

GOMBOCZ JÁNOS – HAMAR PÁL

## Test és nevelés – egészségnevelés? Gondolatok egy pedagógiai terminológia-változásról

### PROBLÉMAFELVETÉS

A hazai pedagógiai szaksajtó elfelejtette, elhagyta egy korábban gyakran használt szakkifejezését, a testi nevelést. Helyette, pontosabban szólva hasonló szerepben egy más szót használ, az egészségnevelést. Az elkopott, elhasználódott szavak cseréje nem ritkaság a tudományos nyelvben, így a neveléstudományban sem. A folyamatosan változó gyakorlat, s annak az annál is gyorsabban változó elméleti reflexiója nem fejezhető ki a korábban használt nyelvi eszközrendszerrel, újra és újra módosulnia kell a szakmai szókészletnek. Ennek a fejlődés diktálta nyelvi változásnak nem szabad, nem is lehet gátat emelni.

Mi, akik évtizedek óta testnevelő tanárok és edzők képzésével foglalkozunk, olyan szakembereket készítünk elő pedagógiai munkájukra, akiknek majdani szakmai tevékenységében központi szerepet játszik a test fejlesztése, a testi nevelés. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy ők döntően testi (pszichomotoros) tevékenységeken keresztül fejlesztik majd tanítványaik személyiségét. E tanári szakma elnevezése is egyértelműen utal arra a tevékenységnyalábra, amely a testnevelők esetében a fejlesztő munka centrumában áll (testne-

velő), s egyúttal arra az általános felelősségre is (tanár!), mely az egész személyiség fejlesztésében való illetékességet és hatékonyságot feltételezi. A testnevelő tanárok képzésével és tevékenységével foglalkozó szakmai nyelv nem nélkülözheti a testi nevelés terminus technicust, ezért a testnevelés- és sporttudomány elég következetesen ragaszkodik hozzá. Véleményünk szerint az általános pedagógiai közbeszédben és a neveléstudományban helyette fölbukkanó egészségnevelés kifejezés nem helyettesítheti a száműzött szakszót.

Vajon a testi nevelés terminus technikus kútba ejtésének volt-e valamilyen gyakorlat-diktálta vagy elméleti megfontolásokkal indokolható oka? Vajon az elhagyott szó pótlására megfelelőt talált-e

a neveléstudomány az egészségnevelés hadrendbe állításával? Ezzel a kérdéssel foglalkozik tanulmányunk.

A mindennapos iskolai testnevelés rendszerének törvény-előírta bevezetése a pedagógiai

szaksajtó figyelmét is ráirányította a felnövekvő ifjúság testi fejlesztésének problémáira, s ehhez kapcsolódóan az egészség és az életmód egymással összefüggő kérdéseire. Írásunk közvetlen apropóját is ez a megnövekedett érdeklődés adja, pontosabban az Educatio folyóirat Egészség és Oktatás című tematikus számában (2013. Nyár)

a testnevelő tanárok képzésével és tevékenységével foglalkozó szakmai nyelv nem nélkülözheti a testi nevelés terminus technicust

megjelent Meleg Csilla: *Pedagógiai probléma – szervezeti válasz. Az egészségnevelés példája* című tanulmánya.

## A TESTI NEVELÉSRŐL

A testi nevelés mint főfeladat a korábbi évtizedek pedagógiai felfogásában a testtel akcentuális kapcsolatban álló, célirányosan szervezett tevékenységek gyűjtőfogalma volt, melyek eredményeképpen az egész személyiség fejlődését remélni lehetett, de különösképpen a nevelt testi fejlődése volt ezektől elvárható. A test mint fejlesztő tevékenységek célpontja viszonylag jól körülhatárolható. Éppen úgy, mint az ember kognitív szféráját reprezentáló értelem, az értelmi nevelés célpontja. Hasonlóképpen beszédés az erkölcsi nevelés kifejezés is. Jól érthetően kijelöli a nevelés teljes ingerzuhatagából azt a tevékenységnyalábot, amely az erkölcsi döntéseinkért és azok következményeként a viselkedésünkért felelős jellem működését fejleszti. Az esztétikai nevelés célpontja a személyiségen belül kevésbé könnyen különíthető el, leírása körülményesebb, mint az előző

három főfeladaté, maga a tevékenységrendszer azonban ebben az esetben is világos: esztétikai üzenetek dekódolását és alkotását kell gyakorolni. A szocialista pedagógia maga szülte nevelési fő-

feladat gyermeke, a politechnikai képzés az egyetlen az egykori ötös fogatból, mely némi magyarázatot igényelt tartalmi szempontból és elnevezését illetően egyaránt. A nevelés legfontosabb tennivalóinak öt, úgynevezett főfeladatba sorolását

sok bírálat érte már a hetvenes években is. A kritikák leggyakrabban azt kifogásolták, hogy a felosztás nem egy-alapú, hogy keverednek benne kulturális dimenziók és emberi-személyiségbeli vonatkozások. Ennek a problémának a megoldására a hazai neveléstudományban több kísérlet is történt, azonban mindegyik sikertelennek bizonyult.

A múlt század utolsó évtizedében a neveléstani, nevelésméleti tankönyvek zöme már nem tárgyalta a nevelési célok részletező kifejtésére korábban használt feladatstruktúrát, a legutóbbi pedagógiai lexikon (*Báthory és Falus, 1997*) pedig már címszóként sem említi az egyes feladatokat.

## AZ EGÉSZSÉGNEVELÉS „IDŐARCAI”

### Forrásmunkák

Meleg Csilla professzor asszonyt a pedagógiai szakirodalmat olvasók az egészségneveléssel kapcsolatos írásai alapján ismerhet-

tik. Ezek ugyanis nem csupán egy szűkebb szakmai körben olvasott, a specialisták számára készült, a szakma periferiáján elhelyezkedő folyóiratokban jelentek meg, hanem a neveléstudomány központi orgánuma-

iban is, mint amilyen például a Magyar Pedagógia (*Meleg, 2002*) vagy az Új Pedagógiai Szemle (*Meleg, 1999*). A 2006-ban, *Az iskola időarcai* címmel megjelent könyvében (*Meleg, 2006*) foglalja össze a tanulmányaiban már korábban közölt gondo-

az egészségnevelés különböző tudományokat képviselő kutatói közül egyedül nála találunk törekvést és igényes gondolatmeneteket a probléma átfogó pedagógiai értelmezésére, gondolati struktúrába való elhelyezésre

latmeneteinek lényeges üzeneteit, s mutatja be jelentős iskolai szervezetfejlesztési kísérletét. Az egészségnevelés kutatója nem lett hűtlen korábbi témájához, éppen ellenkezőleg, eddigi egészségnevelési kutatásait összegzi. Erre a könyvre utal vissza az *Educatio* folyóiratban megjelent tanulmány, s viszi tovább az ott abbagyott gondolatmenetet. Azért fordulunk különös érdeklődéssel Meleg Csilla munkái felé, mert az egészségnevelés különböző tudományokat képviselő kutatói közül egyedül nála találunk törekvést és igényes gondolatmeneteket a probléma átfogó pedagógiai értelmezésére, gondolati struktúrába való elhelyezésre.

Mint ahogy a könyv lényegi mondanivalójával egyetértettünk, de bizonyos állításait vitattuk, a most megjelent írást is figyelemre méltónak tartjuk, a továbbépített gondolatot az előzményekhez méltóan színvonalasnak ítéljük, néhány kérdésben azonban vitatkozni kívánunk vele. Tekintve, hogy a tanulmány csak a könyv ismeretében érthető, s a tanulmánnyal kapcsolatos fenntartásaink is csak a könyv néhány, szerintünk kritizálható pontjának bemutatásával láttathatók, az alábbiakban *Az iskola időarcai* című könyv bemutatásával foglalkozunk.

A furcsa cím könnyen értelmezhető. A szerző szociológus, s a szociológiában – miként a közgazdaságtudományban is – gyakran alkalmazott megoldás az idő síkjában elemezni a vizsgált folyamatokat. Erről van tehát szó e könyvben!

Vajon jogosult-e ez a kívülről hozott szempont? Vajon ad-e az iskolai egészségneveléssel kapcsolatban új válaszokra lehetőséget?

## Történeti háttér

Mielőtt a konkrét esetre vonatkoztatnánk kérdésünket, érdemes körülnézni tudományunk gyakorlatában, hogy vannak-e ilyen példák, s ha vannak, szolgálták-e a pedagógia fejlődését.

A kérdés majdnem költői, hisz valamennyien ismerünk eseteket, méghozzá lelkesítő pozitív példákat. A más tudományban kialakult szemléletmód pedagógiai alkalmazására és gondolatokat kiváltó, megtermékenyítő voltára klaszszikus példa Comeniusnak a szenzualista elv – miszerint „nihil est in intellectu, quod prius non fuerit in sensu”<sup>1</sup> – érvényesítésére tett sikeres kísérlete az oktatási folyamatban (*Comenius*, 1953). Herbart az asszociációs lélektan megteremtésében nyilvánvalóan támaszkodott a tizennyolcadik századi mechanikai gondolkodásra (a lélekreálék cikázása és összeütközése), de hogy időben közelebbi példát is idézzünk, említsük meg Claparède munkásságát, akinek pedagógiai gondolkodását végigkísérik a biológiai szempontok. Maga az autonómia elv is minden bizonynyal biológiai gyökerű – az ebihal-hasonlat pedig az egész pedagógiatörténet leglátatöbb, legszemleesebb hasonlata!<sup>2</sup> A reformpedagógiainál is újabb példa a rendszerszemlélet érvényesítése a pedagógiai folyamatok elemzésében, melyben a programozott oktatás képviselői szereztek elvitathatatlan érdemeket.

A más tudományból átvett szempont az új szemlélet lehetőségét teremti meg, előrelendítheti a pedagógiai gondolkodást. Persze egyáltalán nem olyan könnyű

<sup>1</sup> Semmi sincs az értelemben, ami nem az érzékek által jutott oda.

<sup>2</sup> „Egy gyermek önmagában véve nem valami tökéletlen lény, nem félig kész felnőtt, hanem önállósággal rendelkező egyén. Egy ebihal elégséges önmagának, s működése éppen olyan tökéletes, mint a békáé; nem tökéletlen, nem elégtelenül működő béka tehát.” (*Claparède*, 1977)

új szempontot találni a tények szemléletére és elemzésére. Ha szabad a tudományon kívüli világból, sőt egyenesen a labdarúgásból példát meríteni, akkor ezt Esterházy Péter szavait idézve tesszük, aki az *Utazás a tizenhatos mélyére* című könyvében a szépirodalmi élmény szintjén fogalmazza meg a más szemlélet alkotó erővé válását:

(Az író egy szülő-gyerekek iskolai focimeccsen a nagy Hidegkuti csapattársa volt. Az aranycsapat játékos a nagyapaként, az író apaként volt tagja a felnőttek csapatának.)

„Ő akkor már túl volt a hatvanon, de még így is tátott szájjal lehetett figyelni, amit csinál. Egyébként semmi különösét nem csinált, hanem mást. Amikor én a magam, már említett nivójú, de valóságos futballista rutinjával láttam, hogy erre, meg erre lehet mozogni, mert az adott helyzetben ez a legjobb, akkor ő mondjuk, lépett egyet hátra, épeszű ember, aki ért a futballhoz, egy unsereineren ilyent nem csinált volna, csak egy Hidegkuti, és teremtett ezáltal egy másikat, új teret, amelynek új esélyeit azután már én is fölismertem, vagyis csak oda kellett neki passzolnom és gól. Erről egy lépéssel előbb nem volt szó.” (*Esterházy*, 2006)

A példa valószínűleg jó, még akkor is, ha itt egy kicsit másról van szó, nem a kívülről hozott, hanem a zsenialitásból adódó más szemléletről. Az azonban már Meleg Csillára vonatkozó valóságos dicséret, hogy érvényesíthető és láttató új szemléleti pontot találni a pedagógiai folyamatok elemzésére nem könnyű. Márpedig Szerzőnk, semmi kétség, ilyet talált.

## Idősíkok

Az idődimenzió megjelenítése a pedagógiai gondolkodásban önmagában nem újdonság, ez – így is fogalmazhatnánk – mindig is benne volt a neveléstudományban.

A „nevelési folyamat”, az „oktatási folyamat” terminológiai fordulatok ezt a pedagógiai gondolkodás lényegéhez tartozó időszemléletet tükrözik. A pedagógikumban a mindig átélhető kezdet, majd a cél elérésében kifejeződő vég és a köztük feszülő folyamat mint megvalósuló teleologikus szerkezet a legstatikusabban gondolkodó pedagógiai elemzőt is bizonyos fajta időszemlélet érvényesítésére kényszerítette, kényszeríti

szervezet a legstatikusabban gondolkodó pedagógiai elemzőt is bizonyos fajta időszemlélet érvényesítésére kényszerítette, kényszeríti. (Ezért – nyilvánvalóan akaratan kívül történt – kicsit sértőnek és igazságtalannak érezzük a Szerző egy megjegyzését, miszerint: „a pedagógusok tudattalanul ugyan, de egy normál időtartamú zónába helyezik az »átlagos tanulók« virtuális csoportját, akikhez képest a lassúnak minősítettek siettetni kell.” A bírált gyakorlat a pedagógiai tervezés alapja és egyedüli lehetséges megoldásmódja: az életkori átlagos teljesítményt figyelembe véve lehet tervezni!) De nem csak ilyen értelemben jelenik meg az időtényező a pedagógiai szemléletben. A fentebb említett Comenius például tetszetős elméletet is gyártott az iskola működésének időbeli kezeihez (*Comenius*, 1953). Témánkhoz különösen illik a dolog, hiszen a tanév kezdő és végpontjának pontos meghatározása, a nyári szünet és általában a szünetek kijelölése, A munkanapok tanórára és szünetekre

bontása egy fontos testi nevelési elv érvényesítése érdekében fogalmazódik meg: ahhoz, hogy neveltünk megérhesse az Isten által számára biztosított százhusz esztendő, a munkálkodás és pihenés helyes arányainak betartására van szükség az iskolában is. (Csodálkozunk azon, hogy Szerzőnk nem ütötte le a számára Comenius feldobra labdát!)

Meleg Csilla természetesen nem a hagyományos időszemléletet viszi bele az iskolai egészségneveléssel kapcsolatos gondolkodásba, hanem a modern tudományosság új elemekkel bővült időszemléletét: a lineáris idő és a ciklikus idő struktúrái adják a gondolkodás valóban új kereteit.

De vajon mit vizsgál a Szerző ezzel a – pedagógiában eredetinek tekinthető – nézőponttal? Vizsgálja az iskolai egészségnevelés elméleti kereteit, továbbá egy konkrét iskolai egészségnevelési program megvalósulását. Ez utóbbi egy szervezetfejlesztési módszerrel kapcsolódik össze. Szépen átgondolt vizsgálati terv, s valódi eredményeket ígérő, az értelmezést segítő új nézőpont.

### Az egészségnevelés értelmezése

Minket személyes érdeklődésünk két ponton különösen érdekeltté és érzékenyvé tesz a vizsgálat gondolatmenetével kapcsolatban. Először is arra vagyunk kíváncsiak, hogy az idő értelmezési keretében változik-e az egészségnevelés korábban már megismert koncepciója, megszüntethetők-e válnak-e az idődimenzió bekapcsolásával azok a gondolati buktatók, melyek miatt az egészségnevelés mind a mai napig alig-alig tud beszervesülni a nevelésméleti gondolkodásba? (A második különös érdeklődéssel várt terület az alapvetően mentálhigiénés eszközökkel segített

szervezetfejlesztés. Noha érdekes és tanulságos tapasztalatokra jut a Szerző, ezzel a kérdéskörrel itt nem foglalkozunk.)

Fordítsuk figyelmünket az egészségnevelésre! Sajnos e gondolatmenet terjedelmi (műfaji) keretei nem engedik meg álláspontunk részletes kifejtését. A „nevelési feladatok” gondolatköre – mint azt írásunk bevezető részében már érintettük – a célértékek kezelhetetlenül nagy számából, gazdagságából ered. A pedagógiai gondolkodás kénytelen volt homogén értékcsoportokat kialakítani, hogy azokba rendezze a szétszaladni kész célértékeket, s az egyes (viszonylag) homogén értékcsoportok pedagógiai megvalósulása érdekében tervezett tennivalókat elnevezték a nevelés fő feladatainak. A célpiramis értékfelosztása az emberszemlélet hagyományos felosztását követte: önálló osztályba kerültek az értelemmel kapcsolatos értékek. A lélekkel kapcsolatosak két (vagy három), egymástól jól elkülöníthető csoportba jutottak, így jött létre az erkölcsi és az esztétikai (egyházi iskolában a vallási) nevelés feladata. A testtel akcentuális kapcsolatban lévő értékvilág egy önálló rubrikát kapott, s az itt található értékek megvalósulásáért felelős a testi nevelés. Ez a hagyományos értékfelosztás a változó világban értelemszerűen sokat változott. Rengeteg jogos és kevésbé jogos bírálat is érte. E felosztás reformkísérletei látványos kudarctörténetek. Lásd a szegedi Ágoston-féle félbevágott értékpiramist (*Ágoston*, 1970), vagy a pécsi kísérletet, amelyben Gáspár az ember fő tevékenységeit teszi a felosztás alapjává (*Gáspár*, 1977).

A hatvanas évek második felében a neveléstudománytól függetlenül, az orvos-egészségügyi gondolkodás műhelyeiben létrejött az egészségnevelés koncepciója. Az új ötlet gazdája erről a kérdésről – anélkül, hogy egy pillantást vetettek volna arra, hogy az iskola világa miként gondol-

kodik – nekiálltak „felfedezni Amerikát”. Mintha az terra incognita lett volna. El is követték a felfedezők összes baklövését. Mindezt azonban egy igen nagy tekintélyt élvező tudomány, az orvostudomány védelmet nyújtó (és hatékonyságot növelő) árnyékában tették. Mára azonban megszélidült, konszolidálódott a dolog. Ma az

egészségnevelés hívei, az új nemzedék, többé-kevésbé ugyanazt mondják – a fejlettebb társadalomnak és a fejlettebb tudományosságoknak megfelelően – mint amit a hagyományos „testi nevelés” feladatrendszerében megfogalmaz a pedagógia. Akkor

végeredményben mindegy – mondhatnánk megnyugodva – hogy melyik elnevezést használjuk. A helyzet azonban korántsem így áll! Egyáltalán nem csak terminológiai különbségekről van szó! A testi nevelés a teljes pedagógiai célérték-piramis felosztásában keletkezve, elfogadja helyét. Pedagógiai képviselői tudják, hogy egy alapértéket szolgálnak az egészség fejlesztésével. Az egészségnevelés mozgalmának képviselői viszont nem vesznek tudomást a személyiségkiteljesítő értékekről, az értékpiramis csúcsára helyezik az egészséget, szelídebben szólva: egészség szemléletük nincs értékelméleti szempontból beillesztve a pedagógiai gondolatkörbe.

Maga Meleg Csilla is, aki pedig figyelemreméltó tapasztalattal és igen nagy érzékenységgel közelít a pedagógikumhoz, elmarasztalható ebben. (Még akkor is, ha ebben a könyvben egy jól megírt alfejezettel rámutat az egészségnek az értékrendszerek hálózatában elfoglalt helyére. Úgy lehetett volna ez a fejezet igazán hasznos, ha a Szerző nem csupán általában ír az

értékrendszerekről, hanem az iskolai nevelőmunka kijelölt értékvilágára is vet egy pillantást. Sajnos ez nem történt meg.) Így fogalmaz: „...az egészségnevelésre nem tekinthetünk úgy, mint az egyik megoldandó feladatára, hanem azt az iskola oktatási-nevelési rendszerét átfogó feladatként és koordináló szemléletmódként értelmezzük.”

(Meleg, 2006, 52. o.)

Minden nevelési feladat átfogó! A pedagógiai terminológia a feladat differencia specifikájának tekinti azt, hogy átfogó! A feladatértelmezésben ebben a könyvben több bizonytalanság is megtalálható; ez a

probléma valószínűleg abból adódik, hogy a Szerző nem szakkifejezésként, hanem köznyelvi szóként értelmezi a feladatot. Például: „A tantárgyak általi közvetítés következtében ... a nevelési feladat ismeretátadásá kezdett transzformálódni. Ez a folyamat teremtette meg a precedenst arra, hogy az ismeretátadás és nevelés közé egyenlőségelet (is) lehet tenni.” (Meleg, 2006, 53. o.) A nevelési feladat bizony nem kezdett el ismeretátadásá transzformálódni, még akkor sem, ha a rossz iskolai gyakorlatban – volt erre példa – a verbalizmus „megette” az élményt. Amikor az irodalom tanára az esztétikai kódrendszer tanítását erőlteti az irodalmi élmény helyett is, akkor valami nagy hiba történik, de a nevelési feladat marad, ami volt, csak ügyetlen mester kezében. A második idézett mondat sem szerencsés. Akkor sem, ha Herbartra (nevelőoktatás!) gondolunk, s akkor sem, ha a mai alapfogalom-meghatározásokra. Minden oktatási tevékenység – az ismeretfeldolgozás is – nevelés, a fogalom bármely definíciója szerint.

az egészségnevelés mozgalmának képviselői viszont nem vesznek tudomást a személyiségkiteljesítő értékekről, az értékpiramis csúcsára helyezik az egészséget, szelídebben szólva: egészség szemléletük nincs értékelméleti szempontból beillesztve a pedagógiai gondolatkörbe

De térjünk vissza az egészségnevelésre! A Szerző (szakirodalomra hivatkozva) úgy véli, hogy a tizenkilencedik század második felétől bekövetkezett változások nem kedveztek az egészségnevelés addigi egységének. „Az egészségnevelés ettől az időszaktól kezdve elsősorban a test nevelésével és a közegészségüggyel kapcsolatos problémává szűkül, az oktatásügy különböző szintjein lelki nevelésről már alig esett szó.” (Meleg, 2006, 54. o.) Az 55. oldalon közölt ábra (Meleg, 2006, 55. o.) az egészségfogalom iskolai szétesését és fragmentálódását kívánja bemutatni. Itt az egészségügy oldalára esik a betegség, a köznevelés oldalára a test szelete, a lelki nevelést pedig ne keressük, mert sehol sincs. Az nem lehetséges, hogy az ábra a hibás? Hogy tudniillik a Szerző egyszerűen levágta a köznevelésnek a további nevelési feladatokban szolgált céltartalmait? Vagyis az iskolát híven bemutató ábra egy részét látjuk csak, azt a részét, amelyik igazolja a Szerző gondolatmenetét! S így valóban hiába keressük, nincs a lélek sehol!

Félreértés ne essék, a bíráló szavunkkal nem védeni akarjuk az iskolát! Sem a múltbelit, sem a mait. Legalábbis a rosszat semmiképpen sem. De emlékezetünkben főlragyognak egykori irodalomórák fényei, a lélekemelő példák, a mindenkire eljutó biztatások. A történelemórák megihitt légköre, a matematika- és latinórák teljesítményre sarkalló, biztató levegője, a testnevelésórák mindent idézőjelbe tevő, összekacsintó szigorúsága és utánoszhatatlan, játékos jókedve. Ott talán nem a lélek formálódott?

Ismételten hangsúlyozzuk, hogy a Szerző iskolakritikájának igazát nem kívánjuk, nem is lehet elvitatni, de úgy véljük, hogy a nevelésméleti gondolko-

dás kínálta utakat bejárva elkerülhetett volna bizonyos üresjáratokat, tévutakat. Az irodalomjegyzék igazolja föltevésünket: egy par excellence nevelésméleti kérdés földolgozásának szakirodalmi előkészületei nem követhetők ott nyomon, ugyanis az

a Szerző igen alaposan átgondolta az iskola valamennyi aktorának szerepét az egészség fejlesztésében

elmúlt száz év egyetlen összefoglaló neveléstani műve sem szerepel a jegyzékben! Pedig érdekesek a régi gondolatmenetek, s vannak új megoldások is. Például Bábosik kiiktatja a feladatrendszert, s helyette majdnem ugyan-

azt a pedagógiai tartalmat a szükségletek fejlesztéseként mutatja be (Bábosik, 1999). Zrinszky viszont egyszerűen fölveszi a testi nevelés feladata mellé az egészségnevelést is (Zrinszky, 2002).

Megismételjük kritikai észrevételünk lényegét: az egészségnevelés koncepciója továbbra sincs beillesztve a neveléstani gondolkodás kereteibe, noha a Szerző többször is hivatkozik arra, hogy: „Ez nem csak tartalmában, és a nevelési rendszer egészébe való beágyazottságában ... különbözik az előzőektől...” (Meleg, 2006, 67. o.) Ezt a tényt még akkor is hangoztatnunk kell, ha közben teljes elismeréssel fogadjuk, hogy a Szerző igen alaposan átgondolta az iskola valamennyi aktorának szerepét az egészség fejlesztésében. Különösen érdekesnek tartjuk az e cél érdekében történt sikeres szervezetfejlesztési próbálkozást. A mentálhigiéné kínálta eszközök az iskola hatékonyabbá tételének valódi erőtartalmait jelentik. Kiváló ötlet az egészségfejlesztés konkrét iskolai programját a tanárok egészségét (is) szolgáló eszköztárra építeni. Egyértelmű, hogy a jobb hangulatú munkahely jobb közérzetet, nagyobb munkakedvet eredményez. Egy pedagógiai műhelyben – mint amilyen az iskola – meg sokszorozódnak ezek a pozitív hatások

és valódi, működő nevelő erővé válnak. Hatásuk éppen az egészség fejlesztése területén jelentős.

Az Egészség program szervezete-fejlesztési kísérlet modellértékűségét elfogadjuk. Az előbb említett mentálhigiénés eszközök hatékonyságát – a mentálhigiénés szakemberképzés elkötelezett oktatójaként – magunk is valljuk. Azt is tapasztaljuk azonban, hogy a hatékony eszközhasználat jelentős terheléssel is jár. Ezért szerencsésnek tartottuk volna, ha a Szerző legalább utalászerűen kitér arra, hogy milyen körülmények között, milyen módon szervezve látja követhetőnek a modellt.

### Egészségnevelés és testnevelés

Meleg Csillának valószínűleg nincs jó véleménye az iskolai testnevelésről. Ezt ugyan *expressis verbis* sehol nem mondja ki, mégis átüt az egész munkán, hogy kevés megértést mutat iránta. Azt jól értjük, hogy tartalmi kérdéseket nem tárgyal, hiszen ezek túlságosan megterhelnék a gondolatmenetét. Mivel azonban döntően a lelki egészségről esik szó a gondolatmenetben, azt mégsem szabadott volna szó nélkül hagyni, hogy a sport nem csupán a muszklit fejleszti, hanem a lelket, s ezen az úton (is) az egészséget is! Amint azt Szent-Györgyi Albert megjegyezte: „A sport, az nemcsak testnevelés, hanem a léleknek is a legerőteljesebb és legnemesebb nevelő eszköze.” (*Szent-Györgyi*, 1930) Egy nem sportos példával élve: ha az énekórát csak a hangképzés fejlesztésében betöltött szerepe alapján elemeznénk, akkor az *A csitári hegyek alatt* közös éle néklésének lehetséges

pedagógiai hatását nagyon szűken értelmeznénk!

A testnevelés- és sportkultúra iskolai képviselői mindig is a jövőben gondolkodtak, mindig is a tanulók jövőendő életminősége volt a célszempont. Szakmai gondolkodásuk egyik kiindulópontja, hogy nem tudja mesterséges feladathelyzetekben jólakadni a motóriumot felnőtt korában az, aki nem szerezte meg a mozgástanulás szenzitív korában a szükséges kompetenciákat. (A mai élet sajnos

a testnevelés- és sportkultúra iskolai képviselői mindig is a jövőben gondolkodtak, mindig is a tanulók jövőendő életminősége volt a célszempont

természetes feladathelyzeteket nem kínál a motórium működtetésére!) S mivel ez a felkészülés nagyon hatékonyan szolgálja a lelki egészséget, ezért érdemes vele (is) foglalkozni.

Azt írja a Szerző, hogy „Az iskolai egészségnevelés vonatkozásában a testnevelés az egyetlen olyan tantárgy, ami még csak lehetőséget sem ad arra, hogy ismeretek megtanításával történjék meg a felmerülő problémákra való válaszadás.” (*Meleg*, 2006, 56. o.) Ez bizony tévedés. A testnevelők nagyon sok ismeretet dolgoznak föl óráikon, s általában hatékonyan meg is tanítják őket. S nem csupán a sportágak balesetvédelmi-, taktikai-, technikai- és szabályismereteire kell gondolnunk, hanem a test fejlesztésének, karbantartásának tudnivalóira is. Márpedig ezek is ismeretek!

### AZ EGÉSZSÉGNEVELÉS PEDAGÓGIAI PROBLÉMÁJA

A Szerző *Educatio*-beli tanulmányának az alcíme is mutatja (*Az egészségnevelés példája*), hogy az egészségnevelésről ír. Magunk azonban úgy látjuk, hogy továbbra is az

egészségnevelésnek csak egyik szempontjáról értekeznek. Semmi kétség, egyik fontos szempontjáról. Az is egyértelmű, hogy gondolatmenete színvonalas, igényes, éppen úgy, mint a röviden bemutatott könyvében.

A tanulmány első két oldalán az egészségnevelés pedagógiai értelmezésével találkozunk, a minket leginkább érdeklő

kérdéssel. A fővezető néhány mondatban a Szerző az egészségneveléssel foglalkozó tudományokra való kitekintést mint lehetőséget értelmezi, ahol a probléma megoldódik, s „...rendszerszinten nyeri el valódi jelentőségét és értelmét...” ... „Az interdiszciplináris szemléletmód elméle-

tek, kutatási tapasztalatok kerekasztala, ahol az egymásra figyelés dialógusában izgalmas kölcsönhatások, új paradigmák és interpretációk gazdagíthatják a tudományos gondolkodást.” (Meleg, 2013) A Szerzőnek ez a nyelvi is igen jól megfogalmazott, láttató mondata valószínűleg túlságosan is nagy várakozásokat ébreszt az olvasóban. A következő sorokból ugyanis az derül ki, hogy az egészségnevelés kérdéskörét Meleg Csilla itt csak az életminőséghez való hozzájárulás (korlátozó) szempontjából vizsgálja.

Megállapítja, hogy „...az egészségnevelést olyan komplex és az iskola működési rendjéhez illeszkedő tartalommal ruházzuk fel, mely az egészségneveléssel is foglalkozó tudományágak egyikében sem található meg együttesen a diszciplináris hangsúlyok különbözősége következtében. Így tulajdonképpen diszciplinák felettív tágitjuk az iskolai egészségnevelés értelmezési tartományát, melyben az egészség fogalma

is a valamikori holisztikus tartalmak hordozójává válik...” (Meleg, 2013) Nehezen érthető számunkra ez a megállapítás. Mi ugyanis azt gondoljuk, hogy az iskola célértékei, a célértékek feladattá alakítása és a pedagógiai munka kivitelezésének minden mozzanata a neveléstudomány illetékességi körébe sorolható. Mi nem úgy látjuk, hogy az egészségnevelés pedagógiai értelmezése

csak a „diszciplinák feletti értelmezési tartományban” lehetséges!

A tanulmány főszövegeinek címe (*Magatartásformáló szervezeti tudás*) utal *Az iskola időarcaiban* bemutatott iskolai szervezetejlesztési kísérletre. A kiindulópont az egészséggel kapcsolatos iskolai

tudás fragmentálódása, szaktanári kompetenciába kerülése, a nevelési feladat ismeretátadásá váló transzformálódása. „A feltárt problémára az iskola nevelési rendszerének újragondolása kínálta a választ, mégpedig a lelki egészség hangsúlyos fejlesztésével.” [...] „...egészségnevelési feladatként definiáltuk az iskola minden napjainak tartalmát és kapcsolatrendszerét.” (Meleg, 2013) Ez a támpont jelentette a szervezetejlesztés alapját. E lehetőséget továbbra is fontosnak tartja a Szerző, ezért az interdiszciplináris szakirodalom kínálta új lehetőségek felé fordul. A szervezeti tudással kapcsolatos közgazdasági modellek nyomán érdeklődését a hallgatólagos tudás foglalkoztatja. Nevezetesen az a probléma, hogy „Milyen értékeket és hagyományokat tartalmaz ... az iskola hallgatólagos szervezeti tudása, hogyan lehet ezekre alapozva a jelen iskolájában meglévő szakértelemmel a szervezeti kultúra fejlesztéséhez hozzájá-

Azt gondoljuk, hogy az iskola célértékei, a célértékek feladattá alakítása és a pedagógiai munka kivitelezésének minden mozzanata a neveléstudomány illetékességi körébe sorolható. Mi nem úgy látjuk, hogy az egészségnevelés pedagógiai értelmezése csak a „diszciplinák feletti értelmezési tartományban” lehetséges

rulni?” (Meleg, 2013) A hallgatólagos tudás explicitté váltásához (Nonaka modellje alapján) a tudásváltást tartja szükségesnek, melynek alapján iskolai egészségterkép rajzolható.

Meleg Csilla szerint „...a tudásváltás első megjelenési formája, amikor a hallgatólagos egészség tudás lelki egészségvédelemként dokumentált tudássá alakul”, az „...átrendeződő társas erőter kapcsolja össze a pedagógiai szakértelmet az iskolaszervezet magatartás- és viselkedésformáló erejével.” (Meleg, 2013) A lelki egészségvédelemnek ebben a tudományos alapú víziójában a boldog pedagógus, a boldog gyermek és a boldogító iskola vonzó képe rajzolódik ki. Magunk is hiszünk abban, hogy erre minden lehetséges erő mozgósításával törekedni kell. Úgy véljük azonban, hogy a tanulmányban bemutatott lehetőségek valódi pedagógiai ereje kisebb a Szerző által vártnál.

---

## KONKLÚZIÓK

---

Meleg Csilla tanárnő *Az iskola időarcai* című könyvében és a *Pedagógiai probléma – szervezeti válasz* című tanulmányában új szempont, a korszerű szociológiai időszemlélet néhány új fogalmának fölhasználásával elemzi az iskolai egészségnevelés tennivalóit.

Az új nézőpont jó keretet ad a gondolatmenetnek, de az egészségnevelés problematikáját továbbra sem illeszti be megnyugtatóan a nevelői gondolkodás egészébe. Úgy érezzük, hogy a hagyományos értékelés és a belőle levezetett feladatrendszer kezelhetőbb a pedagógiai

tervezésben, ellenőrzésben és értékelésben – még az egészségnek, mint fontos célértéknek a szolgálatában is – mint a pedagógia világán kívül született egészségnevelés-felfogás. (Ezt vitatni nem lehet az iskola gyakorlatának bírálatával. Azaz a gyarló gyakorlat nem feltétlenül az elmélet kritikája a pedagógiában.) Csakis az elmélettel való konfrontáció és az abból adódó következtetések levonása adhat választ. Itt azonban a nevelésméleti gondolkodásnak egyik koncepciójával sem történik konfrontáció.

A Szerző színvonalasan elemzi az Egészség programot, és meggyőzően bizonyítja annak modellértékű voltát. Különösen fontos új tudományos eredménye, hogy a szervezettefejlesztést, mint működő pedagógiai erőt hitelesen láttatja elméleti szinten és egy konkrét iskola gyakorlatának bemutatásával. Ugyanakkor azt is hozzáteszi, hogy e program sem kínál kész megoldást minden iskola számára, mivel „ami az egyik iskolában jól működik, megvalósítható pedagógiai program, az a másik iskolában megbukhat.” (Meleg, 2013) A beválás leglényegesebb kritériumának – általunk is támogathatóan – a tantestület motiváltságát és elkötelezettségét tartja.

Mi ennél kissé még tovább bontanánk a pedagógiai hatótényezők körét, s azt mondanánk, hogy a leglényegesebb kritérium a pedagógus személye. Az alapvető nevelőintézményben, az iskolában hivatás-szerűen dolgozó szakemberek – tanítók, tanárok, fejlesztő pedagógusok, szociálpedagógusok, szabadidő-szervezők stb. – máig őrzik hármas eredetük jellegzetes vonásait.<sup>3</sup> Meglátásunk szerint a Meleg Csilla által vizionált iskolai munkába hatékonyan integrált egészségnevelés (testi nevelés) leg-

---

<sup>3</sup> „Különböző ötvözetben érvényesül bennük az Atya (a lelki vezető, a bizalmas), a Mester (a szaktudás birtoklója) és a Hivatalnok (a közösség nevében hivatalosan értékelő, a továbbhaladásról döntő) szerepe. Olykor a Csendbiztos (fegyelmző, rendfenntartó) szerepköre is hozzárendelődik e hármas jelleghez.” (Gombocz, 2004)

főbb biztosítéka nem lehet más, csak a huszonegyedik század kihívásaira pedagógiailag és szakmailag egyaránt magas szinten felkészített és felkészült testnevelő tanár. Egy olyan testnevelő tanár, aki az egyre bővülő és a korábbiaknál tágabb értelmezést nyelő oktatási tartalom jegyében képes tanítványainak közvetíteni azt, hogy a testnevelés tantárgy ma már nem elsősorban a tornaterem négy fala közé zárt, az iskolától távol eső sportpályákon zajló testgyakorlást jelent, hanem egy olyan műveltségi terüle-

tet jelöl, amely más műveltségi területekkel (tantárgyakkal) karöltve igyekszik megoldást találni korunk globális problémáinak ráeső részére. A testnevelés a mozgásműveltség és a motoros képességek fejlesztése mellett többek között szerepet vállal a testi és lelki egészség egyensúlyának megteremtésében, az egészséges életmódra nevelésben, a káros szenvedélyek elleni harcban, a helyes higiénés és szexuális szokások kialakításában, valamint a rekreáció és a rehabilitáció területén is. (Hamar, 1998)

## IRODALOM

- Ágoston György (1970): *Nevelélmélet*. Tankönyvkiadó, Budapest. 91.
- Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (1997): *Pedagógiai lexikon I-III*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Comenius Amos János Nagy oktatástana. Fordította: Geréb György (1953). Akadémiai Kiadó, Budapest. 225-229. és 287.
- Claparède, Eduard (1974): *A funkcionális nevelés*. Tankönyvkiadó, Budapest. 77.
- Esterházy Péter (2006): *Utazás a tizenhatos mélyére*. Magvető, Budapest. 15.
- Gáspár László (1977): *A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gombocz János (2004): A testnevelő tanár és az edző pedagógiai szerepe. In: Biróné Nagy Edit (szerk.): *Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és a sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Dialog-Campus Kiadó, Budapest – Pécs. 147.
- Hamar Pál (1998): A testnevelés tartalmi korszerűsítésének nemzetközi trendjei a közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 48-56.
- Meleg Csilla (1999): Az iskolarendszer és az oktatás szerepe az egészséggel kapcsolatos ismeretek közvetítésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 64-75.
- Meleg Csilla (2002): Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 11-29.
- Meleg Csilla (2006): *Az iskola időarcai*. Dialog Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- Meleg Csilla (2013): Pedagógiai probléma – Szervezeti válasz. Az egészségnevelés példája. *Educatio*, 2. sz. 213-223.
- Szent-Györgyi Albert (1930): *Az iskolai ifjúság testnevelése*. Előadás. Országos Testnevelési Kongresszus, Szeged.
- Zrinszky László (2002): *Nevelélmélet*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.