

Őszi mustra

Őszi számunk bevezető tanulmányában a szerzők – Albert-Lőrincz Márton és Albert-Lőrincz Csanád – olyan kérdésre keresik a választ, mely terén a kelet-európai térség iskolái, köztük a hazai, romániai oktatás is jelentős lemaradásban van: „Mit tehet az iskola? ... hogyan tud reagálni a multikulturális helyzetre, mennyire integrálják a multikulturalitás eszméjét a nemzeti curriculumok, az oktatási tartalmak eléggé tapintatosak-e a multietnikus kultúrákkal szemben, figyelnek-e a kisebbségek érzékenységre, felelősséget tud-e vállalni a multikulturális habitus kialakításában?”

A folytatásban Fodor László tanár úr írásából a korszerű nevelés egy másik fontos alapfeladatának kérdéseiről tájékozódhatunk: „a nevelés törekedjen jól edzett és jól fejlett ... testiséggel, ugyanakkor ellenálló és jól kifejtett, azaz ép és egészséges lelkülettel rendelkező ... testi és lelki állapotában kiegyensúlyozott emberek formálására.”

A kulturális sokszínűsége figyelés és a testi-lelki egyensúly fejlesztése mellett a tanári, nevelői munkában – törvényi előírásként vagy szakmai hivatástudatból fakadóan – olyan feladatokra is időt kell szánni, mint a tehetség felismerésének és gondozásának a mikéntje. Mező Katalin és Mező Ferenc a tehetség azonosításának és a tehetségesnek vélt diákok programba választásának kérdései mellett kitérnek a tehetségkonceptió meghatározására, mely „viszonyítási alapot és egyben értelmezési keretet nyújt a tehetségazonosító és gondozó tevékenységnek.”

Nézőpont rovatunkban Szentes Erzsébet tanulmánya a pályaorientáció és a szakmai felkészülés felsőoktatásbeli lépéseit vizsgálja; azt, hogy a hallgatónak sikerül-e a felsőfokú képzés során a pályaérettség szintjére elérnie. Pályaérett pedagógusokra az oktatás minden szintjén szükség van, annak felsőbb szintjén és az óvodában is, ahol az „akaratukat gyakorló” gyermekek teszik próbára a nevelő szakmai tudását, türelmét és felkészültségét. Erről és a „hisztis” gyermekekről Fazakas Imola írásában olvashatunk és kaphatunk szülőnek, pedagógusnak egyaránt hasznos tanácsokat arról, mit tegyünk, és mit ne, amikor a kisgyermek az „akaratban gyakorolja” magát.

Az óvodai művészeti (tehetségazonosítás?) oktatással indítja Lakatos Bíborka a román–magyar pedagógusképzést összehasonlító tanulmányát, melyet CEEPUS-ösztöndíjasként (Central European Exchange Programme for

University Studies = Közép-Európai Felsőoktatási Csereprogram) készített Szarvason. Az összehasonlításban kitér a gyakorlat jelentőségére, a gyakorlati óvodában és iskolában végzett munka fontosságára, mely hozzásegíti a hallgatókat a munkájukhoz szükséges rutin, a szakmai tapasztalat megszerzéséhez.

Örökség rovatunkban folytatjuk Szabó Kálmán Attila tanár úr tanulmányát, melyben a szerző az erdélyi tanítóképzés két világháború közötti történetéről, válságos helyzetéről számol be.

Portré rovatunkban ezúttal az '56-os események után „antimarxista beszélgetésekkel” a munkásosztály érdekeit sértő cselekedetek miatt elítélt, majd közkegyelemben részesülő, tehát „szerencsés”¹ Bura László tanár úr életpályájáról olvashatunk a szerző saját visszatekintő soraiban, illetve szatmári kollégái megemlékező írásaiban. Mustránkat is a portréban bemutatott, életében példamutató munkásságot kifejtő nyelvész, helytörténész, iskolát alapító és vezető tanár könyvének előszavából vett latin közmondással zárjuk: *Serva ordinem et ordo serbabis te!*, vagyis *Tartsd meg a rendet, és a rend megtart téged!*

¹ Bura László: Előszó helyett. In Bura László: *A többszólamúság ösvényein*. Csíkszereda, 2013, Status Kiadó.

Albert-Lőrincz Márton – Albert-Lőrincz Csanád

Kifelé a multikulturális térbe

Kivonat

A társadalomkutatók figyelme a '90-es években fordult a multikulturalizmus felé. Számos értekezés látott napvilágot, leginkább az amerikai és a kanadai társadalom vonatkozásában. Az európai nemzetállamokban a multikulturalizmusnak más jegyei domborodnak ki, így az Európai Unióban is. A multikulturális társadalmakat itt részben a társadalmi mobilitással velejáró kulturális migráció, részben az országhatárok történelmi elmozdítása alakítja ki. A multikulturális társadalom felé tartó fejlődés egyik kérdése a multikulturális státus körül fogalmazódik meg, amelynek értelmezését a Kymlicka által bevezetett „multikulturális állampolgárság” analógiájára próbáljuk fölépíteni. A multikulturális státus – mint olyan – értelmét veszti a személyek, etnikai kisebbségek és nemzetek vonatkozásában, mert a nemzeti identitás akadályába ütközik, de társadalmi vonatkozásban érvényt szerezhet magának, mivelhogy a multikulturalizmus a társadalmat jellemzi. Az általunk felvetett kérdés az, hogy a multikulturalizmussal szembekerülő kortárs társadalmak hogyan boldogulnak vele? Az látszik járható útnak, ha az erre irányuló társadalmi cselekvéseket, elsősorban az iskolai nevelést bevonják a multikulturális kompetenciák fejlesztésébe, mert a népek és kultúrák természetes védekező mechanizmusai inkább az elkülönülést, mint az önfeladást támogatják, így a multikulturális együttélésnek nem marad más alternatívája, mint a kulturális identitás megtartása, ápolása és a sokféleség integrálása.

Kulcsszavak: *multikulturalizmus, társadalmi mobilitás, multikulturális állampolgárság, multikulturális státus, identitás, az iskola kultúraátadó szerepe*

A multikulturalizmus tematizálása

„Nem tagadhatjuk, hogy az elmúlt évtizedekben fontos döntések indultak útnak a nemzetállamokból kifelé, nagyobb, gyakran szétszórt terekbe. Az európaiak számára itt lép színre az a legalább látszólag jól körülhatárolt tér, amelyet ma Európai Uniónak hívnak” (Dahrendorf 2004, 105. p.). A nemzetállamokból kifelé a multikulturális térbe?

A múlt század közepén létrehozott Európai Gazdasági Közösség (Közös Piac) első fejlődési szakaszában (1951–1957) olyan gazdaságpolitikai alapelveket fektettek le, amelyeknek célja az AEÁ életszínvonalának elérése vagy megközelítése volt. Ehhez gazdaságélénkítő stratégiát kellett kidolgozniuk. A gazdaságélénkítő stratégia sikerességéhez, a háború utáni gazdaság újjáépítéséhez új struktúrákra, anyagi-pénzügyi eszközökre és gazdasági humántőkére volt szükség. Robert Schuman (1886–1963) francia politikus nevéhez fűződik az Európai Szén- és Acélközösség (az 1951. április 18-i Párizsi szerződés nyomán) létrehozása, amelyben hat iparilag fejlett nyugat-európai ország vett részt, a későbbi Európai Unió alapító tagjai. Az európai gazdaság szerkezeti átalakításának már ebben a kezdeti szakaszában felszínre kerültek a munkaerővel kapcsolatos kérdések: egyfelől a felszabadult munkaerőnek az újra elhelyezése, amelyet a munkapiaci túlkínálat könnyen megoldott, másfelől a keresleti oldalon megmutatkozó hiány, amit pótolni kellett. Nos, ez a mechanizmus vezetett el a vendégmunkások megjelenéséhez Európában. A folyamat legszembetűnőbben a német gazdaságban követhető nyomon, a maga társadalmi vonzataival együtt.

A személyek és a munkaerő áramlásának biztosítását a gazdasági érdekekből fakadó szükséglet diktálta. A munkaerő-mobilitás azonban együtt járt, és ma is együtt jár a kultúrák migrációjával, a kultúrák találkozásával, aminek pozitív és negatív hatásai vannak. Az euroszeptícizmus egyik forrása, az idegenektől való félelem részben az idegen kultúrákkal való szembesülésre vezethető vissza, ami ráerősít a befogadó társadalmak gazdasági és munkaerő-piaci frusztrációira. A gazdasági-politikai és társadalmi változásoknak ez a trendje irányította a szociológusok, közgazdászok, filozófusok és társadalomkutatók figyelmét a multikulturalizmusra.

A nyugati társadalmak szakirodalma a '70-es években fedezi fel a multikulturalizmust, Kelet-Európában jó két évtizedes késéssel, a '90-es években kezdenek értekezni róla. A volt szocialista nemzetállamok tehát később találkoznak vele – mint társadalmi ténnyel – megkerülhetetlenül. Ekkor az amerikai szakirodalomban már multikulturális robbanásról beszélnek. Nathan Glazer az 1997-ben megjelent *We are all multiculturalists now* című könyvének első fejezete, a *Multicultural explosion* jelzésértékkel bír.

A kultúrák többféle módon találkozhatnak egymással. Ennek egyik formája a társadalmi mobilitáshoz, a külső és belső migrációhoz kapcsolódik.

Az amerikai típusú, úgynevezett befogadó társadalmakban (Kanada, Ausztrália, AEÁ) a faji és nemzeti keveredés nyomán találkoznak a kultúrák, részben

a gyarmatbirodalmi kultúrákon keresztül, részben a megélhetési vagy politikai migrációs hullámoknak köszönhetően. A migrációs keveredés alapvetően a különféle faji és nemzeti hovatartozású emberek önkéntes bevándorlásában teljesedik ki, és hozzáadódik az amerikai rabszolga-kereskedelemhez kötődő korábbi faji-etnikai polikromatizmusához.

A hagyományos nemzetállamok máshogyan találkoznak a multikulturalitással. Itt is van migrációs keveredés – lásd az EU német modelljét, a francia vagy holland exgyarmatokról való bevándorlást, a kelet-európai megélhetési migrációját a fejlett nyugat-európai országokba –, de olyan is, amely a különféle békeszerződések határozataiból fakadón mesterségesen hozták létre a kultúrák és nyelvek keveredését határmódosításokkal.

Az EU-s személyi mobilitást az 1961-ben Torinóban aláírt (1989. decemberében fogadták el) Európai Szociális Charta bátorítja és szabályozza. Ebben fogalmazódik meg a munkaerő szabad áramlásának és a személyek szabad mozgásának joga az EU területén. A migrációhoz kapcsolódó kulturális keveredés, a kultúrák egymáshoz közelebb kerülése az Unión belül – mint belső migráció értelmezhető –, amellyel vele jár az idegen kultúrák migrációja is. Az ex-gyarmatbirodalmakon belüli migrációval, nevezzük kvázi belső migrációnak, a nemzeti és a faji másság egyre láthatóbbá válik a különböző országokban. Ehhez hasonlóak a külső, megélhetési vándorlások is (például az ázsiaiak áttelepedése az európai vagy az amerikai kontinens országaiba).

A többkultúrás tér – amint már jeleztük – olyan körülmények között is létrejöhet, amelynek történelmi vagy népességdinamikai gyökerei vannak. Előbbit az országhatárok elmozdítása, béketárgyalások, annexiók, régiók önálló státusba kerülése, utóbbit az etnikai típusú népszaporulat aránytalansága okozhatja. A vázolt folyamatok nyilván nem kizárólagosak.

Nos, ha a politikai filozófia multikulturális robbanásról beszél, ti. a globális migráció értelmében, amely egyre inkább valószínűsíti a fajok, nemzetek és kultúrák sokrétű és sokszínű keveredését, magától kínálkozik a kérdés: *van-e, lehet-e multikulturális státus? Avagy inkább a kulturális identitás megtartását, ápolását és a sokféleség integrálását kellene elősegíteni?*

Állampolgárság és kulturális státus

A kérdésfelvetést Will Kymlicka 1995-ben *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights* címen publikált könyve indukálja. A könyv címe nem kis figyelmet kelt az által, hogy az állampolgárságot a multikulturális jelzővel társítja, ami igencsak szokatlan és merész, ugyanis az állampolgárság meghatározó eleme az államhoz tartozás.

Az állampolgárságot a politikai és szociális jogok hozzáférhetősége és gyakorlása alapozza meg. Az állampolgárság az államhoz tartozás politikailag érvényes státusa. A hovatarozási élményt (nemzet- és hazaszeretet) nem a formális, személyi iratokkal igazolható jogi státus határozza meg (ez a lojalitás), az csak befolyásolhatja, hanem azok az érzelmi-motivációs mechanizmusok, amelyeket a jogi státus aktivál az állampolgárban. Ez bizony viszonyulás, amelynek megnyilatkozását az alakítja-irányítja, hogy a személy – mint állampolgár – mennyire érzi magát otthon, mennyire elégtődnek ki politikai, jogi, társadalmi és megélhetési szükségletei az adott társadalomban.

A Kymlicka (1995) által felvetett multikulturális állampolgárság fogalma túlmutat az eddig használatos állampolgársági státus bármelyikén – a görög demokráciák osztályhoz és nemhez kötött polisz-polgárságán, a francia nemzetpolgárságon, a XX. században meghonosodott kettős vagy többszörös állampolgárságon, illetve a Maastrichti Szerződés (1993. november 1.) óta érvényes európai transznacionális állampolgárságon –, mivelhogy *előrevetíti* a multikulturális állam fogalmát. Kymlicka nem erről beszél, hanem a nemzeti közösségek és etnikai csoportok társadalmi beilleszkedéséről (*accomodation*).

A multikulturális állampolgársági státus meghirdetésével Kymlicka (1995) egyet nem értését fejezi ki úgy a klasszikus – amely a differenciált csoportjogok védelmét hirdeti –, mint az új, a kultúrák relativizálása mellett állásfoglaló individualista liberalizmussal szemben, és egy harmadik alternatívát javasol. Kymlicka szerint egyik korábbi liberális út sem járható, mert egyik sem oldja meg az etnikai-nemzeti jellegű feszültségeket, konfliktusokat. Úgy véli, hogy a „*multicultural citizenship*” megújíthatja a liberális gondolkodást, mivel egyensúlyt tud teremteni a nemzeti kisebbségi jogok védelme és a liberális doktrína alapértékei között. A reprezentatív demokrácia, a paritásos képviselő nem rossz, sőt radikálisnak mondható eljárás a mai liberális demokráciákban, de csak időleges, átmeneti megoldást kínál a többség-kisebbség között meglévő problémák kezeléséhez. Az összes együtt élő nemzeti és etnikai kultúrák között megvalósuló

egyenlőség és méltányosság kell hogy megalapozza a multikulturális állampolgárságot – mondja Kymlicka.

Kymlicka vélhetően egy valódi multikulturális államot képzel el anélkül, hogy bármely állam a maga alaptörvényében multikulturálisként határozná meg magát. A multikulturalizmus – és ebben egyetértés mutatkozik – a társadalmat jellemzi. Olyan társadalmakra szokták alkalmazni, ahol különböző etnikumok és vallási csoportok élnek együtt. A társadalmak fejlődése ebbe az irányba halad.

Van-e, lehet-e multikulturális státus?

A státus tulajdonképpen a személy társadalmi helyét és szerepét jelzi. Egy *állapot*, amelyet a szerepek által meghatározott társadalmi hely vagy rang határoz meg. „Az egyénnek vagy csoportnak a környező társadalomhoz viszonyított helyzetére utal, mely függvénye annak, hogy a csoport vagy társadalom érvényes hierarchiáján belüli skálán milyen presztízsnak örvend.” Ez a megállapítás vonatkoztatható a kultúrára is, az embernek állampolgárként meghatározható kulturális státusa van. A kulturális státus legitimálja a kultúrában elfoglalt helyet és viszonyulási kódot.

Az állampolgársági hovatartozás nem jelöli ki a kulturális státust. A személyes hovatartozást elsődlegesen az egyén nemzeti kultúrája definiálja, amelyből részesedett, ezért magyar, lengyel, tót, szerb, horvát, zsidó, román, orosz, ukrán és így tovább az ember. Így van ez az amerikai típusú társadalomban is, ahol az amerikai állampolgár mondjuk amerikai magyar, amerikai olasz, vagy éppenséggel afroamerikai. Ez az állapot nemzedékeken keresztül megmarad, a családi ethosztól, neveléstől és kultúrától függően. Az államhoz tartozás, a politikailag definiált állampolgárság is utalhat a személy helyzetére, amennyiben nem kisebbséghez tartozik.

Multikulturális státus esetenként személyes vonatkozásban is kialakulhat, például akkor, ha az egyénnek vegyes családi eredete van, amennyiben valamely kulturális fölény nem nyomja el a másik részt, részeket a családi hagyomány-, szokás-, ünnepi szertartások és nyelvhasználat szintjén. De ez inkább csak egy ideális állapot. A dilemma alapja: az identitás. Az identitás tulajdonképpen önmeghatározás és önkéntes, ezért joggal kérdezhető: ki is az angol, a francia, a magyar, a román, a tót, a kanadai, az amerikai...? Elégséges-e valamely állampolgársági hovatartozás, vagy inkább a nemzethez (nemzetcsoporthoz) tartozás

a döntő. Ma már általában elfogadott az identitás föl vállalásával, deklarálásával, és nem a származási eredettel történő nemzeti és kulturális státuskijelölés.

A multikulturális státust – a kulturális státus analógiájára – sok egymás mellett élő kultúrát képviselő társadalmi állapotként fogjuk fel, olyan társadalomként, amelyben az eltérő nemzeti és etnikai csoportok a saját kultúrájukat gyakorolják, a saját értékrendjük szerint szerveződnek. Multikulturális identitás a maga valóságában nincs, de van multikulturális attitűd, és van multikulturális társadalom. Multikulturalizmusról akkor beszélünk, amikor a társadalom tagjaiban az övétől eltérő kultúrákkal szembeni elfogadó, toleráns magatartás a mindennapi élet integráns részévé válik. Nem magától alakul ki, sőt létrejöttét gátolják a régi beidegződések, előítéletek, mítoszok, tabuk, narratívák.

A kulturális „jéghegy” sok mélységet – racionális és irracionális, valós és mítikus elemet – rejt magában. A kultúrahordozók – nyelv, szokások, viszonyulások, viselkedések, mentalitás stb. – természetsszerűleg rétegződnek, csoportosulnak, és autonóm kultúrákat alakítanak ki. Adott térben, adott időben értelmezik magukat. A múlt kulturális hagyományaira támaszkodva az aktuális politikai-társadalmi értékrendbe ágyazódnak. Érthető, hogy a multikulturalizmus nem ugyanazt jelenti a többségi társadalom számára, mint a kisebbségi csoportok számára, nem ugyanazt a tartalmat hordozza a bevándorlás során újonnan kialakuló közösségekben, mint az őshonos népcsoportokban, és nem ugyanaz az olvasata a vegyes házasságokból származó gyermekek identitás-meghatározásában, mint a tiszta etnikai házasságokból származottaknál (Kymlicka 1998).

Kultúramegőrzés és integráció

Az eltérő értelmezés mögött az is meghúzódhat, hogy az egyén (de akár egy népcsoport is) miként képzei el adott társadalomba való integrációját: az anyakultúra feladásával (*deculturation*), vagy az anyakultúrából származó másság konzerválásával, továbbvitelével. Ez nagyban összefügg azzal, hogy egy nemzet vagy nemzetrész (kisebbségi népcsoport) milyen kultúradattal rendelkezik, milyen a kollektív identitása, autonóm státusa, mennyire van a többiektől kiszolgáltatottsági, függőségi helyzetben, milyen szinten érvényesül a kultúrák egyenlősége, értékelése, méltatása, de attól is, hogy kap-e elégséges támogatást saját kultúrája ápolásához. A kollektív identitástudat – mint identitásvállalás – a közösségi hovatartozás vállalásában nyilvánul meg, olyan közösségi ismérv,

amely racionális és irracionális tartalmakat strukturál, értelmi (*Knowledge, Awareness*) és érzelmi-motivációs attitűdöket kódol. Nemegyszer ez utóbbi erőteljesebben jut érvényre, ami rontja a multikulturális közérzetet. Valószínűleg erre a dimenzióra gondol Dahrendorf, amikor azt mondja, hogy „az úgynevezett multikulturális társadalmak igazából csak statisztikailag multikulturálisak, a valóságban bámulatos ügyességgel válnak szét a különböző kultúrák” (Dahrendorf 2004, 39. p.). A kultúrák egymás mellett élése, a másság elfogadása, a kulturális sajátosságok értékékként tételezése, az idegen kultúra megértése és méltatása lehet a multikulturális állapot *modus vivendi*-je. De erre fel kell készülni.

Lojalitás és felelősség: az iskola színrelépése

Azt tapasztaljuk, hogy a nemzetállamok – igaz görcsösen – kifelé tartanak egy multikulturális térbe, de azt is, hogy a nemzetállamokban belülről is elindult egy kifelé tartási folyamat – Dahrendorf szavaival élve –, amely fölláztatja a monokromatikus hagyományokat, teret engedve a beáramló-beszüremkedő idegen kultúráknak. Két kérdésünk van. (1) Hogyan oldja meg egy adott társadalom az évszázados etnikai-kulturális sokféleségből származó feladatokat úgy, hogy konzerválja a nemzeti egység gondolatára fölépített társadalmat? (2) Mit kezdjen egy monokromatikus, vagy monokromatikus egységet deklaráló társadalom a megjelenő idegen kultúrákkal, amelyekkel az imigráció nyomán szembesül? Kymlicka (1995) fent ismertetett középútja, a multikulturális állampolgárság ma még naivnak tűnik, legalábbis a kelet-európai erősen nemzetcentrikus társadalmakban. A nemzeti közösségek és etnikai csoportok védelme is kérdéses. A pozitív diszkrimináció sok ellenállás, ellenségeskedés és feszültség forrásául szolgál a többségi kultúra tagjaiban, mivel a többségi szükségletek kielégítettségi szintje is hiányos. A politikai paritás is csak átmenetileg kezeli a problémát, nem oldja meg. A beolvasztás antidemokratikus, antihumánus, emberjogilag megbélyegezhető, korszerűtlen. Az együtt élő kultúrák egyenlő és méltányos elfogadása és elbírálása a többség ellenállásába ütközik.

Tudatában vagyunk annak, hogy a kifelé tartás a nemzetállamokból elkezdődött, de a kihívás nagy. A nemzetiségek és etnikai csoportok szeretnék tovább éltetni a saját kultúrájukat, ugyanakkor jó állampolgárként lojálisan szeretnének élni. A cél nem lehet más, mint erős demokratikus közösségként érvényesülni és kapcsolódni a nagyobb multikulturális térbe, az Unióba. Megnöött az

oktatáspolitikai és az iskolai szervezetek felelőssége a lojális állampolgári attitűd kialakításában.

Mit tehet az iskola? Mindenek mellett az oktatási és nevelési funkciójából fakadó, azzal szorosan összekapcsolódó kultúraátadó funkciójának felülvizsgálását. Meg kell vizsgálni, hogy hogyan tud reagálni a multikulturális helyzetre, mennyire integrálják a multikulturalitás eszméjét a nemzeti curriculumok, az oktatási tartalmak eléggé tapintatosak-e a multietnikus kultúrákkal szemben, figyelnek-e a kisebbségek érzékenységre, felelősséget tud-e vállalni a multikulturális habitus kialakításában? „A multikulturális habitus kialakítása inkább az óslakosoknál, mint a külföldieknél tételez fel oktatási folyamatot, olyan művelődésbeli fejlődést, amelyben [...] az idegen kultúra elemei hiányosságként jelennek meg, amely miatt az ember saját magát éli meg idegenként” (Lenzen 1996, 72. p.). Lenzen nem tágítja ki a problémát az olyan szituációkra, ahol évszázadok óta egymás mellett élnek különböző etnikai-kulturális népcsoportok, akiknek „kultúraelemei” – hasonlóan a külföldi bevándorlókéhoz – nem jelennek meg, vagy torzultan vannak jelen a többségi nemzeti kultúrában, emiatt az őshonos kisebbségek frusztrálódnak, vagy kifejlesztik a maguk „etnikai nacionalizmusát” (*ethnic nationalism*) (Hollinger (1995), miközben a többségi nemzet kompenzáló nacionalizmussal reagál, és kvázi idegenként viselkedik.

Az iskolának nemcsak használható és hasznosítható tudást kell átszármasztania, nemcsak viselkedési és életvezetési elveket, orientációs értékeket, normákat, viszonyulási módokat kell kialakítania, nemcsak felszínre kell segítenie a legjobbat, amire képesség van, hanem ki kell alakítania a kritikus gondolkodás és kritikus viszonyulás képességét is önmagával és másokkal szemben, saját kultúrája és a mások (legfőképpen a vele együtt élők) kultúrájával szemben. A modern nevelési eszmény az „eltérő identitással rendelkező egyének, csoportok és nemzetek közötti együttélés normáinak tudatosítását, az ezt elősegítő kognitív, affektív és szociális kompetenciák kialakítását tűzi ki célul” (Albert-Lőrincz 2009, 23. p.). Mindaddig, amíg az iskola nem ismeri fel azt, hogy kultúraátadó szerepe felértékelődött, feladatait nem tudja teljesíteni.

A kultúraátadás kettős irányultságú kell hogy legyen: a saját kultúrához való tudatos és kritikus viszonyulás kialakítása, illetve az idegen kultúrák minél mélyebb megismertetése. Egyik a reális, a demitizált kulturális tudatot formázza, a másik a másság tiszteletének az alapja. Az, hogy az iskola milyen kultúrával vértéz fel, meghatározhatja, hogy a későbbi felnőtt a nacionalista irányt vagy a demokratikus nyitottságot választja-e. Ma már bizonyosság, hogy a nacionalista

nevelés korszerűtlen és retrográd, a multikulturalitásra való nevelés előremutató, progresszív. Nyilván nem a nemzeti értékekről való lemondásról van szó, hanem azok demagóg felértékeléséről.

Hatások. Az európai multikulturalizmus, habár az amerikaitól több vonatkozásban is különbözik, polgári viselkedési kompetencia kialakítására ösztönöz. A nevelést a saját hagyományainkkal és értékeinkkel összhangban levő toleráns európai multikulturális kompetenciák szolgálatába kell állítani. A nevelés azért válhat a multikulturalizmus kialakító vagy gátló tényezőjévé, mert elősegítheti a demokratikus szellemiséget, a toleráns vagy pozitívan diszkrimináló szemléletet és mentalitást, ami kedvez a multikulturális együttélésnek, illetve megakaszthatja a nacionalista-soviniszta intoleranciát (Albert-Lőrincz és Albert-Lőrincz 2012, 38. p.). A nevelési hitelrontás (hiteltelenség) csak erősíti a bizalmatlanság érzését. Amikor a tanuló nem azzal találkozik a hétköznapokban, amit az iskolában tanítanak neki (például a demokráciáról, a jogérvényesítésről, az egyenlőségről, a jóságról, a kisebbségekről, a nemzetről stb.), negatív attitűd, súlyosabb esetben illojális magatartás alakulhat ki benne az iskolával szemben. Ha arra gondolunk, hogy az iskola a társadalom miniatűr leképződése, beláthatjuk súlyos társadalmi következményeit.

Feladatok. Komolyan kell venni az iskola kultúraátadó szerepét. A multikulturalizmus érvényesüléséért küzdeni kell. A multikulturális készségek is emberi készségek, tehát kialakíthatók. Ebben a folyamatban az iskolára hárul a legnagyobb feladat. Az, hogy az iskola mennyire tud felnőni ehhez a szerephez, az a társadalom felelőssége.

A dilemma dilemmája. A multikulturalitás jelen van a mai társadalmakban, mivel a nyitott társadalmak lényege az új típusú, nem nemzeti alapú egység létrehozása. Ma még nem sikerült az aktivista, participatív belső integrációt megnyugtatóan megoldani, az etnikai népcsoportok vallási trendek mentén tördelik részekre a társadalmakat. Nem tisztázott állapot, de a politikai kultúra napirenden tartja. Csak a felmerülő kérdésekre nem tudják még a válaszokat.

Irodalom

- Albert-Lőrincz Márton – Albert-Lőrincz Csanád: A polgári nevelés szükségessége az európai állampolgársági habitus kialakításában. *Magiszter*, 7. évfolyam 3–4. sz. (2009), 16–28. p.
- Albert-Lőrincz Márton: A monokulturális hagyomány és a multikulturalizmus. *Magiszter*, 10. évf. 2. sz. (2012), 26–42. p.
- Dahrendorf, Ralph: *Egy új rend nyomában. Előadások a szabadság politikájáról a 21. században.* (Ford. Harmathy Veronika), Budapest, 2004, Napvilág Kiadó.
- Glazer, Nathan: *We are all multiculturalists now.* Cambridge, London, 1997, Harvard University Press.
- Hollinger, David A.: *Postethnic America: Beyond Multiculturalism.* NY, 1995, Basic Books (2005 Edition).
- Kymlicka, Will: *Multicultural citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights.* Oxford, 1998, Clarendon Press.
- Kymlicka, Will: American Multiculturalism in the International Arena. *Dissent* (Fall 1998), 73–79. p.
- http://www.stanford.edu/class/polisci_92n/readings/nov13.1.kymlicka.pdf, (letöltve 2013. 06. 29.)
- Lenzen, Dieter: Európaivá nevelés és oktatás (ford. Lesznyák Ágnes). *Magyar pedagógia*, 96. évf. 1. sz. (1996), 59–76. p.

Fodor László

A testi és a lelki egészség egysége

1. Test és lélek

Elvitathatatlan tény, hogy az ember mint egészszleges biológiai lény részben testi (szomatikus, fizikális), részben pedig lelki (pszichikus, elmebeli) aspektusokat foglal magában. Alapvető jellemzője, hogy biológiai megalapozottságú materiális és objektív, azaz tapintható testiségéhez (sejtek, szövetek, csontok, hús, vér, szervek stb.) anyagtalan (egyfajta energiaként testet öltő és szellemi jellegű), tehát szubjektív, nem kitapintható lelki természet kapcsolódik. Úgy is fogalmazhatunk, hogy az ember fizikai testben lakozó lelkülettel rendelkező lény. Míg a test helyet ad a léleknek, addig a lélek életben tartja a testet és hatékonyan működteti. Ahol a test létezik, szükségszerűen ott nyilvánul meg a lélek is. A testhez éppen úgy tartozik az elme, mint ahogyan az elméhez a test. A test nemessége nagymértékben a lélektől függ, a lélek értéke pedig a test állapotától is. Az elme olyan szorosan ragad a testhez, hogy az mindig csakis ott juthat érvényre, illetve ott működhet és hathat, ahol a test van. Azt lehetne kijelenteni, hogy a test és a lélek mindig egyszerre, azonos időben egy helyen vannak. Aligha kétséges, hogy a test és a lélek kettőségének, illetőleg változatos jelenségeinek esetében az emberi létezés két elsődleges síkjáról van szó (amennyiben ezennel eltekintünk a szellemi dimenziótól). Az emberi test szerkezeti és funkcionális felépítésével ma a biológiai, a lélek jelenségének vizsgálatával pedig a pszichológiai tudományok foglalkoznak. A test és lélek kapcsolata azonban – a legrégebb idők óta – fontos filozófiai és teológiai kérdést is képezett. A normálisan kifejlett felnőtt korú ember rendszerint mind testileg, mind lelkileg ép, egészséges, életerős és aktív (gondolkodó, érző, cselekvő, munkálkodó, alkotó) személy. Mára már tagadhatatlanul beigazolódott, hogy az ember testi és lelki részei egymást kölcsönösen feltételezik, szinergikusan kiegészítik, és egymástól egyszersmind elválaszthatatlanok. Az emberi lény azonban jóval több, mint a testi és lelki dimenziók egyszerű szummációja, hisz végső sorban rendszerszerű egységes és egészszleges, összes alkotó komponenseiben integrált biopszichológiai (és nyilván szociokulturális) entitást alkot. Az egészség tudományos megközelítésének szempontjából a test és a lélek egybekapcsolódása és szerves összhangja központi fontosságú követelmény. E téren az úgynevezett

holisztikus (egészre és teljességre törekvő) megközelítési mód alkalmazása egyszerűen elengedhetetlen. Az emberben egyik rész sem lehet sem több, sem kevesebb, sem nagyobb, sem kisebb, sem jobb, sem rosszabb, sem egészségesebb, sem betegebb, sem szükségesebb, mint a másik. A legszerencsésebb helyzetben a test minden szempontból egy az egyben megfelel a meghatározott léleknek, és a lélek tökéletesen adekvát jellegű az adott testnek, azzal mintegy konzonzáló és kongruáló. Az emberi lény megfelelő életélésének és jóllétének távlatában, az egyedül valóságos biológiai testnek épp úgy elemi szüksége az ép és egészséges (alapvetően értelemről, érzelemből, jellemből, temperamentumból, motivációkból és akaratból álló) lélek, mint ahogyan a léleknek mint sajátos individuális valóságnak követelménye az ép és egészséges testiség. A testhez szorosan tapadó, abba mintegy belegyökerező, illetve abból természetesen kibomló pszichikum pedig a személyes szellemi, szociális és kulturális élet kibontakozásának potenciális lehetőségét hordozza magában. A test minden része – vélte Arisztotelész (2005) a *De Anima* című munkájában – a lélek eszköze, tehát gyakorlatilag őerte létezik. E kitétel egyértelműen a test és lélek közötti szerves kölcsönhatásra utal. E kölcsönhatás síkján azonban az is igaz, hogy a léleknek is minden egyes alkotó eleme a testnek elsőrendű adaptív mechanizmusa. Így tehát a fizikai test és az elme nemcsak kétoldalúan feltételezik, hanem kölcsönösen alakítják és szolgálják is egymást.

A test és a lélek egységének és egyensúlyi mértékének alapvető fokmérője a személyes egészség. Ugyanis az egészségesség állapotának megfelelő mértékét a testi és a lelki tényezők megbonthatatlan együttes működése, azok kölcsönhatásos jellege határozza meg. Az egyéni egészség szempontjából tehát igencsak célszerű világosan szem előtt tartani, hogy az emberi lény élete a különböző szomatikus és pszichikus folyamatok (szervek, rendszerek és apparátusok) kölcsönösségében, egymásba épült és integrált működésű aktivitásában gyökerezik. Éppen azért a betegségek értelmezésében alapvető szempont kell hogy legyen a fiziológiai és pszichológiai folyamatok kétirányú kölcsönös és szüntelen egymáshoz társulása, ritmikus egymásra hatása, egymásba kapcsoltsága, egységes rendszerként működése. A test és lélek közötti egyensúly valamilyen (külső vagy belső) okból történő, többé-kevésbé mély és hosszan tartó megbomlása ugyanis mindig az általános egészségi állapot adott mértékű megromlását határozza meg. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a test és lélek közötti interakciós harmónia lazulását vagy szétesését mindig az egészségromlás jelzi, illetve valamilyen jellegzetes betegségre utaló tünetek hozzák előtérbe. Ilyen körülmények

között mindazt, ami az emberek egészségével kapcsolatos, a megértés és értelmezés szándékával, csakis mindkét sík szempontjainak függvényében szükséges megközelíteni. Az egészség mint általános jólléti állapot a maga teljességében kizárólag az alapvető testi és lelki működések harmonikus összekapcsoltsága, szerves egymásba épültsége és egységes összjátéka révén valósulhat meg. Valamennyi rendellenességre vagy betegségre utaló tünet – legyen az testi, lelki – mindig arról informál, hogy egyfelől a fizikális vagy a pszichikus faktorban egyensúlyvesztés jött létre, másfelől, hogy a két dimenzió közötti harmónia a rendszer valamely pontján bizonyos mértékben meglazult. Az informálás rendszerint a test esetében a lelken is át, a lélek esetében pedig a testen is keresztül megtörténik. Arra következtethetünk, hogy a testi tényezők jellege, a funkciók működésének minősége épp úgy függ az elmebeli információktól és körülményektől, mint ahogyan az elme generikus állapota és működésbeli jellegzetességeinek rendszere függ a testi funkciók és folyamatok lezajlási módjától. Míg a testi bajoknál fel kell tárni mindazt, amit a lélek is üzen és jelez azok vonatkozásában, addig a lelki problémáknál fel kell kutatni mindazt, amit a test is mutat és tükröz. Csakis ekképp lehet megismerni mindkét szinten azokat az elemeket, amelyeket az egészség visszaállításának vagy megerősítésének, voltaképpen a test és lélek adekvát harmóniába kerülésének céljával módosítani, aktiválni vagy inhibálni, növelni vagy csökkenteni, illetőleg semlegesíteni kellene.

2. A testi és a lelki egészség összefüggései

A test és lélek, illetve a testi és a lelki egészség összefüggéseinek kérdése köztudottan már az ókorban felmerült. Például a görög filozófiában szinte tökéletesen kibontakozott az a ma is helytálló elgondolás, miszerint a testi és a lelki tényezők csakis harmonikusan egységbe szerveződve határozhatják meg az egészség állapotát. Ugyanakkor a neves ókori orvosok is, így például Hippokratész (Kr. e. 460–375), úgy vélték, hogy az egészségesség legfontosabb előfeltétele egyfelől a testi és a lelki, másfelől a testi-lelki és a környezeti tényezők közötti egyensúly kialakulása. Ebbe a gondolkodási körbe tartozik Iuvenalishnak (Kr. u. 60–127), a neves római költőnek és satíráírónak jól ismert közmondás-sá egyszerűsített remek megfogalmazása is, nevezetesen a „*Mens sana in corpore sano*”. Ez az orvosi, pszichológiai és pedagógiai szempontból egyaránt izgalmas feltevés mindenekelőtt a tág értelemben vett nevelés princípiumává, azon belül az egészségnevelés központi eszméjévé, de ugyanakkor az iskolai testnevelés

alaplattójává vált. Nem egy iskola főbejárata fölé jelszóként volt felírva, ami egyértelműen azt érzékeltette, hogy ott az egészséges, ép és integrált személyiségfejlődés érdekében megpróbálják azonos mértékben fejleszteni és művelni mind a testet, mind pedig a lelket, és kivételes hangsúlyt fektetnek arra, hogy a két dimenzió összhangba kerüljön. Az már más kérdés, hogy e törekvés gyakorlatilag sohasem érvényesült teljes mértékben. Napjainkban a Iuvenalis-féle gondolatot részben arra az észrevételre lehet visszavezetni, miszerint a testi gyakorlatok, a fizikai aktivitás és a sporttevékenység kedvezően kihat a pszichikus szférára is, hisz erőteljesen aktiválja az akaratot, a jellemet, az értelmet, az emocionalitást és az erkölcsösséget egyaránt, részben pedig arra, hogy a pszichikus működések aktivációja, és ennek alapján megfelelő minősége és állapota kedvezően befolyásolja az emberi lény szomatikus állapotát, hisz erősítően kihat a testi aspektusok energetikus helyzetére. Manapság tehát már egyáltalán nem kérdéses, hogy az emberi lényben a testi és lelki aspektusok dinamikus összefüggésben, egymást kölcsönhatásosan támogató rendszerben, integráltan egymásba épülten állnak egymással szemben. Egyik a másik nélkül egyszersmind elképzelhetetlen, hisz ahogyan a test a lélek nélkül nem tudna életben maradni, éppen úgy a lélek is a test nélkül gyakorlatilag nem tudna létezni. Ugyanakkor a test nem tud tökéletesen egészséges lenni, ha a lélek mint a test egyfajta lakója zavarokkal küszködik, mintahogyan a pszichikum sem lehet teljesen egészséges, ha a testben kóros folyamatok játszódhatnak le. Más szóval, egyik vetület sem tud jó hatásossággal működni a másik megfelelő állapota nélkül. Ilyen orientációban a testi betegségek a lelki harmónia megbomlásának, a lelki bajok pedig a testi egyensúly elvesztésének nemcsak fontos intő jelei, hanem bizonyos mértékben kiváltó okai is. Szerencsés körülmények között a testi és a lelki vetületek fejlődése folyamatos, egymást kölcsönösen fenntartva, dinamikus párbeszéd mentén zajlik le. Így tehát a két alapvető humándimenzió közötti szervesen kölcsönhatásos és egységes kapcsolatot érzékletesen jelzi az a tény is, hogy ha bármelyik rész valamiben hiányt szenved vagy valamilyen defektussal, zavarral, netán disszonanciával szembesül, az rövid időn belül meghatározott jelzőtünetet produkál, és kiütöközik a másik részben is. Ennek megfelelően, ha a test megbetegszik, a lélek is szükségszerűen szenvedni fog, és fordítva, ha a pszichikumban problémák keletkeznek, azok óhatatlanul nyomot fognak hagyni és zavarólag fognak kihatni a testi egészségre is (mert hiszen egyrészt a lélek fokozott érzékenységgel reagál a test állapotára, illetve az abban lejátszódó folyamatokra és módosulásokra, másrészt a test is roppant érzékeny

és reaktív a lélekben lezajló jelenségekre, például a gondolatokra, attitűdökre, hitekre, érzelmekre, értékekre vagy indítékokra). Azt sem szabad azonban szem elől téveszteni, hogy ha a lélek erősödik, a test is megszilárdul, ha pedig a test fejlődik vagy előbbre lép, akkor a lélek állapota is javul. Azt lehet leszögezni, hogy akár az egészség, akár a betegség vonatkozásában mindig adott testi (fiziológiai) és meghatározott lelki rendszerek integrált működéséről és állapotáról van szó. Témánk vonatkozásában kivételes fontossága van annak az összefüggésnek, mely szerint ahogyan a lélek képes megbetegíteni a testet, éppen úgy a gyógyuláshoz is számottevő mértékben hozzá tud járulni, illetve épp úgy, ahogyan a test képes lelki zavarokat okozni, ugyanúgy képes a zavarok enyhítéséhez is hozzájárulni. Ma már aligha kétséges, hogy a tudat egyfelől képes megbetegíteni a testet, másfelől azonban – egyfajta gyógyító erőként – bizonyos mértékben helyre is tudja állítani annak egészségét (nyilván, ha az általános elmebeli beállítottság nem alapvetően negatív, hanem derűs, optimista, élet- és örömteli, jó kedélyű és nyugodt). Főleg a gondolatok, az elképzelések, a hitek és az érzések jellege, irányultsága és intenzitása rombolhatja a szomatikus egészséget, vagy pedig ellenkezőleg, segítheti a testi jóllét megerősödését vagy esetenként visszanyerését. Számos kutató vallja ma, hogy akár testi, akár lelki egészségünk elsődleges kulcstényezője saját tudatunk. Ebből fakad, hogy az orvoslás ma már nem tekinthet el ettől az összefüggéstől, hogy a gyógyításnak szinte minden szintjén és formájában törődni kell, illetőleg hangsúlyt kell fektetni mind a test, mind pedig a lélek ápolására, és azok megfelelő táplálására és gondozására is. Ebben a kérdéskörben azt is szükséges megállapítanunk, hogy megfelelő lelki fejlettség és egyensúly nélkül nem beszélhetünk egészséges testi állapotról, és fordítva, kielégítő testi egészségesség hiányában elképzelhetetlen a kifogástalan belső mentális harmónia. A teljes körű emberi egészség tehát az átfogó és plenáris testi jóllétet és a globális lelki egészséget egyaránt feltételezi. Ezek szerint nyilvánvalónak tekinthetjük, hogy az egészséges emberben minden ép, osztatlan és teljes, illetve mind a testi, mind a lelki dimenzió összes összetevője egészségesen, kiegyensúlyozottan, egységesen és harmonikus összhangban működik. Egyfelől az ép testében ép lélek van, másfelől azonban az ép lélekhez egészséges test kapcsolódik. A személyes egészség meghatározásához, a változatos adaptív életfolyamatok adekvát érvényre jutásához arra van szükség, hogy mind a fizikális testben, mind pedig a lelkületben levő jellegzetes tényezők, és nyilván az azokban és azok által zajló működések viszonyuljanak arányosan egymáshoz, illetve legyenek minél tökéletesebb egyensúlyban és együtthangzásban.

A test és a lélek megcáfolhatatlan és szoros összefüggésének talaján jöhetett létre az orvoslásnak egy meglehetősen régi –, amit az a Platónnak (Kr. e. 427–347) tulajdonított megállapítás is alátámaszt, miszerint minden rossz és jó is a lélekből árad ki a testre és az egész emberre –, de mégis viszonylag új, a XX. században letisztult válfaja, nevezetesen a pszichoszomatika, amely a betegségek kialakulásában, lezajlásában és gyógykezelésében messzemenően szem előtt tartja a test és a lélek közötti elválaszthatatlan összefüggéseket, az azok közötti kölcsönös meghatározottsági és feltételezettségi kapcsolatokat, sőt azoknak társadalmi kölcsönhatásait is. A pszichoszomatika központi fontosságú szempontja alapvetően multidiszciplináris, amennyiben az bio-pszicho-szociális indíttatású. Ma csaknem általánosan elfogadott megállapítás, hogy a betegségek kb. 60–70 százalékában a test kóros állapotát a lélek határozza meg. A nem megfelelő pszichés állapotok ugyanis legyengítik a szervezet immunrendszerét, illetőleg a különböző kórokozókkal szembeni ellenálló képességét. A legelső testi betegségek között, melyek kialakulásában beigazolódott a lelki tényezők közrejátszó szerepe, ott találjuk az asztmát, a magas vérnyomást, a gyomorfekélyt, a pajzsmirigy túltengést és a vastagbélgyulladást. Nyilvánvalónak tekinthetjük, hogy nemcsak a pszichés folyamatok képesek szomatikus reakciókat okozni, hanem a testi problémák is lelki rendellenességeket tudnak meghatározni. Ekképp tehát nemcsak pszichoszomatikus, lelki okokkal (is) magyarázható testi betegségekről lehet beszélni, hanem szomatopszichés zavarokról is, illetve testi tünetek által (is) kiváltott lelki bajokról is. Ebből fakad, hogy különböző betegségek végül is nem a szervezet egyes részeit vagy csupán adott szerveit érintik, hanem mindig a teljes embert. Úgy tűnik, hogy ezek az összefüggések rendszerint a súlyosabb, krónikus vagy gyógyíthatatlan betegségek esetében evidensebbek.

A test és lélek elválaszthatatlan összekapcsoltsága tehát annak medikális szükségességét hozza előtérbe, hogy a betegségek testi tüneteit pszichológiai szempontból is meg kell közelíteni, mint ahogyan a lelki problémák szimptomáit a fizikális jóllét vonatkozásában is feltétlen elemzés tárgyává kell tenni. A testi vagy a lelki dimenzióban munkálkodó gyógyító szakembereknek tehát a legtöbb betegség esetében abból kell kiindulniuk, hogy a test és lélek harmóniája megbomlott, illetve abból, amire Szent-Györgyi Albert (1970) is utalt, nevezetesen, hogy minden betegség szervezetünk és annak környezete közötti diszharmónia kifejeződése, tehát elengedhetetlenül fel kell kutatniuk és minél pontosabban meg kell ismerniük nemcsak az egyes testi tünetek lelki hátterét is,

hanem a jellegzetes lelki szimptómák lehetséges testi fundamentumát is. Ugyanakkor egyértelműnek mutatkozik, hogy a változatos testi és lelki tünetek vonatkozásában nyilván nem lehet eltekinteni a környezeti tényezők szerepétől sem.

3. A testi és a lelki betegségek közötti összefüggés

Elemzésünk során mind az enyhébb testi és lelki bántalmak, mind pedig a súlyosabb megbetegedések megközelítésében, talán abból a széles szakmai körökben elfogadott megfontolásból kellene kiindulnunk, miszerint az egészség nem csupán a fizikai test kifogástalan állapotát, illetőleg a biológiai-fiziológiai funkciók paramétereknek megfelelő hatékony működését jelenti, hanem a lelki folyamatok ép, integrált és sikeres (az egyén adaptációját sikeresen szolgáló) funkcionálódását is. A szakavatott szerzők (Buda Béla 2003; Weninger Antal 2011; Dahlke 2011) úgy vélik, hogy az ember általános jólléte a testi és lelki oldalak harmonikus összeszerveződésének, egészként való működésének függvénye. Ilyen értelemben azt lehet mondani, hogy a testi jóllét a lelki egészséget, a lelki egészség a testi jóllétet feltételezi. Ugyanakkor azt is figyelembe kell venni, hogy az emberi test tulajdonképpen a lélek meglehetősen pontos térképe, a lélek pedig a test aprólékos tükörképe. Ez tulajdonképpen egyrészt azt jelenti, hogy ha a testben valamilyen módosulás történik, az szükségszerűen előidézi valamilyen változást a lelkületben is, és fordítva, ha a pszichés zónában történik valamilyen változás, az óhatatlanul változást fog meghatározni a testiség szintjén is. Más szóval azt mondhatjuk, hogy egyrészt, ha a lélek beteg, a test azt valamilyen formában jelezni fogja, másrészt, ha a test betegszik meg, a lélek azt meghatározott tünetek révén előbb-utóbb valamilyen formában jelzi. A mentális problémák és kóros folyamatok testi tünetekben is jelentkeznek, a testi bajok és ártalmak pedig mentális szimptómákat is produkálnak. Tehát míg lelki rendellenességeink azt is jelzik, hogy a fizikai testünk is problémákkal szembesül, addig testi betegségeink arra is felhívják a figyelmünket, hogy lelkületünkben is valamilyen mértékű egyensúlyvesztés történt. Nagyon ritkának számít az olyan ártalom, amely csak testi vagy kizárólag lelki tüneteket gerjeszt. A betegségek túlnyomó többségében a testi és lelki tünetek összekeveredetten jelentkeznek. Ma már általánosan elfogadott megfontolás, hogy betegségnek alapvetően csakis azt az állapotot lehet tekinteni, amely az egyén számára kellemetlennek megélt testi és lelki tünetekkel egyaránt jár, illetve amely a szervezetnek mint egységes egész egyensúlyának a megbomlásában

kerül előtérbe. Aligha kétséges, hogy a test és a lélek egyensúlyának, a testi és a lelki jólléti állapot harmóniájának hiányában nem beszélhetünk megfelelő egészségi helyzetről. Az egyensúlyvesztés, illetve a diszharmónia esetében ugyanis szinte mindig valamilyen kóros állapottal, akár a testi, akár a lelki szférát érintő, akár könnyebb, akár súlyosabb betegséggel fogunk szembesülni. Tudományos kutatási eredmények is nemcsak azt bizonyították, hogy egyrészt az emberi test lelki okok miatt is megbetegedhet, másrészt, hogy a lelki életben testi okok miatt is zavarok keletkezhetnek, hanem azt is például, hogy a testi betegségek a pszichikum belső egyensúlyát is rombolják, illetve hogy a lelki zavarok a szervezet fizikális harmóniáját is károsíthatják. Ma tehát orvosi szempontból messzemenően figyelembe kell venni, hogy a testi betegségek a lelkületben is zavarokat keltenek, a lelki rendellenességek pedig testi problémákat is majd mindig előidéznek. Talán nincsen olyan betegség, amely ne gerjesztene az egyén számára nyugtalanító és kínos (gyakorta fájdalmas) testi jeleket, mint ahogyan kellemetlenül megélt lelki tüneteket is. Ebből fakad, hogy mindenfajta orvoslási tevékenységben számolni kell azzal, hogy a testi zavarok számos mentális összetevővel és kiváltó okokkal, a lelki problémák pedig számos testi vetülettel és szervekre vonatkozó eredettel rendelkeznek. Így tehát általánosan is azt lehet leszögezni, hogy gyakorlatilag bármilyen betegség kezelésében ki kell térni mind a fizikális szféra helyzetének megítélésére, mind pedig a mentális állapot vizsgálatára. Figyelembe kell venni és elemzés, illetve értékelés tárgyává kell tenni a testi és lelki jeleket egyaránt. Ugyanis, ahogyan Dahlke (2011) is vélekedik, a test és a lélek egy olyan szoros és szerves egységet alkot, amelyben – valamely betegség esetében – egyik vetület a másik nélkül gyakorlatilag képtelen a tökéletes gyógyulásra. Azt a korszerű kezelési módot pedig, amely alapvetően erre a gondolatra fókuszál, és nem csupán az egyes tüneteket, hanem részint a testben (a biológiai szervezetben), részint pedig a lelkületben (a pszichés övezetben) felelhető sajátságos okokat helyezi a terápiás törekvések középpontjába, holisztikus gyógyításnak nevezzük.

4. A testben és lélekben harmonikusan kifejlett ember

Témánk kapcsán kulcsfontosságú problémát jelent annak leírása, hogy melyek a testi-lelki harmónia meghatározó feltételei, illetve hogy miben állnak annak egészségügyi előnyei. A testben és lélekben harmonikusan kifejlett ember vonatkozásában legelsősorban azt lehet megállapítani, hogy a testi egészség

majd mindig a pszichikus jólléttel kiegyensúlyozottan társul, illetőleg mintegy egységes, egymásba épült egészbe olvad azzal. Másodsorban pedig az érdemel említést, hogy míg az általános fizikális szféra művelése vagy karbantartása kedvezően hat ki egyes pszichikus folyamatokra (például az értelem, az érzelem vagy az akarat fejlődésére), addig az egyes pszichikus funkciók (például az értelem, az érzelem vagy az akarat) aktivációja erőteljesen hozzájárul a testi egészség fenntartásához.

A fentiek alapján, pszichológiai, pedagógiai és orvosi vonatkozásban egyaránt azt kellene megragadnunk, hogy az orvoslásnak, a fejlesztésnek és a nevelésnek mindenképpen arányosan kellene hatnia a fizikális és a pszichikus növekedés, megerősödés vagy gyógyulás előidézésére. Az emberi lény, mint test és lélek dinamikus egysége (mint biológikum és pszichológikum osztatlan teljessége) ugyanis életfeladatainak vonatkozásában annál jobban működik, implicite annál eredményesebben alkalmazkodik a környezeti feltételekhez, minél fejlettebb, minél egészségesebb, de ugyanakkor minél jobban összhangba van hozva, azaz minél integráltabb a két dimenzió. Nyilván az is megtörténhet, de csakis roppant ritka kivételes módon – és mindig csupán időlegesen –, hogy a beteg testben nagy szellem lakozzon, vagy hogy az elborult elme egy makkegészséges testhez társuljon. Lappangó módon a fentebb idézett elmélkedésével Iuvenalis tulajdonképpen azt a követelményt is kihirdeti, hogy testi kapacitásainkat és elmebeli lehetőségeinket azonos mértékben kellene művelni, támogatni, csiszolni, edzeni, és működtetve erősíteni. A történeti visszapillantás azt mutatja, hogy sajnos e követelmény érvényre juttatását olykor vagy igencsak eltúlozták (például a spártai nevelési modellben a testkultúrát), vagy pedig minimális mértékben sem tartották tiszteletben. Közismert viszont, hogy a társadalom, azon belül pedig kiemelten az egészségügy, valamint az intézményes nevelés és oktatás alapfeladatai között a legrégebb idők óta mindig ott szerepelt az egészségvédelem. Az egészségesség állapotának, illetve az egészséges életvitel perspektívájában, voltaképpen annak az elgondolásnak a függvényében, hogy csakis testileg egészségesen élhet az ember teljes és értékes életet, megalapozódhatott az iskolai testnevelés és sportolás kivételes fontossága is. Ennek következtében sok szakember számára az „ép testben ép lélek” szállóigéből a test szférájának elsődlegessége, a szomatikus egészség fejlesztésének prioritása csengett ki. Az voltaképpen, hogy a lelki élet épségének sine qua non fenntartója és biztosítója a testi egészségesség. Ha a testi egészség minden esetben nem is garanciája a lelki egészségnek, ha azt teljesen nem is szavatolja, minden bizonnyal annak

lényeges és nélkülözhetetlen előfeltétele. Ezek szerint nem fér semmi kétség ahhoz, hogy mennyire fontos. Az egészséget messzemenően biztosító pedagógiai törekvésként közelíthetjük meg azt a nagy léptékű célkitűzészerű elgondolást, melynek megfelelően a nevelés törekedjen jól edzett és jól fejlett, azaz ép, rezisztens és egészséges testiséggel, ugyanakkor ellenálló és jól kifejlett, azaz ép és egészséges lelkülettel rendelkező, végül is testi és lelki állapotában kiegyensúlyozott emberek formálására.

Irodalomjegyzék

Aristotel: *Despre suflet*. București, 2005, Humanitas.

Buda Béla: *A lélek egészsége*. Budapest, 2003, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Dahlke, Ruediger: *A test mint a lélek tükröje*. Budapest, 2011, Mérték Kiadó.

Szent-Györgyi Albert: *Egy biológus gondolatai*. Budapest, 1970, Gondolat.

Weninger Antal: *Az egészség testi és lelki forrásai*. Budapest, 2011, SpringMed.

Tehetségazonosítás

A nevelési-oktatási intézmények pedagógiai programjában rendre feltűnik a tehetséges tanulókkal történő kiemelt foglalkozás, törődés motívuma. Ennek oki háttérét kutatva négy tényezőt emelhetünk ki. Az egyik a nevelési és/vagy oktatási (országanként, időszakonként változik ugyanis az elnevezés...) törvény adta lehetőség. A másik a pedagógusok szakmai hivatástudata lehet. A harmadik ok a „tehetség gondozás” vonzerejének jegyében folytatott reklámkampány lehet, amely sikereket hozhat az iskolák között évről évre zajló, a beiskolázandó „lelkekért vívott harcban”. A negyedik ok az lehet, hogy az iskoláknak valóban jó befektetést jelenthet a tehetséggondozás, különösen akkor, ha az intézmény eredményességét – akár országos vagy nemzetközi szinten is – a tehetséges tanulók kiemelkedő teljesítménye alapján mérik. Az ilyen iskola „hírnévre”, elismertségre, és ezzel akár anyagi előnyökre is szert tehet. Bármilyen motívumok is húzódnak a háttérben, az iskolai tehetséggondozást felvállaló nevelési-oktatási intézményeknek szembe kell nézniük a tehetségazonosító és gondozó programok szervezésének problémáival. Ráadásul a tehetségazonosítás, gondozás nemcsak az iskolák privilégiuma, hiszen vállalkozások, cégek, civil szervezetek (egyesületek, alapítványok) is céljuknak tekinthetik (és sokszor tekintik is) a tehetséggondozás ügyét. Tanulmányunkban a tehetségazonosítás céljának meghatározására, valamint a tehetségkonceptió típusaira mutatunk néhány példát.

Tehetségazonosítás és programba választás

A tehetségazonosítás és a tehetséggondozó programba választás egymáshoz közelálló, de elkülöníthető tevékenységek. Tehetségazonosítás elképzelhető például további tehetséggondozó tevékenység folytatása nélkül is. Vagy: lehetőség van olyan tehetséggondozó program szervezésére, melybe azok kerülhetnek be, akik a program által megcélzott területen – még – nem tehetségesek.

A tehetségazonosítás/beválogatás tervezésékor sokszor kénytelenek vagyunk tisztán szakmai szempontjainktól többé-kevésbé független tényezőket is figyelembe venni. Ilyen objektív körülmények lehetnek az alábbiak.

– *A rendelkezésre álló erőforrások.* Sajnálatos módon a legoptimálisabb tehetségazonosító/beválogató vizsgálatok megvalósításának útjában sokszor a szakemberhiány, illetve a szűkre szabott költségvetés áll. Messze vagyunk attól, hogy minden intézményben tehetségszakértő működjön. Ugyanilyen távoli (sőt

talán távolabbi) az az idea is, hogy anyagi nehézségek ne korlátozzák a szakmai teendőket. Sok esetben tehát kompromisszumot kell kötni a „szükséges” és a „lehetséges” között.

– *A rendelkezésünkre álló idő.* Másik jellegzetes problémaforrás, hogy mennyi idő áll rendelkezésre a tehetségazonosítás/beválogatás ötletének felmerülése és a végeredmények rendelkezésre állása között. Idő szűkében kell dolgoznunk, vagy nyugodt, higgadt tempóban.

Mindez arra vezet, hogy a tehetségazonosítás/beválogatás tervezésekor olykor nem az alábbiakban javasolt sorrend szerint kell eljárunk, hanem a rendelkezésre álló pénzügyi források, idő stb. ismeretéhez szükséges alkalmazkodunk.

A tehetségazonosítás és a programba válogatás folyamatát lásd az ábrán.

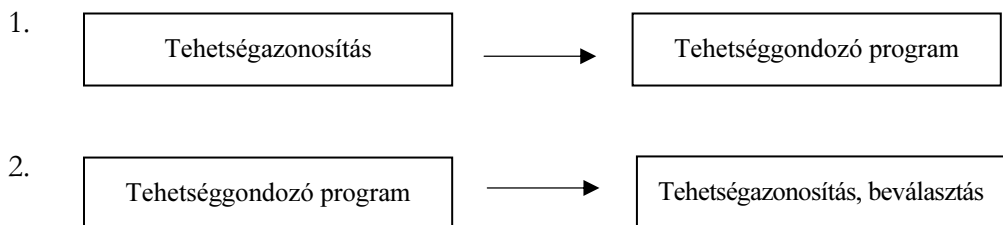


1. ábra. A tehetségazonosítás és a programba válogatás folyamata

Ebből a folyamatból tanulmányunkban a tehetségazonosítás céljának meghatározásával és a tehetségkonceptiókkal foglalkozunk.

A tehetségazonosítás céljának meghatározása

A tehetségazonosítás célja – a tehetséggondozó programmal való időbeli viszonyát tekintve – kétféle lehet (2. ábra). A gyakoribb esetben egy már működő (legalábbis elméletben létező) tehetséggondozó programhoz keresnek megfelelő személyeket (pl. a felvételi vizsgával járó iskolaváltások). A másik esetben pedig először azonosítják a tehetséges egyéneket, és azután „személyre szabottan” dolgoznak ki vagy javasolnak tehetséggondozó programot számukra (ennek jellegzetes példája a feltáró jellegű pályaaorientációs és/vagy iskolaválasztási tanácsadás). E két lehetőség közötti különbségtétel annyiból lényeges, hogy az utóbbi esetben „csak” a tehetség vizsgálatával kell foglalkozni, míg az előbbi esetben emellett a program által meghatározott speciális követelményekre (például életkor, iskolai végzettség, nyelvtudás stb.) is figyelmet kell fordítani.



2. ábra. A tehetséggondozás és a tehetséggondozó programba válogatás időbeli viszonyának két alapvető lehetősége

A tehetségkonceptió meghatározása

Célja: viszonyítási alapot és egyben értelmezési keretet nyújt a tehetségazonosító és gondozó tevékenységnek.

Miért van különös jelentősége a tehetségkonceptiónak? Egyrészt azért, mert az alkalmazott tehetségkonceptió alapján határozhatjuk meg, milyen tényezőket, illetve tulajdonságokat kell figyelembe vennünk a tehetségazonosítás során. Másrészt azért, mert a tehetségkonceptió kijelöli azokat a területeket, melyeket fejlesztenünk kell (vagy nem). Minden tehetségazonosító tevékenység hátterében található valamilyen alkalmazott tehetségkonceptió. E definíció

sokszor nyíltan megfogalmazódik, de olykor csak burkoltan, kimondatlanul „dolgozik a háttérben”.

Az alkalmazott tehetségkoncepció eredetiségét tekintve kétféle lehet. Egyrészt előfordulhat, hogy egy mások által megfogalmazott koncepció átvételére kerül sor; másrészt önállóan is megfogalmazhatunk, létrehozhatunk ilyeneket.

A feladat tehát: vegyünk át vagy hozzunk létre egy olyan tehetségkoncepciót, melyre a további tehetségazonosító tevékenységet építhetjük. Ez kijelöli, hogy milyen tényezőket kell figyelembe vennünk a tehetség megállapításához. Segítségképpen közreadunk néhányat napjaink széles körben ismert tehetségkoncepciói közül.

1) A Terman-koncepció

Az 1920-as évekből származik Lewis Terman (1925) nagy hatású megközelítése, miszerint a tehetség voltaképpen nem más, mint kimagasló intelligencia. Megközelítése valóban nagy hatású volt, hiszen évtizedekre ebbe az irányba terelte a tehetségkutatók egy részét, illetve évtizedekre való vitára adott okot.

Terman vitathatatlan érdeme, hogy nagy lendületet adott az intelligencia és a tehetségkutatásnak egyaránt, koncepciójának főtétele (tehetség = kimagasló intelligencia) azonban csak az intellektuális tehetségek esetében érvényes (bővebben lásd: Mező és Mező, 2003, 43–45. p.). Az intellektuálisan tehetséges gyermekek a következő csoportokba sorolhatók Gross (2000) szerint:

115–129 IQ:	„enyhén vagy alapvetően tehetséges” (mildly or basically gifted) gyerekek; előfordulási gyakoriság kb. 1:40;
130–144 IQ:	mérsékelten tehetségesek (moderately gifted); gyakoriság: 1:40 és 1:1000 közötti;
145–159 IQ:	kimagaslóan tehetségesek (highly gifted); előfordulási gyakoriság 1:1000 és 1:10 000 közötti;
160–179 IQ:	kivételesen tehetségesek (exceptionally gifted); gyakoriságuk (vagy ritkaságuk) 1: 1 000 000;
180 IQ és felette:	„behatóan” tehetségesek (profoundly gifted); előfordulási arányuk kevesebb mint 1:1 a millióhoz.

2) A Scheifele-koncepció

1950-ben Guilford lett az Amerikai Pszichológiai Társaság elnöke, aki a székfoglaló beszédében ismertette az azóta híressé vált 120 faktoros modelljét az emberi intelligenciáról (Guilford 1950, 1967). Ezt követően megindultak a kreativitáskutatások, melyeknek köszönhetően létrejött a Scheifele-koncepció. Ez a koncepció a tehetséget már nem az intelligenciával, hanem a kreativitással azonosítja: „A kreativitás vagy originalitás a valóban tehetséges gyermek munkájának és viselkedésének megkülönböztető karakterisztikuma” (Scheifele

1953, 2. p.). Az intelligenciára építő modellhez hasonlóan ez a koncepció is kizáró jellegű: míg az előző a „nem kimagaslóan intelligens” tehetségeket zárta ki, addig ez a „nem kreatív” tehetségeket zárja ki. Ez azzal jár, hogy a reproductív műfajokon belül (gondoljunk itt a hangszeres játéokra vagy verselőadásra) például ne keressünk tehetségeket, kivéve ha néhány új verssort vagy dallamot hozzáadnak az előadandó műhöz (Mező 2003).

3) Az Otto-koncepció

Otto (1957) koncepciójában már több tényezőt is megemlít, amit figyelembe kell venni, ha valakinek a tehetségét meg akarjuk állapítani. E tényezők a következők: a) kimagasló intelligencia, b) tartósan magas teljesítmény, c) társadalmilag hasznos teljesítményről legyen szó. Az intelligenciával kapcsolatos, kizárólagosságra vonatkozó észrevételeket fentebb már megtárgyaltuk. A tartósan magas teljesítmény kritériumként való megjelölése kizárja a tehetség fogalmából azokat az alkotókat, akiket „egykönyves” íróknak, „egyverses” költőknek szoktunk nevezni. De katedrális sem épít mindennap az ember... A „társadalmi hasznosság” ésszerű kritériumnak tűnik, habár, hogy mi hasznos, és mi nem az, az kultúránként (sőt: szubkultúránként) változó lehet. Egy szélsőséges példaként felhozható a náci koncentrációs táborok esete: a nácik szempontjából ezek társadalmilag hasznos létesítményeknek minősültek, mindenki más számára azonban nem. Végül szerepeljen itt még két kultúrtörténeti példa az egykoron haszontalannak vélt, de mára nagyra értékelt művészetről, illetve tudományos eredményekről: impresszionizmus, heliocentrikus világkép – az előzőt kigúnyolták kortársai, manapság pedig milliókat érő művekről van szó (vö.: Mező 2003a); az utóbbi miatt akár az inkvizíció megtorlásától is tartani lehetett egykor, mára pedig – noha túlhaladottá vált – mégis a tudomány nagy diadalai között tartjuk számon.

4) A Marland-koncepció

Marland (1972) az 1970-es években számolt be az amerikai kongresszusnak a tehetségügy akkori és ottani helyzetéről. A Marland-jelentés már egészen differenciált tehetségkoncepciót tükröz. Ennek sarokpontjai a következők:

a) A tehetséget szakértőknek kell megítélni (tehát szakértőket kell képezni erre a célra. Iskolai körülmények között az iskolapszichológusok, illetve részben a tehetségfejlesztő szakpedagógusok lehetnek felkészülve ilyen feladatra. Sajnos az iskolák igen kis hányada rendelkezik iskolapszichológussal (Mező 1999a), a tehetségfejlesztő szakpedagógus diploma pedig nem ad megfelelő kompetenciát pszichológiai vizsgálatok folytatására.

- b) Beszélhetünk bizonyított vagy potenciális tehetségekről.
- c) Megkülönböztethetünk általában tehetséges (gifted children) gyermekeket, és speciális tehetségeket (talented children), akik az alábbi területek egyikén mutatnak fel nagy teljesítményeket: általános intellektuális képesség, specifikus tanulmányi készségek, kreativitás, vezetői képesség, vizuális és előadói művészetek, pszichomotoros képesség.

5) A Cohn-koncepció

Cohn (1981) tehetségkoncepciójának kulcsmondata: a tehetség fogalmába beletartozik a humán képességek teljes univerzuma. Vagyis felesleges tehetségterületeket megjelölnünk (lásd Marland fenti koncepciója esetében), inkább hagyjunk nyitott teret a már ismert vagy még ismeretlen emberi képességek mindegyikének. Egy példán keresztül gyorsan megérthető e koncepció súlya. Soroljunk fel tíz területet, amiben szerintünk Mátyás király tehetséges lehetett! Ha ezzel készen vagyunk, nézzük meg, hogy szerepel-e a listában az autóvezetés, az ejtőernyőzés, az űrhajózás, a számítógép programozás! Valószínű, hogy ilyen tételek nem szerepelnek a listában – pedig ezeken a területeken is tehetséges lehetett Mátyás király, csak hogy az ő korában még mit sem sejtettek az emberek ezekről a dolgokról (akik meg sejtettek valamit, azokat legtöbbször máglyán elégették). A Cohn-koncepció szakít a kizárólagossággal, valóban minden területen keresi a tehetséget, még a manapság nem ismert területekre is gondol. Ugyanakkor Cohn mégis megpróbálta csoportosítani a különböző képességeket, és négy övezetbe sorolta azokat:

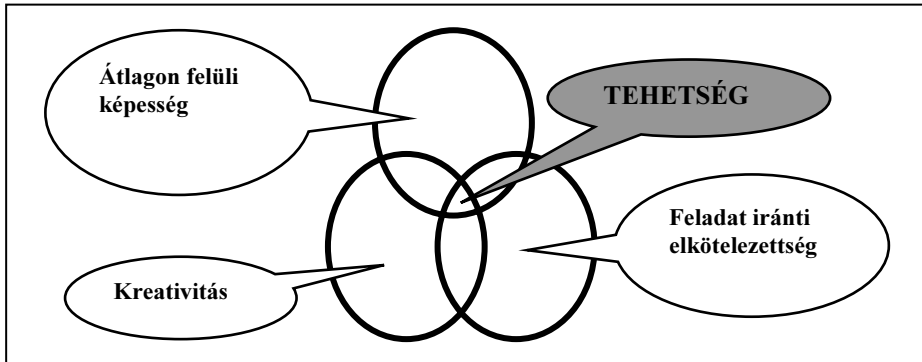
- a) intellektuális övezet (ide tartoznak a kvantitatív, a verbális, a téri és az egyéb intellektuális tehetségterületek);
- b) művészi övezet (vizuális művészeti tehetség, előadó művészeti tehetség és egyéb művészeti tehetség);
- c) szociális övezet (empátiás-altruisztikus tehetség, vezetői tehetség, egyéb szociális tehetség);
- d) egyéb humánképesség-övezet(ek).

A Cohn-koncepció tehát felhívja a figyelmet arra, hogy a tehetségkutatás sosem lehet befejezett, hiszen az új és újabb képességterületek folytonos feladatot adnak a tehetségazonosítás, gondozás szakembereinek.

6) A Renzulli- és a Mönks–Renzulli-koncepciók

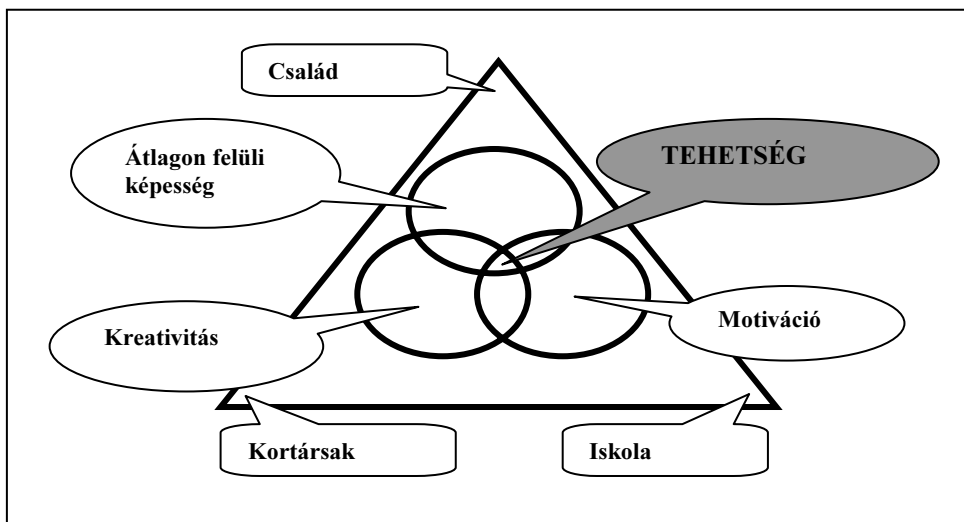
Napjaink egyik legdivatosabb tehetségkoncepciója Renzulli (1979) nevéhez kötődik. Renzulli koncepciójában a tehetség átlagon felüli képesség, feladat iránti elkötelezettség és kreativitás, ami általános és speciális teljesítményben

manifesztálódik (3. ábra). Ezt szokták „háromgyűrűs” modellnek is nevezni – ti., hogy a tehetséget három, egymást metsző halmaz (a kiemelkedő képesség, a kreativitás, a szorgalom) metszéspontjaként ábrázolja. Renzulli később négykörössé alakította a modellt: az átlagon felüli képességet két csoportra bontotta, az általános képességek és a speciális képességek halmazára.



3. ábra. A Renzulli-féle háromgyűrűs modell

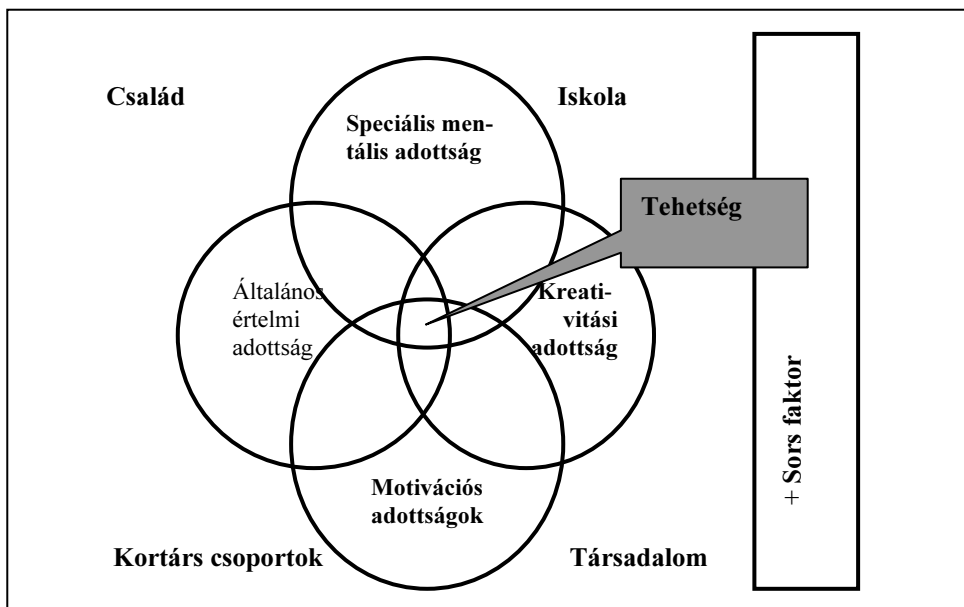
A Renzulli-modell minden erénye ellenére csak a Robinson Crusoe helyzetű tehetségek esetében igaz, akik a társadalomból kiszakítva, magányosan élnek egy lakatlan szigeten. Ezt a hiányosságot pótolja a Mönks–Renzulli-modell (4. ábra). Mönks a család, az iskola és a kortársak szerepét is hangsúlyozza a tehetséggel kapcsolatban (Mönks–Boxtel 1996), és e három szociális tényezőt a Renzulli-gyűrűsmodell köré rajzolt háromszög csúcsaiban ábrázolja.



4. ábra. A Mönks–Renzulli-modell

7) A Czeizel-modell

Czeizel Endre „2 x 4 + 1” faktoros modellt javasol (Czeizel–Erős 1995). A modellben az első négy faktort az általános értelmi adottság, a speciális mentális adottság, a kreativitási adottság és a motivációs adottságok jelentik. Jelentős társadalmi teljesítményekre általában csak az lehet képes, akiben az előbb említett négy összetevő egybeesik. Ezen „adottságok kibontakozását segítő külső hatásokat kihívó és/vagy serkentő környezetnek minősíthetjük, és közülük ugyancsak négy kategória: a család, az iskola, a kortárs csoportok és az általános társadalmi környezet (elvárások, lehetőségek, divatok stb.) emelhető ki” (Czeizel–Erős 1995, 113. p.). Ez eddig tehát 2 x 4 faktor. Az utolsó „+1” faktort Czeizel Endre „sors faktornak” nevezi, és ezzel arra utal, hogy a vak sorsnak, a véletlenek kiszámíthatatlan játékának is igen nagy szerepe van a tehetség alakulásában, és e faktorról rendszerint meg szoktak feledkezni a tehetségkonceptiók kialakításakor. Tipikus példaként hozható fel a megfelelő élettartam elérése: a felnőttkori művészi teljesítmény kibontakozásának sorsszerű akadályá lehet például bármelyik gyermekkori fertőzőbetegség, melybe az illető belehal. A 5. ábra mutatja be a Czeizel-modell vázlatát.



5. ábra. A Czeizel-modell

8) Tannenbaum pszichoszociális tehetségmodellje

Pszichoszociális tehetség modelljében Abraham J. Tannenbaum (1986, 2000) öt tényezőt hangsúlyoz; ezek: a) általános intelligencia, mely mindenféle probléma megoldásához szükséges; b) speciális képesség: a magas intellektuális képességnek kapcsolódnia kell valamilyen területhez, ami ugyanakkor visszahat, és erősíti az intelligenciát; c) nem intellektuális facilitátorok: motiváció, énkép, személyiségjegyek, a problémával való szembesülés módja stb.; d) környezeti tényezők: a család, a kortársak, a társadalom, az ingergazdag környezet, a rendelkezésre álló eszközök alapvetően meghatározzák a (kor- és kultúrafüggőnek tekinthető) tehetség fejlődését és kibontakozását és e) a véletlen.

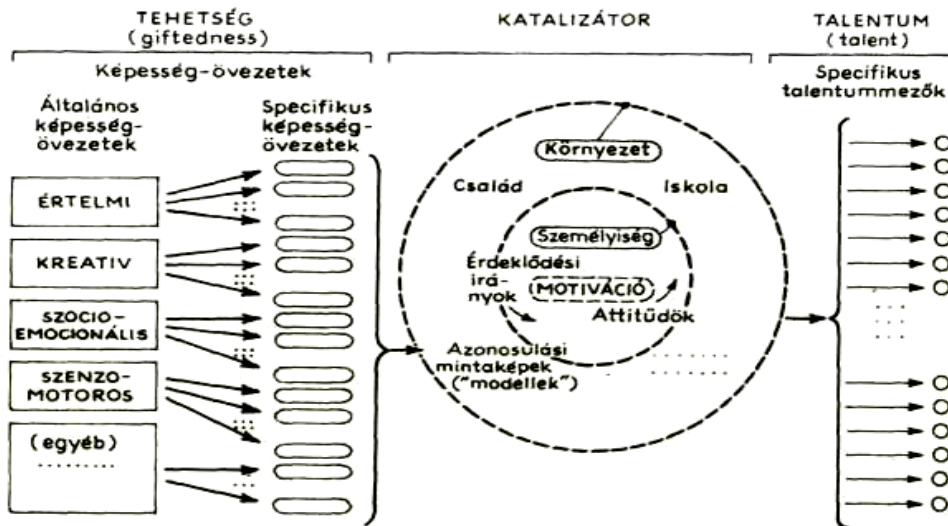
Tannenbaum (2000, 25. p.) négy tehetségtypust különböztet meg:

- a) Ritka tehetségek („ritkaságok”, scarcity talents): olyan, az emberiség jólétét szolgáló személyek, akikből mindig kevés van (példa: Isaac Newton, Szent-Györgyi Albert).
- b) Többlet-tehetségek (surplus talents): művészek, filozófusok, akik az emberiség létfenntartása szempontjából talán nem olyan jelentősek, mint a „ritka tehetségek”, de a létezés minősége (luxus) szempontjából nagyszerű alkotásokat tudnak létrehozni. Műveiket egyesek csodálatosnak, mások egyfajta többletnek, feleslegnek tarthatják (példa: festők, zenészek, költők).
- c) Hányad- vagy kontingens tehetségek (quota talents): a kereslet-kínálat törvényei által determinált mértékben tevékenykedő, specializált, kvalifikált képességekkel és szakértelemmel bíró tehetségek, akikből olykor hiány, olykor többlet jelentkezik (vö.: orosz nyelv-tanárok magyarországi munkaerőpiaci helyzetét az orosz nyelv kötelező oktatásának eltörlése előtti és utáni időszakban).
- d) Rendhagyó tehetségek (anomalous talents): a Guinness-rekordok könyvében szereplő tehetségek, illetve a túlhaladott tehetségterületek (pl. egyes népi mesterségek) sorolhatók ide.

9) A Gagné-koncepció

Gagné (1985) tehetségmodelljének új vetülete, hogy egy hármas tagolású, „differenciált modellt” javasol a tehetség leírására (6. ábra). A három „tag”:

1. a tehetséghez szükséges képességek, egyfajta tehetségpotenciál (giftedness – szokás: kompetencia oldalként is hivatkozni erre az összetevőre);
2. katalizátor (a személyiség, a társas környezet stb.), ami a képességek és a valós teljesítmények közötti kapcsolatot megteremti és garantálja;
3. a valójában megnyilvánuló teljesítmény (talent vagy performancia oldal).



6. ábra. A Gagné-modell (átvéve: Habermann 1989a, 183. p.)

10) A Gardner-féle többszörös intelligenciamodell

Gardner (1983) „többszörös intelligenciamodellje” a nyelvi, logikai-matematikai, térí, testi-kinesztetikus, zenei, társas és intraperszonális intelligenciák létét veti fel, melyek speciális tehetségterületeket is jelölnek (egymástól függetlenek, de egymással interakcióban állnak).

Gardner (1997) a tehetség fokát és területét figyelembe véve négyféle tehetség típusról szól, melyek két csoportba sorolhatók:

A. Valamely tárgykör iránti érdeklődés alapján egy csoportba vonható tehetségek:

1. Mester: aki abszolút mértékben elsajátította mestersége fogásait – például: Mozart, Rembrandt.
2. Teremtő: mesterfokon műveli szakterületét, és képes új távlatokat, területeket is nyitni azzal kapcsolatban – például: Freud, Darwin.

B. Az emberekkel való kapcsolat alapján egy csoportba vonható tehetségek:

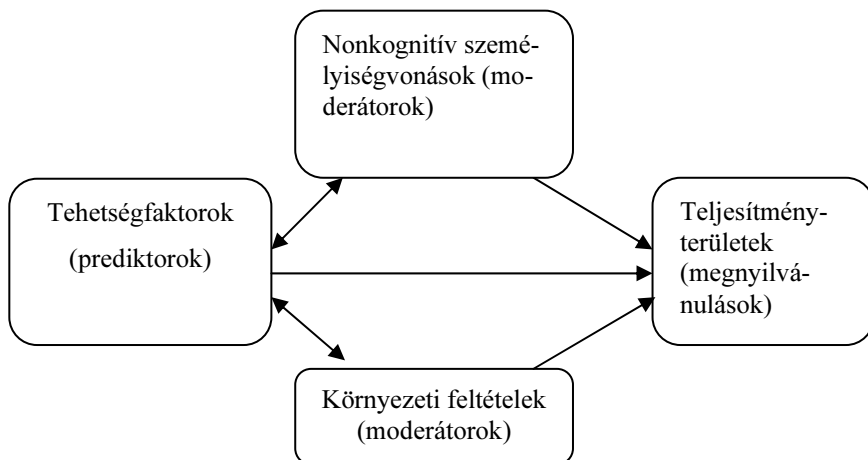
3. Befolyásoló tehetség: az interperszonális intelligencia magas szintje jellemzi (vesd össze: többszörös intelligencia modellje – Gardner 1983). Például: Mahatma Gandhi.
4. Önmegfigyelő tehetség: lelki életéről, tudatműködéséről, élményeiről, önmagáról kimerítő tájékoztatást adni tudó személy. Például: Proust, Joyce.

11) A Heller-féle (müncheni) tehetségmodell

A Heller-féle müncheni tehetségmodell (The Munich Model of Giftedness and Talent – Heller 1990; hivatkozik rá: Ziegler–Heller 2000, 7. p.) egy multidimenzionális koncepció, melynek összetevői a következők:

1. Tehetségfaktorer (prediktorok, előrejelzők): a) intellektuális képességek (nyelvi, matematikai, technikai-konstruktív és egyéb); b) kreatív képességek (originalitás, produktivitás, elaboráció, flexibilitás, fluencia stb.); c) szociális kompetencia (pl. tervezőképesség, vezetési képességek, társas interakciók ellenőrzésének képessége stb.); d) zenei képességek; e) művészi képességek; f) pszichomotoros képességek; g) gyakorlati intelligencia (pl. hétköznapi szakmai feladatok és problémák kezelése).
2. Teljesítményterületek: a) matematika; b) természettudományok; c) műszaki tudományok; d) számítástechnika, sakk; e) művészetek (zene, képzőművészet); f) nyelvek; g) sport, mozgás; h) társas kapcsolatok.
3. Nonkognitív személyiségvonások (moderátorok): a) a stresszel való megküzdés; b) teljesítménymotiváció; c) tanulási és munkastratégiák; d) vizsgaszorongás; e) önkontroll.
4. Környezeti feltételek (moderátorok): a) családi tanulási környezet; b) családi klíma; c) az oktatás minősége; d) osztálytermi klíma; e) kritikus életesemények.

Heller (1990) többdimenziós modelljében a kiemelkedő tehetség nem más, mint egyéni, kognitív, motivációbeli és szociális lehetőség kiemelkedő teljesítmény elérésére egy vagy több területen (7. ábra).



7. ábra. A müncheni tehetségmodell egyszerűsített vázlatja (Ziegler–Heller 2000, 7. p.)

A müncheni egyetemen 1985 óta folyó kutatása során a következő főbb megállapítások születtek a kiemelkedő tehetséggel kapcsolatban: 1. a kiemelkedő tehetség az intellektuális és/vagy a kreatív és/vagy a zenei és/vagy a pszichomotoros területeken nyilvánulhat meg; 2. a sokoldalú (több területen is kiemelkedően teljesítő) tehetség ritka; 3. az egyes tehetségterületek különböző iskolai és iskolán kívüli teljesítményekben manifesztálódnak; 4. a nonkognitív személyiségjegyek (például munka- és tanulási stratégia, illetve stílus, érdeklődés stb.) csak későbbi életkorban válnak fontossá; 5. a szocializációs feltételek közül főleg a családi és az iskolai faktorok állnak a középpontban.

12) A Müncheni tehetségmodell Ziegler–Perleth-féle variációja

Ziegler és Perleth (1997 – hivatkozik rá: Ziegler–Heller 2000, 7. p.) a müncheni tehetségmodell egy variációját ajánlja figyelmünkbe (lásd a 8. ábrán). A modell szerint a rendkívüli teljesítmények háttérében a teljesítmények személyen belüli diszpozícióinak, a kedvező személyiségi jellemzőknek és a környezeti tényezőknek az interakciója áll. E tényezők egy aktív tanulási folyamat révén adott időbeli kiemelkedő teljesítményben nyilvánulhatnak meg.

Az aktív tanulás nélkül (melyet a kedvező személyiség vonások és környezeti tényezők támogatnak) a tehetség szertefoszlik. A teljesítmény egy adott időpontban jelentkezik, mintegy a tehetség, a motivációs és a környezeti faktorok összjátékának eredményeként.

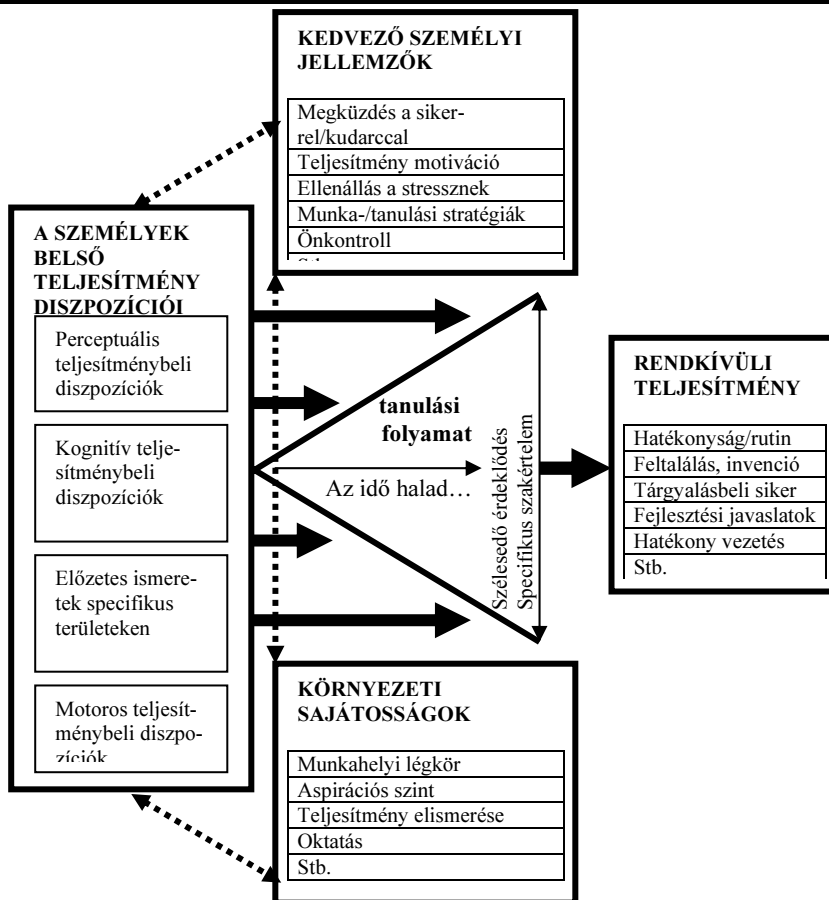
E modell érdekessége, hogy kiemelten felhívja a figyelmet a személyi diszpozíciók és a kiemelkedő teljesítmények között ható tanulási folyamatra.

13) Egyéb tehetségkoncepciók

Ogilvie (1973) szerint tehetséges az, aki egy tágabb vagy körülhatároltabb területen kiemelkedő sajátos vagy általános képességekkel rendelkezik. Hat sajátos területet különböztet meg: 1. fizikai adottság; 2. technikai érzék; 3. képző- és előadóművész; 4. vezetői és szociális képesség; 5. kreativitás; 6. intelligencia.

Ogilvie négy tehetség típus és négy megjelenési forma szerint tipologizálta a tehetséget. Típusai: 1. Leonardo da Vinci-típus: a polihisztor; 2. Mozart-típus: a specialista; 3. Churchill-típus: prozociális szervezői tehetség; 4. Hitler-típus: antiszociális szervezői tehetség.

E típusok négy formában jelenhetnek meg: 1. szabályos zseni: iskolában és életben egyaránt szembetűnő tehetség; 2. rejtett géniusz: alulteljesítő, visszahúzódó, félénk; 3. viselkedési zavarokkal jellemezhető tehetség; 4. nagyon kreatív tehetség.



8. ábra. A müncheni tehetségmodell Ziegler–Perleth-féle variációja (Ziegler és Perleth, 1997 – hivatkozik rá: Ziegler–Heller 2000, 7. p.)

Csikszentmihályi és Robinson (1986) modelljükben a tehetség szociokulturális voltát hangsúlyozzák – ez két pontban összefoglalva: a) a tehetség a kulturális és az egyéni lehetőségek kedvező találkozására esetén juthat érvényre; b) a tehetség nem lehet stabil vonás, hiszen a kultúrák teljesítmények iránti igénye is változik mind az élet folyamán, mind az egyes tevékenységi területek szerint, illetve az egyén képességei is változnak az élet során. Nincs tehát arra garancia, hogy egy csodagyerek kiemelkedő tizenévéssé vagy felnőtté cseperedik.

Csikszentmihályi és Robinson szerint a tehetség négyféle, egymástól független „idővonal” mentén alakul az élet folyamán: a) a pszichoszociális fejlődés menete; b) a kognitív fejlődés menete; c) a speciális tehetségterületen belül történő fejlődés menete; d) a társadalmi struktúrákban (család, iskola, képzőkörök, mentor–tanítvány kapcsolat, mesterré válás stb.) való haladás menete. Ez a

négy idővonal párhuzamosan fut és interakcióban áll egymással, és végül odavezet, hogy az egyént valamely területen tehetségesnek ismerik el (Sternberg–Davidson 1996, 39. p.).

John F. Feldhusen szerint a tehetség négy komponensből áll: a) általános intelligencia, b) pozitív önértékelés, c) teljesítménymotiváció; d) speciális képesség (hivatkozik rá: Sternberg–Davidson 1996, 32. p.).

Patricia Haensly, Cecil R. Reynolds és William R. Nash négykomponensű tehetségkonceptiója: a) fúzió: együttműködő, összeötvöződő képességek; b) kontextus: az adott szituációs és társadalmi tényezők hatása; c) konfliktus: ami a tehetségesek fejlődését alakítja és fejleszti; d) elkötelezettség: a konfliktusokkal és a helyzetekből fakadó akadályokkal szembeni kitartás (Sternberg–Davidson 1996, 32–33. p.).

A tehetségkonceptiók száma több százra tehető – számosságuk arra készítet egyes kutatókat, hogy megpróbálják valamilyen jellemző ismérv alapján csoportokba szervezni azokat. Demonstrációképpen lássunk néhány lehetséges csoportosítási lehetőséget: Sternberg és Davidson, Marx, Mönks és Mason, valamint Gallagher és Courtright rendszerezési próbálkozásait.

Sternberg és Davidson (1996, 29. p.) például implicit és explicit elméleteket különböztet meg: „Az implicit teóriák lényegében az – akár szakértő, akár laikus – elméletalkotók fejében lakozó definíciók. (...) Definicionális természetük folytán az implicit elméletek empirikusan nem tesztelhetők, illetve csupán annyiban, hogy esetleg megmutatkozik, hogy a szóban forgó implicit elmélet milyen mértékig van összhangban más emberek implicit teóriáival”. Ezzel szemben az explicit elméletek: „hipotetikus definíciókat alkotnak, és megpróbálják ezeket beilleszteni a pszichológiai és nevelési elméletek és adatok hálózatába. Az ilyen teóriák a szokásos empirikus módszerekkel tesztelhetők, következésképpen hamisíthatók is. Az alapjukat képező definíciók azonban nem hamisíthatók, ezért nagyon fontos, hogy az explicit elméletek értékelésekor mindig érzékenyen figyeljünk a teória háttérében rejlő tehetségdefinícióra, és mindig vizsgáljuk meg, mennyire hasznos számunkra ez a fogalom” (Sternberg–Davidson 1996, 29. p.). Implicit elméleti megközelítések közé sorolják például Abraham J. Tannenbaum (1986, 2000) pszichoszociális megközelítését vagy Joseph S. Renzulli (1979) „háromgyűrűs” modelljét. Sternberg–Davidson az explicit elméletek közé sorolja például:

A) Kognitív teóriák:

- Nancy Ewald Jackson és Earl C. Butterfield a metakogníció szerepét hangsúlyozzák, azt a tehetség egyik jól kutatható kulcskomponensének tekintik, de nem azonosítják azzal (Sternberg–Davidson 1996, 34. p.).

- John G. Borkowsky és Virginia A. Peck a metamemória szerepét hangsúlyozzák.
- Janet E. Davidson a belátás szerepét emeli ki – szerinte a civilizáció legnagyobb felfedezései és találmányai, de ugyanúgy a kisebbek is, több-kevesebb mértékben a belátástól függttek.
- Robert J. Sternberg (1985) triarchikus („háromívű”) elmélete szerint a tehetség három lényeges aspektusa: a) jól működő mentális funkciók léte; b) a tapasztalatok gyors és tudatos feldolgozása, c) az intellektuális működés folyamatait a tapasztalat közvetítésével a környezethez való alkalmazkodásra, annak alakítására és kiválasztására használás.

B) Fejlődésszemponitú elméletek:

- Howard E. Gruber (1986) négy tétele: a) a tehetség megértéséhez ismernünk kell a gyermekkori és a felnőttkori fejlődés folyamatait; b) a tehetség érlelődését a különlegesség érzése indítja el, és a személy saját erőforrásaiból és érdeklődéséből fakad; c) egy konkrét tehetségfajta jelentése és értéke mindig a történeti és társadalmi körülmények függvénye; d) a tehetség tanulmányozásának legjobb módja a tehetséges emberek életének beható tanulmányozása.
- Csikszentmihályi Mihály és Rick E. Robinson (1986) szerint: a) a tehetség megítélése és jelentkezése kultúrafüggő jelenség; b) a tehetség nem stabil vonás, hanem az időben, a társadalom és az egyén életében egyaránt változó jelenség.
- Robert S. Albert és Mark A. Runco hét alapfelvetésből vezetik le tehetségkonceptiójukat (Sternberg–Davidson 1996, 40. p.): a) a mentális képességek és tehetségek magasabb szintjein az intelligencia és a kreativitás nem teljesen választható szét; b) a kiváló eredmény eléréséhez a tehetséges személynek át kell alakítania a korai tehetségét új értékek, drive-ok és készségek megfelelő készletévé; c) a kezdeti kreativitás kiváló eredménnyé történő átalakítása a családi struktúránál kezdődik, de a formális és informális nevelés során, valamint a személy korai pályatörekvései során állandóan finomul; d) az, hogy egy potenciálisan tehetséges személy végül ténylegesen sikeres lesz-e, az nagyrészt attól függ, hogy élete során milyen „informáló lehetőségekkel” találkozik, amelyek lehetővé teszik, hogy akár mások által nevelődve, akár saját erejéből valamely konkrét életpálya irányába haladhasson; e) a család élményteremtő és tapasztalatkináló jellege alapvetően a családtagok szocio-ökonomiai státusától, személyiségétől és vállalt értékeitől függ; f) a családtagok

interakciói során kibontakozó családtörténet minden családtag fejlődésére befolyással van, így a potenciálisan tehetséges családtagéra is; g) a család az egyén tehetségének biológiai és interperszonális szervezője, és olyan módon alakítja és mobilizálja az egyént és a környezetet, ami kedvező a tehetség esetleges megjelenésének szempontjából.

Marx (1963) munkájára hivatkozik Mönks és Mason (2000), mikor négy különböző teóriacsoportot tartanak szükségesnek megkülönböztetni: a) deduktív teóriákat (valamilyen logika vagy deduktív levezetés révén alkotott koncepciók); b) funkcionális teóriákat (empirikus eredményekre és konceptualizációra épülő teóriák); c) induktív teóriákat (empirikus adatok összegzésén alapulnak), és d) modelleket (analógiák, melyek felhasználhatók az empirikus kutatásokban is).

Mönks és Mason (2000) az alábbi teóriákat különbözteti meg: a) biológiai orientációjú teóriák; b) ökológiai orientáltságú teóriák; c) pszichodinamikus teóriák; d) interakcionista teóriák; e) egyéb perspektívák.

James J. Gallagher és Richard D. Courtright a tehetség pszichológiai és nevelésközpontú felfogásait különbözteti meg (Sternberg–Davidson 1996, 31. p. – lásd még az 1. táblázatban).

A napjainkban „forgalomban lévő” néhány száz megközelítés közül alig néhányat említettünk meg, de ezekből is látható, mennyire eltérő véleményekkel kell számolnunk, ha tehetségről beszélünk. Milyen gyakorlati jelentősége van e véleménykülönbségeknek? Azt, hogy kit tekintünk tehetségesnek, csupán az általunk alkalmazott tehetségkonceptió határozza meg.

Az adaptált vagy önállóan létrehozott tehetségkonceptió számos gyakorlati következményt von maga után a tehetségazonosításban. Elindulhatunk egy úton, mely nehéz döntések elé állít. Előbb az alkalmazott tehetségkonceptió mérhető elemeit kell meghatároznunk (a konceptualizációt tehát operacionálizáció követi). Ezután ki kell választanunk, hogy milyen módszer lenne a legalkalmasabb e „mérhető elemek” vizsgálatára. Ezt követi a mérőeszköz kiválasztása, majd a tehetségküszöb és/vagy a programba kerülés küszöbértékének meghatározása. Egy példa: ha a Terman-konceptiót adaptáljuk (tehetség = kiemelkedő intelligencia), akkor az intelligencia lesz a „mérhető elem”, az intelligenciateszt alkalmazása lehet a célravezető módszer, Stanford–Binet intelligenciatesztje lehet a konkrét mérőeszköz és 135 IQ-pont lehet az alkalmazott tehetségküszöb (az érték, ami felett tehetségesnek tekintünk valakit a Terman-konceptió alapján).

Az összehasonlítás szempontjai	Pszichológiai felfogások (az egyéni különbségeken alapulnak)	Nevelésközpontú felfogások (iskolai teljesítményen alapulnak)
Tekintetbe vett tényezők	tekintetbe veszik a mentális képességek teljes tartományát;	az iskolai sikeresség szempontjából releváns tényezőket veszik figyelembe.
Identifikációs eszközök	mérőeszköz-elemeket alkalmaznak e tartomány teljes körű vagy majdnem teljes körű mérésére;	az iskolával kapcsolatos tehetségek mérésére szolgáló eszközökkel dolgoznak.
Környezeti tényezők	többé-kevésbé figyelmen kívül hagyják az ökológiai tényezőket;	gondolkodásukban függenek az iskolai és kulturális környezetektől.
Fő cél	a kognitív folyamatok természetének feltárását tekintik fő céljuknak;	arra törekednek, hogy a megfelelő oktatási-nevelési környezetbe helyezték a gyermekeket és esetenként a felnőtteket is.
Eredmény	eredményként: megalkotják a „tehetség” címkét;	a címkét úgy nevezhetnék, hogy „megfelelően iskolázott”, vagy „kellően képzett.”

Táblázat. Gallagher és Courtright tehetség felfogások közti különbség tétele (Sternberg–Davidson 1996, 31. p. alapján)

A tehetségkoncepció megalkotása után kerül sor a tehetségprogramba kerülés feltételeinek meghatározására, a vizsgálat (sorozat) tervezésére és a válogatási modell kialakítására. Ehhez számos technikai tervezési folyamat tartozik, melynek ismeretére és alkalmazására szükség van a tehetségazonosítás és/vagy -beválogatás során. Ezek részletes tartalmáról a *Tehetség tanácsadás kézikönyve*; a *Tehetségszűrés kézikönyve*, valamint a *Tehetségkoordinátorok kézikönyve* című könyveinkben olvashatnak.

Irodalomjegyzék

- Cohn, S. J.: What is giftedness? A multidimensional approach. In Kramer, A. H. (ed.): *Gifted children: challenging their potential*. New York, 1981, Trillium Press, 33–45. p.
- Czeizel Endre – Erős Erika: *Számadás a tálentomról – A Karinty család genetikai elemzése*. Budapest, 1995, Corvina.

- Csikszentmihályi, M. – Robinson, R. E.: Culture, time and the development of talent. In Sternberg, Robert J. – Davidson, Janet E. (eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge, 1986, University Press, 264–284. p.
- Gardner, H.: *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, 1983, Basic Books.
- Gardner, H.: *Rendkívüliek*. Budapest, 1997, Kulturtrade Kiadó.
- Gruber, H. E.: The self-construction of the extraordinary. In Sternberg, Robert J. – Davidson, Janet E. (Eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge, 1986, University Press, 247–263. p.
- Guilford, J. P.: Creativity. *American Psychologist*, 5, 1950, 444–454. p.
- Guilford, J. P.: *The nature of human intelligence*. 1967, McGraw Hill.
- Heller, Kurt A.: Goals, methods and first results from the Munich Longitudinal Study of Giftedness in West Germany. In Taylor, C. W. (Ed.), *Expanding Awareness of Creative Potentials Worldwide* New York, 1990, Trillium Press, 538–543. p.
- Marland, S. P.: *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the United States Commissioner of Education (Background papers)*. Washington, 1972, United States Government Printing Office
- Marx, M. H.: *Theories in contemporary psychology*. New York, 1963, Maximillan.
- Mező Ferenc – Mező Katalin: *Kreatív és iskolába jár!* Debrecen, 1011, K+F Stúdió Kft.
- Mező Ferenc: *A tehetség tanácsadás kézikönyve*. Debrecen, 2004, Tehetséggondozó Stúdió – Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület.
- Mező Ferenc (szerk.): *Tehetségszűrés*. (Slovakia), Debrecen, 2008, Kocka Kör & Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra.
- Mező Ferenc (szerk.): *Tehetségkoordinátorok kézikönyve*. Debrecen, 2012, K+F Stúdió Kft.
- Mönks, Franz J. – BOXTEL, HERMAN W.: A Renzulli-modell kiterjesztése és alkalmazása serdülőkorban. In Balogh László – Herskovits Mária – Tóth László (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája (szöveggyűjtemény)*. Debrecen, 1996, Kossuth Egyetemi Kiadó, 67–80. p.
- Mönks, Franz J. – Mason, Emanuel J.: Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research. In Heller, Kurt A. – Mönks, Franz J. – Sternberg, Robert J. – Subotnik, Rena F. (eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford, 2000, Elsevier Science Ltd., 141–156. p.

- Ogilvie, E.: *Gifted Children in Primary Schools*. 1973, MacMillan Educ. Ltd.
- Otto, H. J.: *Curriculum enrichment for gifted elementary school children in regular classrooms*. Austin (Texas), 1957, Bureau of Laboratory Schools Publications.
- Renzulli, J.: *What makes giftedness: A reexamination of the definition of the gifted and talented*. Ventura (California), 1979, Ventura County Superintendent of Schools Office.
- Scheifele, M.: *The gifted child in the regular classroom*. New York, 1953, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Sternberg, Robert J. – Davidson, Janet E.: A tehetség különböző felfogásai: a birodalom térképe. In Balogh László – Herskovits Mária – Tóth László (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája (szöveggyűjtemény)*. Debrecen, 1996, Kossuth Egyetemi Kiadó, 29–45. p.
- Tannenbaum, Abraham J.: Giftedness: a psychosocial approach. In Sternberg, R. J. – Davidson, J. E. (eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge 1986, University Press, 21–52. p.
- Tannenbaum, Abraham J.: A History of Giftedness in School and Society. In Heller, Kurt A. – Mönks, Franz J. – Sternberg, Robert J. – Subotnik, Rena F. (eds.): New York, 2000, *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd Edition). Elsevier Science Ltd., 23–53. p.
- Terman, Lewis M.: *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford (California), 1925, Stanford University Press.
- Ziegler, Albert – Heller, Kurt A. : Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. In Heller, Kurt A. – Mönks, Franz J. – Sternberg, Robert J. – Subotnik, Rena F. (eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd Edition). Oxford, 2000, Elsevier Science Ltd., 3–21. p.

A felsőfokú képzés a szakmai fejlődés meghatározó időszaka

Az érettségiző diákok jelentős része a továbbtanulás mellett dönt, és a következő tanévben el is kezdi tanulmányait egy felsőfokú szakmai képzés keretében. A pályaválasztás folyamata azonban ezzel a lépéssel még nem ér véget, hanem annak új szakasza kezdődik el.

A szakmai életre való felkészülést, a pályaszocializációt mint az egyén pályával való azonosulásának folyamatát, az egyéni és szociokulturális tényezők közötti kölcsönhatások eredményét, azok szintézisét értelmezzük (Szilágyi 2003). Ez a szakmai fejlődési folyamat pedig szakaszokra osztható. Szabó (1994) szerint a szakmai szocializáció folyamata négy szakaszra osztható. Az első szakasz a pályaeorientáció, amikor kialakul az elköteleződés az adott pálya iránt. A második szakasz a szakmai képzés, melynek során a megfelelő elméleti és gyakorlati ismeretek elsajátítása történik. A szakmai képzés végére – ideális esetben – az egyén eljut a potenciális pályaeérettség szintjére, ami azt jelenti, hogy képessé válik a tanult szakmában helyt állni. A harmadik a pályakezdés szakasza. Ebben a szakaszban kiderül, tényleg felkészült-e a pályavitelre a fiatal, hogy neki való vagy nem az a szakma, amit választott. Ha a pályakezdőt sikerek érik, akkor várhatjuk, hogy kialakul benne a hivatásérzet, a vágy a pályán maradáshoz. A negyedik a pályavitel szakasza, ebben a szakaszban már nem kezdő az ember, tisztában van a pálya előnyös és hátrányos oldalaival. Ez a folyamatleírás nem veszi figyelembe a későbbi változás vagy változtatás lehetőségét a pályafejlődés során, pedig lehetséges, hogy valaki a későbbiek során kénytelen változtatni, akár a személyisége, érdeklődése, akár a külső körülmények változása miatt, viszont a szakmai képzés jelentőségére jól ráirányítja a figyelmet.

Kutatási eredményei alapján Szilágyi (1980, 2003) rámutat arra, hogyan kapcsolódik az életpályaszakaszokhoz a személyiségfejlődési folyamat, valamint a pályára vonatkozó alkalmasság alakulásának folyamata. Az életpálya tehát a személyiségfejlődés szempontjából is megragadható, és pedig a pályaválasztási érettség, pályaeérettség és önmegvalósítási érettség kialakulásának folyamataként, amihez a képzésre való alkalmasság, a pályaalakalmasság, illetve a beválás szakaszai kapcsolódnak.

Arra, hogy a pályaszocializáció különböző szakaszaiban más-más személyek befolyása a legjelentősebb, már Daheim (1970, in Szilágyi 1993) is rámutatott, aki a szakmai fejlődés szempontjából a szociokulturálisan meghatározott fordulópontokat szem előtt tartva vizsgálta meg a társadalmi befolyásokat, leginkább a viszonyítási személyek csoportok hatását. A folyamat elején a család, a szülők szerepe a leglényegesebb, később a tanárok és a kortársak befolyásoló hatása is egyre erősebb lesz, míg a pályakezdés és a pályavitel során a szakmai és munkacsoportok, kollégák és felettesek szocializációs hatása válik a legerősebbé.

Super máig érvényes elméletében (1971, in Szilágyi 2003) hangsúlyozza, hogy a pályán való fejlődés meghatározható mint a növekedés és tanulás folyamata, amibe beleértendő a pályán való viselkedés minden pillanata, az egyén képességeinek és hajlamainak progresszív változása, növekedése, a pályával kapcsolatos viselkedési repertoár folyamatos alkalmazása. A pályakeresés és a pályán való fejlődés tehát a személyiségfejlődés része. Ritoók (2008) hangsúlyozza, hogy a pályával való azonosulás szempontjából az általános személyiségfejlesztés legalább olyan lényeges feltétel, mint a speciális pályaválasztási előkészítés. „A pályaidentifikáció létrejöttének feltételeit vizsgálva egyértelművé vált, hogy a sikerességet biztosító feltételek között nem az általános értelmi képességeknek, hanem a személyiségjegyeknek van döntő szerepe.” (Ritoók 2008, 73. p.)

A korábbi sikeres pályaválasztási folyamat és a felsőfokú képzésre való alkalmasság megléte esetén jóval nagyobb a valószínűsége a sikeres pályaidentifikáció kialakulásának is. A pályaválasztási motivációk differenciáltsága és erőssége meghatározza a pályaválasztás stabilitását (Szilágyi–Völgyesy 1985). Azt, hogy mindezek érdekében összetett, interdiszciplináris jellegű, módszertanában sajátos pályaaorientációra is szükség lenne, valamint azt, hogy a közoktatás ebben jelentős szerepet tölt be, évről évre egyre több kutatási eredmény bizonyítja.

A pályaaorientáció folyamatában az öndefiníció kialakításához a személy meghatározott személyiségtulajdonságok megismerése és elemzése révén juthat el. Ezek a kiemelt személyiségtulajdonságok: érdeklődés, képesség, érték, munkamód (Szilágyi 2000; Szilágyi–Hajdu 2002). A fiatal a tájékozódási folyamatban gazdasági, munkaerő-piaci jellemzőket, valamint a képzési kínálatot is meg kell hogy ismerje, és valódi ismereteket kell gyűjtson a pályák világáról. A pályaaorientáció tartalmát számos elmélet alapján meghatározhatjuk (Ginsberg

1951; Super 1968; Conger 1989, in. Szilágyi 2003), amelyekben közös elem a munka világában történő eligazodás megalapozása. A korai szerzők statikus és irreverzibilis folyamatnak tartották a pályaválasztást megalapozó döntést, míg Super (1968) felvetette a pályafejlődés fontosságát, és így a pályaválasztást folyamatnak és kompromisszumok sorozatának definiálta. Már a 70-es évektől a magyar kutatók is (Csirszka 1966, 1987, Völgyesy 1976, Szilágyi 1980, Ritoókné 1989) ezt a szemléletet közvetítik, illetve a hazai szakirodalomban is (Tomşa 1999; Dumitru 2008) ez a szemlélet körvonalazódik.

A felsőfokú képzés időszaka a pályaalakulást és a pályaegettséget tekintve is kiemelkedő fontosságú. A leendő szakember diákként szakmai szempontból jelentős ismereteket sajátít el, rálátást nyer a gyakorlatra, kapcsolatba kerül a szakmai közösséggel, tapasztalatai révén öndefiníciója és pályaképe változik, formálódik. Ideális esetben mindez hozzájárul a megfelelő önismeret kialakulásához, reális szakmai célok megfogalmazásához, amelyek a későbbiekben az elégedettség és a szakmai önmegvalósítás feltételei.

A felsőoktatási intézmény keretében zajló szakmai szocializációban megkülönböztethető a beilleszkedési szakasz, a tanulmányok folytatásának szakasza és a befejező szakasz, ami összekapcsolódik a pályakezdés időszakával. Ehhez a folyamathoz köthető a szaktudás és a szakmai készségek elsajátítása, a szakmához való kötődés kialakulása, a szakmai etika interiorizálódása (Szilágyi–Völgyesy 1985). A szakmai fejlődést tekintve, Super (1968, in Szilágyi 2003) modellje szerint a 15–24 éves korban a fiatalok a felfedezés stádiumában járnak. Ezt megelőzte születéstől 14 éves korig a növekedés stádiuma, amikor a hajlamok, a kíváncsiság, majd a képességek játszottak egyre nagyobb szerepet a pályaelképzelésben, és történt már tájékozódás szakmákról és képzésekről. Az egyetemi évek elkezdésekor a fiatalok már túljutottak a felfedezés stádiumának első – puhatolózás – fázisán, és az átmeneti fázisba lépve (18–21 éves kor) a fiatalok megpróbálják önelképzelésüket szakmai területen realizálni, szakmai képzésekre jelentkezve vagy munkát vállalva. Az alapképzés végére a fiatalok már ennek a stádiumnak a harmadik fázisába járnak, mely már a kipróbálás időszaka, amikor a megfelelőnek ítélt szakmai területek lokalizálódnak, kipróbálható, hogy a személy elég teherbíró-e az általa választott szakmai életben, elemezhető, hogy megfelel-e életpályának ez a szakmai tevékenység. A fiatal ebben az időszakban ellenőrzi, hogy öndefiníciója és a szakmai szerep mennyire fedik le egymást.

A felsőfokú képzés időszakára eső felfedezés stádiumában mindenkinek több szakmai fejlődési feladattal is meg kell birkóznia. Például meg kell fogalmazni az általános szakmai célkitűzéseket és preferenciákat, bizonyos szinten tisztázni kell az érdekeket, az érdeklődési irányokat és értékítéleteket. Továbbá fel kell ismerni a jelenlegi és jövőbeli összefüggéseket, mérlegelni kell az alternatívákat, információkat kell gyűjteni az előnyben részesített szakmákra, szakmacsoportokra vonatkozóan, meg kell vizsgálni a szakmai preferencia realitástartalmát, és terveket kell alkotni annak megvalósítására, azt is figyelembe véve azt is, hogy előre nem látható események a célkitűzéseket megváltoztathatják (Szilágyi 2003).

A pályakezdő értelmiségiek körében végzett vizsgálatok viszont figyelmeztetők a felsőoktatásban eltöltött időszak szocializációs értékét tekintve. Például Bagdy és munkatársai (1997) pedagógusnak készülő hallgatói csoportokat vizsgálva azt találták, hogy a felsőoktatási éveket a pedagógusjelöltek azért nem tartják megfelelően személyközpontúnak és elég eredményesnek a munkára való felkészítés szempontjából, mert főleg információkat nyújtanak a képzők anélkül, hogy az integrálást segítenék, és mert a hallgatóknak alig van alkalmuk szereplésre, részvételre. A pedagógusképzés vonatkozásában Vastagh (1995) jelzi, hogy a felkészítés folyamatába az iskola valóságos világát is be kell építeni, és számolni kell a tanárszerep változásának, átalakulásának tényével is. Szivák (1998) arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógusképzés ismeretanyaga önmagában még nem formálja, nem alakítja a pedagógusjelöltek szakmai előfeltevéseit és meggyőződésrendszerét, ezért pályára lépve elsősorban a saját korábbi iskolai tapasztalataik aktiválódnak. Wubbels (1992, in Szivák 2002) megállapítja, hogy az elmélet és gyakorlat közötti szakadék egyik oka az, hogy a tanárképzés legtöbb tevékenysége nem változtat a hallgatók világvégén, az átvitel gyenge, az elsajátított elméleteket és jártasságokat a hallgatók nem használják a gyakorlatban. Ugyanakkor több felmérés eredménye is figyelmeztet arra, hogy a hallgatók jelentős része elvárásaiban csalódott, önmagát a választott pályára alkalmatlannak tartja, vagy kudarcokat él át és szégyenkezik, éppen ezért a képzés ideje alatt komolyan elgondolkodott azon, hogy félbeszakítja vagy abbahagyja tanulmányait (Csabai–Barta 2000; Molnár és munkatársai 2008; Papp–Túry 2010). Tehát a felsőoktatásban is szükségük van a hallgatóknak arra, hogy önismeretüket, pályaelképzelésüket, motivációjukat, céljaikat tisztázhassák, és segítséget kapjanak a kudarcok feldolgozásában.

A felsőoktatásba beépített önismereti munkával a konceptuális változásra, az információfeldolgozó rendszer struktúráját alkotó elemek átalakulására lehet törekedni. A megalkotott önismereti folyamat célja azt a tudásterületet differenciálni, amely a hallgatók saját személyiségére vonatkozik. A képzés a szakmai szerepsajátításhoz járul hozzá azzal, hogy lehetőséget teremt a konstruálásához, a megfelelő tanulási környezet biztosításával (Ludányi 2004).

Az empátia- és a kommunikációfejlesztő, valamint a csoportdinamika tréningek az 1980-as évektől kaptak helyet a magyarországi egyetemi képzés egy részében, magyar szakemberek nevéhez fűződik például az az önismereti és a pálya emberközpontú művelésére felkészítő csoport meghonosítása, amit orvostanhallgatóknak dolgoztak ki (Bagdy 1997). Azóta is kutatások sora (Bugán 1994, Bagdy 1997, Szilágyi 2005, Hadnagy 2009) bizonyítja, hogy a csoportmódszerek és a tudatosan felépített, fejlesztő jellegű csoportfoglalkozások fontosak a humán képzések keretében.

Az értékek formálódása mint a pályaszocializáció egyik legfontosabb tényezője, fontos szereppel bír a szociális identitás és a szakmai identitás alakulásában (Szilágyi 2001). Pszichológiai értelemben az értékeknek van objektív tartalmuk, amit meghatároz a külvilág, amelyben az értékek választása történhet, és van szubjektív tartalmuk, ami az jelenti, hogy a személy maga dönti el, hogy mit tart fontosnak, mit választ a külvilág tartalmi, lehetőségei közül. Tág értelmezés szerint a személy választ az őt körülvevő kultúrából, és azt a saját értékrendjeként éli meg. Szilágyi (1997) érték meghatározásában a választás kerül előtérbe, a szerző az értékek kettős jellegét hangsúlyozza.

Szemben az értékválság fogalmával a magyarországi felsőoktatási intézményekben végzett vizsgálatok inkább értékcsúszásról és érték tisztázatlanságról számoltak be, és arról, hogy a hallgatók értékfelismerése nincs szinkronban társadalmi helyzetükkel. A felsőfokú képzés idején a tudásnak – mint értéknek – a felismerése nem jellemző a hallgatókra, míg a pályakezdők számára a tudás felhasználásánál is értékesebbé és fontosabbá vált a tudás fejlesztésének, továbbépítésének folyamata. Tehát nem az értékvesztés a domináns jegy, hanem az értékek fel nem ismeréséből adódó tisztázatlanság (Szilágyi 2005).

Szilágyi (2001) szociális képzésekben tanuló hallgatók összehasonlító érték- és attitűdvizsgálatának tapasztalatait összegezve úgy fogalmazott, hogy a képzés során sokkal nagyobb mértékben lehet hatni a szakmai attitűdökre, mint a szakmai értékekre és általában az értékorientációra. A vizsgálat tapasztalatai rácsengenek azokra az elméleti megfontolásokra, melyek szerint az értékek az

attitűdöknél stabilabb struktúrák és összetettebb szerveződések, ugyanakkor a változásokkal szemben tartósabbak és ellenállóbbak. Az attitűdök könnyebben kialakíthatók a komplexebb tanulási folyamatok során (pl. szakmai szocializáció), viszont az értéktanulás, értékváltozás inkább függ az adott társadalomtól és kultúrától.

Ritoók és munkatársai (1998) egyetemistákkal végzett kutatásukban azt tapasztalták, hogy a harmadik évfolyam során „pályaszocializációs hullámvölgybe” kerülnek a hallgatók: ekkor elégedetlenebbek, kritikusabbak a választott szakkal, a képzéssel szemben. Mindez a korábban megalkotott, idealizált pályakép szertefoszlásának következménye, és egyben előfeltétele annak, hogy a pályáról kialakult valóságos ismeretek fényében újra elköteleződjhessenek.

A személyiség képességeinek a kicsiszolása a feltétele annak, hogy a felsőoktatási képzés gyakorlati értékű lehessen, és a diplomás szakember – kikerülve a képzésből – valóban képes legyen hivatására. A megszerezhető elméleti tudásanyag mindössze formálisan képesít egy adott szakma művelésére (Bagdy 1997). A szakemberré válás folyamatában a pszichikus képződmények összetett rendszerére kell befolyást gyakorolni (Falus 2005).

Hazánkban a magyarul érettségiző diákoknak körülbelül a fele továbbtanul, közülük pedig nagyjából fele-fele arányban kerülnek a romániai magyar, illetve a romániai román nyelvű felsőoktatásba, azaz érettségiző fiataljainknak gyakorlatilag az egynegyede folytatja tanulmányait valamely magyar nyelvű egyetemi képzésben (Tonk 2012).

Ha a felsőfokú szakképzés a szakmai önismereti munkát és a pályaegettség kialakulását támogatja, valamint segít abban, hogy a pályakezdő fiatalok ismerjék képességeiket, reális pályaképpel rendelkezzenek, feldolgozzák bizonytalanságaikat, bízzanak a szerzett szaktudásukban és hozzáértésükben, akkor ezzel lehetővé teszi a szakma iránti elköteleződést és sikert. Már a pályakezdő szakemberek is magabiztosabbak lesznek, javulnak munkavállalási esélyeik. Fontos tehát az alapképzések sajátosságait és összetevőit a pályaalalmasság és a pályaegettség kialakulásának támogatása szempontjából is vizsgálni. Erre teremt lehetőséget a jól tervezett pályaszocializációs vizsgálat, mely kiterjed a felsőoktatásba lépő és a tanulmányaikat befejező hallgatók motivációjára, pályaképére, munkaérdeklődésére, a szaktudás és a pályaismeret alakulására. Az ilyen vizsgálatok eredményeit és tanulságait figyelembe véve lehetőség nyílik a tantervek rendezésére, a szakképzések eredményességének növelésére és a pályaszocializáció minőségének javítására. Mindez a pályán való beválást és sikerességet támogatja.

Felhasznált irodalom

- Bagdy Emőke (szerk.): *A pedagógus hivatásképzéséről. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulmányai*. Debrecen, 1997, KLTE Pszichológiai Intézet.
- Bugán Antal: *Érték és viselkedés*. Budapest, 1994, Akadémia Kiadó.
- Csabay Márta – Barta Krisztina: Az orvosi identitás alakulása: orvostanhallgatók nézete az orvosi pályáról, az orvosszerepről. *Lege Artis Medicinae*, 2000. 10. sz. 638–644. p.
- Csirszka János: *Pályalélektan*. Budapest, 1996, Gondolat.
- Csirszka János: *A személyiség munkatevékenységének pszichológiája*. Budapest, 1987, Akadémiai Kiadó.
- Dumitru, I. A.: *Consiliere psiho-pedagogică. Baze teoretice și sugestii practice. (Pszichopedagógiai tanácsadás. Elméleti alapok és gyakorlati útmutató.)* Bukarest, 2008, Polirom.
- Falus Iván: Képesítési követelmények – kompetenciák – szttenderdek. *Pedagógusképzés*, 2005. 1. sz. 5–16. p.
- Hadnagy József: *A csoportmunka oktatásának sajátosságai a hazai szociálpedagógus-képzésben*. Doktori disszertáció. ELTE, Budapest, 2009.
- Ludányi Ágnes: Önismeret – pályaszocializáció. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis, Nova series XXXI, Sectio Psychologiae*, Eger, 2004.
- Molnár Regina – Nyári Tibor – Molnár Péter: Az orvostanhallgatók pályán maradásra, pályaelhagyásra vonatkozó elképzelései. *Orvosi hetilap*, 2008. 149. sz. 843–848. p.
- Papp Szidónia – Túry Ferenc: A pályakezdő orvosok jövőképe és egészségi állapota. *Lege Artis Medicinae*, 2010. 20. sz. 423–429. p.
- Ritoók Pálné: Ifjúkori identitás a pályaszocializációval összefüggésben. In Ritoók Pálné – Gillemontné Tóth Mária (szerk.). *Pályalélektan*. Szöveggyűjtemény. Budapest, 1989, Tankönyvkiadó.
- Ritoók Magda és mtsai: *Magyar egyetemisták körében végzett felmérés a hallgatók életvezetési stílusának és mentálhigiénés állapotának felmérésére*. Kutatási beszámoló a Mentálhigiénés Programiroda részére. Budapest, 1998. http://www.feta.hu/sites/default/files/Kutatasi_beszamolo_a_Mentalhigienes_Programiroda_reszere.pdf 2014.05.18.
- Ritoók Magda: *Pályafejlődés – pályafejlődési tanácsadás*. Egy negyven évet átfogó longitudinális pályakövető vizsgálat tanulságai. Budapest, 2008, ELTE Eötvös Kiadó.
- Szabó István: *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Budapest, 1994, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szilágyi Klára: *Az orvosi pályára jellemző személyiségstruktúra alakulása a képzés folyamán*. Budapest, 1980, Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont.

- Szilágyi Klára: *A tanácsadási elméletek*. Gödöllő, 1993. GATE Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézete.
- Szilágyi Klára: *Az egyéni tanácsadás*. Módszertani kézikönyv a munkavállalási, munka-, pályatanácsadók számára. Gödöllői Agrártudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet, 1997.
- Szilágyi Klára: *Munka-pályatanácsadás mint professzió*. Budapest, 2003, Kollégium KFT.
- Szilágyi Klára: *A fiatalok és felnőttek pályorientációs és karrierépítési készségeinek szintje, fejlesztésének lehetőségei*. Kutatási zárótanulmány. Budapest, 2005, Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Szilágyi Klára – Hajdú Annamária: *Pályorientáció*. Budapest, 2002, Kollégium Kft.
- Szilágyi Klára – Völgyesy Pál: *A pályafejlődés vizsgálatának módszertani lehetőségei a felsőoktatásban*. Budapest, 1985, Oktatáskutató Intézet.
- Szilágyi István: *Magyar, román és belga szociális szakos hallgatók összehasonlító érték és attitűd vizsgálata*. Doktori disszertáció. 2001, Debreceni Egyetem.
- Szivák Judit: *Tanulásszervezés*. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, 1998, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szivák Judit: *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest, 2002, Műszaki Könyvkiadó.
- Super, Donald E.: *Career Development: Self-concept Theory*. College Entrance Examination Board. New York, 1968.
- Tomşa, Gheorghe: *Orientarea și dezvoltarea carierei la elevi / A tanulók pályorientációja és pályafejlesztése*. București, 1999, Casa de Editură și Presă Viața Românească.
- Tonk Márton: *Lehetőségek, modellek, kihívások a kisebbségi felsőoktatás-politikában. Az erdélyi magyar felsőoktatás és a Sapientia EMTE*. *Pro Minoritate*, 2012. 01. 04. 69–82. p.
- Vastagh Zoltán: *Fejlesztési feladatok a pedagógusképzés átalakítását szolgáló kutatások tükrében*. *Magyar Felsőoktatás*, 1995. 5–6. sz.
- Völgyesy Pál: *A pályaválasztási döntés előkészítése*. Budapest, 1976, Tankönyvkiadó.

Fodor László

Pszichológiai eszmefozzlányok

V

CCI. Legsikeresebben éppen másságod, különlegességed, kivételességed, illetve tulajdonságaidnak rendhagyósága alapján érvényesítheted önmagadat.

CCII. Ne légy soha meggondolatlanabb, esztelenebb, bohémabb, hóbortosabb és szenvedélyesebb, mint ahogyan életkorodhoz illene.

CCIII. Szerintem tökéletesen érthető, hogy ma a különböző nemzedékek egészen másképp gondolkodnak, hisz a különféle korok esetenként mélyre szántóan elkülönülő szociális ingerhatásainak következtében, valószínűleg agyuk nemcsak pszichológiailag, hanem élettanilag is másmilyen.

CCIV. Versenyképességed növelésével párhuzamosan, emberségességedet szükségszerűen csökkentened kell.

CCV. Maslow munkásságát ma szinte mindenki motivációs rendszerére, illetve a szükségletek piramisára (rangsorára) redukálja, nyilván teljesen helytelenül.

CCVI. Korunkban a jó irányú változások (voltaképpen a fejlődés) érdekében, gyakorlatilag minden területen, de kiváltképpen az oktatás síkján, egyre gyakrabban mindent újra kellene kezdeni, újra kellene gondolni, újra meg kellene alapozni, újra fel kellene építeni, újra be kellene vezetni, ismételten problémává kellene tenni, újfent vita tárgyává kellene állítani, majd mindent újabb megközelítések mentén újra kellene kutatni, új szempontok függvényében csaknem mindent újra kellene tanulni, már-már mindenre újabb és újabb stratégiákat, megközelítési módokat, módszereket, megoldásokat, utakat és lehetőségeket kellene találni.

CCVII. Számos nevelési nehézség abból a pszichológiai jelenségből fakad, hogy míg a szülői viselkedést - alapállásban és nyilván normális körülmények között – a realitáselv (a valóság helyes megítélésére, a logikus gondolkodásra

vonatkozó princípium) vezérli, addig a gyermek megnyilatkozásait alapvetően az öröme (az elsődleges folyamatok és elemi késztetések, valamint az alapvető szükségletek és a kialakult vágyak rendszere) motiválja.

CCVIII. Napjainkban a szülőnek folytonosan azon is kell gondolkodnia, hogy gyermekét miként védelmezze a médiának, illetőleg az internetnek az erőszakosságra, durvaságra, fogyasztásra, kíméletlenségre, bántalmazásra, pornográfiára, rasszizmusra, anorexiára vagy ismeretlen személyekkel való kapcsolattartásra explicit mintát nyújtó információtömkelegétől.

CCIX. Vajon hogyan fog gondolkodó felnőtté válni az a gyermek, aki nem olvas (mert sem a család, sem pedig az iskola nem tanította meg számára, például hogy hogyan kell könyveket olvasni)?

CCX. Talán a legnagyobb veszélyeket magában rejtő edukatív helyzet akkor alakul ki, amikor a nevelő viselkedését is (furcsa paradoxonos módon) mindekenélőtt és alapvetően a gyermekekre jellemző erős örömszerzési késztettség (a szükségletek és vágyak minél gyorsabb kielégítésének hajlandósága, illetőleg a szenvedés, a gyötrelem vagy a fájdalom minél nagyobb mértékű elkerülése), és nem a valóság princípiuma motiválja.

CCXI. Manapság egyre nagyobb azon emberek száma, akikben erős pozitív érzéseket vált ki még az olcsó zene, a vacak film, a silány előadás, az értéktelen rendezvény, a pocsék felszólalás, a gusztustalan folyóirat, a giccses prezentáció vagy a kommersz tévéműsor is.

CCXII. A leggyakrabban cselekedeteink alapján ítélnék meg, s szinte sohasem a cselekvés-végrehajtás alatt megélt érzéseink függvényében.

CCXIII. Önmagaddal csakis akkor lehetsz egyetértésben (s mások számára hiteles személy), ha hallgatsz érzéseidre, félelmeidre, örömeidre, szomorúságaidra, haragjaidra, undorodásaidra, csalódásaidra, örvendezéseidre, kétségeidre, ellenszenvedre, utálataidra, aggodalmaidra, meglepetéseidre, derűtségeidre, megbántottságaidra, élvezeteidre, féltékenységeidre, megvetéseidre, szánalmaidra stb., továbbá, ha figyeled, elfogadod és tiszteletben tartod, ha hagyod, hogy felszínre kerüljenek, és nem tagadod, nem palástolod azokat.

CCXIV. Azzal, hogy a mai (fogyasztói) társadalom szüntelenül arra ösztönöz, hogy minél több vágyat (szenvedélyt, óhajt, kíváncsiságot stb.) formáljunk magunknak, és hogy azokat minél hamarabb, hacsak lehet azonnal és maximálisan teljesítsük (mindenekelőtt nyilván vásárlás révén), voltaképpen folyamatosan infantilizál, mert hiszen minden egyes vágyakozásunkat soha nem tudjuk beteljesíteni, s ez által tehetetlenségünk, gyámoltalanságunk, védtelenségünk és ügyefogyottságunk tudata gerjesztődik (minek következtében még könnyebben manipulálhatókká, befolyásolhatókká, irányíthatókká vagy terelhetőkké válunk).

CCXV. Talán semmivel sem szabotálhatnád erősebben önmagad hatékonyságát, mint a „nem érdemes”, „nincsen értelme”, „nem fog megfelelő alkalom adódni”, „nem leszek képes megtenni”, „nem vagyok elég okos”, „nincsen elég tehetségem”, „túl késő”, „nem tűnik reálisnak”, „nem fog sikerülni”, „nem fogom kibírni”, „nem létezik”, „nem fog menni”, „túl sok az akadály”, „nem fog senki segíteni”, „túlzottan bonyolult”, „nem fog jól működni”, „nincs elegendő idő”, vagy „nem lesz semmi belőle” típusú, bénító erejű, demotiváló és mérgező hatású negatív gondolataiddal.

CCXVI. Ha olykor nem kerülsz kritikus (élet)helyzetbe, ha néha nem szembeülsz válságos tényállásokkal és körülményekkel, akkor igencsak valószínűnek mutatkozik, hogy elmélyülten nem fogod megélni személyes jellemzőid jobbító megváltoztatásának, interperszonális kapcsolataid gyökeres újrastrukturálásának és feljavításának, vagy egész életmódod előremutató átalakításának szükségességét.

CCXVII. Ne mondj le soha azon szándékról, hogy a jobban élés módzatait, a testi-lelki egészség megőrzésének feltételeit, önmagad pontosabb ismeretének és tisztetének eszközeit, valamint a lényeges emberi tulajdonságok és morális értékek megszerzésének lehetőségeit minél elmélyültebben megtanuld.

CCXVIII. Egy-egy hazugságban olykor embertársunk iránti tisztelet ölthet testet (például, amikor a súlyos betegségben szenvedő barátunknak azt mondjuk, hogy „te ma nagyon jól nézel ki”).

CCXIX. Egyáltalán nem ritka az olyan élethelyzet, amelyben a hazudás nehéz és elmulaszthatatlan intellektuális feladattá válik.

CCXX. Kevés rosszabb dolog van a makacskodó rossz szokásnál.

CCXXI. Múltunk elemzésekor előkerülnek néha olyan dolgok is, amelyekre voltaképpen nem illene emlékezni.

CCXXII. Amikor online vagy, akkor a virtuális világban gyakorlatilag egy második életed zajlik.

CCXXIII. Ha a környezetből szinte szakadatlanul hozzád érkező negatív és mérgező üzeneteket nemcsak felfogod, hanem felhalmozva elraktározod elmédben, egyáltalán ne csodálkozz azon, hogy rosszul érzed magad.

CCXXIV. Ha a világ módosul körülötted, attitűdjeidben, elgondolásaidban, felvetéseidben, meggyőződéseidben, megítéléseidben, elveidben, elméleteidben, valamint szokásaidban vagy cselekvésmódjaidban te sem maradhatsz változatlan.

CCXXV. Ha az előző rövid refleksiómat elolvastad, akkor képzeleted és gondolkodásod révén – bizonyos mértékben – annak egyfajta társszerzőjévé váltál.

CCXXVI. Hajlok arra, hogy esetenként többre értékeljem a szavak érzelmi töltetét, mint azok narratív funkcióját.

CCXXVII. Nehezen tudok hatékonyan beszélgetni veled, ha az, amit számomra közölsz, érzelmileg hidegen hagy.

CCXXVIII. A gyermek számára a családbeli érzelmi depriváció és sivárság jóformán épp oly mértékben fejlődést visszatartó zárka, mint az irányába érkező túlzott, mindig áradó, gyakorta fojtogató és nehezen feldolgozható mérhetetlen szeretet.

CCXXIX. Könnyű elképzelni, hogy a teljes felfordulás irányában halad, és elkerülhetetlenül bajba (krízisbe) kerül az a társadalom, és nyilván annak oktatási

rendszere is, melyben az átlagnál alacsonyabb szellemi képességűek, illetőleg az ostobák és a balgák nem kisebbségben élnek, hanem a többséget alkotják.

CCXXX. A lelki problémák pszichológiai megközelítéseinek és elméleteinek nagy száma miatt, ahhoz, hogy sajátos bajaidat helyrehozd és pszichés helyzetet minél elmélyültebben megértsd, több, különböző irányultságú, más-más terápiás szemlélettel rendelkező, eltérő szakmai hitvallású, más-más pályafilozófiát valló és változatos módszereket alkalmazó rendelőbe kell ellátogatnod.

CCXXXI. Vajon mi lesz a következménye annak az egyes statisztikai adatok által alátámasztott ténynek, miszerint folyamatosan növekszik azon férfiak száma, akik olyan – régebben kizárólag nőkre jellemző – sztereotípiákkal és szokásokkal rendelkeznek, mint például az arcbőr krémekkel való kezelése, a különböző táplálkozási diétákkal való próbálkozás, a fogyókúra, az időnkénti szőrtelenítés, a különböző esztétikai műtétek elvégeztetése, a manikűrözés, a hajszín átfestése, szoláriumok látogatása stb.

CCXXXII. Egyesek emberfeletti erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy helytelen cselekedeteik, téves viszonyulásaik vagy immorális viselkedéseik magyarázatára minél remekebb és paradésabb, illetve elhíhetőbb érveket találjanak.

CCXXXIII. Pszichológiai szempontból azért ragaszkodsz a facebook-hoz, mert az annak az erős érzését kelti benned, hogy szociálisan beilleszkedtél és elfogadott vagy, mert megalapoz lelkületedben egyfajta védettséget nyújtó hovatartozási élményt, mert jelenléted vagy önmagad jeleit nap mint nap megjeleníti (és ezért a barátok minden bizonnyal nem fognak elfelejteni), mert annak terén kevésbé érzed magad törékenynek, sebezhetőnek és félneknek, mert lehetőséget nyújt arra, hogy bármikor kapcsolatba kerülj társaiddal, mert erősíti és stabilizálja identitásodat, végül, mert mindezek függvényében jelentős mértékben kielégíti a szociális és érzelmi biztonság megélése iránti igényedet.

CCXXXIV. *a)* Önismeret és önmegértés hiányában nem leszel képes megfelelő tudatossággal viszonyulni önmagadhoz, jó vagy rossz tulajdonságaidat nem tudod majd sem elfogadni és valorizálni, sem elvetni és semlegesíteni.

CCXXXIV. *b)* Önnön lelki problémáid vagy adott negatív élethelyzeted megismerése és elmélyült megértése rendszerint az óhajtott jobbító változás bekövetkeztének első lépés jellegű előfeltétele.

CCXXXV. Önmagadnak lehetsz mind isteni – azaz jó és hasznavehető –, mind pedig ördögi, vagyis rossz és haszontalan társa.

CCXXXVI. Normális körülmények között soha nem unhatunk bele kellemes érzéseink aprólékos elemzésébe, de könnyen belefáradhatunk vagy belebetegedhetünk kellemetlen élményeinken való folytonos tépelődésébe.

CCXXXVII. Ma már mindenkinek megszámlálhatatlanul több vágya van, mint amennyi szükséglete (jöllehet testi-lelki egyensúlyunk és jóllétünk mindenekelőtt szükségleteink kielégítéséről, és nem vágyaink teljesüléséről függ).

CCXXXVIII. Ne feledkezhetünk meg arról soha, hogy valamennyi (jó vagy rossz) emberi kapcsolatainknak egyszersmind társszerzői vagyunk.

CCXXXIX. Van, aki egyes kikerekedett gondolatainak explicit kifejezésével voltaképpen további lappangó gondolatait szeretné elrejtve tartani.

CCXL. Pszichológiai szempontból a gyermek normális fejlődésében nem annyira a játék(szer) játszik fontos szerepet, mint inkább maga a (spontán, szabad, szórakoztató, képzelet síkján futó, kreatív és szimbolikus) játszás konkrét aktivitása (jöllehet manapság termékeik hihetetlen változatosságával a játékgyárak és -üzletek ennek éppen a fordítottját sugallják).

CCXLI. Sajnos sokszor nem tűnik kedvezőnek, hogy egyes (identitásunk számára kedvező, de nyilván elvetni való) előítéleteinkről lemondjunk, vagy hogy azoktól eltérjünk, mert hiszen azzal voltaképpen önképünket – saját magunkról kialakított gondolataink, nézeteink és érzéseink rendszerét – gyengítenénk.

CCXLII. Ha egyedül akarsz maradni önmagaddal, mindenről lemondhatsz, és mindentől eltávolodhatsz, de a belső beszédedre, illetve a gondolataidra nagy szükséged lesz.

CCXLIII. Talán nincsen még egy olyan megismerési terület, amelyen viszonylag egyszerű jelenségeket (észlelés, emlékezet, emóció stb.) a szakértők oly anynyira bonyolult nyelvezettel, roppant összetett elméletek formájában írnanak le, mint a pszichológia.

CCXLIV. A fogyasztói társadalom vezeterei rég rájöttek arra, hogy nem tudunk ellenállni, és nincs elégséges lelki erőnk keményebben harcba szállni a latens fogyasztási vágyainkkal, valamint a lappangó birtoklási epekedésünket folyamatosan ingerlő-serkentő, mindig újabbnak, hatásosabbnak, nagyobbak, erősebbnek, szebbnek és korszerűbbnek kikiáltott (és egyre vonzóbb csomagolású) dolgokkal.

CCXLV. Életed történéseire és tevékenységeidre vonatkozó (adat)közléseid iránt a facebook-on elsősorban nem azok a legkíváncsiabbak, akiknek szántad, nem azok tanulmányozzák, rendezgetik és raktározzák a rád vonatkozó információkat (és rajzolják meg minél aprólékosabban a pszichológiai profilodat), nem azok követik érdeklődéssel tájékoztatásaidat, akik like-olnak, hanem éppen azok, akik számodra semlegesek, akiket homály föld, akik álnév alatt futnak, akik álbarátaid, vagy akiket egyszerűen nem is ismersz.

CCXLVI. Ha nem tudod a környezeti körülményeidet, illetve alapvető életfeltételeidet időnként javítani, próbáld legalább önmagad hatékonyságát erőteljesebben optimalizálni.

CCXLVII. Az utóbbi években az egyre hatékonyabb információs és kommunikációs technológiai eszközök megjelenése folyamatosan fokozta az iskolai tudás és az iskolán kívüli (valós életbeli) műveltség közötti különbségeket és ellentmondásokat, illetőleg elmélyítette az azok között húzóó versengést.

CCXLVIII. *a)* Néha arra óhajtunk összpontosítani, hogy semmire se összpontosítsunk.

CCXLVIII *b)* Olykor az a gondolat jár a fejünkben, hogy nem kellene semmire se gondoljunk.

CCXLIX. Amikor szomjasak vagyunk és mohón isszuk a vizet, vajon miért nem gondolunk egyáltalán arra, amit a vízről (az iskolában) tanultunk, nevezetesen, hogy az a hidrogén és oxigén vegyülete, hogy a kémiai képlete H_2O , hogy a keménységét a benne feloldódott kalcium- és magnézium-sók adják, hogy forráspontja $100\text{ }^\circ\text{C}$, hogy szilárd halmazállapotában jégnek, légnemű halmazállapotában pedig gőznek nevezzük stb., stb.

CCL. Ha adott betegségben a fájdalom érzése a gyógyulás jele lenne, akkor az minden bizonnyal nem szenvedést és gyötrődést, hanem éppen ellenkezőleg, megelégedést és lelki nyugalmat váltana ki.

Fazakas Imola Matild

A dackorszak és a hiszti

Gyakran találkozunk általában a boltokban olyan családokkal, ahol a kis csemetéjük csapja a hisztit és az egész üzlet az ordításától zeng, sőt a hisztije elmehet a klasszikus „földre fekvős, ordítós, visítós” állapotig is. Szegény szülő pedig csak kétségbeesetten áll mellette, és nem tudja, mit tegyen, mi a legjobb ebben a helyzetben. Szülőként úgy érezzük, teljesen tehetetlenek vagyunk. Jung szerint az én első szava a NEM! A kisgyerek még egynek érzi magát az édesanyjával, ám eljön az a pillanat, amikor már nem azt mondja, hogy a Misi labdája, hanem azt, hogy az ÉN labdám. Ebben a pillanatban megjelenik a „szembefordulás”, a leszakadás, a dac, az akarás az akarásért. Nem tudom még begombolni a nadrágom, de ÉN akarom begombolni! Vagy éppenséggel be tudom gombolni, de NEM akarom! Az addig engedelmes kisgyermek földhöz veri magát, ha nem az történik, amit ő akar, esetleg leszegett fejjel, beharapott ajkakkal hallgat. Még akkor is szembefordulhat a szülővel – sőt önmagával is –, ha arra biztatják, amit korábban ő maga kívánt. Számára ugyanis most nem az a legfontosabb, hogy mit is akar, hanem az, hogy az akaratban gyakorolja magát. A dackorszak egy és három éves kor között léphet fel a gyerekeknél. Ez egy fontos fejlődési szakasz, teljesen normális folyamat, ami a gyermek személyiségfejlődésének formálódása közben lép fel és együtt jár vele. A fejlődéslelektan ezt nem említi külön állomásként, beleépül egy hosszabb szakaszba ez az időszak, mégis van hangsúlya. Használjuk az identitás kialakulásának mérföldköveként említett körülbelül 2–3 éves kort, amikor a nemi identitás is kezd megfogalmazódni, meg tudja már különböztetni a gyermek ránézésre a bácsit és a nénit, a kislányt és a kisfiút, és elkezdi érdeklődni az iránt, kinek mije van. A gondolkodás, a morális, a szociális készség fejlődésében is magasabb szintre lép ekkortájt a gyermek – okosodik, ügyesedik, és a sok tapasztalat valahogy kezd egységbe formálódni. A saját egységébe. És ez a *saját* kezd hangsúlyossá válni.



Mi is történik a gyerekekkel ilyenkor?

Csecsemőkortól kezdve úgy fejlődünk mindannyian, hogy gyakoroltunk. Persze erre senki sem emlékszik, ám ha **megfigyel valaki** egy kisgyereket, aki éppen járni próbál, azt észlelheti, hogy mikor elesik, újra és újra felkel, és a járás örömeért tovább megy. Ez a mozgásfejlődésen kívül a beszédre is igaz. Sőt a gyerekek énjének, akaratának a fejlődése is így történik. Az emlegetett két és fél, három éves korra a gyerekek tisztában vannak már azzal, hogy testük hogyan használható, és megélik, mi tartozik hozzájuk, mi nem. Mozgásukban is céltudatosak, és beszédükkel is ki tudják magukat fejezni. És eljutnak oda is, hogy megéljék: „én én vagyok”. Vagyis képesek egyedül elvégezni tevékenységeket. És ezt ki is akarják fejleszteni. A szülők ebben nem mindig tudnak együtt örülni velük. Amit a hétköznapiakban akaratosságnak, önfejűségnek, engedetlenségnek vélünk, pusztán annak a gyakorlása, hogy a gyerekek önállóan cselekedhessenek. Fontos itt kihangsúlyozni, hogy nem függetlenedni akarnak, hanem próbálják kifejleszteni azt, hogy egyedül tegyenek dolgokat. Nagyon is fontos emellett, hogy szüleiktől törődést, támogatást, gondoskodást kapjanak. Igaz, hogy az édesanyjáról való leválás újabb lépését látjuk, a gyerekek nem képesek szüleik nélkül végig csinálni ezt. Akármilyen dührohamuk is van, akár mennyire nehéz megérteni és elfogadni őket, ilyenkor vágnak a legjobban a babusgatásra. Ebben az időszakban megfigyelhető, hogy a gyerekek elkezdik utánozni szüleiket, segíteni szeretnének a házimunkában, egyedül szeretnének öltözködni, pakolni, enni stb. De sok szülő elköveti azt a hibát, hogy időhiány, türelmetlenség, vagy pusztán jó indulat miatt sosem hagyja gyermekét, hogy egyedül gyakorolja az adott cselekvést. Pedig ennek most van itt az ideje. Ilyenkor akaratát, én-erejét gyakorolja, ami nagyon fontos lesz személyiségében, ha szeretnék, hogy serdülőként, felnőttként önálló döntéseket tudjon hozni. Ne zavarjuk ki a konyhából, amikor „segíteni” kezd, de még ügyetlen, és inkább hátráltat a házimunkában. Ha néhány napig, hétig kibírjuk az ügyetlenkedését – és nem viccelődünk rajta, nem gúnyoljuk ki, nem szégyeníjtjük meg! –, akkor rájöhethetünk, hogy gyorsan tanul, és egyre magabiztosabban, szívesebben csinál mindent. Ha azonban kicsi korában nincs türelmünk ehhez, később esetleg már nagyon nehéz lesz a házimunkára rászorítani. Vagyis az a jó, ha már kezdettől az „önállóságot” szokja meg, és akkor később sokkal kevesebb bajunk lesz vele – és egymással. Az önállóság és az önbizalom ugyanis csökkenti a dacot.

Mit tegyünk és mit ne?

Először is értsük meg! A dackorszak nem ellenünk van, hanem őerte. Milyen felnőttek szeretnénk elképzelni a gyermekünket? Aki 30 évesen sikeres, önálló, boldog felnőtt, saját családdal, élvezetes munkával, vagy egy „anyámaszszony katonáját”, otthon a szüleivel élő, végzettség nélküli, önállótlán, nagyra nőtt gyereket, akire még mindig az anyu főz és mos? Ugye azt szeretnénk, ha önálló, ügyes és okos felnőtt lenne majd? Hát ezért tenni kell, és a szülőnek ebben segíteni kell. Hogyan? Elfogadással, támogatással, megértéssel. De! Az elfogadás nem azt jelenti, hogy mindenben egyetértünk, és kiszolgáljuk az igényeket teljes mértékben. A korlátok a nevelésben elengedhetetlenek. Hiszen korlátok nélkül a gyermek biztonságigénye sérül. Tudjuk, hogy meddig mehetünk el. Ez a gyermeknek létfontosságú. Tudja, meddig dacolhat velünk. De a korlátok változnak ám a gyermek képességeitől, az adott szituációtól is. A következetesség fontos, de a rugalmasság is. Kellenek szabályok, de a szabályoknak alkalmazkodniuk kell a gyermek megoldási készségeihez is. Hiszen ő is állandóan okosodik, hát ezt értékelnünk kell, például azzal, hogy lassan egyre több önállóságot engedünk neki. Hadd próbálgassa a szárnyait, abból tanulja meg ő is, mire képes. Ezzel fog önállóbb lenni, és ezzel alakul ki egészséges önbizalma is. A keretek hozzá idomuljanak, és ne ellene!

Először nézzük, mitől is alakulhat ki ez a „dacolok mindenkivel” esemény. A legtöbbször azt gondoljuk, teljesen értelmetlen dolgok miatt hisztiznek, viszont a gyerekeknél mindennek oka van. A legtöbb esetben akkor fordulnak elő dacos reakciók, amikor a felnőtt akarata ütközik a gyerekével. Például a boltos esetek többségében is arról van szó, amikor Misike nagyon szeretné azt a bizonyos autót, de anyukája közli, hogy most nem veszik meg, mert már sok autója van otthon. Amikor valamilyen tevékenységből, állapotból hirtelen ki akarják venni, szintén dacos választ kaphatunk, például: „tedd le a játékot, megyünk enni”!

A toporzékolásra sor kerülhet akkor is, ha a gyermeket önállóságában korlátozzák. Ez szintén érzékenyen érintheti, hiszen ebben a korban kezd rájönni saját erejére, önálló cselekvéseit szeretné próbálgatni. Viszont korlátokba ütközik, mert szülei nem engednek, sokszor igazságtalanul, például a „neked nem szabad”-dal kezdődő mondatoknál érezhetik ezt a kicsik.

A harmadik esetben akkor jelennek meg a hisztériás rohamok, amikor valamilyen, a gyerek számára érthetetlen cselekvésre parancsolják őket. Neki értelmetlennek tűnik például, amikor azt mondják a szülők: megyünk aludni, pedig ő nem álmos, vagy üljön rá a bilire, pedig nem is kell neki. És van még egy eset: amikor a gyerek ki van fáradva, ha kimerült, stresszes, mert túl sok élmény érte.

Mit tegyenek a szülők, amikor a gyermek kifakad?

- Fontos, hogy legyünk következetesek!
- Ha néha engedünk, vagy nagy hangsúlyt fektetünk a kitörésekre, például leállunk vele vitázni, a gyerek azt fogja látni, hogy van értelme annak, amit csinál, így rendszeresen fogja alkalmazni ezt a „zsarolást” velünk szemben.
- Ne reagáljunk a kis műsorra, egy hisztis gyerekkel egyébként sem lehet beszélni, úgyhogy várjuk meg, míg lecsillapodik és elfárad, azután próbáljunk vele kommunikálni.
- Ha úgy teszünk, mintha nem is érdekelne minket az ő pillanatnyi viselkedése, és várunk egy kicsit, higgadtabban tudunk majd vele beszélni. Kérdezzük meg, mi a gondja, tanítsuk meg szavakkal kifejezni arra, amit érez.
- Meg kell mutatni neki, hogyan fogalmazza meg érzelmeit. Ezzel együtt azt is éreztetjük, hogy együtt érzünk vele, megértjük őt, és hogy hozzáink mindig fordulhat.
- Lehetőleg ne reagáljunk erős érzelmekkel a hisztijére! Érthető, ha egy szülő ilyenkor mérges, tehetetlen vagy dühös lesz – ám semmit nem érünk el a büntetéssel, abból csak azt tanulja meg, hogy szabad erőszakkal válaszolni mások problémáira.
- Soha ne feledjük: a hisztis gyermek nem rossz. Sőt nagyon szenved, hiszen szeretne valamit, amit nem lehet, ráadásul nem képes magán uralkodni –hiszen kisgyerek! –, és a hisztizés közben-után tudja, hogy olyan dolgokat tett, amit nem kellett volna, például megharapta vagy megrúgta az imádott anyucit.

- Ezen kívül alapvető tanács dackorszak idejére, hogy csak azokat a dolgokat tiltsuk meg, amelyeket nagyon muszáj! Így sokkal kevesebb vitás helyzettel találkozunk majd, hiszen nem kell annyiszor szembekerülni a szülőkkel, ráadásul nagyobb önbizalma is lesz a kisgyerekeknek azzal, ha többször követheti akaratát.

A dacolás ellen a legjobb gyógyszer a szeretet. Ha már korábban is megélhették önállóságukat a gyerekek, akkor könnyebben veszik ezt az időszakot. De mindenképpen adják meg nekik a gyakorlás lehetőségét. Ne törjék le szarvukat viccel vagy gúnyos megjegyzésekkel. Nem csak az akarat, hanem az önbizalom is fejlődik ilyenkor. Ha adnak időt, hogy kifejllessék az adott képességeket minél kevesebb segítséggel, akkor egy öntudatos, egészséges önbizalommal rendelkező fiatalt fognak látni gyermekükben. Az ellenkezője is könnyen megtörténhet. Ilyenkor fokozottan érzékenyek a megjegyzésekre, ami önbizalomhiányukat alapozhatja meg. Próbáljanak biztatók lenni, és türelmesek a „nem”-ek harcában. És persze egy kedves szó, egy elejtett mosoly, lágy hang, vagy egy dühöngő csemete megölelése megpuhíthatja a lázadót. Hiszen a szülői szeretet biztonságot ad, és ráadásul fontos a gyerekeknek annyira, hogy még ebben a viharos időszakban is próbáljanak alkalmazkodni néha.

Minden szülő találja meg a saját stratégiáját! Hiszen minden gyermek más, és ahhoz, hogy egyéniségként tudjuk kezelni őket, óhatatlan a próbálkozás. Ez a küzdelem azonban nemes, a cél az, hogy egészséges önértékelésű, magabiztos felnőtt váljon belőle, aki meg tudja fogalmazni, ki tudja nyilvánítani a saját akaratát, céljait, és meg is tudjon küzdeni érte. Ha a dackorszakot kihagyjuk, akkor vagy serdülőként csattan nagyobbat az ostor, vagy ha akkor sem, akkor elmaradhat az egészséges identitás kialakulása. Ezt pedig egyik szülő sem szeretné.

Végül pedig: soha ne szégyelljük, ha gyerekünk a család vagy éppen az idegenek előtt kezd hisztizni. A hiszti ebben az életszakaszban természetes jelenség, és nem utal sem a szülő nevelési hiányosságaira, sem pedig a gyerek jellemhibáira. A kitartó nyugalom, a halk hang általában megnyugtatja a toporzékoló gyermeket, főként, ha a figyelmét el tudjuk terelni valamivel.

Bibliográfia

Ranschburg Jenő: *Szülők könyve*. Budapest, 2009, Saxum Kiadó.

Ranschburg Jenő: *A világ megismerése óvodáskorban*. Budapest, 2014, Saxum Kiadó.

Selma H. Fraiberg: *Varázsos évek*. Budapest, 1990, 1995, Park Kiadó.

Vekerdy Tamás: *A kisgyerekkor*. Budapest, 1996, 2001, Park Kiadó. /Kicsikről nagyoknak, I. kötet./

Lakatos Bíborka

Komparatív oktatáselemzés CEEPUS-ösztöndíjasként

Bevezetés

A BBTE Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet Alternatív pedagógiák mesteris hallgatójaként szoros kapcsolatban állok az óvodai és a kisiskolai oktatási szakasszal. A téma kapcsán fontosnak tartom a pedagógusképzést is, így szándékomban áll górcső alá venni a két ország pedagógusképzésének jellegét is.

Dolgozatom célkitűzése, hogy a következőkben összehasonlítsam a magyarországi és romániai oktatási szakaszokat különböző mutatók mentén. Ezek a mutatók a következők: intézménytípusok (iskolarendszerek), az óvodai tevékenységek jellege, a tanórak hossza, az iskola-előkészítő osztály, testnevelés óra, pedagógusok száma, napközi.

Mivel nem látom át teljességében a magyarországi oktatási rendszert, így esetenként nem áll módomban a két ország tanügyi rendszerére vonatkozó általános információk megosztására, ilyenkor megjegyzéseim Kolozsvár–Szarvas viszonylatban fogalmazódnak meg, hiszen a CEEPUS ösztöndíjának köszönhetően három hónapot tölthettem Magyarországon, a Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógia Karának diájként.

Óvoda

Szarvasra érkezésemkor találkoztam először a művészeti csoport fogalmával. Kolozsváron nem működik ilyen programmal óvodai csoport, viszont az alternatív oktatási intézmények nagyszámú elterjedtségét figyelhetjük meg, mivel jelen van a Waldorf-, a Montessori- és a Step by Step-oktatás is.

Az óvodai nevelés a művészetek eszközeivel alternatív óvodai programot megismerve méltán kijelentem, hogy hatékonnak tekinthető, mivel a gyermekek napi szinten találkoznak a különböző művészeti ágakhoz kötődő tevékenységekkel, fejlődik esztétikai fogékonyságuk, művészi kifejezőmódjuk, képességük, illetve kreativitásuk is.

A Gál Ferenc Gyakorlóóvodában való megfigyeléseim során tapasztalhattam az irányított szabad játék varázsát, felfedeztem fel a célszerűségét, hasznát. Hatékonnak tartom, mivel ráhangoló hatású a nap fő tevékenységére nézve.

Úgy gondolom, hogy ha óvodapedagógusként fogok elhelyezkedni, akkor mindenképpen beépítem a csoportom napirendjébe az irányított szabad játékot.

Amivel mindkét óvodában találkoztam: a különböző beszédhibákat, pszichológiai problémákat segítő egyéni foglalkozás, illetve a különböző sporttevékenységek folytatásának lehetősége (pl. úszás).

Kisiskola

A tanórák hossza

Magyarországon a tanórák hossza kisiskoláskorban 45 perc, Romániában ez 50 perc. Kivételt képez a két éve az iskolai oktatáshoz csatolt előkészítő osztály, ahol 40 percesek a tanórák. Magyarországon az előkészítő csoport az óvodához tartozik.

Iskola-előkészítő osztály

Magyarországon nincs iskola-előkészítő osztály. Romániában az elfogadott módszertan szerint azokat a gyerekeket lehet előkészítő osztályba íratni, akik augusztus 31-ig betöltik a hatodik életévüket, illetve a szülők kérésére azokat is, akik szeptember 1. és december 31. között lesznek hatévesek, amennyiben a pszichológiai felmérésen érettnek nyilvánítják erre. A bevezetéskor a változtatás nagy port kavart, sokan vitatták az ötletet.

Elismerem az előkészítő osztály iskolához csatolásának jelentőségét. Előnyt látok benne: az előkészítő osztály bevezetése által az óvodában a gyermek fő tevékenysége nagy arányban a játék marad, az óvodapedagógusnak nem kell annyira nagy hangsúlyt fektetnie a tanításra, „tanulásra”. Továbbá az előkészítő osztály bevezetése által a tanítók saját maguk „készítik fel” a gyermekeket saját maguk számára, vagyis az esetleges hiányosságok miatt nem okolhatják az óvodapedagógust. Másik hasznosságát abban látom, hogy mivel Romániában nem kötelező az óvodai oktatás, így a gyermekek között egyenlenségek vannak, amire lehetősége van kiegyenlíteni az előkészítő osztályos pedagógusnak (kognitív és szocializációs téren egyaránt lehetnek eltérések a gyermekek között). Magyarországon kötelező az óvodai oktatás.

Testnevelési  ra

A magyarországi oktatási intézményekben bevezették a heti  t testnevelés  r t, Romániában heti két testnevelés  r t határoz meg a keret.

A mindennapos testnevelés fontos szerepet játszik az egészséges felnőtté nevelésben, mivel hatása van a testi-szellemi fejlődésre. A mindennapos testnevelés révén a gyermekeknél rutinná v lik a mozgás, egészséges életmódban nevelkednek, hozzászoknak, és egész életük során mozognak, egészségesen  lnek.

Az osztályonkénti pedagógusok száma

Romániában a *Lépésről lépésre (Step by Step)* -programmal működő osztályokon kívül minden évfolyamon egy-egy pedagógus tan t. Az osztályonkénti k t pedagógus elgondolás azt szolgálja (Magyarország), hogy a gyermekek minden területen a maximumot kapják az olyan pedagógustól, aki az adott területen kellően jártas, nagyon jó adottságokkal rendelkezik. Ha rajtam m lna, szívesen bevezetn m, hogy minden osztályban k t pedagógus tanítson. A pedagógus tennivalója  gy apadna, s ezáltal több időt sz nhatna arra, hogy a saját területén minél változatosabb feladatokat, tevékenységeket vigyem be az osztályba, ezzel is felkeltve, illetve fenntartva a gyermekek figyelmét és motivációját.

Napközi

Romániában a napközi nem általános jelenség, mivel nem az állam fizeti a napközis pedagógusok b r t. A sz l k döntik el, hogy  g nyt tartanak-e a napk zire, és a saját anyagi kereteikb l állják az azzal járó költségeket.

A díjmentes napközit Romániában is be kellene vezetni, mivel nem minden sz l  tudja megengedni, hogy fizessen érte. A napközi jelentősége igen nagy, hiszen nem minden sz l  tud segíteni gyermekének a házi feladat megoldásában, általa kiküszöbölhetők a gyermekek képességei, készségei közötti különb-ségek, vagyis esélyegyenlőséget biztosít.

 rt kel s

A romániai elemi osztályokban az értékelés minősítéssel történik. A gyermekek elégtelen (insuficient), elégséges (suficient), jó (bine), jeles (foarte bine) minősítéseket kapnak.  v végén minden kisiskolás oklevelet kap, amibe a tanító beírja a gyermeknek azt a tulajdonságát, amiben kiemelkedően ügyes volt abban

a tanévben (pl. fegyelmezetten viselkedett, szorgalmas volt, szépen rajzolt, szépen énekelt stb.).

Egyetem

A Babeş–Bolyai Tudományegyetemen hetente minden tárgyból van előadás és szeminárium is, mindkettő 120 perces. Ez azt jelenti, hogy egy tantárgyat legkevesebb heti 180 percen tanítanak. Ebből következően különböző tárgyak kreditpontja is jóval nagyobb, mint Magyarországon (egy tárgy kreditpontja elérheti a 7-et). Tanártól, tárgytól és szaktól függ, a szemináriumokat általában a hallgatók vezetik le, ezzel is gyakorolva a tanítást, a közönség előtt való megszólalást. Általában a szeminárium játékos feladattal indul, amit rövid elméleti háttérismeret követ, utána feladatoldás, vita, beszélgetés.

Másik nagy különbség a két ország között, hogy a romániai felsőoktatásban nincsenek műveltségterületek, vagyis az egyetemet elvégezve nem taníthatunk az V. és VI. osztályban. (A magyarországi hallgatók különböző műveltségterületek közül válogathatnak, például testnevelés, matematika, magyar nyelv és irodalom). A választott műveltségterülethez tartozó tárgyakat gimnáziumban is taníthatják (VI. osztályig).

Kolozsváron egy tárgyat egy féléven keresztül hallgatunk, Magyarországon több féléven keresztül tanulják ugyanazt a tárgyat. Hogy melyik hatásosabb? Ez elég sokrétű kérdés. A romániai oktatás 3 éves, de sokkal nagyobb óraszámban tanuljuk a tárgyakat, vagyis lényegében releváns különbség abban van, hogy a magyarországi oktatás vontatottabb, kevesebb anyagból kell felkészülnie a hallgatóknak egy tárgy féléves lezárásához.

A négyéves oktatás jelentőségét a gyakorlat terén látom leginkább. A négy év alatt a hallgatóknak több lehetőségük van kipróbálni magukat a gyakorlatban. Talán ez a legfontosabb, mert ha a pedagógus nem tudja „eladni” magát, akkor mit sem ér a diploma.

A kolozsvári gyakorlat során hetente egy-egy délelőttöt töltünk óvodában és egyet az iskolában. Ebből a szempontból a magyarországi helyzetet tartom jobbnak, mivel a hallgatók csak olyan órákat hallgatnak, amilyen tárgyaknak ismerik a tantárgy-pedagógiáját.

Nincs egyéni hospitálás a tanításaink előtt, viszont bármikor a félév során hospitálnunk kell egy-egy napot az óvodában és az iskolában.

Romániában nincs gyakorlóóvoda, gyakorlóiskola. Szarvason tapasztaltam meg a gyakorlóintézmény jelentőségét. A kolozsvári gyakorlat során a pedagógusjelölt még rutintalan, nehéz mindenre figyelnie. Az óvodákban, iskolákban

nem szoktak külsősök tanítani. A gyermekek gyakran  lnek is a lehet ssel, hogy megzavarják a gyakorló hallgatót. A gyakorl int zm nyekben pedig azt láttam, hogy sokkal k nyebb tevek nyseget,  r t tartani, mert a gyermekek beleszoktak abba, hogy közreműködjenek a hallgatóval.  gy gondolom, hogy ezen is lehetne vitatkozni, hogy melyik jobb: az, ha az ember az egyetemet elvégezve nem találkozik egyáltalán gátakkal, vagy az, hogy azokba ütközve gyakorolja a váratlan problémahelyzetek megoldását?

A vizsgák jellege is nagyon eltérő. Kolozsváron évközben nem lehet végleges jegyet szerezni, csak részjegyet, amit általában a szemináriumi vitaind t ra, házi dolgozatra vagy parciális vizsgára (zárt helyi dolgozatra) kapunk. A vizsgák mindegyike vizsgaidőszakban van, legtöbbjük írásbeli. Nincs szigorlat.

Ahogy a fentebbiekben is említtem, a három év elvégeztével, illetve a sikeres államvizsga eseten minden hallgató óvodapedagógusi és tanítói oklevelet kap. Az  llamvizsga egy, a három év anyagából álló írásbeli dolgozatból, illetve a szakdolgozat megvédéséből áll. Szarvason az államvizsga szóbeli.

Befejezés

V gk vetkeztet sk ppen elmondhatjuk, hogy a két ország között lényeges különbségek figyelhetők meg minden oktatási szakasz esetében. Egyik ország oktatási rendszere sem jobb vagy rosszabb, mint a másiké. Mindkettőben vannak nagyon hatékony és kevésbé hatékony elemek. A pedagógus feladata, hogy  gy tevek nykedjen, hogy a gyermekek számára minél eredményesebb legyen az oktatás, nevelés.

A Szent István Egyetem Szarvasi Alkalmazott Bölcsészeti  s Pedagógiai Karán töltött hónapok alatt lehetőségem volt olyan dolgokat tapasztalni, amelyek  gy érzem, hogy meghatározók lesznek a j v mre nézve, mivel segítik majd pedagógusi munkásságomat.

B r a CEEPUS-t kevesen ismerik, nagyon jó lehetőség nemzetközi tapasztalatszerzésre. Mindenkinek nagyon ajánlom a CEEPUS-programot és Szarvas v ros t is, mert  ltre sz l  élményeket ad! Aki hasonló pályázaton gondolkozik, ne habozzon!

Szakirodalom

<http://www.gyakorloovi-suli.hu/content.php?cid=3>

<http://edu.ro/index.php/articles/c1085/>

László Andrea

A drámajáték alkalmazása iskolán kívüli tevékenységeken

A drámapedagógia azt a művészetpedagógiai tevékenységet jelenti, melynek alkalmával a dráma és a színház eszközrendszerének segítségével, folyamatos együttlét során nevelünk gyermekeket, felnőtteket. Ebben a tevékenységben sohasem a létrejövő produkció az elsődleges, hanem maga a nevelési folyamat, az együttlét, a közös élmény, a játék.

„A drámajáték nem azonos a gyermekszínházzal, és nem jelenti az olvasott vagy látott drámák műelemzését, ugyanis több annál. A drámapedagógia a XX. századi reformpedagógiák egyike. A játékok révén minden gyermek elfogadja és vállalja önmagát, fejlődik önuralma, önfegyelme, megjelenik az öntökéletesítés igénye, kialakul mások megértésének, elfogadásának képessége és a toleráns magatartás. A játék mindig önkéntes, örömszerző és öncélú. Az a legszébb, hogy a játékban a feladatunkkal együtt magunk is változunk, fejlődünk.”

Drámajátékaink az emberépítést célozzák, feladatuk a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, a közlés megkönnyítése.

A drámajátékban együttjátszásról van szó, cselekvést, aktív részvételt követel mindenkitől, s így néző nélkül is megvalósul. A rögtönzött játékban a szerepvállalással a játékosnak önmagát kell adnia – éppolyan készültségi állapotot követel, mint a mindennapi élet szociális szerepvállalásai – csupán a kockázat kisebb (Demeter 2008).

A drámajátékok komplex jellegűek, variálhatóak, a megfelel korosztályhoz illeszthetők, egyszerre több területet is fejlesztenek.

Ebből a megfontolásból dolgoztunk ki olyan dramatikus játékokra épülő fejlesztési modulokat, amelyek iskolán kívüli tevékenységekként a gyermek személyiségének fejlesztéséhez járulnak hozzá. Színházköri modulokról van szó, melyek témáit, fejlesztési céljait és szakirodalmát az alábbiakban foglaljuk össze.

Fejlesztési modulok összegzése

Irodalmi szöveg dramatizálása

Fejlesztési célok: kommunikációs készség fejlesztése, az összetartozás érzésének erősítése.

Felhasznált eszközök: jelmezek, kellékek, mesekönyv, meseszöveg, számítógép, fényképezőgép.

Szakirodalom: Bozsik 2010, Simonfi 2006, Marton 1986, Petre 1979.

Versre épülő dráma

Fejlesztési célok: kommunikációs készség fejlesztése, versélmény biztosítása.

Felhasznált eszközök: számítógép, fényképezőgép, versek szövegei, fellépő ruhák.

Szakirodalom: Demeter 2011, Montágh 2009, Ferencz 2006, Mérei – V. Binét 1997, Weöres 1975.

Helyzetre épített dráma

Fejlesztési célok: kommunikációs készség, kreativitás fejlesztése.

Felhasznált eszközök: mesekönyv, fényképezőgép.

Szakirodalom: Kovács 2013, Demeter 2011, Montágh 2009, Baji – Elek – Nagyné Tóth 2006.

Bábjáték

Fejlesztési célok: kommunikációs készség, bábmozgatási technikák fejlesztése.

Felhasznált eszközök: bábelőadások szövegei, síkbábok, díszletek, paraván, fényképezőgép, plakát.

Szakirodalom: Podráczky 2013, Montágh 2009, *Napsugár – Műsorfüzet* 2005.

II. Krasznai Bábos Tábor

Fejlesztési célok: kommunikációs készség, kezűgyesség, kreativitás fejlesztése.

Felhasznált eszközök: bábelőadások szövegei, különböző bábtípusok, díszletek, paraván, plakátok, fényképezőgép, számítógép.

Szakirodalom: Hunyadi 1967, Benkő 1975, Móricz 1953.

Minden fejlesztési modul több hetet vesz igénybe, de éppen ez a jó benne: iskolán kívüli tevékenységként annyi időt tölthetünk egy témakör kidolgozásával, megbeszélésével, amennyit az illető csoport igényel. Iskolán kívüli tevékenységeken több idő nyílik a drámajátékok alkalmazására, a gyermekek sokkal felszabadultabbak, mint a tanórákon, nagyobb kedvvel jönnek a foglalkozásokra, mert tudják, ha hibáznak, nem kapnak rossz minősítést, nincs szigorú büntetés. A pedagógus számára lehetőség adódik más osztályközösségek tanulóit is megismerni. Különböző osztályközösségekből érkező diákok együtt

játszanak, tevékenykednek, miközben egyre jobban megismerik egymást. A pedagógus alkotói szabadsága is nagyobb, nincsenek szigorú előírások, megkötések, szabad akarata szerint cselekszik.

A következőkben a modulok közül a helyzetre épített drámafoglalkozást fogom bemutatni abban a reményben, hogy a tanító kollegáim is kedvet kapnak színjátszó körök beindításához, s szívesen alkalmazzák majd a drámapedagógia módszerét.

A helyzetre épített dráma

„Márpedig az életünk szakadatlan nyilvános szereplés. Olykor a nyilvánosság csupán a családunk vagy a barátaink, az osztály, de ahogy belenövünk a társadalomba, egyre több szereplésre készítet bennünket az élet” (Montágh 2009).

A kreatív gyermekek vonzódnak az újhoz, nem kelt bennük szorongást az ismeretlen probléma. (Általában zavarja őket a rutin, a sablon, a monotónia.) Gyakran hamarabb foglalkoztatják bizonyos filozofikus kérdések, „felnőttes problémák”, mint kortársaikat. Gondolkodásukban a szellem szabad szárnyalását (fantázia, merészség) erősíthetjük (Demeter 2011).

A helyzetre épített dráma megnevezés önmagáért beszél, vagyis adott egy helyzet, egy szituáció, és erre alapozva, építve, minél kreatívabb módon kell megalkotni egy történetet, egy mesét stb.

Az ilyen típusú dráma átélésében, megelevenítésében nagy segítségünkre szolgált Kovács Éva magyarországi drámapedagógus: *Az élet tüikre* c. könyve.

„Játszótársaimmal, a gyermekekkel, a könyvben leírt tizenhat történetet örömmel, várakozással, könnyek között sikerült átélnünk. Szeretném ezt az élményt másnak is odaajándékozni. (...) A mesékhez kapcsolódó játékokat pedig azoknak a pedagógusoknak kínálom, akiknek a nevelés ugyanolyan fontos, mint az oktatás” (Kovács 2013).

2014. március 25 – április 3. között (4 alkalommal) dolgoztuk fel a könyvből választott, az elemisták életkori adottságait figyelembe vevő mesét, *A templom történetét*.

Meseolvasás közben többször megszakítottam a történések fonalát kritikai gondolkodásra és dramatizálásra készítette a csoporttagokat. Kiscsoportos jelenetek születtek arról, hogy a nagyobb ikertestvér, György miképp védi meg öccsét, Jánoskát édesanyjuk haragja elől, amiért elvesztek a rájuk bízott barátok.

A két testvér története kalandossá válik, amikor titokban csónakot építenek, vízre szállnak, de felborulnak, és György elmerül a folyó vizében. Jánoskán a sor, hogy megmentse testvérét. A gyermekek megelevenítik a kegyetlen folyót két sorban felállva, karjukat mozgatva, suttogó hangokat kiadva, közben Jánoska és György, a két kijelölt szereplő, végigmennek a folyón, és aki előtt ellépnek, az elsuttogja a jövőjüket. A csoporttagok szavai által életre keltett folyó ezeket mondja:

„Meg fogtok halni!”

„Igyekeztek, mert meg fogtok fulladni!”

„Igyekezz, ússz előre, hagyd ott a testvéred!”

„Sok szerencsét!”

„Túlélitek.”

„Ha hazamentek, anyukátok nagyon mérges lesz.”

„Mentsd meg a testvéredet, mert jutalmat fogsz érdemelni.”

A folytatásban két csoportra oszlanak a tanulók. Az egyik érveket gyűjt arról, hogy Jánoska miért nem kockáztatta az életét, a másik csoport arról érvel, hogy miért tette meg. A következő mondatok hangzottak el:

„Jánoska azért mentette meg Györgyöt, mert:

- szerette és aggódott érte;
- sajnálta;
- bűntudata lett volna, ha nem menti meg;
- sokat jelentett számára;
- sokat segített neki.”

„Jánoska azért nem mentette meg Györgyöt, mert:

- túl büszke volt;
- csak magára gondolt;
- félt, hogy őt is elsodorja a víz;
- túl gonosz volt;
- a folyó azt mondta neki, hogy meneküljön;
- valamibe beleakadt a lába.”

Jánoska megmentette bátyját, kisodródtak a partra, és elterültek a fűben. A csapat tagjai a játéktérben mozogva, a pedagógus érintésére elmondják röviden, hogy mit gondolhattak a fűben szóltanul fekvő testvérek a megmenekülés után. Érdekes gondolatok születtek:

„Megmentettem, mert ő is megmentett engem.”

„De jó, hogy megmenekültünk a vízből.”

„Meg is halhattam volna, ha a testvérem nem segít.”

„Nagyon örülök, hogy megmenekültünk.”

„Jaj de jó, hogy nem fulladtunk bele!”

„Anya meg fog szidni minket, mert csurom vizesek vagyunk.”

„Milyen büntetést fogunk kapni, ha anya ezt megtudja!”

Hat év múlva kitört a háború, s a fiúk beálltak katonának. A végső ütközetben a századuk vesztésre állt, ezért menekülniük kellett. A templomba futott be a maroknyi túlélő György kivételével, aki a temetőben húzta meg magát, és elszenderedett. Mire felébredt, lángokban állt a templom, „batalmas, vörös nyelvek nyalogatták, követelve az elbujdosott katonák vérért”. Be kellett mennie Jánoskáért.

A tanulók lassított mozgással megjelenítik a csatát. Közben a pedagógus székekből egy kört alakít, amely a templom lesz. Akiket megérint, a templomba menekülnek. A kívül maradók a székekre ülnek, ők lesznek a lángok. Egy fiú, aki Györgyöt játssza, a templomon kívül marad, és megpróbálja a testvérét kihúzni a „lángok” közül. A lángok akadályozzák Jánoska menekülését. György nemcsak testvérét, de a többi bajtársát is kimenti az égő templomból. A történet sikeresen ért véget, mert a szereplők minden erejükkel erre törekedtek.

Az alkotva tanulás nemcsak érdekesebbé teszi a tanulást, hanem a gyermek fantáziáját is megmozgatja, és ezzel a módszerrel megtanultakat, mint egy átélt kalandot raktározza el. (...) A drámapedagógia módszere a „rezdülékeny” elmét célozza meg. (...) Játékosnak lenni annyit jelent, mint új dolgokat kipróbálni. A játék szolgáltatja az újdonságoknak azt a kelléktárát, amiből a kreativitás táplálkozik. A gyermekek játéka az életük tartalmával van teli, a való társadalmat reprodukálja, a résztvevők jellemét tükrözi, elősegíti a gondolkodást és a regenerálódást, azaz megújítja az embert (Baji–Elek–Nagyné Tóth 2006).



Szakirodalom

- Baji-Gál Ferencné – Elek Éva – Nagyné Tóth Tünde: *Drámapedagógia alkalmazása*. Debrecen, 2006, Pedellus Tankönyvkiadó.
- Arany János: *A fülemile*. Budapest, 1957, Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata.
- Boszik Rozália (szerk.): *Itt a színpad – Dramatizált mesék szöveggyűjteménye*. Budapest, 2010, Novum Kiadó.
- Dankó Ervinné: *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában*. Budapest, 2005, Okker Kiadó.
- Demeter Lázár Katalin: *Játszó társ – Drámajátékok és kreativitás a fejlesztőpedagógiában*. Szentendre, 2008, Geobook Hungary Kiadó.
- Demeter Lázár Katalin: *Játszó társ 2. – Kreatív fejlesztés drámajátékokkal, történetekkel, beszéddel, logikai gondolkodással tízenéveseknek*. Szentendre, 2011, Geobook Hungary Kiadó.
- Ferencz Erzsébet: *Kisgyermek nagy színpadon – Gyűjtemény óvónőknek, tanítóknak és gyermekeknek*. Déva, 2006, Corvin Kiadó.
- Gabnai Katalin: *Drámajátékok – Bevezetés a drámapedagógiába*. Budapest, 1999, 2011, Helikon Kiadó.
- Hunyadi András (szerk.): *Paprika Jancsi*. Marosvásárhely, 1967, Industria Poligrafică Kiadó.
- Kovács Éva: *Az élet tükre*. Budapest, 2013, Unio Mystica Könyvkiadó.
- Marton Lili: *Varázstükör – Színjátás és szereplés az iskolában*. Bukarest, 1986, Ion Creangă Könyvkiadó.
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes: *Gyermeklélektan*. Budapest, 1997, Gondolat Könyvkiadó.
- Montágh Imre: *Mondjam vagy mutassam?!* Budapest, 2009, Holnap Kiadó.
- Móricz Zsigmond: *Allatmesék*. Budapest, 1953, Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, 4. kiadás.
- Napsugár Műsorfüzet 9. szám* (főszerk. Zsigmond Emese). Kolozsvár, 2005, Napsugár Editura SRL.
- Petre Judit (szerk.): *Színjátás és szereplés az iskolában*. Bukarest, 1979, Ion Creangă Könyvkiadó, 10–11. p.
- Podráczky Judit (szerk.): *Művészeti nevelés kora gyermekkorban – Módszertani kaleidoszkóp*. Budapest, 2013, ERFO Nonprofit Kft.
- Simonfi Rozália: *Rövid színdarabok óvodásoknak, iskolásoknak*. Marosszentgyörgy, 2006, Hoppá Kiadó.
- Török Enikő: *404 drámajáték*. Marosszentgyörgy, 2005, Hoppá Kiadó.
- Török-Kajtár Enikő: *Házi olvasmányok drámajátékokkal*. Marosvásárhely, 2010, Hoppá Kiadó.
- Weöres Sándor, 1975, *Magyar Hírlap*.

Osváth Piroska Franciska

Együtt játszani jó!

*Együtműködési készségeket fejlesztő drámatevékenységek
az elemi osztályokban*

„A játékok nem esetleges találmányok. Megvilágítják a felnövekvés gondjait és örömeit, megkönnyítik a csecsemőkortól a felnőttkorig való utánzást. Megtanítják a gyermeket arra, amiről soha nem is gondolta, hogy meg kell tanulnia, és soha nem is fog emlékezni rá, hogy valaha tanulta. Ellátja őt a legkülönbözőbb tapasztalatokkal, amelyre semmilyen más módon nem tehetne szert.”

(Cherfas J.: Ez csak játék)

A drámajátékban a szereplő cselekvőként és közreműködőként, képzeletben és tevékenyen él meg élethelyzeteket. A játékosok egymást váratlan helyzetek elé állítják, spontán reakciókra készítetik. A rendszeres játéktevékenység ez által gyakorlótér: viselkedési biztonságot nyújt. Előbb-utóbb kialakul a résztvevőkben az a beállítódás, hogy önmagukat kívülről figyeljék. Így helyzeti-viselkedési **önismerethez** jutnak.

Az önismeret lehetővé teszi egyrészt az életszemléletbeli, gondolkodásbeli, viselkedésbeli korrekciót, másrészt ez jelenti az első lépést mások megismeréséhez (Pinczésné Palásthy 2003). Kapcsolatot és kölcsönhatást létesítenek másokkal, majd beleképzelik magukat az ő problémáikba. Átélik a többiek szerepét, visszatükrözik ezt magatartásukkal, és megtanulnak úgy reagálni saját viselkedésükre, ahogy azt mások teszik.

A közösségért végzett tevékenység, a kollektív örömök és a közös sikerélmények szorosabbá fűzik az egyén kapcsolatait. A játék kezdetét a szereplők kis csoportját alkotó individuumok egymásrautaltsága jelenti. (A közös feladat vállalását csak fokozatosan váltja fel az egyéni érdek, az önérvényesítés.) Spontán **csoporthatás** van a szereplők szociális pozícióját és szociabilitását megváltoztató képességnek köszönhetően (Pinczésné Palásthy 1992).



Ebben a megközelítésben a tanulás csoportos, együttműködésre építő, a tanulókat nem készzeti versenyre, belső motivációtól hajtott közvetlen tapasztalatszerzés, nem pedig a szóbeli információáramlásra korlátozódó folyamat (Bolton 1996). Magunk és mások elfogadásának birtokában válunk képessé az **együttműködésre**. Ezért a legegyszerűbb, szabályozott együttműködéstől haladunk az egyre kevésbé szabályozott, komplex együttműködési formákig, mert alkalmazásuk egyszerre felszabadító és önfegyelmet erősítő. Először a szabálytartás képességét kell kialakítanunk, és ennek nehézségeit kreatív, örömet okozó feladatok segítségével kell enyhítenünk, ugyanakkor **élményszerűséget** is kell nyújtanunk a tevékenység során.

Mivel a drámafoglalkozások célja a **csoportkohézió** erősítése, a **toleranciaképesség** fejlesztése és az **együttműködési készségek** kialakítása, arra kell törekednünk, hogy az **építő egymásrautaltság** érzését megteremtjük. Építő egymásrautaltságról akkor beszélünk, ha az egyének fejlődése pozitívan összefügg egymással, ha az egyik diák fejlődéséhez szükséges a másik diák fejlődése. Ha az egész csoport sikere mindegyik tag sikerének a függvénye, akkor az egymásrautaltság nagyon erős lesz, és a csoporttagok maximálisan érdekeltek lesznek társaik sikerében is. Ezáltal elérhetjük a hipotézisben megfogalmazott **egyéni és csoportos teljesítményszint növekedését**.

A drámapedagógia alkalmazására vonatkozóan nincs hivatalos előírás, kötelezően betartandó szabály. Amint a drámajátékok osztályozásáról szóló fejezetben láttuk, a játéktípusok utalnak a felhasználási célokra, de ezeket nevelési céloknak, a csoport sajátosságai alapján alkalmazhatjuk tanórán vagy órán kívül, egyszer vagy többször. Ajánlott azonban, hogy minden többféle játékból szerkesztett dramatikus foglalkozásnak legyen „íve”: rendező elv az emelkedő nehézségi fok, a gyerekek aktivizálásának fokozatossága, illetve a mélyülő tartalom. A játékok műfaji szempontból legyenek lehetőleg változatosan egymás mellé szerkesztve (mozgásos/csöndes, egészcsoporthos/kiscsoportos, páros/egyéni).

A drámafoglalkozások általában három nagy részből tevődnek össze. Első rész a **bevezetés** vagy a tevékenységre való **ráhangelődés**. A foglalkozásnak ez a mozzanata azt a célt szolgálja, hogy a mindennapi, hagyományos tanórai hangulatból a diákok átlépjenek a játék világába, ahol nincs teljesítménykényszer, nincs rossz, hibás felelet, ahol bátran lehetnek önmaguk, de bármilyen más szerepbe is beléphetnek. Ha a csoport szellemileg fáradt, lehangolt, akkor élénkítő mozgásos játék ajánlott, de ha a fölajzott „hangyaboly” állapotában

van, akkor a figyelem-összpontosítást elősegítő, nyugtató „csendjátékok” valamelyike ajánlott foglalkozáskezdesre. A ráhangolódás céljai lehetnek még: a tartalommal, témával kapcsolatos érdeklődés felkeltése, motiváció, az előzetes és szükséges tapasztalatok, ismeretek, érzések, gondolatok, vélemények előhívása, a feldolgozáshoz szükséges szervezés. Nem lehet anélkül témát indítani – főleg a szociális kompetenciák fejlesztése érdekében (hiszen azok funkciójuknál fogva az egyénben lejátszódó folyamatokat kívánják előhívni, rájuk építeni, a fejlesztés irányait meghatározni) – úgy, hogy ne ismernénk azt, ami már kialakult. A pedagógusnak tájékozódnia kell a diákjaiban meglévő, épülő, felmerülő, kapcsolódó tudásáról, érzelmeiről, véleményeiről.

Minden megszervezett drámafoglalkozás egymás köszöntésével kezdődjön, pl. körben állva megfogjuk egymás kezét, fokozatosan a magasba emeljük a karjainkat és közben egyre hangosabban mondjuk, hogy: „Jó napot!”.

A köszöntés után mindig egy úgynevezett **szereződéskötés** következik, amelynek célja az első órákon megfogalmazott csoportszabályok átismétlése (ezek állandó jelleggel ki lehetnek tűzve a „bemutató falra”). Ugyanakkor biztosítani kell egymást arról, hogy a foglalkozáson elhangzott dolgokat bizalmasan kezeljük, nem áruljuk el senkinek sem, hogy mit tudtunk meg a társunkról, pl. körben ülve egymás kezét fogva a következőket mondjuk: „Ami itt bent elhangzik, bent is marad!” Így a résztvevők biztonságban érzik magukat ahhoz, hogy megnyíljanak, önmagukat adják, és felszabadultan részt vegyenek a foglalkozáson.

A csoportszabályokat az első órán közösen alakítjuk ki, fogalmazzuk meg, és plakátot készíthetünk róluk. Ezen szabályok megfogalmazása történhet a következő módon az első foglalkozások keretén belül.

Ötletrohammal indítunk, és mindenki olyan szabályokat mond, amelyek éppen az eszébe jutnak, és amelyeket be szeretne tartatni az egymással való közös munka során. Listát állítunk össze az elhangzott ötletek alapján, majd sorba megyünk a javaslatokon, és a következő szempontok szerint értékeljük ezeket:

1. Közérthető a szabály? Mindenki számára világos, hogy mit jelent?
2. Igazságos?
3. Realisztikus? Megvalósítható?
4. Betartható?

Amikor sikerül a résztvevőkkel megállapodni konkrét szabályokban, akkor átgondoljuk azt is, mi történjék egyes esetekben azzal, aki nem tartja magát a

szabályokhoz. Ötleteket keresünk a „büntetésekre” (egy lábon ugrál, elnézést kér, bukfcencet vet stb.). Itt is a konszenzusra törekedünk.

A szabályokat leírjuk, kifüggesztjük őket a „bemutató falra”, hogy mindenki számára kötelezők legyenek, és mindig tudjunk rájuk hivatkozni. A szabályokat később szükség szerint módosíthatjuk, a régi, már nem praktikusakat törölhetjük, és újakat vehetünk fel, de ezeket a lépéseket mindig közös megbeszélés, beleegyezés előzze meg. Ha a csoportban több „nehéz egyéniség” van, a tanító fenntarthatja magának a **vétőjogot**, és ezt már a gyakorlat elején leszögezi.

Olyan tevékenységekkel indítjuk a foglalkozásokat, amelyek pedagógiai céljuk szerint gátlásoldók, feszültségcsökkentők, kapcsolatteremtők. Módszertani szempontból idetartoznak a játékok, a fejtörők, a zene, a tánc. A legtöbb foglalkozás esetében ez az első mozzanat rávezet a témára, és előkészíti a tevékenység céljának megfogalmazását.

A foglalkozás központi része a **jelentésteremtés** vagy a **tartalom feldolgozása**. Ez a mozzanat hordozza a fejlesztés alapját képező információkat, lehetőséget teremt a fejlesztést szolgáló tevékenységek szervezésére. Nem lehet öncélú. A legtöbb tudás társas kapcsolatok során jön létre, mert a szociális és életviteli kompetenciák tanulása teljes mértékben társas folyamat. Az együttműködési készségek elsajátítása elképzelhetetlen a társas helyzetek és tevékenységek nélkül. Az a tanító, aki a tanulást ilyen társas folyamatként fogja fel, az osztályt nem személyek összességének tekinti, hanem olyan csoportnak, amelynek tagjait az együtt végzett tanulás, játszás köti össze, és változatos tanulási helyzeteket, tevékenységeket biztosít a tanítványai számára. Ennek érdekében felhasználja a páros munkát, a csoportmunkát és a drámajátékok színes skálája által nyújtott lehetőségeket.

A jelentésteremtés keretén belül a foglalkozás célját szolgáló, különböző strukturált játékos feladatok, gyakorlatok, problematizáló helyzetek segítségével dolgozzák fel a tanulók az adott témát. A jelentésteremtés fontos mozzanata a tevékenység céljának, fontosságának megfogalmazása a tanító által. Így a gyermekek nem kerülnek a bizonytalanság gátló érzésének hatalmába, nem kell tartaniuk „kellemetlen meglepetésektől”. Pontosan tudják, hogy mire számíthatnak a foglalkozás során, biztonságban érzik magukat. Tisztában vannak azzal, hogy a tevékenységeknek van egy céljuk, amely a javukra válik. Nagyon fontos azonban, hogy a tanító úgy mutassa be ezt a célt, úgy fogalmazza meg a feladatokat, hogy a játék ne veszítsen varázsából, és a tanuló a játék kedvéért, az abból fakadó örömeért vegyen részt a tevékenységen, nem kényszerből. „A játék

legfőbb jellemzői az örömszínezet és az öncélúság, amikor a játék önmagáért való, a tevékenység jelenti az örömet, nem pedig az elvégzett feladat” (Kádár 2012, 105. p.).

A játékok megkezdése előtt ismertetjük a gyerekekkel annak tartalmát és szabályait. Csak azután kezdjük el a játékot játszani, miután meggyőződünk arról, hogy mindenki megértette ennek a lényegét. Minden játékban a tanító is aktívan részt vesz, különösképpen, ha páros játékról van szó és az osztály létszáma páratlan.

A foglalkozások harmadik része a **záró rész** vagy a **reflektálás**. Ennek a mozzanatnak a keretén belül valósul meg a megértés ellenőrzése a tanító által játékos feladatok, helyzetek teremtése révén. Lehetőséget adunk a diákoknak arra, hogy egyénileg nyilatkozzanak, megfogalmazzák, mi tetszett a legjobban, mi tetszett kevésbé, melyik volt a legkönnyebb, illetve legnehezebb feladat számukra, és a „bemutató falra” helyezték az érzelmekártyáikat a foglalkozással kapcsolatosan. Elmondhatják, mit szeretnének másképpen tenni a következő tevékenységeken, kifejezhetik igényeiket. Mindezek megfogalmazása fontos a további közös munka szempontjából. A befejező rész egyben feszültségcsökkentő is, és a valós életbe való visszatérést is szolgálja, kilépve a felvett szerepekből.

A drámatevékenységek sikerességének és hatékonyságának növelése érdekében a tanító szem előtt kell hogy tartsa a drámát szabályozó elemeket, amikor a tevékenységeket megtervezi és levezeti. Ezek az elemek a következők: téma, fókusz, idő, tér, szerep.

A **témát** szolgáltathatja egy, az osztályban történt aktuális esemény, tantárgyakkal kapcsolódó téma, ami feldolgozható kiindulva egy meséből, történetből, szűkebb/tágabb környezetben zajló események, de a gyermekek is felajánlhatnak témákat.

A választott témának ki kell jelölni egy aspektusát (**fókusz**) amely érdekes, izgalmas a gyermekek számára, és lehetővé teszi, hogy a tanár taníthasson, a tanulók pedig játszva tanuljanak. Ezt általában kérdés formájában fogalmazzuk meg. Fontos, hogy a tevékenység által a gyermek átlássa az egy meghatározott pillanatban zajló események jelentőségét.

Itt az **idő** mint drámát szabályozó elem jelenik meg, hiszen a jelen történéseit kell felhasználni a jövő megértésében. Itt meg kell említeni azt is, hogy a drámatevékenységek tervezésénél elég időt kell szánni minden egyes játékra. Mivel sem a tanító, sem a diák nem kell tanmeneti elvárásoknak megfeleljen,

nincs teljesítménykényszer, érdemes a játékot **kijátszani**, vagyis addig játszani, amíg a gyerekek egészen el nem sajátítják, bele nem jönnek, rá nem unnak, vagy amíg pedagógiailag minden vonatkozását ki nem használtuk. **Szünetet** a diákok fáradtságához, érdeklődéséhez, a pillanatnyi helyzetéhez, illetve az iskolai szabályokhoz alkalmazkodva célszerű tartani.

A **tér** megfelelő alkalmazása a dráma folyamatának formába öntését segíti. **Játéktérként** használható az osztályterem is, de nem a megszokott elrendezésben. Nem kell sajnálni az időt a padok, asztalok tologatására, mert a tér mássága, újszerűsége is motiváló lehet. Mivel a foglalkozások célja az önismeret és a társismeret, valamint a közösségépítés, fontos, hogy a tanulók állandó vizuális kapcsolatban legyenek egymással. A székeket körben kell elhelyezni, hogy mindenki láthasson mindenkit, és a tanító is látható legyen, ugyanakkor feltűnés nélkül követhesse a gyermekek reakcióit. Amikor kiscsoportos feladatok vannak, a tanulók az előre előkészített asztalokhoz mehetnek, ahol megtalálják a munkához szükséges eszközöket, feladatlapokat. Montessori tanácsát megfogadva: a gyermek környezete tartalmazza az önnevelés eszközeit. Az osztályteremben legyen egy bemutató fal, ahová kifüggeszthetik egyéni és csoportos munkáikat. Ezek a munkák hosszabb ideig ott maradnak, mivel folyamatosan bővíthető a „kiállítás”. Alkotásaik a szünetekben is megtekinthetők kell hogy legyenek, hogy a tanulók beszélgethessenek a kitett műveikről, továbbvigyenek egy-egy gondolatot, megosztva egymással egy-egy újabb látásmódot.

A **dramatikus szerep** a társadalmi együttélés természetének feltárását segíti, alkalmat ad az átélésre. A tanár és a diák is az élményre kell hogy koncentráljon, nem a megjelenítés minőségére.

Thomas Gordon *A tanári hatékonyság fejlesztése* című könyvében azt írja, hogy a gyermekek nem tanulnak azoktól, akiket nem szeretnek. Állításával arra akarja felhívni a figyelmünket, hogy a tanár-diák között kialakult jó viszony nagymértékben befolyásolja a tanítás eredményességét. Ezen kijelentés létjogosultságát tárgyaltuk már az együttműködés fejlődését befolyásoló tényezőkről szóló fejezetben. Mivel a drámajátékokban a tanító inkább tevékeny részese, mint irányítója a történeteknek, számba kell vennünk a játékot vezető tulajdonságait. A pedagógusnak rendelkeznie kell:

- jó kommunikációs készséggel,
- játékokban megnyilvánuló rugalmassággal,
- következetességgel,
- kreatív leleményességgel,

- tudatos szerepvállalással,
- jó empátiával.

A tanár különböző szerepeket vehet fel nevelői céljainak megfelelően. Lehet a hatalom gyakorlója, bandatag, segítségre szoruló, csoporttal szemben álló hatalom, mellékszereplő. Szerepbe lépésének különböző céljai lehetnek: egy történés jelentőségének kiemelése, a játékfolyamat lassítása/gyorsítása, új információ bevitele, új irányok kijelölése, nyelvi, viselkedésbeli modellnyújtás, fegyelmezés.

A drámával foglalkozó pedagógus alapvető kíváncsisággal kell hogy hozzáálljon a helyzethez, a gyerekhez, és hajlandónak kell lennie arra, hogy saját tapasztalatait bővítse. Nem várhatja el a gyerektől, hogy mindent tudjanak, el kell fogadnia az életkori sajátosságaikból és személyiségükből fakadó különböző fejlődési szintjüket. Lehetőséget kell adnia arra, hogy a diákok maguk válasszák ki és értelmezzék a tananyag részeit. Kapcsolatot teremt a meglévő és megszerzhető ismeretek között. Mozgósítja a már meglévő ismereteket, tapasztalási lehetőségeket biztosít, hogy ezek módosuljanak, átalakuljanak, elmélyüljenek. Segíti a tanulókat, hogy megtalálják saját kifejezési módjukat. Toleráns, tiszteletben tartja diákjai véleményét, meghallgatja őket, és személyes hitele van. Legyen képes arra, hogy megtalálja a kellő távolságot, vigyázva a gyermek méltóságára, magánterületére. A drámajátékok csak a **demokratikus vezetési módot** viselik el, ezért a tanító vezetési módja nem lehet merev, autoriter.

A kisgyermek sokszor nehezen értik meg a szabályokat. Ezért a legjobb, ha a tanító hosszas magyarázat helyett mindig maga kezdi a játékot, maga adja az első példát. A játékhelyzetekben ne utasítson el sem a gyerek, sem a pedagógus próbálkozásokat, hiszen annyiféle megoldás lehetséges, ahány játészó van.

A játékban való részvételre senkit sem szabad kényszeríteni, csak akkor vegyenek részt a játékban, ha ezt szívesen és könnyedén teszik. A pedagógusnak el kell fogadnia, ha a gyerek nem akar játszani, vagy a témához nem tud hozzászólni, adjunk viszont lehetőséget a szemlélődésre, a passzív részvételre. Ha a gyerek úgy érzi, hogy nem szeretne valamit a csoporttal megosztani, ez nem gond, ez az ő döntése, amit bátran vállalnia kell, a csoportnak el kell fogadnia ezt. A visszahúzódozó gyermek még így is nyertesként kerül ki ebből a helyzetből, hiszen az a diák, aki éppen nem játszik, mert a játék önkéntes, nézi a többieket, tűnődik, figyel, megjegyez bizonyos részeket a tevékenységből, és következtetéseket von le. Azért, hogy ne legyen teljesen kizárva, ő kaphatja a külső szemlélő

szerepét, és sokszor hasznos információkkal, megjegyzésekkel járul hozzá a csoport munkájához, fejlődéséhez.

A kellemetlen és sértő helyzetek elkerülésének érdekében a tanító feladata segíteni a csoportot abban, hogy tagjai megtanulják egymást meghallgatni, ne tegyenek helytelenítő, elmarasztaló megjegyzéseket a társuk hozzászólásával kapcsolatban. Nem adunk helyet megszegyenítésnek, kinevetésnek, egymás gúnyolásának.

Mindenekelőtt a legfontosabb az oldott, vidám légkör, amelyben a beszéd-bátorság, a jókedvű hangulat kell hogy előtérbe kerüljön. Így fokozatosan a bizalom és a szolidaritás légköre alakul ki, és a bátortalanok is megmernek szólalni, megtalálják saját hangjukat. Az elfogadó hangulat kialakulásához a tanító személyisége, stílusa, verbális és nonverbális kommunikációja is hozzájárul.

Mivel ő a gyermekek példaképe és utánzásos tanulásuknak egyik fő forrása, nagyon kell figyelnie arra, hogy pozitív visszajelzéseket, bátorító szavakat használjon diákjaival szemben. Montessori (1995, 142–143. o.) szerint a tanítónak „nincs szüksége szavakra, energiára, szigorúságra, inkább bölcsességre, hogy az igényeknek megfelelően körültekintő, megfigyelő, segítségnyújtó legyen, keveset beszéljen, vagy inkább hallgasson. Olyan erkölcsi magatartást kell tanúsítania, amelyet idáig egyetlen módszer sem követelt tőle. Nyugodtnak, türelmesnek, megbocsátónak és alázatosnak kell lennie. Jellemével hat, nem a szavaival.”

A drámafoglalkozások során a tanulók teljesítményét nem osztályzattal, minősítéssel értékeltjük. Ha a gyermek hozzászokik, hogy a drámajátékban nincs **értékelés**, csak **elemzés**, tehát nincs kudarc, csak esetleg dicséret, akkor meglepő teljesítményt fog nyújtani. Az értékelés, elemzés alapja az, amit a gyermek a foglalkozások során önmagából ad, nyújt. Értékelhetjük az aktivitását egyéni, páros és csoportos feladatok megoldása közben, gondolkodását, kreativitását, feladattudatát, problémamegoldó készségét, eszközhasználatát, kitartását és együttműködését. A legfontosabb szempont a **pozitív megerősítés** kell hogy legyen, a kölcsönös bizalmon van a hangsúly. A tanulónak éreznie kell, hogy itt szabad tévedni, nem a teljesítmény a fontos.

Szóval nem mennyiségi értékelésről van szó, hanem inkább **minőségiről**. Nem annyira teljesítményt, mint inkább képességeket, készségeket, jártasságokat és attitűdöt értékelünk.

A foglalkozások során az értékelés **folyamatos** legyen. Létezhet értékelés a foglalkozás elején („bemenet”), közben („folyamatértékelés”) ez fejlesztő jellegű,

és a foglalkozás végén („kimenet”) minősítő, kritériumnak megfelelést „mérő” értékelés. A folyamatértékelés azt jelenti, hogy minden játékot, tevékenységet egy rövid értékelő megbeszélés követ egyéni, csoportos vagy tanári formában. A tevékenység közben a tanító kötelessége szóban értékelni, bátorítani, buzdítani az egyént és a csoportot egyaránt. Ez a verbális értékelés pozitívan motiváló, önbizalmat és aktivitást növel.

Az értékelés **modellt közvetít**, mércét az önellenőrzéshez, önértékeléshez, segíti a reális énkép kialakulását. Ezek a visszajelzések egyértelműek, konkrétak, személyre szólók kell hogy legyenek. A diákok munkáját értékeljük, erősítve önbizalmukat, aktivitásukat az egyéni és csoportos tevékenységben.

A foglalkozás végén **beszélgető körben** is értékelhetünk, például körben ülve egy kis labdát dobunk egymásnak (aki sorra került, keresztbe teszi a lábát, ezzel jelezve a többieknek, hogy ő már volt), a következő mondatot kell befejezniük a gyerekeknek: „Ma akkor éreztem magam a legjobban”. A tanító kezdheti az „értékelést”, ami lehet az egész csoportra vonatkozó elemzés, például: „Ma akkor éreztem magam a legjobban, amikor láttam, hogy milyen őszintén figyeltetek egymásra.”

Fontos az **önértékelés**, mert így a tanulók megtanulnak felelősséget vállalni saját munkájukért, jobban megismerik önmagukat, egyre pontosabban értékelik magukat, és ez a drámafoglalkozások egyik elsődleges célja. Így a foglalkozások során nem csak a tevékenységek és az elvégzett feladatok adnak pozitív visszajelzést, hanem az önismeret és a társismeret is megerősíti őket, motiválja a továbbiakban.

Az énkép és a helyes önismeret alakításában, fejlesztésében a tanítói értékelés mellett rendkívüli szerepe van a **társak visszajelzésének** is. Ezek lehetnek építő, de romboló hatásúak is, ezért nagyon fontos, hogy már a kezdetektől megtanítsuk a tanulókat „pozitív üzeneteket küldeni” társaik felé.

A diákoknak pontosan ismerniük kell az **értékelés kritériumait** azért, hogy tevékenységüket tudva és akarva ahhoz irányíthassák, és reálisan értékelhessék önmagukat és társaikat. A foglalkozások ráhangolódo, bevezető részénél említettük a „szerződés-kötés” keretén belül a **csoportszabályokat**. A szabályoknak fontos szerepük van a tevékenység folyamatos értékelésében, a tanító, az ön- és társas értékelésben egyaránt. Ez egy kampó, amelybe mindig bele lehet kapaszkodni ahhoz, hogy visszatérjünk a jó útra. Mivel együtt fogalmazzuk meg, közös döntés eredményeként jön létre, mindenki magáénak érzi, és szívesen betartja, nem kényszerből.

Összefoglalva a drámafoglalkozásokon alkalmazott értékelésről írottakat, elmondhatjuk, hogy:

- **kompetenciaorientált**, mert célja a belső tanulási motiváció, a reális önismeret, önértékelés és az önszabályozó tanulás fejlesztése;
- **egyéni**, mert a diákot önmagához viszonyítva értékeli, nem társaihoz viszonyítva.

A drámatevékenységek keretén belül nincs a szó szoros értelmében vett értékelés. A drámajáték jól vagy rosszul végzése nem sűrítethető be ilyen kategóriába, mert abban a pillanatban elveszíti igazi értékét, amit képvisel. A jelentősége abban mérhető, hogy a gyermekek mennyire vesznek részt szívesen a „munkában”, milyen ötleteket hoznak, mennyire tudnak elszakadni a mindennapok egyoldalú megoldásaitól, mennyire kreatívak. Lehetőségük van az egymástól való tanulási módra, elleshetik egymástól az ötleteket, amit természetesen közösen valósítanak meg. Az érték ebben rejlik, és ehhez nem szükség minősíteni. Nem azt kell megbeszelnünk, hogy ki hogyan játszott el valamit, hanem azt: Mit érzett? Mire gondolt közben?

Míndezek tükrében elfogadhatjuk a drámapedagógia azon alaptételét, mely szerint a jól vezetett drámajáték, drámafoglalkozás a résztvevők javára válik, korra, nemre, származásra való tekintet nélkül, hiszen a játszó személyek a többiekkel, a csoporttal együtt tesznek szert olyan tapasztalatokra, melyek segítik a beilleszkedést, megalapozzák önmagunk és mások megismerését, az emberi méltóság tiszteletére nevelnek.

A drámapedagógia alkalmazása a IV. osztályban

„Az I–III. osztályban nem szükséges külön drámaórát biztosítani a drámajátékoknak. Ez az az időszak a tanításban és nevelésben, amikor minden percet átszínezhetsz és gazdagíthat a drámapedagógia, tantárgyhoz vagy szabadidős foglalkozáshoz igazodva. A tanító magatartását határozza meg a módszer, s ennek a nevelői együttlét minden pillanatában egységesnek és következetesnek kell lennie” – állítja Gabnai Katalin (2001, 262. p.). A legszerencsésebb és legajánlottabb az lenne, ha a IV. osztályban külön óra is rendelkezésre állna e terület művelésére.

Ahogy nőnek a gyermekek és egyre járatosabbak lesznek a drámamunkában, megfigyelhető, hogy a bemelegítő, bevezető rész megnő, és egyre hosszabb idő szükséges a drámamunka kibontására. Gabnai ezt a jelenséget azzal

magyarázza, hogy ebben a korban már jelentkezik a drámajátékhoz szükséges „**fölfűtési idő**” (2001, 265. p.). Ajánlott tehát a **drámanapok**, a **drámadélutánok** bevezetése, mert ilyen körülmények között nem következhet be, hogy a csengő végszót jelez. A drámafoglalkozások időkerete ebben a korban másfél, két óra. A bevezető tréning 30–40 perce után jó beiktatni egy rövid szünetet, majd ezt követi az egy órás fő rész. A csoport összetétele és felkészültsége alapján a tanító dönti el, hogy milyen időtartamú foglalkozásra van szükség.

Az **általános nevelési cél** változatlan: meg kell őrizni a jó csoportlégkört, a nyitottságot, az alkotó hangulatot. Különösen ajánlott odafigyelni arra, hogy a 9–10 éves gyermekek esetében jelentkezik nagy **elkülönülési vágy** a nemeket (fiú–lány) illetőleg. Nem szabad erőltetni az „összekeverést” a csoportok kialakításánál, tiszteletben kell tartani a gyermekek döntési és választási szabadságát.

Nevelési cél, hogy a gyerekek megtanuljanak önállóan eligazodni a személyiségük adta lehetőségek és korlátok között. Segíteni kell őket abban, hogy kiderítsék mi az, amit képesek befogadni a felnőttektől és a társaiktól kapottakból, illetve mi az, amit ők tudnak nyújtani a kortársaiknak, a csoportnak, a felnőtteknek. Ebben fontos mozzanat az érzelmeik felismerése, megnevezése. Elég érettek már ahhoz, hogy megértsék cselekedeteiben és szavaiban a megnyilvánuló embert. Lehetőséget kell tehát teremteni arra az elemző beszélgetések során, hogy saját és társai **szándékait** feltárják és megértsék. Természetesen nem feledkezünk meg arról sem, hogy fejleszteni kell a különböző élethelyzetekben való alapszintű tájékozódást is.

A drámatevékenységek alkalmazásának elsődleges célja a **szociális kompetenciák** fejlesztése. Az iskolai tanulás egyben a szociális kompetenciafejlesztés terepe, eszköze, míg a szociális kompetenciafejlesztés egyben a sikeres tanulás közege és eszköze, szóval két egymást támogató folyamatról van szó.

Figyelembe véve a gyerekek életkori sajátosságait a következő **szociális részkompetenciákat** fejlesztjük:

- önismerettel összefüggő kompetenciák: önállóság, autonómia,
- önszabályozás: felelősségvállalás, törődés, tekintet másokra,
- énhatékonyosság-érzés: reális énkép, egészséges önértékelés és önbizalom, belső kontroll,
- szociális kompetenciákhoz szükséges kognitív készségek: problémakezelés (problémaazonosítás, problémamegoldás), szabályalkotás, szabálykövetés, kreativitás,

– társas kompetenciák: kommunikációs készségek (véleményalkotás, vita-készség), együttműködés, segítségkérés és segítségadás.

A fejlesztés fókuszában az **együttműködés** áll, a kompetenciafejlesztés egyes részkompetenciáinak fejlesztése az együttműködő tevékenységek során valósulhat meg.

Feldolgozandó **témák** lehetnek az együttlét, bizalomelfogadás, közösség, barátság, konfliktuskezelés, nyilvános kiállás és önbizalom. Megjelenik már a munkamegosztás szükségessége, a szépség és az igazságosság iránti érzékenység, a tapintat fogalma és gyakorlata, a kortársra való odafigyelés, a másik munkájának, igyekezetének elismerése.

Hogyan, milyen **módszerek**, eljárások által valósíthatjuk meg ezeket a fent felsorolt célokat, fejlesztési követelményeket? Gabnai azt ajánlja, hogy a **készségfejlesztő gyakorlatokat** továbbra is folytassuk, hangsúlyt téve a koncentráció és a lazítás tudatos alkalmazására.

A **mozgásgyakorlatok** legyenek egyre erősebbek és összetettebbek, mert kiskamaszokkal dolgozunk, akiknek teste folyamatosan változik, és újra meg újra meg kell tanulja magát. Nem maradhatnak el a **szabályjátékok, csoportos utánzójátékok**, mert ezek által fejlődnek a kifejezőeszközök.

Egyre gyakoribbak legyenek az **improvizációs játékok**, amelyekre a nagy átélés jellemző. A gyerekek már könnyebben képesek a szerepcserére, és szívesen lépnek különböző hősök bőrébe. A mesefeldolgozások képesek megjeleníteni, hogy mi történt a szereplőkkel, mit tesznek, és miért teszik, amit tesznek. A csoport képes kollektív helyzetelemzésre akkor is, ha a mindennapi élet egy szituációjáról, vagy ha egy mesejelenetről van szó.

A **beszédgyakorlatok** a tiszta és árnyalt közlés kialakulását teszik lehetővé, ugyanakkor korrekciós szerepük is van. Cél a helyes hangképzés, a légzőkapacitás növelése és a szóbeli megnyilvánulás fejlesztése. Ismerjék fel a különböző emberi hangok jellemfestő funkcióját, és ezen ismereteiket tudják alkalmazni a gyakorlatban, játékaikban is. Legyenek lépések elemezni a különböző meta-kommunikatív megnyilvánulásokat. „Próbáljuk meg a lehetetlent: tanítsuk meg halkán és érthetően beszélni a 4–5. osztályosokat!” (Gabnai 2001, 265. p.).

A nevelési célok elérésének érdekében fontos a következő **fogalmak** értelése: szándék, konfliktus, feszültség, fordulópont.

Feldolgozásra ajánlott **művek**: mítoszok, eposzok, anekdoták, mesék, életjáték-helyzetek.

A foglalkozásvezető tehát a játékot, mint egy üres, sokrekeszes dobozt nyújtja át a játszóknak, akik saját ötleteik révén töltik meg tartalommal. A játék során gondolatok adásvétele történik; a csoport ötletei, javaslatai is a közös cél, a játék folytatása érdekében születnek. Arra épít, hogy a gyermekek cselekvés közben tanulnak a leghatékonyabban, és élmények alapján tevékenykednek legeredményesebben.

A közös tevékenységek során a gyerekek újra és újra olyan kommunikációs helyzetekbe kerülnek, amelyekben a legegyszerűbb társas érintkezési formák gyakorlásától, a személyes élmények megosztásán keresztül a metakommunikáció felismeréséig jutnak el. Gyakorolhatják az eredményes kommunikációt konfliktushelyzetekben, és visszatérő közösségi helyzetekben és szerepekben.

Az *Együtt játszani jó!* programban ezeket biztosíthatja a választás lehetősége, a biztonságos légkör, az önbizalom erősítése, a szép jelenléte, a nyitottság megteremtése, az önfegyelemre tanítás, a türelem és a megértés. Az alábbiakban ebből a programból mutatunk be két foglalkozást abban a reményben, hogy mások is megkedvelik a dramatikus módszereket, és egyre többen alkalmazzák majd.

1. foglalkozás

Foglalkozás témája: *Kalózok a Senki-szigetén*

Fókusz: Egymásra vagyunk utalva, ha fejlődni akarunk.

Célok: – kortársakkal való együttműködési készségek fejlesztése,
– egymásrautaltság érzésének tapasztalása a társas kapcsolatokban
– ön- és társismeret fejlesztése,
– csoportszabályok kialakítása, megfogalmazása,
– munkamegosztási képesség fejlesztése,
– szociális érzékenység: empátia, tolerancia, türelem fejlesztése,
– verbális és nonverbális kommunikáció fejlesztése,
– dallamritmus és mozgásritmus összehangolása,
– fantázia és kreativitás fejlesztése,
– figyelem és összpontosítás fejlesztése,
– véleménynyilvánítás és pozitív verbális üzenetek megfogalmazási képesség fejlesztése.

Módszerek és eljárások: kapcsolatteremtő játékok, gátlásoldó és bemelegítő játékok, közérzetjavító mozgásjátékok, csoportalakító játék, ötletroham,

véleményalkotás, élménybeszámoló, beszélgetés, szóbeli bemutatás, csoport szóforgó, kézügyességet fejlesztő manuális alkotó játék, figyelemösszpontosító játék, együttműködést fejlesztő játékok.

Értékelés: szóbeli, folyamatos tanári értékelés, önértékelés, társértékelés.

Munkaformák: egyéni, páros munka, kiscsoportos és nagycsoportos tevékenység.

Eszközök: CD-lejátszó, vitorlás hajók képei, íróeszközök, kicsi rajzlapok, nagy csomagolópapír, színes filctoll, zsírkréta, színes ceruza, kicsi labda, hangulatkártyák, színes papír.

Tér: osztályterem körbehelyezett székekkel, a körön kívül munkaasztalok kialakítva a kiscsoportos munkához.

Időtartam: 90 perc

Tevékenység menete

I. Köszönés, köszöntés

Térkitöltős játék. Halk zene szól, amire a gyerekek az osztályteremben sétálnak. Igyekeznek minél jobban kitölteni a teret. Ügyelnek a távolságtartásra, nem ütközhetnek egymásnak. Ha két játékos keresztezi egymás útját, meg kell állniuk, szemkontaktussal és gesztusokkal köszöntik egymást, majd továbbsétálnak. Amikor leáll a zene, mindenki megáll, és megfigyeli a csoporttagok elhelyezkedését.

Üdvözlés. Eggyel kevesebb szék van körbetéve a teremben, mint ahány tanuló játszik. Tapsra mindenki elfoglal egy helyet. Akinek nem marad hely, elindul a körön kívül, és valakinek megérinti a vállát. Akinek megérinti a vállát, annak is el kell indulnia a körön kívül, de ellentétes irányban, mint a társa. Amikor összehaladnak, kezet fognak és üdvözlök egymást: „Szervusz, Kati vagyok.” „Szervusz, Tamásnak hívnak.” „Fussunk!” „Fussunk!” Csak a párbeszéd végén szabad elengedniük egymás kezét, és eredeti haladási irányukba folytatják a futást. Aki hamarabb eléri az üres széket, ráül, a másik gyermek folytatja a játékot.

II. Bevezetés, rábangolódás

Hullámjáték. A székekből „hajót” építenek, szorosan egymás mellé helyezik őket. A tanító a hajó kapitánya és nagyon figyel az időjárásra. Ha azt mondja „hullám balról”, akkor egy székekkel jobbra ülnek, ha azt kiáltja „hullám jobbról”, akkor mindenki egy székekkel balra ül. Abban az esetben, ha azt hallják, hogy

„dagály”, akkor fel kell állni és átmenni a hajó másik oldalára, ott kell széket keresni. A kapitány figyel, és amikor üres széket lát, gyorsan elfoglalja azt. Aki szék nélkül marad, az lesz a kapitány.

Megjegyzés: a játék elkezdése előtt beszélgetünk arról, hogy mire alkalmas jármű a hajó, milyen távoli vidékekre lehet vele utazni. Vitorlás hajóról is lehet szó, ahol a matrózok segítenek felhúzni a vitorlát, az evezősök egyszerre eveznek, a kormányos vezeti a hajót (utánzásos játék). Tisztázzuk a dagály fogalmát, és megmagyarázzuk, miért kell balra dőlni, ha jobbról jön a hullám, illetve fordítva.

Csoportalakító játék. A gyerekek csukott szemmel, óvatosan sétálnak a teremben, a teret kitöltve. Akit legelőször megérintenek, az lesz a párjuk. Ezután folytatódik a mozgás az előzőhöz hasonlóan, de most már a két gyerek egymás kezét megfogva sétál tovább, így itt két-két kéz érintkezik. Ismeretséget kötnek a kezek, és igent vagy nemet mondanak egymásnak. A játék addig folytatódik, amíg ki nem alakult a négyes csoport.

II. Jelentésteremtés, a tartalom feldolgozása

A foglalkozás céljának rövid ismertetése. Ma kalózkok leszünk, és egy vitorlással utazunk a nyílt tengeren. Távoli vidékekre megyünk, kincseket keresünk. Mind-egyik csapatnak megvan a saját hajója (vitorlás hajók képeit nyújtjuk át a csapatoknak). Minden hajónak kapitánya van, és ahhoz, hogy biztonságban utazzanak, ne győzzék le őket más kalózkok és megtalálják a keresett kincset, a csapatok tagjai együtt kell működjenek.

Játékos, együttműködésen alapuló csoportfeladat. A csapatok különböző színű színes papírból csákót kell készítsenek maguknak, ezzel jelölve, hogy ők egy csoporthoz tartóznak. Kapitányt választanak maguknak, és neki nagyobb csákója lesz. Elkészítik közösen a hajójuk zászlóját, amelynek nevet is adnak, megfogalmazzák a jelszavukat.

Fantáziát, kreativitást fejlesztő játék. Csukjátok be a szemeteket, és képzeljétek el, hogy nagy vihar támadt a tengeren. Villámlik, dörög, esik az eső. Az erős szél tépi a hajó vitorlát, a hullámok ide-oda hajtják a hajót. Lassan minden elcsendesedik, a felhők eltűnnek az égről és kisüt a nap. Észreveszitek, hogy vihar a közben a hajó megsérült, de szerencsére egy szigetet láttok a közelben. Odaveztek és kiszálltok a szigetre. Felfedezőútra indultok, és kiderül, hogy lakatlan szigeten vagytok, rajtatok kívül nincs ott senki.

Verbális készségeket fejlesztő játék. Számoljatok be arról, hogy a szigeten való sétátok közben mit láttatok (színek, állatok, növények)! Milyen hangokat hallottatok? Milyen illatokat éreztetek? Mire gondoltatok? Mit éreztetek, amikor rájöttetek, hogy hajótörést szenvedtetek egy lakatlan, számatokra ismeretlen szigeten? Mit tettetek? Miért?

Kézügyességet fejlesztő manuális alkotó játék. Készítsetek rajzot a Senki-szigetéről, vagy egy térképet, amely segítségével megtaláljátok a szigeten elrejtett kincset!

A mi házunk. A hajótöröttek hosszabb ideig kénytelenek a szigeten maradni, ezért úgy döntenek, házat építenek. Rajzot készítenek a házról, megtervezik, megbeszélik a berendezést úgy, hogy mindenki szempontjait, kívánságait igyekeznek figyelembe venni.

Csoportszabályok megfogalmazása. Mivel hosszabb ideig kell egy fedél alatt élniük, meg kell hogy egyezzenek az együttélés szabályaiban. Írják össze azokat a szabályokat, amelyek az osztályban, a közös nagy házukban, a mindennapokban alkalmazhatók azért, hogy mindenki jól érezze magát ott, és elkerülhetőek legyenek a konfliktusok. A csoportok külön-külön fogalmazzák meg a számukra fontos szabályokat, majd bemutatják az osztálynak. A táblára felkerülnek azok, amelyeket mindenki elfogad és megvalósíthatónak tünnek. Az összegyűjtött szabályokat egy nagy lapra is felírják, kifüggesztik a bemutató falra, hogy mindig és mindenki láthassa.

Megjegyzés: a csoporttagok beszámolnak arról, hogy hogyan sikerült meg egyezésre jutniuk, milyen kompromisszumokat hoztak a közösség érdekében.

III. Befejezés, reflektálás

Csoport szóforgó (A sziget). Megjártuk a Senki-szigetét, és sikerült épségben hazatérnünk, mert igazán jól együttműködtek a kalózok. Láttuk, hogy milyen az élet egy lakatlan szigeten. Ennek fényében mindenki mondjon egy dolgot, amit magával vinne a szigetre.

Elemzés, élménybeszámoló. Körbe ülve, egymásnak dobva a kicsi labdát, mindenki elmondja, hogyan érezte magát a játékok közben, mi tetszett és mi nem tetszett a tevékenységben. Aki már elmondta a véleményét, keresztbe teszi a lábát, ezzel jelezve, hogy ő már felszólalt és neki nem kell dobni a labdát. Végül a táblára a nevük mellé kitűzik a hangulatukhoz illő érzelmekártyát.

Befejező, feszültség levezető játék (dagályjáték). Minden kalózcsoport kap egy-egy jó nagy újságlapot, ez a sziget a tengeren. Ezt leteszik a földre, és ezen kezdődik – élénk, jó ritmusú zenére – a tánc. Amikor a zene leáll, leugranak az újságlapról, kettéhajítják, s úgy folytatják rajta a mozgást, mert a dagály egyre magasabbra emelkedik, a sziget egyre kisebb lesz. Aki nem fér rá a lapra, kiesik. Melyik hajó kalózserei menekülnek meg legelőbb?

2. foglalkozás

Foglalkozás témája: *Varázsszemüveg*

Fókusz: Milyennek látnak mások?

Célok: – énkép kialakítása,

- a tulajdonított énkép megismerése,
- kortársakkal való együttműködési készségek fejlesztése,
- ön- és társismeret fejlesztése,
- munkamegosztási képesség fejlesztése,
- szociális érzékenység: empátia, tolerancia, türelem fejlesztése,
- verbális és nonverbális kommunikáció fejlesztése,
- fantázia és kreativitás fejlesztése,
- figyelem és összpontosítás fejlesztése,
- véleménynyilvánítás és pozitív verbális üzenetek megfogalmazási képesség fejlesztése.

Módszerek és eljárások: kapcsolatteremtő játékok, gátlásoldó és bemelegítő játékok, közérzetjavító mozgásjátékok, csoportalakító játék, ötletroham, véleményalkotás, beszélgetés, szóbeli bemutatás, kézügyességet fejlesztő manuális alkotó játék, figyelemösszpontosító játék, együttműködést fejlesztő játékok, memóriafejlesztő játék, egyéni feladatlap kitöltése, improvizációs gyakorlat.

Értékelés: szóbeli, folyamatos tanári értékelés, önértékelés, társértékelés.

Munkaformák: egyéni, kiscsoportos és nagycsoportos tevékenység.

Eszközök: vár, király és varázsszemüveg képei, íróeszközök, kis rajzlapok, színes filctoll, zsírkréta, színes ceruza, kicsi labda, hangulatkártyák, feladatlapok.

Tér: osztályterem körbehelyezett székekkel, a körön kívül munkaasztalok kialakítva a kiscsoportos munkához.

Időtartam: 90 perc.

Tevékenység menete

I. Köszönés, szerződéskötés

Játék a neveikkel – Mit hoztál ma a csoportnak? A szereplők körben ülnek. Mindenki köszön a csoportnak, elmondja a nevét és a neve kezdőbetűjével egy képzeletbeli tárgyat, fogalmat, érzést, amit ajándékba hozott a többieknek. Például: „Szervusztok, Kati vagyok, hoztam nektek kedvességet.” A gyermekek meg kell ismételjék az előttük elhangzott neveket és fogalmakat is (*memóriafejlesztő játék* is).

Mosoly-játék. A gyermekek komoly tekintettel körben ülnek. A tanító szemkontaktust teremt velük, majd egyre rámosolyog, és a következőt mondja: „Kedvelem Dórát, mert... pl. mindig kedves, figyelmes.” Dóra visszamosolyog, majd valaki máshoz fordul a mosollyal és pozitív szavakkal. Fontos, hogy a játékban mindenkire sor kerüljön, és a pozitív tulajdonságokat, észrevételeket kell megerősíteni.

II. Bevezetés, ráhangolódás

A király parancsára. A gyermekek különböző mozgásutasításokat kapnak a játékvezetőtől, de csak akkor szabad teljesíteni, ha előtte elhangzik a „Király parancsára” mondat is. Aki anélkül mozdul, az kiesik. Nehezítő mozzanat, ha a tanító más mozdulatokat tesz, mint amit vezényel.

Csoportalakító játék (mozaik). Három kép ötbe van vágva, és a darabok össze vannak keverve. Minden tanuló húz egyet, megkeresi társait, akikkel összerakja a képet. Az összetartozó képkockák tulajdonosai alkotnak egy csoportot.

III. Jelentésteremtés, tartalom feldolgozása

A foglalkozás céljának rövid ismertetése. Ma arról fogunk beszélgetni, hogy hogyan alkotunk véleményt másokról, és hogyan látnak minket mások. Ahhoz, hogy mindezeket megértsük, ellátogatunk az Óperenciás-tengeren is túlra, egy király udvarába. Hatalmas és erős király volt mégsem volt igazán boldog, mert alattvalói nem szerették igazán.

Játékos, együttműködésen alapuló csoportfeladat. Három csoportunk alakult ki a három kép alapján: vár, varázsszemüveg, király.

A vár – a csoport feladata, hogy lerajzolja, majd szóban elmondja, hogy hogyan néz ki a király palotája (színek, illatok, hangok), mit lehet ott találni, kik élnek benne.

A varázsszemüveg – a csoport ötleteket gyűjt, hogy vajon miért nem szerették az alattvalók a királyukat.

A király – a csoport az uralkodó külső és belső tulajdonságait próbálja kitálcálni, leírni.

Amikor a munkákkal elkészülnek, bemutatják azokat, mesélnek, véleményt nyilvánítanak.

A történet ismertetése. A király igazából, szíve legmélyén nagyon félték volt. Attól félt, hogy ha alattvalói rájönnek erre, kikacagják és elveszíti királyi tekintélyét, sőt még az országból is elkergetik. Azt hitte, hogy népe egy megfélemlíthetetlen, bátor királyt akar, aki minden ellenségtől megvédi őket. Ezért emberei felé mindig szigorú, morcos arcot mutatott. Kiabált, hangosan beszélt és szitkozódott, hogy ne hallják hangja remegését. Olyannak mutatta magát, amilyennek szerinte a nép akarta, hogy legyen, és nem értette, hogy akkor miért nem szeretik őt. Alattvalói félték tőle, nem mertek vele ellenkezni, szembeszállni. Kedveskedtek, hízelegtek neki, hogy nehogy megharagítsák. Egyszer arra járt egy varázsló, akinek volt egy csodaszemüvege. Megsajnálta a királyt és a népét, ezért varázsszemüvegét a királynak ajándékozta. Ha a király feltette a szemüveget, olyannak látta magát, amilyennek az az ember, akivel éppen beszélgetett. Így rájött, hogy szolgálai nem bátornak, hanem morcosnak és gonosznak tartják. Megszégyellte magát, elgondolkodott, és úgy döntött, igazi önmagát mutatatja meg népének. A nép nagyon örült a király változásának, és megszerette a halk hangú uralkodót. Azóta boldogan élnek, míg meg nem halnak.

Improvizációs gyakorlat. Minden csoport kiválaszt egy neki tetsző részt az elhangzott meséből, amit kidomborít és előad a többieknek.

Mások szemüvegén keresztül. A tanulók írják rá nevüket a feladatlap tetejére, majd minden tanuló adja tovább a lapot a tőle jobbra ülőnek, így minden papír körbe jár. A tanulók feladata, hogy írjanak minden csoporttársuk neve alá egy-egy olyan jó tulajdonságot, jellemvonást, ami jellemző az adott személyre. Amikor visszatér gazdájához a feladatlap, tele lesz írva pozitív üzenetekkel. Megbeszéljük, hogy egyezik-e az énképük a tulajdonított énképpel, és hogyan érzik magukat ezzel kapcsolatban.

IV. Befejezés, reflektálás

Elemzés, élménybeszámoló. Körbe ülve, egymásnak dobva a kicsi labdát, mindenki elmondja, hogyan érezte magát a játékok közben, mi tetszett és mi nem tetszett a tevékenységben.

Befejező, feszültség levezető játék (tükörjáték). A tanulók egy sorban állnak, velük szemben a csoportvezető. Az a feladatuk, hogy a játékvezető mozdulatait ismételjék meg, mintha tükörben látnák. Először lassú, egyszerű kézmozdulatokkal célszerű kezdeni (ezeket könnyebb utánózni), majd folyamatosan nehezítsük, gyorsítsuk a mozdulatokat! Egyre több testrészt kapcsoljunk be a játékba!

Egyéni értékelő lap a foglalkozások végén

1. A legjobb játék a foglalkozás során...

2. Véleményem a foglalkozásról:

- a) tetszett;
- b) nem tetszett;
- c) nem érdekelt.

3. A foglalkozás:

- a) nagyon hasznos volt;
- b) hasznos volt;
- c) nem volt hasznos.







4. Értékeld önmagad! (Ötfokú skálával: 1-től 5-ig)

- Jól éreztem magam:
- A játékokban aktívan részt vettem:
- Érzelmemet kifejeztem:
- Mások véleményét meghallgattam:
- Segítettem másoknak, illetve elfogadtam a segítséget:
- Újabb tulajdonságaimat ismertem meg:
- Változtatnék bizonyos tulajdonságaimon:

5. Értékelj a csoportot!

Szemponatok	Mindig	Néha	Soha
Összetartók voltunk			
Megértettük, hogy mit kell tgyünk			
Érdekelt a feladatunk			
Mindenki elmondta a saját véleményét			
Tisztelettel és türelemmel hallgattuk egymást, nem vágunk egymás szavába			
Összefoglaltuk az elhangzottakat a döntésünk előtt			
Jól tudtunk együtt dolgozni			

Hangulatkártyák

	Unott		Kedves
	Vidám		Mérges
	Szomorú		Laza

Irodalom

Baji-Gál Ferencné: *Drámapedagógia alkalmazása*. Debrecen, 2006, Pedellus Tankönyvkiadó.

Debreczeni Tibor: *Drámapedagógiai órák alsóban, felsőben és főiskolán*. Kecskemét, 1998, Magyar Drámapedagógiai Társaság – Kecskeméti Tanítóképző Főiskola.

Demény Piroska: *Drámával könnyebb az iskola*

<http://www.nyeomszsz.org/orszavak/pdf/DemenyDramavalKonnyebb.pdf>

letöltve 2014. júl. 10.

- Demeter Lázár Katalin: *Játszó társ.* Szentendre, 2008, Geobook Kiadó.
- Dewey, J.: *Pedagógiai hitvallásom, a nevelés jellege és folyamata.* Budapest, 2008, Tankönyvkiadó.
- Előd Nóra: *Add tovább! Drámajáték-gyűjtemény.* Veszprém, 2002, Candy Kiadó.
- Falvai Károly: *Ritmikus mozgás – énekes játék.* Budapest, 1990, OPI Kiadó.
- Gabnai Katalin: *Drámajátékok, bevezetés a drámapedagógiába.* Budapest, 2001, Helikon Kiadó.
- Gordon, T.: *T.E.T. a tanári hatékonyság fejlesztése.* Budapest, 1990, Gondolat Kiadó.
- Halász Gábor: Hazai és nemzetközi törekvések az iskolai értékelés rendszerében. 2002, *Új Pedagógiai Szemle.* 52. évf. 2. szám.
- Juhász Orchidea, Murvai Ádám Anette: *Tevékenység-központú pedagógiák.* Budapest, 2008, *Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.*
- Kádár Annamária: *Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás- és kisiskoláskorban.* Kolozsvár, 2012, Ábel Kiadó.
- Montessori, M.: *A gyermek felfedezése.* Budapest, 1995, Herder Kiadó.
- Pinczésné Palásty Ildikó: *A drámapedagógia produkciófelülete és hatásmechanizmusa.* http://epa.oszk.hu/01500/01515/00005/pdf/mediarium-iii_089-098.pdf, letöltve: 2014. júl. 5.
- Szécsényi István: A közösség szerepe az egyén szocializációjában. *Fejlesztő pedagógia: pedagógiai szakfolyóirat.* 2009, 20. évf. 3. szám.
- Török Enikő: *404 drámajáték.* Marosszentgyörgy, 2005, Hoppá Kiadó.
- Zsolnai Anikó, Lesnyák Márta, Kasik László: A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. 2007, *Magyar Pedagógia.* 107. évf. 3. szám.

Szabó Kálmán Attila

Az első világháború és az azt követő békediktátum hatása az erdélyi tanítóképzésre és népoktatásra

folytatás

II. Hatalomváltás Erdélyben

Mielőtt a kérdés mélyebb elemzésébe kezdenénk, szükségesnek látjuk röviden felidézni azokat az eseményeket, amelyek döntő hatást gyakoroltak a dolgozatunk tárgyát képező kérdésre.

Mint ismeretes, a világháború befejezése után a győztes hatalmak által hozott békediktátum (1930. június 4.) az egész széles értelemben vett Erdélyt (102 km²-t) Romániához csatolta. A hatalomváltás azonban már jóval korábban, 1918-ban megkezdődött, tulajdonképpen be is fejeződött.

1. Erdély bekebelezése

A Központi Hatalmak és az antant között 1918. november 11-én kötött fegyverszüneti szerződés a központi hatalmak csapatainak biztosította az 1916-ban elfoglalt román területekről való szabad visszavonulást, de ezt egyben kötelezővé is tette számukra (határidő november 19.). A román hadvezetés azonnal hozzálátott a kiürített területek elfoglalásához.

1.1. Katonai megszállás

Bár a világháború a szembenálló felek között megkötött fegyverszünettel hivatalosan véget ért, Közép-Európában a hadi cselekmények korántsem fejeződtek be. A súlyos társadalmi, bel- és külpolitikai válsággal küszködő, gazdaságilag és katonailag legyengült („*Nem akarok több katonát látni*”) Magyarország ellen a később megalakult kisantant (1921. április 23.) országai – Csehszlovákia, Szerbia, Románia – területszerzés és a béketárgyalásokra kész helyzet (status quo) teremtése céljából tovább folytatták, illetve megkezdték katonai akcióikat.¹

Ebben Románia járt az élen mind diplomáciai, mind pedig a bevetett katonai erők tekintetében: a fegyverszünet előírásai szerint kiürített országrész (Havaselve, Dél-Moldova) visszafoglalása után csapatai nem álltak meg az addigi határainál. A román vezetők elérkezettnek látták az időt az antanttal kötött titkos szerződésben Romániának ígért területek – Erdély és a Tiszántúl jelentős része (az „ősi román föld”, „de la Dnistru pân’ la Tisa!”) Párizsban kimunkált (Fosch tábornok²) terv szerinti meghódítására, „a fenyegetett román lakosság élet- és vagyónvédelme érdekében.”³

Az 1918. november 16. – 1919. április 24. közötti időszak alatt – átlépve a szövetségesek által meghúzott demarkációs vonalat – az egész Erdély területét meghódította (amely fölött a szövetségesek megbízottja, a francia Henri Mathias Bertholot tábornok szemet hunyt). Az „elfoglalt új tartományban” – a katonai erőszaktól sem riadva vissza – azonnal hozzáláttak a katonai közigazgatás bevezetéséhez.⁴ (A csendőrség, nemzetőrség leszerelése, a magyar főhivatalnokok eltávolítása, meghurcolása, cenzúra bevezetése stb.) Az addig hivatalban levő civil és katonai vezetők ezt természetesen jelentették a magyar kormánynak, és útbaigazítást kértek arra vonatkozóan, hogy miként viszonyuljanak a történetekhez. A honvédelmi minisztériumtól a következő választ kapták: „a román hadműveleti csoportokkal szemben semmilyen ellenállást nem szabad kifejtetni.”

Bár nem tartozik közvetlenül dolgozatunk tárgyához, mégis szükségesnek tartjuk megemlíteni a következőket. A román csapatok nem álltak meg Erdély nyugati határainál, a már megkezdődött párizsi békekonferencia engedélyével „a bolsevizmus terjedésének megakadályozása” céljából tovább folytatták előrenyomulásukat, és a Magyar Tanácsköztársaság számbelileg jóval kisebb és kimerült Vörös Hadseregének és a hasonlóképpen kis létszámú Székely Hadosztálynak az ellenállását megtörve, a szerbek által elfoglalt déli területek és a Felvidék kivételével 1919. április 23-tól fokozatosan megszállták az egész Magyarországot. A párizsi konferencia ötös nagyhatalmi tanácsa által elrendelt visszavonulásuk – 1919. november eleje – során kifosztották az országot.

1.2. A gyulafehérvári román nemzetgyűlés

Ezen időszak alatt a hadműveleteken kívül Erdélyben más fontos események is történtek mind a magyarság, mind a románság körében: 1918. december 1-én Gyulafehérváron lezajlott a Román Nemzeti Tanács által szervezett román, december 22-én pedig Kolozsváron a magyar nagygyűlés.

Erdély sorsának alakulása szempontjából csak az előbbinek volt döntő hatása, ezért ezzel kívánunk röviden foglalkozni.

Bár nemzetközi jogi szempontból Erdély még Magyarországhoz tartozott, a románság vezetői – hátuk mögött a megszálló csapatokkal, kihasználva a központi hatalmak szemet hunyását és Magyarország bel- és külpolitikai, katonai gyengeségét – közel két évvel a párizsi békediktátum kihirdetése előtt úgy léptek fel, és olyan határozatokat, döntéseket hoztak, mintha ennek a régióknak jogilag is ők volnának az egyedüli és kizárólagos urai. Ebben a szellemben zajlott le és hozta meg határozatait a gyulafehérvári román nagygyűlés is. A legfontosabbakat megemlítjük ezek közül:

- kimondta „Erdély örök időkre való egyesülését a Román Királysággal;
- létrehozta az erdélyi román parlamentet (Mare Consiliu Național Român – Román Nemzeti Nagytanács);
- ez utóbbi kinevezte az erdélyi román „kormányt” (Consiliul Dirigent – Kormányzótanács);
- a Kormányzótanács saját hadsereget szervezett (!), amelynek magját az egykori osztrák–magyar 13. hadtest, valamint annak túlnyomórészt román ajkú kötelékei alkották⁵;

Arról, hogy Erdélynek milyen státusa legyen a Román Királyságon belül, az egyesülés híveinek is megoszlott a véleménye.

A nagy nemzeti szövegek mellett a nagygyűlésen hozott határozat (Gyulafehérvári Határozat) nem szűkölködött szépen hangzó ígéretekben sem. Ezek közül csak a legfontosabbat idézzük:

„Teljes nemzeti szabadság az együttlakó népek számára. Minden népnek joga van a maga neveléséhez és kormányzásához anyanyelvén, saját közigazgatással, saját kebeléből választott egyének által. Egyenlő jogok és teljes felekezeti szabadság az ország összes felekezetének.”

1.3. A párizsi békediktátum

A párizsi béketárgyalások keretében 1919. december 9-én a Romániával megkötött ún. *kisebbségi egyezmény* az oktatásügyre vonatkozóan többek között a következőket tartalmazza:

9. cikk.: Azoknak a román állampolgároknak, akik faji, vallási vagy nyelvi kisebbséghez tartoznak, joguk van a *saját költségükön iskolákat*

és nevelőintézeteket létesíteni, igazgatni és azokat felügyelni azzal a joggal, hogy azokban saját anyanyelvüket szabadon használhatják;

10. cikk.: Az olyan városokban és kerületekben, ahol *a nem román nyelvű román állampolgárok* jelentékeny arányban laknak, a román kormány a közoktatás terén megfelelő könnyítéseket fog engedélyezni avégből, hogy az ilyen állampolgárok gyermekeit az elemi iskolában *anyanyelvükön tanítsák*. E rendelkezés nem akadályozza meg a román kormányt abban, hogy a román nyelv oktatását az elemi iskolákban kötelezővé tegye.

11. cikk.: Románia hozzájárul ahhoz, hogy *az erdélyi székekly és szász kerületeknek* a román állam ellenőrzése mellett *vallási és tanügyi kérdésekben helyi önkormányzatot engedélyezzen.*⁶

A román kormány ezekben a kérdésekben már akkor „kimutatta a foga féhérjét”, ugyanis az egyezmény előírásait a belügyekbe való beavatkozásnak tekintette, és csak a nagyhatalmi ultimátum hatására fogadta el. Ez előrevetítette árnyékát a későbbi román iskolapolitikának.

III. Az erdélyi magyar közoktatás helyzete 1918 és 1940 között

Előre bocsátjuk, hogy néhány általános adaton kívül nem vállalkozunk az egész közoktatás helyzetének a bemutatására, csak az elemi oktatást, valamint a tanító- és óvóképzést vesszük górcső alá.

1. Ígéretetek, vállalt kötelezettségek és a valóság

Erdély bekebelezése után a román politika irányítói biztosak lévén hatalmukban, felrúgva ígéreteiket és vállalásaikat, azonnal hozzáláttak a magyarságot sújtó erőszakos, arrogáns intézkedéseikhez az oktatásügy területén is.

1.1. Az anyaországi hatóságokkal való szakításra kötelezés

Az 1918–1919-es tanév magyar fennhatósággal indult, ám – nemzetközi megállapodás nélkül – a december 2-án létrehozott és a bukaresti kormány által támogatott Kormányzótanács vallás- és közoktatásügyi reszortjának főnöke, Vasile Goldiș, rendeletet tett közzé, mely kimondja:

„Az immár Romániával egyesült területek hatóságainak mindennemű egyházi, iskolai és kulturális ügyben megszűnik a kapcsolata a Magyar Köztársaság kormányával és a magyar hatóságokkal.”⁷

Ennek megjelenése után a Kormányzótanács megbízottai elkezdték járni Erdély iskoláit, átvenni azok leltárait, és elrendelték a román nyelv oktatását.

1.2. Hűségesküre kényszerítés

A vallás- és közoktatásügyi reszort főnöke még a fentiekben is túltett a hírhedt hűségeskü-rendeletével.

Az 1920. június 4-én megkötött békeszerződést a román parlament csak 1921. július 26-án ratifikálta. Tehát addig az időpontig Erdély tulajdonképpen Magyarországhoz tartozó, a román fegyveres erők által megszállt terület volt. A Románia által is 1912. március 11-én törvénybe iktatott Hágai Egyezmény 45. szakasza kimondja, hogy „ellenséges hatalom a megszállott terület népességét hűségesküre nem kényszerítheti.”⁸ Ennek ellenére az 1919. február 16-án Goldiș aláírásával közzétett rendelet I. Ferdinánd Románia királya és a Kormányzótanács iránti eskü letételére próbálja kényszeríteni „a volt magyar állami iskolák” tanszemélyzetét.

Úgy véljük, érdemes idézni a rendelet teljes szövegét.

„Román Kormányzótanács Közoktatásügyi- és Vallásügyi reszort

Rendelet a volt magyar állami iskolák tanszemélyzete
esküjének ügyében

Mindenfokú iskola, amelyek a magyar államhoz tartoztak és közvetlenül a budapesti vallás- és közoktatásügyi minisztériumtól függtek, tanszemélyzete tagjainak tudomására adom, hogy a hűségesküt I. Ferdinánd Őfelségének, Románia királyának és a Román Kormányzótanácsnak folyó évi február hó 28-ig tehetik le. Az eskü szövege a következő:

»Én, N. N. hűséget esküszöm I. Ferdinánd román királynak és a Kormányzótanácsnak (Consiliul Dirigent), hogy az ország törvényeit és rendeleteit betartom, feletteseimnek engedelmeskedem, hivatali kötelességeimnek pontosan és lelkiismeretesen eleget teszek, az ország s a polgárok javát előmozdítom, s a hivatali titkot megőrzöm. Isten engem úgy segítse!«

Mindazok, akik az esküt leteszik, a magyar állam területén élvezett jogoknak és törvényes javadalmaknak továbbra is birtokában maradnak.

Azok azonban, akik nem teszik le a hivatali esküt, úgy tekintetnek, mint akik önként lemondtak viselt tisztükről, elvesztvén minden jogot a

fizetésre, kedvezményre, vagy nyugdíjra a román állammal szemben. Ezek nem kaphatnak semmiféle hivatalt Románia területén.

Az eskü letévéséről vagy megtagadásáról jegyzőkönyvet kell felvenni, amelyet az erre illetékesek és az érdekeltek írnak alá.

Akik leteszik a hivatalos esküt, de nem ismerik a román nyelvet, a Consiliul Dirigent II. számú rendeletének 9. szakasza értelmében kötelezve vannak azt egy éven belül szóban és írásban elsajátítani.

Következőleg felhívom a prefektus és a tanfelügyelő urakat, hogy ezen rendeletet azonnal hajtsák végre, terjesszék be hozzám felvilágosító jelentésüket és a jegyzőkönyveket. Nagyszeben, 1919. február 16. 918. szám. Vasile Goldiș vall.- és közokt.-ügyi reszort főnöke.”⁹

A magyar alkalmazottak (tisztviselők, tanárok, tanítók, orvosok stb.) döntő többsége megtagadta az eskületételt addig, amíg olyan törvényes alap nem áll elő, amely a rájuk nézve még érvényes magyar hűségeskü alól feloldja őket. Más szóval nem voltak hajlandók esküszegésre, inkább valóságos mártírsorsot vállaltak: kisajátították a vagyonukat, elbocsátották az állásukból, vándorbotot vehettek kezükbe, mert kiutasították őket az országból.

A tanügyben dolgozók egyelőre „megúszták”, ugyanis a kellő anyagi (tanfolyamok) és humán (román nyelvet megfelelően ismerők) feltételek hiánya, és az egyházak erőteljes tiltakozása eredményeként a folyamatban levő tanévben nem hajtották végre a rendeletben írt fenyegetéseket. Ellenük 1919-től kezdődött, és 1921-től (a békeszerződés ratifikálása Románia által) fokozódott a hajszá. 1921 után egy ideig a hűségeskü letételére jelentkezetteket nem fogadták, azok pedig, akik már korábban letették, a román nyelv hiányos ismerete miatt voltak kitéve állandó zaklatásnak.

A kaotikus történelmi helyzetből adódóan a sors fintoraként értelmezhető, hogy a magyar kormány – mivel a terület még hozzá tartozott – a tanszemélyzet fizetését még hosszú ideig átutalta a Consiliul Dirigent számára, amit az természetesen elfogadott.

Az erdélyi és a Román Királyság oktatási intézményei között lényeges különbségek voltak. (Hogy ezek miben mutatkoztak meg és milyen okokra vezethetők vissza, nem kívánjuk részletezni.)

Ezt a román vezetés is látta, ezért hozzálátott az egységes román oktatási rendszer megteremtéséhez, vagyis az erdélyi és a Román Királyságon belüli oktatási intézmények azonos szintre hozásához. Erdélyben a Kolozsváron létrehozott Közoktatásügyi Főtitkárságot (Secretariatul General al Învățământului Public) bízta meg „az egységes román állam érdekeinek megfelelő” intézkedések

bevezetésével. Ez az egységesítés természetesen nem történhetett meg egy csapásra, több éven át tartott, és a magyar iskolákra nézve hátrányos törvényeket, rendeleteket hoztak, intézkedéseket fogantatosítottak.

1.3. A magyar történelmi egyházak iskoláinak anyagi gyengítése

Nagy csapást jelentett a magyar nyelvű oktatásra az Averescu-kormány 1921-ben hozott azon intézkedése, amely alapján – földbirtokreform címen – kisajátították a felekezeti iskolák alapítványi birtokait. Így például a nagyváradi, gyulafehérvári, temesvári és szatmári római katolikus püspökség 290 507 kataszteri holdjából 277 513, a Királyhágón túli református püspökség 62 148 kat. holdjából 25 222, az unitárius egyház 17 916 kat. holdjából pedig 11 289 holdat vettek el. Az erdélyi magyar történelmi egyházak összirtok-állománya 371 614 kat. hold volt, ebből a román állam 314 199 holdat, vagyis a teljes birtokállomány 84,54%-át sajátította ki, és ezzel a felekezeti iskolák anyagi bázisuk jelentős részét veszítették el.¹⁰

Ezzel egy időben a román hatóságok „jogutódlás” címen is súlyos jogsértéseket követtek el a magyar iskolák ellen. Sándor József, az Erdélyi Magyar Közművelődési Egyesület alelnöke 1921. júliusi jelentésében panaszolta, hogy az EMKE által hosszú lejáratú kölcsönrel létrehozott 19 népiskolát és óvodát sajátított ki ilyen címen a román állam.

A magyar oktatás sorvasztása a Brătianu-kormány korszaka alatt – C. Angelescu közoktatásügyi minisztersége idején, 1922–1928 között – különböző formában és eszközökkel tovább folytatódott. Ahogy távolodunk a trianoni békeszerződéstől, a román kormány a nemzeti kisebbségek irányába folytatott iskolapolitikájában (is) mind jobban az asszimilációs folyamat erőszakos továbbvitelére törekedett.

1.4. Törvények, rendeletek „Nagyrománia oktatásának egységesítésére”

A magyar oktatási intézmények elleni hajsza Constantin Angelescu vallás- és közoktatásügyi minisztersége idején (1922–1928) érte el a tetőfokát. Ebből az időszakból két törvényt kell kiemelnünk.

1.4.1. *Törvény az állami elemi oktatásról és a tanítóképzésről*

(Legea nr. 176 pentru învățământul primar al statului și învățământul normal-primar)

Az 1924. június 24-én 176-os számmal elfogadott törvény határkövet jelent Románia két világháború közötti elemi oktatásában és tanítóképzésében, ezért szükségesnek látjuk kissé részletesebben szólni néhány cikkelyéről.

Elsőként talán azt érdemes idéznünk, hogy a törvénytervezet parlamenti vitáján hogyan érvelt a vallás- és közoktatásügyi miniszter.

„Államunk egységes, s ez okból a kötelező elemi oktatásnak is egységesnek kell lennie. Ezt követeli a nemzeti és polgári öntudatunk és az állam magasabb érdekeinek kifejlődése. Egyféle iskolát és egyféle lelket kívánunk”¹¹

Az óvodákról

A törvényhozók figyelme természetesen nem került el az óvodai oktatást sem. A törvény, ha nem is foglalkozik vele olyan részletesen, mint az elemi iskolával és a tanítóképzéssel, a II. rész II. fejezetének 12. paragrafusa leszögezi: „a román állampolgárságú szülők vagy gyámok iskolaköteles gyermekeiket kötelesek állami elemi iskolába küldeni az alábbiak szerint:

– Az 5–7 éves kisgyermek iskolája (*școala copiilor mici* – *a grădiniță de copii* megjelölést még nem használták)

Az indoklás szerint az óvodák célja – nyilvánvaló, hogy elsősorban Erdélyre értették –, hogy „visszavezessék a kicsinyeket az ősi nyelvre”. (!) E cél érdekében – az egyre fékeveszettebb románosító szellemnek megfelelően – a törvény életbeléptetése után Angelescu tömegesen szüntette be a magyar óvodákat. Így például Temesváron (a lakosság 40%-a volt magyar) egyszerre 9 magyar óvodát zártak be, Székelyudvarhelyen (97,99% magyar) a városi óvodát zárták be, és a gyermekeket a létrehozott románba kényszerítették, Nagyváradon (91% magyar) az összeset megszüntették, Tordán (79% magyar) rekvirálták a Margithay-féle óvodát. A magyar oktatást 645 óvodától, 59 állandó gyermekmenhelytől és 280 nyári menhelytől fosztották meg.¹²

A románna alakított óvodákba természetesen román szellemet vittek be, amely abban nyilvánult meg, hogy a teljesen magyar környezetben élő 5–7 éves gyermekeket kizárólagosan a román nyelv használatára próbálták kényszeríteni. Olyan pedagógiai képtelenség állt elő, hogy a nevelő nem értette (vagy nem akarta érteni) a gyermekek nyelvét, a gyermekek pedig a nevelőjét.

Elemi oktatás

A kormányzótanács (Consiliul Dirigent) – amint korábban már említettük – az oktatási tervben („*plan de învățământ*”) léptetett érvénybe változtatásokat,

amennyiben a román nyelv tanításának kötelezővé tétele mellett elrendelte Románia történelmének, földrajzának és alkotmányának is román nyelven történő oktatását. (Megjegyezzük, hogy a később meghozott párizsi békeszerződés *csak a román nyelv oktatása kötelezővé tételének jogát írta elő Romániának.*)

A legnagyobb veszteségeket az erdélyi magyar elemi oktatás is Constantin Angelescu vallás- és közoktatásügyi minisztersége idején szenvedte el, aki az általa kierőszakolt – korábban már említett 1924. évi 176-os sz. törvénnyel olyan fokú valóságos pedagógiai hóhérmunkát végzett, amely még a józan gondolkodású román politikusokban is ellenérzést keltett.

A törvény I. rész I. fejezetének 7. §-a leszögezi: „Az állami elemi iskolában a tanítás román nyelven történik”. Majd ehhez hozzáfűzi: „A nem román lakosságú községekben a közoktatásügyi minisztérium az illető lakosság anyanyelvének megfelelő tannyelvű iskolákat fog létrehozni olyan arányban, mint a román községekben.”¹³ (Ez utóbbi ígéret szerepelt a gyulafehérvári határozatban is, illetve a párizsi békeszerződésben Románia számára előírt kötelezettségekben, amelyet a román parlament ratifikált.)

A törvény eme előírásának a kijátszására különböző módokat eszelt ki az oktatásügyi minisztérium. Például megtiltotta a „román eredetű” tanulóknak a magyar iskolába járást, megkezdték az eredetvizsgálatokat. Azon szülőket, akikről „kisütötték”, hogy román eredetűek, kötelezték, hogy gyermekeiket román iskolába írassák.

A kultúrzóna

A törvény IV. része, XXII. fejezetének 159. §-a eklatáns példával szolgál arra, hogy a román hatalom az elemi iskolát is milyen gátlástalanul használta fel az erőszakos románosításra. A paragrafus törvényesítette a korábban is alkalmazott „kultúrzónás” politikát. Ez az ország 20 megyéjét sorolja fel, köztük tíz erdélyit: Bihar, Csík, Háromszék, Hunyad, Maros-Torda, Máramaros, Szatmár, Szilágy, Torda-Aranyos, Udvarhely.¹⁴ Az előírás szerint azok a nem ezen megyékben született és nevelkedett román tanítók, akik itt vállalnak tanítói állást, különböző anyagi kedvezményekben részesülnek: 50%-kal magasabb fizetést kapnak, négyévente 1–1 évvel előbbre léptetik a fizetési osztályban, azonnal lakást, földet kapnak, megtérítik a költözési költségüket. Azok, akik végleg letelepednek, 10 ha földterületet kapnak, és háromévente emelik a fizetésüket.

A törvény által biztosított kedvezmények hatására természetesen a Kárpátokon túli megyék román tanítói közül sokan vállalták a missziós feladatot, amelynek eredményeként az 1920-as évek második felétől a színmagyar falvak

százainak elemi iskoláiban szűnt meg az anyanyelvi oktatás. Csupán a heti 1 órában tanított hitoktatás folyt anyanyelven. Ilyen körülmények között a magyar tanulók jelentős százaléka nem részesült rendszeres iskolai anyanyelvi nevelésben. Például e sorok írójának szülőfaluja, a szintiszta magyar Székelyszenterzsébet (Hargita megye) iskolájának 1930–1945 között olyan tanítói voltak, akik egy szót sem tudtak magyarul. Az én tanítóm is az első osztályban és a második osztály kezdetén a sovíniszta szellemű Gheorghe Diaconescu volt. Az igazság megköveteli, hogy elismerjük, a távolról idekerült román tanítók közt voltak olyanok, akik megértették az emberileg és pedagógiai szempontból egyaránt képtelen helyzetet, jó kapcsolatot igyekeztek kialakítani a helyi közösséggel, és igazi pedagógusként, türelemmel végezték iskolai munkájukat. Azok az iskolák, amelyek ilyen tanítót kaptak, szerencsések voltak. Ezek az esetekben csak „cseppek voltak a tengerben”, a magyar elemi oktatás egészének helyzetén nem változtattak.

De beszéljenek a számok!

- Az 1918–19-es tanévben a magyar elemi iskolák száma 3 025 volt.
- 1922–1925 között ebből elrománosítottak 2 070-et (68%).
- 1924-ben vegyes nyelvű iskola volt 959¹⁵

A drámai veszteségeket kiolvashatjuk az udvarhelyi református egyházmegye öt tanévet magába foglaló kimutatásából is:

TANÉV	ISKOLA	TANÍTÓ	TANULÓ
1919–1920	39	69	4171
1920–1920	32	53	2891
1921–1922	25	34	2839
1922–1923	20	30	1609
1923–1924	18	24	1277

Tehát a színmagyar egyházmegye öt év alatt a református népiskoláinak 54, tanítóinak 55 és tanulóinak 70 százalékát veszítette el!¹⁶

Tanítóképzés

A román kormány a tanítóknak igen nagy szerepet szánt a román nép szellemi-lelki arculatának, identitástudatának formálásában. Ennek megfelelően

anyagi szempontból is megkülönböztetett figyelmet szentelt főképp az állami tanítóképzésnek. Ezt tanúsítják Barabás Endrének az 1930. évi közoktatásügyi költségvetéssel kapcsolatban közölt adatai is, amelyek szerint, míg az állam egy elemi iskolásra évente 1703 lejt, egy középiskolai tanulóra 6646 lejt, egy egyetemi hallgatóra 16 882 lejt költött, addig egy tanítóképezdei növendék esetében ez az összeg 24 523 lejre rúgott, egy okleveles tanító pedig 171 666 lejébe került az államnak. (Igaz, ebben az is közrejátszott, hogy a véglegesítő vizsgákon a már diplomázott tanítóknak kb. 25%-a elvérzett.)

A nemzeti identitástudat megalapozásában a tanítóknak szánt kulcsszerep miatt a román politikusok a magyar képzőket olyan intézményeknek tekintették, amelyek szelleme nincs összhangban a román nemzeti érdekekkel, és ez a szemléletmód rányomta bélyegét a hozzájuk való viszonyulásra is.

Az erdélyi magyar tanító-, tanítónő- és óvónőképzők sorsa 1919 és 1941 között

Sz.	Helység	Felekezeti jelleg	Profil	Alapítás	Intézmény sorsa 1919 és 1940 között
1.	Nagyvárad	róm. kat.	tanító		1924-ben bezárták
2.	Kvár, Nagyenyed	reform.	tanító	1853	Folyamatosan működött (1858-tól Nagyenyeden)
3.	Szatmárnémeti	róm. kat.	tanító	1856	1924-ben megvonták a nyilvánossági jogát, ezért megszűnt
4.	Szatmárnémeti	róm. kat.	tanítónő	1857	1928, 1929, 1935-ben nem volt nyilvánossági joga, de működött
5.	Csíkсомlyó Csíkszereda	róm. kat.	tanító	1858	folyamatosan működött (1923-tól Csíkszeredában; 1931–34-ben Kézdivásárhelyen; 1934–41 között Marosvásárhelyen)
6.	Nagyvárad	róm. kat.	tanítónő	1858	1923–32 között nyilvánossági jog nélküli magánintézet; 1932–34 között nyilvánossági jogú; 1935-ben ismét megvonták a nyilvánossági jogát, és román tannyelvűvé vált
7.	Déva	állami	tanító	1870	1924-ben román tannyelvűvé alakították
8.	Kolozsvár	állami	tanítónő	1870	1922-ben megszűnt
9.	Máramaros sziget	állami	tanító	1870	1919-ben román tannyelvűvé alakították
10.	Székelykeresztúr	állami	tanító	1870	1925 után a magyar nyelvű képzést román tanulók betelepítésével elsorvasztották
11.	Zilah	állami	tanító	1870	1919-ben bezárták
12.	Kolozsvár	állami	tanító	1871	1919-ben megfosztották épületeitől; a kat. leánygimnáziumban, azzal összevonva folytatta munkáját, 1922-ben bezárták
13.	Arad	állami	tanító	1873	1919-ben román tannyelvűvé alakították

Sz.	Helység	Felekezeti jelleg	Profil	Alapítás	Intézmény sorsa 1919 és 1940 között
14.	Temesvár	róm. kat.	tanítónő és óvónő	1893	1919-től német nyelvűvé válik (a svábok kérésére)
15.	Nagyvárad	róm. kat.	óvónő	1891	folyamatosan működött
16.	Temesvár	állami	tanító	1893	1919-ben román tannyelvűvé alakították át
17.	Temesvár	róm. kat.	óvónő	1894	1920-ban bezárták
18.	Nagyszében	róm. kat.	tanítónő	1896	folyamatosan működött
19.	Sepsiszentgyörgy	reform.	tanítónő	1900	1919-ben elkobozták épületeit; a Ref. Székely Mikó Kollégiumban kapott menedéket, 1923-ban bezárták
20.	Szatmárnémeti	reform.	tanítónő	1903	1924-ben bezárták
21.	Nagyvárad	reform.	tanítónő	1905	1923-ban megvonták nyilvánossági jogát, ezért megszűnt
22.	Zilah	reform.	óvónő	1913	1919-ben román tannyelvűvé alakították
23.	Lugos	gör. kat.	tanító	1914	1919-ben megszűnt (magyar és román tannyelvű volt)
24.	Nagyenyed, Székelyudvarhely	reform.	tanítónő	1917	1927-ben Nagyenyedről Székelyudvarhelyre helyezték, ahol folyamatosan működött

Polgári iskolai tanítóképzés

1.	Temesvár	róm. kat.	tanítónő	1881	1923-ban bezárták
2.	Szatmárnémeti	róm. kat.	tanítónő	1894	1924-ben bezárták
3.	Nagyszében	róm. kat.	tanítónő	1896	1923-ban bezárták

Az 1924-es törvény XX. fejezetének 201. paragrafusa kimondja, hogy a tanítóképzőkben, amelyekben a valamely kisebbséghez tartozó tanulók száma eléri a 20%-ot, a kisebbségi tanulók számára kötelezően oktatják az anyanyelvet is olyképpen, hogy tanítóként majd ezt és a hittant tanítani tudják. De felidézhetjük az 1919-ben megkötött nemzetközi kisebbségi szerződés előírásait is. Hogy mi történt a valóságban, azt a fenti táblázatból könnyen kiolvashatjuk. A hatalomváltás után az erdélyi román hatóság (Kormányzótanács) első intézkedései közé tartozott a magyar tanítóképzők elleni intézkedések hozatala. 1919-ben bezárattott kettőt, román tannyelvűvé alakított négyet, német tannyelvűvé egyet, kettőnek kisajátította az épületeit. Tehát egyetlen év alatt kilenc intézményt veszítette el az erdélyi magyarság!

Ahogy időben távolodunk a gyulafehérvári gyűléstől és a párizsi békeszerződéstől, a román hatóságok egyre inkább kezdték „elfelejteni” ígéreteiket és

vállalt kötelezettségeiket. A legnagyobb veszteségeket a magyar intézményrendszer az 1920-as évek és az 1930-as évek első felében szenvedte el.

A törvények fondorlatos kijátszására tipikus példa a székelykeresztúri Állami Fiú Tanítóképző esete. Az 1924. szeptember 19-én felvett jegyzőkönyv arról számol be, hogy C. Angelescu miniszter úr az iskolánál tett 1924. augusztus 7-i látogatása alkalmából „szíveskedett bejelenteni, hogy a tantestületet ki fogja egészíteni olyan tanárokkal, illetve a tanulói közösséget olyan diákokkal, akik tökéletesen beszélik a román nyelvet. Ebből a célból a régi Regátból fognak áthelyezni tanárokat, illetve hozni tanulókat.”¹⁸ Más szóval elérkezettnek látta az időt, hogy megkezdje ennek a székelyföldi magyar tanítóképzés szempontjából oly fontos intézménynek az elrománosítását. Az intézkedés szükségességét Traian Nestor Georgescu igazgató a következőképpen indokolta: „Az, hogy a székelyek jól megtanulnak románul az ő javukra szolgál, mert így az egész ország területén lehetnek tanítók, nem csak a székely megyékben.”¹⁹ Tehát szerezte az, hogy nem anyanyelvükön, hanem az állam nyelvén fognak tanulni a magyar ifjak, valóságos jótétemény számukra...

Hogyan alakult a magyar tanulók száma a képezdékben?

Az állami tanítóképzőknek az 1926–27-es tanévben összesen 24 877 tanulója volt, melyből mindössze 132 (0,7%) magyar nemzetiségű. A hivatalos statisztika szerint a magyarság aránya a Nagy-Románia összlakosságát tekintve abban az időben 7,9% volt. Ennek alapján 1964 magyar tanulónak kellett volna helyet kapnia ezekben az intézetekben. Ez az arány az 1930-as évektől a székelykeresztúri képzőből a magyar tanulók kiszorítása következtében tovább romlott. Tehát az erdélyi magyarság vajmi keveset profitálhatott abból, amit a román állam a tanítóképzésre fordított.

Ilyen körülmények között a magyar tanító, tanítónő és óvóképzés végső menedékei a felekezeti képzők maradtak. Az 1927–1928-as tanévben az öt róm. kat. tanítóképző 297, a két református pedig 294 tanulóval működött. Ez összesen 591 tanítójelöltet tesz ki, amihez ha hozzáadjuk az állami képezdékben tanuló 132-t, megállapíthatjuk, hogy az 1920-as évek vége felé évente alig több mint 700 magyar ifjú készülhetett a tanítói pályára. Mivel a képzés időtartama hét év volt, gyakorlatilag ennek 1/7-e lépett ki évente tanítói diplomával az iskola kapuján. Ez azt jelenti, hogy a közel másfél milliós romániai magyarság elemi iskolái és óvodái évente jó esetben mintegy 107 új szakképzett pedagógust kaptak.²⁰

A tanítók számának a csökkenését jelentős mértékben befolyásolta az a diszkrimináció is, amelyben az idegen tanárok előtt folyó képesítő vizsgákon (examen de capacitate) a magyar tanulókat részesítették, és aminek következtében igen jelentős százalékuk évről évre megbukott. Ezt az antipedagógiai eljárást törvényesítette az 1925. március 7-én életbe léptetett érettségi törvény, amelyet még a józan gondolkodású román politikusok is „pedagógiai gillotin”-nak gúnyoltak...

Hol vannak már a gyulafehérvári határozat ígéretei, a párizsi kisebbségi egyezményben és a trianoni békeszerződésben a román állam által vállalt kötelezettségek? Ezek után az embernek önkéntelenül is a Lucian Boia által feltett kérdés jut az eszébe: „De mi lesz a becsülettel?”²¹

Végül megállapíthatjuk, hogy a két világháború közötti időszakban az erdélyi népoktatás és tanítóképzés a román kormányok kisebbségellenes politikája következtében mély válságba jutott, amelyet valamely mértékben az 1940–1948 közötti időszakban kihevert, de a Ceaușescu-diktatúra idején folytatott iskola-politika még mélyebb válságba juttatott.

Jegyzetek

1. Nagy Miklós Mihály: A magyar honvédő háború. In *Erdélyország*, 2012. ősz, 6–7. o.
2. Koszta István: A román haderő november elején. In *Erdélyország*, 2012. ősz, 29. o.
3. Koszta István: A román haderő november elején. In *Erdélyország*, 2012. ősz, 17. o.
4. Koszta István: Útban a Tiszáig. A történelmi Erdély bekebelezése. In *Erdélyország*, 2012. ősz, 27. o.
5. Koszta István: Útban a Tiszáig. A történelmi Erdély bekebelezése. In *Erdélyország*, 2012. ősz, 27. o.
6. Barabás Endre: A magyar iskolaügy helyzete Romániában. 1918 – 1940–41. *Kisebbségi Körlevél*, Kecskemét, 1943. 5–6. szám.
7. Balogh Júlia: *Az erdélyi hatalomváltás és a magyar közoktatás*. 1918–1928. Budapest, 1994, Püski Kiadó, 44. o.

8. Mikes Imre: *Erdély útja Nagymagyarországtól Nagyromániáig*. Sepsiszentgyörgy, 1996, Kaláka könyvek, 210. o.
9. *Az erdélyi magyar tanító- és óvóképzés évszázadai, 1777–2000*. Az anyagot gondozta és sajtó alá rendezte Szabó Kálmán Attila. Marosvásárhely, 2009, Mentor Kiadó, 2009. 74. o.
10. Balogh Júlia: *Az erdélyi hatalomváltás és a magyar közoktatás. 1918–1928*. Budapest, 1994. Püski Kiadó, 31. o.
11. Balogh Júlia: *Az erdélyi hatalomváltás és a magyar közoktatás. 1918–1928*. Budapest, 1994, Püski Kiadó, 58. o.
12. Balogh Júlia: *Az erdélyi hatalomváltás és a magyar közoktatás. 1918–1928*. Budapest, 1994, Püski Kiadó, 42. o.
13. Ministerul Instrucțiunii: Legea nr. 176. pentru învățământul primar al statului și învățământul normal-primar (Decret No.: 2571 din 24. iulie 1924. Monitorul Oficial No. 161 din 26. iulie 1924. In Colecțiune de legi și regulamente (1. ianuarie 1924 – 31. decembrie 1924) vol. II. București, 1924.
14. Ministerul Instrucțiunii: Legea nr. 176. pentru învățământul primar al statului și învățământul normal-primar (Decret No.: 2571 din 24. iulie 1924. Monitorul Oficial No. 161 din 26. iulie 1924. In Colecțiune de legi și regulamente (1. ianuarie 1924 – 31. decembrie 1924) vol. II. București, 1924.
15. Ministerul Instrucțiunii: Legea nr. 176. pentru învățământul primar al statului și învățământul normal-primar (Decret No.: 2571 din 24. iulie 1924. Monitorul Oficial No. 161 din 26. iulie 1924. In Colecțiune de legi și regulamente (1. ianuarie 1924 – 31. decembrie 1924) vol. II. București, 1924.
16. Mikes Imre: *Erdély útja Nagymagyarországtól Nagyromániáig*. Sepsiszentgyörgy, 1996, Kaláka könyvek, 213. o.
17. *Az erdélyi magyar tanító- és óvóképzés évszázadai, 1777–2000*. Az anyagot gondozta és sajtó alá rendezte Szabó Kálmán Attila. Marosvásárhely, 2009, Mentor Kiadó, 83–84. o.
18. Szabó Kálmán Attila: *A székelyudvarhelyi Állami Tanítóképző története*. Székelyudvarhely, 2000, Demaco Nyomda, 62. o.

19. Szabó Kálmán Attila: *A székelyudvarhelyi Állami Tanítóképző története*. Székelyudvarhely, 2000, Demaco Nyomda, 64. o.
20. *Az erdélyi magyar tanító- és óvóképzés évszázadai, 1777–2000*. Az anyagot gondozta és sajtó alá rendezte Szabó Kálmán Attila. Marosvásárhely, 2009, Mentor Kiadó, 85. o.
21. Lucian Boia: *Miért más Románia?* Kolozsvár, 2012, Koinónia, 65. o.

Bura László

A többszólamúság kanyargó ösvényein

– Szemlélődő visszatekintés tizenkét pontban –

1. A nyelvészet életpályám jelentős tényezőjévé IV. éves egyetemi hallgatóként vált, amikor 2013. október 1-jén, hatvan éve, kineveztek a Bolyai Tudományegyetem Magyar Nyelvészeti tanszékére gyakornoknak. Az egyetem bevégezése után a munkát főgyakornoki beosztásban folytattam.

A tanszék fő tudományos kutatói feladata akkor a Román Tudományos Akadémia tervében is szereplő feladat, a moldvai csángó nyelvjárás tájnyelvi atlaszának megszerkesztése volt. Fő feladatomban a 92 kutatóponton összegyűjtött (kicédulázott) nyelvjárási anyag rendezése volt, ugyanakkor a nyelvjáráskutatás témakörébe tartozó egyéni kutatási feladatokat is kaptam, így a moldvai csángó nyelvjárás egyik hangtani jelenségét, az *a*-zást (az *o* < *a* hangváltozást) kellett tanulmányoznom, illetőleg névtani kutatással (személynevek, ragadványnevek) kellett foglalkoznom.

Kiváló professzorok – Szabó T. Attila, Márton Gyula, Gálffy Mózes – irányították a megkezdett tudományos kutatói, szemináriumvezetői, távlatilag előadói életpályára.

Az egyetemmel való munkakapcsolatom megszakadása után a korabeli politikai viszonyok között az egyetemre nem térhettem vissza, de elhelyezkedhettem vidéken, általános iskolában.

Rendhagyó módon, 43 év után már nyugdíjasként lettem ismét az egyetem alkalmazottja. A Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Karán 1999-ben létesített Tanítóképző Főiskolai Kar Szatmárnémetiben is kihelyezett tagozatot indított. A BBTE szenátusa kinevezett a szatmárnémeti tagozat (helyi) igazgatójává adjunktusi beosztásban. 2004-től, a bolognai rendszer bevezetése után, a Pszichológia és Neveléstudományok Kar Óvoda- és Iskolapedagógia szak néven működő egyetemi tagozatán, adjunktusi beosztásban, óraadóként működtem 2012-ig.

2. Az 1956 ősztől 1997 decemberéig eltelt 41 tanév folyamán tanítottam általános iskolában (vidéken és városon), 1971-től pedig az akkor létesült (majd nevét és jellegét hivatalosan többször megváltoztatott) Magyar Líceumban.

Végzettségem alapján magyartanárként működtem, de katedra-kiegészítésként (vidéken) román (alkalmilag egyebet is) tanítottam. Szatmárnémetiben az általános iskolában két évig csak román tanítottam (mellette latin a román tanítóképzőben, utolsó szatmári félévében). A Magyar Líceum megalakulásakor, és első tanévében, katedrám fele-fele arányban volt magyar és latin, utána kizárólagosan magyar. A 80-as évtized utolsó éveiben a líceum matematika–fizika és elektrotechnikai osztályait áthelyezték a Mihai Eminescu Líceumba, ekkor fél katedrával ott tanítottam.

A tanári-nevelői munkám során fontosnak tartottam a tanulók nyelvi ismereteinek (és gondolkodásának) fejlesztését, versenyképességének előmozdítását.

A tanügyben érvényes rendelkezések értelmében véglegesítő vizsgáztam és letettem a II. didaktikai fokozati vizsgát. Az I. didaktikai fokozatot hivatalból kaptam meg a nyelvtudományi doktorátus megszerzése után.

A didaktikai fokozatok megszerzésekor módszertani és pedagógiai tárgyú cikkek írását is igényelték, tehát írtam néhányat a *Tanügyi Újság*ba és a helyi napilapba, később a magyartanárok módszertani körének vezetőjeként és a megyei tanfelügyelőség „önkéntes” metodistájaként is. Ebben a minőségben szakmai-módszertani előadásokat is tartottam a tanárok számára szervezett szakmai konferenciákon.

3. A nyelvészeti kutatómunkát professzoraimnak köszönhetően nem hagytam abba. Elláttak szakkönyvekkel, vállalták szakmai irányításomat, a tanszéken kapott egyéni feladatok így tanulmányokká formálódhattak, közben újabb kutatási területeket és témákat is kereshettem.

Az iskolai neveléshez és a pedagógusok önképzési-továbbképzési gondjaihoz, végül iskolaszervezési feladataihoz kötődő tanári-pedagógusi pályám folyamán végzett nyelvtudományi kutatómunkám és más szakterülethez kapcsolódó tudományos tevékenységem gyakorlatilag mindvégig érzékeltették, hogy az életemet a körülmények alakították-kötötték az iskolához.

A többszólamúságot a velem interjúkat készítő, vagy valamelyik munkámról cikkező újságírók jelzői is érzékeltetik, ugyanis a hat évtizednyi életpálya kanyargó ösvényein kifejtett tanári és tudományos kutatói tevékenységem alapján több kategóriába is besoroltak. A minősítések kezelését és értelmezhetőségét

mindig életpályám egy-egy adott szakaszához kötve, és megszorításokkal, pontosításokkal tartom elfogadhatónak.

4) A doktorátusra való beiratkozásomat professzoraim a nyelvtudományban való elmélyülés céljából szorgalmazták, ez azonban a politikai előzmények miatt sokáig nem volt lehetséges, az 1965-ben megnyert rehabilitálási perem után végül 1968-ban felvettek, elvégeztem, és 1972-ben megvédehettem a disszertációm.

Még falun tanítottam, amikor professzoraim biztatására több tanulmányt elküldtem a Magyar Nyelvtudományi Társaság országos gyűjtőpályázatára, s 1958-ban harmadik, 1960-ban ötödik díjat nyertem.

Az Akadémia kolozsvári fiókintézete szerkesztésében megjelenő Nyelv- és Irodalomtudományi Közlemények viszont nem közölte az írásaimat. Íróasztalfióknak nem érdemes írni – mondtam Márton Gyula professzornak, aki sötéten látásomért korholva ezt mondta: „Vegye tudomásul, csak amit nem írnak meg, az nem jelenhet meg!” (Javasolta, írjak személyesen – az író – Nagy Istvánnak, az akadémiai folyóirat főszerkesztőjének. Ő válaszában megkérdezte: kinek adtam át a kéziratokat. Nem az átvevő személye érdekes, válaszoltam, hanem az, hogy kinek a fiókjában kallódik. (Az illető a Securitate embere volt!). Nagy István intézkedett, s az elküldött tanulmányok sorra megjelentek.

A vidék – Mezőpetri, Nagykároly környéke – elém sodorta a gyűjthető, gyűjtendő témákat: a sváb alapnyelvi hatás a falu tájnyelvére, a személynévanyag (ragadványnevek), a helynevek (földrajzi nevek), a közmondásanyag.

Doktori disszertációm tárgyául viszont olyan kutatási területet kellett választanom, amely nem képezhette ideológiai-politikai támadások lehetőségét, ezért választottam lexikológiai témát, szakszókincskutatást. A tíz fafeldolgozó kismesterség szakszókincsének összegyűjtése és feldolgozása folyamán látókörmbe került még több kiveszőben levő kismesterség: a szitakötő, kötélverő, gubás, mézeskalácsos – ezek szakszókincsét (s természetesen néprajzi vonatkozásait) is összegyűjtöttem, és megírtam.

A magyar nyelvtudományban 1968-ban került szóba a földrajzi nevek összefüggő tájegységenként történő összegyűjtése, ugyanis ekkor jelent meg kötetben az első ilyen jellegű gyűjtés, Zala megye anyaga. Akadémiai körökben a román nyelvészek is gondolkodtak hasonló gyűjtésen, de le kellett mondaniuk

róla. Az ötlet – Szatmár megye teljes (minden nyelvű) névanyagának szinkron jellegű összegyűjtése – minden szempontból kivihetetlennek tűnt, s az adott társadalmi-politikai körülmények között mindenképp megvalósíthatatlan volt.

Gyűjteni kezdtük viszont a magyarok lakta települések földrajzi neveit, nyilvánvalóan körülményesen. Résztanulmányokat, kisebb tájegységek névanyagát sikerült összeállítanom, végül a fél évszázadnyi idő alatt összegyűlt (tehát csak részben szinkron) anyag 2008-ban érlelődött köteté. Elsősorban a nyelvtudomány hasznosíthatja, de forrásként, kiegészítő adatokként más tudományágak – természettudományok, művelődés- és helytörténet stb. – is hasznosíthatják.

„Melléktermékként” foglalkoztam a megye (élő és elpusztult) helységnevei történeti-etimológiai helységnévtára elkészítésével. A nyolcvanas években már könyvvé formálódott munka nyilvánvalóan csak az 1990-es változások után (1997) jelenhetett meg. Ezt követően vált lehetővé a kutatás szabadsága, addig el nem érhető források tanulmányozása, valamint az újabb névtani szakirodalom eredményeinek felhasználása, így a megye történeti-etimológiai helységnévtára négy év múltán bővített kiadásban is megjelenhetett.

Az alkalmazott nyelvészetnek a tanügyben és a közművelődésben is hasznosítható területe volt az iskolai nyelvművelés, illetőleg a szélesebb olvasóközönség számára a napilapokban indított nyelvművelő rovat szerkesztése, írása.

Nyelvművelő rovat (kéthetenkénti) írására a temesvári Szabad Szó szerkesztősége kért fel először, később sikerült rovatot indítani a Szatmári Hírlapban és az Ifjúmunkás című hetilapban. A rovatokat folyamatos, körültekintő éberséggel kellett szerkesztenem, hogy az írások témái és megszövegezésük ne adjon politikai támadásra lehetőséget, ugyanakkor figyelniem kellett a témák (s mindenképpen), a szövegek egyezésének elkerülésére.

A nyelvművelő írásokból 1982-ben kisebb kötet is születhetett: *Élő nyelvünk*.

A kultúrpolitikai intézkedések folyamatában a rovatokat 1983 őszén megszüntették. Nyelvművelő írások közlésére csak a kommunista diktatúra bukása után nyílt lehetőségem, az újabb kötetet (*Éltetőnk, mindennapi anyanyelvünk*) 2001-ben adhattam ki.

Fokozatosan tanulmányá érlelődhetnek korábbi gyűjtéseim a nyelvtudomány másik művelt területén, a névtanban (onomasztika) is, így készültek el a

névdívat változásával, a családnevekkel, Szatmárnémeti történelmi-földrajzi neveivel, Szatmárnémeti utcaneveivel foglalkozó tanulmányaim, és sok rövidebb írás, amelyben személynevekkel, helynevekkel foglalkoztam. Az utóbbi évben készült el a *Családnevek művelődési és nyelvészeti tanulságairól* írott, valamint a *Szamos alsó folyása és a Túr térségének vízneveiről* készült tanulmányom.

A névtudományhoz kapcsolódó forrásközlés a 16–19. századi Szatmár gimnáziumaiban tanult diákok névanyaga, amelyet a Szegeden kiadott *Szatmári diákok (1610–1852)* című könyvemben közöltem.

Nyelvtudományi szakmai kapcsolatokra, külföldön élő nyelvészekkel való tapasztalatcserékre a változások kora előtt kevés alkalmam és korlátozott lehetőségem volt. Érdemi szakmai (névtani) együttműködésre az ELTE nyelvészeivel, a nyelvjáráskutatásban pedig a Nyíregyházi Főiskola nyelvészeti tanszékén dolgozókkal gyakorlatilag csak 1990 után nyílt alkalom. Ekkor már (előadásokkal is) részt vehettem konferenciákon Budapesten, Egerben, Jászberényben, Miskolcon, Nyíregyházán és Bécsben, publikálhattam kiadványaikban.

Szakmai munkám elismerése volt 1987-ben a Csűry-emlékérem (sejtésem szerint *Az a-zás a moldvai csángó nyelvjárásban* című tanulmányomért), II. díjat nyertem a Magyar Nyelvtudományi Társaság országos anyaggyűjtő pályázatán (2000), az Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetségétől kaptam a Nyelvőrzés díját (2003), a Magyar Köztársaság elnökétől a Magyar Köztársasági Érdemrend tisztikeresztjét (2010). (Adományozásának indokaiként az oklevél a magyar nyelv művelését és kincseinek bemutatását, néprajzi hagyományainak tudományos értékű közzétételét és Szatmár földrajzi és vízrajzi helyneveinek feltárásában végzett tudományos tevékenységemet említi.)

5) A szakszókincs nyelvtudományi kutatása során természetesen kerültem kapcsolatba a tárgyi néprajzzal. Ez vezetett a kihalóban levő népi kismesterségekhez, munkafolyamaik megismeréséhez és feltárásához, így került sor tárgyi néprajzi vonatkozású tanulmányaim (gubás, kötélverő, mézeskalácsos, szitakötő) megírására.

A tasnádi fazekasságról szóló tanulmány nyersanyagát a társszerző (a közben elhunyt) Vass Márton (amatőr helytörténész) gyűjtötte (a Népismereti Dolgozatokban való közlés szándékával), a rajzokat fia, Vass Csaba készítette. Minthogy gyűjtése számos részletre nem terjedt ki, illetőleg a kézirat szerkezete,

nyelvi megfogalmazása, az anyag szakszerű szakmai feldolgozása lényeges változtatásokat, sok kiegészítést igényelt, dr. Kós Károly kérésére az anyagot kiegészítettem, rendszereztem, s a tanulmányt megírtam.

A szellemi néprajzzal egyik műfaja, a közmondások és a szólások gyűjtése és közlése kapcsán kerültem kapcsolatba. A Nagykároly környéki falvakban összegyűjtött anyagom bekerült O. Nagy Gábor *Magyar szólások és közmondások* című munkájába (1966-ban), később a műfaj szakirodalmát önálló munkával is gyarapítottam: *Szatmári vidéki szólások és közmondások* (Bp., 1987), illetőleg a Szatmárnémetiben 2008-ban megjelent bővített kiadásával: *Szatmári szólások és közmondások*.

A szellemi néprajz másik területére, a népdalok gyűjtésére a hetvenes évek kultúrpolitikája sodort. A Szatmár Megyei Népi Alkotások Háza (és a Művelődési és Szocialista Nevelési Bizottság) felkérte B. Albert György zenetanárt, hogy az intézmény gondozásában kiadásra kerülő kiadvány számára magyar népdalokat gyűjtsön, s meghívtak munkatársául: a gyűjtés folyamán összegyűjtött, magnetofonnal rögzített népdalok közül ő válogatta és kottázta le a közlésre alkalmasnak talált dallamokat, az én feladatomban a szövegek lejegyzése és a kiadvány megszerkesztése volt.

A hetvenes években Szatmárban végzett népdalgyűjtéseink legjobb változataiból Fejér Kálmán zenetanár kollégával három évtized múltán két népdal-kötetet terveztünk és szerkesztettünk: *Rózsát bintettem a gyalogútra* (2005) és *Feljött már az esthajnali csillag* (2011).

A megjelent kötet alcímét – *Szatmár megyei népdalok és népballadák* – mi adtuk, a kiadvány címét – a kötetben szereplő egyetlen „új dal” kezdő sorát: *Zöld erdőben fenyő zöldje* – a megyei művelődési osztályon adták. A kötetet Bukarestben ellenőrző szakemberek azt gondolták, hogy az „új dalt” mi írtuk, hiszen – mint állították – ilyen népdal nincs. Arról szól ugyanis, hogy milyen jó a közösben, vagyis a kollektív gazdaságban. A Kriterion Könyvkiadó igazgatójának, Domokos Gézának súgva árultam el, hogy a dal bizonyosan él, de a második felét nem tehetjük a gyűjteménybe, mert a harmadik szakasz már így folytatja: „Kollektívben becsapódtunk, üresen maradt a zsákunk” stb.

A gyűjteményünkbe – 51 dal 12 helységből – be nem került párszáz dallamot és szöveget átadtuk a kolozsvári Folklór Intézet archívumának.

Gyűjtő utunk értékes tapasztalata volt: Szatmár térségében még élt a népballada. A következő években ezért kizárólagosan a népballadára összpontosító gyűjtőútra indultunk. Eredménye, a Kriterion Könyvkiadó gondozásában megjelent *Szatmári népballadák* negyvenegy faluból közölt népballadákat, a további kilenc faluban gyűjtötteket pedig átadtuk a Folklór Intézet archívumának.

Valószínűleg ezzel a kötettel érdemeltem ki, hogy 1990-ben a Magyar Néprajzi Társaság levelező tagjává választott.

A szellemi néprajz körébe sorolhatom még a népi gyermekjátékokról írt tanulmányomat, valamint a megye helyneveihez kapcsolódó mondák gyűjteményét, s (nyelvi és) néprajzi vonatkozásai is vannak a két – Csanálosról (*Csanálos*) és Erdődről (*Erdőd nyolc évszázada*) írt – hely- és művelődéstörténeti falumonográfiámnak.

6) Az író, az irodalomtörténész jelzőhöz sok megszorítást fűznék. Közöltem Dsida Jenő kiadatlan diákkori zsengéjét, mert rábukkantam, hasonló okból írtam a szatmári múzeumban talált Tompa Mihály kéziratokról; közöltem románul és (saját fordításomban) magyarul Radu Gyr román költőnek, a börtönben keletkezett (ott szóban megtanultam és le is fordítottam) versét, több írásban foglalkoztam Mihai Eminescu magyar fordításaival. Valamennyi alkalmak szülöttje.

Az irodalomtörténethez kapcsolhatóan tekinthetők a *Romániai Magyar Irodalmi Lexikon* helyi szerkesztőjeként és munkatársaként végzett tevékenységem és szócikkeim, a Budapesten kiadott *Magyar Katolikus Lexikon* (szatmári munkatársaként) megírt szócikkeim, s néhány, a *Magyar Múzeumi Arcképcsarnok*ban megjelent, illetőleg egy Bécsben (2014-ben) megjelenő lexikonba megírt szócikkem.

Az irodalomtörténet kategóriájába sorolhatom még a Pakocs Károly írói életművéről és alkotó személyisége kutatásának és értékelésének néhány kérdéséről és szempontjáról, az alkotásainak elemzésekor megválaszolásra váró kérdésekről és szempontokról (az Erdélyi Múzeumba) írt tanulmányomat.

A publicisztika rovatba sorolható számos (esetenként irodalmi tárgyú) írással igen sokféle indíték terméke, tudományos munkásságom szempontjából legtöbbjüket „melléktermékként” kezelem.

7) A helytörténész és művelődéstörténész minősítést elfogadhatónak tekintem, mert (főként a város helytörténetével kapcsolatos) kisebb-nagyobb írásaim mellett ténylegesen kutattam és terjedelmesebb tanulmányokban megírtam a város 16–19. századi közép- és felsőbb fokú iskoláinak az addigi ismert kerettörténetüket meghaladó történetét, ugyanis foglalkoztam tanterveikkel, tanítási módszereikkel, társadalmi szerepükkel, vonzáskörzetükkel, diákságukkal és könyvtáraikkal is.

A szatmári református kollégium történetének kutatása kapcsán említésre érdemesnek tartom azt, hogy sikerült megmentenem és (Jakó Zsigmond professzor révén) a kolozsvári egyetemi könyvtárban restauráltatnom az 1610-től vezetett anyakönyvet, matrikulát tartalmazó kódexet, valamint megmentenem a 19. század első felének iskolai anyakönyvét. A latinul írt kódex szövegét lemasoltam, a szöveget először Vekov Károllyal, a bukaresti Nicolae Iorga Történeti Intézet kutatójával egyeztettem, majd helyességét ismételtelen ellenőrizte Kiss András kolozsvári levéltáros.

A szatmári református kollégium és diákjai címen megírt munkát elkészültekor átadtam a Kriterion Könyvkiadónak, de a változások előtti korszakban tárgya miatt (magyar művelődéstörténet) nem jelenhetett meg, a mintegy harminc betiltott könyv közé került.

Közben – Jakó Zsigmond professzor ösztönzésére – hozzákezdtem a 17. század negyedik évtizedében létesített szatmári jezsuita gimnázium anyagának felkutatásához is. Kétséges volt, hogy az egykori katolikus gimnázium épületében talállok-e forrásanyagokat, ugyanis az abban működő román líceum igazgatósága a régi irattári anyagot – az államosítást követő évek valamelyikében – „horthysta” jelzővel minősítette és kidobatta.

Az épületben működő líceumban tanító Janitzky Pál ügyességét és merészségét dicséri, hogy több zsáknyi kidobott anyagot megmentett. Ebben adatokat találtam a 17. századi jezsuita gimnáziumról, a jezsuiták feloszlása után itt működő, pálos rendi szerzetesek vezette gimnáziumról is, s nagyon értékes leletet jelentett az egykori jezsuita gimnázium könyvtárának jegyzéke, a jezsuita rendház gazdag könyvtárának teljes leltára, valamint a pálos gimnázium és a pálos szerzetesek könyveinek jegyzéke.

A kidobott dokumentumok között voltak a 19. század elején indított katolikus gimnázium felsőbb osztályainak diáknévsorai, valamint más jellegű iratai is.

Fontos iskolatörténeti dokumentumok voltak a Szatmárnémetiben 1804-ben alapított, ún. „püspöki líceum” diáknévsorai és más természetű iratai, megállapíthattam általuk az intézmény helyét a kor oktatási rendszerében. A 19. század első felében Magyarországon összesen hat ilyen típusú oktatási intézmény működött, az ország keleti térségében ez volt az egyedüli, amelyben a gimnázium humanista tagozatát befejezett tanulók felsőbb fokú tanulmányokat végezhettek. Művelődéstörténetünk sürgető feladatának tekintetem tehát működésének feltárását, helyének iskolahálózatunkban való kijelölését.

A nyolcvanas évek Romániájában nyilvánvaló volt, hogy külföldön a művelődéstörténeti, iskolatörténeti kutatások anyagából a saját nevemen semmilyen anyagot nem közölhetek. Ezért a szegedi József Attila Tudományegyetem kutatói a kulturális és történelmi emlékeink feltárása, nyilvántartása és kiadása programjának keretében kiadott *Partiumi Könyvesházak 1623–1730* című kiadvány – jellege szerint adattár a XVI–XVIII. századi szellemi mozgalmaink történetéhez – szerkesztői Kulcsár György álnéven jelöltek meg a *Szatmár – A református kollégium könyvtára 1632–1727* címen közölt 46 oldalnyi anyag szerzőjeként.

Ugyanekkor kiadásra készítettük (Keserű Bálint szerkesztésében) a három iskola diáknévsorát is, de – minthogy az adattár könnyebb hasznosíthatósága céljából ezeket diáknévmutatókkal ellátva akarták közölni, s ez időbeli csúszást eredményezett, megjelenésekor (1994-ben) a munka – *Szatmári diákok 1610–1852* – már saját nevemen jelenhetett meg.

Ugyanebben az évben, Kolozsváron megjelent az Erdélyi Múzeum Egyesület gondozásában *A szatmári református kollégium és diákjai* című munkám is.

Az 1990-es évek elején a szatmári püspöki levéltár rendezetlen állagában találtam rá a *Szatmári Római Katolikus Polgári Iskolai Tanítónőképző Intézet* anyakönyveire és más irataira. Az 1884–1924 között működő, alapításakor egyházi alárendeltségű, 1918-tól állami intézmény, valójában két (később három) tagozattal működő főiskola volt. A hároméves nyelvtudományi és történelem, illetőleg a matematika-természettudományok tagozatára középiskolát, tanítóképzőt

végzetek jelentkezhettek, szakvizsgájukat követően polgári iskolai tanító, mai értelmezésünk szerint általános iskolai tanári szakképesítést szereztek.

Az *Iskolavárosunk Szatmárnémeti* című könyvemet (1999) azzal a szándékkal írtam és szerkesztettem, hogy adjon átfogó történeti képet a szatmári közép- és felsőfokú oktatás múltjáról és jelenéről, ezért belefoglaltam a korábban megjelent tanulmányokat (a református kollégium esetében apróbb kiegészítésekkel), illetőleg rövidebb-hosszabb tájékoztatót írtam minden egykori vagy a könyv megjelenésekor működő középiskoláról.

8) Művelődéstörténeti munka, lényegében az iskolák történetéhez (is) kapcsolódó témát jelentett a 17. századtól a 19. század közepéig létesült iskolakönyvtáraknak, hozzájuk kapcsolódóan tanáraik személyes könyvállományának feltárása és bemutatása. Ezek anyagát foglalja magában a *Könyvek és könyvtárak Szatmáron és Németiben*.

9) Az oktatástörténeti forráskutatások folyamán szembesültem az igaznak állított, de egymásnak ellentmondó tények csapdájával. A szatmári református kollégium történetéről – a millennium alkalmából írt iskolatörténetben – Bakcsy Gergely igazgató az intézmény alapítása időpontjának megállapításakor az 1594-ben tartott matolcsi zsinat határozatából idéz, a latin szöveg magyar nyelvű fordítását közli („a debreceni főiskolára való gyűjtésekre nagy gond fordítottassék, szintűgy a szatmárra”), forrásként az egyházkerületi levéltárban található jegyzőkönyvre utal. Magától értetődően elfogadtam a közlését, fel sem merült bennem adatainak megkérdőjelezése.

Később szembesültem a ténnyel: téves évszámot és latinból hibásan fordított szöveget vett át és közölt. Közlésében „csak annyi” volt a hiba, hogy a jelzett időpontban nem volt matolcsi zsinat, száz évvel később tartották, a latinul írt jegyzőkönyv szövegét pedig a fordító helytelenül értelmezte és fordította. A millennium alkalmával megjelent iskolatörténet pedig későbbi írások forrásául szolgált, s tovább élte a téves adatokat.

A tapasztalt ellentmondások feloldását Jakó Zsigmond professzor útmutatásával, kutatási elve és gyakorlata alkalmazásával sikerült megoldanom, ő ugyanis rámutatott: csak azt az adatot (és megállapítást) szabad biztosnak elfogadnunk és idéznünk, amelynek valós voltáról személyesen meggyőződünk.

A konkrét tényközlés forrásait nyomozva megállapíthattam: elődeink, a 19. században keletkezett helytörténeti munkák szerzői (sokszor) felületesen kezelték az eredeti forrásokat, tévesen idéztek adatokat, pontatlanul, helytelenül lefordított állításokból téves következtetéseket fogalmaztak meg.

Szemléltetésére a szájhagyományban élő történet, az 1672-es batizvasvári kuruc-labanc ütközetben meghalt szatmári diákok kérdését említem. A Sarkadi Nagy Mihály (levéltáros) gyűjtését rendszerező és kiadó Bartók Gábor (könyvében) azt írja, hogy a gimnázium eredeti anyakönyvében (*Matricula studiosorum*) „a beírt 73 diák közül... akikről nincs megemlékezés, azok bizonyosan Batiz alatt fekszenek”. Bakcsy Gergely igazgatósága idején (1914-ben) az ütközetben elesett 42 diák emlékére a batizvasvári temetőben emlékoszlopot állítottak, s Ferenczy János újságíró (a *Matriculára* hivatkozva) közölte a névsorukat is.

Az állítás forrását, a gimnázium birtokában levő eredeti anyakönyvet viszont nem, vagy csak felületesen ellenőrizték. A *Matricula studiosorum*ba ugyanis egyetlen tanuló neve mellett szerepel az eseményre utaló bejegyzés: „a németek Batizvasvárinál megölték, és másokat is”. A „mások” semmiképp sem a névsorban szereplő 42 tanuló. Ők ugyanis (néhány kivétellel) a későbbi években is a gimnázium tanulói voltak, akik (minden évben) saját kezűleg írták alá az év elején készült jegyzőkönyvet.

10) Művelődéstörténeti, valójában szociológiai kutatásba és vizsgálatba kapcsolódtam be, amikor Tomka Miklós, az ELTE és a PPKÉ Bölcsészettudományi Kar Szociológiai Intézetének professzora kérésére bekapcsolódtam a Paul M. Zulehner bécsi professzor és általa együttesen kezdeményezett két évig tartó, „Aufbruch 2” elnevezésű, 10 kelet- és közép-európai országra vonatkozó, 12 témakört felölelő szociológiai kutatási tervet egyik témakörének (az oktatásnak) Erdélyben való felkutatásába, elemzésébe. Beszámolóm magyar nyelvű változatát *Pillanatképek jövőbelátáshoz* című könyvemben közöltem (126–192. l.).

A főiskolai, egyetemi oktatás fejlesztése kérdéseinek kutatásával foglalkozó határokon átnyúló, a Debreceni Egyetem által kezdeményezett Felsőoktatás-kutató és Fejlesztő Központ (hivatalosan Cherd-Hungary, az angol Center for Higher Education Research and Development rövidítése) munkaközösségébe alapító tagként kapcsolódtam be, az általa szervezett konferenciákon előadást,

köteteiben a bolognai rendszer hazai alkalmazásával kapcsolatos tanulmányokat közöltem.

11) Az 1990-es évek elején (néhai) Reizer Pál szatmári megyéspüspök kért meg az 1952-ben börtönben meghalt dr. Scheffler János rövid életrajzának megírására, a következő évben pedig az Előre kiskönyvtár sorozatában kiadásra kerülő *Erdélyi egyházaink évszázadai* című könyvecske számára a szatmári római katolikus egyházmegye története megírására.

Kérését mindkét esetben azzal indokolta, hogy idős elődje, aki egyébként a témákkal foglalkozott, nem vállalkozik megírásukra, együttműködésre sem vállalkozik, s írással-kutatással foglalkozó egyházi személy hiányában fordult hozzám.

Mindkét esetben rövid határidőre kellett elkészíteni a munkát, az életrajz kéziratára a külföldi nyomdától két hónap határidőt kapott, az Előre Kiskönyvtár szerkesztői két hetet adtak, ők a terjedelmet is megszabták: 20 oldal.

Mindkét esetben számomra ismeretlen területen, nehezen hozzáférhető forrásokkal, nagyon rövid határidővel kellett szorult helyzetéből kimentenem.

A rövid Scheffler-életrajz *Hűségesen, fáradhatatlanul* címen jelent meg.

[Számomra tanulságos volt a fogadtatása. Azok a papok, akik nem vállalkoztak a megírására, vagy éppenséggel elutasították, méltatlankodtak, amiért „világi” szerző írt a püspökről. Egyikük a megjelent könyv egyik példányán átírta a fejezetcímeket, alcímeket: „Így kellett volna!”, beszúrt mondatokat: „Én ezt írtam volna!” megjegyzéssel.

Viszont könyvkiadási ajánlattal felkeresett a magát ekkor is ízig-vérig kommunistának valló külföldi (politikai) könyvkiadó egykori vezetője, és meg is dicsért: ha én ezt így meg tudtam írni, vállalkozhatnék az általa ajánlott téma megírására is.]

Az Előre Kiskönyvtár sorozat *Erdélyi egyházaink évszázadai* címen megjelent könyvecskéjébe kért tanulmányhoz sikerült olyan szempontokat találnom, amelyek révén elkészülhetett a meghatározott terjedelmű írás.

Egyháztörténeti kérdésekkel (forráskutatás, elméleti kérdések) szakszerűen egy történészi feladattal való megbízatást követően kellett foglalkoznom. Dr. Scheffler János püspök boldoggá avatási eljárásának megindításakor a megyéspüspök felkért és megbízott a történészszakértői feladat ellátására. Kutatnom

kellett a peres eljárás tárgyát képező személy életútját, tevékenységét, kiterjedt írói és tudományos tevékenységét, s természetesen tanulmányoznom kellett a korabeli társadalmi és politikai állapotokat, az egyház és az állam viszonyának kérdéseit, s tanulmányokat kellett elkészítenem az ügyben eljáró római kongregáció által megkívánt és meghatározott módon.

Az évekig elhúzódó kutató- és feldolgozó munka folyamán több rövidebb-hosszabb tanulmányt is írtam a témát érintő részletekről, illetőleg egy-egy, az egyházmegye történetét érintő jelenségről. Miután az ügyiratokat (köztük az írásaimat) a püspök 1998-ban Rómában átadta, Tempfli József nagyváradi püspök kért fel ugyanilyen feladat elvégzésére a dr. Bogdánffy Szilárd boldoggá avatási perében, később a Györgypál Albertében.

Közben Szatmáron napirendre került a Hám János szatmári püspök 19. század végén felterjesztett, a világháborúk miatt elakadt boldoggá avatási ügye is, amelynek kezelését időlegesen háttérbe szorította a 20. századi vértanú püspök ügye.

A fentebb említett ügyek melléktermékeként több egyháztörténeti vonatkozású esettanulmányt írtam, románul is, az egyházmegye megalapításának 200. évfordulója alkalmából pedig megírtam, illetőleg megszerkesztettem az egyházmegye kislexikonát *A második évszázad* (2004) címen.

A fentiek után szakmai és módszertani kihívásnak tekintettem az 1990 utáni, Reizer Pál püspök nevéhez fűződő évtizednek *A megújuló egyház* címen történő, a szabványos munkáktól eltérő, a tények hagyományos módon túllépő bemutatását.

Scheffler János személyéhez kötődően még három könyvet írtam: *Köztünk élt* (alcíme *Scheffler János, Szatmár vértanú püspöke*), amely a bármely felekezethez tartozók számára emberközelbe hozza a személyét, boldoggá avatásakor jelent meg a *Boldog Scheffler János*, végül a *Sakkefjgurák* című könyvben megírtam az el-lene indított koncepció per (másodrendű vádlottja Bogdánffy Szilárd) előkészítését és történetét.

Könyvet szerkesztettem (valamennyiben saját tanulmányokkal is) *Hám Jánosról, Mészlényi Gyuláról, a Kálvária-templomról*.

Konferenciákon a fentiekben említettekkel egyháztörténeti vonatkozású előadásokat tartottam Bukarestben (románul), Budapesten, Gyöngyösön és Kasán.

12) A nyelvészeti, néprajzi, művelődés- és egyháztörténeti tárgykörű gyűjtő és esetenként feldolgozó, illetőleg publikációs tevékenységem egy-egy apró mozzanatát tudatos stratégiával az iskolai oktató-nevelő munkámban is sikerült hasznosítanom.

A nyelvészeti és a néprajzi kutatómunkába sikerült több kollégát (tanárokat, tanítókat) gyűjtőként, zenetanárokat munkatársként bevonnom, és a gyűjtésben sok diák, az utóbbi években pedig főiskolai/egyetemi hallgató is segített.

A szakszerű szakmai észrevételeket, a munka jobbítását célzó kritikát mindig nagyra becsültem. Összességében eredményesnek érzem a kilencvenes években kialakított tanári munkaközösségekben végzett szakmai és nevelői tevékenységem, valamint a kicsiny egyetemi tantestület példásnak minősíthető közösség-szervező és szakmai-tudományos munkájában való részvételemet.

Mérlegelve az összefüggéseiben áttekintett hat évtizedben elvégzett munkámat, a tudományos célkitűzéseimet és eredményeit, úgy ítélem meg, hogy a hely és az idő korlátai között mindenkor kapcsolódtak a közösség lehetséges szolgálata szándékához.

Forrás: Bura László *A többszólamúság ösvényein*. Csíkszereda, 2013, Státus Kiadó.

BURA LÁSZLÓ

(1932–2014)

Ne sajnáljátok, és ne irigyeljétek dr. Bura Lászlót! Ne sajnáljátok, mert gazdag, változatos, sikeres, hosszú és szép életet élt, és sokak számára hasznos és értékes életművet hagyott maga után, amely még huzamos ideig jótékonyan hat majd arra a közösségre, amelyben az utolsó pillanatig tevékenykedett, és amely iránt mindvégig felelősséget érzett. Ne irigyeljétek, mert az eltelt évtizedek során mindennek megfizette az árát, így a kevesek közé tartozik, akik adósság nélkül távoznak a világból.

Az ötvenes években Kolozsváron volt tanársegéd, majd tiltott iratok terjesztése miatt börtönbe került. Később rehabilitálták, falun, majd egy szatmári általános iskolában, liceumban volt magyartanár. A 89-es változások előtt is sokat dolgozott, könyveket írt, tanulmányokat publikált, időszakos kiadványokat szerkesztett, doktorátust szerzett, de az életműve kiteljesítésére csak a kilencvenes évek elejétől nyílt igazán lehetőség.

1990-ben, 58 évesen abban a korban van, amikor a legtöbben a visszavonulásra, nyugdíjra gondolnak. Számára azonban ekkor kezdődik igazán az addig ezer módon, folyamatosan és mesterségesen visszafojtott, akadályozott közösségi tevékenység. Ott bábáskodik a tanügyi intézményeink, a Kölcsey Ferenc Főgimnázium, a Hám János Iskolaközpont, a BBTE szatmári kihelyezett tagozatának indításánál mint igazgató, de kutatásaival és publikációival jelentős szerepet vállal a Szatmári Római Katolikus Egyházmegye életében, a Szatmári Magyar Hírlap szervezésében, elindításában. Közben egyre-másra jelennek meg könyvei, tanulmányai, írásai, amelyek sohasem öncélúak, hanem közérdeklődésre számot tartó, közhasznú munkák. Mindez hogyan volt lehetséges? Érezte, hogy kötelessége haladni a korrallal, ezért a kilencvenes évek közepétől elsajátította a számítógép kezelését, és ismereteit használat közben tovább fejlesztette. Pontosan tudta, hogy a technika csak eszköz, lehetőség, keret, amelyet emberi tartalommal, hasznos tudással kell megtölteni.

80 évesen még dolgozott, tudományos dolgozatokat irányított, előadásokat tartott, időszakos kiadványokat szerkesztett, távolabbi tervei, elképzelései is voltak, ápolta szakmai kapcsolatait, és közben mindvégig megőrizte szellemi frissességét, humorérzékét. Három nappal a halála előtt a városi kórház egyik kórtermében üldögélek az ágya szélén, és beszélgetünk munkáról, betegségről, félbemaradt tanulmányokról, ismerősökről, kollégákról; közben halkán, hogy a többi beteget ne zavarjuk, viccelődünk zavaros korunk ellentmondásain. Fialat kolléganő jön látogatóba, Laci mosolyog, sajnálja, hogy nem borotválkozott és pizsamába kell fogadnia a kedves vendéget. Ekkor láttam utoljára.

Ne sajnáljuk és ne irigyeljük Bura Lászlót, hanem próbáljunk a példájából okulni, tanulni, hiszen az ő egész élete nyilvánvaló, megcáfolhatatlan bizonyíték arra, hogy minden körülmények között lehet és érdemes tevékeny, értelmes és hasznos életet élni.¹

Muhi Sándor

* * *

Bura László az intézményünkben eltöltött tizenkét egyetemi év alatt teljes emberöltőre is elegendő eredményeket ért el. Töretlen munkakedvét, fáradtságot nem ismerő oktatósszervező, tudományos és oktatói ténykedését mindannyian csodáltuk.

Igazgatóként valóban az alapoktól kezdte egyetemi tagozatunk megerem-tését: az engedélyek beszerzése, az épület berendezése, a megfelelő szintű oktatók toborzása gyors és haladéktalan munkát igényelt. Mi, munkatársai szabad kezet kaptunk tevékenységeink megszervezésében és kialakításában, kutatói-oktatói munkánk megtervezésében. E kezdeti tapasztalatszerzésnek a későbbiekben vettük igazán hasznát, amikor már megerősödve és kiteljesedve dolgozhattunk. Visszatekintve annak a közösségi szellemnek és együttes munkálkodásnak tulajdonítjuk elért sikereinket, amelyet Bura László kollégánk teremtett meg intézményünkben.

Tanárkollégánk jelenléte az egyetemi tagozatunkon, illetve velünk való együttműködése arról győzött meg, hogy a folyamatos szellemi munka fiatalít, idős korban is rejtett energiákat szabadíthat fel az értelmiségiből. Ezek az energiák az együtt eltöltött évek során tudományos dolgozatokat, könyveket, konferencia-előadásokat, tudománynépszerűsítő cikkeket eredményeztek, melyeket itthon és külföldön egyaránt számon tart a tudományos élet. Kapcsolatait nem önző célokra használta, hanem akadémiai közösségünk előrehaladására ajánlta fel, elősegítve a hazainál szélesebb körű szakmai megmérettetésünket.

Igyekezett tapasztalatát és tudását megosztani a hallgatók generációival, napirenden tartva őket szakmája legújabb tudományos eredményeivel. Az általa kialakított együttműködési formákban egyenrangú kollégáknak érezhették magukat az óvónő és tanító szakos hallgatók, valamint a továbbképzésekben részt vevő pedagógusok is. Szakértelemmel és türelemmel vezette rá hallgatóit a helyes gondolkodás útjára, a megfelelő kutatói módszerek kiválasztására, a kritikai gondolkodás fortélyaira, a könyvészeti anyagokkal és a forrásmunkákkal való bánásmódra.

¹ Forrás: *Friss Újság*, Szatmárnémeti, 2014 szeptembere

Egyetemi munkatársaként hálás vagyok a vele barátságban eltöltött bő évtizedért, a termékeny együttgondolkodásért.

Dr. Végh Balázs Béla

* * *

Az idei nyár utolsó napján szomorú hírt kaptunk: Bura László tanár úr, sok ember Laci bácsija elhunyt, átadva lelkét a Mindenhatónak. Személyisége, lénye, gondolatai azonban továbbélnek bennünk, azokban, akiknek volt alkalmuk megismerni, vele beszélgetni, vele együtt dolgozni, ezáltal továbbra is utat mutat nekünk, hogyan, miként érdemes élni, dolgozni, szeretni, odafigyelni a világ történéseire.

Rágondolva csak az juthat eszünkbe, hogy teljes életet élt, hiszen a tudományt magas szinten polihisztorként művelte (nyelvészeti, iskolatörténeti, egyháztörténeti, névtani, nyelvművelő, helytörténeti stb. munkák, monográfiák szerzője), ugyanakkor nem vonult el a világ zajától, hanem jó szervezőként a közösség érdekeit is szolgálta: iskolát alapított, segédkezett a szatmárnémeti felsőfokú oktatás megalapozásában, a nemzeti érdekképviselet beindításában.

Manapság sokan azt állítják, hogy a munka, a karrier nem egyeztethető össze a családi élettel. Laci bácsi ezt is meghazudtolja, hiszen örökké mosolygós felesége mellett négy nagyszerű gyermek édesapja és tíz unoka büszke nagypapája.

Teljes tisztelettel és csodálattal tekinthetünk e nagyszerű életműre, melynek megvalósítása Laci bácsi számára olyan természetes volt, számunkra pedig örök példa.

Laci bácsi többször is nyugdíjba vonult, de valahogy a feladatok mindig megtalálták, 79 évesen még előadásokat tart az egyetemen, és a hallgatókat arra buzdítja, hogy elsősorban gondolkodó értelmiségivé váljanak, hiszen csak így szolgálhatják pedagógusként is a közösségüket.

Ez év júniusában, a Véndiák találkozó kapcsán cikket jelentetett meg az augusztus elején megszűnt Szatmári Magyar Hírlapban, melyben a garabonciás diákok szellemében üzen a mai kor pedagógusának.

Minden garabonciás szellemű vendiáknak szóló tehát az üzenet: őrizzék meg értékőrző, szükség esetén kritikus szellemiségüket. Ebbe kapcsolódó megállapítás: Ha tenyérynyi a cselekvés tere, azon a tenyérynyi helyen kell cselekedniük. Iskoláinknak, az iskolákban működő nevelői közösségeknek pedig tudatosítania kell,

hogy a 21. század világában értékközpontú közösségekre van szükségünk, s ezt (minden rombolásra törekvő elmélettel szemben is) az információs kor világában folyamatos kritikával, újragondolással, újramodellezéssel lehet és kell kialakítani. A neves építész, Makovecz Imre felfogását idézve: „A megőrizni és megújítani kettős elve” szellemében. Az oktatásban-nevelésben minőségi váltásra kell törekednünk. Küzdelmes, időigényes, feladat, az út mentén pedig kudarcokat és sikereket jelző mérföldkövek váltakoznak.²

A fenti idézet összefoglalja Laci bácsi szemléletmódját, hiszen az örök értékek megvédése mellett folyamatosan nyitott volt az újra, megtanulta az új technikai eszközök használatát, melyek munkáját segítették. Idejét jól beosztotta, minden nap dolgozott, folyamatosan írt, alkotott. S ebben betegsége sem gátolhatta. Ha egy-két nehezebb nap után újra számítógéphez ülhetett, boldogan újságolta, hogy már sokkal jobban érzi magát, hiszen ma négy órát dolgozott.

Céljai, feladatai voltak, melyek éltették. Minden feladat egy új kihívás volt számára, melynek megoldásában körültekintően, igényesen járt el. Kritikus szellemisége is leginkább e téren nyilvánult meg, hiszen a pontos adatok, a valóság hű leképezése egyik vezérelve. A tények felsorakoztatása mellett nagyon jól látja a logikai összefüggéseket, a kapcsolatokat, és ezeket írásaiban meg is fogalmazza.

80. születésnapjának megünneplésére készülve kötetet állítottunk össze a tiszteletére. Ebben közreadtuk publikációs listáját, melyről mi azt gondoltuk, hogy teljes, hiszen 50 oldalt (!) foglalt el a könyvből. De be kell látnunk, tévedtünk. A születésnap ünnepséget követően Laci bácsi továbbdolgozott a listán, mely kiegészült még számos más címmel is, és a lista még mindig nem teljes, hiszen több munkája még megjelenés alatt áll.

Tudományos munkássága mellett nagyon jó kolléga, vezető, közösségi ember, barát is volt. Személyiségének ez a sokszínű oldala leginkább akkor tudatosodott bennem, amikor 80. születésnapját szűk körben ünnepeelve, meghívtuk azokat a személyeket, akikkel Laci bácsi közösségszervező munkája révén kapcsolatba került.

Bár igazgatóként ismertem meg, sosem érezte felsőbbrendűségét, kollégáit, a hallgatókat partnernek tekintette és tisztelte. A vele való találkozások építő jellegűek voltak, a gyűléseket a feladatok megoldása közben a humor hatotta át, hiszen nagyon sok jó viccet tudott, s ezeket meg is osztotta velünk. Szívén viselte a tanári kar sorsát is, hiszen fontosnak tartotta folyamatos fejlődésünket, s ebben ő is tevékenyen részt vett. Jó mentorként, doktori disszertációm megírása közben folyamatosan érdeklődött, ezáltal arra ösztönzött, hogy időben elkészüljek a tudományos munkával.

² Bura László: Garabonciás vendiákok. *Szatmári Magyar Hírlap*, 2014 júliusa

Köszönettel tartozom az elmúlt tizenöt évért, hogy megismerhettem, hogy mellette dolgozhattam. Igazi példakép számomra, akinek a felfogását, az élethez való bölcs hozzáállását érdemes követni.

Szabó-Thalmeiner Noémi

* * *

A másokért élő ember

A Hám János Római Katolikus Teológiai Líceum Dr. Bura Lászlót, Nm. Ft. Reizer Pál püspök mellett iskolaalapítóként tisztel.

Az iskolaalapítással kapcsolatos kezdeti nehézségekről most már csak kedélyes hangulatú visszaemlékezésekből értesülünk, mégis meg kell most állnunk néhány pillanatra, hogy köszönetet mondjunk az áldozatos munkáért, kitartásért és erőfeszítésért, mellyel Laci bácsi, alapító igazgatóként lendületet adott az induláshoz. Megalapozta intézményünk hosszú távú fennmaradását, biztosította fejlődésének feltételeit, személyisége meghatározó szerepet játszott iskolánk szellemiségének formálódásában.

Nem csak iskolánk útját egyengette, hanem az elmúlt évtizedekben hozzájárult városunk más tanintézményeinek fejlődéséhez is, és a szatmári közösség kulturális értékeinek megőrzéséhez.

Nagyon sok év távlatából visszatekintve látjuk, hogy a kezdetekkor kifejtett tevékenysége elengedhetetlen volt a Hám János mai arculatának a kialakulásához.

Az utóbbi időben többször meglátogattam otthonában, és mindig a jövőről, tervekről és cselekvésről beszélt. Ha egyetlen jelzővel kellene megfogalmaznom, hogy milyen embernek láttam őt, talán ezt mondanám: Másokért élő ember volt!

Ahogy a kezdet meghatározza a folytatást, úgy Laci bácsi munkájának hatása is jelen van mai mindennapjainkban.

Adj Uram örök nyugodalmat neki!

Ádámkó István Csaba