hogy jöttél!”

Viselkedésükre vigyázva bátrabbak, felszabadultabbak és magabiztosabbak voltak a tevékenység alatt, mint máskor, hiszen ott voltak az anyukák. Ettől függetlenül nagyon ügyesek voltak, aktívak, vidámak, elevenek és szorgalmasak. Véleményem szerint egy ünnepélyhez hasonlították ezt az első napot, hisz csak olyankor „marad sokat anyuka” – mondták.

Nonverbális kommunikáció

Sok mindent megfigyeltem e tevékenység alatt. Érkezéskor mindenik szülő szemében kíváncsiság, érdeklődés, izgatottság tükröződött. Egyeseknél meg is maradt a tevékenység végéig ez a csillogás, másoknál hamar eltűnt. Pontosabban: egyeseket nagyon érdekelt, hogy mi fog ma történni, míg mások kedvetlenül bámészkodtak, fejüket kezükre téve támaszkodtak, és néha egyet-egyet ásitottak. Más szóval: csak eljöttek, lehet éppen azért, hogy ne bántsanak meg engem.

Drámajáték közben

Büszke voltam gyerekeimre. Kedves mesehősökként mutatkoztak be: táncos lány, királylány, hercegnő, lovag, királyfi. Ezek a gyermekek bátran álltak fel a „piros színpadra”, és igazi hős módjára jellemezték magukat. Azok a gyermekek, akik sok rajzfilmet néznek és kevés mesét hallanak, rajzfilmhősként mutatkoztak be: Batman, Superman. Hárman közülük nem mertek felállni a szőnyegre, ők egy kicsit zárkózottabbak voltak, mint a többiek. Tetszett nekik, hogy pár pillanatra igazi hősök lehettek.

Játék közben

Egyik kedvenc szerepjátékukat választottam erre a napra, azért mert sok szereplőnek rejteget helyet. Maga a játék kiindulópontja pedig egy mese. Az erős, határozott, bátor egyéniséggel rendelkező gyermekek magukra vállalták a főszerepeket (nagyapó, nagyanyó, én voltam a furfangos retek, mert így tudtam a legjobban a játékvezető szerepébe bújni), míg a többiek állatszerepeket vállaltak (Bodri kutya, Cirmos cica, Cinci egér). Ez a választás is alátámasztja azt, hogy kedvenc mesefajtájuk az állatmese.

Kilépőcédula

A szülők is újra feladatot kaptak. Egy papírra le kellett írniuk azokat a pontokat a tevékenységből, amelyek a legjobban tetszettek, illetve nem tetszettek, választásukat pedig magyarázniuk kellett. Az első foglalkozás utáni kilépőcédulákat elemezve, arra a következtetésre jutottam, hogy mindegyik szülő az én tanításomra figyelt. Pontosabban az interaktív mesére, hiszen véleményüket, megjegyzéseiket ahhoz kapcsolták. Idézek belőlük: „Nagyon tetszett a mese meg az előadása.” (V. M.); „Tetszett, mert szórakoztató volt, tanulságos és érdekes.” (F. J.)

Két szülő írt a tevékenység alatti érzéseiről: „Elfeledkeztünk arról, hogy felnőttek vagyunk, együtt voltunk a gyermekekkel”.

Kevesen írták le, hogy aranyosak voltak a gyermekek, figyeltek és tanultak a tevékenységből. Nemtetszésüket nem közölték, én úgy gondolom, hogy őszinték voltak, tetszett nekik az, amit csináltunk.

Értékelés

Összefoglalva az első tevékenységet: jó volt. Bár kicsit izgultam az elején, hiszen először tanítottam szülők előtt, hamar elmúlt, és természetesen viselkedtem. Élmény volt számomra, kellemes élmény, nagyon jól éreztem magam végig, de még jobban a kilépőcédulák olvasásakor. Új energiával töltődtem fel, erőt merítettem a jóból, és lelkesen készültem a következő foglalkozásra. Velem együtt a gyerekek és a szülők is, hiszen nekik is új, érdekes volt mindez, és kíváncsiak voltak a folytatásra.

Fodor László

Pszichológiai eszmefoszlányok II.

LI. Tanuláspszichológiai szempontból a különböző ismereteknek egymástól elszigetelten (diszciplináris tantárgyak síkján) történő tanítása az iskolában, az azonos területre vagy a különböző tantárgyi ismeretekre vonatkozó átfogó rendszerezés elmaradása, az elsajátításra szánt fogalmak közötti kapcsolódási szálak, illetve asszociációs relációk és összefüggés-hálózatok kialakításáról való lemondás, az ismeretek egymásba integrálásának, hierarchikus struktúrákba való egymásra építésének, végső soron egészes és koherens tudássá való fejlesztésének hiánya, egy teljesen újfajta balgaságot, egy sajátos szellemi korlátoltságot, a klasszikus értelemben vett tudálékosságnál vagy félműveltségénél sokkal veszélyesebb ostobaságot kelt életre.

LII. A pszichológia terén munkálkodó szerzők olykor nem igazán tesznek egyebet, mint közérthetően megfogalmazzák, illetve szemléletes szavakba öntik mindazt, amit gyakorlatilag minden normális ember önnön lelki természetének és életének vonatkozásában észrevesz, érez, felismer vagy feltételez, amit élményszerűen időnként tapasztal, mentálisan azonosít, megtapint és megragad, amit bensőségesen átél vagy megél, észlel, belát és úgy-ahogy megért, vagy amire egyszersmind ráeszmél.

LIII. Noha ma egyáltalán nem tudjuk elfogadni Cesare Lombroso híres elméletét, a „született bűnözőre” vonatkozó roppant eredeti (és annak idején nagy érdeklődést keltő és sokat vitatott) felfogását, azt azonban be kell látnunk, hogy nem egy embernek tagadhatatlanul „szűk a koponyája” és „lapos a homloka”, illetőleg ebből fakadóan bárgyú a tekintete, esze ment a gondolkodása, ügyefogyott a beszéde, esetenként pedig gonosz a lelke, ellenséges az érzülete, erőszakos a természete és minimális a morális érzéke.

LIV. Amikor nem teszi a rosszat, a rossztevő (amikor nem keveri a bajt a bajkeverő, amikor nem akar rosszat a rosszakaró stb.) voltaképpen jót tesz.

LV. Félt, hogy aki túlzottan sokat tartózkodik a virtuális térben, illetve, aki többnyire abban él (például elsődlegesen a cyberbarátságot, és nem a közvetlen személyes kapcsolatokon és valós találkozásokon alapuló barátságot preferálja), az feltehetően nem egy sajátos léhelyzetre vonatkozó realitásérzékét (valóság-észlelési és valóságélmények megélési képességét) előbb-utóbb elveszti.

LVI. Ma már aligha vitatható, hogy a képernyő, az agy és a gyermek lelki fejlődése közötti kapcsolat bonyolult kérdését minél hamarabb a fejlődépszichológiai kutatások központi témájává kell tenni.

LVII. Érthetetlen, hogy a természetes józan ész miért olyan ritka manapság, hisz az semmivel sem jelent többet a jó és a rossz közötti különbségtétel egyszerű képességénél.

LVIII. Mostanság a jóérzés (mint tiszteletteljes és emberséges, illetve emberhez méltó attitűd és magatartás) oly annyira ritka, hogy aki netán rendelkezik azzal, azt már-már kitüntetésre jogosultnak tekinthetjük.

LIX. Pszichológiai alapvetésben tagadhatatlannak tűnik, hogy minél szenvedélyesebb érdeklődést mutat az iskolás tanuló egy bizonyos tudás- vagy tevékenységterület vonatkozásában (informatika, történelem, technológia, zene stb.), annál alacsonyabb szintű vonzódást fog érezni károsító, testi és lelki egészségét veszélyeztető, életkorának nem megfelelő aktivitások végzésére.

LX. Napjainkban egyre több olyan gyermekből lesz iskolás, aki otthon soha nem látta szüleit könyveket olvasni.

LXI. Esetenként nehezebben birkózunk meg egy kívülről érkező probléma által a pszichés állapotunkban kiváltott negatív változásokkal (emocionális egyensúlyunk megbomlásával, tehetetlenség érzésünkkel, kontrollvesztés tudatunkkal, bizonytalanság élményünkkel, szorongásunkkal stb.), mint magával a fenyegető problémával.

LXII. A legtöbb tevékenységterülettől eltérően az (iskolai) oktatásnak alapjában véve soha nem volt egy aranykora.

LXIII. Számomra a katarzis hipotézise – miszerint az erőszakos, durva, kegyetlen, embertelen vagy bántalmazó cselekvéseket magukban foglaló tévéműsorok és (video)játékok révén az egyén (a gyermek) egyszerűen kiéli (kielégíti) a biológiai adaptációval szorosan összefüggő agresszivitásra való ösztönös (természetes) készlettségét, minek utána sokkal nyugodtabb és kevésbé erőszakoskodó lesz – noha igencsak tetszetős, de mégsem tűnik elfogadhatónak.

LXIV. A mindannyiunk által epekedéssel várt jobb jövő eljövetelét napjainkban mindenekelőtt az emberi egoizmus felfokozott mértéke, az önzés majd teljes kizárólagossága, az önös érdekek elérését célzó megnyilatkozások kifejezetten agresszív éle teszi kérdésessé.

LXV. Manapság a kollektív emberi psziché nem lehet kevésbé szennyezett, mint amilyen mértékben az életkörnyezet mérgezett.

LXVI. Napjainkban az ember mind múltbeli, mind jövőbeli állapotait talán könnyebben fel tudja mérni, mint konkrét pillanatnyi helyzetét, hisz – amint azt Ortega y Gasset is megjegyzi – tudatossága a jelen viszonylatában majd mindig visszamaradt stádiumban van (amihez nyilván még az is hozzáadható, hogy a „most” történései mindig mindennél komplexebbek, sokrétűbbek, változékonnyabbak, képlékenyebbek és kezelhetetlenebbek, alakulásukban pedig mindennél gyorsabbak).

LXVII. Ember legyen a talpán az a pszichológus, aki meg tudja magyarázni, hogy az emberi lény olykor miért szánja rá magát a józan észnek egyenesen ellentmondó, a tiszta ésszerűség határait meghaladó (emberhez nem méltó) cselekedetekre.

LXVIII. Olykor már csak azért is érdemes elmenned a pszichológushoz, mert az a legjobb alkalom arra, hogy végre ráéssz mély önnön személyiséged hihetetlen bonyolultságára.

LXIX. Ne gondold, hogy magalázottságod kellemetlen és bántó érzését mások megalázásával fel tudod oldani.

LXX. Az iskola szinte örökös hibája, hogy mindig többet tanított abból, amiből sokat tudni nem igazán érdemes, és majd mindig kevesebbet nyújtott abból, amiből szinte mindent tudni érdemes (és nyilván, ami fölöttébb szükséges is).

LXXI. Mára a jobb (egészségesebb, kényelmesebb, szebb, gazdagabb, bővelkedőbb, tartalmasabb, pénzesebb stb.) jövő iránti intenzív vágyakozás (mondhatni szükséglet) a modern ember alapvető pszichológiai jellemzőjévé lett.

LXXII. A siker mindig fokozatosan, több előzmény alapján, kis lépésekben, alig-alig és épphogy, esetenként igencsak nehézkesen, vontatottan és ráérősen jön, a kudarc viszont örökké villámgyorsan, váratlanul és hirtelenül, sokszor előzmény nélkül, mintegy futótűzként bukkan elő.

LXXIII. Ha lelkületedet valamilyen erős érzés önti el, fantáziádat nem tudod többé féken tartani.

LXXIV. A természeti környezet nem lehet semmivel sem szennyezettebb, mint az egyes emberek (vagy emberi közösségek és népek) közötti – egymás meg nem ismerésében, meg nem értésében és el nem fogadásában, az egymás iránti (konfliktusokat és feszültségeket gerjesztő) tisztelet és az emberhez méltó kommunikáció hiányában gyökerező – kapcsolatok.

LXXV. Nincsen eredményes együttműködés, ha a résztvevők nem hozzák szinkrónba gondolkodásukat. A közreműködő felek gondolkodásának szinkrón jellegét azonban csakis az eredményes együttműködés fejleszti.

LXXVI. Jellemtelen, öntudatlan, megbízhatatlan, szélhámós, megalázkodó, fegyelmezetlen, elvtelen, szolgalelkű, becstelen és felelőtlen emberekkel nem lehet demokráciát építeni.

LXXVII. Az elektrofiziológiai és biokémiai mechanizmusok szempontjából a szintizsta elmelágyult és a szuperintelligens ember agya azonos módon működik.

LXXVIII. A gazdasági válság mértékét alulértékelik mindazok, akiket nem igazán érint, és nyilván felülértékelik mindazok, akiket közvetlenül érint. Ennek

következtében a válság sajnos egyik csoport kreatív gondolkodási kapacitásait sem aktiválja.

LXXIX. Az emberiségnek a boldogság, a békesség és a totális harmónia, illetve a paradicsomi állapotok iránti állhatatos aspirációja minden korban újra fel-fel lángolt, mondhatni folyamatosan újjászületett formában jelentkezett és szüntelenül erősödött. Ez pedig egyre több feszültséget, békétlenséget, zaklatottságot, gonoszságot, nyugtalanságot, konfliktust és elmebajt gerjesztett.

LXXX. Hasznosabb a jövőképünket szüntelenül korrigálni és tisztítani, mint a múltképünket folytonosan pontosítani és stabilizálni.

LXXXI. Ha rossz passzban vagy, próbáld meg feloldani és elfelejteni a múlt fájdalmas történései által kiváltott negatív élményeidet (tulajdonképpen kísérelj meg önnön lelkületedet felszabadítani és felmenteni a kellemetlen benyomások utórezgéseitől), majd tégy kísérletet a jövő potenciális és feltételezhetően kellemes eseményeihez társítható pozitív élmények előrevetítésére és elővételezésére (próbáld meg tudatosan megélni a perspektivikusan megjósolható és valóságszerű harmonikus érzéseket).

LXXXII. Szociálpszichológiai megközelítésben azt lehet mondani, hogy a gazdasági válságnál soha nem volt éltetőbb táptalaja a szélsőséges ideológiák megerősödésének, az illegális és immorális magatartásformák multiplikációjának, a fanatikus, intoleráns és ostobán gyűlölködő attitűdök kifejlődésének.

LXXXIII. Könnyen érthető, hogy mindenekelőtt miért éppen az erőszakos, bántalmazó és kegyetlen jeleneteket magukban foglaló (video)játékok gyártói hivatkoznak azokra az (egyébként hitelességükben vitatható) felmérési adatokra, melyek szerint eme videojátékok eladási arányának növekedésével párhuzamosan, az ifjúkori bűnözés mértéke rendszerint csökkenő tendenciát mutat.

LXXXIV. Negatív érzéseink olykor nemcsak tények vagy logikai szabályok iránti vakságot tudnak okozni, hanem pozitív gondolatainkat is képesek rossz útra terelni, vagy éppenséggel semlegesíteni.

LXXXV. Minél rámenősebben és görcsösebben állsz ki egy rossz vagy hibás elképzelésed mellett, a miatt annál erősebben fogsz szenvedni.

LXXXVI. A kritikus problémák megoldásához olykor gyors, ösztönalapú és érzelmi háttérű reakciókra van szükség, nem pedig hosszadalmas racionalisztikus elemzésekre, és véget nem érő, szűk logikai síkon futó fontolgatásokra (jóllehet alaphelyzetben és elvi alapvetésben a legjobb megoldásokat kizárólag ezek garantálhatják).

LXXXVII. Anatómiai és neurobiológiai szempontból a legostobább ember agya is – mint szürke- és fehérállomány, mint közel 100 milliárd idegsejt együttese, illetve mint mintegy 100 billiónyi kapcsolat hálózatszerű neuronális rendszere – egyszersmind zseniális neurális struktúra.

LXXXVIII. A természetvédelem az ember lelki természetének fokozott védelmét is magában foglalja, hisz a modern életformák következtében az épp oly súlyos károsodásoknak van kitéve, mint a külső környezet.

LXXXIX. Erkölcstelen tetteid mértékének megfelelően személyiséged autonómiája gyengül és egységessége dezintegrálódik, annak képessége, hogy önnön külső és belső miliődöt céltudatosan és szándékosan szervezd, rendezd és fejleszd, funkcionális egyensúlyát önszabályozás, ösztönzés és önszervezés révén folyamatosan fenntartsd, dekonstruálódik.

XC. A pszichológus által elmeállapotodra vonatkozóan feltárt igazság majd mindig kellemetlen, és arról nem igazán szeretted volna tudomást venni.

XCI. Lelkületedben minél mélyebben elhelyezkedő sajátosságok mentén végzel önelemzést, olykor annál jobban elbátortalanodsz az önmegismerés folytatásától.

XCII. Lehet több száz, netán több ezer barátod is a Facebook-on, a géped előtt úgyis egyedül ülsz (és gyakorta magányos vagy).

XCIII. A modern információs és kommunikációs készülékek képernyőjén (a virtuális térben) minden csillogóbb, tisztább, sugárzóbb, tökéletesebb és fényesebb,

illetőleg minden gyorsabb, gazdagabb, bővelkedőbb, ígéretesebb és változatosabb, mint a reális életben.

XCIV. Egyes emberek minél jobban közelednek a tisztázás, az értelmezés, illetve az igazság megállapításának szándékával élettörténetünk egyes korábban lezajlott eseményeihez, annál inkább szeretnének azoknak hátat fordítani.

XCV. Pszichológiai alapvetésben ma még senki nem tudja felvázolni annak a ténynek a következményeit, hogy a modern hordozható információs és kommunikációs készülékek képernyőjén – a reális élettől eltérően – minden közel van, minden még melegében megtekinthető, minden haladéktalanul (nyilván virtuálisan) birtokba vehető, minden és mindenki mindig azonnal, előzmény nélkül, közvetlenül és könnyen (úgyszólván gombnyomásra) elérhető.

XCVI. Az emberiség földi létének vonatkozásában talán semmi nem jelent komolyabb problémát, valószínűleg még az atomháború kockázata sem, mint a humán lelki világ, voltaképpen az egész emberi belső milió betegességének és civilizálatlanságának globalizálódása.

XCVII. Egyes embereket önnön mélyre szántó ostobaságuk teszi megszállottá, mások azonban éppen széles ívű tudásuk alapján vakulnak el.

XCVIII. Úgy tűnik, hogy a modern (gyors ütemű, urbanizálódott, minél nagyobb kényelemre és fokozott fogyasztásra törekvő, megterhelő, stresszes, zajos, zsúfolt, konfliktusos, erőszakos, sugárzásos, szennyezett és szmogos környezetben zajló, helytelen táplálkozási módokat előtérbe hozó, számtalan rossz szokást kiváltó, fokozottan technologizált, mindenben a piaci paradigmát alkalmazó stb.) életforma nemcsak a kialakulható lelki zavarok (pszichiátriai kórképek) formáinak (és e formák típusainak) számát növeli, hanem az embert is fogékonyabbá (sérülékenyebbé) teszi a változatos mentális betegségekkel szemben.

XCIX. Megtörténhet olykor az is, hogy a mészáros jobb emberismerő, jobban ismeri önmagát vagy kliensét, mint a pszichológus.

C. A távirányító annak illúzióját kelti, hogy különböző tevékenységeket kedved szerint gyorsan mindig felcserélhetsz, tehát, hogy aktív, eleven és pörgős vagy, jóllehet csak a programokat váltogatod passzív, tétlenkedő és henye módon.

Szabó Kálmán Attila

Gárdonyi Géza pedagógiai nézetei

Gárdonyi Gézáról mindenekelőtt hallhatatlan műve, a magyar irodalom mindmáig legnépszerűbb regénye (2005, *A nagy könyv*) az *Egri csillagok* jut eszünkbe, a fekete, kipödört bajuszos, hosszúszerű tajtékpipás, a nagyvilágtól félrevonult, titokzatos „egri remete” a „láthatatlan ember” képe elevenedik meg bennünk. Ha azonban alaposabban áttekintjük életpályáját és munkásságát, rádöbbenünk arra, hogy mennyire sematizált ez a kép, és irodalmunk egyik legsokeoldalúbb, legaktívabb személyiségével állunk szemben. Ezért úgy véljük, hogy születésének 150. évfordulójára emlékezve, mielőtt pedagógiai nézeteinek ismertetésére térnénk, röviden be kell mutatnunk az egész embert.

A családi háttér

1863. augusztus 3.-án született Gárdonyi-Agárdpusztán, ahol Ziegler Géza néven írták be a születési anyakönyvbe. Felmerül a kérdés, hogy milyen családi háttér, milyen élmények, tapasztalatok, nevelői hatások szolgáltak alapul arra, hogy ily magasságba emelkedjen.

Eredeti családi nevről – Ziegler – könnyen következtethetünk arra, hogy apai ági ősei nem lehettek tősgyökeres magyarok.

Apja Ziegler Sándor Mihály szászországi származású, evangélikus felekezettű, Sopron környéki vasművesek leszármazottja. A vasiparban zseniális találmányok fűződtek a nevéhez. A Bécsben működtetett Ziegler-gyárban például először állítottak elő acél ekevasat, amellyel jelentős mértékben hozzájárult a szántás korszerűsítéséhez. 1848-ban otthagyta Bécsset és feladva anyagi biztonságát, saját pénzén felszerelt, Pesten, később Nagyváradon, majd Aradon működő fegyvergyár igazgatójaként vett részt a szabadságharcban, elnyerve Kosuth megbecsülését és Petőfi barátságát. A szabadságharc leverése után haditörvényszék elé állították, de bécsi kapcsolatai révén megmenekült. Alibikeltés céljából visszaköltözött Bécsbe, majd az 1850-es évek elején visszatérve Magyarországra elszegényedve, álruhában bujkált.

Anyja, Nagy Terézia parasztsorsba süllyedt római katolikus kurtanemes leszármazottja volt, aki hét gyermeket szült, közülük azonban csak hárman érték meg a felnőttkort, Géza és két öccse. Géza szemléletére erős hatást gyakorolt édesapja hazafias 48-as tevékenysége, radikalizmusa, Habsburg-ellenessége.

Tanulóévei – dióhéjban

Ziegler Géza az 1874–75-ös tanévben a sárospataki Református Kollégium diákja volt, de gyenge tanulmányai miatt kimaradt. Az érettségit 1878-ban tette le Budapesten, a Kálvin téri Református Gimnáziumban. Az itteni diákévekre, mint élete legboldogabb időszakára emlékezett vissza. Itt szerezte első maradandó irodalmi élményeit is.

1878–1881 között az egri Érseki Római Katolikus Fitanítóképzőben folytatta tanulmányait. Mint szegény sorsú család sarja, ösztöndíjas. Nem voltak tanítói ambíciói, hiányzott belőle az elhivatottság érzése, magyar nyelvből egy ízben Répássy János professzor meg is buktatta a következő szavak kíséretében: „Fiam, tebelőled sose lesz nagyember, de a kenyeredet azért meg tudod keresni.” A professzor – tanítványa irodalmi csillagzatának felemelkedésekor – élete legnagyobb gyalázatának nevezte korábbi szavait. Ezek nehéz, nyomorúságos évek voltak, de itt tovább erősödik az irodalom iránti érdeklődése, ezekhez kötődnek írói szárnybontogatásai: az irodalombarát egri képezdésök önképző körének alelnöke; az általa szerkesztett diák élclapokban (*Drukk, Frici, Füllentő*) jelentek meg első írásai – álnéven.

Tanítói pályája

Pedagógiai nézeteivel később foglalkozunk, ezért az alábbiakban csak tanítói pályájának állomásait követjük.

Mindössze négyéves tanítói pályáját 1881 szeptemberében a Somogy megyei Karádon kezdte, ahol teljesítette egyéves tanítói gyakorlatát (segédtanító). *Köponyeg* címen itt is lapot indított. A próbaév sikeres abszolválása után 1882 májusában átvehette az „Elégségesen képesített” minősítéssel kiadott népiskolai tanítói oklevelet. Ezt követően két évig a devecseri (Veszprém megye) elemi iskola segédtanítója, 1884-ben egy fél évig (január–június) Sárváron (Vas megye) osztálytanító, végül az 1884–85-ös tanévben Dobrony (Veszprém megye) római katolikus iskolájának választott kántortanítója.

Amint a fentiekből is láthatjuk, tanítói pályája eléggé hányatott volt és anyagi szempontból sem hozott gyarapodást, mégis megszerette az oktató-nevelő munkát. Bizonyára kisiskolás kori kellemetlen emlékei serkentették arra, hogy a korabeli merev, unalmas módszerek helyett újításokat vezessen be az olvasás-írás tanításában: a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelő, játékos módszerrel tanította a betűvetést. Az iskolai munkája mellett mindvégig publikált

a különböző megyei és fővárosi lapokban (elbeszélések, versek, satirikus írások), így érdeklődése egyre jobban a zsurnalisztika felé fordult, amelytől anyagi helyzetének a jóra fordulását is remélte.

1885 februárjától a pécsi *Dunántúl* külső munkatársa lett, majd ugyanazon év őszén lemondott a kántortanítói állásáról, házasságot kötött Csányi Máriával, és ettől kezdve újságírásból tartotta fenn családját. A későbbiekben négy gyermekük született: Sándor, Gizella, József és Géza. Közben rövid ideig a Budai Központi Tanítóképzőnek, a híres Paedagogiumnak volt magyar-történelem szakos hallgatója, de konfliktusba került magyar nyelv és irodalom professzorával, és ezért ott kellett hagynia az intézetet. Kuriózusként megemlítjük, hogy az intézet élén ekkor az a Gyertyánffy István állt, aki 1870–73 között a székelykeresztúri Állami Tanítóképzőnek volt az (első) igazgatója.

Az újságíró

Felsorolni is nehéz, hogy hány fővárosi és vidéki lapnak volt külső, belső vagy éppen főmunkatársa, ezért a teljesség igénye nélkül, csak a legfontosabbakat említjük meg: *Budapesti Néplap*, *Pesti Hírlap*, *Ország-Világ*, *Néptanítók Lapja*, *Tanítóbarát*, *Magyar Sakklap* (aktív sakkozó volt!), *Győri Hírlap*, *Szegedi Híradó*, *Szegedi Napló*, *Pápai Lapok*, *Vasmegyei Lapok*, *Veszprém és Vidéke*, *Dunántúl*, *Néplap*, *Szabad Szó*, *Új Idők*, *Jövendő*, *A Hét*, *Egyetértés*, *Függetlenség*. A felsoroltakon kívül több, akkor divatos élclapnak volt munkatársa (*Garabonciás Diák*, *Szegedi Paprika*, *Hüvelyk Matyi*), és gyermekekről szóló történeteket, meséket küldött az *Én Újságom* és a *Mátyás Deák* számára.

Újságírói tevékenysége során számos álnevet használt, így pl. Göre Gábor, Black William dr., Don Vigole, Figurás Feri, Garabonciás Diák, Ista Pista, Paprika János, Répa Mátyás, Somogyi lantos.

Tevékenysége nem korlátozódott csupán az újságírára. 1894-ben – egy éven át – a Feszty Árpád Körkép-vállalatnak titkáraként a Körképet népszerűsítő írásokat publikált. Bejáratos volt a budapesti Jókai–Feszty-szalomba. Maga is próbálkozott festéssel, grafikával és gyakran fényképezett. 1895-ben körkép-vállalatot alapított Dante Alighieri *Isteni színjátékából* a Pokol Körkép megtervezésére és vázlatának megfestésére, s bár a Városligetben kiállított kép csúfosan megbukott, tervbe vette egy Petőfi-körkép megfestését, és országos gyűjtést kezdeményezett Petőfi elstének feltételezett helyén – Segesvár és Fehéregyháza között – felállítandó emlékmű emelésére.

1896-ban a pápai Állami Tanítóképzőben magyar–történelem szakos tanári állást ajánlottak fel neki, de nem fogadta el.

Külön említést érdemel, hogy szépen tudott hegedülni, kapcsolatba került Dankó Pistával, csodálta művészetét, rajongott nótáiért, sőt ő is írt számára nótaszövegeket (Pl. *Annuska lelkem, Írom a levelem, Sűrű sötét erdő*). A világhírű cigányprímás is elismerően szólt Gárdonyi hegedűjátékáról, akinek a fejében még az is megfordult – bizonyára Dankó Pista példájának hatására –, hogy ki-vándorol Amerikába, és ott hegedűművészként válik gazdag emberré.

Az „egri remete”

Többszöri lakhelyváltoztatás és ötévi budapesti tartózkodás után 1897-ben, menekülve az elanyagiasodó, számára mind jobban idegenné váló fővárosból – Bródi Sándor biztatására – a rossz emlékű diákévei városába, Egerbe költözött, ahol telkes házat vásárolt, és kialakítva az általa óhajtott életformát, az irodalomnak élt.

Az „egri remete”, a „láthatatlan ember” nevek –, amelyek bizonyára újságíróktól származnak – azért ragadtak rá, mert elzárkózott a váratlan látogatóktól, a riportot kérő, tolakodó újságíróktól és társasági életben nem vett részt. A köztudattal ellentétben azonban nem élt sem remete, sem aszketikus életet, és nem volt megközelíthetetlen ember sem. Írótársait, barátait szívesen fogadta, időnként leutazott Budapestre tájékozódni az irodalmi körökben, vagy bábáskodni darabjai színpadra állításánál. Gyakran járt külföldön, hogy anyagot gyűjtsön történelmi tárgyú műveihez: Konstantinápoly (*Egri csillagok*), Franciaországban a catalaunumi csatateret vette szemügyre (*A láthatatlan ember*), járt Olaszországban, Bajorországban, körutat tett Erdélyben (Kolozsvárott a New York hotelben szállt meg – álnéven).

Tagja volt különböző irodalmi és tudományos társaságoknak: 1896-ban a Dante-fordításért a Milánói Tudományos és Irodalmi Akadémia tiszteletbeli tagjává választotta; 1898: Petőfi Társaság és Magyar Természettudományi Társulat; 1903: Kisfaludy Társaság; 1910: Magyar Tudományos Akadémia levelező, majd 1920-tól tiszteletbeli tagja; 1918: Vörösmarty Akadémia; a Budapest Otthon Kör tiszteletbeli elnöke; 1919: Magyar Írók Nemzeti Szövetségének díszelnöke.

A századforduló irodalmának szellemi vezérei elismeréssel szóltak egri éveit alatti munkásságáról, sőt csábították a Nyugat szerkesztőgárdájába. Ady a magyar Dickensnek nevezte, mások a magyar Tolsztojt látták benne.

Azt, hogy mennyire nem élt remeteéletet, az is bizonyítja, hogy bár gyenge fizikumú, beteges ember volt, járta a természetet, az Eger és Buda környéki dombokat, hegyeket, botanizálóként nagy herbáriumot állított össze, gyűjtötte, sőt mikroszkóp alatt tanulmányozta a környék ízeltlábú-faunáját, birtokán háromholdas botanikus kertet alakított ki.

Azt, hogy mikor vette fel a Gárdonyi nevet, életrajzíróinak nem sikerült egyértelműen megállapítani. Gárdonyi Z. Géza néven először 1881. május 5-én a *Fülfentőben* megjelent humoreszkjét közölte. Elsőszülött gyermekét, Sándort 1887-ben már a Gárdonyi családnévre íratta be. Egyes kutatók szerint az 1890-es évektől tüntette fel művei fejlécén ezt a nevet, de hivatalosan csak az Egerbe költözése évétől (1897) viselte.

Pedagógiai nézetei

Gárdonyi nem hagyott összefüggő pedagógiai munkát az utókorra, de négyéves tanítói munkássága alatt alkalma volt alaposan megismerni a magyarországi népoktatás helyzetét, közvetlen tapasztalatai, élményei voltak, úgymond „saját bőrén” érezhette hibáit, így hát a rá jellemző kritikai szemléletmóddal újságíróként és szépíróként, annak mondhatni mindenik területével, elvi és gyakorlati kérdésével, problémáival kapcsolatban kifejtette meglátásait, javaslatait. Pedagógiai nézeteit főképp az általa 1886–1888 között szerkesztett és Győrben kiadott *Tanítóbarátban* jelentette meg, de a *Népművelésben*, valamint más, vidéki és fővárosi lapok hasábjain is publikált ilyen tárgyú cikkeket.

A **népoktatás** – elemi iskola – irányába folytatott **iskolapolitika** kérdésében az eötvösi vonal elkötelezett híve volt. Az 1868. évi, 38-as számú, Eötvös-féle népoktatási törvény előírásainak maradéktalan betartásáért szállt síkra. Ugyanakkor élesen bírálta az Eötvös halála után a vallás-és közoktatásügyi tárca élére került Trefort Ágoston, majd az őt követő Csáky Albin iskolapolitikáját. Gárdonyi az **elemi iskolát tartotta az egész oktatás alappillérenek**, ezért úgy látta, hogy mikor Trefort más iskolafokokozatok és iskolatípusok fejlesztését annak rovására teszi, „**fundamentum nélkül épít.**”

Gárdonyi világosan látta a dualizmus kora népoktatásának **tartalmi hibáit is**: nem szolgálja kellőképpen a gyakorlati életre való felkészítést; nem a tanulók gondolkodását fejleszti, hanem számukra a nehezen felfogható vagy éppen felfoghatatlan ismeretekkel próbálják teletömni a fejüket. A klérus túlzottan beavatkozik a tananyagba, holott általa az oktatás centrumába helyezett

tantárgyak egy részét – pl. a katekizmust, szertartást – nem lehet kellőképpen a gyermeki értelem felől megközelíteni. De a szerinte német szabású tanterv többi tantárgyának a többsége sem képes igazán felkelteni a tanulók érdeklődését. Az 1906-ban *Új szántás, új vetés* címen megjelent cikksorozatában a tanterv által előírt magyar nyelvtant „hasztalan szabályok halmazá”-nak, a történelmet „királyok névsorá”-nak, a földrajzot a „városnevek és lakószámok halmazá”-nak, a természetrajzot „állatok alaki jegyei száraz gyűjteményé”-nek tartotta. Olyan tantervet sürgetett, amely a tanulók „maga ereje” szerinti fejlődését biztosítja. Ez utóbbival kapcsolatban szükségesnek tartjuk megjegyezni: nem tudjuk, ismerte-e Rousseau „belső önkifejlés” elméletét, de ez a gondolat mintha annak egy késői visszhangja lenne.

A népoktatás egyik legnagyobb hibájának a túlzott *oktatás centrikusságát* tekintette. Hangsúlyozta az *oktatás és a nevelés egységének* a fontosságát. Hitt a nevelés erejében. A gyermeki lélek alapos ismeretéből fakadóan felrótta az elemi iskolának, hogy a tanulókat nem érik elegendő nevelő hatások, holott ekkor a legfogékonyabbak ezek iránt, ezért itt kellene megalapozni személyiségük alakulását.

Bár írásaiban nem találni erre konkrét utalást, de feltételezésünk szerint ismerte a neveléstörténetben „**új iskola**” gyűjtőnéven a 19. század végén és a 20. század elején kialakult pedagógiai irányzat fő áramlatait – a *személyiségpedagógiát*, az *élménypedagógiát* és a legerőteljesebben ható *reformpedagógiát*. (Fő képviselője Európában a belga Ovide Decroly, az olasz Maria Montessori, az Amerikai Egyesült Államokban John Dewey volt.) Erre főképp abból következtethetünk, ahogyan a gyermek helyét, a vele való bánásmódot, az oktatás-nevelés viszonyát és az iskolában alkalmazandó módszereket látta.

Az iskola munkáját a *gyermek érdeke szempontjából* vizsgálta. Hangsúlyozta, hogy az iskola csak akkor lehet eredményes, ha a tartalom, a módszerek és a belső rendje egyaránt megfelel a gyermek életkori sajátosságainak és jövőbeli életének. Elítélte a korabeli iskola zord, a gyermekek kedvét sorvasztó légkörét, és új tartalmú, humanista szellemű iskola létrehozását sürgette.

Különösen sokat foglalkozott az oktatásban alkalmazott **módszerekkel**, rámutatva azok sivárságára, egysíkúságára, merevségére. Hangsúlyozta, hogy a gyermek természetes igénye a *játék*, a *mozgás*. Az órákig padba szorított, mozdulatlanagra kényszerített gyermekeket „kis gályarabok”-nak nevezte. Véleménye szerint az egész elemi iskolai tanítási mód elvetendő, *új, cselekvésen, játékon, a gyermek gondolkodását, képzeletét megmozgató, és az egyéni sajátosságokat figyelembe vevő,*

– mai terminológiát használva: *individualizált* – az *ismeretszerzésre motiváló* módszereket – eljárásokat kell bevezetni. Amint korábban már említettük tanító korában ennek igyekezett is megfelelni: például a hivatalosan elfogadott unalmas módszer helyett játékosan tanította az írást-olvasást. *Helytelenítette a túlzottan verbális, ismeretközlő tanítást.* Helyette a *szemléltetésen, a gyermek cselekedtetésén alapuló, gondolkodásukat fejlesztő módszerek* bevezetését szorgalmazta. Felismerte annak szükségességét, hogy *a gyermeket meg kell tanítani tanulni, aki pedig tanulási nehezségekkel küszködik, megkeresni annak okát.*

Gárdonyit a gyermek iránti mélységes szeretet és tisztelet jellemezte. Ennek szellemében a nevelési-fegyelmezési módszerekből elvetette az erőszak minden formáját. Saját tanítói gyakorlatából kiindulva több novellájában szép példáját adta annak, hogy miként lehet nevelői szándékkal humánusan, pozitív tulajdonságokra alapozva fegyelmezni, vagy éppen büntetni. Elegendő, ha *Az én falum* című kötetéből elolvassuk a *Büntárgyalás, A hópehely, Az ablak* című írásokat.

Gárdonyi írásaiban kifejtette nézetét a **nevelés feladatairól** is. Legfontosabb célnak és feladatnak a „lélek fejlesztését” és a „szív nemesítését” tekintette. Annyira hitt a nevelés erejében, minden gyermek nevelhetőségében, hogy tőle várta a társadalom jobbra, igazságosabbá, emberibbé válását. Mint korábban már említettük, *az oktató iskolával szemben, a nevelő iskola híve volt.*

Az **értelmi nevelést** mai szemmel nézve is korszerűen értelmezte, amikor alapvető feladatának a **gondolkodás fejlesztését** tekintette. Az *Írók és iskola* című jegyzetében azért bírálta az iskolát, mert véleménye szerint azáltal, hogy „folyton-folyvást a mások gondolatait tömi a gyermekek agyába, elfojtja benne a külön gondolkodásra való képességet” – tehát mai terminológiával élve a *formatív nevelés* híve volt. A gyors, logikus gondolkodás, a figyelem, a helyzetfelismerő képesség fejlesztése céljából javasolta a sakk tanításának a bevezetését. (Említettük már, hogy Gárdonyi aktív sakkozó volt.)

Attól a céltől vezérelve, hogy megszerettesse a gyermekekkel – ifjakkal az olvasást és könnyebbé tegye az önálló ismeretszerzést, értelmük fejlesztését, íróként érdekes történeteket, tündérmeséket, állatmeséket írt számukra, amelyek különböző újságokban jelentek meg. Az **erkölcsi nevelésben a humanizmusra nevelést** tartotta elsődleges feladatnak. Naplójába 1906. március 6-án ezt jegyezte be: „Az iskolai tudományok között az élet legértékesebb tudománya az emberszeretet.” Az erkölcsi nevelés másik fontos feladatáént a **hazafias nevelést** jelölte meg. Ehhez kívánt hozzájárulni történelmi regényeivel

(*Egri csillagok, A láthatatlan ember*) és a gyermekeknek szánt, nemzeti múltunk legfontosabb eseményeit bemutató két kötetével, az 1903-ban írt *Emlékezetes napok a magyar történelemből* cíművel és az élete vége felé írt *Magyar dicsőséggel*. Gárdonyi élete végéig hű maradt 1848–49 szelleméhez, eszmeiségéhez. Példaképe a forradalom és szabadságharc ügyének elkötelezett, érte nagy áldozatokat vállaló édesapja volt. A családi élmények mind tanítói működése, mind pedig újságíró és író korában döntő hatással voltak hazafiságára.

Felismerte az **esztétikai nevelés** jelentőségét is. Több írásában hangsúlyozta, hogy a műalkotásokat csak a kellő esztétikai ízléssel rendelkezők tudják értékelni, befogadni. Ehhez viszont az kell, hogy esztétikai szempontból is valóban értékes alkotások kerüljenek a gyermekek-ifjak kezébe. Fontosnak tartotta, hogy az oktatás különböző eszközei, tankönyvek, szemléltető eszközök, képek, az egész iskolai környezet, a tanterem berendezése, az iskola környéke szolgálja a tanulók szépérzékének fejlesztését. Az esztétikai nevelésben különösen fontos szerepet tulajdonított az ének, a hangszer, a rajz, a festés és a faragás tanításának. Hangsúlyozta a gyakorlás fontosságát, ezért a *Mindentudó* könyvében ezek az önálló (tanító nélküli) tanulásnak a módjáról is kívánt írni.

Az esztétikai nevelés, nézetei szerint nem korlátozódhat csupán az iskolára, hanem át kell hogy fogja az egész társadalmat. Ezért fontos szerepet tulajdonított a *népművészet felkarolásának*: ének, hangszer, színjátszás, kerámia, faragás stb. Szóvá tette, hogy a tehetséges népművészek elvesznek. Javasolta a művészi értékű népi alkotások összegyűjtését, és a megfelelő helyen való kiállítását, tárolását.

Gárdonyi pedagógiai nézetei közt – részben a saját negatív példájából kiindulva (gyenge fizikum, betegség) – fontos helyet foglal el a **testi nevelés**. Helesen látta meg, hogy a gyermek csak a *lelki, szellemi és testi képességek harmonikus fejlesztése* mellett formálódhat teljes értékű emberré. Kemény kritikával illette a korabeli iskolát, amely a gyermekeket a padhoz láncolva, mozdulatlanságra kényszerítette hosszú órákon át, meggátolva ez által természetes mozgásigényének érvényesítését, amely pedig hozzájárulna a szellemi felfrissülésükhöz, és ez által a könnyebb tanuláshoz is. *A modern embersanyarító intézetek* című cikkében így fakad ki: „A jajkiáltás újra elhangzott: az iskolák elsatnyítják gyermekeinket! (...) rövidlátóvá, púposná vagy görbe gerincűvé silányítják.” A rövid életkort, a betegségekkel szembeni gyenge ellenálló képességet a kellő testedzés hiányának tulajdonítja, ugyanakkor felhívja a figyelmet a *belyes táplálkozás* fontosságára. *A mi kis ébeseink* című cikkében mélységes együttérzéssel ír az éhez

gyermekéről, akiknek siralmas helyzetéért a kormányt és az egész társadalmat súlyos felelősséggel vádolja. „Az egész társadalmat fel kellene forgatni, ha azt akarnók, hogy éhezők ne legyenek.” Világosan látta a *család szerepét* is a testi nevelésben. Felszólította őket, hogy gyermekeik számára adjanak minél több lehetőséget a testi fejlődést előmozdító játéokra. Rámutatott annak a nézetnek a helytelenségére, amely szerint az ugrabugráló, mozgékony gyermekek „roszszak”, ezért meg kell fékezni őket. Az ilyen szülőket oktalanoknak és szívtelemeknek nevezte, akik saját gyermekeik „gyilkosai”. Az egészséges, testi és szellemi munkára egyaránt alkalmas társadalom kialakulását az iskola és a család együtt alapozhatja meg.

Gárdonyi pedagógiai tárgyú írásaiban sokat foglalkozott a **néptanítók helyzetével**, hiszen erről közvetlen – keserű – tapasztalatai voltak.

A tanítót a népoktatás, népművelés kulcsszereplőjének tartotta, ezért élete végéig következetesen kiállt helyzetük méltányos rendezéséért. Több művében, illetve újságcikkében bemutatta méltánytalan helyzetüket, együttérzését fejezte ki kiszolgáltatottságuk miatt, elegendő, ha csak *A lámpás* című regényére vagy *Az én falum* című novellás kötetére vagy a különböző lapokban megjelent írsaira gondolunk. Eötvös iskolapolitikájának híveként bírálta Trefort Ágoston és Csáky Albin minisztereket, mert tapasztalatai alapján meg volt győződve arról, hogy egyre jobban elsikkadnak az 1868. évi népiskolai törvény előírásai, s emiatt nem történik lényegesen kedvező változás a tanítók helyzetén: továbbra is az anyagi nyomor, az alacsony társadalmi megbecsültség az osztályrészük, a szellemi munkát végzők perifériáján állnak. Legsürgősebb teendőnek a tanítók fizetésének a felemelését és a tisztességes nyugdíj biztosítását tekintette. Hasonlóképpen bírálta az egyház túlkapásait, túlzott beavatkozását a tanító munkájába. Mindezek mellett – Eötvöshöz hasonlóan – nem hallgatta el azt sem, hogy a tanítók jelentős részének nem megfelelő a szakmai-pedagógiai felkészültsége, az általános műveltsége és a hivatástudata. Felhívta a tanítók figyelmét arra, hogy az oklevél megszerzésével a tanulásuk nem fejeződött be, hogy csak az állandó *önképzéssel* szerezhetik meg az eredményes munkájukhoz elengedhetetlenül szükséges pedagógiai tudást és széles körű műveltséget. Hangsúlyozta, hogy a tanítókat ilyen irányú törekvésükben az államnak is kell támogatnia, meg kell teremtenie hozzá a feltételeket, hiszen a *jó tanító nemzeti érdek*. Ezt szolgálná az általa javasolt „hivatali fokozatok” felállítása. Ez azt jelentette volna, hogy a kiváló tanítók megfelelő szakvizsga letétele után vagy addigi munkájuk elismeréseként különböző fokozatokba nyerhettek volna besorolást: igazgatótanító,

polgári iskolai tanító, képzőintézeti gyakorló iskolai tanító, járási, megyei tanfelügyelő. Lapjában, a *Tanítóbarát*nak az első, programadó cikkében hangsúlyozta, hogy a lap a tanítók szellemi emelkedésében is segédkezet kíván nyújtani, emellett vissza-visszatérő gondolata volt a „buzgó tanító” igénye. A *legnagyobb tövis* című cikkében szenvedélyes hangon lelkesítette a tanítókat a hivatástudatból, egyszerűzetből fakadó munkavégzésre. A lapjában lehetőséget biztosított a tanítóknak, hogy tárják az ország nyilvánossága elé problémáikat, panaszaikat. Különösen a községi és felekezeti iskolákból érkeztek megdöbbenő beszámolók. A tanítók helyzetének jobbítása céljából 1886-ban szervező-mozgósító munkába kezdett: a nagyobb fővárosi lapok útján felhívással fordult az ország tanítóihoz, amelyben megfogalmazta fő követeléseiket. A felhívást a *Tanítóbarát*ban is közzétette, és megvitatás, újabb javaslatok tétele céljából elküldte az ország összes tantestületének. Érdekeik védelmében, követeléseik kiharcolásáért így akarta egy zászló alá toborozni az ország tanítótársadalmát. A halálának tizedik évfordulójára kiadott, *Az egri remete* című kötetben az egyik cikkíró méltán nevezte „a tanítók tanítója”-nak.

Gárdonyi a **népoktatás szervezeti kérdéseivel** kapcsolatban is kifejtette meglátásait. Bírálta a felügyelet megszervezését amiatt, hogy a tanítók munkáját nem szakemberek, hanem laikusok ellenőrzik. Követelte, hogy *tanfelügyelő csak tanítói képesséssel* és megfelelő tapasztalattal rendelkező tanító lehessen.

Továbbá szükségesnek tartotta *az iskolaszéki intézmény reformját*. Véleménye szerint ennek hatásköre csak az iskola anyagi viszonyaira kellene hogy kiterjedjen, meg kell vonni tőle a tanítók feletti felügyelet és bíraskodás jogát.

Mivel a tanítóképző intézetek már négy évfolyamúak voltak, úgy tartotta volna méltányosnak, ha az általuk kibocsátott oklevél egyenértékű lenne az érettségi bizonyítvánnyal.

Amint a bevezetőben említettük, Gárdonyi nem hagyott összefüggő pedagógiai művet hátra, de a fentiekből világosan kitűnik egyrészt az, hogy az oktató-nevelő munkát szívügyének tekintette, főképp a népoktatásnak minden szegmentumát széles összefüggésekben és távlataiban vizsgálta, másrészt a bírálat mellett, korszerű, konkrét kezdeményezései, javaslatai is voltak a hibák orvoslására, a színvonal emelésére. Pedagógiai nézetei a magyar neveléstörténet értékes részét képezik.

Forrásmunkák

Gárdonyi Géza pedagógiai munkásságát és nézeteit a magyar neveléstörténet-kutatás alaposan feldolgozta. Az ilyen tárgyú munkák közül kiemelkedik **Hegedűs András**: *Magyar írók pedagógiai nézetei* című kiváló műve, amelyet alapforrásként használtunk. Ezen kívül szükségesnek tartjuk megnevezni a következőket:

Berencz János: *Pedagógiai problémák Gárdonyi az én falum című művében*. Az Egri Pedagógiai Főiskola Évkönyve, 1957.

Berencz János: Vázlat Gárdonyi műveinek pedagógiai vonásairól. In *Emlékkönyv Gárdonyi Géza születésének századik évfordulójára*. Eger, 1963.

Fináczy Ernő: Elnöki megnyitó. Felolvasó ülés, 1922. november 18. *Magyar Pedagógia*, 189–191. p.

Gárdonyi József: *Az élő Gárdonyi*. Dante-kiadás, 1934.

Hegedűs András: *Gárdonyi, a néptanító*. Budapest, 1962, Tankönyvkiadó.

Hegedűs András: Gárdonyi Géza és a gyermek. *Köznevelés*, 1963, 15. p.

Hegedűs András: *Magyar írók pedagógiai nézetei*. Budapest, 1976, Tankönyvkiadó.

Juhász Gyula: Gárdonyiról. *Délmagyarország*, Szeged, 1919. május 9.

Kelemen Ferenc: *Gárdonyi nevelői személyisége az Én falum tükrében*. Makó, 1929.

Mezei József: Gárdonyi pszichologizmusa. *Irodalomtörténeti Közlemények*, 1964, 449–456. p.

Móra László: *Gárdonyi a tanítók tanítója. Az egri remete*. Budapest, 1932.

Wikipédia: wikipedia.org/wiki/Gárdonyi_Géza

Fehér Katalin

Egy reformkori erdélyi pedagógus

Sasku Károly

Sasku Károly neve szinte teljesen ismeretlen neveléstörténeti irodalmunkban. Egyetlen szorosán vett pedagógiai műve, „A tanítás alaptudománya”, három kötetben jelent meg Pesten 1837–1838-ban¹, melyet a Puchói Marczibányi Lajos által 1833-ban kiírt pályázatra nyújtott be a szerző.

A pályakérdés így szólt: „Mit kell falusi tanítóknak tudniok a nép oktatása végett és mire taníttassanak a falusi gyermekek?”² Az 1835-ben összeült bírálóbizottság (melynek tagjai Fáy András, Schedius Lajos, Binitz Lajos, Kis János, Szilasy János és Döbrentei Gábor voltak) a beérkezett tizenegy pályamű közül az első díjat Edvi Illés Pál: *Első oktatásra szolgáló kézikönyv*³ című munkájának ítélte oda. A második díjat Warga János nagykőrösi professzor nyerte⁴, és erre a pályázatra írta meg figyelemre méltó munkáját az akkor Pesten mérnöki tanulmányokat folytató Sasku Károly⁵ is.

Sasku Károly a Szatmár megyei Felsőbányán született 1807-ben, ahol apja jómódú bányatulajdonos volt. Iskoláit a közeli Máramarosszigeti Líceumban, a teológiát és a jogot a Debreceni Református Kollégiumban végezte, ahol ügyvédi oklevelet szerzett. 1833/34-ben a pesti egyetemen mérnöki tanulmányokat folytatott. Úgy tűnik, ezekben az években írta meg a pályázatra benyújtott pedagógiai munkáját, mely a korabeli sajtóban Warga János tollából megjelent ismertetésen kívül visszhang nélkül maradt.⁶

Míg a korszakban megjelent neveléstudományi művek szerzői, köztük a két Marczibányi díjazott: Edvi Illés Pál és Warga János is többnyire a kortárs német pedagógusok ismert munkái alapján állították össze kézikönyveiket, addig

¹ Sasku Károly: *A tanítás Alaptudománya*. I–III., Pest, 1837–38, Beimel.

² Vö: Fekete Gézáné: *Az Akadémia 1831–1858 között alapított jutalomtételei és előzményei*. Budapest, 1988, 207. p.

³ Edvi Illés Pál: *Első oktatásra szolgáló kézikönyv, vagyis a legszükebb tudományok öszvessége, vallási különbség nélkül minden néptanítók s tanulók számára*. Buda, 1838.

⁴ Warga János: *Vezérkönyv az elemi nevelés és tanításra*. I–II. Buda, 1837–38.

⁵ Egyetlen rövid nekrológ jelent meg róla kollégája, Egervári Ödön tollából, aki évekig együtt dolgozott vele az Akadémia hivatalnokaként. *Vasárnapi Újság*, 1869. augusztus 29. 476–478. p.

⁶ *Figyelmező*, 1837, II., 341–345. és 1838. II., 342–347. p.

Sasku Károly könyve a szerző önálló pedagógiai rendszerét tükrözi. Sasku, aki számos európai nyelven beszélt, köztük németül, angolul és olaszul, jól ismerte kora európai pedagógiai szakirodalmát, de nem vette át kritikátlanul az azokban hangoztatott elveket. Célja olyan kézikönyv megírása volt, mely valóban segíti a magyar falusi tanítók munkáját, amely problémákat vet fel, gondolkodásra és megoldási javaslatok megfogalmazására készítet. A mű szerkezete logikus, nyelvezete egyszerű, és olyan témákat tárgyal, melyek a korszak pedagógusait naponta foglalkoztatták.

A mű bírálója, Warga János „a hatékony munkák közé számítja ... a kisedd, de helyes” tartalmú könyvet.⁷

A három kötet felöleli a pedagógia mindazon területeit, amelyek ismerete nélkülözhetetlen a tanítók mindennapi tevékenységéhez.

Az első kötet általános nevelés- és oktatáselméleti kérdésekről szól. A nevelés célját Sasku a következőképpen határozza meg: „az embert a tudományban, erköltsben tsinosságban minél inkább tökéletesíteni.”⁸ Itt tehát ő is megkülönbözteti a nevelés három fő területét: az értelmi, az erkölcsi és a testi nevelést. A legtöbb kortársához hasonlóan nagy jelentőséget tulajdonít a testi nevelésnek, és a másik két terület elé helyezi: „mivel az ember tsak egészséges korában gondolkozhat tisztán és szabadon, tsak erős testtel lehet erős és állhatatos akaratra, tsak így teheti meg bátran tseleködetekkel azt, a mi nagyot elméjében föltett ... a növelésnek szintúgy fő tárgya tartozik lenni a test, mint az értelem művelése, tökletesítése.”⁹ A testi nevelésről írva Sasku Károly kiemeli, hogy a legfontosabb dolog a tisztaság, a szabad levegőn való mozgás, a kényelmes ruházat, a mértékletesség ételben-italban, a tanulás és a pihenés helyes arányának biztosítása.

A szerző véleménye szerint az emberi boldogság alapja a tudás. Az állam feladata, hogy minden polgárát megfelelő színvonalú tudáshoz juttassa. Ezért szükséges az oktatási intézmények – legfőképpen a tudás alapjait nyújtó falusi iskolahálózat – fejlesztése és magasabb színvonalra emelése. Az alapvető ismeretek megszerzése mindkét nem számára szükséges, ezért a szerző erőteljesen hangsúlyozza, hogy „a tudományokra fiút, jányt egyaránt kell tanítani.”¹⁰ Hosszú bekezdéseken keresztül példákkal bizonyítja, hogy számos tudományágban

⁷ *Figyelmező*, 1837, II., 312. p.

⁸ Sasku Károly: *A tanítás alaptudománya*. I. 4. p.

⁹ Uo. 5–6.

¹⁰ Uo. 13.

kell jártasnak lennie egy nőnek ahhoz, hogy feleségi és anyai feladatait jól elláthassa. Ezekkel a nézetekkel a bíráló, Warga János is egyetért.

Milyen tárgyakat kell oktatni a falusi iskolákban? A szerző véleménye szerint a legfőbb kiválasztási elv a hasznosság. Azt kell oktatni, ami a gyermek jövő életé szempontjából szükséges és hasznos. A másik lényeges dolog a sorrend. „Úgy kell a tudományokat renddel tanítani egymás után és egymás mellett, a mint azokat a természet rendje hozza magával s teszi szükségessé a növendékre nézve.”¹¹ Ezt a rousseau-i elvet követve – Sasku szerint – az iskolai tanulás első időszakában a gyermek a körülötte lévő való világgal, a „földi dolgokkal” ismerkedjen meg. Tanuljon az állatokról, növényekről, ásványokról, a lakóhelyről, a szülőföldről, a szűkebb és tágabb környezetről, a Földről, az Égről és a csillagokról, tehát mindenről, amit maga körül lát. Mindezeket ne tanönyvekből sajátítsa el, hanem tapasztalati és szemléleti úton.

Érdekes ötlete a szerzőnek az, hogy a falusi iskolákban először ne olvasást és írást tanítsanak, hanem ábrázoltassák, rajzoltassák, festessék le a gyermekekkel a környező világot, a növényeket, az állatokat, a tárgyakat, az embereket, az eseményeket. A bíráló is egyetért a szerző ezen elképzelésével, szerinte is káros az „értelmet ölü és lelketlen betűvetés” oktatása az első iskolai hónapokban. Miután a gyermekek áttekintést kaptak a közvetlen környezetről, rá lehet térni az olvasás és írás, a számolás, a mértan, a nyelvtan, a földrajz, a történelem, a természetrajz, és később egyéb tárgyak, az egészségtan, a filozófia, a logika, a fizika és a kémia, valamint a zene elemeinek tanítására is. A szerző hangsúlyozza, hogy kizárólag a legalapvetőbb dolgokat kell megtanítani, és mindig oly módon, hogy alkalmazkodjunk a gyermek életkori és egyéni sajátosságaihoz. A bíráló nagykőrösi professzor, Warga János szerint: „Látszik már e tanításrend és módra élethez, hogy a szerzőnek célja a természetesség és értelmesség, hogy a szerző növendékeinek tehetségét ... első kezdetektől mindig értelmes lépésekben kívánja fejteni.”¹² Amit azonban erősen hiányol, az az, hogy Sasku Károly művében „a tanítandó tárgyak közt a vallástudományt nem találja.” Az a véleménye, hogy a vallási ismereteket nem lehet a falusi iskolák tananyagából kirekeszteni. Ugyanígy hiányolja az irodalom iskolai tanítását, melyet a szerző azért nem iktat be a tanítandó tárgyak közé, mert az „inkább csak mulattatásra mint használatra való, s legföljebb az érzést finomítja.”¹³

¹¹ Uo. 16.

¹² *Figyelmező*, 1837, II., 343. p.

¹³ Sasku Károly: *A tanítás alaptudománya*. I. Pest, 37. p.

A mű második kötete a tanítás módszerével, az értékelés és osztályozás problémakörével, a tanító személyével és képzésének hiányosságaival foglalkozik. A korszakban uralkodó oktatási módszereket a szerző túlhaladottnak, sőt esetenként a gyermeki személyiség fejlődésére nézve károsnak tartja. A tanítás nem az értelmet, hanem az emlékezetet fejleszti. A tanulók többsége nem érti, amit meg kell tanulnia, és az iskolákban nem is törekednek arra a tanítók, hogy a dolgok lényegét megértessék tanítványaikkal. Csak az a tanítási módszer célravezető, mely magából a természetből indul ki: „csak úgy érthet-meg jól valamit a tanuló, ha nem csak azt tudja miképpen van valami, hanem azt is miért van úgy és nem másképpen.”¹⁴ Az értelmes tanulást leginkább azoknak a tankönyveknek az alkalmazása gátolja, melyek kérdés-felelet formájában íródtak.

Igen fontos meglátása Sasku Károlynak az, hogy „mindent egyedül honi nyelven kell tanítani a növendékeknek, hiszen természet- és tzélelleni dolog az, ha a tudományokat idegen, annyival inkább, ha nem is élő, hanem kihalt idegen nyelven tanítják.”¹⁵ Ezekben az években már az országgyűléseken és a sajtó hasábjain is folyt a küzdelem a magyar tanítási nyelv iskolai bevezetéséért.

A kötet bírálója a magyar nyelv egységes iskolai használatában mélységesen egyetért a szerzővel, egy ponton azonban hosszan vitatkozik vele. Ez pedig a házi feladat kérdése. Sasku véleménye az, hogy a házi feladat fölösleges dolog, hiszen a gyermeknek az iskolában, a tanító magyarázata alapján el kell sajátítania a tananyagot. Ha a pedagógus jól végzi munkáját, ez így is történik, tehát a lecke felesleges. Warga János szerint „Igen helyes a szerző észrevétele akkor, ha értelmetlen lecke adatik fel, ... de a rec. (Warga János) fölöslegesnek nem látja az értelemmel meghatott és teljesen fölfogott tárgyat leczke gyanánt, további elmélkedés végett feladni”¹⁶

Hasonlóképpen nem ért egyet a szerző és a bíráló a könyv nélküli tanulás kérdésében. Sasku Károly véleménye szerint az értelem nélkül, szóról szóra betanult szövegek inkább rombolják, mint fejlesztik a gyermekek értelmét, ezért feleslegesek. Warga János nem veti el a könyv nélküli tanulást, éppen az emlékezetre gyakorolt hatása miatt, de a túlzásoktól ő is óvja kora pedagógusait.

Érdekes meglátásai vannak a szerzőnek a tankönyvekkel kapcsolatban is. A tankönyvek drágák, számos falusi gyermek szülei képtelenek megvásárolni.

¹⁴ Sasku Károly: *A tanítás alaptudománya*. II. Pest, 1838, 4. p.

¹⁵ Uo. 6.

¹⁶ *Figyelmező*, 1838, I. 343. p.

Túlzottan részletezők, nem emelik ki a tudnivalók lényegét, nincsenek bennük szemléltető képek, ábrák, és ami a legnagyobb baj, a tankönyvek többsége elavult ismereteket tartalmaz, a tankönyvszerzők nem tartanak lépést a tudomány fejlődésével.

A bíráló is egyetért abban a szerzővel, hogy a tankönyvek általában nem tartalmaznak korszerű tudományos ismereteket, de ennek pótlására a képzett tanító szóban kiegészítheti a tankönyv szövegét.

Az értelmi nevelés körébe tartozó kérdések után a szerző kitér a testi és erkölcsi nevelés problémáinak vizsgálatára is. Ma is megfontolásra méltóak a következő gondolatai:

„A mi a testet s annak egészségét illeti: arra figyelmezzön a tanító, hogy tanítványait a sok görnyedőzés-, hosszasan egy helyben ülés-, és szomorúság-által el ne rongálja, satnyítsa. Azértis ne irasson velök sokat, kiváltt egy folytában; sokáig ülni vagy állani ne kinszerítse őket húzamosan. Tanítsa őket most állva, majd ülve, majd ismét sétálva; rossz időben szobában, kies napokban pedig künn a szabad levegőn, mert nints az iskola-pornál egészségtelebb... Akármikor pedig, a mellyik növendéknek tanítás-közben ülni tetszik, üljön, a mellyiknek állani, álljon. Sajnálni lehet, hogy némelly durva tanító megvereti tanítványát, ha szegény elalszik; azt pedig nem engedi-meg neki, hogy, midőn az álom el akarja nyomni, fölálljon, vagy egyet sétáljon.”¹⁷

Ezek a kívánalmak napjaink iskoláiban sem valósulnak még meg.

Az iskolák komor légkörét is kárhoztatja a szerző, mikor a következőket mondja: „Szomorítani sem kell a növendéket a komorság-által; hanem szelíden kell eléadni a különben is szelíd tudományokat, szelíden kell belé tsepögtetni a szelíd erköltsöket, s vidámon kell őt hagyni szüntelen, mert jó kedvvel kétszerte többet tanul az ember.”¹⁸

A szerző erőteljesen elítéli a tanulók külső jegyekkel történő megkülönböztetését. „Semmi, bármilly névvel nevezendő megkülönböztetéseket, sem úgynevezett érdemjegyeket, p. o. gyermekek’ nyakába akasztott tsillagokat sem lehet helyben hagyni; annyival is inkább, minthogy ezek-által megszokják a növendékek az érdemet illy külső hasztalan sőt nevetséges jegyekben, nem pedig a valódi jelességben tartani”¹⁹ – írja.

¹⁷ Uo. 24.

¹⁸ Uo. 25.

¹⁹ Uo. 18.

Az érdemjegyekkel történő tanítói minősítést is károsnak tartja a szerző. Azt ajánlja, hogy az egy-egy tantárgyból elért eredmények alapján maguk a tanulók válasszák ki maguk közül a legkiválóbbat. Ezzel a nézettel a bíráló is egyetértve ezt írja: „Igen helyes szabadságra s érdemméltánylásra szoktató nézete a szerzőnek, mi szerint a tanulók választanak ki maguk közül a jelesbeket.”²⁰

A kötet további részeiben a tanítók kiválasztásával és képzésük kérdéseivel foglalkozik a szerző. Keserűen állapítja meg, hogy nincsenek hazánkban a tanítók képzésére szolgáló intézmények, ezért a jó tanító is igen ritka. Hogyan lehetne ezen változtatni? – teszi fel a kérdést. „...legjobb lenne az olly ifjakat, kiket egyenkint valamely tudományból tanulótársaik legderekabbnak kijelelnének, köz-, azaz országos költségen a külföldi legjobb iskolákba tanulás- és utazási tapasztalás végett kiküldeni, hogy a világ minden eddig szerzett ismérteivel megrakodva térjenek-vissza honokba e jókat sarjadásba hozni. Bőven megfizetnék az illy jeles ifjak majdan a rájuk költött néhány ezer forintotskát, melly kiadást az ország meg sem érzene. Így azt is megnyernénk, hogy a tanítóság az országban legkivánatosbb pálya lenne (melly valóban legditsőbb is), s arra a legderekabb emberek vágyva-vágynának.”²¹

A szerző szerint a tisztelet és a bizalom a tanító és növendéke közötti jó kapcsolat alapja. Ha ez megvan, ritkán lesz szükség büntetésre az iskolában. Ha mégis büntetésre kerül a sor, az minden esetben legyen arányban az elkövetett vétséggel. A tanító előbb figyelmeztesse, majd szelíd szóval pirongassa a gyermeket, ha szükséges, de semmiképpen ne alázza, és főleg ne verje meg. A szerző nézete szerint a gyakori büntetés, a durvaság, a verés „...minden rossznak okai az iskolákban.”²²

A mű harmadik kötete az oktatás külső körülményeiről szól. A szerző részletesen tárgyalja az iskolai épülettel, annak környezetével kapcsolatos kérdéseket. Nézete szerint az iskola épülete legyen tágas, világos, és állandóan tiszta. A település szélén épüljön, nagy, fákkal beültetett kert vegye körül, mely jó időben alkalmas a kinti foglalkozások tartására is.

A szerző véleménye szerint hatéves kortól tizenkét éves korig minden gyermeknek nyilvános iskolába kell járnia. Az oktatás legyen kötelező és ingyenes. A napi tanulási idő ne legyen túl hosszú.

²⁰ *Figyelmező*, 1838, I., 344. p.

²¹ Sasku Károly: *A tanítás alaptudománya*. II. Pest, 1838, 22. p.

²² Uo. 28.

„A mi az egy-folytában tanítás idejét illeti: eleinte igen rövid legyen ezen idő: s akkor hagyjuk-el a tanítást, mikor még kedve lenne a gyermeknek többet is hallgatni: addig pedig soha se nyújtsuk azt, míg a gyermek már elveszti figyelmét: részint hogy a tanulásra rá ne ún hasson, részint hogy figyelmét meg ne erőltessük... Tanuljon kevesebbet inkább a növendék, de pihenten és jókedvvel.”²³

Ezzel az elvvel ma is egyetérthetünk.

Érdekes, de vitatható Sasku Károly nézete az iskolai szünnapok kérdésével kapcsolatban. Szerinte túl sok a tanítás nélkül eltelt idő az év során, ezért kell feszített tempóban haladni a tananyaggal. Felteszi a kérdést: „Ugyan, miért nem osztják-el a tanulni-valókat úgy, hogy rendszeren megerőltetés nélkül tanuljanak, de ne is henyéljenek gyermekeink? ... Az esztendőnkinti nagy szünetet is lehetne rövidíteni. Mert jobb lenne a növendékeknek folyvást tanulni, de minél előbb az életbe kiléphetni: mint a sok szünetek mellett a sok iskolázással éltök legszebb s mind munkára mind gyönyörködésre legalkalmasabb részét eltölteni. A szüneteket tehát, a mennyire lehet, kerülni kell”²⁴ – vallja a szerző. A bíráló, a gyakorló pedagógus Wurga János, ezzel nem ért egyet. „A sok szünnapok igaz, kárhozzátandók, ... de mértékkel szükségesek.” – írja.

A tanszerekkel kapcsolatban is vannak Sasku Károlynak olyan javaslati, melyek napjainkban sem valósultak meg. Azt javasolja, hogy a tankönyveket, tanszereket minden iskolás gyermek ingyen kapja.

Szorgalmazza, hogy minden helység iskolájában hozzanak létre közgyűjteményeket azért, „hogy az eféle gyűjteményeket nem csak a tanulók, hanem minden polgárok és polgárnék is szüntelen eggyaránt szabadon szemlélhessék, s általok ismérteiket gazdagíthatnák.”²⁵

Hasonlóképpen ajánlja olyan iskolai könyvtárak létrehozását, melyek a helység lakosai számára közkönyvtárként használhatók. Ebben – a legfontosabb könyvek mellett – a hírlapokat is hozzáférhetővé kellene tenni, „mellyek nélkül az ember azt sem tudhatja, hogy áll ma az a világ, mellyen ő él. Mindezeket köz költségen kell szerezni, hogy a szegényeknek is lehessen tanulniok: mert nem kolduspénz kell a szegényeknek, hogy elallassodjon: hanem köz intézet, hogy boldogulhasson.”²⁶

²³ Sasku Károly: *A tanítás alaptudománya*. III. Pest, 1838, 9–10. p.

²⁴ Uo. 13–14.

²⁵ Uo. 15.

²⁶ Uo. 16.

Sasku szerint a tanítók szervezett állami képzése nélkül nem oldható meg az oktatásügy számos gondja, hiszen az ő személyétől, munkájától függ generációk oktatása, nevelése. A tanító „minden tudományokban jártas legyen: mert ... csak bő ismeretekből lehet másokkal is bő ismereteket közleni.”²⁷ Legyen kellemes külsejű, jó erkölcsű, nyugodt, és szeresse a gyermekeket. A tanítókat az államnak kellene fizetnie. A pedagógus közhivatalnok legyen, aki tisztességes bért kap munkájáért, nem pedig természetbeli adományokat.

Sasku Károly – mint láttuk – nem szorosan vett neveléstudományi munkát írt, hanem neveléspolitikai, nevelésfilozófiai, nevelés- és oktatáselméleti kérdéseket fejtegetve, kora nevelésügyének hiányosságaira hívta fel a kortársak figyelmét. Ugyanakkor hasznos és követhető tanácsokat adott a leendő és gyakorló tanítóknak is. Máramaroszigeti professzorsága idején, 1842–1844-ben, neveléstanóráin ezeket az elveket közvetítette tanítványainak, a leendő népiskolai tanítóknak.

Könyvében számos értékes gondolat van, olyanok is, melyeket ma is elfogadhatónak és követendőnek tarthatunk. Kívánalmi közül sok megvalósult, de néhány általa felvetett javaslat – mint például az ingyenes tankönyv- és tanszerellátás, az értékes iskolai gyűjtemények létrehozásának kérdése, a pedagógusok nagyobb megbecsülése – napjainkban is csak álom maradt.

Sasku a negyvenes évek elején közzétett radikális hangú társadalompolitikai röpirataiban tágabb kontextusban tárgyalja a nevelés és a polgári jogok kérdéseit.

1842-ben tette közzé *A köz intézetekről* című írását. A mindössze 22 oldalas röpirat egy másikkal²⁸ egybekötve Pesten jelent meg. A rendkívül logikus felépítésű, egyszerű nyelvezetű írás olyan demokratikus, olykor utópisztikus, de eszményien szép társadalom- és oktatáspolitikai elveket hangoztat, melyek többsége napjainkban sem valósult még meg.

A szerző abból indul ki, hogy az állam feladata polgárai jólétéről gondoskodni. Olyan intézményrendszert kell kialakítani, amely a születéstől a halálig biztosítja a rászoruló emberek biztonságos és emberhez méltó életvitelét.

Mivel „mindenik elveszett vagy elnyomorodott gyermekben egy polgárt vesz a társaság”, már születésük előtt gondoskodni kell minden egyes állampolgárról. Sasku azt javasolja, hogy minden nagyobb helységben állítsanak fel

²⁷ Uo. 38.

²⁸ Sasku Károly: *A Kelet és Nyugat népe. A köz intézetekről*. Pest, 1842. 40 l. (A két röpirat egybekötve, folyamatos oldalszámozással jelent meg.)

államköltségen „szülő intézeteket”. A rászoruló várandós asszonyok már a szülést megelőző időben, mikor már nem tudnak nehéz fizikai munkát végezni, felkereshetnék ezeket az intézményeket. Itt könnyű „közhasznú munka” fejében ételmezt, ruhát és orvosi felügyeletet kaphatnak. A szülést képzett, jól fizetett orvosok vezetnék le. A szülés után is az intézetben maradhatnának az anyák addig, míg megerősödnek annyira, hogy ismét munkába álljanak.

Gyakran előfordul, hogy egy anya gyermekét nem tudja eltartani, felnevelni. A nyomorban, ínségben, oktatás nélkül felnövő gyermekek sokszor bűnözővé válnak. Ezért ajánlja a szerző „gyermek-ápoló intézetek” felállítását. Itt államköltségen elfogadható körülmények között nevelkedhetnének a szegény sorsú gyermekek, akiket gyermektelen jómódú szülők örökbe fogadhatnak. Ide kerülhetnek olyan gyermekek is, akiket szülei betegség vagy egyéb okok miatt nem tudnak egy ideig gondozni. Az ellátás költségeit a szülő előre vagy később, miután helyzete rendeződött, kifizetheti. A „gyermek-ápoló intézetekben” nőhetnének fel azok a gyermekek is, akikkel szülei rosszul bánnak. Érdekes és ma is elgondolkodtató a szerzőnek az az álláspontja, hogy a gyermekeit kínzó, bántalmazó vagy megrontó szülőktől az állam örökre vegye el a gyermekeket.

Mikor a gyermek eléri a hétéves kort, el kell kezdenie az iskolába járást. Sasku Károly kötelező, ingyenes, egységes állami oktatást követel mind a fiú-, mind a leánygyermek számára. Az a szülő, aki nem küldi gyermekét a „köztanházba”, veszítse el állampolgári jogait. Az államnak kötelessége a legjobb, legkorszerűbb tanítási rendszert bevezetni az iskolákba. Az idő múlásával a rendszert javítani kell. A tanárok képzéséről és megfelelő fizetéséről is az államnak kell gondoskodnia. A „köz-növelésnek” a gyermek 12 éves korában kell befejeződnie. Ezután egy évig minden fiú és leány köteles lenne mesterséget tanulni. A tehetséges gyermekek ezután magasabb iskolákat végezhetnek, gimnáziumba, egyetemre mehetnek, saját választásuk szerint. A közép- és felsőfokú oktatást is ingyenessé kell tenni. Ne a vagyon, hanem a rátermettség döntse el, hogy ki tanulhat tovább.

A katonáskodás ne legyen kötelező. Csak, aki kedvet és hajlandóságot érez a hadtudomány iránt, az a fiatal lépjen a katonai pályára.

„Elérvén a polgári kort, a társaság tagjainak nincs többé szükségök a társaság közvetlen gyámságára.” Minden állampolgár szabadon rendelkezhet sorsa felől. Lesznek olyanok, akik a saját munkájuk és tehetségük révén boldogulni tudnak, de mindig lesznek olyan emberek is, nem kevesen, akik rászorulnak az állam segítségére. Akik nem találnak munkát, azoknak „köz-munkaházakban”

kell munkát biztosítani. Minden helységben államköltségen állítsanak fel ilyen intézményeket, ahol a rászorulóknak megfelelő bérért olyan munkát végezhetnek, amelyre az adott helységben éppen szükség van. Az emberek ilyen módon „mind az éhenhalástól, mind a tolvajlástól, mind a koldulástól, mind az alacsony bűnös kereset nemektől megmenekednek.”²⁹ A köz-munkaházak felállítása nem „jótétemény és kegyelem” az állam részéről, hanem „tartozás”. Az állam nem kívánhatja polgáraitól, hogy önként éhen haljanak, mindent meg kell tenni annak érdekében, hogy – ha alacsony szinten is –, de minden ember megéljen. Ne segélyekkel alázzák meg a szegényeket, írja a szerző, hanem biztosítsanak munkát számukra.

Az államnak nemcsak az egészséges, hanem a beteg és fogyatékos polgárokról is gondoskodnia kell. „Ha a társaság nem gondoskodik eléggé tagjai egészségéről: mit érnek akkor egyéb, bár legtökéletesebb intézkedései?”³⁰ – kérdi Sasku Károly. Minden nagyobb helységben közkórházakat kell felállítani, a járó betegek ellátására rendelőintézeteket kell létesíteni, ahol jól fizetett, képzett orvosok várják a hozzájuk fordulókat. Azért szükséges, hogy a „köz-orvosok fizetése minél magasabb legyen, hogy gond nélkül élvén, annál nyugodtabb ésszel és részrehajlatlanabb szívvel orvosoljanak.”³¹ A gyógyítás teljesen ingyenesen történjen. Azt az orvost, aki pénzt vagy ajándékot fogad el a betegetől, el kell tiltani hivatása gyakorlásától.

A fogyatékosok számára köz-gyámházakat, az időseknek köz-ápoló házakat állítson fel az állam. „Nagyon méltó, hogy a társaság, kik őt gyámoltották, gyengültök után viszont támogatást nyújtson... Így a társaság többi tagjainak nem lesznek terhökre, s nem lesznek kénytelenek a kegyelmökre szorulni.”³²

A szerző úgy véli, hogy a „társaságnak nem csak biztosítani kell polgárai életét, hanem gyönyörűséggé is kell azt tenni.” Az állam feladata az egészséges levegő és víz biztosítása, a csatornázás, az útépités. Parkokat, sétautakat, közművelődési intézményeket is az állam építsen. „Ezek használatát ingyen kell közzé tenni mindenkinek.”

Sasku szerint „halálok után is kell a társaságnak gondoskodnia tagjairól, hogy azok eltakaríttassanak, ... még pedig ingyen, mert úgy a szegényeket ki

²⁹ Sasku Károly: i. m. 34.

³⁰ Sasku Károly: i. m. 35.

³¹ Sasku Károly: i. m. 36.

³² Sasku Károly: i. m. 37.

takarítja el? Hát még kimenni sem engedték ingyen az embert e nyomorulttá tett életből?”³³ – teszi fel a kérdést röpirata végén a szerző.

Az írás idején, 1842-ben Sasku Károly még nem tudhatta, hogy ő, akinek 18 könyve jelent meg nyomtatásban, és aki Széchenyi terveit segítve a Tisza-szabályozás mérnökeként dolgozott, majd a szabadságharc idején századosként harcolt, mindenkitől elhagyatva 1869-ben, egy józsefvárosi lakásban hal meg nagy nyomorban, és Eötvös József államköltségen temeteti majd el.

³³ Sasku Károly: i. m. 39.

K. Farkas Claudia

Giuseppe Bottai és az Iskolai Charta

A fasiszta Olaszország oktatási minisztereként Giuseppe Bottai célja az volt, hogy az „eredeti fasiszta kultúra” létrehozásában közreműködjön, az iskola feladatát pedig abban látta, hogy „új embert” teremtsen, a Mussolini által megálmodottat. 1939-ben kidolgozott iskolapolitikai koncepcióját, a Carta della Scuolát (Iskolai Charta) egyenesen forradalmi ihletettségűnek és egyedülállónak vélte. A nevelést leplezetlenül politikai tevékenységnek fogta fel.

Giuseppe Bottait 1936. november 15-én nevezték ki a Nemzeti Nevelés Minisztériumának élére. Fiatal volt és dinamikus, nagy műveltségű, tele ambíciókkal. Az egyik legtehetségesebb fasisztának tartották. Érdeklődése nagyon korán a kulturális problémák felé fordult, iskolai téren ugyanakkor nem rendelkezett speciális felkészültséggel. De nagyon érdeklődött az iskola világa iránt, a többi fasiszta vezetőnél sokkal jobban.

Volt olyan vélemény a korszakban, miszerint Bottai korában Olaszországban nincs „pedagógia”, esetleg néhány egyetemi katedra nevében lehet találkozni vele, mert az 1923-as Gentile-reformmal – amelyben keveredett a liberális gondolatrendszer a tekintélyelvűséggel – voltaképpen megszűnt. A korszak olaszországi pedagógiai gondolkodása elszakadt a külföldi pedagógiai áramlatoktól, és az olaszokat állítólagosan Mussolinihez kötő „szeretetkapcsolatot” állította velük szembe. A fasiszták az európai pedagógiai hatásokat „kártékony szellemnek” tartották, és heves kritikával illették. A fasiszta doktrína pedagógiai elveinek akartak helyet adni, úgymint töretlen hit, fegyelem, hagyománytisztelet, belső és külső rendezettség, a nevelés alapjául pedig az engedelmséget tették. Természetesen Mussolinit tartották a legnagyobb modern pedagógusnak. Így többé nem tudtak kapcsolódási pontot találni a modern pedagógiával, mert az a diák szabadságát helyezte középpontjába. A fasiszták a modern pedagógiára úgy tekintettek, mint az anarchizmus és a kommunizmus melegágyára, amely veszélyes mának készíti a talajt. A reformpedagógia elveiben csatakiáltást hallottak a fasiszta ellen. A didaktikai elnevezések különbözősége valóban áthidalhatatlan különbségeket rejtett, politikai és neveléstudományi szempontból egyaránt (Palermo 2011).

Ebbe a gondolati ívbe simulva Giuseppe Bottai célja miniszterként az volt, hogy az „eredeti fasiszta kultúra” létrehozásában közreműködjön, új lendületet adjon a „fasiszta forradalomnak”, és a rendszer számára újfajta embereket teremtsen. Ezt a feladatot az iskolánál kezdte. Amikor bemutatta terveit, az 1923-as olaszországi oktatási reform atyjára, Giovanni Gentilére utalt. A Mussolini által korábban a „legfasisztább reform”-nak nevezett Gentile-reformot egy darabig védelmezte, de az 1929-es Konkordátum után már anakronisztikusnak tartotta, és egyre élesebb kritikai hangot ütött meg vele kapcsolatban. „A legfasisztább reformot” valójában nem Gentile, hanem Bottai dolgozta ki. Messze túl akart lépni az 1923-as elképzeléseken, mondván: azóta nagyot fordult a világ, a modern embernek pedig újfajta tudás kell. Meggyőződése volt, hogy az iskolának a Birodalom érdekei szerint kell működnie. Az iskola feladatát abban látta, hogy „új embert” teremtsen, aki kész a „fasiszta életre”, vagyis a Mussolini által megálmodott embert kell kinevelnie (Guerra 1976; Bruni 2005; Guzzo 2003).

A Bottai által kidolgozott és a Fasiszta Nagytanács által 1939 februárjában elfogadott Carta della Scuolára (Iskolai Charta) sokan a fasiszta forradalom új szakaszaként tekintettek. A Bottai-reform mindenekelőtt az „új fasiszta emberiség” megteremtésén fáradozott, újraértékelte a humán műveltség szerepét, a tudomány, a technika és az emberi munka értékéről új kontextusban beszélt. (Vertecchi 2006; La Carta della Scuola del 1939, 2010).

A reform bevezetését hosszas megbeszélések előzték meg, amelyekre Bottai meghívta az érintetteket is. Amolyan didaktikai vitakört szervezett. A megbeszéléseket természetesen Bottai uralta, csakis bátorralan hozzászólások voltak megengedettek. Így nem volt értelmük, hamis konszenzust alakítottak ki. Bottai ugyanis mindig elfelejtette az ellenvetéseket és a hozzászólásokat. Színjáték volt tehát, de arra jó, hogy később elmondhassa, ezt a reformot az iskolai emberek igényei születték, az ő hangjukra figyelt, ez valóban a tanárok reformja, tehát ők magukénak érezhetik. Ezek a megbeszélések folytatódtak a Carta kiadása után is, kötelező dokumentum lévén elmagyarázták az elveket, hogy megkönnyítsék az alkalmazást.

A viták Bottainak lehetőséget adtak arra, hogy bebizonyítsa, az olasz iskola komoly bajban van, reformok kellenek. Az iskolát azzal vádolta meg, hogy az antifasizmus menedékháza, nem képes kiválogatni a legrátermettebbeket és nem képes fasiszta állampolgárok nevelésére sem. Nem titkolta, hogy elődjénél jobban, sőt tökéletesen fasiszáltni akarja az olasz iskolát. Bár maga az elnevezés,

„az iskola faszizálása” nem tetszett neki, mert a megfogalmazás ellentétet sejtett az iskola és a faszizmus között. Bottai azonban azt akarta, hogy az iskola és a faszizmus egyet jelentsen, egyé olvadjon. Stílust, rendet, tudást, fegyelmet akart adni az iskolának. Az iskola legfőbb feladata tehát a „fasiszta képzés” megteremtése volt. Azon dolgozott, hogy az iskola világát az „új fasiszta humanizmus” hassa át, vagyis az iskola feladata nem az, hogy az individuumot szolgálja, az individuumnak kell a faszizmus szolgálatába állnia. Úgy vélte, az olasz társadalom igényeinek ez felel meg. Vallotta, hogy az iskolának meg kell őriznie szelektív jellegét, és nemzeti elitet kell képeznie. Nem tömegiskola létrehozásában gondolkodott. A klasszikus kultúra és a modern kor igényeit akarta egyesíteni, tekintettel lenni a mezőgazdaság, az ipar, a kereskedelem érdekeire is (Guerri 1976; Bruni 2005).

A rendszer történetében fontos pillanat volt a Carta della Scuola. „Alapvető dokumentum” volt, amely szentesítette az együttműködést az iskola és a párt fiataloknak szóló szervezetei között. A fasiszta Carta Bottai szerint „forradalmi ihletettségű” és „egyedülálló”, a mussoliniánus forradalom újabb lépcsőfoka. Az 1939-es dokumentumot útiránynak szánta, munkatervnek, alaptételnek, a politikai hagyományok megújításának, egységes iskolai koncepciónak. Alapvetései javarészt papíron maradtak a háború kitörése miatt (La Carta della Scuola del 1939, 2010; Boccia 2002; Boselli és Seganti 2006).

A politikai programdokumentum 29 összefoglaló kijelentésben fejezte ki az elveket, a nevelési célokat és módszereket, a fasiszta nevelési koncepciókat, az óvodától az egyetemig, illetve a felnőttképzésig. Tartalmazta a fasiszta doktrínát az államról, az emberről és kettejük kapcsolatáról. Az anyag nem tükrözte az egész párt véleményét, de jelezte, már nem érezték maguknak az 1923-as Gentile-féle reformot. Bottai programpontjai más irányba mutattak, tisztán politikai jellegűek voltak, fasiszta célok fűtötték. Kimondásra került, hogy az iskolának az új generációk emberi és politikai tudatát kell formálnia. Az 1939-es dokumentumban már nemcsak arról van szó, hogy az iskolai intézményeknek a „vezető réteget” kell kitermelniük, hanem ezt kiszélesítve, más igényeket is ki kell elégíteniük, mennyiségileg és minőségileg másokat, de egyformán fontosakat. Az „olasz faj értékeinek” megőrzését hozzákapcsolták a fasiszta kormány politikai célkitűzéseéhez. Nem véletlen, hogy ebben az időszakban voltak napirinden a zsidóellenes intézkedések is, Bottai ebben is zászlós szerepet vitt (Bottai 1989).

A Carta szerint az iskolának nem csupán kulturális képzést kell adnia a fiataloknak, hanem állampolgári és katonai képzést is, a történelmi időknek megfelelően. Rögzítette az olasz iskola struktúráját az egyes szinteken, a különböző intézmények jellemzőit, céljait, célkitűzéseit, az előrelépést és a lépcsőfokokat. Nagyon sok újdonság volt és köztük néhány nagyon jelentős.

Az elvek-célok-módszerek-struktúra együtteseként jellemezhető Carta az iskolát teljesen a fasiszta nevelés eszközévé tette. Programpontjaiban kimondásra került, hogy az iskola az új generációt formálja, a politikai tudatformálás eszköze, amit az olasz faj és civilizáció örök értékei inspirálnak. A Carta della Scuola formálisan mindenkinek garantálta a tanuláshoz való jogot.

Az „iskolai szolgálat” meghatározása nagyon fontos koncepcionális újítást jelentett. Eszerint az „iskolai szolgálat” kötelesség, mert a totalitárius államban mindenkinek ki kell fejtenie képességeit és erejét a nemzet érdekében. A tanulás a diákok morális és kulturális képzését célozza, kiemelt feladat a politikai és katonai felkészülés. Ebben a koncepcióban szerves egységet alkot, és együtt végzi a fiatalok fasiszta nevelését az iskola és a fiatalok számára létesített fasiszta ifjúsági szervezetek, mint a GIL (Gioventù Italiana del Littorio, Olasz Fasiszta Ifjúsági Szervezet) és a GUF (Gruppo Universitario Fascista, Egyetemi Fasiszta Szervezet). Az „iskolai szolgálat” már az első nevelési szintéren elkezdődik négyéves korban, és huszonegy éves korig tart. E gondolatmenet szerint a fasiszta Olaszország szolgálatot ró fiaira, állampolgárként ismeri el őket, akik fontos közfeladatot látnak el, mikortól iskolai szolgálatot teljesítenek. Korábban a privát szférába tartozott, most az állam várja el. A totális állam az egyéntől tökéletes odaadást kívánt, tudása legjavát. Az „iskolai szolgálat” koncepciója szerint mindenkinek úgy kell dolgoznia, hogy kifejtse szellemi és fizikai képességeinek maximumát. Az iskolába járás tehát kötelesség a fiatalok számára, előkészítő arra az időre, amikor elhagyják az iskolát. Az „iskolai szolgálat” a „katonai szolgálattal” van analógiában. Eszerint a fiatal, aki abbahagyja a tanulást, ahhoz a katonához válik hasonlatossá, aki a szolgálati idő előtt leszerel, ami szégyenletes és nem illik egy fasisztához (La Carta della Scuola del 1939, 2010; Candeloro 1986).

A Carta alapvetései szerint „a tanulás jogát” egyedül a képességek és az eredmények befolyásolják. A Carta garantálja a továbbtanulás jogát a szegény és tehetséges diákoknak is. A testi nevelés hangsúlyos szerepet kap. Bottai elképzelése szerint a gyakorlatok technikáját úgy kell összeállítani, hogy segítse az egyén harmonikus fejlődését, egyúttal a kiképzésnek is feleljen meg, legyen

erkölcsnevelő, adjon önbizalmat, magas szintű kötelességtudatot és önfegyelmet. Az egyetem berkeiben a GUF gondoskodik a fiatalok sportos kiképzéséről és a katonai kiképzéséről. A munka – intellektuális vagy kétkezi – jellemformáló, és társadalmi kötelesség. Az elemi iskolától kezdve minden iskola pontos programmal rendelkezik. Az elsődleges feladat a kulturális javak átadása és a szakmai fejlesztés. Az iskolában folyamatosan működik a szelekció elve, hogy védje funkcióját, sajátos küldetését. A Carta szerint az iskola és család, természetesen szolidárisak egymással, együttműködnek, bensőséges és folyamatos kapcsolatot ápolnak (La Carta della Scuola del 1939, 2010).

A Carta programpontjai szerint az első nevelési-oktatási szint magába foglalja az óvodát is. Erre hárul az a feladat, hogy 4–6 éves kor között fejlessze és nevelje az első értelmi megnyilvánulásokat és a jellemet. Nagyon fontos változásról volt szó az iskolapolitika terén. Azon a meggyőződésen alapult, hogy a hat év alatti gyermekeknek nevelésre van szükségük, nem csupán felügyeletre. Bottai elismerte az óvodák nevelő funkcióját, de az állam nem tudott sokat szólni arra, hogy a rezsim társadalmi és nevelési céljai szükségleteinek kielégítésére alkalmassá tegyék és újjászervezzék.

Bottai koncepciójában fontos szerep hárul az elemi iskolára, amely az értelmi nevelést és a jellemfejlesztést vállalja fel. A Carta della Scuola programpontjai értelmében a hatodik év betöltése után minden kisgyermeknek be kellett iratkoznia az iskolába. A három éves elemi iskolát kétéves, ún. munkaiskola követi. A Carta más programokat és módszereket kívánt bevezetni az elemi oktatásban a falusi és a városi iskolák számára. „Mezőgazdasági iskolák” működése ott volt előirányzott, ahol a lakosság javarészt a mezőgazdaságból élt, messze a várostól. Létrehozásuk háttérben ideológiai és politikai okok álltak, a kormány és a fasiszta párt ugyanis kemény harcot vívott az urbanizáció és a vidék elnéptelenedése ellen. A megoldást az iskola kínálta, ahol fel lehetett fedezni a falusi élet hagyományos értékeit. A mezőgazdasági iskolák alapvetően a mezőgazdasági munka világát jelölték ki a diákoknak. A fasiszta korszakban a falusi élet és a mezőgazdasági munka megszerettetése nemzeti érdekként jelent meg.

A Carta az ún. munkaiskola tanítási programjába gyakorlati feladatokat integrált, hogy a kétkezi munkára ösztönözzön. Ebbe az iskolatípusba Bottai a munkaszeretetet és a kötelességtudatot akarta bevinni, felkelteni a munka iránti érdeklődést.

A hároméves ipari iskolát a minisztérium alkalmassá akarta tenni arra, hogy a modern világban szükséges ismeretekkel lássa el a tanulókat. Az volt a cél, hogy korszerű szaktudást kapjanak, és képesek legyenek a technika által átformált világban jó munkásokká válni (La Carta della Scuola del 1939, 2010; Guzzo 2003).

A Carta szerint a középszintű oktatás alsó tagozatán a hároméves „scuola media” iskolatípus (egyszerűen: középiskola) az emberi kultúra hagyományaira nevel. Itt a latintanítás az erkölcsi és a mentális képzés eszközét jelenti. Modern didaktikai módszerek jellemzik, lépcsőfok a továbbtanuláshoz. A szakiskolában és a technikumban teljesen más a profil. Ez utóbbiak az ipari, kereskedelmi és mezőgazdasági munkára készítenek fel. A tananyag mennyiségének csökkentése célkitűzés volt, a gyakorlati jelleg erősítésével, a technikumokban ennél is nagyobb térrel a szakmai képzés számára (Guzzo 2003; Bruni 2005).

Felső középiskolai szinten a humán gimnázium megőrizte elit jellegét. Az 1939-es elképzelések szerint ezt az iskolatípust a szemlélődés elindítására szánták, a kritikai szellem kifejlesztésére, ahol nagy hangsúly helyeződik a hagyományörzésre. Bottai nemzetnevelési miniszterként elítélte a humán gimnáziumok „kitágítását”: ellenkező esetben veszélyt látott abban, hogy a klasszikus kultúra leértékelődik. A reálgimnáziumra most nagyobb figyelmet fordítottak, mint korábban, amely eddig „eléldégt”, kevés fejlődési lehetőséget ígérve. A reálgimnáziumi képzés a szándékok szerint a klasszikus hagyományokat a modern élet elvárásaival ötvözze volna (Boccia 2002).

A Carta della Scuola szándékai szerint a tanítóképző a kisgyermek nevelésére készít fel. A négyéves képzést egyéves gyakorlat követi, hogy a jelöltek jártasságot és didaktikai műveltséget szerezzenek a tanításhoz. A hosszabb tanulmányi időbe ezért végeznek egyéves iskolai gyakorlatot. Humanista jellegét megőrizte, de a szemlélet gyakorlatiasabbá vált, mondván: nagyon fontos találkozni a didaktikai gyakorlattal, a munka világával, és jó módszertani felkészültséget kell adni a leendő tanítóknak.

A technikumok különösen közel álltak Bottai szívéhez. Amíg pozícióban volt, minden erejével azon fáradozott – és minden követ megmozgatott –, hogy a technikumok jelentőségét „reklámozza”. Kiállítások keretében próbálták bemutatni, hogy miközben a hagyományos szektorokban értelmiségi munkanélküliség van, addig a technikumot végzettek számára van kiugrási lehetőség. Megpróbálták meggyőzni az embereket arról, hogy „az uralkodó rétegbe” a munkások is beletartoznak, mégpedig teljes joggal. Nem kevesebbet akartak,

mint elismertetni, hogy a technikus képzés csatornája lehet az „uralkodó réteg” képzésének (La Carta della Scuola del 1939, 2010).

A Nyilatkozat az egyetemek kulturális és szakmai céljait úgy jelölte meg, hogy elő kell mozdítaniuk a tudományok fejlődését, és tudományos háttérrel kell szolgáltatniuk az egyes szakmák számára. Emellett politikai és erkölcsi képzés, sport és katonai kiképzés is helyet kaptak az egyetem falai között. A cél profi szakemberek képzése volt, megfelelő ideológiai felkészítéssel.

A dokumentum külön foglalkozik a nők számára létesített oktatási intézményekkel. Azzal a megfontolással, hogy a nőnek más a rendeltetése és a szociális missziója, ezért speciális intézmények kellenek számukra. A kifejezetten a nőknek létrehozott intézmények szellemileg a háziasszonyi munkára és a tanítónői munkára készítene elő. A nőképzéssel kapcsolatban a Nyilatkozat kifejti, hogy a nőknek való szerepek: a feleség- és az anyaszerep. A fasiszták erre alapozva alkották meg gazdaság- és társadalompolitikájukat. Harcot hirdettek a nőtlenség ellen, demográfiai harcba kezdtek, ami megmagyarázza, miért akarták elmozdítani a férjes asszonyokat a hivatalokból és a gyárakból. A nők társadalmi szerepét – mint feleség, és mint anya – felmagasztalták, hisz nekik kell ránevelniük fiaikat és férjeiket a vallásosságra, a hazaszeretetre, az önfeláldozásra.

A felnőttképző kurzusok feladataként a munkásság termelékenységének, hatékonyabb munkájának segítségét jelölte meg az 1939-es dokumentum, a nemzetgazdaság érdekei szerint. A dokumentum a tanárképzést, a tanárok felkészítését különös fontosságú területként kezelte. Kimondta, hogy tehetség, elhivatottság kell a hivatás gyakorlásához, ezért didaktikai centrumok megalakítása is szükséges.

A Carta szerint az iskolák minden válfajában a tanulók akkor léphetnek tovább a felsőbb osztályokba, ha a kurzus végén a diákok vizsgát tesznek. A Carta az „útvonalat” is rögzítette, vagyis azt, hogy az egyes iskolatípusokból hová lehet továbbmenni tanulni.

A Nyilatkozat értelmében tankönyvekről az állam gondoskodik az elemi iskolákban. A középszintű oktatás esetében a használni kívánt kéziratokhoz és jegyzetekhez a Nemzeti Nevelési Minisztériumának állami jóváhagyása kell. Az 1939-es posztulátum azt is rögzítette, hogy a tanítási óraszám – az egyetemeket kivéve – nem lehet 24 óránál több. Különösen hangsúlyos eleme a Cartának a párt és az iskola közötti szoros kapcsolat (La Carta della Scuola del 1939, 2010).

A fasiszta iskola stílusa új hozzáállást követelt. Az igazgatóktól és a tanároktól megkövetelték, hogy komolyan és férfiasan, bátran teljesítsék kötelességeiket, példájukkal járjanak a diákok előtt. A vonatkozási pont természetesen „a Duce magasrendű modellje” volt. A tanárok magatartására nézve előírás volt a pontosság, a rend, a tisztaság, a korrekt magaviselet és beszéd, a tiszta hang. Kívánatosnak tartották, hogy a tanár megjelenése dinamizmust, magabiztosságot, kiegyensúlyozottságot tükrözzön, személyisége harmonikus legyen, mert a nevelő példakép tanítványainak. A jó megjelenés érdekében elvárták a sportos életmódot is. Mondani sem kell, hogy ezen a téren is Mussolini volt a vonatkozási pont, példa és szimbólum is egyben.

A tankönyvpolitika terén is volt változás, mondván: az új céloknak új könyvek kellene. Voltak szerzők, akiket már nem akartak **hallani**. Az iskolai tankönyvek kiadóit is „az iskola embereinek” tekintették. Olyan könyveket akartak, amelyeket fasiszta szellem hat át, szép külleműek, megragadják a gyermekek képzeletét (La Carta della Scuola del 1939, 2010).

Bottai egész reformjában alapvető, hogy a nevelést politikai tevékenységnek fogja fel (Burza 2005; Palermo 2011; Guzzo 2003). „Július 25”-ét követően azonban (a Fasiszta Nagytanács 1943. július 25-i ülésén buktatták meg Mussolinist), a Bottai-reformot senki sem vállalta. A 29 kinyilatkoztatásra, amiből a Carta della Scuola állt, úgy tekintettek, mint ami már nem létezik. Írások sora kárhóztatta, és úgy emlegették, mint ami csak kárt okozott az iskolának. Bottai iskolareformját elhibázottnak, kaotikusnak, a problémák darázs-fészkeként tartotta a közvélekedés.

Irodalom

- Boccia, Pietro: *Socializzazione e controllo sociale*. Liguori, 2002, M&P Edizioni.
- Boselli, Gabriele – Seganti, Marina: *Dal pensare dalle scuole: riforme*. Roma, 2006, Armando.
- Bottai, Giuseppe: *Diario 1935–1944*. Milano, 1989, Edizione BUR Supersaggi.
- Bruni, Elsa: *Greco e latino: le lingue classiche nella scuola italiana (1860–2005)*. Roma, 2005, Armando.

Candeloro, Giorgio: Storia dell' Italia moderna. Vol 9. Milano, 1986, Feltrinelli.

Guerri, Giordano Bruno: Giuseppe Bottai un fascista critico. Milano, 1976, Feltrinelli.

Guzzo, Giuseppe: Scuola elementare addio. Catanzaro, 2003, Rubbettino.

La Carta della Scuola del 1939 (é. n.).

<http://antologia.marcovalerio.com/programmi/1939.htm>

(A letöltés dátuma: 2010.01.06.)

Palermo, Giulio: L' Università dei baroni. Milano, 2011, Edizioni Punto Rosso.

Vertecchi, Benedetto: La scuola disfatta. Milano, 2006, Franco Angeli.

Ambrus Ágnes

**Te mit választanál?
Választható tantárgyak az elemi osztályokban**

Megjelent a *Gyakorlatközelben* sorozat harmadik kötete a kolozsvári Ábel Kiadónál (*Te mit választanál? Választható tantárgyak az elemi osztályokban*. Kolozsvár, 2013, Ábel Kiadó), amely az alsó tagozatos opcionális tantárgyak elméleti és gyakorlati vonatkozásairól nyújt átfogó képet. A kiadvány megjelentetése azt a szándékot tükrözi, hogy a Babeş–Bolyai Tudományegyetem keretében működő Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet állandó kapcsolatot kíván fenntartani az oktatás gyakorlatával.

A kötet előkészítésének egyik fontos mozzanata az „Opcionálisok” témájú pályázat meghirdetése volt, majd – ezt követően – a pályamunkák beküldése a gyakorló pedagógusok részéről. A pályázatra 37 tanító küldött be pályamunkát, ezek közül 22-t minősített nyertesnek az értékelő bizottság, és ezek a tantervek képezik a kiadvány terjedelmesebb részét.

A fejezetek sorrendjét, tematikai középpontját az a szándék határozta meg, hogy a tanterveket illetően minden fontos kérdésre választ kapjon az érdeklődő olvasó, ugyanakkor a kötetet szakmai kézikönyvként is használhassák a tanítóképzésben részt vevő hallgatók, valamint az alsó tagozaton oktató pedagógusok.

Az elméleti részben szereplő írásokból tájékoztatást kapunk Románia Európai Unióba történő belépésének, valamint a Lisszaboni programnak az oktatáspolitikai hatásairól, a 2011-ben életbe lépett Oktatási Törvény tantervekre vonatkozó rendelkezéseiről, megismerkedhetünk a központi tantervek és a helyi tervezés viszonyával, a különböző tanterv-csoportosításokkal, valamint az alsó tagozatos opcionális tantárgyak típusaival.

Az első fejezetben sor kerül az opcionális tanterv szerkezeti egységeinek bemutatására, a kötetben szereplő pályamunkákból vett példákkal szemléltetve azokat. A szerkesztők fontosnak tartották, hogy érdemben szó essék a tanítók tervezési önállóságának kérdéséről, annak korlátairól és lehetőségeiről is a romániai elemi oktatás szintjén.

A könyv második fele a nyertesnek ítélt pályamunkákat tartalmazza, műveltségi területek szerint csoportosítva. Tantárgyszintű opcionális 9 található a kötetben, műveltségi területen belüli, két tantárgyat átfogó 1, és műveltségi területeken átívelő (multidiszciplináris) 12.

A szerkesztők hangsúlyozzák: a kötetben szereplő tantervekkel nem kész modelleket kívánnak nyújtani a pedagógusoknak, hanem támpontokat, ötleteket adni a választható tantárgyak tervezéséhez. Ezért ha változnak az elemi osztályok tantárgyi programjai, akkor is adaptálni lehet majd a kapott ötleteket a folyamatosan alakuló elvárásokhoz, a helyi adottságokhoz és a saját tanulócsoporthoz.

A kötetben megjelent opcionálisok tantervei az Oktatási Minisztérium által előírt és a pályázatban meghirdetett felépítést követik. A tantárgy általános adatainak bemutatása után az indoklás, majd a tantárgy fejlesztési és részletes követelményei következnek. A részletes követelményekkel párhuzamosan találjuk meg bennük a tanulási tevékenységjavaslatokat, ezeket követik a tanulási tartalmak. Az opcionális tanterveket a módszertani javaslatok zárják, amelyek révén a pedagógusok megosztják a választható tantárgy tanítása során szerzett tapasztalataikat.

A szerkesztői bevezetésekből megtudjuk: a pályamunkák a 2011/2012-es tanév őszi félévében készültek, és 2012 tavaszán bírálta el az értékelő bizottság. A kötet szerkesztési munkálatai közben tantervi váltás következett be: a 2012/2013-as tanévben bevezetett előkészítő osztályban már kompetencia-alapú tantárgyi programok alapján tanítottak, amelyekben az általános fejlesztési követelményeket az alapkompenciák, a részletes követelményeket pedig a sajátos kompetenciák váltották fel.

Meggyőződésem, hogy a kompetencia-alapú tantárgyi tantervek megjelenése és felmenő rendszerben történő bevezetése után is hiánypótlók lesznek a kötetben megjelentetett pályamunkák, és segítséget nyújtanak a tanítóknak a mindennapi tervezési gyakorlatban.

Csak azt sajnáljuk, hogy a tantárgyak széttagoaltságát meghaladó, egységes rendezőelvet érvényesítő integrált tantárgyakat nem képzeltek el a pályázó tanítók, így az integráció elvét érvényesítő opcionális tantervek hiányoznak a kötetből.

Málnási Ferenc

János Zsigmond Unitárius Kollégium

Jubileumi évkönyv – 1993–2013

Szerk.: Popa Márta és Máthé Ildikó

Készült a Kolozsvári Gloria Nyomdában, 2013.

Iskoláink életéről leggazdagabban, a szemtanúk hitelességével az értesítők adnak számot. Az értesítők nem egyszerűen az iskolák évi beszámolóí, hanem a tanárok tudományos megnyilatkozásainak fórumai, az iskolai élet színes lenyomatai, emberi sorsok induló szakaszának hírmondói, iskolatörténeti, tágabban a neveléstörténeti kutatásoknak legfontosabb forrásai. Ezek a dokumentumok a hazai oktatás és nevelés tanévenkénti eseményeiről közölnek alapvető, fontos és egyedülálló ismereteket, osztályonként ismertetik a tantárgyakat, a tananyagot, a használt tankönyveket is, s a tanárok névsora mellett bemutatják iskolai munkájukat és az iskolán kívüli tevékenységüket, a diákok tanulmányi eredményeit.

A műfaj előzményei a XVIII. századig nyúlnak vissza, Mária Terézia már 1777-ben a Ratio educationis 235. §-ban előírta, hogy „A tanév végén ... minden iskolában és fakultáson nyomtatásban kell megjelentetni a teljes év munkájával kiérdemelt osztályzatok jegyzékét.”

Ezek a kiadványok – érdemsorozatok – nagyrészt latinul jelentek meg, és az iskolai értesítők elődjeinek tekinthetők. Az 1849-ben kiadott osztrák oktatásügyi rendelet – az Entwurf – a szabadságharc leverése után a magyarországi iskolákra is kötelező volt. E rendelet iskolai értesítők kiadására kötelezte a középiskolákat.

A „hagyományos” iskolai évkönyvek céljáról és szerkezetéről a *Magyar pedagógia lexikon* így ír: az iskolák a tanév végén nyomtatott évi értesítőt adnak ki, amelyre nézve a rendelkezések a következők: tartalmaznia kell a lefolyt iskolaév történetének minden fontosabb mozzanatát (beírások, tanév megnyitása és lefolyása, vizsgálatok, a testületben beállt változások, tanulmányi kirándulások, iskolai ünnepélyek, egészségi állapot, hivatalos látogatások stb. A tantestület tagjainak névjegyzékét, az iskola munkakörét, társadalmi és irodalmi munkásságát, az ifjúsági egyesületek működését, a könyv- és szertárak gyarapodását, a tanulók névjegyzékét, osztályzatát.

A legkorábbi értesítő 1744-ben jelent meg Kassán. A későbbi értesítők, „érdemsorok”, „érdemsorozatok”, „classification juventutis”, ezek bibliográfiája egy kb. 1300 címleírás Aradtól Zágrábig. Az érdemsorok túlnyomó része latin nyelvű, az 1840-es évektől kezdődően jelentek meg magyar nyelven.

A 456 esztendőes Kolozsvári Unitárius Kollégium régebbi és az 1993-ban újraindult iskola új évkönyvei mellé most az 1993–2013-as évi *Jubileumi évkönyvet* is kézbe vehetjük.

A kötet írásait három nagy fejezetbe foglalták:

1. Jubileumi év.

Bálint Benczédi Ferenc, a Magyar Unitárius Egyház püspöke *Alma mater* című írásában a tudás, a hit, a lélek és a test, az ész és a szív csodálatos együttléte, műhelymunka és kutatás, „Az ember műhelye”, a schola, az alma mater jelentőségéről szólva az Unitárius Kollégium újraindításának 20. évfordulója alkalmával Isten áldását kérte az iskola tanárainak, növendékeinek és alkalmazottjainak életére és munkájára.

Popa Márta, a János Zsigmond Unitárius Kollégium igazgatója Lev Tolsztoj szavait választotta köszöntője mottójául: „Csak azoknak a népeknek van jövőjük, azokat lehet történelmi népeknek nevezni, amelyek érzik, hogy intézményeinkben mi a fontos és jelentős, és ragaszkodnak hozzá.” Az igazgatónő felidézte, hogy a 456 évben a 20 év pillantásnyi idő, a pillanat azonban élő és elszánt, minden nap, hónap és év „áldáz harcot” jelentett, mert az állami és városi hatóságok a több évszázados múlttal rendelkező, jól bevált oktatási-nevelési mintákra épülő, magyar egyházi iskolák utódait a perifériákra akarták szorítani. Ám az iskolánknak sikerült visszakapni az erdélyi oktatásban 456 éve megteremtett, megalapozott elismertségét, a tanárok odaadó munkája, hűséges és türelmes kitartása, az unitárius egyház mindenkori püspökeinek, az egyházi képviselőtanácsnak, a lelkészeknek a bátorítása, lelki és anyagi segítsége, a diákok és a szülők bizalma, támogatása nyomán.

Dr. Máthé Dénes főgondnok a magyar pedagógusok előképének, mintájának, Apáczai Csere Jánosnak az alakját idézte, aki az 1656-ban elhangzott kolozsvári beszédében „*Az iskolák felette szükséges voltáról...*” értekezett. Apáczai az iskola négy szereplőjének: a diáknak, a tanárnak, a lelkésznek (az iskola „papi kurátora”) és a „világi kurátoroknak” a felelősségét és mulasztásait vette számba. A jó diákot a belső, szellemi érdeklődés motiválja, „mert a tanulás gyökerei keserűek, de a gyümölcsei édesek”. A tanítói/tanári munka előfeltétele az alapos felkészültség, a jó tanítás módjának elsajátítása és gyakorlása. A tudós lelkipásztorok az iskolát úgy tisztelik, mint édesanyjukat, az iskolák tanítóit szeretik, pártfogolják. A világi felügyelők pedig akkor tölthetik be hivatásukat, ha maguk is tanult, iskolaszerető emberek.

Popa Márta és Koródi Alpár az Unitárius Kollégium vázlatos történetét ismertették, az 1556–57-es iskolai évtől napjainkig.

Dr. Fazekas István *Dávid Ferenc iskolái* címmel, a 16. századi Erdély nagy hitújítójaként és egyházalapítóként tisztelt rektor, püspök életéről szólva azokat

az iskolákat vette számba, amelyekben tanult, oktatott és irányította a nevelés folyamatát. Arra kereste a választ, hogy iskolái milyen szellemi tőkével bocsátották útra, hol és hogyan kapott indítékot hitújító tevékenységéhez, valamint hogy oktatói-nevelői tapasztalata és tudós munkatársai hogyan segítették egyházfői célkitűzései megvalósításában. A kolozsvári hagyományos plébániai, a gyulafehérvári káptalani, majd a brassói iskolában végzett tanulmányai után a wittenbergi egyetem, majd a beszercei és kolozsvári protestáns iskola oktatójaként, rektoraként kipróbálhatta azokat az előadási módszereket, amelyek a sikeres egyházi tevékenységében is segítettek: a figyelem felkeltése, a lankadó figyelem élénkítésének módjai, logikus érvelés, az előadás átélése, találó humor, szikrázó élc, a gúny kímélettel használt eszközei, a dialektika ereje. Melanchton példáját követve bizonyára Dávid Ferenc is nyitott volt a diákjai által feltett kérdésekre, és igyekezett egyéniségüknek megfelelő pályára irányítani őket.

Dr. Kovács Sándor teológiai tanár Magyarország választott királyáról, Erdély első fejedelméről, János Zsigmondról szóló tanulmányában olvashatjuk, hogy a fiatal Zsigmond „lelkét sokkal inkább foglalkoztatta a szent tudomány, mintsem lóra kapva győztes csatáról csatára vezesse hadseregét”. János Zsigmondnak örök érdeme, hogy Erdély rendjeivel Európa-szerte páratlan szabadelvű vallás- és egyházpolitikai rendszert alkotott meg. Egyház- és művelődéspolitikája tette és teszi őt igazán nagygyá történelmünkben, azon fáradozott, hogy országának Szászsebesen egyetemet alapítson, hogy a reformáció során kialakult felekezetek békében éljenek egymás mellett. A fejedelem unitárius tanácsosaira és Dávid Ferenc udvari papjára hallgatva a tordai országgyűlésen olyan vallásügyi határozatot hozatott, amely békét és harmóniát teremtett az erdélyi fejedelemségben.

Dávid Ferenc és János Zsigmond szobrát (Sepsi József alkotása), 2013 szeptemberében állíttatta a kollégium az újjávarázsolt Felvinczi György-díszteremben).

Sánta Krisztina könyvtárosnak a „két súlyos jelenség előtt” állva – a művészetnek a szellemi világhoz vezető hídján – Rudolf Arnheim gondolata jut eszébe: „Az anyagból mintázott legegyszerűbb forma is olyan, mint a vízbe dobott kavics, felbolygatja a nyugalmat, mozgósítja a teret”. Két olyan képmás néz vissza, akik anno Domini megváltoztatták a világ sorsát, az egy Istenre való koncentráció vonta maga után azt az energiát, amiből megszületett a Dávid Ferenc-i hatás, kiteljesedve János Zsigmond fejedelem hozzáállásával. Majd a művész vallomását idézi, hitvallását az alkotásról: „...részei vagyunk a Minden-ség Építőmestere nagy művének, a Teremtő Szellem lényege pedig bennünk is ott van.”

Musis et virtutibus címmel az előbbi témát folytatja Sánta Krisztina, azzal a gondolattal, hogy „a lélek kenyere a művészet. A zene, a tánc, a vers mágikus eszköz, a rajz már a legősibb korban is teremtő lényel bírt. Megidézni az embert segítő emberfelettit – akár a múzsák segítségével – folytonos törekvés volt. A szépség mindennemű megnyilvánulása erőt sugároz, és boldogságot, harmóniát teremt. A múzsák léte és tevékenysége létkérdés volt már az emberiség hajnalán is. Aki a szépséget, összhangot, magasabb rendűt igyekszik életébe bevonni, az természetyszerűen igényli ennek hozadékát, az erényt. Az erényes művészet és a művészi erény kéz a kézben jár.”

Rácz Mária lelkész egyházi beszédét olvashatjuk: *Unitáriusságunk a címer tükrében* címmel – hitünknek és vallásosságunknak forrását – a reformáció forrongó világába vezetve próbálja megértetni... Erdély szellemi táptalaja, az itt kialakult sajátos helyzet, hogy míg Nyugaton a reformáció hívei is képesek voltak máglyára küldeni a másképp gondolkodókat, addig ez a kis fejedelemség mindenkit befogadott, lehetővé tette a nagy gondolkodók letelepedését, illetve a máshol élők könyvbe foglalt gondolatának terjesztését. Mit is hirdet az unitárius címer templomainkban, közösségi termeinkben, irodáinkban? A bibliai idézetből származó kígyó és galamb – unitárius szimbólumként. A kígyó okosságának és a galamb szelídségének összekapcsolása az ószövetségi bölcsesség fogalmát tükrözi. Ez a kettős jelkép egyházunk címerében hirdeti, hogy az unitarizmus az ész és a szív vallása, az értelem és az érzelem összehangolása pedig egy felsőbb szintű vallásosságot és mélyebb tudatosságot eredményez.

A János Zsigmond Unitárius Kollégium tanári karának az 1993–2011 közötti névjegyzéke után a Kollégium műemlék épületének történeti adatai sorakoznak, majd egy csokorba gyűjtve, a volt diákok visszaemlékezéseit, vallomásait olvashatjuk: *Húsz év tükrében* címmel...

2. A 2011–2012-es tanév

A fejezetben Popa Márta igazgatónő az oktató-nevelő programokról, egyéb tevékenységekről, a szervezéshez kapcsolódó intézkedésekről, testvérprogramokról számol be. Két megvalósítást emelnénk ki: az Országos Minőségi Bizottság maximális pontszámmal megadta az iskola elemi és gimnáziumi tagozatának az akkreditációját, és a magyar Nemzeti Tehetségsegítő Tanács akkreditált kiváló tehetségpontnak nyilvánította a János Zsigmond Unitárius Kollégiumot.

Eseménynaptár címszó alatt gazdag, képekkel illusztrált beszámolókat találunk: tanévnyitóról, a maratoni meseolvasásról, a krakkói és bécsi tanulmányútról, a dévai zarándokltról, az aradi vértanúkról és az 1956-os forradalomról szóló megemlékezésről, a karácsonyi ünnepségről, a farsangról, a Körömöczi

János Tehetségnapról, a szalagavató udvari bálról, a ballagási és az évzáró ünnepélyről.

Osztálynevelői beszámolók következnek, 21 osztály tanulmányi helyzetéről, az elért eredményekről. Majd a 2011–12-es tanév érettségi eredményeiről kapunk képet.

A nevek köteleznek címmel Baka Judit és Fülöp Mária a Balázs Ferenc Oktatási Tanácsadó Központ munkájáról számolnak be.

A ballagó, az iskolától búcsúzó diákok fényképei után a ballagási beszédeket olvashatjuk, majd a VIII. osztályosok évzárójáról számol be az évkönyv.

A kollégium szervezte programok széles skáláját ismerhetjük meg: *János Zsigmond Unitárius Kollégiumi Napok, Atlantisz barangoz országos versmondó vetélkedő, Biciklitúra határok nélkül* (a Vereckei-hágóig és vissza). A diákok nyertes írásai: Csatári Dóra: *Rövidfilm*, Farkas Ágnes: *A harmadik testvér*, Finta Klára Enikő: *Ördögszékér, A harmadik vércsepp*, Kovács Péter: *Kivi csodálatos gyógyulása, Vágyakozó, Egy patkány emlékiratai*, Sánta Miriam: *Akécmese*, Garfield Adrienne: *Beszélgetés az Úrral*.

Irodalmi próbálkozások címszó alatt Finta Klára Enikő: *A walesi lakoma siratója, Hiány teste, árnyék, Kádár Kata (drámaváltozat), Papírcsónak, Pletykajáték* – Fogarasi Ilona, Kovács Péter: *Mostoha a baromfisors...*, Kutya ez a c'est la vie..., Mátó-Székely Orsolya: *Falevelek tánca, Égő táj*, Tasnádi Beáta: *A Nagykánál*. Az előbbi próbálkozások mellett társulnak a *Diákok tollából* fogant írók: Nagy-Betegh Kázmér: *A Fizika és Én*, Csete Melinda: *A kincs megőrzése*, Polacsek Péter: *Hibetetlen kaland: Rettyezát-túra*, Willing Tímea: *Hugonnai Vilma élete*, Sánta Miriam Gabriella: *Vallásszabadság – kicsit másképp*.

3. A 2012–2013-as tanév

Bevezető gondolatok után a pedagógusok és az adminisztratív és kisegítő személyzet névsorát olvashatjuk, majd az oktató tevékenységről, a programokról részletes eseménynaptár keretében tudósít az évkönyv.

Az iskola versenyeredményei – tantárgyak szerint – 64 oldalon (!) sorakoznak.

Az *Eseménynaptár* c. fejezetben 58 oldalon fényképek sorakoznak – biciklitúra, tanévnnyitó, meseolvasás, gólyabál, Dávid Ferenc-émlékünnepély, Erőss Zsolt előadása, Kriza János balladamondó verseny, Mikulásjárás, adventi segélyakció, dr. Kovács Sándor teológiai tanár előadása, karácsonyi ünnepély, farsangi ünnepség, kollégiumi napok (sport), nagykorúsítás, szalagavató udvari bál, vallástábor, ballagási ünnepély...

Bucur Tünde: *Igazgyöngyök otthona* címmel a kollégiumban folyó tehetség-gondozó tevékenységről szólva örömmel tudatja, hogy 2012 júliusában – az erdélyi iskolák közül elsőként –, a Magyar Génusz hálózat *Gyöngyhalászat* néven

regisztrált tehetségpontja, így a János Zsigmond Unitárius Kollégium nemcsak a múzsák és erények, de az igazgyöngyök otthona is.

A 2013-ban megrendezett Erdélyi Tehetségnap eseményeiről olvashatunk beszámolót.

A 2013-ban ballagó diákok fényképei után a ballagáson elhangzott beszédek sorakoznak, ezeket tablók és ballagási kártyák képei, a díszokleveles, Dávid Ferenc-díjas diákok névjegyzéke és az osztálynévsorok (előkészítő, I., V. és IX. osztályok), élükön a tanító, az osztálynevelő nevével.

Iskolánk életéből, illetve életébe nyújt bepillantást a Papucsrádió – a JZSUK sulirádiója, a Médiasztárok a szlovákiai Gútában, ahol a közösség, és nem a víz az úr, És mégis mozog... valami, rövid cikkek.

Az 566 oldalnyi, gazdag, színes, tartalmas, olvasmányos évkönyvet köszönjük Popa Márta és Máthé Ildikó szerkesztőknek, Bíró István, Vakarcs Loránd, Kötő Zsolt, Szekernyés Réka fotósoknak, Baka Judit, Fülöp Mária és Szabó Beáta korrektoroknak, Fülöp Zoltánnak, aki az évkönyv borítóját készítette, Kaupert Melinda és Kiss Boglárka képszerkesztőknek, és nem utolsósorban a kolozsvári Gloria Nyomda munkatársainak!

Jövőre várjuk az újabb évkönyvet!

Málnási Ferenc

Román–magyar kulturális szótár

Szerk.: Benő Attila

Anyanyelvpolók Erdélyi Szövetsége Kiadó,
Sepsiszentgyörgy, 2009.

**Dicționar cultural maghiar–român
Ghid de orientare în cultura maghiară cotidiană**

Red. Benő Attila – Péntek János

Editura Anyanyelvpolók Erdélyi Szövetsége,
Sfântu Gheorghe, 2013.

Az 1015 körüli időkből szól hozzánk is I. (Szent) István királyunk, aki Imre hercegnek, fiának tanácsolta: „...mert az egynyelvű és egyszokású ország gyenge és esendő..., a jövevényeket jóakaratóan gyámolítsad és becsben tartsad, hogy nálad szívesen tartózkodjanak...”

A 20. században pedig nagy püspökünk, Márton Áron szavai társulnak az intellemezhez: „Ahogy Erdély földjén a hegyek völgyekkel, a mezők erdőkkel, hófödte bércek a síksággal váltakoznak, éppen úgy váltakoznak a népek Erdély földjén, ahol három nyelven beszélnek, és hatféle szertartás szerint imádják az Istent, de van a krisztusi evangéliumnak olyan ereje, amely hozzásegít ahhoz, hogy különféle ellentétek összhangba olvadjanak fel, és a testvéri együttműködés útját egyengessék”.

Ha a 2009-ben megjelent kötetre nem figyeltem fel, a második kötetre annál inkább. És most mindkét kötetet melegen ajánlom azoknak az olvasóknak a figyelmébe, akik nem ismerik eléggé a magyar és a román kultúrát, akik kevés, félreismert, téves ismeretek birtokában véleményt mondanak szűk baráti körben, esetleg nagy nyilvánosság előtt is. Erdélyieknek – és nem csupán erdélyieknek –, de főleg tanár kollégáknak ajánlom, mert a jövő nemzedékek oktatása a mi feladatunk, és támogatni kell azokat a törekvéseket, melyek Szent István királyunk és Márton Áron püspökünk figyelmeztetését próbáljuk elültetni diákjaink lelkébe. A kötet szerkesztői nem hiába figyelmeztetnek: „Ignoranța, chiar respingerea izvorăta din necunoașterea, măcar la un nivel elementar, a gândirii, a tradiției, a culturii unui grup etnic sau religios, este experiența zilnică a multora dintre noi.” (Mindennaposá vált közöttünk valamely népcsoport, vallási közösség kultúrájának, gondolkodásának, hagyományainak lebecsülése, visszautasítása. Ez tudatlanságból ered, abból, hogy azt a kultúrát még elemi szinten sem ismerjük.)

Sajnos ez a magatartás sok erdélyi honfitársunkat jellemzi. Tanítványainkat még inkább, hiszen tanterveink, tankönyveink mostanában kezdenek csupán a tolerancia, az egymás jobb megismerése jegyében szólni hozzájuk... És nem mellékes, milyen ismeretekkel, tudással lépnek ki az életbe!

A Bart István (*Hungary & the Hungarians – Magyar–angol kulturális szótár* 2007 és a *Magyar–német kulturális szótár – Ungarn land Und Leute* 2008) által szerkesztett kulturális szótárak jellemzői, hogy a kultúrát a lehető legtágabban értelmezik: a népi tárgyi és szellemi műveltségtől a szubkultúrákon keresztül az elit kultúráig, és ugyanakkor reprezentatív neveket, fogalmakat vesznek számba egy-egy etnikai közösség kultúrája szimbólumértékű elemeinek megragadása céljából. Nos, mindkét kötet ilyen tájékoztató, a két etnikum elit és népi, illetve populáris kultúrája legfontosabb területeiről: tudomány, művészet, irodalom, népköltészet, népi hiedelem, tárgyi kultúra, népi vallásosság, földrajzi és településnevek (amelyek történelmi szimbólumokká váltak), de az állatokhoz, növényekhez, meteorológiai jelenségekhez fűződő hiedelmek is fontosak, s a mindennapi kapcsolatteremtésben használt köszönések, a kommunikációs helyzethez kötődő konvencionális kifejezések is.

A *Román–magyar kulturális szótár* a szerkesztői előszó után a román betűk hangértékét ismerteti, majd ábécérendben sorakoztatja a szócikkeket, ezek nagyjából megközelítik – megszámloltam – az ezret. E szócikkekből most azokat emelném ki, amelyeket az általános iskolában tanult mesék, mondák, találós kérdések, közmondások, szólások című leckékhez kapcsolódva mindenképpen fontosnak tartok megismertetni, kérdésekkel, játékos formában megtanítani magyaróráinkon: Apa Sâmbetei, Arborele Lumii, Aripa Satanei, Baba-Cloanța /Muma Pădurii, balaur, Bulă, buzdugan, Făt-Frumos, Flămânzilă, Gerilă, Ileana Cosânzeana, Păcală, Pepelea, Tărâmul Celălalt, zmeu, zână... (Ha az iskolai könyvtárban megtalálják a kötetet! Reméljük, igen!). Aki pedig tovább akar búvárkodni, a kötet végén megtalálhatja a felhasznált szakkönyvek névsorát is.

A *Dicționar cultural* kötet is előszóval indul, utána néhány jó tanács a szótár használóinak, majd a felhasznált szakirodalom jegyzéke után a magyar szavak olvasását segítő tanács, az angol és német nyelvre utaló szavakkal, majd a szócikkek ábécérendben, majdnem ötszáz.

A gazdag anyagból itt is csupán ízelítőül az M, m betűvel kezdődő szócikkek: Madách Imre, magyarok, magyar Biblia, Magyar kultúra napja, Magyar Nemzeti Himnusz, magyar nyelv, Magyar nyelv napja, Magyar–román szótár, magyar szürke marha, Magyar tudomány napja, Magyar Tudományos Akadémia, magyar vizsla, március 15-e, Mária-szobor, Markó Károly, Marossszék, Marosvásárhely, Marosvásárhelyi Művészeti Egyetem, Marosvásárhelyi Orvostudományi és Gyógyszerészeti Egyetem, Marosvécs, Márton Áron, Márton Áron

Gimnázium – Csíkszereda, Mátyás király, Mátyás király szobra, Mátyás király szülőháza, mézeskalács, mézeskalácsszív, Mezőség, Mikes Kelemen, Mikszáth Kálmán, mohácsi vész, Moholy-Nagy László, moldvai magyarok, Móricka, Móricz Zsigmond, Munkácsy Mihály...

Mindkét kötetben a szócikkek leíró, értelmező jellegű, rövid ismertetések az adott tulajdonnév viselőjéről vagy a jelölt fogalomról megtalálható. A szótár terjedelme miatt a szócikkek csak jelzésértékűek lehetnek, és nem enciklopédikusak. A szócikkeken belül jobbra mutató nyíl (→) jelöli azokat a szavakat és neveket, amelyek címszavakként is szerepelnek a szótárban. Ezek a belső utalások lehetővé teszik a témakörök szerinti olvasást.

Szólások és állandósult kifejezések is találhatók a szócikkekben, nagyon helyesen azzal a céllal, hogy az adott szóhoz kötődő frazéma a jelölt fogalom más kulturális jellemzőit is megvilágítsa.

Mindkét szótár a Szabó T. Attila Nyelvi Intézetben készült, szerkesztésében folyamatosan dolgoztak az Intézet belső és külső munkatársai. A *Román–magyar kulturális szótár* anyaggyűjtési és szerkesztési munkálatait Benő Attila irányította, munkatársai: Furu Adél, Gál Noémi, Magyarai Sára, Németh Boglárka, Szántó Báborka. A szótár anyagát lektorálta és szakmai észrevételeivel támogatta az adatgyűjtést: Borbély István, Murvai Olga, Péntek János, a Szabó T. Attila Intézet igazgatója, a szótár munkálatainak kezdeményezője. A magyar–román kulturális szótárat Benő Attila és Péntek János szerkesztette a következő munkatársak közreműködésével: Bartha Katalin Ágnes, Karácsonyi Zsolt, Kötő József, Máthé Dénes, Sárosi-Márdírosz Krisztina, Weisz Attila. A román fordítást Rigán Loránd végezte; ellenőrizte és észrevételeivel gazdagította Petre Străchinaru, a tudományos referens Keszeg Vilmos. A szótár nyomdai előkészítését Erdély Judit, Ludvig Zsuzsanna és Ördög-Gyárfás Lajos végezte. Mindannyiuk közreműködését az ismertetés írója is megköszöni.

És a szerkesztőkkel együtt valljuk mi is: „Meggyőződésünk, hogy a szótár megjelenítésével egy olyan hiánypótló kiadvány válik elérhetővé, amelyből az erdélyi és magyarországi olvasók egyaránt hasznos ismereteket meríthetnek a legtágabban értelmezett román kultúráról és mentalitásról” – ahogy ezt a *Román–magyar kulturális szótár* előszavában olvashatjuk.

Ezt a célt szolgálja a román anyanyelvűeknek szóló kulturális szótár is: „...va servi, întradevăr, intențiile noastre nobile față de ignoranță, de prejudecăți, față de ceața și negura care persistă de secole pe meleagurile noastre, în favoarea cunoașterii și recunoașterii valorilor de care dispunem.” (...valóban szolgálni fogja a lebecsüléssel, tudatlansággal és előítéletekkel szembeni nemes szándékot – mely tájainkon századok óta jelen van –, a meglévő értékeink megismerését és elismerését.) Úgy legyen!