

Tavaszi számunk előzetese

Tavaszi számunk mustrájában elsősorban a pedagógiai gondolatokról és pedagógiai gondolkodókról szóló írásokra szeretnénk irányítani tisztelt olvasóink figyelmét, olyan mai és többszáz éve született gondolatokra és gondolkodók munkásságára, tevékenységére, melyekből kicseng a közösség és a gyermek iránt érzett felelősség – néha az aggodalom is –, hisz „...a családban minden gyermek kincs, az ... osztályban minden tanuló számít, a társadalomban pedig minden ember érték.” Az idézettel már be is léptünk a *Műhely*be, ahol elsőként Fodor László tanár úr osztja meg velünk a több évtizedes tanári-nevelői munkássága tapasztalatából leszűrte gondolatait. A reflexiók olvastán merülhet föl bennünk a kérdés: a pedagógia tudományának mai fejlődése, fejlettsége mellett szükség van-e ma a nevelésről alkotott többszáz éves gondolatok ismeretére, hiszen a pedagógusokat képzésük – és számos továbbképzésük – alkalmával újra és újra felvértezték és felvértezik korunk legmodernebb, legkorszerűbb pedagógiai-didaktikai eszköztárával? A kérdés megválaszolására egy újabb idézetet ragadunk ki az említett írásból: „Annak ellenére, hogy a didaktikai szakértők az idők során ... mindig újabb és újabb elméleteket, egyre hatékonyabb eljárásmodokat és eszközöket dolgoztak ki, mondhatni jobbnál jobb ajánlásokat, egyre hitelesebb elveket és normákat fogalmaztak meg, a pedagógusok a gyakorlat terén ugyanazokat a hibákat szinte folyamatosan mégis elkövették.”

A tanítónak, tanárnak azonban gyakran nemcsak a modern pedagógiai elméletek és módszerek hatékonyságát és buktatóit kell egyre tökéletesebben ismernie, hanem meg kell küzdenie a szórványhelyzetből adódó nehézségekkel, megoldásokat kell találnia a mindenkori szűklátó körű oktatáspolitikából adódó hiányok pótlására is. Ilyen helyzetekről és az önálló magyar tannyelvű intézmény léteért folytatott példamutató harcról, munkáról olvashatunk *Műhely* rovatunk két másik írásában: előbb a gyulafehérvári „gé-em-gé-ká” megalakulásáról és eredményeiről – Gál László igazgató úr tollából –, majd ezt követően egy másik Fehér megyei, a bethlenszentmiklósi 8 osztályos iskola tanítóinak és tanárainak önzetlen, „gyermekmentő” munkájáról, olyan pedagógusokról, akik számára „...a tanítás nem egyszerűen pénzkeresési lehetőség, hanem hivatás, szívügy” – ez utóbbiról Miklós Julianna Judit tanítónő írásában.

A *Nézőpont*ban Lőrincz József tanár úr jóvoltából ezúttal nagyon megszire „nézünk”, a „hosszú fehér felhők földjére” látogatunk, ahol a „felnőttek sem isznak ... (és) az oktatás állami, törzsi és egyházi intézményekben történik.” Tanulságos és rendkívül érdekes tudósítás ez a hazai, huszonkét év óta folyamatosan „reformált” oktatási rendszerben dolgozó tanítónak, tanárnak, és

az attól szenvedő szülőknek, diákoknak is, csak azon kesereghetünk, hogy a tanügyünket éppen „rendező” hivatalnokok (a mindenkori csinovnyikok) ily messzire nem vetik figyelő tekintetüket. Pedig a történelmünk folyamán számos esetben járt hazai (kárpát-medencei) és bátran mondhatjuk: nemzetközi sikerrel a távoli földről invitált „tantervező, tankönyvíró”. Ehhez azonban olyan felvilágosult vezetőkre volt szükség, mint Lorántffy Zsuzsanna, I. Rákóczi György özvegye, II. Rákóczi György édesanyja, aki a kor egyik legkiemelkedőbb neveléstudósát, a *Didactica Magna* és számos jelentős pedagógiai értekezés és tankönyv szerzőjét hívja meg az akkori legrangosabb magyarországi református iskolába, Sárospatakra. Arról, hogyan váltotta valóra Comenius vendéglátói terveit, már az *Örökség* rovatunk oldalain értesülhetünk – a tavaszi számunkban általunk is felköszöntött – Mészáros István tanár úr tavaszi hangulatot árasztó írásából, melyben az egyik legsikeresebb tankönyvünkéből, az *Orbis pictus – A látható világ képeiben* – című többfunkciós tankönyvből is közlünk részleteket.

Az *Örökség* rovat másik írásában százötven évvel magunk mögött hagyjuk a májusi napsütésben fürdő zempléni szőlőhegyeket és a tokaji vendégfogadás idejét; Fehér Katalin oktatástörténész Erdélybe kalauzol, ahol azidőtájt – többekkel egyetemben – Cserey Farkas főúr fáradozik „a magyar irodalom, az oktatásügy, a botanika fejlesztésének érdekében.” Íme egy gondolat arról, ahogyan az erdélyi felvilágosodás neves gondolkodója a nevelés szerepét látja: „A nevelés egyedül azon foganatos eszköz, melly a rossz vágyódásokat megzabolázza, és minden embertől eltávoztattya. A jó célra vezető nevelés által oltódik az Emberbe a nyájas szelídség, melly minden vadságot kiűzvéen alkalmatossá teszi őket a józan erkölcsöknek be fogadására.”

Hagyjuk el újra Erdélyt – ezúttal Itália kedvéért –, és a pécsi tudományegyetem fiatal adjunktusa, K. Farkas Claudia vezetésével – *Portré* oldalunkon – ismerkedjünk meg egy olasz pedagógiai gondolkodóval, „aki elutasította korának iskoláit”. Giuseppina Pizzigoni „olyan iskolát akart és valósított meg, ahol rengeteg tanórát tartanak a szabadban.” Mustránkban egy – didaktikai szempontból talán nem a legfontosabb – példát emelünk ki a pizzigoniánus gondolatrendszerből: a földszinten elhelyezkedő elemi osztályok termeit külön ajtókkal látták el, hogy a gyermekek hamarabb kijussanak az épületből a kertbe.

Ezzel a gondolattal zárjuk is a tavaszi mustránkat abban a reményben, hogy tisztelt olvasóink pedagógiai gondolatai közé sikerült becsempésznünk valamennyit a napsütötte zempléni szőlőhegyek és a mediterrán kertbe kifutó gyermekecskék örömeiből.

Székely Győző
főszerkesztő

Fodor László

Gondolatok a nevelésről

avagy pedagógiai felvetések, megfontolások, eszme-futtatások,
elképzelések, tézisek, feltételezések és aforizmák

1. Talán nincsen olyan pedagógus, aki ne azt tapasztalta volna, hogy a tanítás eredményessége szinte ugrásszerű növekedést mutat, amikor (sajátos eljárás-módok alkalmazása révén) sikerül a tananyaghoz érzelmet kapcsolnia, amikor a szóban forgó ismeretek, fogalmak, eszmék, törvények vagy elméletek kapcsán vagy azok alapján mindenekelőtt kellemes érzületeket és meglepődés-, érdeklődés-, derű-, öröm- szeretet- vagy élvezet-élményeket tud megéltetni a tanulókkal. (Ugyanis az értelem működése köztudottan sokkal hatékonyabb, ha értékelő affektív elemekkel töltődik, ha azt az emocionalitás szférája is megérinti, illetve ha pozitív emocionális benyomásokra és kisugárzásokra támaszkodhat. A tanítási anyaghoz kapcsolódó intellektuális, esztétikai, szociális vagy erkölcsi emóciók, érzelmek, hangulatok és állapotok megélése a tanítási-tanulási folyamatban – éppen a benne rejlő motivációs és aktiváló erőforrások révén – részint finomítja és pontosítja a racionális sítot, részint pedig építi, gazdagítja, energizálja, felpezsdíti és tökéletesíti, következőszerűen sikeresebbé teszi).

2. Meglehetősen ellentmondásosnak tűnik számomra, hogy minél érzelmektől mentesebben, azaz teljes objektivitással szeretném belső lényegi ismerveimet feltárni és megismerni, azok annál rejtőzködőbbek és lappangóbbak lesznek, annál távolabbá vagy mélyebbre kerülnek megismerési sugaramtól.

3. Nemegyszer rádöbbszem arra, hogy minél tudatosabban tartom szem előtt a növendék természetét, biopszichikus lényegét és alapvető sajátosságait, minél szélesebb körűen alapozok azokra az oktatási folyamatban, annál nagyobb mértékben hamarabb leszek képes azokat az óhajtott irányban megváltoztatni.

4. Ember legyen a talpán az a pedagógus, aki kiutat talál abból a paradoxon helyzetből, melyben valamely értékes tulajdonságnak a személyiség szerkezetében történő állandósítása (hosszú távon stabilizáció) szándékával a növendékre gyakorolt hatások következtében az adott tulajdonság (jellegében, struktúrájában vagy belső lényegében) mindig módosulni fog.

5. Minél jobban figyelembe veszem a növendék egyéni érdekeit, annál erősebben fordulok el a közösségi érdekektől és követelményektől. Minél fokozottabban fordulok a közösségi igények irányába, annál nagyobb mértékben veszem szem elől az individuális szükségleteket és elvárásokat.

6. Furcsa módon a permanens önnevelés hajlandóságára, az élethosszig tartó tanulás képességére való felkészítésben a legtöbbször ideiglenes tartalmak, átmeneti módszerek, alkalmi technikák vagy eseti eszközök alkalmazására van szükség.

7. Úgy vélem, hogy tanárként elsődleges szakmai kötelességem (az életre való felkészítés viszonylatában) a tanulók önállóságának sajátos pedagógiai ráhatások révén történő folyamatos formálása. Azonban növekvő autonómiájuk birtokában a növendékek többsége rendszerint egyre kisebb hajlandóságot mutat a személyiségbeli önállóságot formáló hatásaim el- és befogadására.

8. Be kell látnom, hogy tanári tevékenységemet sehogyan sem tudom jó irányban megváltoztatni, ha előzetesen nem változtatom meg pedagógiai gondolkodásomat, ha nem frissítem fel tanulás- és fejlődéstudásomat, ha nem aktualizálom személyiségfelfogásomat, ha nem cserélem fel a növendékeket érintő attitűdjeimet, ha nem teszem rugalmassá viszonyulási és cselekvési módozataimat, ha nem mondok le a korábban kialakult előítéleteimről, megkövesedett szakmai szokásaimról, idejétmúlt rutinjaimról és rossz automatizmusaimról.

9. Be kell vallanom, hogy szakmai vonatkozásban a legnyugodtabb (a legpasszívabb, a legközönyösebb, a legcsendesebb, a legérdektelenebb, a leghiggadtabb, a legegykedvűbb, a legapatikusabb stb.) hallgatóim nyugtalanítottak a legjobban, illetőleg ők idegesítettek a legtöbbször.

10. Az az igazság, hogy számomra a legtöbb problémát, a legnehezebb szakmai gondot és fejtörést, a legizgalmasabb intellektuális macerát és hivatásbeli kalamajkát, de ugyanakkor a legerősebb boldogító elmélkedési kényszert mindig a legérdeklődőbb, választott szakterületüket a legintenzívebben kedvelő, a szinte folyamatosan kérdező, kételkedő, gondolkodó és vizsgálódó, mindenre élénken és analitikusan rácsodálkozó, mindent értékelő és sajátos szempontok alapján értelmező, egyszóval a legjobb képességű hallgatóim okozták.

11. Olykor azon morfondírozok, hogy talán jobb lett volna, ha a sors keze a politika területére és nem pedagógusi pályára irányít, ugyanis akkor a legkülönbözőbb témák vonatkozásában szinte minden valóst és valótlant, minden hihetőt és hihetlent elmondhattam volna, továbbá a legvalószínűtlenebb badarságokról dörgedelmesen szónokolhattam volna, a legmeghökentőbb sejtelmekről, ostoba és fantomszerű megoldásokról szabadon adhattam volna elő, nagy hangerejű, de tartalmatlan deklarációkat tehettem volna, ingerülten bárkit elmarasztalhattam és megbélyegezhettem volna, a legelképesztőbb és majd mindig hibásnak, illetve irreálisnak és megvalósíthatatlannak bizonyuló megoldásokat könnyedén, mondhatni szemrebbenés nélkül javasolhattam volna, frenetikus

rögeszmémeknek, szédületes illúzióimnak, tüneményes vízióimnak és életidegen elképzeléseimnek hangot adhattam volna, mert hiszen nem tartott volna féken a tudományosság kritériuma, nem korlátoztak volna sem a logikai szabályok, sem az erkölcsi normák, sem pedig a megcáfolhatatlan ténybeli igazságok.

12. Megtörtént olykor, hogy naiv vagy hibás módon, azoktól a hallgatóktól is percnyi pontosságot (helyes időzítést és időérzéklet) vártam el, illetőleg azoktól is egyes határidők pontos betartását követeltem meg, akik még nem rendelkeztek a precizitás jellemvonásával, akik még nem ismerték az idő pedagógiai fontosságát, akik még meglehetősen bizonytalanok voltak, ami a tudatos időérzékelést és az időritmust illeti, vagy akik még nem gondolkodtak a fizikai idő telésének pszichológiai és filozófiai aspektusain és az idő egzisztenciális értékén.

13. A tanár tulajdonképpen az a kivételes személy, aki önnön tudását elsősorban mások (és nem önös célok) érdekében gyarapítja. És nyilvánvaló módon minél többet tanul önmagának, annál jobban képes mások (a tanulók) érdekeit szolgálni.

14. Őszintén szólva, roppant elégedett vagyok akkor, amikor annak ténye tudatosul bennem, hogy rendületlenül, folyamatosan, állhatatosan és megállíthatatlanul törekszem a legjobbakat nyújtani hallgatóimnak, de mindig elszomorít, és keserűséggel tölt el, hogy olykor a leglelkesebb és leglendületesebb buzgólkodó erőfeszítéseim ellenére sem igazán sikerül a legjobbakat nyújtanom.

15. Eredményes tanárnak kizárólag akkor tarthatod magad, ha a változatos ismeretek, értékek, készségek, képességek, szokások vagy attitűdök (sajátos didaktikai helyzetekben történő) átörökítése révén, illetve azok építő erejére támaszkodva részint sikerül eltávolítanod, részint pedig semlegesítened a növekedék biopszichikus lényéből és fejlődési környezetéből mindazt, ami akadályozza szabad önmagává válását, ami fékezi önmagára találását, illetve ami visszatartja identitástudatának kibontakozását, ami késlelteti személyiségének valós önkiteljesülési folyamatát, és annak lehetőségét, hogy sikeresen azzá formálódjon, amivé formálódhat, hogy azzá individualizálódjon, amivé individualizálódhat (és amivé/akivé génjei által meghatározott potenciális fejlődési lehetőségeinek alapján egyszersmind individualizálódnia kell).

16. Nem érhet el megfelelő színvonalat, illetve nem lehet elfogadható eredményességű az a közoktatási rendszer, amelynek központi tartópillérét és deklarált alapelvét nem az az eszme alkotja és hatja át, mely szerint nemre, származásra, életkorra, vallásra, nyelvre, etnikai hovatartozásra, egészségi állapotra, kultúrára, családi háttérre és eredetre való tekintet nélkül minden gyermek számára a lehető legjobb minőségű oktatást kell nyújtani.

17. Örökké mélyen megdöbbenett, hogy egyes gyakorló tanárok szakmai szerepüküket sem szellemi teljesítményekkel, sem adekvát pedagógiai attitűdökkel, sem elhivatottsággal és felelősségtudattal, sem empátiás és kommunikációs kompetenciákkal, sem önfejlesztő és önművelő törekvésekkel, sem pedig etikai eszmékkel nem tudták alátámasztani. Ugyanakkor mindig sajnálattal állapítottam meg azt is, hogy némely hallgató hallgatói státusát olykor sem megismerési érdeklődéssel, sem tanulási vágygal, sem intellektuális eredményekkel, de még jellemességgel vagy kulturált szociális viselkedési módokkal sem tudta igazolni.

18. Rég lemondtam arról az illúziómról, hogy tanárként tökéletes, illetve hibátlan vagyok, mint ahogyan arról a vágyálmomról is, mely szerint hallgatóim eszményi és makulátlan lények.

19. Ha az egyetemi hallgató csak hallgat, sikeresen és elmélyült megértésre alapozottan gyakorlatilag semmit meg nem tanulhat.

20. A nevelési folyamatban – egy fontos célkitűzésnek megfelelően – egyfelől hatnunk kell annak irányában, hogy a növendék fogadja el és higgye el tanítasunkat, értsen egyet és váljon elkötelezetté a bemutatott mintáinkkal és példáinkkal szemben, interiorizálja hatásainkat, azonosuljon értékeinkkel, szokásainkkal, attitűdjeinkkel, meggyőződéseinkkel vagy nézeteinkkel. Másfelől azonban – kritikai gondolkodását fejlesztendő – arra kell bátorítanunk és ösztökélnünk a tanulót, hogy tanítasunkat mindig pozitív kételkedéssel és egyfajta hitelenséggel közelítse meg, hogy az új ismeretekhez logikailag megalapozott fenn tartásokkal, elemzési és értékelési kritériumokra alapuló aggályokkal közeledjen, hogy megkérdőjelezve az új hatásokat vagy információkat, kétségeire feleletet keresve szűrjön át mindent saját értelmezési hálózatán, kognitív szerkezetén, egész belső megismerési rendszerén.

21. Annak ellenére, hogy a didaktikai szakértők az idők során az oktatás viszonylatában mindig újabb és újabb elméleteket, egyre hatékonyabb eljárásmodokat és eszközöket dolgoztak ki, mondhatni jobbnál jobb ajánlásokat, egyre hitelesebb elveket és normákat fogalmaztak meg, a pedagógusok a gyakorlat terén ugyanazokat a hibákat szinte folyamatosan mégis elkövették.

22. Ha jól belegondolok, el kell ismernem, hogy az oktatási folyamat egyes kényesebb helyzetei, a tanulókhöz fűződő kapcsolataink problematikusabb esetei, a tanítási-tanulási folyamat kritikus, zavaros vagy negatív töltetű szituációi (alaphelyzetben és szerencsés körülmények között) azzal a pozitív következménnyel járhatnak, hogy pszichológiai érzékünk fokozódik, pedagógiai tapintatunk és empatizáló képességünk erősödik, egész nevelési attitűdünk csiszolódik, finomodik. Ebből fakadóan az elkövetkezőkben nagyobb esélyünk lesz a

problematikus növendékek eredményesebb kezelésére, véleményeik és elképzeléseik figyelmes meghallgatására, a kritikus helyzetek megoldására vagy saját nézeteink elfogadtatására. Ugyanakkor feltehetően sikeresebbek leszünk a tanulókkal kialakult konfliktusaink kezelésében, valamint a hozzájuk fűződő formatív, feszültségektől mentes és érzelmileg is kielégítő viszonyulásaink fenntartásában.

23. A pró és kontra érvek sokasága miatt nem tudom eldönteni, illetőleg nem vagyok meggyőződve annak tekintetében, hogy tanárként képes-e a tanulók valódi, őszinte, elmélyült és cselekvő szeretetére (és nyilván az abból nyert energiák révén az azok iránti önzetlen törődésre, gondozásra, gyöngédségre, megértésre, tiszteletre, felelősségre stb.) az a pedagógus, aki szülőként nem élte plenárisan meg a saját gyermeke iránti szeretet csodálatos, mondhatni legmagasabb rendű, egyetemes és kardinális érzését.

24. Nem egyszer megfigyelhettem, hogy egy hosszabb oktatási ciklus végén egyfelől a hallgató jelentős mértékben az és annyi, amennyit a tanárok (hatásaik révén) képesek voltak benne megalapozni, kiépíteni vagy valóra váltani, másfelől pedig a tanár is jó részben az és annyi, amennyit a hallgatók (visszajelzéseik révén) képesek voltak benne kifejleszteni, megalkotni vagy létrehozni.

25. Jó okom van annak feltételezésére, hogy a sikeres tanárban a szakmai elégtételek rendszerint nem megnyugvást, nem ellazító kielégültségérzést, nem harmónia- és összhangalapú pszichoemocionális élményeket, nem rendezettség vagy kiegyensúlyozottsági lelki állapotot váltanak ki, hanem ellenkezőleg, jó értelemben vett professzionális zaklatottságot, mentális tónusfokozódást, mozgósító érzelmi és intellektuális felkavartságot, egyfajta spirituális rendszertelenséget és türelmetlenséget, energiát nyújtó szellemi ingerültséget, izgatottságot és feszültséget gerjesztenek.

26. A mindenkori hivatalosságoknak, a menedzsmenti és hatalmi illetékeseknek a közoktatásra vonatkozó általános véleményét szerintem az alábbiakban lehetne összefoglalni: „A rendszerben minden aránylag jól zajlik, nincsenek különleges problémák, a színvonal nem túlzottan alacsony, a tanárok felkészültségével nincsenek bajok, a tanulók és az osztályok nem okoznak gondokat, az olvasás, írás és számolás minősége megfelelő, az iskolán belüli erőszak mértéke elfogadható szint alatt van, gyakorlatilag nincsen jelentősebb szükség innovációra vagy reformra, nincs igény a kialakult tan- és módszertani rend megváltoztatására vagy az oktatási szokások felcserélésére, az iskolák relatíve jól üzemelnek, a szervezeti, adminisztrációs és menedzsmenti dolgok sem mennek rosszul, a tanítást és a tanulást övező szabadságfok egészen megfelelő, az esélyegyenlőség úgy-ahogy biztosítva van, nem alakulnak ki kétségbeejtő pedagógiai szituációk,

nincsen tudomásunk teljesen elfogadhatatlan tanári vagy tanulói viselkedési módokról, a pedagógusok felelősséggel törődnek a növendékekkel és keményen dolgoznak, az esetleges rendellenességeket kozmetikázással ki lehet javítani, a kötelező oktatásból kimaradó vagy lemorzsolódó, mint ahogyan a drogozó, alkoholizáló, kiskorúan anyává váló, agresszív, bűnelkövető vagy öngyilkosságot megkísérlő tanulók részaránya elenyésző, a rendszerben nincsenek különösebb diszfunkcionalitások, nem történnek nagy és végzetes tévedések, abszurdítások, életidegen vagy életellenes események, a rendszert lényegében nem érinti semmilyen válság.

27. Míg az értelmes ember – nagy tudásából, kiterjedt szempontrendszeréből, valamint változatos megközelítési módozataiból és sokféle elemzési szintjeiből fakadóan – számos nehézségbe ütközik, amikor önnön személyének legbelsőbb jegyeit óhajtja felkutatni, tisztázni és megismerni, addig az ostoba – mondhatni éppen szegényes elemzési, egysíkú értelmezési és szerény fejtegetési mechanizmusainak köszönhetően – sokkal gyorsabban és közvetlenebbül, jóval pontosabban tapint rá, és célzatosabban ragadja meg lényegi sajátosságait.

28. Jól ismert tény, hogy olykor egyes növendékek nem megfelelő viselkedése vagy attitűdje a pedagógusban belső feszültséget, ingerültséget és haragot (negatív érzelmet) kelt, illetve egyfajta ideges lelki zavar megélését váltja ki. Ennek a feldúlt vagy kiborult lelkiállapotnak az elhivatott szakemberben meglepő módon nem demotiváló, nem szorongást vagy depressziót keltő hatása van, hanem ellenkezőleg, energiát, további munkakedvet, valamint erős ösztönzést nyújt az elkövetkező oktatási tevékenységhez. Ebből arra következtettek, hogy a pedagógusi pálya sikeres és kreatív gyakorlásának nem igazán kedvez a kényelmes, nyugodt, teljesen kiegyensúlyozott, feszültség- és problémamentes lelkiállapot (annak ellenére, hogy általánosan elfogadott az az érvelés, miszerint a siker elsődleges tényezője valamennyi munkaterületen a lelki nyugalom).

29. Vajon tudja-e tanítványait igazán szeretni, implicite sikeresen nevelni-oktatni az a pedagógus, aki azokat nem tekinti saját gyermekeinek?

30. Sajnos, egyre több példát találok annak igazolására, hogy az életben való boldoguláshoz manapság már nincs is oly nagy szükség az iskolai sikerességre.

31. Nem ritka az a múlt rendszerben nevelkedett személy, aki gondolkodásával, attitűdjeinek rendszerével, értékrendjével és egész magatartásával ma frappánsan azt bizonyítja, hogy a kommunista iskola hírhedt nevelési embereszménye, nevezetesen a sokoldalúan fejlett, minden téren kiművelt, mindenhez értő és mindent tudó, erkölcsileg feddhetetlen, jellemes, tudatos, felelős és kötelességtudó új ember (úgymond a mindenoldalúan kinevelt személyiség) formálása

illuzórikusnak, életidegennek, fantasztikusnak, erőszakoltnak, irreálisnak, terméktelen tévhitnek, hatástalan rögeszmekegetésnek, egyszóval teljesen megvalósíthatatlannak bizonyult.

32. Könnyen megtörténhet, hogy a nevelési folyamatban a növendék növekvő önállósága, valamint kritikai gondolkodásának erősödése, éppen az önállóság és a kritikai gondolkodás további alakítását célzó nevelési hatások eredményességét ássa alá.

33. Mikor önnön személyed lényegi ismérveit akarod felkutatni és megismerni, az objektivitás (voltaképpen az érzelemmentesség) biztosításának céljával el kellene távolodj magadtól. Ekkor azonban azzal szembesülsz, hogy a legbelőbb vonások, a legérzékenyebb sajátosságok és a legintimebb jegyek csak közvetlen közelről ragadhatók meg. Ebben az esetben pedig megfigyeléseid mindig hitelességet romboló emocionális töltettel fognak rendelkezni.

34. A tanár-diák kapcsolat vagy kölcsönös tiszteleten alapul és érzelmi kötődési szálak által energizált, vagy egyszerűen nem létezik mint a fejlődés szempontjából hasznos interperszonális reláció.

35. Az erkölcsi és esztétikai nevelés számára egyaránt fontos kritériumot jelent az a rejtett pszichológiai mechanizmus, mely révén valamely etikus emberi tett az érzékeny szemlélőben esztétikai élményt hoz létre (hisz az érzéki úton ráérez és átéli az adott tett esztétikai tartalmát), illetve melynek alapján valamely cselekvés vagy viselkedés esztétikai jellege morális színezetű érzéseket is kelt (hisz a szemlélődő felismeri és átéli az azokban lappangó erkölcsi tartalmakat). Ezek szerint úgy vélem, hogy az erkölcsi és esztétikai nevelés között fennálló szinergikus kapcsolat voltaképpen abban áll, hogy az esztétikai élmények megélése segíti és ösztönzi az erkölcsi fejlődést, mint ahogyan a morális élmények tapasztalása favorizálja és formálja az egyén esztétikai érzékenységét, fejlődését.

36. Talán érdemes lenne explicit módon törvénybe foglalni (pl. alkotmányba ott, ahol ez még nem történt meg), hogy a családban minden gyermek kincs, az iskolai osztályban minden tanuló számít, a társadalomban pedig minden ember érték. Ennek alapján pedig szükséges lenne folyamatosan tudatosítani és népszerűsíteni azt a normatív követelményt, mely szerint semmiféle etnikai, faji, vallási, nyelvi, származási, nemi, életkorbeli, foglalkozásbeli, politikai, egészségbeli, szociális vagy más egyéni sajátosság soha nem indokolhat egyenlőtlen bánásmódot, soha nem nyújthat okot valamely hatalomnak hátrányos megkülönböztetésre, esélyegyenlőség-csökkenést kiváltó cselekedetre. Noha senki sem tökéletes, mégis mindenkiben egyéni és szociális síkban egyaránt kamatoztatható potenciális erő lakozik.

37. Számos korábban megtapasztalt konkrét példa alapján tudom ma kijelenteni, hogy a sikeres, formatív és konstruktív, pedagógiai szempontból értékes és mindkét fél számára hasznos tanár-diák kapcsolat történésekben sosem szegényes, sosem csendes, érzelmi élményekben sohasem egyhangú és sohasem szűkölködő, semmikor sem zökkenőmentes, semmikor sem eseménytelen, sohasem konfliktus nélküli.

38. Tapasztalati tények alapján jelenthetem ki azt, hogy a magas kíváncsisági szinttel megáldott hallgatók – egy jól ismert közmondás üzenetének ellentmondva – nem öregedtek meg hamarabb, hanem (a folyamatos kérdésfeltevés, az intenzív információkeresés vagy az érdeklődésalapú vizsgálódás vágy révén) tudásukat fokozottabban bővítették, gondolkodásukat áthatóbban fejlesztették, szakmai intelligenciájukat sikeresebben csiszolták, egész szellemi életüket elmélyültebben gazdagították.

39. A tanár-diák konfliktusokban esetenként sajnos előfordul az is, hogy a tanárt a növendék éppen a korábbiakban kialakult rossz tulajdonságai vagy jellembeli defektusai, a már előzetesen lerögzült helytelen szokásai vagy deviáns viselkedési formái révén győzi le.

40. Az utóbbi időben nehezen találni olyan oktatáspolitikust, aki nyilatkozatokban ismételten ne erősítené meg, hogy ő a közoktatás ügyét, a fiatal nemzedékek kiművelését és a szociális élet gyakorlására való minél sikeresebb felkészítését mindig is lelkiismeretesen, szívvel és lélekkel képviselte, hogy rá alapvetően az önzetlen jó szándék jellemző, ugyanakkor az őszinte, az építő, valamint az etikailag megalapozott jobbító törekvés, és semmi szín alatt nem keresi a maga hasznát, nem óhajtja személyes vagy hatalmi érdekeit érvényesíteni, nem vezérlik önös vagy valamilyen külső hatalmasságoknak való engedelmességből fakadó célok.

41. Egy érdekes nevelési paradoxon abban áll, hogy olykor a kialakult pedagógiai helyzet apró-cseprő és kis léptékű történései, a legtöbbször lényegtelen szerepet játszó feltételei, rendszerint irreleváns és csekély jelentőségű eseményei, a résztvevők egyes jelentéktelennek tűnő megnyilvánulásai (például egy halkán kimondott szó, egy egyszerű gesztus, egy pindurka pillantás, egy parányi mosoly stb.), akár a nevelő, akár a növendék számára, adott körülmények között, pillanatok alatt nagy horderejű jelentést nyerhetnek, új és mély értelmet kaphatnak, egyből felfokozott hatást válthatnak ki és roppant jelentős pozitív vagy negatív pedagógiai értéktartalommal telítődhetnek.

42. Gyakorlatilag nem létezhet tanulókra irányított oly annyira kisméretű pedagógusi tett, annyira banális didaktikai cselekvés, oly jelentéktelen szociális megnyilvánulás, oly közömbös ténykedés vagy oly mellékes viszonyulás, amelynek ne lenne igen fontos pedagógiai üzenete és jelentős erkölcsi konnotációja.
43. Minél mélyebbre nézel önmagadba az önmegismerés szándékával, annál biztosabban fogsz áldozatává válni annak az illúzióknak, hogy belső állapotaidat, mélyebben fekvő lelki tulajdonságaidat és történéseidet, pszichikus működéseidet képes vagy pontosan megismerni.
44. Ha saját életedben nem vagy képes tervszerűséget, harmóniát, egyensúlyt, pontosságot, rendszerességet és rendet teremteni, akkor tanítványaid viszonylatában ezek kialakításával ne is próbálkozz.
45. Egy személyes vélemény személytelen kifejtése, azaz érzelmi involváltság hiányában, illetőleg egyéni hangnem, az én beleszövése és szenvedélyesség nélkül történő kifejezésre juttatása nagymértékben elveszti szuggesztív erejét és transzferálhatóságát.
46. Ismerek több olyan vérbeli pedagógust, akinek a pálya iránti szeretete a szakmai kellemetlenségek, fájdalmak és szenvedések halmozódásának ellenére, éppen azok mértékében fokozódik.
47. Amennyiben a pedagógiai fogalmak, helyzetek, tevékenységek vagy történések értelmezése mindig perszonális, és az nem ténybeli, hanem minden esetben szubjektív, esetenként egészen elfogult igazságot határol körül, gyakorlatilag egyetlen pedagógiai koncepció sem lehet kifogástalan, egyetlen nevelélmélet sem lehet tökéletes.
48. A nevelési tevékenység gyakorlása, voltaképpen a gyermek lelki életének formálása rendszerint azzal az érdekes következménnyel jár, hogy a kifejtett pedagógiai erőfeszítésekkel párhuzamosan, egy rejtett pszichológiai mechanizmus révén, a nevelő lelki élete is lépésről lépésre művelődik, és ekképp az egyre alkalmasabb lesz a gyermeki lelkület formálására.
49. Csak annak lenne szabad iskolába járnia, aki már kritikai gondolkodással rendelkezik –, hogy ne váljék az explicit vagy implicit indoktrináció áldozatává, és tudjon ellenállni a manipulációs nyomásoknak vagy a (rendszerint valamilyen hatalmi érdekekkel összefüggésbe hozható) mesterkélt hatásgyakorlásoknak –, azonban (sajnos) nem rendelkezhet kritikai gondolkodással csak az, aki már jó minőségű iskolázottsággal rendelkezik.

50. Minél erőteljesebben akarták a régi kommunista rendszerben uniformizálni és homogenizálni az iskolás tanulókat (és nyilván ennek alapján az állampolgárokat és az egész társadalmat) a nevelés és az oktatás révén (azonos tanterv, azonos kultúra, azonos nyelv, egyenruha stb. segítségével), minél elszántabban óhajtották a növendékek egyéniségét eltörölni, személyiségüket pedig egységesíteni, egyhangúvá és egyöntetűvé, azaz szabványossá tenni (mert a sokszínűségben és a másságban veszélyforrást láttak), annál hangsúlyosabban került felszínre az individuális jellegek, a személyes sajátosságok, illetőleg az egyéni különbségek megcáfolhatatlan pszichológiai valósága.

(Következő számunkban folytatjuk)

Tanítási-tanulási stratégiák a kommunikációtanításban

A tanítás-tanulás folyamatában ugyanaz a cél többféle módon, úton is elérhető. Nem valamiféle öncélú változatosság miatt követhetünk különböző utakat, sokkal inkább a tudományos igényesség és az eredményesség miatt ragaszkodhatunk a különböző tanítási-tanulási módzatokhoz. Episztemiológiai és pszichológiai szempontból is bizonyítást nyert, hogy a különböző tanulási módok különböző tanulási eredményeket szülnék, és az is bizonyítást nyert, hogy a különböző tartalmak különböző tanulási utak segítségével, különböző eredményességgel dolgozhatók fel. Amennyiben az oktatás céljának eredményes megvalósítása a tét, nem lehet közömbös a szakmódszertan és a didaktika számára, milyen tanítási-tanulási utak, módok vezetnek el a kitűzött célokhoz. Fiatal kora ellenére, a tanítási-tanulási stratégia az egyik legalapvetőbb módszertani kategória, a pedagógia tudományok rendszerében a didaktika specializálódásával, a didaktikai és szakmódszertani kutatások megjelenésével került meghatározásra.

Mit értünk tanítási-tanulási stratégián?

A bevezető gondolatokból már kiderült, hogy a tanítás-tanulás optimális útjaira, módjaira kell gondolni, amikor a stratégiák kérdését vizsgáljuk. Olyan „forgatókönyvekre”, amelyek megmutatják miként érhető el a kitűzött cél: hogyan szerezhető meg a tudás, hogyan alakíthatók a fogalmak, hogyan építhető az ismeretrendszer, miként alakítható az alkalmazható tudás, miként fejleszthetők a készségek, jártasságok, képességek.

A tanítási-tanulási stratégiák meghatározásánál Nagy Sándor azt hangsúlyozza, hogy ezek segítségével a diák képes kialakítani az alapvető gondolkodási-megismerési műveleteit, és eljut oda, hogy ezeket képes lesz más helyzetekben is hatékonyan alkalmazni. Eszerint tehát, a tanítási-tanulási stratégia a diák megismerési stratégiájává alakul (Nagy S. 1993, 46).

A stratégia sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg (Falus 1998, 274). A meghatározásból világosan látszik, hogy amíg az oktatási tartalom a „Mit tanítsunk?” kérdésre válaszol, a stratégia a „Hogyan tanítsunk?” kérdésre adja meg a választ, mégsem tévesztendő össze a módszer fogalmával.

A stratégia ugyanis nem egy rövid oktatási mozzanat szervezésére és kivitelezésére vonatkozik, hanem hosszabb távú, akár több tanítási órán át ívelő *paradigmatikus iránymeghatározás*. A paradigmaticus jelleg arra vonatkozik, hogy a stratégiák mindig az ismeretszerzés és tanulás filozófiai, logikai vagy pszichológiai elméletei szerint épülnek föl. A kommunikáció tantárgy tartalmi kidolgozása szintén fölveti a paradigmák kérdését, ám világosan kell látni, hogy a tudománylogikai paradigma mellett a tanuláselméleti paradigmáknak is igen nagy jelentősége van az iskolai tananyag kimunkálásában és feldolgoztatásában. Külön problematikát képvisel a tudománylogikai és tanuláselméleti paradigmák egymáshoz való viszonyulásának tanulmányozása, mellyel elsősorban a tankönyvszerzők és a tanítás-tanulás folyamatát szervező és kivitelező pedagógusok szembesülnek.

A stratégia hosszú időre érvényes általános iránymeghatározás, amely felöleli a tervezés, irányítás, vezetés és az alkalmazásra kerülő eljárások és az ezeknek megfelelő utasítások rendszerét. Általában a gazdaság, a társadalmi élet több területének vezetése, irányítása feltételezi az illető tevékenység megtervezését, megszervezését, vezérlését, ellenőrzését, értékelését, azaz egy átfogó, az egész rendszer működésére és működtetésére érvényes stratégia kidolgozását. A stratégia tehát egy általános metodológiai értelemmel bíró kategória.

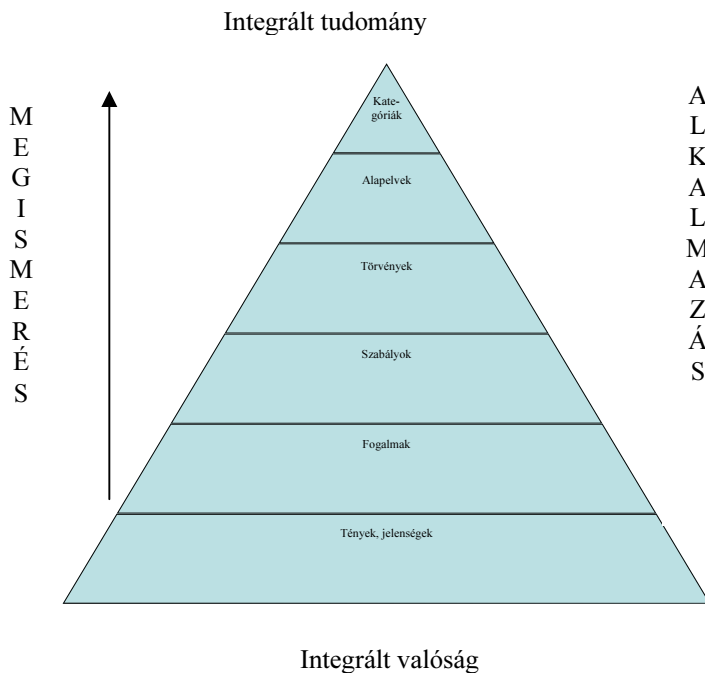
Amikor a tanítási-tanulási folyamatban a stratégiák mibenlétét vizsgáljuk, akkor az oktatási folyamat működésének és működtetésének olyan hatékony útjait, módozatait kell feltárnunk, amelyek elvezetnek a didaktikai tevékenység eredményes kivitelezéséhez. Olyan tanítási-tanulási modellek kidolgozását kell elvégezzük, amelyek jól meghatározható tanuláselméleti paradigmákra támaszkodnak, és lehetővé teszik az oktatás tartalmának a kitűzött célok érdekében történő feldolgoztatását. A stratégiák tehát a tanulás folyamatának irányát betájoló, jól körülhatárolható tevékenységi módozatok, amelyek belső logikájuk által meghatározottan teszik lehetővé a módszerek, eszközök, eljárások és szervezési formák megválasztását, kidolgozását, miközben alapvető pedagógiai beállítódást képviselnek (Ferenczi–Fodor 1996, 82–84)

1. Az empirikus stratégia

Az oktatási stratégiákat az a felismerés keltette életre, hogy a tanulás különféle utakon, módokon, különféle eredménnyel mehet végbe.

Az empirizmus lényegét az angol empirista filozófusok (Francis Bacon, John Locke) fogalmazták meg a 17–18. században. Szerintük az emberi ismeretszerzés nem más, mint az embert körülvevő valóság érzékszervek útján történő befogadása. Az ismeret fő forrása a tapasztalat, érzékszerveinken keresztül

ismerkedünk meg a világgal, teszünk szert tudásra. Az ember miközben felhalmozza a valóság egyszerű tényeit, jelenségeit, szükségszerűen kényszerítik ezek őt arra, hogy összefüggéseket vegyen észre, majd ezek alapján általánosításokat, absztrakciókat fogalmazzon meg. Így alakulnak ki a valóságot és annak viszonyait tükröző fogalmak, amelyek további általánosítások eredményeként törvények, alapelvek felismeréséhez vezetnek. Ebben a megismerésfilozófiában az ismeret igazságának kritériuma az empirikus megerősítés, azaz minden olyan ismeret igaz, amely kiállja az empirikus próbát. Az észlelés alapján nyert tapasztalatot az ember elemzi, tehát a tapasztalati megismerés eljárása induktív, a megismerést az egyszerűtől a bonyolultabb felé, az egyestől az általános felé, a konkrétól az absztrakt felé haladónak tekinti (1. ábra). (Nahalka 2001, 205, Ferenczi–Fodor 1997, 79)



1. ábra. A megismerés folyamata és rendszere az objektivista ismeretelmélet szerint

Az empirizmus az első olyan episztemiológia, elméleti keret a tudás és az ismeretszerzés természetének a leírására, mely azon túl, hogy a pedagógiában, máig megszilárdult nézeteket, módszertani eljárásokat eredményezett, teljes elméleti keretet is szolgáltatott a didaktikák kidolgozására. Az empirizmus episztemiológiáján alapuló rendszeres pedagógiát Herbart dolgozza ki a 19. században.

A megismerés folyamatát a következő szakaszokban határozza meg:

a) A tanító bemutatja az új ismeret konkrét megnyilvánulási formáit, ezt nevezi Herbart statikus elmélyedésnek.

b) A kitisztult képzetcsoportok hamarosan mozgásba hozzák a tudat már meglévő képzetanyagát. Felbolydul a rend, az új és régi képzetek közül a rokon képzetek – asszociáció révén – kapcsolatba kerülnek egymással. Ez az elmélyedés dinamikus szakasza.

c) Az asszociációkkal megerősített képzetcsoportok kapcsolatba lépnek a tudatmezőn már meglévő képzetcsoportokkal. Ez a statikus eszmélkedés.

d) Az új képzetcsoport csak akkor gyökerezik meg igazán, ha megint mozgásba hozzuk a tudatmezőt: az új képzetcsoportot összehasonlítás, alkalmazás és gyakorlás révén ütköztetjük a már rögzült képzetcsoportokkal. Ezt nevezi Herbart dinamikus eszmélkedésnek. (Mészáros–Németh–Pukánszky 2000, 146–152)

A herbarti pedagógiát bár sok kritika érte, hatása a mai napig jelentős az oktatás gyakorlatában. Napjainkban a kommunikációtanításban az egyik leggyakrabban alkalmazott oktatási stratégia gyökerezik ebben a pedagógiai paradigmában: *az empirikus stratégia*.

Gyakran tapasztalhatjuk, hogy a pedagógus ösztönösen, tudatos tervezés és rákészülés nélkül alkalmazza, teheti, mert az ismeretelméleti stratégia mind az emberi megismerés természetes formájához, mind az iskolai tanulás sajátosságaihoz nagyon közel áll. Azt is megfigyelhetjük, hogy alapvetően más tanulást eredményez az empirikus stratégia akkor, amikor a pedagógus a saját tevékenységét helyezi a stratégia középpontjába, vagy amikor a tanulói tevékenység válik központi fontosságúvá. Ez utóbbi esetben a tanuló sokkal többet nyer a tanítási-tanulási stratégiából, hiszen ő maga lehet a saját megismerőtevékenységének a főszereplője. Napjainkban a cselekvésközpontúság paradigmájának a hatására az empirikus stratégia ez utóbbi formáját tudjuk leginkább a didaktikai tevékenység számára ajánlani.

Az ismeretelméleti stratégiát a következő lépésekben alakítja a kommunikációtanár:

1. Tényanyaggyűjtés – a tanulmányozott jelenség alapfogalmainak a konkrét helyzetekben való felismerése, a helyzetekből a jellegzetes tulajdonságok, tények megfigyelése, felismerése és kiemelése. (Például óra elején egy rövid filmrészletben, egy kommunikációs helyzet közös megtekintése, és a helyzetben a tanulmányozott jelenségek megfigyelése, felismerése.)

2. Fogalomalkotás – a tények, jelenségek megfigyelése következtében az új fogalmak meghatározása (például a felismert jelenség meghatározása és megnevezése – együttműködés stratégiája).
3. Ismétlés, rendszerezés – a vizsgált, felismert jelenségek és fogalmak új, magasabb elvonatkoztatási szinteken lévő szempontok szerint történő csoportosítása, vagyis nem ugyanolyan formában a tananyag egyszerű ismétlését jelenti.
4. Alkalmazás, begyakorlás – a felismert és elsajátított fogalmak, szabályok és törvények gyakorlatba ültetését, gyakorlati alkalmazását jelenti abból a célból, hogy azok alkalmazása készségekké szilárduljon (például a kommunikációs helyzetek elemzése a kommunikációs zavarok típusai szerint).
5. Felmérés, értékelés – a visszacsatolás és szabályozás szerepét betöltő didaktikai mozzanat, amely mind a tanulót, mind a pedagógust tájékoztatja arról, hogy miként alakult a megismerőtevékenységben a tudása (ismeret, készség, jártasság és képességrendszer). A teljesítmény ugyanakkor a tanítás-tanulás eredményességéről is informál, amennyiben nemcsak a tanuló egyéni erőfeszítésének a függvénye, hanem a pedagógus által szervezett és a tanulóközösség által elvégzett feladatok minőségétől is.

Az empirikus stratégia lépései egy tanulóközpontú szemlélettel párosulva nagyon szép eredményre vezethetnek a kommunikációtanításban. Mit jelent ez?

A tanulók gyűjtik, rendszerezik, értékelik a tényanyagot, ők maguk vállalkoznak esetleg a fogalomalkotásra, újszerű feladathelyzetekben új szempontok szerint ismétlik, rendszerezik az új ismereteket, majd sajátos helyzetekben alkalmazzák, gyakorolják azokat, és reflektálnak saját és egymás tevékenységére.

A pedagógus koordinál, irányít, segít, kiegészít, felfedeztet, kiemel, értékkel.

Példaként tekintsük át „Az önismeret tökéletesítése” tananyagrészhöz a következő empirikus stratégiatervezetet (Raátz–Szőke 2010, 123–127).

1. Az óra elején a pedagógus kommunikációs helyzeteket kínál elemzésre a tanulók számára, célja, hogy a tanulók megfelelő mennyiségű és minőségű tényanyagot gyűjtsenek a tanulmányozott jelenségekkel kapcsolatban.

Helyzetek	Tanári kérdések
Eladó: Sajnálom, nem tartunk kecskeméti kölestortát. Vevő: Micsoda hely, menjünk innen!	Hogyan minősíthető a vevő kommunikációja? Hogyan reagál? Ki, mikor szokott hasonlóan reagálni? Ki lehet az a vevő, aki így kommunikál?
Eladó: Sajnálom, nem tartunk kecskeméti kölestortát. Vevő: Én is sajnálom.	Hogyan minősíthető a vevő kommunikációja? Hogyan reagál? Ki, mikor szokott hasonlóan reagálni? Ki lehet az a vevő, aki így kommunikál?
Eladó: Sajnálom, nem tartunk kecskeméti kölestortát. Vevő: Egy ilyen neves cukrászdának oda kellene figyelni a piac igényeire.	Hogyan minősíthető a vevő kommunikációja? Hogyan reagál? Ki, mikor szokott hasonlóan reagálni? Ki lehet az a vevő, aki így kommunikál?

2. A pedagógus megnevezi az énállapotokat, és a tanulókkal közösen meghatározzák azokat, leírják az énállapotok sajátosságait. A pedagógus ismereti a személyiség Berne-szerinti modelljét és a tranzakció fogalmát, vagyis a fogalomalkotást végzi el ebben a stratégiai szakaszban.

3. Az ismétlés-rendszerezés az előző kommunikációs helyzetek tranzakcionális modelljének a bemutatásával történik meg, ahol a pedagógus irányításával a tanulók felfedezik a helyzet dinamikáját, azonosítják a tranzakciókat és a kommunikátorok énállapotait.

Sajnálom, nem tartunk kecskeméti kölestortát. → Micsoda hely, menjünk innen!

4. Az alkalmazás és begyakorlás mozzanatában egy új kommunikációs helyzetben kell a tanulóknak felismerni a tanult fogalmakat, és segítségükkel értelmezni a helyzetet:

Olvassátok el az alábbi párbeszédet!

Az egyik kábeltelevíziós szolgáltatást nyújtó cég ügyfélszolgálatán:

Ügyfél: *Mit gondolnak, hogy csak úgy, se szó, se beszéd, kikapcsolják a szolgáltatást?*

Ügyintéző: *Ön nem teljesítette a szerződésben vállalt feltételeket, több mint három hónapja nem fizette be a szolgáltatási díjat.*

Ügyfél: *Mert nem is kaptam csekket!*

Ügyintéző: ...

Fogalmazzátok meg, hogyan válaszolna az ügyintéző különböző énállapotokban!

- Kritikus szülő
- Lázadó gyermek
- Felnőtt

Beszélgétek meg, melyik válasz lenne helyes kommunikációs szempontból! Miért?

5. Házi feladatként egy új kommunikációs helyzetet jelöl ki a pedagógus, és ennek a tranzakcionális elemzését kéri a tanulóktól.

2. Problémamegoldó stratégia

A 20. század elején a pszichológiában a tanulással és megismeréssel kapcsolatos kutatások megszorodtak, komplex tanuláseméletek születtek. Az egyik legjelentősebb pszichológiai episztemiológia Piaget nevéhez kötődik, aki az értelmi képességek fejlődésének kulcsfontosságú feltételeként a pszichológiai értelemben vett tevékenységet tette, melyet pszichikus műveletek, cselekvések alkotnak. Elméletében feltárja a materiális és az intellektuális tevékenység közötti hasonlóságokat, a fejlődésben tételezhető azonosságokat, valamint leírja az értelmi műveleteket és ezek fejlődési szakaszait is. Az értelmi fejlődés két kulcsfontosságú folyamatát írja le: az asszimilációt, mint az új elem (információnak) a már meglévő pszichikus sémába (rendszerbe) való beépítési folyamatát, és az akkomodációt, mint a meglévő pszichikus sémák (struktúrák) új elemekhez (információhoz) való integrálását (hozzáidomítását), ami a pszichikus struktúra átrendeződését eredményezi. (Piaget 1997, 19–22, 142–152) Ebben a felfogásban tehát a tanuló ember *aktivitása* az új, a gyermek környezetét átalakító és befolyásoló tevékenysége a fontos. Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy a szervezet és környezete közötti egyensúlyra törekvés folyamatának a leírása már lényegesen túlmutat a cselekvés fontosságának a felismerésén, és megelőlegezi a kognitív tudományok alapját képező, szellemi „konstruálás” folyamatát.

A korai kognitív pszichológia az emberi értelem működésének információfeldolgozásként történő értelmezésével járult hozzá a megismerésről vallott felfogások alakulásához. Az emberi agy szimbólumokat manipuláló és ezzel problémákat megoldó, a külvilág változásaira értelmesen reagáló lényként szerepel ebben a felfogásban. A problémamegoldás első kognitivistá leírása Newell és Simon nevéhez köthető, akik fontosnak tartották a problémahelyzet felismerését, elemzését, a probléma megoldásához szükséges adatok összegyűjtését, vizsgálatát, a megoldási tervek készítését, majd ezek kipróbálását, az empirikus ellenőrzést, és végül a probléma tényleges megoldását (Nahalka 2001).

A cselekvéslélektanként elhíresült tanuláseméleti paradigma, valamint a korai kognitivistá ismeretelméleti paradigma képezi az alapját a pedagógiában megjelenő jelentős tanítási-tanulási stratégiának, a *problémamegoldó stratégiának*.

Az emberi gondolkodás és megismerés egyik alapvető sajátossága, hogy nyugtalanítja a számára ismeretlen környezet, kérdéseket fogalmaz meg a megismerés tárgyával kapcsolatosan, majd az ezekre adható lehetséges válaszok felkutatásával, megfogalmazásával új tudásra tesz szert. Könnyen belátható, hogy a megismerés attitűdje szükségszerűen a problémafelvetés attitűdje.

A *probléma* sajátossága, hogy a meglévő tudás- és készségrendszer nem elegendő a probléma megoldásához, az alapvető problémakérdés megválaszolásához. Ezért a megismerő alany szükségszerűen új ismeretek megszerzésére

kényszerül, új (heurisztikus utakat) gondolkodási utakat jár be, új megoldásokat fedez fel. A problémahelyzet felszámolása, a probléma megoldása csak szellemi erőfeszítés, többletmunka segítségével válik lehetségessé.

A problémamegoldó stratégia másik nagy erénye a gondolkodtató jellege mellett az, hogy nem válik szét a megismerés és az alkalmazás mozzanata, hiszen alapszemlélete a tanulási tevékenység jellegében gyökerezik. Az ismeretek aktív elsajátítása eleve feltételezi az újrafelfedezést, a megismerés szakaszainak a bejárását, olyan gondolkodási műveleteket és cselekvéseket, amelyek segítségével megszerezhető az új információ, felismerhető az új összefüggés.

A stratégia alkalmazását megnehezíti az a tény, hogy nehéz uniformizálni a lehetséges problémákat abban az értelemben, hogy egyéni fejlettség függvénye, hogy mi az, ami problémának számít (vannak gyermekek, akiknek a felvett probléma már nem probléma, és lehetnek olyanok is, akiknek még nem probléma). Ezért, a differenciálás mellett, nagy jelentőséget kap a stratégia alkalmazhatóságában a motiváció kérdése, hiszen a problémahelyzet sokkal összetettebb pszichikus struktúrákat és műveleteket feltételez, a probléma pedig komoly konfliktusforrás lehet a tanuló számára. A tanulót a feszültség pozitív hasznosítására, a problémamegoldó tevékenység olykor hosszadalmas és fáradtságos menetére kell ráhangolni.

A problémamegoldó tanítási-tanulási stratégia szakaszai:

- Problémahelyzet megteremtése.
- A probléma analízise, szintézise, az alapvető problémakérdés megfogalmazása.
- A problémamegoldás tervének kidolgozása.
- A problémában rejlő ismeretlen felfedezése.
- A megoldás folyamatában szükségessé váló korrekciók elvégzése.
- A részproblémák megválaszolása alapján nyert információk szintézise.
- Az alapvető problémakérdés megválaszolása.
- Új problémák körülhatárolása (Ferenczi–Fodor 1996).

A problémamegoldás folyamata a divergens gondolkodást és a heurisztikus tervek kidolgozását feltételezi, melyek nem írják elő a megoldás szigorú, egymást követő szabályait, hanem feltételezik az eredetiséget, a szabad kombinációs lehetőséget, az alkotó képzeletet. A megoldáskeresés folyamatában a tanuló aktívan feldolgoz, újra felfedez, ez feltételezi az oktatás tartalmának a feladat- és problémarendszerek szerinti kidolgozását. A tanár számára is sajátos szerepet jelöl ki a stratégia: a pedagógus koordinálja, szervezi, irányítja a problémamegoldás folyamatát, felismerteti a problémát és a problémamegoldás egyes lépéseit.

Tekintsük át a problémamegoldás lehetséges alkalmazását egy példa segítségével. A tanítási óra tárgya: *Felkészülés az eredményes kommunikációra* (szakközépiscola, 2. osztály, *Üzleti kommunikáció* óra). A tanítás menete a következő:

- ✚ Film megtekintése Csányi Sándorról (*Kiút – Csányi Sándor bankelnök*. Kettőspont Alapítvány és a Kultindex Nonprofit Kft. 2010.
<http://www.youtube.com/watch?v=EP71DOXfqKY>
- ✚ Alapprobléma: *Milyen feltételek mellett lehet valaki sikeres ember?* A közös beszélgetésben a tanulók fogalmazzák meg, amennyiben ez nem sikerül, akkor a pedagógus segíthet a probléma megfogalmazásában.
- ✚ A diákok a fejezet tanulmányozását megelőzően, közvetlenül az óra előtt, egy esettanulmányt végeztek csoportokba szerveződve, és a következő feladatokat végezték el:
 1. Gyűjtsetek adatokat a gyermekkoráról, tanulmányairól!
 2. Gyűjtsetek minél több adatot szakmai pályafutásáról! Tanulmányozzatok az önéletrajzát!
 3. Keressetek videofelvételt a kiválasztott személyről, majd ennek alapján állapítsátok meg vérmérsékletét, különleges képességeit, sajátos ismereteit!
 4. Keressetek interjúkat, melyek a kiválasztott személlyel készültek! Ezek segítségével mutassatok rá érdeklődésére, meggyőződésére!
 5. Keressetek olyan anyagokat az internetről, amelyekből kiderülnek a jövőbeli terveit!
 6. Gyűjtsetek olyan anyagokat, amelyekből kikövetkeztethetők a kiválasztott személy attitűdjei!
 7. Állapítsátok meg, hányféle szerepet tölt be jelenleg a kiválasztott személy!
 8. Hozzatok példákat a kiválasztott személy sikerorientáltságának alátámasztására!
 9. Interjúkból, önéletrajzból vagy más forrásból gyűjtsetek információkat a kiválasztott személy példaképeiről, legjobb kapcsolatairól!
 10. Állapítsátok meg, milyen a kiválasztott személy kommunikációs stílusa!
 11. Gyűjtsetek össze olyan komoly problémákat, amelyek valamilyen formában érintették a kiválasztott személyt! Mutassátok be, miként vett részt a problémamegoldásban!
 12. Keressetek olyan eseményeket, amelyek a kiválasztott személy társadalmi felelősségvállalását példázzák! Méltassátok ezeket az eseményeket!
- ✚ Tanári irányítással a diákok vázolják a probléma részproblémáit: az általuk elvégzett részfeladatok alapján fogalmazzák meg azokat az alproblémákat (Pl. *A képességek és a személyes siker kapcsolata, A család szerepe a sikeres életút*

megtervezésében és megélésében), amelyek kapcsolódnak az alapproblémához, annak megértését és megválaszolását szolgálják.

- ✚ A diákok beszámolnak az eredményekről, a tanár irányítja a beszélgetést.
- ✚ A pedagógus és a tanulók közösen összegzik az alproblémák szerint megfogalmazható lehetséges válaszokat.
- ✚ A pedagógus és a tanulók közösen kidolgozzák a felvetett alprobléma lehetséges megoldását, megválaszolását (szükség szerint írásban is).
- ✚ A következő órákon a megoldás alapján részletesen beszélnek a sikerességet eredményező felkészültségekről. (vö. Raátz–Szőke 2010, 103–154)

3. A modellezés stratégiája

A 20. század második felétől a kognitív tudományok a megismerés modellezésként történő leírására törekednek, az egyes ember megismerését mint modellalkotó munkát képzelik el.

A konstruktivista tanuláselmélet nézete szerint a tanulás folyamata aktív, melynek lényeges mozzanata az *értelmezés*, a tanuló ember a meglévő kognitív rendszerekbe rendezett ismeretei segítségével értelmezi az új információt. Ebben a folyamatban alapvető szerepe van a tanuló ember korábbi ismereteinek, amelyek ún. „naiv elméletek”, világképek, kidolgozott elméleti rendszerek, modellek formájában léteznek a tanuló ember tudatában, hiszen ezek kerülnek kapcsolatba az új információval. A gondolkodás és a tanulás nem légyeres térben zajlik, mert a kognitív folyamatokat jelentősen befolyásolják, sőt irányítják a gyermek már birtokolt tudásának elemei. A konstruktív tanulásszemlélet szerint a tanuló a tudást nem egyszerűen befogadja, hanem létrehozza, megkonstruálja, a tanulás tehát a belső világ folyamatos építése (Nahalka 1997).

A konstruktív tanulásszemlélet értelmében, az emberi elme működése a modellezés segítségével ragadható meg. Ennek értelmében a világról, környezetünkről, saját szabályok szerint működő kognitív struktúrákat, modelleket építünk fel, melyeknek az a szerepe, hogy a világ történéseit, saját cselekvéseink eredményeit előre jelezzük, ezáltal a cselekvéseinket irányítani, szabályozni tudjuk (Nahalka 2002; Carey–Spelke 1994).

A konstruktivizmus legfontosabb tételei a következők:

- Az emberi elme a valóság modelljeit építi fel magában, s ezek alapján értékkel, cselekszik.
- Az emberi agy tudásterület-specifikusan szerveződő információfeldolgozó apparátusok segítségével működik.

- Az ember a környezet értékelésére és a cselekvés irányítására alkalmas „elméletekkel” rendelkezik.
- A fejlődés nem más, mint a tudatban működő konstrukciók, világmodellek folyamatos változása, átalakulása, bővülése, gazdagodása, vagyis „konceptuális váltások” sorozata (az új információk feldolgozásának hatására belső konstrukcióink változnak; a meglévő alapelvek fogalomrendszerének folyamatos differenciálódása; 2. ábra) (Falus 2003, 120).

Világmodell konstrukció 1 → új információ → világmodell konstrukció 2
Konceptuális váltás

2. ábra. A tudás alakulásának folyamata

Modellnek tekintjük tehát az ember által alkotott olyan elméleti rendszereket, amelyek az elvonatkoztatás, általánosítás, formalizálás és sematizálás eredményeként a valóság adott jelenségeinek, tárgynak meghatározó jegyeit tükrözi adott helyen és meghatározott időben, a személyes megismerés folyamatának következtében. Feltehetően a pszichikus modell és a tanulmányozott valóság analógiás viszonyban vannak.

Tanításelméleti szempontból a megismerés konstruktív paradigmája a modellező stratégia kidolgozását eredményezte.

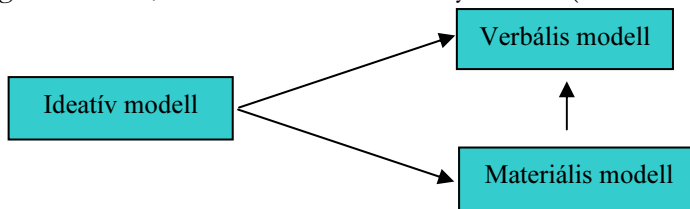
A modellezés folyamatának első fázisa a *pszichikus vagy ideatív modellek* kidolgozása, azaz értelmi szinten megpróbáljuk leképezni a megismerés tárgyát a maga struktúrájában, dinamikájában a már meglévő szellemi konstrukcióink segítségével. Ezek az ideatív modellek belső beszéd segítségével valósulnak meg, ismeretelméleti értékkel rendelkeznek. Az ideatív modellek képlékenyek és dinamikusak, ugyanakkor komplexek, egyszerre tartalmaznak képzetit képet, fogalmakat, következtetéseket, kapcsolatokat a megismerés tárgyával kapcsolatban. Nem fotokópiák, nem tételezhető megfeleltethetőség a valóság és az ideatív modell között.

A következő fázisban az ideatív modelleket *materializáljuk*, ami formailag képelemek, szimbólumok és jelek (kódok) segítségével valósul meg, a materializált modell a modellezett objektum lényegi elemeit egy időben próbálja megjeleníteni. Ez az átfogó, egyidejű, egyszerűsített és sematizált modell teszi lehetővé a megismerő számára, hogy alaposabban felfedje a tanulmányozott elemek közötti összefüggéseket, bizonyos esetekben lehetővé teszi konkrét cselekvések modellen történő elvégzését, kipróbálását. Absztrakció eredményeképpen lehetséges ezek megalkotása, nem annyira komplexek és dinamikusak, mint az ideatív modellek. Előnyük, hogy hozzáférhetővé válik az értelmi rendszer szerkezet, és működése ezáltal a pedagógus tájékozódni képes a gyermek esetleges hiányosságairól vagy a gondolkodásának a menetéről. Lehetővé teszik, hogy

cselekvéseket végezzünk rajtuk, hogy tisztázzuk a világmodelleket, vagy több modellvariációt hozunk létre a pontosabb értelmezés érdekében.

A modellezés folyamatának harmadik fázisa a *verbalizált* modellek kidolgozása. Az ideatív modellekből származtathatók exteriorizáció útján, elvonatkoztatási szintjük a legmagasabb.

A verbális modellek esetében, amint haladunk az alacsonyabb absztrakciós szintektől a magasabb szintek felé, úgy nő meg a jelenségek lényegi értéke, a szavak a gondolkodás eszközeivé válnak. A nyelv struktúrája, generatív szabályai visszahatnak a gondolkodás, tehát a modellalkotás folyamatára (Ferenczi–Fodor 1996).



3. ábra. *A modellezés folyamata*

A modellezés stratégiája két utat is követhet (3. ábra). A megismerés folyamatában az új, ismeretlen információt a meglévő valóságkonstrukciók segítségével feldolgozzuk, és új világmodell-konstrukciókat hozunk létre. Mind az információ feldolgozását, mind az új világmodell alkotásának a folyamatát és magát az új világmodellt is verbális modellé formáljuk éppen azért, hogy a megismerési folyamatunkat és annak eredményeit önmagunk és mások számára is hozzáférhetővé tegyük. Az ideatív modellek a verbalizált modellekben öltenek testet, így biztosítják a tudás hozzáférhetőségét, a megismerés fejlődését.

Amennyiben a világmodell-alkotás során a megismerés folyamatában problémák merülnek fel, szükségessé válik egy köztes lépés, a materializált modellek kidolgozása. A materializált modellek szimultán képesek több szempont bemutatására, hozzájárulva így a megértéshez és az eredményes modellalkotáshoz. A letisztult és kikristályosodott materializált modelleket végül verbalizáljuk, nyelvi formába öntjük a megismerés folyamatát és eredményét.

A modellezés alkalmazására jó példa a Dr. Raátz Judit – Dr. Szőke-Milinte Enikő *Üzleti kommunikáció* (Nemzeti Tankönyvkiadó, 2010) című könyv 274. oldalán található összegző feladat:

- Alkossatok ötfős csoportokat! Alakítsatok egy vállalkozást! Tervezzétek meg a vállalkozás profilját, arculatát, fő tevékenységi körét! Készítsetek néhány reklámot, amelybe a vállalkozásotok szolgáltatásait, termékeit mutatjátok be!

- Készüljetekek fel egy másik, a ti profilotokba vágó céggel történő tárgyalásra! Játsszátok el a tárgyalást úgy, hogy a tanultak alapján előkészítitek a tárgyalást, felkészültök a különféle taktikák alkalmazására, megrendezitek a tárgyalást, majd a végén értékelitek is annak sikerességét!

A bemutatott példák alapján könnyen belátható, hogy mind a problémamegoldó, mind a modellező tanítási-tanulási stratégia nagyon időigényes, aligha lehetséges egy tanítási órán egy adott tananyagrészt ezekkel a stratégiákkal maradéktalanul feldolgozni. A stratégiák működéséhez és kiteljesedéséhez komoly előkészítésre és utómunkálatokra van szükség, elsősorban a pedagógus részéről.

A konstruktivista ismeretelmélet számít a legkorszerűbb tanuláseméletnek, mégsem jelenti azt, hogy hibásnak kellene tekinteni a korábbi gyakorlatot és gondolkodást, és el kellene teljes mértékben utasítani az empirikus vagy a problémamegoldó stratégiát. Nem lenne igazságos, hiszen a konstruktivizmus szerint felépülő gondolkodásmód sem azonosítható az abszolút bizonyossággal. Ugyanakkor érdemes figyelembe venni a tananyag sajátosságait, a tanulók életkorát és egyéb tárgyi feltételeket és körülményeket akkor, amikor valamelyik tanítási-tanulási stratégia mellett döntünk, de fontos, hogy legyen valamilyen stratégiánk. A siker záloga nem egyik vagy másik stratégia kiváltsága, azt kell belátnunk, hogy egy jó és egy rossz kommunikációóra között minőségi különbség, a tanítási-tanulási stratégia szerint való tanulásszervezésben és tanulásirányításban rejlik. A stratégiával nem rendelkező tanításnak-tanulásnak ugyanis nincs pontosan felidézhető forgatókönyve, mozzanatai esetlegesek, ezért könnyen „ellaposodik”, unalmassá válik, az alkalmazott módszerek, eszközök, szervezési módok lazán vagy egyáltalán nem kapcsolódnak egymáshoz, mert hiányzik a szervezőelv, és nem kedvez az önálló tanulásnak, felfedezésnek sem. A stratégiával rendelkező tanítás-tanulásnak pontosan felidézhető lépésekben jól követhető íve van, mozzanatai a megismerés logikája szerint követik egymást, az alkalmazott módszerek, eszközök, szervezési módok az ismeretelmélet természetete szerint szervesen egymáshoz kapcsolódnak, segíti az önálló tanulást, felfedezést, fordulatos, követhető és folyamatosan motiváló.

Szakirodalom

- Carey, Susan–Spelke, Elisabeth: *Domain specific knowledge and conceptual change*. Cambridge, 1994. (<http://www.jstor.org/pss/188065>.)
- Dr. Raázt Judit–Dr. Szőke-Milinte Enikő: *Üzleti kommunikáció*. Budapest, 2010, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Budapest, 2003, Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Ferenczi Gyula–Fodor László: *Oktatásmélet és oktatásstratégia*. Kolozsvár, 1996, Stúdium Könyvkiadó.
- Ferenczi Gyula–Fodor László: *Oktatástechnológia és oktatásszervezés*. Kolozsvár, 1997, Stúdium Könyvkiadó.
- Mészáros István–Németh András–Pukánszky Béla: *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest, 2000, Osiris.
- Nagy Sándor: *Az oktatás folyamata és módszerei*. Budapest, 1993, Volos Bt.
- Nahalka István: A tanulásra vonatkozó tudományos nézetek fejlődése. In. Szerk. Szabó László Tamás. *Didaktika*. Debrecen, 2001, Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Nahalka István: Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I–III.) *Iskolakultúra*, 1997, 2. sz., 21–33; 3. sz., 22–40; 4. sz., 21–31.
- Piaget, Jean (1997): *Az értelem pszichológiája*. Budapest, 1997, Kairosz Kiadó.

Gál László

GMGK – önálló magyar iskola Gyulafehérváron

Történelmi visszapillantás a gyulafehérvári iskolázásra

Gyulafehérvárt – mint püspöki székhelyen – mindig volt iskola a középkor századain keresztül. Feltétlen bizonyossággal következik ez az egyház lényegéből és tanítói hivatásából. Hiszen az egyház az iskolát mindig a maga lelki veteményeskertjének tekintette, s intézményesen gondoskodott és gondoskodik mindig és mindenütt az iskoláról.¹

Az erdélyi római katolikus Státus² gyulafehérvári főgimnáziumának elődjét – mely egyben Erdély legrégebbi iskolájának tekinthető – a székeskáptalan által létrehozott káptalani iskolában kell keresnünk. Ez volt az az intézet, melyben a város, valamint a közelebbi és távolabbi vidékek ifjúsága az egyházi pályára szükséges előképzettséget megszerezhetette.³

A magyar politikai élet súlyponteltolódása a 16. század utolsó harmadára Erdélyt tette a magyar szellemi élet központjává. E korszakban Erdély nem csupán a reformáció előtt nyitotta meg kapuit, hanem az európai építészet és kultúra térhódításának is engedett. Ekkor épültek újjá európai mintára Nagyvár, Szatmár és Fogaras várai. A gyulafehérvári fejedelmek udvara pedig a reneszánsz és a kultúra udvara lett.⁴

A Báthory-családnak Erdély fejedelmi trónjára került első tagja – Báthory István (1571–76) – az egyház érdekeivel keveset törődött. A fejedelem életében fordulópontot – a gyulafehérvári iskolaügy fejlődésére nézve örvendetes változást – jelentett XIII. Gergely pápa (1572–1585) erélyes fellépése, aki az akkor Polock vára alatt tartózkodó királyt felszólította, hogy az egyház érdekében is tegyen lépéseket. Possevino Antal jezsuitának tapintatos és ügybuzgó eljárása meg is hozta a remélt eredményt, „s az ellenreformáció sikereiben már ekkor is kiváló babérokat szerzett jezsuitákat” Báthory Kristóf erdélyi fejedelemmel (1576–81) egyetértésben Erdélybe is betelepítette, kik 1579. október 1-jén tízen

¹ BITAY Árpád: *Az erdélyi Róm. Kath. Státus gyulafehérvári „Majláth” főgimnáziumának megalakulása. „Vasárnap”* Irodalmi és Nyomdai Műintézet. Arad, 1930, 5.

² Vö. MARTON József: *Az Erdélyi (Gyulafehérvári) Egyházmegye története*. Gyulafehérvár, 1993, 74–75, 194. MARTON József: *Márton Áron korának és életének legfőbb adatai*. In: *Márton Áron emlékkönyv*. (Szerk. MARTON József.) Kolozsvár, 1996, 231.

³ Vö. MÉSZÁROS I.: *A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon*. Szent István Társulat, 2000, 21.

⁴ Vö. *Erdély története*. I. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988, 515–522.

meg is érkeztek⁵, valóra váltva Báthory István 12 éves óhaját. Ettől az időponttól számíthatjuk a gyulafehérvári katolikus oktatás reneszánszát. Gyulafehérvárra egy jezsuita került „a törekeny, beteges testű, de erős lelkű magyar jezsuita: Leleszi János”⁶, a jezsuita iskolázás megteremtője.

1579–1607 között a gyulafehérvári iskola vezetése a jezsuiták kezében volt. A 17. századvégen már létezett a finevelő intézet is, melyre hivatkozás 1694-ből van. Ugyanebben az időben a gimnázium ügye is határozott léptekkel halad előre.

A 18. században a gyulafehérvári iskolát érintő legelső biztos adat 1716-ból származik, amikor Pecz Lőrinc igazgató állt a „residentia-superiora”, valamint az iskola élén, aki az előbb jelzett évben kérte III. Károly (1711–1740) királytól, hogy a jezsuitáknak adja vissza mindazon javakat, melyeket valaha bírtak,⁷ s kárpótolja őket azért a területért, amelyet a vár építése alkalmával kisajátítottak.⁸

Nagyon úgy néz ki, hogy az 1716-os igazgatói folyamodvány nem járt sikerrel, mert 1749-ben – ezúttal Mária Teréziához (1740–1780) – kénytelen folyamodni Meltzl Zsigmond igazgató, hogy a jezsuiták visszakaphassák hajdani javaikat.⁹ Ez a folyamodvány nagy részben sikerrel járt. Ugyanakkor Meltzl Zsigmond igazgató tevékeny buzgósága folytán épült fel 1753-ban az új gimnázium, amely közel 100 évig – az 1848–49-es szabadságharc idejéig – szolgálta az oktatás ügyét. Az elemin kívül 3 grammatikai osztálya volt ennek a középiskolának.¹⁰

⁵ Vö. BZENSKY RUDOLF jezsuita atya nagyszebeni katonai lelkész kézirata a 17. század végéről. Gyulafehérvári Batthyány könyvtár kéziratai közt: *Bzensky Rudolf, Prologomena Daciae mediterraneae* cím alatt.

⁶ Leleszi János, SJ (Beregszász v. Lelesz, Zemplén vm., 1548 k.-Loretto, Itália, 1595. febr. 26.): az első jezsuita Erdélyben. Egerben egyházmegyes pappá szent., 1564. IX. 24: Nagyszombatban belépett a JT-ba. Prágában, Innsbruckban, Münchenben és Dillingenben tanult. 1575. V. 29: Eichstättben pappá szent. 1575: Bécsbe rendelték, hogy Alfonso Pisával együtt előkészítse az erdélyi misszió megszervezését. Rendtársával, Törös Györggyel meglátogatta a határ menti magyar falvakat, és az ott látott testi-lelki nyomorúság megérlelte lelkében missziós hivatását. 1578: Egerben hitszónok. Bécsi magyarellenes eljárója akarata ellenére Erdélybe szökött. 1579: Nagyváradra, Kolozsvárra, majd Gyulafehérvárra ment misszionáriusnak. 1579–89: Báthory Zsigmond nevelője. A romokban heverő erdélyi katolikus egyház helyzetéről és a magyarországi állapotokról megrendítő beszámolókat írt Rómába. (...) 1581-ben 600 székelőföldi község lelki kormányzójává választották. (...) BZENSKY RUDOLF: *Prologomena Daciae mediterraneae*. Kézirat. VI., 10, 6. In: CSÍKY Miklós: i. m. Kézirat. Gyulafehérvár é.n. 3.) 1588: Kisvárdára, 1589 őszén Bécsbe menekült. Orvosai tanácsára a Pádua melletti fürdőkben gyógyította magát, 1593. IX: Lorettóba költözött. DIÓS I. – VICZIÁN J. (szerk): *Magyar Katolikus Lexikon VII.* Budapest, 2002.

⁷ OL-J. 95. l. In: CSÍKY Miklós: i. m. 8.

⁸ FLEŠER, Gh.: *Gyulafehérvár – Képes várostörténet*. Ghimbav – Haco International, 2009, 30.

⁹ OL-J. 95. k. In: CSÍKY Miklós: i. m. 8.

¹⁰ CSÍKY Miklós: i. m. 8.

1762-ben Bajtay Antal¹¹, Erdély püspöke, jelentéstételre szólítja fel a jezsuitákat, hogy adjanak számot iskolájuk állapotáról. Ekkor előadják, hogy céljuk az ifjúság vallásos és erkölcsös nevelése, valamint az, hogy tanuljanak meg helyesen írni és latinul beszélni, mert ez a nyelv Magyarországon a királyság alapításától kezdve köznyelv, melynek tudása szükséges. Törekvésük olyan ifjakat nevelni, kik Istent, az uralkodót és a hazát híven tudják nevelni.¹² Iskolájuk ekkor magába foglalta az elemi osztályokat és a három grammatikai osztályt. A latin nyelven kívül a görög nyelvet és a történelmet is előadják, leginkább versekben.

A tanulók száma ekkor 100 volt, 10 a felső, 15 a középső osztályban, a többi 75 alsóbb és elemi osztályos. Származásukra nézve sok köztük a nemes, néhány polgári rendű és falusi, de túlnyomórészt olyan szegények, hogy az alapítványi helyekre ötvenen is pályáznak, jóllehet a helyek száma csak 26 volt.¹³

A jezsuita rend eltörlése alkalmával a gyulafehérvári iskola közel állott a megszűnéshez. Mária Terézia királynő elrendelte, hogy a rend volt tagjai az iskolai év befejezése után menjenek át Kolozsvárra, s ott vagy lelkészkedjenek, vagy a humanisták osztályainak tanítására vállalkozzanak. A rendelet híre „levegőleg hatott a város intelligens elemeire”, akik mozgalmat indítottak az iskola érdekében. A pénzverde tisztviselői kérelmet nyújtottak be a káptalanhoz, melyben kérték, hogy a gimnáziumot hagyják Gyulafehérváron, sőt egészítsék ki azt a humanista osztályokkal. A felterjesztés sikerrel járt. Mária Terézia engedett a káptalan és a város kérésének, és meghagyta a gimnáziumot is és a szemináriumot is Gyulafehérváron, hogy a vidék ne maradjon katolikus nevelés nélkül. A jezsuiták is Fehérváron maradtak – a rend beszüntetése után is –, s világi papi ruhában tanítottak tovább.

1777-ben adta ki Mária Terézia a *Ratio Educationist*, ám Erdélyben nem lehetett eszerint az iskolareformot végrehajtani. Erdély sajátos társadalmi-vallási helyzettel bírt, melyre a Ratio nem volt alkalmazható. Ennek felismerését követően a királynő erdélyi szakemberek révén a Ratiót átdolgoztatta, és az erdélyi viszonyokra alkalmazhatóvá tette. Ezt az új iskolai normatívát II. József bocsátja ki 1781-ben *Norma Regia* néven.

¹¹ Bajtai József Antal püspök (báró Bajtay v. Baitay, Bajthay-József II. Antal OSchP), szül. Zsidó (Pest m.) 1717. dec. 14. A piarista rendbe lép Privigyén (Nyitra m.). 1737–1744: Rómában tanul és működik. Psz: Róma, 1741. ápr. 13. Szolg: 1749. máj. 13-án a budai királyi palota alapkölvetésén ő mondta az ünnepi beszédet. 1750: a leendő II. József császár történelemtanára. 1754–1757 piarista tartományfőnök. Pksz: Bécs, 1761. máj. 1., Cristoforo Migazzi. 1760. okt. 5–1772. okt. 3.: erdélyi pk. Lemondott a püspökségről. Az erdélyi egyházmegyének megszerezte a *lusitán alapot*. †Arad (v. Szentanna/Arad m.), 1773. jan. 15. (Sírja a gyulafehérvári székesegyház kriptájában.) FERENCZI Sándor: i. m. 159–160.

¹² CSÍKY Miklós: i. m. 8.

¹³ Uo.

A gyulafehérvári tanintézetnél – mely ekkor a „Gymnasium Regium” – a Norma alkalmazását 1781. november elején kezdték meg. Ezen szabályzat szerint a középiskolai oktatás öt éven át elvégezhető öt osztályra terjedt ki. Az alsó két osztályban magyar nyelven, a felsőbb osztályokban latinul folyt a tanítás, míg „császári” rendeletre 1786-ban a német nyelvet kezdték használni. Az iskolában ekkor öt tanár tanított, s minden egyes osztályban egy és ugyanazon tanár adott elő minden tárgyat.

Kétszáz évvel a létrehozása után, az 1783-as év májusában II. József meglátogatta¹⁴ és megvizsgálta az iskolát, ám a finevelő intézet nem igazán nyерhette meg a tetszését, mert két évre rá (1785. szept. 20.) el is törölte az ország többi konviktusával együtt. Ugyancsak megszüntette a szemináriumokat és „minden néven nevezendő bentlakást”.¹⁵

1792 őszén Batthyány Ignác püspök berendezte a mostani papnevelőt, és a kisszeminárium visszakapta a régi szállását. A tanulók számaránya meglehetősen hullámzást mutatott, úgyszintén az életkor tekintetében is szélsőséges volt a megoszlás: 15–22 évesek is járnak ugyanazon osztályba. A tanulók nemzetiségi megoszlása tekintetében magyarok, németek (szászok) és románok vegyesen fordultak elő, amely a tájegység népességi összetételével könnyen magyarázható. Vallási megoszlás szempontjából a 19. században kezdtek egyre többen lenni görögkeletiek, míg protestánsok csak szórványosan jelentek meg a gyulafehérvári iskolában, ők a nagyenyedi református kollégiumban tanultak.

A gimnázium igazgatója (praefectus) a helybeli kanonok-plébános volt egészen 1848-ig. Ismét fejedelmi vendégeket fogadott az iskola, amikor 1817-ben Ferenc király és neje meglátogatták a gimnáziumot és a finevelő intézetet. Püspöki rendeletre 1842-től a magyar nyelvet rendes tárggyá teszik. A régi rendszerű gimnáziumot a szabadságharc idején, 1848. okt. 21-én bezárták, s az intézet épülete az 1849. június 24-i várostrom alkalmával lángok martalékává lett és romba dőlt. Öt évi szünetelés után – Haynald Lajos püspök közbenjárásával és támogatásával rendbe hozva – az iskola 1853-ban újra megnyílt, nyolc osztállyal és 12 tanárral. Az elnyomatás éveiben a német tanítási nyelv mellett is több tárgyat magyarul tanítottak, s a hazafias szellemet ápták. Ugyancsak Haynald püspök kezdeményezésére az intézetben több évtizeden át (1857–1886) tanították rendkívüli tárgyként a román nyelvet, s a tanári kar olyan értelmű felterjesztést tett, hogy kötelező tárggyá kell tenni.¹⁶

¹⁴ II. József személyesen járt Gyulafehérváron 1783 és 1786-ban.

¹⁵ CSÍKY Miklós: i. m. 12.

¹⁶ BITAY Árpád: *Gyulafehérvár Erdély művelődéstörténetében*. Kolozsvár, 1926, 10–11.

A gimnázium régi épületét a századfordulón lebontották, a helyén emelt palotában működött az iskola 1922-től Majláth Főgimnázium néven, amíg a '48-as tanügyi reform itt is megszabta a magyar középiskolai oktatás új feltételeit. A kommunista állam konfiskálta a katolikus főgimnáziumot, mely alma matere volt az egész Erdélyből érkező több ezer diáknak, s amelyben a Római Katolikus Kiszeminárium néven kántoriskola is működött.



1953-ban a Teológiai Intézet keretén belül – Márton Áron püspök utólagos jóváhagyásával – létrejött a Kántoriskola, mely – saját épületétől megfosztottan – az előbb említett néven működött egészen 1990-ig.

Márton Áron püspököt – 1955. március 24-én bekövetkezett szabadulásakor – az iskola tanulói kitörő örömmel fogadták. A püspök folyamodványban követelt a bukaresti kommunista vezetéstől – személyesen dr. Petru Grozától – épületet a kántoriskolának, a Majláth Főgimnázium egykori bentlakását, a katolikus egyház jogos tulajdonát. A levél válasz nélkül maradt, csupán 2002-ben sikerült újra birtokba venni, leromlott állapotban.

1990-től a kántoriskola érettségi diplomáját visszamenőleg államilag is elismerték, s ugyanez évben megváltozott a neve Római Katolikus Líceumi Szeminárium-ra. Ezt a nevet viselte egészen 2006-ig, amikor felvette a Gróf Majláth Gusztáv Károly Római Katolikus Teológiai Líceum megnevezést.¹⁷

Önálló magyar iskola Gyulafehérváron

Gyulafehérváron 2007 előtt az I–VIII.-os gyermekek a Vasile Goldiș Általános Iskola magyar tagozatán tanulhattak magyarul. Amiatt, hogy nem volt meg a minimum létszám a külön osztályok működéséhez, a magyar osztályokat összevonták: az alsó tagozat négy osztályában szimultán oktatás folyt, a felső tagozaton V–VI. és VII–VIII. osztály működött összevontan...



¹⁷ A néveserét az tette szükségessé, hogy a líceumi szemináriumi jelleg ötéves képzést feltételezett, míg az itt folyó tanítás négyéves (9–12 osztályos).

Természetesen, mindez kedvezőtlenül befolyásolta az oktatás minőségét. Ugyanakkor egyre aggasztóbbá vált a magyar iskolázás helyzete. Az önálló magyar oktatást Gyulafehérváron csupán a Gróf Majláth Gusztáv Károly Római Katolikus Teológiai Líceum (kedvenc rövidítésünkkel: *GMGK-gé-em-gé-ká*) képviselte. Az európai csatlakozás azonban az oktatásban is új követelményrendszerrel lépett fel, mely – a fejkvóta-rendszer révén – szabályozó hatással van az iskolák jogi személyiségére is. Indokolttá vált a *GMGK humán erőforrásának* fejlesztése – mind a gyerekek/tanulók, mind a pedagógusok létszámát illetően...



...Az előbbiek értelmében kezdődött el ez a fejlesztési folyamat az óvodai szint létrehozásával. Líceumunk struktúrájává vált az óvoda, az 1989-es változások után – a magyar szülők kérésére létrehozott – Káritász magánóvodának az átvételével, melynek létszáma a kezdeti tiz-gynéhány gyermekről 33-ra emelkedett (két óvónő alkalmazását téve lehetővé), elérve négy év alatt a mai 45-ös létszámot. Közben óvodánk hosszított programúvá vált. Jelenleg három óvónő és egy dada neveli, tanítja magyarul a gyermekeket.

A 2007/2008-as tanévtől kezdődően a *GMGK* igazgatósága kérvényezte a Fehér megyei tanfelügyelőségen az elemi I. osztály indítását, ugyanis ezt indokolttá tette óvodánk 10 iskolaelőkészítő gyermekcsoportja. Erre a kérésre a megyei tanfelügyelőség jóváhagyta nemcsak az elemi (I–IV.), de a gimnáziumi (V–VIII.) tagozatok indítását azáltal, hogy engedélyezte a Vasile Goldiş Általános Iskola „vérszegény” – alig harminc-egynéhány tanulót számláló – tagozatának áthelyezését a *GMGK*-ba. Így a 2007/2008-as tanévtől az addig csupán magyar tagozatként létezett elemi és gimnáziumi szintek a *GMGK* Líceum részévé váltak. Ezáltal a magyarul tanulni óhajtó gyermekek új iskolában, a Római Katolikus Érsekség tulajdonát képező, korszerűen felújított *Fogarassy-épületben*,¹⁸ történelmi környezetben (a várban), nagyon jó feltételek között kezdhették meg a tanévet – állami fenntartással, a gyulafehérvári Polgármesteri Hivatal révén.



¹⁸ A hajdani Majláth Főgimnázium egykori bentlakása.

Jelentős mértékben hozzájárult a magyar oktatás fennmaradásához a dévai Szent Ferenc Alapítvány, ugyanis gyulafehérvári házának a létrehozásával a gyereklétszám évről évre növekedett, így a gyulafehérvári és a környékbeli gyermekeknek lehetőség adódott az anyanyelven való továbbtanuláshoz, a minőségi oktatáshoz.

Intézményünkben, a 2011/2012-es tanévben 45 óvodásnak, 34 I–IV. osztályos kisdíáknak, 36 V–VIII.-os diáknak és 65 IX–XII.-es tanulónak biztosítunk anyanyelvi nevelést. Ebből 21 I–VIII. osztályos gyermek az iskola kisbuszával ingázik naponta a környező falvakból (Alvinc, Vajasd), 27 gyermek pedig a Szent Ferenc Alapítvány gyermekházában lakik. Ez teljes ellátást – szállást, étkeztetést, ruházatot, tanszereket, egészségügyi ellátást – biztosít.

Az óvodás gyermekeknek, valamint az alsó tagozatos tanulók számára délutáni tanulási programot is biztosítunk (school after school), étkeztetéssel, tanítói felügyelettel, melynek anyagi fedezetét túlnyomórészt a Bod Péter Alapítvány biztosítja (elnöke dr. Gudor Botond Kund).

A IX–XII. osztályos tanulók a líceum kollégiumában laknak, mely az előbbtől teljesen külön épületben foglal helyet. Kiszeminaristáink bentlakási költségeinek nagy részét a Gyulafehérvári Római Katolikus Érsekség biztosítja. Ekként lehetséges, hogy a GMGK Erdély egyik „legolcsóbb” bentlakással rendelkező iskolája legyen. Ugyanakkor a szórványkollégiumi jellegű működéshez jelentős mértékben hozzájárulnak hazai és anyaországi hivatalos fórumok (Confessio Alapítvány, Pro Diaspora Egyesület, Bethlen Gábor Alap, Nemzeti Erőforrás Minisztériuma, OM – HTMH, Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium), valamint a Bécsi Szent István Egylet.

Rövid, négyéves „együtt-létezésünk” alatt, szakmai szempontból nagyon jó eredményeket értünk el, például tantárgyversenyeken (országos magyar olimpián 4. hely, országos vallástantárgy-versenyen 1. hely, magyarországi /Lakitelek/ vetélkedőkön díjak), szavalóversenyeken, szórványszínijátékos-találkozón, a nyolcadik osztály végi nemzeti teszten. Ausztriai, szlovákiai és magyarországi tanulmányutakon is részt vettek tanulóink a Szabó Márta tanárnő által vezetett ACES-program révén.

A GMGK-ban megvalósuló minőségi anyanyelvi oktatás következménye, hogy tanulólétszámunk évről évre nő.



Egyáltalán nem örvendünk annak, hogy az új tanügyi rendelkezések értelmében számos vidéki kisiskola megszűnik, összevonódik nagyobb központokban. Ezen esetekben – ha már másként nem menthető itt Dél-Erdélyben a magyar szó – szeretnénk, ha tudnának rólunk, mint a magyar anyanyelvű tanulási lehetőségnek egy olyan bástyájáról, mely segítséget nyújt, s szívesen fogadja – felekezetre való tekintet nélkül – azokat, akik nem adják fel oly könnyen nemzeti identitásunk legfőbb kincsét: a magyar anyanyelvet.

www.gmgkliceum.ro

Miklós Julianna Judit

Gyermekmentés a szórványban

„Nem azért tömb, mert sokan vannak, hanem, mert segíteni tudnak másokon is, akik náluknál is elbogyottabbak.”

(Balázs János, a bukaresti RTV magyar adásának főszerkesztője, 2008. febr.)

Bethlenszentmiklós Fehér megye északkeleti részén fekszik, a Balázsfalvát Dicsőszentmártonnal összekötő főút mellett, Balázsfalvától 15 km-re, a Kis-Küküllő jobb partján. Egykoron szász település volt, és a Küküllői vár birtokai közé tartozott. A falu első írásos említése 1309-ből való. 1390-ben Zsigmond király Bethlen Gergelynek adományozta a települést, és a Bethlen-család birtokai közé tartozott a későbbiekben is. A 16. században Bethlen Farkas várat emelt itt, amely ma már nem látható. Bethlen Miklós 1668 és 1683 között reneszánsz stílusú kastélyt építtetett, mely romos állapotban ma is látható.

Fehér megyében ma Nagyenyeden, Gyulafehérváron, s nyolc osztályig Magyarlapádon, Torockón és nálunk lehet magyar tagozaton tanulni. A közeli településeken Magyarpéterfalván, Küküllőváron van I–IV. osztályban magyar tanítás. Magyarbényén nincs magyar tagozat, s Küküllőboldogfalván pár éve az iskola teljesen bezárt. Balázsfalván működött magyar tagozat VIII. osztályig, de gyermekhiány miatt megszűnt. A gyerekeket így sajnós legtöbb esetben román tagozatra íratják I. vagy V. osztálytól, s a tapasztalat azt mutatja, hogy gyermekeink nagyon hamar lemondanak az anyanyelven való gondolkodásról s a beszédéről is. Így magyar társaságban már nem érzik jól magukat, s a román közösség úgy fogadja be őket, ha magyarságukról lemondanak. Elvesznek a magyar közösség számára.

Bethlenszentmiklós lakossága 1910-ben 1522 személy volt, többségében magyar, ám jelentős román kisebbséggel, 2002-es adatok szerint ma a falu 1451 lakosából 920 magyar ajkú.





Itt él a Kis-Küküllő mente Fehér megyei szakaszán a legnépesebb magyar közösség, körülbelül fele-fele arányban református és unitárius felekezetű emberek. Már a legrégebbi időktől fogva a faluban volt magyar nyelvű oktatás, a nehéz történelmi időkben egyházi iskolák létesítésével mentették meg a magyar iskolát.

Ma a faluban I–VIII. osztályos iskola működik, román és magyar tagozattal, amelyet 2005-ben közigazgatásilag a községi Szépmezei I–VIII. osztályos iskolához csatoltak: 81 román és 85 magyar tanulót összesen 21 pedagógus tanít, akik közül 11 pedagógus a magyar tagozaton: 2 tanító és 9 tanár. A testnevelésen kívül minden tantárgyat magyar pedagógus oktat, 7 szakképzett tanár és 2 szakképzetlen végzi lelkiismeretesen a tanítás-nevelés nehéz munkáját.

Óvodánkba összesen 64 gyermek jár: 31 magyar és 33 román, mindkét tagozaton 2–2 csoport működik, 2 magyar és 4 román szakképzett óvónő tanít.

Iskolánk legtöbb pedagógusa számára a tanítás nem egyszerűen pénzkeresési lehetőség, hanem hivatás, szívügy. Ezt bizonyítják az utóbbi néhány év eredményei is: az iskola épületének teljes felújítása, központi fűtéssel és modern illemhelyiséggel való ellátása; a tornaterem modernizálása, teljes felszerelése; számítástechnikai laboratórium létesítése; a Bethlen Miklós Egyesület létrehozása,

amely iskolabuszt vásárolt és üzemeltet. Elnöke Veres József, aki egyben az iskola tanára és buszvezető is.



Egyesületünk célja azoknak a környékünkön élő diákoknak a felkarolása, akik nálunknál is elhagyatottabbak, mert nincs lehetőségük magyar nyelven tanulni (gondolok itt a közeli magyar szórványtelepülésekre, Küküllővárra, Küküllőboldogfalvára és Magyarbényére).

Kezdetben mindössze 50 kanadai dollár adománnyal kezdtük a munkát (Nagyné Szilágyi Éva és a Bartók Julianna támogatása), de ez elég volt ahhoz, hogy a küüllővári szülők figyelmét felhívjuk az anyanyelven való tanulás fontosságára. Így aztán 2006 őszén két küüllővári gyermeket kezdtünk saját személygépkocsinkkal Bethlenszentmiklóstra ingáztatni. A gyermek- és iskolamentési program több-kevesebb sikerrel ma is működik. Sajnos, vannak szülők, akik nem érzik át az anyanyelven való tanulás fontosságát, egyszerűbbnek látják, ha román tagozatra íratják be gyermeküket, s sokszor hiábavalónak tűnik a meggyőző munka is, amit a települések lelkipásztoraival együtt végzünk. A lelkipásztorok is nehézséggel találják szembe magukat, amikor a kátéból nemcsak a kérdések, feleletek értelmét kell magyarázzák konfirmandusaiknak, hanem az egyszerű, köznapi szavakat is. Szép és dicséretes dolog, ha gyermekeink anyanyelvünk mellé más nyelvet is minél jobban elsajátítanak, de fájdalmas, amikor anyanyelvünkre, mint nyűgre, felesleges teherre tekintenek. Arra, amire büszkék lehetnének.

A gyermek- és iskolamentési program áldozatos munkájában kiemelkedik Veres József tanár úr tevékenysége, aki mindig is szívügyének tekintette a bethlenszentmiklósi magyar tagozat jövőjét, s ennek érdekében végezte mindennapi munkáját. Ő az, aki Demény Piroskának, a Bethlen Alapítvány akkori titkárnak útmutatásai alapján beindította a Bethlen Miklós Egyesületet, amely egyesület a bethlenszentmiklósi oktató-nevelő tevékenység támogatása céljából ma is végzi tevékenységeit. Az egyesület nagy sikere az adományokból megvásárolt kisbusz, amelynek segítségével 2007 óta folyamatosan ingáztatjuk három környékbeli település kisdí-

ákjait: Küüllővárról, Küüllőboldogfalváról és Magyarbényéről. Ingázóink között találunk óvodást, elemistát és V–VIII. osztályos diákokat is. Volt már kevesebb is, több is, a maximum 12 volt, de már hárman befejezték a VIII. osztályt. Mindegyikük megállja a helyét, ezt a helybéli lelkészek minden alkalommal visszaigazolják.





technikai teremben is útbaigazít, s esténként népi táncot is tanít az érdeklődő fiataloknak.

A bethlenszentmiklósi pedagógusok mindannyian féltő aggodalommal és gondoskodással dédelgetjük az ide ingázó kisgyermeket, s minden pedagógiai, szakmai tudásunkat latba vetve neveljük őket, elsősorban emberségre, tisztességre és azonosságtudatra. Tesszük ezt annak tudatában, hogy a jövőnek építkezünk, hogy az erdélyi magyarságnak szüksége van minden magyar gyermekre. Minden évben részt veszünk a magyar nyelven rendezett versenyek megyei szakaszán, országos szintű vetélkedőkre is eljutottunk. Az utóbbi 4 évben kétszer jutottak el negyedikeink a *Mesék szárnyán* vetélkedő országos szakaszára. A 2009–2010-es tanévben egy elsős tanulónk I. helyezést ért el a megyei *Vidám versek versmondó versenyén*, és eljutott az országos vetélkedőre is.

A tantárgyversenyeken is jelentős eredményekkel büszkélkedhetünk: a 2007–2008-as tanévben eljutottunk egy ötödikes tanulóval a Mikes Kelemen Magyar Nyelv és Irodalom Tantárgyverseny országos szakaszára. *Tulipán* nevű



A gyermekek ingázási költségeit az egyesület saját forrásaiból támogatja, de az autóbusszvezető fizetésére nem futja, így Veres József tanár úr vezeti a kisbuszt. Ő minden reggel korábban kel azért, hogy a gyermekeket elhozza, s utána kezdi tanári tevékenységét: matematikára és zenére tanítja a diákokat, de – ha kell – a számítás-

táncsoportunkkal évente díjakat nyerünk dal- és táncversenyeken.

Végzőseink többsége az enyedi Bethlen Gábor Kollégiumban vagy valamilyen marosvásárhelyi középiskolában folytatja tanulmányait. Tavalyi nyolcadikosaink közül egy a gyulafehérvári művészeti iskolában, egy pedig a sportiskolában tanul tovább.

Érettségi után volt diákjaink nem télenkednek, nagy részük a továbbtanulásban látja a szebb jövőt. Tanulmányaik elvégzése után többen közülük hazatérnek: a környező iskolákban, óvodákban tanítanak, de Marosvásárhelyen, Kolozsváron, Nagyszebenben is megállják a helyüket.

Említésre méltó iskolánk kapcsolata a *Napsugár* című gyermekirodalmi folyóirattal.

Minden gyermek megrendeli a *Szivárvány*, a *Napsugár*, illetve a *Napsi* című gyermeklapot, melyeket szeretettel használnak a tanórákon is, a pedagógusok ötleteket merítenek belőlük, gyermekeink rajzai is színesítik ezeket a lapokat. Az elmúlt évben a *Napsugár* bélyeggyűjtő versenyét nyerték meg, jutalmuk egyhetes nyári tábor volt Illyefalván.

A felsorolt anyagi eredmények részben a kiépített külföldi kapcsolatainknak köszönhetőek. Segítettek és segítenek a megmaradásban a hollandiai menáldumi munkacsoport, a kanadai Benkő Alapítvány, a magyarországi Máltai Szeretetszolgálat miskolci területi szervezete, illetve a *Communitas* Alapítvány.

De az igazán lényeges eredmény az, hogy évtizedes néma küzdelem árán sikerült megtartanunk gyerekeinket a magyar tagozaton. Él még a bethlenszentmiklósiak szívében az anyanyelven való tanulás igénye, otthon a családban is magyarul beszélnek, ami a szórványban egyre kevesebb helyen észlelhető. Annak is tudatában vagyunk, hogy az úton nem lehet megállni: továbbra is sok a tennivalónk. Hisszük, hogy a világon semmi sincs véletlenül, és mindaddig dolgozni fogunk, amíg van kiért nagyokat álmodni.



Simon Kerekes Csilla

Reformpedagógiai törekvések alkalmazási lehetőségei az alsó tagozatos környezeti nevelésben

Falusi gyermek vagyok. Beleszülettem egy Kisküküllő menti, dombok oltalmában meghúzódó tájba. Gyermekkoromat a szabadban töltöttem. Magamba szívtam a virágba borult mezők bódító illatát, éreztem a gyöngyvirágos erdők enyhet adó árnyát. Nekem szólt a visszatérő kakukk s az aranymálinkó, számomra rejtett darazsat a gubacs, előlem bújt lyukba a rókafi. Enyém volt a végtelen kaszáló, a szénailat, nekem kínálkozott a szegfűgomba, s nekem alakoskodtak a bolyongó felhők. Értem pottyant a földre az ízletes, szomjat oltó vadcseresznye, s ősszel, gyönyörködtetésemre öltözött pompás színekbe az elcsendesedő erdő.

Tanítványaim, városi gyermekek lévén, egy betonrengetegbe születnek, s számukra a természet csak a fulladozó fát, a letéphető és szirmaira szedhető virágot, a szeméttárolásra is alkalmas parkot jelenti, vagy egy olyan hétvégi kiruccanást, mely sütésre vagy hangoskodásra ad teret. Nem jelent számukra értéket a változatosság, a varázslatosság, a titokzatosság. A mai gyermekeket már nem a mező szépsége, nem a madár dala vagy az erdő csendje nyugtázza le, hanem a számítógép billentyűzete, a képernyőn gyorsan váltakozó képek. Volt olyan tanítványom, aki csodálkozva vette tudomásul, hogy a boltokban vásárolt tojás a tyúk tojása, s olyan is akadt, aki sokkal több autómárkát tudott felsorolni, mint madárnevet. A mai iskolás elszakadt a természettől fizikai és szellemi értelemben is. Nem ismeri közelről természetes környezetét, hiszen lassan nem lát háziállatokat sem, nem tudja, milyen hangot adnak ki. Ha nem ismeri, nem is szeretheti, így tehát számára nem lehet érték, csupán tananyag. Pedig a gyermek harmonikus fejlődéséhez elengedhetetlen, hogy tapasztalja, megismerje, megszeresse és megértse, majd cselekedetein keresztül óvja a természet és az ember által teremtett környezetet. „Ahhoz, hogy az ember (jobb) összhangban élhessen a természettel, meg kell ismernie, meg kell tapasztalnia azt. (...) A természetben tapasztaltak, amellet, hogy örömet szereznek, kielégítik a kalandvágyat, és kapcsolatot teremtenek a természettel, jó lehetőséget kínálnak az emberi kíváncsiság feltámadására is. Ha valaki rádöbben arra, hogy egy mező nem csupán tájba ékelt zöld folt, hanem növények és állatok sokfélesége, akkor ez a felismerés indíttatást ad arra, hogy vele természettudományos nézőpontból is foglalkozzék. Az érzelmi kapcsolat és a belőle született tudás jó alap a későbbi döntésekhez.” (Susane Papst, Ch. Braun)

Két évtizedes tapasztalatom azt mutatja, hogy hazánkban a meghirdetett reform ellenére, az I–IV. osztályos környezeti nevelés csaknem teljes mértékben elméleti síkon marad. A környezeti nevelés csak formális. Az ismeretanyag ömlesztése folyik érzelmi megalapozás és személyes tapasztalat nélkül. A tanulók az ismereteket padban ülve, főleg olvasás útján, esetleg képek nézegetésével sajátítják el, pedig kisiskolás korban ez a legkevésbé hatékony tanulási módszer. A személyes tapasztalat, az élmény teszi maradandóvá az ismereteket. A városi iskolák elhelyezkedése, környezete, a heti egy alkalomra korlátozott természetismereti óra, a szemléltetőanyagok, a kísérletezéshez szükséges eszközök és feltételek hiánya, a tanítók elavult munkamódszerei rányomják bélyegüket a környezeti nevelés egészére.

A paradigmaváltás a környezeti nevelés terén is elengedhetetlen. Az iskolai környezetismeretnek főként a környezet iránti fogékony magatartást kell kialakítania. Ebben segíthetnek a reformpedagógiai irányzatok, melyek módszerei hatékonyan alkalmazhatók a hagyományos oktatásban.

Igazán hatékony környezeti nevelés csak tantárgyi integrációban történő tanítással érhető el. A tanulóknak csak akkor lehet az összefüggéseket közvetíteni, ha megmutatjuk nekik, hogy a különböző tantárgyak hogyan egészítik ki egymást. *Juhász-Nagy Pál* nyomán tudjuk, hogy „a kulturált állapot elérése, az ökológiai műveltség megszerzése csak a kultúra területeinek (mítosz, művészet, tudomány) összekapcsolásával érhető el.” (Alakítsuk ki nevelési rendszerünket, környezeti nevelési filozófiánkat, holisztikus gyakorlat. Összeállította dr. Gulyás Pálné, Budapest, 1996; 2. melléklet; a továbbiakban Gulyás P.)

A kilencvenes évek elejétől szivárogtak be hazánkba azok a módszerek, játéktechnikák, melyek révén könnyíthetők, oldhatók az ismeretátadás kényyszerhelyzetei, s azok a reformpedagógiai irányzatok, melyek arra bíztatnak, hogy merjünk elszakadni a tanóra-tantárgy-tananyag rendszerünkötől, s az integrált oktatás lehetőségeit kihasználva változatosságában, ugyanakkor egységében láttassuk a világot. Azt gondolom, hogy tanulva az újítást vállaló, utat kereső pedagógusoktól, a reformpedagógiai irányzatok egyes elemeinek alkalmazásával, a tapasztalatokból kiindulva, a tanulók cselekvésén át a természet szeretetteljes megértéséhez eljutva sikerül az értékek megőrzését megtanítani, és elérni azt, hogy a felnövekvő nemzedék tájékozottan, a modern kor kihívásainak megfelelően, harmóniában éljen a természettel.

Reformpedagógia az alsó tagozatos környezeti nevelésben

Nyolc évig dolgoztam alternatív oktatásban. Ez idő alatt ismerkedtem meg a reformpedagógiai irányzatokkal, ezen belül a környezeti nevelés sokszínűségével. Igyekeztem az alkalmazható elemeket, tartalmakat, módszereket – a tantervi keretek betartásával – az általam vezetett Step by Step osztályban kipróbálni. Nem áll szándékomban az eredményeket a hagyományos oktatás

eredményeivel összehasonlítani, mert ez csupán az ismeretanyag mennyiségét mutatná meg. A hagyományostól eltérő munka eredményei a későbbiekben mutatkoznak meg. Step by Step osztályban tanító kollegáinkkal együtt volt alkalmunk tapasztalatcserét folytatni, az eredményeinket ismertetni, a munkamódszereinket megosztani hagyományos osztályban tanító pedagógusokkal, a Pedagógusok Háza által a 2004–2005-ös, valamint a 2006–2007-es tanítási években szervezett és általam is vezetett tanfolyam (Oktatási alternatívák) keretében. A visszajelzések azt bizonyították, hogy sok, az alternatívákból kölcsönzött ötlet jó eredménnyel alkalmazható hagyományos osztályokban is.

Célom:

- felhívni a figyelmet arra, hogy mennyire elszakadtunk környezetünkől, mennyire el tudjuk idegeníteni a gyermekeket a tantárgyként tanított természetismerettől;
- bizonyítani, hogy szükséges és lehetséges a változtatás, egy előítéletektől mentes nyitás az újra, saját, valamint a felnövekvő generáció érdekében;
- mivel kevés gyermek vesz részt iskolán kívüli környezeti nevelési programon, ízelítőt szeretnék adni az iskolai keretek között megvalósítható, a reformpedagógiák által nyújtott lehetőségekből, be szeretném mutatni ezek alkalmazását az általam vezetett osztályban.

1. A tudományközpont

A központnak félévente választott felelősei vannak, akik az élősarokban lévő állatokról gondoskodnak, ellenőrzik az eszközök használatát, és nyilvántartják a könyvkészletből otthonra kikölcsönzött könyveket.

A központban található a kísérletezéshez szükséges eszközök, a kísérleteket leíró kártyák, a mikroszkóp. A gyermekeknek kötelességük az eszközök rendeltetésszerű használata és használat utáni tisztítása.

Végezhetők hosszabb távú megfigyelések is: tanítványaimmal például egyik őszi kirándulásunk során gyűjtött dió, vadgesztenye, szelídgesztenye és tölgy termését ültettük ládába, s követtük csírázásukat, fejlődésüket. Megfigyeléseinket naponta jegyeztük. Növekedésük pontos jelzésére mérőrudacskákat állítottunk melléjük. Tavasszal kiszedtük a ládából, megfigyeltük gyökérzetüket, és udvaros házban lakó pajtásaiknak adtuk örökbe.

A központban figyelhettük meg a növények szaporításának módozatait. Sok dísznövényt szaporítottunk dugványozással, vízben való gyökereztetéssel, magok segítségével. Miután termünkben már nem fértek a szaporított növények, minden gyermek „örökbe fogadott” egyet-egyet, s otthonában gondozta. Azért, hogy a gyermekek megjegyezzék a növények nevét, névtáblákkal láttuk el a cserepeket. A teremben levő növények ápolásáról a félévenként kijelölt felelősök gondoskodtak. Ők szervezték meg a virágok friss földbe való átültetését is, mely általában csoportmunkában történt.

A Luca-ág, a Borbála-ág hajtatása is a tudományközpontban történt. A gyermekek különböző gyümölcsfaágakat hoztak, ezek rügyezését, a rügyek fakadását figyelték. Nem minden évben sikerült a zöldelltetés. Olyan években, mikor korán beállt a fagy, az ághegyekről vágott kis vesszők megfagytak, nem rügyeztek. Az is megtörtént, hogy csak február elejére hajtottak ki.

A Luca-búza viszont minden évben kizöldült. Legutóbb, a változatosság kedvéért, a gyermekek ötlete alapján kettévágott narancs húsát kaparták ki kiskanállal (ez is különleges tapasztalat volt), s a héjba helyezett virágföldbe vetették a búzát. Tálcákra helyezve tették az ablakpárkányra a díszes „cserepeket”. Két nap múlva már megjelentek a sápadt kis csírák. A gyermekek szorgalmasan öntözték a magvakat, s nőtt is a búza, de az ötödik napon meglepődve tapasztalták, hogy a narancshéj külseje penészedik, rothadni kezd. A „Miért?” kérdésre hamarosan válasz is született. Hogy a búza mégiscsak a karácsonyi asztal dísze lehessen, eldöntötték, hogy kis műanyagpohárkába ültetik. A kényesebbje azonban nem nyúlt a narancshéjhoz. Elszántabb osztálytársát kérte meg, hogy végezze el a műveletet. Az átültetés jó alkalom volt a búza gyökérzetének tanulmányozásához. Azt is megfigyelték, hogy ugyanarról a helyről indul a gyökér és a szár.

Ugyancsak a tudományközpontban neveltünk békaporontyokat. Egy erdei pocsolyából hozott, petével teli „kocsonyát” tettünk akváriumba, pocsolyavízbe. Azt szerettük volna megfigyelni, hogy ilyen körülmények között fejlődnek-e a peték, és ha igen, milyen ütemben. Nagy örömeinkre megindult a fejlődés, de mikor az ebihalak valamennyire megnőttek és kialakultak már az átlátzó kis végtagjaik, titokzatosan eltűntek. Az akváriumban egyre kevesebb poronty úszkált. A titokra későn jöttünk rá. A pocsolyavízben olyan kis fehér, szabad szemmel alig látható, apró állatkák fejlődtek ki, amelyek a kifejlett porontyra tömegesen rakódtak rá, és elpusztították azokat. Nem sikerült információt szerezni arról, hogy milyen élőlények lehetnek a „kannibálok” (a gyermekek így nevezték el őket). Hogy megmentsük a megmaradt porontyokat, az iskolához közeli patakba vittük őket.

Amint említettem, ebben a központban található az élősarok is. Az élősarok állatainak száma, faja változó. Volt olyan év, hogy halakat, teknősöket és hörcsögöt is gondoztak a gyermekek, de volt olyan is, hogy csak halak gondozását vállalták. Tehát csak olyan állatok kerülhetnek az osztályba, melyek gondozását a gyermekközösség maradéktalanul vállalja. A tanító csak segítőtárs. Az állatok örökbefogadását (mert rendszerint nem vásároljuk őket) alapos felkészülés előzi meg. A gyermekek tájékozódnak az állat természetéről, szokásairól, táplálkozásáról, gondozásának módjáról. Az összegzett anyagot a központ falitábláján helyezük el, hogy bármikor olvasható legyen. A megfelelő körülmények megteremtését követően kerülhet az állat az osztályterembe. Rövidebb szünidőkben vállalkozó szellemű gyermekek járnak be naponta etetni, a nyári nagyvakációra pedig egy-két gyermek otthonába fogadja az állatokat.

Vendégállatok is ellátogathatnak egy Step by Step osztályba. Nem minden gyermeknek engedik otthon, hogy házi kedvencet tartson, ezért lehetőséget teremtünk arra – ha csak rövid időre is –, hogy mindenki részesülhessen az apróságok okozta örömben. Az utóbbi évben például nyuszi és papagáj volt egy-egy hétig vendégünk. Gondozásukat a gazdája folytatta, de beavatta a kíváncsikodókat is. A Step by Step osztályba járó gyermekek jellemzője, hogy imádnak „búvárkodni”: a vendégállatokról is sok-sok információt gyűjtenek össze.

A talaj tanulmányozásakor került sor egy kísérletre, mely szintén a tudományközpontban zajlott. Egy láda egyik felébe puha kerti földet, a másik felébe törmelékes földet tettünk. Az önkéntes „gilisztaberzserzők” bemutatták különböző helyről gyűjtött gilisztáikat (talajtól függően más-más a színük), majd számlálás után arányosan helyezték el a láda két felén. Néhány nap múlva kiborítottuk a földet. A gyermekek megkeresték a gilisztákat, s azt tapasztalták, hogy a törmelékes földből áthúzódtak a kerti földbe.

A rejtett életmódot folytató élőlényeket egy másik kísérlet folyamán is igyekeztünk megfigyelni: két 15x15 cm méretű üveglapot 2 cm-es távolságra egymástól egy talppal ellátott háromoldalú keretbe helyeztünk. A felső része nyitott maradt, itt töltöttük meg földdel a kis üvegládát. A meglévő összes gilisztát behelyeztük, a tetejére fűmagot vetettünk. Azt szerettük volna megfigyelni, hogy a giliszták hogyan mozognak. A rendszeres öntözés következtében a fű serkenni kezdett, és megfelelően nedves volt a talaj a giliszták számára is, mégsem sikerült egyet sem megfigyelni. Némi kutakodás után rájöttünk, hogy a giliszták irtóznak a fénytől, ezért húzódnak el. Két könyvet rögzítettünk az üveglapokhoz, hogy elsötétítsük a felületet. Következő nap már sikerült megfigyelni néhány, az üveg falához simuló gilisztát. Ezen kívül érdekes és tanulságos látvány volt az egyre erősödő fű gyökérzete.

A *Barangoló* (munkafüzet) egyik ajánlott feladata volt a havonta történő információgyűjtés tetszés szerinti állatról. A rajzzal, képpel, szöveggel ellátott ívek bemutatás után a tudományközpontba kerültek, így bárki megtekinthette. Tanév végére kis gyűjtemények kerekedtek ki, melyeket a gyermekek (más gyűjteményekhez hasonlóan) hazavittek. Mivel minden könyvecske meglepetés a szülő számára, a gyermekek igyekeztek saját erőfeszítéssel, szülői segítség nélkül (tanítói útmutatással) elkészíteni azt.

A tudományközpont számos időszakos kiállításnak is helyet ad. Ide állítjuk ki a kirándulások alkalmával begyűjtött tárgyakat (kövek, csigaházak, fakéregdarabkák, őszi bogyótermésekből készült csokrok, száraz növényi részek...), de ide kerülnek a gyermekek egyéni gyűjteményei is.

A szelektív szemétygyűjtés sem idegen tanítványaink számára. Az osztályterembe három kukát helyeztünk, külön gyűjtjük a papírt, külön a műanyag palackokat és a csomagolóanyagokból származó hulladékot is. (A gyermekeket nem értesítettük arról, hogy iskolaszinten a hulladék ugyanabba a szeméttárol-

lóba kerül, nincs szelektív gyűjtés. Attól tartottunk, kedvüket veszítik. Önerőből pedig nem tudjuk gyűjtőállomásokra szállítani a papírt, mert többbe kerül a szállítás, mint a papír értéke. Egy iskolaszintű akciót pedig nem lehet megszervezni, ha a felek nem érzik magukat érintetteknek.) Volt olyan időszak, hogy a szülőkkel való közös egyeztetés nyomán minden gyermek ételes dobozban hozta eledelét. Sajnos, egyszerűbbnek tűnt a szülőknek a fóliába való csomagolás, mert az akció rövid életű volt.

2. A naptárak

A Step by Step osztályokban többféle naptárt vezetnek a gyermekek:

a) A hónapokat jelző naptár

Évszakoknak, hónapoknak megfelelő kivitelezésű. Szerepe: megtanítani a gyermekeket tájékozódni az év hónapjai, napjai között, megismertetni a nap, hét, hónap, évszak és év fogalmával, és figyelmét a jeles napokra irányítani.

Minden hónapra külön-külön készül egy nagyobb méretű naptár. Első osztályban a tanító készíti, és a számokat feltünteti rajta. Általában grafika és hónaphoz illő versrészlet is kerül rá. A tanító feltünteti a hónapok különböző elnevezéseit is. Nagyobb osztályokban már maguk a gyermekek készítik és töltik ki. A reggeli találkozók alatt megbeszélik a dátumot, a napot, megnevezik az évet és a hónapot. Ezt követően természet, levelet, időjárási jelenségeket stb. ábrázoló jellegzetes matricákat ragasztanak a naphoz.

Következik: a nap eseményeinek a megbeszélése. Az események felsorolásában segítséget nyújtanak a tanítók által elkészített kártyák. Elsőként a névnapok, ezek eredete, jelentése, a név híres viselői szerepelnek. Helyet kapnak a világnapok, ünnepek, a természethez fűződő jelenségek (például a napfordulók), az időjárással kapcsolatos népi jóslások. Az ezek alapján készített emlékeztető kártyák a megbeszélést követően kerülnek fel a naptárra. A jeles eseményeket az időfán is feltüntetjük (az ősziakat levelekre, a télieket hópolyhekre, a tavasziakat virágokra... írva). Az időfán kerül kiemelésre a gyermekek születésnapja is.

A kártyák négy dobozban kapnak helyet, a négy évszakot szimbolizálva. Minden doboznak három-három rekesze van, ezzel a hónapokat jelezzük. A hónapoknak többféle elnevezését is feltüntettük (például: november – ősztető, enyészet, Szent András). Minden rekesz belseje lépcsőzetes (4–5 lépcső), a hetek érzékeltetésére. Minden lépcsőfokra annyi kártya kerül, ahány nap van az illető héten. Pl. a 2012-es év februári hónap első lépcsőfokára csupán négy kártya kerül, a másodikra, harmadikra, negyedikre hét-hét, az utolsóra három.

A naptárban megemlítjük a népszokásokat, a mezőgazdasági munkákat is.

A naptáron a szabadnapokat vidám rajzokkal jelöljük. Minden pénteken előre megbeszéljük a szombati és vasárnapi eseményeket is. Ugyancsak ekkor ismétéljük át a hétre vonatkozó legfontosabb eseményeket, tudnivalókat. A rendszerezés a hónapok végén is megtörténik.

b) Időjárási naptár

Ugyancsak évszakoknak, hónapoknak megfelelő kivitelezésű az időjárási naptár. Célja: az időjárási megfigyelések rendszeres jegyzése, összehasonlítások, következtetések megfogalmazása. Mielőtt elkezdenénk vezetni (első osztálytól kezdve), meg kell beszélni bizonyos alapvető fogalmakat, jelenségeket, ezek kialakulását (még mielőtt a tanterv alapján szóba kerülnének). Például: felhő – parányi, a levegőben lebegő víz-, illetve páracseppek sokasága. Ha a páracseppek összetapadnak, nőnek, nehezednek, eső alakjában hullnak a földre. Ha a vízcseppek megfagynak, hópelyhekké válnak.

Az időjárási naptár kitöltése a reggeli találkozó egyik jelentős mozzanata. Két napra kell odafigyelniük a gyermekeknek. A jelenlegire és az elmúltra, mert egész napra kiterjedő megfigyeléseket végzünk. A munka mozzanatai:

- ✚ Az ablakhőmérőről a szolgálatosok leolvassák a hőmérsékletet, ismergetik társaikkal, és beírják a naptár megfelelő rovatába. Ha köd vagy harmat, esetleg dér keletkezett, azt is bejegyzik.
- ✚ Közösén megbeszéljük az elmúlt napi időjárási összetevőket (szél, csapadék, napsütés, felhőzet). Ezt követően kiegészítik a megfigyeléseket. Hónap végén elkészíthető a hónap hőmérsékletének görbéje.

A rövidebb távú, de folyamatos megfigyelések és változások jelzésére szolgál az időjárási óra. Ezt a tanítás ideje alatt többször beállítják, átállítják, a beállt változások függvényében. Például: meg lehet figyelni a felhőzet, napsütés váltakozását egy óra leforgása alatt; az órának több mutatója is lehet, mert ugyanabban az időben fújhat a szél is, eshet az eső is, villámlhat is, de lehet csupán napsütés vagy szél. Az időjárási órát minden gyermek otthoni használatra is elkészítette, így a megfigyeléseket rövidebb időközönként is jegyezhetik.

c) A természet eseménynaptára

Ez a legnehezebben elkészíthető, kitölthető. Célja: a természetben, a növény- és állatvilágban végbemenő változások nyomon követése. A szobában, tanteremben ülő gyermek keveset észlel abból, ami az őt körülvevő élővilágban évente menetrendszerűen zajlik le. Három–négyhetente tett kirándulásaink sem elegendők a teljes körű észleléshez. Ezért e naptár kitöltéséhez elengedhetetlen a könyvek felhasználása. Az alábbiakban bemutatott naptár elkészítéséhez Varga Domokos *Erdei esztendő* című könyve szolgált alapul.

DECEMBER	JANUÁR	FEBRUÁR
A nálunk telető madarak csapatokban keresik a magvakat. Sűrű bokrok, farakások közé húzódnak a fagy elől. Az őzek, szarvasok főleg a hó felett keresik az eledelt. A vaddisznók a hó alól szedgetik a lehullott termést.	A telető madarak csapatokban verődve keresgélnek a magvakat. Sűrű bokrok, farakások közé húzódnak, hogy meg ne fagyjanak. Az erdészek gondoskodnak a vadak etetéséről.	A medve megszüli kicsinyeit (kb. kettőt). A rigó négy-hat tojást rak, 13–14 nap múlva költ. Nyílik a tőzike. Virágzik az égerfa, a kecskefűz, a nyír, a nyár, a mogyoróbokor, a som.

MÁRCIUS	ÁPRILIS	MÁJUS
Nyílik a tőzike. Virágzik a szártalan kankalin. Rügyet bont a vadkörte. Felébred a sün, a borz.	Virágzik a szártalan kankalin. Bomlani kezd a nárcisz. Nyílik az aranyfa, a juhar, a kökény. Megindul a rügyfakadás. A hónap vége felé 4–6 tojást rak a fakopáncs, 12–13 nap alatt költ. 3–5 tojást rak a gólya, 30–33 nap alatt költi ki. Előbújnak a férgesek.	Virágzik a nárcisz, a gyöngyvirág, a szőlő, a bodza, a vadgesztenye, érni kezd a szamóca, a málna. Kibújnak a kis harkályok az odúból, előbújik a cserebogár. Fakad az akác, növekednek az erdei emlősök fiai. Rajzanak a méhek, cserebogarak, 4–5 tojást rak a sárgarigó, 14–15 napig kotlik.
JÚNIUS	JÚLIUS	AUGUSZTUS
Érik a szamóca, a málna, virágzik a hárs és a vadgesztenye. Ez az erdei gyógynövénygyűjtés ideje. A fiatal mókusok kijárnak már a fészükéből.	Érik a szamóca, a málna. Az erdei gyógynövénygyűjtés ideje. A hónap elején kirepülnek a kis sárgarigók. A hónap vége felé kezdenek kirepülni a kis gólyák.	Kirepülnek (55 napra költés után) a kis gólyák. A szarvasoknak új szarva nő. Rendre elhallgatnak az énekesmadarak. Gyűjthető a kakukkfű.
SZEPTEMBER	OKTÓBER	NOVEMBER
Érik a mogyoró, vörösödik a som, sárgul a vackor, pirul a vadalma. Érik a szőlő. A seregélyek csapatokba verődve pusztítják az érett gyümölcsöket. Vonulni kezdenek a vándormadarak.	Színesednek a fák, potyog a a bükkmakk. Pörögnek a juharok, a hársak. Beérik a csipkebogyó, a galagonya, a kökény. Az állatok bundája sűrűbbé válik, színt váltanak, híznak, ételmezt gyűjtenek.	

Minden gyermek kapott egy üres naptárat. Év közben, az olvasottak, hallottak, a tapasztaltak alapján folyamatosan töltötték ki.

3. Madárka, madárka

A 2006–2007-es tanév őszén indítottunk elsős gyermekek kérésére egy madármegismerési témakört (tanítást kísérő projektet) annak kapcsán, hogy kevés gyermek tudott megemlíteni olyan énekesmadarakat, amelyek télire elvonnak vagy nálunk telelnek.

Elsőként a gyermekek saját forrásanyagaikból szereztek információkat a madarakra, az áttelelésre vonatkozóan. Néhány ismertebb madár képét be is mutatták, viszont, ha sétáink során megpillantottunk egy-egy madarat, nem ismerték fel. Ekkor született egy több hetet felölelő témakör ötlete.

A tervezés során eszembe jutottak a Waldorf-iskolákban előszeretettel használt állatleírások. Herman Ottó *A madarak hasznáról és káráról* (Budapest, 1901) című könyvének alapján összeállítottunk egy könyvecskét, mely a madarak

általános jellemzői, testfelépítése, szaporodása, a fiókák nevelése, az áttelelési nehézségek mellett 15 madár ismertetését tartalmazta. (Az információkat Béli Miklós *Madárhatározó* című könyve segítségével egészítettük ki.) A témakör során hetente ismerkedtünk meg egy-egy madárral. A tevékenységek az interdiszciplinaritás jegyében zajlottak, irodalommal, kézimunkával, rajzzal, matematikával egybekötve.

A témakör elején ablaketetőt készítettünk, madáreledelt helyeztünk el az osztály ablaka előtti fára. Folyamatosan figyeltük az etetőt látogató madarakat, feljegyeztük gyakoriságukat.

A könyvecske munkalapok formájában került a gyerekekhez. A munkalapokhoz egy-egy színes képet mellékelünk, melyet a gyermekek kellett bera-gasszanak, s majd e kép alapján, a tanítóval együtt dolgozva színezték a körvonallakkal felvázolt fekete-fehér madarakat. Így alaposan megfigyelték a madár színeit, egyedi jellegzetességeit. *Herman Ottó* vidám, mókás hangvételű leírásai lenyűgözték a gyerekeket, és mindig türelmetlenül várták az „újabb madárkát”.

A tanító munkaeszköze egy nagyméretű ív (melyen megjelent a tanulók munkalapján is olvasható szöveg, a madár színes és körvonalas képe), valamint zsírkrétakészlet volt.

A madárismertető közös olvasását követően (szinte hihetetlen, hogy az elsős gyermekek négy hónap alatt szinte észrevétlenül tanulnak meg olvasni ismeretlen, de érdekesítő szövegek alapján!) megbeszéltük az olvasottakat. A tanító kérdéseit követően a gyermekek tettek fel egymásnak kérdéseket. A tanulók lapján levő egyik körvonalas madárka színezését követően, felvételről hallgattuk meg a madár hangját, ez bizonyult a tevékenység fénypontjának. Másodszori hallgatás alatt a gyermekek önállóan színezték ki a második, tükörképes madárkontúrt. A nap folyamán, a gyermekek kérésére (központcserék alatt is) többször hangzott el a madárdal.

A tevékenység végén egy színes fényképből kivágott, tükörképesen össze-ragasztott madárka „repült” fel egy talpra rögzített, a tudományközpontban elhelyezett kőris ágára.

Párhuzamosan a madarakkal való ismerkedéssel, egy kis zenés előadás összeállításán is dolgoztunk. Ez teljesen spontánul alakult így. Egyik tanuló lány egy régi hanglemezt hozott az iskolába, mely rigókról, csízokról, harkályról szóló dalos játékot tartalmazott. Címe: *A lusta kisrigó*. Mindnyájunkat megragadott a tanulságos zenés történet, s a gyermekek lelkesedésére és fáradhatatlanságára alapozva naponta megtanultunk egy-egy dalrészt, mígnem a végére jutottunk. Ugyancsak a gyermekek ötlete és elképzelése alapján elkészítettük a jelmezeket, a díszletet, kiosztottuk a szerepeket, s betanultuk a darabot.

A témakör végén könyvecskévé fűztük a munkalapokat, és címet adtunk neki: *Madárka, madárka*. Alcíme: *Énekes madaraink*.

Ugyancsak témazáró tevékenység volt a gyermekek által megszervezett vetélkedő, melynek során csapatokba szerveződve mérték össze tudásukat. A témazárás része volt *A lusta kásvigó* bemutatója, melyet a szülők lelkesen fogadtak. Az előadással óvodákba is ellátogattunk, s tévéfelvétel is készült róla.

A gyerekek kitartó és eredményes munkájának jutalma egy erdei kirándulás volt, melynek során – már tavasz lévén – volt alkalmuk a természetben is megfigyelni és felismerni a madarakat és dalukat.

4. Almaprojekt

Folyamatorientált, tanítást kísérő almaprojektünket ugyancsak ősszel kezdtük el. Az első teendő a témaválasztás volt. Az őszi betakarítás kapcsán került szó a zöldségekről, gyümölcsökről. Egyik tanuló egy reggeli találkozóra négy almafajtát hozott, bemutatta, felszeletelte, és végigkóstoltatta társaival. Miután kialakult egy ízlés szerinti rangsor, ismertette a fajták nevét. Ekkor született meg az igény többfajta alma megismerésére, s az *Almaprojekt* (a gyermekek természetesen ebben a korban nem használják ezt a kifejezést) gondolata. Mivel környékünkön kevés az elterjedt almafajták száma, megegyeztünk, hogy mindenki megpróbál információt szerezni, de közben feljegyez mindent, amit almával kapcsolatosan olvas. Célunk az volt, hogy minél több információt gyűjtsünk, és osszuk meg egymással. Egy hét alapgyűjtési időt szabtuk meg, de kiegészítést bármikor elfogadtunk. A hét leteltével a következő adatok gyűltek össze (ezeket természetesen rendszereztük).

Irodalom	Képzőművészet	Matematika	Egészségtan
Szólások, közmondások; találós kérdések. Biblia. Mesék Weöres Sándor, Kányádi Sándor, József Attila versei	Motívum népi alkotásokban. Magfűzés. Almaszínek.	Tömeg, szimmetria, törtek.	Vitaminok
Növény	Eledel	Zene	Emberi test
Fa és ennek felépítése. Fajta. Kukac, kártevők.	Pite, leves, babaétel, aszalás, kompót, lekvár.	Hangértékek. Halász Judit: Almaszós. Népdalok (Vásárhelyi piacon). Gyermekjátékok. Megzenésített versek: Zengő ábécé.	Érzékszervek, egyensúlyozás.

A téma feldolgozása több hetet vett igénybe. Közben megejtettünk egy látogatást a városszéli gyümölcsösbe, megfigyeltük a fákat, a különböző terméseket. A gyűjtött almából kompótot készítettünk az iskolában. A tartósított almából folyamatosan fogyasztottunk (úgynevezett almanapokat tartottunk), a magvakból karkötőt fűztünk, kézimunkákon díszítőelemként használtuk. Mivel pontosan a projekt idejére esett a kétszázadik tanítási nap (a Step by Step osztályokban megünneplik a kerek százas napokat), kétszáz szárított almakarikából készítettünk faliképet. A maradék almakarikákból gyönyörű karácsonyfadíszeket, üdvözlőlapokat varázsoltunk.

Projektzárás

A projekt értékelésekor jutalmaztuk a gyermekek munkáját.

Farsangi multság keretében elfogyasztottuk a kompótot, a szülők segítségével almafánkot készítettünk.

A tanult irodalmi anyagokból kis gyűjteményt készítettünk, a dalokból, versekből műsort mutattunk be a szülőknek, a meséket bábokkal dramatizáltuk.

A szülők jutalmazták a gyermekek munkáját.

5. Újrapapír

A második munkafüzet (*Barangoló*) egyik témája a papír, ennek készítési módja. Javasolt tevékenységként szerepel az újrapapír készítése. Ennek megvalósítását mutatom be.

A gyermekek az iskolában tojástartókat daraboltak fel és áztattak vízbe. Otthoni feladatuk volt, hogy reklámpapírt aprítsanak, és vízbe áztatva hozzák el az iskolába.

A cél az volt, hogy kétféle alapanyagból készüljön papír.

Kétnapi áztatást követően mixerrel kevertük pépessé az anyagot. A gyermekek azt tapasztalták, hogy a tojástartót pépesebbre lehet keverni, a reklámlapokból készült anyagot sajnos nem, mert nagyobb papírdarabok maradtak benne. (A jelenségre magyarázatot is találtak.) Ráadásul az eleve színes reklámlapok csúnya kékszürkés színt adtak a pépnek. Ezért a gyerekek úgy döntöttek, a tojástartóból készült pépet fogják elsőként felhasználni.

Mivel nem volt lehetőségünk keret készítésére, egyszerű ablakhálódarabbal próbáltuk ki a merítést. Miután a gyerekek kitapasztalták, hogy milyen állagú kell hogy legyen az anyag, hogy mennyit kell egy alkalommal meríteni a hálóra, sor kerülhetett az alapanyag színezésére. Elsőként a fehérrel próbálkoztak, de hamarosan tapasztalták, hogy bármennyi festék kerül a péphez, úgysem sikerül előállítani a kereskedelemből ismert hófehér papírt. Piros, kék és sárga

színnel próbálkoztak. Színezés után minden gyerek rendre merített, és az otthonról hozott vásznan szárította a papírt. Voltak sikertelen merítések is, mert a háló felületére nem került fel egyenesen az alapanyag, de lehetősége nyílt minden gyermeknek a merítés megismétlésére. Miután elfogyott az anyag, előkerült a reklámlapok pépje. Mivel a szürkés-kék szín nem tetszett nekik, sárgát kevertek hozzá, így jött létre a zöld színű anyag.

A türelmetlenség miatt a száradást siettetni akarták. A megsikkadt papírt óvatosan levették a vásznonról (természetesen nem mindenkinek sikerült tökéletesen), és tálcára téve a fűtőtestre helyezték. Érdekes megfigyeléseket végeztek ekkor is. Tapasztalták, hogy a szélről befelé kezd száradni a papír, mert ott vékonyabb. Rájöttek arra is, hogy száradáskor kivilágosodik a szín.

A szinte teljesen száraz papír préselése következett (kezdetleges eszközökkel), hogy a feltűródött szélék kisimuljanak. A préselés ideje alatt lejegyezték a füzetekbe a készítés menetét és megfigyeléseiket.

Karácsonyi időszak előtt lévén, azt javasolták, hogy készüljön üdvözlőlap a kis papírlemezekből. Mindenki saját elképzelése szerint dolgozott.

Összegzés

Dr. Gulyás Pálné írja a természettel kapcsolatban:

„A természet az ember élő-lakóhelye. Az ember élvezi, elfogadja a természet adottságait, megőrzi, megóvja utódainak is, csak elfogadható határokon belül – indokolt esetben – változtatja.

A természet az ember és utódai létének feltétele, eszközkészítésének tárgya, nyersanyagainak, energiájának forrása. Az ember kész a természet történetét, folyamatait, szerkezetét, funkcióit megismerni, élettelen, élő anyagait, kincseit számba venni. Képes létfenntartásához folytatott tevékenységében a természet törvényeit betartva, kincseit csak indokolt mértékben felhasználva, a Föld eltartó képességét figyelembe véve, célját elérni.” (Gulyás P.: i. m. 3. melléklet)

Jó volna a fentiekben leírt állapotot elérni. Mi, pedagógusok, sokat tehetünk ennek érdekében. Hogy milyen eszközökkel, talán nem is olyan fontos. De minden tanítónak a leghatékonyabb módszereket kell kiválasztania.

A hazai tanítói társadalom megosztott annak megítélésében, hogy eredményesek-e vagy nem a hazánkban meghonosodott alternatívák, köztük a Step by Step. Meggyőződésem, hogy nem légből kapott, szakmailag megkérdőjelezhető felmérések alapján kell ítélni, és nem olyan pedagógusok elfogult véleményét kell figyelembe venni, akik nem ismertek meg és nem próbálták ki semmilyen más alternatívát. Olyan józan gondolkodású, tájékozott, széles látókörű tanítók véleményére érdemes figyelni, akik közvetlen tapasztalataik alapján

felszínre tudják hozni a pozitívumokat, a negatívumokat. Érdeemes a gyermekek és szülők véleményét is meghallgatni. Úgy érzem, fennáll annak a veszélye, hogy az alternatívák – az egyre csökkenő gyermeklétszám és az iskolák közötti versengés miatt –, a pedagógusok és iskolavezetők között folytatott értelmetlen, ésszerűtlen vita áldozataivá válnak. A XXI. században a hagyományokhoz való ragaszkodás nem lehet a folyamatos fejlődés gátolója. E két folyamat egészségesen kiegészítheti egymást.

A konkrét tevékenységek bemutatásán keresztül szerettem volna bizonyítani, hogy sikerrel alkalmazhatók a reformpedagógiai elképzelések egyes elemei a sok lehetőséget biztosító Step by Step osztályban vagy a hagyományos oktatásban, ha nem tartjuk a tankönyvet a tanítás bibliájának. Tudom, hogy tevékenységünk nem tökéletes; tájékozottság, felkészültség, eszköz vagy támogatás hiányában rengeteg lehetőséget elszalasztunk; hogy sok elképzelés megvalósíthatatlan iskolánk gyenge felszereltsége miatt. De biztos vagyok benne, hogy ez a kevés is, amit többletként, másként nyújtottunk tanítványainknak, hozzájárul ahhoz, hogy érdeklődő, nyitott, a természetet szerető, Wass Albert szavaival „látó emberek” legyenek. Meggyőződésem, hogy a hagyományos osztályokban oktató, rugalmas tanítók is megtalálják annak módját, hogy a gyermekek kezdeményezésére és érdeklődésére építve oldott hangulatú, tartalmas tevékenységekkel vezessék a gyermekeket a megismerés útján. Egyetlen pedagógusnak sem szabad szem elől tévesztenie azt, hogy tevékenységével hozzájárulhat a környezeti válság elmélyülésének megakadályozásához, az élő természet fenntartásához kapcsolódó felelősségteljes magatartással rendelkező nemzedék formálásához, egészséges életmódjuk, életvitelük valóra váltásához, egy testi-lelki és szociálisan is egészségesebb, erősebb korosztály felneveléséhez.

Ajánlott irodalom

- Béldi Miklós: *Madárhatározó*. Kolozsvár, 1980, Dacia Könyvkiadó.
- Gulyás Pálné (szerk.): *Alakítsuk ki nevelési rendszerünket, környezeti nevelési filozófiánkat*. Holisztikus gyakorlat. Budapest, 1996.
- Herman Ottó: *A madarak hasznáról és káráról*. Budapest, 1901, M. Kir. Földművelésügyi Minisztérium kiadványa.
- Kovátsné Németh Mária (szerk.): *Erdőpedagógia*. Győr, 1998.
- Mészáros István–Németh András–Pukánszky Béla: *Neveléstörténet*. Budapest, 2005, Osiris Kiadó.
- Molnár Hajnal–Simon Kerekes Csilla: *Barangoló*. Munkafüzet az I–II. osztály részére. Marosvásárhely, 2004, 2005, Hoppá! Kiadó.

- Németh András, Ehrenhard Skiera: *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest, 1999, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Németh Károly: *Helyi tanterv a Kozmikus Ismeretek tudományterületeibe*. Budapest, 1994, Montessori Oktatási Centrum.
- Papst, S.–Braun, Ch.: *Környezeti nevelés szobában és szabadban*, Bécs, 1991.
- Tóth Mária (szerk.): *Alternatív stratégiák a környezeti nevelésben*. Kolozsvár, 1998, Stúdium Könyvkiadó.
- Varga Domokos: *Erdei esztendő*. Budapest, 1973, Móra Ferenc Könyvkiadó.
- Vekerdy Tamás: *A Waldorf-iskola első három évének programjáról*. Budapest, 1990, 51. p.

Milliomos voltam Új-Zélandon

A sors úgy hozta, hogy 2011 nyarat – július, augusztus hónapot – kisebbik lányoméknál vendégeskedve Új-Zélandon töltöttem. Csak emlékezettől: ez a hely a déli féltekén, a Csendes-óceánban, Ausztráliától délkeletre, az Antarktisz felé még 2000 kilométerre van. Gyönyörű természeti környezet, sokak szerint „az utolsó földi paradicsom”, ég-föld-víz nagyszerű ötvözete. „A világ végén minden szép és jó” – írta hajdan Móricz Zsigmond, és ez, úgy érzem, tényleg érvényes erre, a földön tőlünk legmesszebb lévő, világvégi országra. Szinte tökéletes a jóléti társadalma, az életminőség alapján az ötödik a Földön, és korrupció (a Transparency International jelentése szerint) gyakorlatilag nincsen. Az oktatás, az iskola is eszményi itt. Erről egy napon mi magunk is meggyőződhattünk.

„A hosszú fehér felhő földjét”, Aotearoát, ahogy maoriul, a bennszülöttek nyelvén nevezik, a munka kultusza, tisztelete jellemzi. Sok mindent a megfeszített, felelős munkának köszönhet Új-Zéland népe. A farmerség itt alap- és nemzeti foglalkozás. Az ország dimbes-dombos legelőin 32 millió juh, szinte tízmillió szarvasmarha és mintegy 8 millió gumicsizma tapod. A lélekszám 4 millió 400 ezer körül van. Vulkánok, tavak, maorik, kiwik, azaz maorik, és az ide honosodott bevándoroltak keverékének országa ez. Amíg idejutsz, vagy hazajössz, annak a függvényében, hogy nyári vagy téli időszámítás van-e, 9 vagy 11 órát fiatalodsz, öregedsz. A családok életét az egészséges erkölcsi érzék, szemérmesség jellemzi. Az újságok is a családot, a munkáséletet népszerűsítik. Buli helyett a munka, az önállóvá válás a lényeg az iskolákban. A bulizó, kocsmázó diák fogalma itt szinte ismeretlen. Mert a felnőttek sem isznak. Például egy tizenötezres városban, Te Awamutuban, csak két kocsmá van és pár étterem, „club”, ahol szeszes italt is szolgálnak fel. A munka kultuszát valló, hirdető, sikerorientált új-zélandi ember ritkán válik az alkohol rabjává.

Az oktatás magán, valamint állami, törzsi és egyházi intézményekben történik. Léteznek önkormányzati óvodák-bölcsődék, ahol a szakképzett pedagógusok mellett a szülők is szerepet kapnak a gyermekfelügyeletben. Az iskolakötelekor 6 és 16 év között van, de a gyermekek többsége már ötéves korban elkezd az iskolát. Egyre népszerűbb (bár csak az iskolaköteles gyermekek 1%-át teszi ki) az otthoni tanítás, amikor a szülők a kézhez kapott programok alapján odahaza oktatják gyermekeiket, akik majd hivatalos vizsgákon mérettetnek meg. Az első éveket az ún. primary school-ban töltik a gyermekek (0–6. osztály), ezt követi az intermediate (előkészítő) 7–8. osztály. A középiskola a 9–13.

osztályt jelenti. A felsőfokú és szakképzés rendszerében számos színvonalas állami egyetem és magánintézmény van, a képzés mindenkinek tandíjköteles, de igen nagy a különbség az állampolgárok a és rezidensek, illetve a külföldiek által fizetendő díjak között. Említésre méltó, hogy a 14%-os kisebbséget alkotó maoriknak külön, önálló egyetemük van. És ez csak egy a kisebbség előnyös megkülönböztetése köréből. Gyakran találkozhatunk kétnyelvű feliratokkal – angol és maori nyelven.

Az iskolai siker a családban kezdődik. Új-Zélandon célszerű szülőnevelési rendszer működik. Kimondottan nekik szánt, a családi életéről, nevelésről szóló kiadványok, folyóiratok, rendezvények segítik őket komoly társadalmi feladatuk ellátásában. Már a családban kialakul a helyes életrend, értékrend és viszonyulás a munkához, tanuláshoz, társadalmi beilleszkedéshez. A fiatal családokhoz jár egy „parent educator”, szülő-oktató, azaz szociális munkás, családpedagógus, aki a szüléstől, születéstől kezdve segít minden, a családban felvetődő kérdés kezelésében, megoldásában, a gyermek hároméves koráig. Itt a játékok ritkán fegyverek, inkább munkaeszközök, munkagépek. A fizikai munka, akárcsak az egészséges, dinamikus, sportos életmód megszerettetése, már a családban megtörténik. Tízéves kortól a törvény is lehetővé teszi a gyermekek számára bizonyos munkák vállalását, ez nem kizsákmányolásnak számít, hanem a társadalmi beilleszkedést szolgáló tevékenységnek. Az ifjú nemzedék munkára szoktatását egy olyan országban, amelyben a jólét a szívesen vállalt dolgos mindennapoknak köszönhető, azonban elsősorban a felnőtt társadalom, a szülők példája jelenti. Az állami oktatás az arra jogosultaknak ingyenes, a magániskolák éves tandíja iskolától és korcsoporttól függően 11 000–18 000 új-zélandi dollár között van, hozzávetőleg 6 000–9 000 euró. Vannak különleges iskolák, amelyek még többre kerülnek. A tanulói tevékenységre – általában – nagy céltudatosság jellemző. Az életre készít fel az iskola, az érvényesülésben, az önkitaljesítésben segít. Az új-zélandi társadalomban és társadalomért való élésre, eligazodni, megmaradni a világválság, a globalizáció körülményei között. Egy vidéki, falusi iskola, a puahue-i iskola előtt haladtunk el gyakran, amelynek a homlokzatán ezt írta: Learn of life (Tanulni az életnek). Tehát a tanuló érdekelt abban, hogy jó eredményeket érjen el. Az előmenetelt állandó írásbeli, szóbeli, gyakorlati mérésekkel ellenőrzik, az eredmény kredit-, azaz előmeneteli pontokkal mérhető, hasonlítható össze.

Lányunk, Emese az internetről megtudta, hogy a cambridge-i Szent Péter Iskola (St. Peter's School), rangos magániskola, Nyitott Napokat tart, ahova minden szülőt, nagyszülőt, vagy más tanulót beíratni szándékozó érdeklődőt szívesen látnak, hogy megismerhessék az intézményt, és gyermekeiket ott taníttassák. Mi pedig feleséggel – tanárokként – igazán érdeklődőknek

számítottunk, szerettük volna tudni, hogyan működik, milyen egy új-zélandi jó iskola. És egyáltalán az oktatási rendszer. Az az irányulás munkált bennünk, mint valaha nagy Európa-járó elődeinkben: „behordani mindent Erdély csűrjeibe”, tapasztalatainkkal használni szülőhazánknak, az otthoni iskolánknak. Egy szép téli napon tehát (mert, amikor nálunk nyár van, ÚZ-on, a világ másik felén délszaki, enyhe tél) elindultunk, nejem, én meg vezetők, Emese, az izgalmas útra. Mosolyogta lányunk, tényleg úgy nézünk ki, mint két, Európából, Romániából érkezett öreg milliomos, akik az unokájukat ebben az iskolában szeretnék taníttatni. Csak a végén derült ki, hogy lányunk nemcsak egy kitalált unokára gondolt, saját gyerekeit, a most hároméves, óvodás Áront is szívesen ott taníttatnák majd, ha a jövő úgy hozza. Egyébként Új-Zélandon szinte senki sem hazudik, esetleg, nagy ritkán, ártatlan dolgokban „csúsztat”. A magántulajdon szent, lopás nincs, sok helyen lakásodat sem kell kulcsra zárnod.

Cambridge városától körülbelül 3 km-re, egy parkokkal, sétányokkal, szép épületekkel teli óriástelekre hajtottunk be. Nemsokára megláttuk a rendezvényre irányító egyenruhás tanulókat, akik az iskola központi épületéhez vezettek. Az óriási előcsarnokban ott vártak a szervezők, az igazgató, a tanárok, tanulók, akik a vendégeket végigvezetik az iskola területén, és részletesen beszélnek mindenről. Nekünk mentorként a szülőbizottság elnöke jutott, egy értelmes, talpraesett, az iskola dolgaiban igen jártas, szívélyes farmerfeleség. Miközben bebarangoltuk a legfontosabb helyszíneket, az angol vidéki építészet stílusában emelt szép épületek közt, csodálatos fák, zöldövezetek, parkolási helyek, otthonos bentlakási otthonok, panziók érintésével haladtunk előre. Vezetőnkől, Emese tolmácsolásában, megtudhattuk, hogy ez az ország egyik élenjáró, egyik legszínvonalasabb iskolája, középiskolája. Évente 1000–1100 nappali és bentlakásos diák tanul itt, és ez a „school” adja az ország gazdasági, szellemi, politikai vezetőinek nagy hányadát. Önellátó, független magániskola. 1936-ban alapították, minőségi oktatás-nevelés-képzés folyik itt. A nevelőtevékenység holisztikus jellegű, az egész személyiséget kívánják alakítani, fejleszteni a maga testi-lelki-szellemi összetevőivel. Jelszavuk: *Structa Saxo*. Ez a kifejezés arra utal, hogy az iskola szilárd tudást, alapokat ad az egyetemi továbbtanuláshoz, az élethosszú úton való haladáshoz. „Életszagú iskola”, a klasszikus, kötelező tantárgyakon kívül szaktantárgyak is vannak, varrás, egészségügyi nevelés, háztartási ismeretek, lovaglás, állattenyésztés, farmertevékenységek, egészséges életmód stb. Különböző sportágak választhatók: lovaglás, úszás, futball, gyep-hoki stb. Magániskola, magas, évente 15 000–30 000 új-zélandi dollár (tan)díjjal, ami hozzávetőleg 7000–15 000 eurónak felel meg. A bentlakással ilyen drága. A tanulók nagy része farmergyerek, így megbírják a magas költségeket, amelyek megtérülnek a kiváló pedagógusi munka nyomán. A végzősök,

választás szerint, nemzeti vagy nemzetközileg elismert érettségit tesznek, kb. 95%-uk bejut az egyetemre. A többiek is jól érvényesülnek az itt kapott képességekkel. A 7–13. osztály minden területen felfutást biztosít a tehetségeknek. Koedukációs iskola, fiúk és lányok egyaránt tanulnak itt, és mely multikulturális jellegű. Körülbelül nyolcvan külföldi tanuló jár ide, de a hazaiak is: különböző rassz, arcszín, anyanyelv, nemzet. Akik vállalják, hogy minden előítélet nélkül, angol nyelven tanuljanak ebben az alapvetően anglikán, de az ökumenizmus szellemében működő iskolában. Az egyenruha évfolyamonként változik, erősíti a közösségi szellemet. 60 hektáron fekszik az iskola, s még 180 hektáros farm tartozik hozzá, amely saját jövedelmet, önállóságot biztosít, és a legmodernebb szükséges didaktikai eszközök beszerzését, használatát teszi lehetővé. Úszómedence, fedett és szabadtéri sportpályák, szaktantermek, szilenciumi termek, számítógépes termek, könyvtárak, épülettömbök a humán, reál és gyakorlati tantárgyak számára mutatják, hogy komoly szellemi tevékenységhez megfelelő anyagi alap is szükséges.

Itt a fő cél a személyiség szerencsés, eredményes kibontakoztatása, a munkásélet megszerettetése. Gyakorlati, hasznos ismeretek átszarmaztatására, gyakorlati készségek elsajátíttatására törekszik ez a félig középiskola, félig egyetem. A pedagógus, az itteni szellemiség szerint, nem egy utált személy vagy ellenség, hanem barát, aki segít az önkiteljesítésben. Az ember, a felnőttek, a tanárok tisztelete, az illetendő viselkedés, a segítőkészség itt természetes, maguktól értetődő dolgok. Az interperszonális kapcsolatokban kötelező a mosoly, a kedvesség. Az ősi maori harci szellem tovább éltetésére törekednek, de ez nem támadó jellegű, senki ellen nem irányul. Szókimondó, a véleményalkotásban határozott, a közért áldozatot vállaló személyiségek kiművelésére törekednek. Mivel az iskola a tanulás, az életre való készülés, a személyiség kiteljesítésének helye, természetes az egészséges versenyszellem. A teljesítmény, a szerzett előmeneteli pontok szerint történik az előrehaladás, vagy a visszaminősítés is. Elképzelhetetlen órákon, vizsgákon a csalás. Ha valakit megfognának puskázni, örök életére megpecsételt lenne, bekerülne a személyi irataiba, munkát is nehezen kapna, hisz megbízhatatlan, csaló. Itt ritkák a pornó vagy erotikus megnyilvánulások. Ez egyáltalán nem „menő” dolog, és a törvény is szigorúan tiltja, bünteti. Úgy érzem, aki itt tanul, nem fog közönséges, perverz szövegeket nyíltan, bántó módon hangoztatni. A felnőttek sorában kevés a cigarettázó, az iskola füstmentes övezetnek számít. Az önálló ifjú személyiség kiművelése a cél. Tizenöt-tizenhat éves kortól jogosítványt szerezhettek a tanulók, kocsival járhatnak iskolába. Akinek ebben az életkorban nincs kocsija, az nem szeret dolgozni. Nem a szülőtől kapják a kocsit, bár annak lenne erre módja, hanem meg kell keresni, legalábbis az ár egy jó részét. A család szentsége a

hűség, a tisztaság, a rend, a fegyelem. E szerint az értékrend-iránytű szerint modellálják a növendékeket. Keményen dolgozó, mindenre komolyan odafigyelő, megbízható, a természettel, embertársaival összhangban élő, sokirányú készségekkel rendelkező embertípus kiművelése a cél. Illemtudó, fegyelmezett, szorgalmas tanulókat figyelhettünk meg, akiknek fontos az iskola jó hírneve. A bentlakási övezetben külön, egymástól eléggé távol vannak a fiúk és lányok lakásai. A nyolc „panzió” összesen 450 tanulónak biztosít otthont. Összkomfortos, négy személyes szobákban, négy, külön függönnyel elválasztott sarok szinte önálló életet tesz lehetővé. A mindenütt megfigyelhető pedáns rend, fegyelem, tisztaság, az esztétikus, kellemes környezet kiváló tanulási és életlehetőségeket biztosít, követendő modell lehet az iskolán kívüli életben is.

Benéztünk az iskolakápolnába, ahol hetente egyszer kötelező az ökumenikus jellegű istentiszteleten való részvétel. A vallás, vallásosság, a lélek művelése itt lényegi.

Pazar kivitelezésű fedett és szabadterei sportpályákban gyönyörködhetünk. A „sportakadémiákon” magas szakképzettségű edzők foglalkoznak a tanulókkal, lelkes, elkötelezett támogatók segítenek az anyagi alap biztosításában. A tanulók, a csapatok regionális, országos, nemzetközi versenyeken szereznek igen gyakran dobogós helyezést. És tantárgyversenyeken is, minden területen sok-sok babérral dicsekedhet az iskola. A 600 személy befogadására alkalmas előadóterem, auditorium óriási színpaddal, korszerű hangosítási és világítási rendszerrel minden igényt kielégít. A könyvtárak, szaktantermek, laboratóriumok, műhelyek, táborok, az egész iskola zökkenőmentes működéséhez, a kiváló pedagógusközösség javadalmazásához a tőkeerős Szent Péter Alapítvány biztosítja az anyagi alapot.

Ez az önálló iskola saját külön tanterv szerint dolgozik. Kaptunk egyet tanulmányozás végett a Szent Péter Iskola 107 oldalas tantervéből, az Academic Options 2012 Years 9 to 13-ból. Pontos, részletes, saját(os) célkitűzéseket tartalmaz minden kötelező (alap) és választott tantárgy számára, mely megfogalmazza a kitűzött célokat, és nagy körültekintéssel, komoly szakmaisággal az ellenőrizhető, mérhető részfeladatokat. Egy egyetemet is megszegyenítene a kínált lehetőségek rendszere. Ebben minden szülő, minden gyermek megtalálhatja a járható, célra vezető utat – állapítottam meg, amikor később részletesen tanulmányoztam. Csak ízelítőül tallózok a tantervből: Lélektan, Mentális higiénia, Szexualitás a serdülőkorban, Öltözködés, Kábítószeres, Táplálkozás, Stressz, Csillagászat, Motorozás, Közélet, Kereskedelmi ismeretek, Vidékismeret, Virágkertészet, Média, Tollaslabda, Atlétika, Jégkorong, Krikett, Tenisz, Torna, Kosárlabda, Rögbi, Golf, Gyephoki, Újrahasznosítás, hulladékgyűjtés, Személyiségfejlesztés, Természetvédelem, Lovak, Élet a farmon, Tanulási

stratégiák, Irodalmi alkotás, Művészetek, Művészettörténet, Festőművészet, Fényképezés, Nyomdászat, Szobrászat, Vizuális művészetek, Tánc, Színjátás, Ének és hangszeres előadóművészet, Jelenkori zene, Vallás, Nyelvek: Angol, Francia, Német, Olasz, Japán, Maori, Spanyol, Informatika, Mezőgazdaság, Biológia, Kémia, Fizika, Üzleti tudományok, Gazdaságtan, Banki ismeretek, Földrajz, Társadalomismeret, Turizmus, Díszítőművészet, Számítógépezés, Fémmegmunkálás, Famegmunkálás, Kórházi munka, Reklám, Villanszerelés, Fodrászat...

Emelkedett lélekkel búcsúztunk vezetőnktől és a nagyszerű iskola-farmtól.

Csak egy gazdag ember, milliomos taníttathatja itt gyermekét, mondta Emese, és hazamenet jókedvűen újra megjegyezte: tényleg úgy néztünk ki, mint két idős európai milliomos. Igaz, a legjobb ruhánkba öltöztünk volt, és ÚZ-on nem úgy igényesek az öltözetet illetően az emberek, mint Európában. Itthon, Udvarhelyen ma is lóg a fogason *az ott és akkor* viselt dzsekim. A feleségem néha megkérdi: „Mikor veszed már fel a milliomos kabátod?” Jót nevetünk, mert ő azt nekem a szemben lévő turkálóban vásárolta volt, három lejért. Az élmények által azonban, amit benne szereztem, tényleg milliomosnak érzem, éreztem magam. Szememben aranyat érnek azok az információk, amelyeket a St. Peter's School-ban az ideális iskoláról, az új-zélandi oktatási rendszerről szereztem. Értékes ismeretek, amelyeket itthon, remélem, kamatoztathatok. Ott pihen a Szent Péter Iskola tevékenységének teljes programja, százhet oldal, Emesééknél, a farmlakáson, a kisszekrény polcán, várva, hogy (talán) hasznosulhat Áron unokánk új-zélandi felfuttatása érdekében. És volt kenyéradó skólam számára is üzen, általam, a testi-lelki-szellemi fejlesztés lehetőségeiről, annak javítási-nemesítési módozatairól.

Nemrég tudtam meg, hogy a következő Nyílt Napokat a Szent Péter Iskolában 2012. március 25-én délután fél 2-től rendezik meg. Regisztrálás után ismerkedési séta következik az iskola területén, majd 14.45-kor közös teázás. Ajánlom figyelmükbe a címet: St Peter's School Cambridge, 1716 Cambridge Street, State Highway 1, Cambridge, New Zealand 3434. Az út odáig repülővel 22 000 km, és csak a repülést számítva, 24 óra. Jó utazást kívánok!

Fehér Katalin

Az erdélyi felvilágosodás pedagógiai gondolkodói Cserey Farkas

Életrajzírója és tevékenységének méltatói megegyeznek abban, hogy ifj. Cserey Farkas igen művelt, a magyar irodalom és kultúra kérdései iránt mélyen érdeklődő igazi felvilágosult erdélyi főúr volt, aki rendkívül sokat tett – anyagi értelemben is – a magyar irodalom, az oktatásügy, a botanika fejlesztésének érdekében. Működésének ismertetésével adós még művelődéstörténeti szakirodalmunk.¹ 1773. október 28-án született Bécsben. (Apja Mária Terézia udvari tanácsosa, és erdélyi ügyekben nagytekintélyű tanácsadója volt.)

Tanulmányait Bécsben végezte, majd utazásokat tett európai országokban, hosszabb időt töltött Németországban. Fiatalon megismerkedett a felvilágosodás eszméivel, olvasta a legjelentősebb írókat. Mint kora legtöbb arisztokrata ifja, ő is katonai pályára lépett. Őrnagyi rangot ért el, a napóleoni háborúk idején különösen kitüntette magát. Krasznai kastélya – melyet Kazinczy is meglátogatott 1816-ban, erdélyi utazása során – értékes gyűjteményeknek adott helyet. Antik gemmagyűjteménye, festményei, metszetei, ásványgyűjteménye, és apjától örökölt, de általa is rendszeresen gyarapított könyvtára rendkívül nagy értéket képviselt. A kastélyt körülvevő parkban gyönyörű botanikus kertet alakított ki, amely Erdély első, valóban értékes kertje volt, és melynek gondozására jól képzett külföldi kertészeket alkalmazott.² 1813-ban tervezetet küldött be az Erdélyi Guberniumhoz egy Erdélyben létesítendő botanikus kertről, melyet Kolozsváron szeretett volna megvalósítani, és amelyhez minden évben száz különleges „plántával” maga is hozzá kívánt járulni. Írt egy botanikai művet is, *Leírása azon Hazai Plántáknak, melyek a ház tartásában, kézművekben,*

¹ Cserey Farkas életéről és munkásságáról egy összefoglaló mű jelent meg: Györe Pál: *Iffabb Cserey Farkas*. Nagykovács, 1944, 103, l. A könyv adatai sokszor megbízhatatlanok, értékelései nélkülözik az objektivitást. Természetesen számos, az erdélyi irodalom és kultúra kérdéseit tárgyaló mű is megemlékezik Csereyről. Értékes adatokat találunk életére és tevékenységére vonatkozóan leveleiben. 1805-től kezdve levelezett Kazinczyval. Összesen 434 egymáshoz írott levelüket közli Váczy János: *Kazinczy Ferenc levelezése* c. gyűjteményében. Bp., 1890–1911. Pap Károly közli Cserey Farkas leveleit Wesselényi Miklóshoz az Irodalomtörténeti Közlemények 1906-os évfolyamában. (249–250.) Egy Széchényi Ferenchez írott levelét közli Valjavec Frigyes. (Irodalomtörténeti Közlemények. 1934, 392–393). Pedagógiai művéről: Fehér Katalin: *Cserey Farkas pedagógiai művének korabeli visszhangja*. Magyar Könyvszemle. 1987, 137–139. és u.ő.: *A felvilágosodás pedagógiai eszméi Erdélyben a XVIII–XIX. század fordulóján*. Magyar Pedagógia, 1993, 149–160.

² A krasznai kastély kertjéről elismerő szavakkal emlékezik meg Kazinczy: *Erdélyi Levelek* c. művében. In. Kazinczy Ferenc: *Versek, műfordítások, széppróza, tanulmányok*. Bp., 1979, 614–615.

kereskedésben fogatosan használtatnak címmel, de amely sajnos nem jelenhetett meg. 1816 szeptemberében azzal a kéréssel fordult az uralkodóhoz, hogy a kolozsvári akadémián állítsanak fel botanikai tanszéket.

Igazi emberbarát volt. A birtokain élő jobbágyokat igyekezett a legjobb bánásmódban részesíteni, gyermekeik neveltetéséről gondoskodni. 1812-ben nevelőházat állított fel Krasznán. 1815-ben egy „jó intézetű” református iskola felállítását határozta el. 1816-ban alapítványt tett katonai „nevelőházak” javára.

Sokat tett a magyar irodalomért is. Hozzájárult Csokonai emlékművének felállításához, elősegítette Kis János egyik művének megjelentetését. Közreműködött Barcsay Ábrahám irodalmi hagyatékának megmentésében és rendezésében. Támogatta az *Erdélyi Múzeum* című folyóirat megindítását, segítette Aranka György és az Erdélyi Magyar Nyelvmívelő Társaság törekvéseit. Levezett kora irodalmi nagyságaival. Jó barátságban volt Kazinczy Ferencsel, Kis Jánossal, Döbrentei Gáborral, Aranka Györggyel.

Maga nem tarthatott számot az írói rangra. Bár több munkát írt és fordított, ezek legtöbbje kéziratban maradt. Örökösei által birtokolt krasznai kastélya 1849-ben tűz áldozata lett, értékes könyvtára, folyóirat- és kéziratgyűjteménye, sőt a híres botanikus kert jó része is megsemmisült. Néhány elkészült művéről, köztük az erdélyi oktatásügy reformjára vonatkozó tervezetéről, valamint egy erdélyi botanikus kert alapításával kapcsolatos értékes elképzeléséről csak a kortársakkal folytatott levelezéséből tudunk.³ Felesége, Haller Krisztina halála után elhagyta Erdélyt, és Bécsben telepedett le. Az 1820-as évek közepétől kezdve egyre jobban eladósodott. Élete utolsó időszakáról kevés adat maradt fenn. Szegényen és elhagyatottan halt meg Bécsben 1842. december 25-én.

1806-ban jelent meg *A falusi nevelésnek módgyáról való vélekedés* című könyve Nagyváradon. A mű, mint könyvészeti ritkaság önmagában is figyelmet érdemel, de nevelésfilozófiai, nevelésméleti, módszertani és nem utolsósorban oktatáspolitikai reformjavaslatai miatt is fontos dokumentuma a 19. század első évtizedének.

A szerző művét Bánffy György grófnak, Erdély főkormányzójának, valamint a Főkormányzó Tanács tagjainak ajánlja. Az ajánlásban annak a meggyőződésének ad hangot, hogy az Európában terjedő „megvilágosodást” hazánkban is terjeszteni kell. Mivel a nép megvilágosodását a nevelés korszerűbb

³ Lefordította Echartshausen: *Türedelem és felebaráti szeretet* című művét (a fordítás kéziratban maradt, OSZK Kézirattár. Quart.Hung.138.) és F. Gotter: *A fekete ember* c. vígjátékát, mely 1800-ban jelent meg Kolozsváron, és melyet 1811-ben Pesten színre is vittek. Kazinczyhoz írott leveléből tudunk arról, hogy 1813-ban az Erdélyi Guberniumhoz nyújtotta be a *Plánium az Erdélyi Botanikus kertről* c. írását, amely sajnos nem maradt fenn. Több más munkát is írt, melyeket összegyűjtve 1816-ban kiadásra szánt. Címe: *Az Erdélyi Felséges Királyi Főkormányzó Tanácsnak benyújtott Hazafi igyekezetei nagyajtai Cserey Farkasnak*. A mű további sorsa nem ismert.

alapokra helyezését lehet elérni, fontosnak tartja, hogy a falusi nevelésről szóló vélekedését nyomtatásban előterjessze. Azért ajánlja a művet Erdély főkormányzójának, mert ő az a személy, aki intézkedéseket tehet a leírtak gyakorlati megvalósítására.

A mű felépítése is érdekes. Fejezetcím nélküli első harmada nevelésfilozófiai fejtegetés. Ezt követi *Az iskola házról, Az iskola mesterről*, a vallási és erkölcsi nevelés kérdéseiről szóló fejezet, majd a különböző tantárgyak tanítását tárgyaló részek következnek. A toldalékban a szerző igen fontos témákat érint. Szól az egészséges életmódról, a betegségek elleni védekezésről és azok gyógyításáról, az iskolai rendről, az iskolai előljárók feladatairól, a jutalmazás és büntetés kérdéseiről.

A bevezető nevelésfilozófiai részben a szerző annak a meggyőződésének ad hangot, hogy kora társadalmának visszasságai elsősorban a tudatlanságból erednek. Egy igazságos társadalom csak a nép felvilágosítása, szellemi felemelkedése után jöhet létre. Mint a felvilágosult gondolkodók általában, Cserey is hisz a nevelés erejében: „...azon tehetségeket, mellyekkel a természettől fel van ruháztatva az Ember, igyekezet és gyakorlás által kell nemesíteni, mert ezek nélkül az olly ember, ki születésétől fogva tsupán a természetre bízattatik, e világon a legdurvább, legügyetlenebb alkotmánya leszen. Ezen tetemes rosznak el háritására az Embernek pedig valóságos formálására, tsupán egy a valóságos eszköz, a Nevelés.”⁴

Cserey 1806-ban, a még mindig igen kemény reakció idején nem győzi hangsúlyozni, hogy: „...a Köz rendű embernek Megvilágosítása elkerülhetetlenül szükséges legyen, és hogy ezen Megvilágosítás éppen nem olyan veszedelmes, a millyennek lenni az emberi betset érdeme szerént nem ismerők állítják.”⁵

Fontosnak tartja, hogy az „igaz megvilágosodást” megkülönböztesse a „hamis”, vagy az ő szóhasználata szerint „tsalfa” megvilágosodástól. Az igaz megvilágosodást a következőképpen definiálja: „...az ő (az ember) Hazafiúi Társasági életbéli minémúsége, a Polgári szorgalmatosság, és annak sok ágú részei, a Nevelés, Vallás, és Erkölsöknek helyes Mívelése, egy általjába véve mind az, mi az Embert jobbá, és boldogabbá teszi, a mi újj Világot ad, a jónak kellemetes reménységét terjeszti előnkbe, mind ezek egy szóval: Igaz Megvilágosodásnak neveztetnek.”⁶ Kifejti, hogy a „megvilágosodás” az egész emberiség javát szolgálja. Nem csak egyes csoportoknak jó, hanem mindenkinek. Az igaz megvilágosodás – mely lehetővé teszi azt, hogy nemcsak keveseknek, hanem mindenkinek egyenlően jusson a kultúra és a tudomány áldásaiból – az

⁴ Cserey Farkas: *A falusi nevelésnek módgyáról való vélekedés*. Nagyvárad, 1806, 11.

⁵ Cserey Farkas: i. m. 12.

⁶ Cserey Farkas: i. m. 13.

egyetlen eszköz arra, hogy a népek felemelkedhessenek és gazdaságilag is előbbre juthassanak. A nép felvilágosítása, magasabb szintű oktatása nem vezet sem forradalomhoz, sem zűrzavarhoz. Kizárólag a bárdolatlanság és tudatlanság az oka az elégedetlenségnek, a zavargásoknak. A tudatlan ember képtelen a helyes és jó dolgokat felismerni és követni, éppen az ismeretek hiánya miatt: „A tudatlan vadság közönséges zűrzavarra szolgáló mótely. A bárdolatlanságban lévő a maga Emberisége kötelességeit se ismervén, hogy tudná azon tartozásoknak valóságos minéműségeit, mellyekkel köteles az Istenhez, Felebaráttjához és a Felsőbbséghez. Erkölti míve nem lévén, nyitva áll előtte a rossznak úttya.”⁷

Mindezeket a nép helyes irányú nevelésével magasabb színvonalú oktatásával el lehet kerülni: „A nevelés egyedül azon foganatos eszköz, melly a rossz vágyódásokat megzabolazza, és minden embertől eltávoztattya. A jó célra vezető nevelés által oltódik az Emberbe a nyájas szelídség, melly minden vadságot kiűzvéen alkalmatossá teszi őket a józan erkölcsöknek be fogadására.”⁸

A művelt európai nemzetek, az angolok, a franciák, a németek, sőt az amerikaiak is sokat tettek a nép iskolázásáért, felvilágosításáért. Olyan gondolkodók, mint a francia Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Diderot, Mirabeau, az angol Locke, Addison, Pope, Hume, valamint a német felvilágosodás nagyjai is nagymértékben hozzájárultak a korszerű polgári nevelési rendszer alapjainak lerakásához országaikban. Cserey nézete szerint a felvilágosult uralkodók, mint például II. József és Nagy Katalin időben felismerték a nép művelésének fontosságát, és oktatáspolitikai intézkedéseikkel elősegítették a fejlődést.

Az az uralkodó, aki szívéen viseli a nép oktatását, művelését, sokat tesz a maga országáért. A felvilágosult elmék látják a haladás útját és afelé törekednek. „...az Emberi elmének szorgalmatos mívei, és ezen mívek gyarapodására, a Bölts Uralkodóknak hathatós segítése, közbevetése, és pártfogása által gyarapodott és gyarapodik az igaz Megvilágosodás.”⁹

A külföldi példák után Cserey áttér a hazai viszonyok elemzésére. Megállapítja, hogy „Ditső Óseink annyira el voltak merülve a fegyverkezésbe, hogy a Nemzeti boldogság főbb részének a Köz rendű ember nevelésének illő karba való helyheztesítéséről igen keveset gondoskodtak.”¹⁰

A nép felvilágosításának első és leghatékonyabb módja az iskolaügy fejlesztése. Cserey felteszi a kérdést: milyen eszközök állnak rendelkezésre Magyarországon, mellyel javítani lehetne a nép iskoláinak állapotán. Nézete szerint a falusi népiskolák ügyét maguknak a földesuraknak kellene a kezükbe venniük.

⁷ Cserey Farkas: i. m. 19.

⁸ Cserey Farkas: i. m. 20.

⁹ Cserey Farkas: i. m. 16.

¹⁰ Cserey Farkas: i. m. 24.

Hogy miért, arra is logikus választ ad: „A föld -mívelő embernek boldogságával úgy egybe vagon a miénk (a földesuraké) kaptsolva, hogy egy más nélkül a valóságos boldogságot ... képtelen dolog volna csak képzelni is. A ki tehát ezen igasság megismerésére reá kap, könnyen által láttya, hogy minden Földes Urnak kezébe, hatalmába vagnak az eszközök és módok, a falusi oskoláknak jó tzelra vezető Nevelésre intézett alkalmaztatásokra. Ritka helyly az a Magyar Hellységekben, a hol falusi oskolák ma is nem volnának. Nem lehetne é tehát azokat a Birtokosoknak... jobb karba helyheztetni, a világosodás által palléro-zottabb ízlésnek utasítása szerént való nevelést felállítani.”¹¹

A földesuraknak érdekük, hogy birtokaikon értelmesebb, világosabb fejű emberek éljenek. Emiatt is szükség van arra, hogy az iskolákat fejlesszék. Mít kell tennie tehát egy földesúrnak, ha a birtoka területén lévő népiskolákat korszerűsíteni akarja? Elsősorban iskolaépületet kell emeltetnie. – Milyen legyen az iskola és környéke? – teszi fel a kérdést Cserey. Véleménye az, hogy a földesúr minden egyes birtokán lévő községben építtessen iskolát. Fontosnak tartja, hogy az iskola „jó, alkalmas, egészséges helyen” épüljön, és az „oskola Ház, a hol kitelik, kőből legyen”. „Az épületnek legyen egy kis udvara, és pedig úgy alkalmaztatva, hogy az ablakok ne az úttzára, hanem ezen udvarra nyíljanak, hogy így alkalmatosságok ne légyen a gyermekeknek az úttzára való tekingetés által figyelmeket el veszteni... Egyéb aránt valamint a Ház belül, úgy annak tá-jéka is tiszta, tsinos rendbe tartasson.”¹² A falusi iskola legyen világos, elég tágas a tanulók számához képest, legyen tiszta és célszerűen bútorozott.

Cserey Farkas könyvének következő fejezete a tanító személyével foglalkozik. Igen fontos kérdés volt ez a 19. század kezdetén, mikor a falusi iskolákban tanító „oskolamesterek” előképzettsége erősen hiányos volt. Sok olyan népiskolai tanító akadt, aki maga is csak a helybéli népiskolát végezte el, és ugyanott lett később segédtanító, majd tanító. Voltak olyanok is, akik a latin iskolai tanulmányaik befejezése után kerültek az iskolamesteri székbe. Gyakori volt, hogy egy falu összes iskolás gyermeke egy 15–17 éves hiányos képzettségű ifjútól volt kénytelen az alapvető ismereteket megszerezni. Mivel a tanítóképzés teljesen szabályozatlan volt, számos tanításra teljességgel alkalmatlan fiatal került a katedrákra.

A szerző jól ismerte ezeket a gondokat. Megoldási javaslatai a következők: ne a falu lakossága, és ne is a helybéli pap döntsön a tanító személye ügyében, mint ez akkoriban szokásos volt, hanem a földesúr. „A Földes Urak találjanak és szerezzenek jó Mestert. De... honnan szerezzenek? Universitásból-é, Collegiumokból, Gymnasiumokból? Itt az ifjúság többnyire más tzelra neveltetik,

¹¹ Cserey Farkas: i. m. 29.

¹² Cserey Farkas: i. m. 30.

és igen ritka eset is az, melly szerént valamely jelesebb tulajdonságú tanuló Falusi Mesterségre vágyódna, mert igazán megvallva a mostani Falusi Mesterség szegényetske sors.”¹³

A falusi nevelés reformját tehát ott kell kezdeni, hogy a leendő tanítónak tisztességes megélhetést biztosító fizetést kell ajánlani. Ez pedig a földesurak feladata. „Hogy a Falusi Nevelés legalább kezdetet nyerjen e Hazába, azon Földes Urak, kiknek magoknak is Megvilágosodások, és így a köz haszonra való készségek vagynak Birtokaikba, jó fizetésre, alkalmas Mestereket választhatnak. Így elkezdődvén a Nevelés jobb karba való helyheztetése, a jó példából tanulni fognak más Birtokosok is.”¹⁴ A megfelelő fizetés a biztosíték arra, hogy jól képzett tanító kerüljön a falusi iskolába. Így a földesúr maga választhatja ki a megfelelő embert a még tanulmányaikat folytató jelöltek közül. A legfőbb szempont, hogy a leendő tanító „...előbb Tudomány próbát tegyen magának az Urnak a jelenlétében, azután a Tanítók hiteles bizonyító levelet adgyanak, hogy tanulásába szorgalmatos, társalkodásába szelíd, erköltseiben józan maga viseletű volt. Ha ezen tulajdonságokkal bír, a jó ízlésű, és maga is a Tudományi dolgokban jártas Ur reá viheti, hogy még jobb móddal, a Tanítandó dolgokról szóló könyvek segítségével folytassa a tanulást.”¹⁵

Cserey nemcsak a tanítók szaktudományi, hanem neveléstudományi képzését is fontosnak tartotta. Nehezményezte, hogy „Nitsen Hazánkba semmi olyan tanítás módgya, melly szerént ezen Hivatalra alkalmas emberek neveltetnének. Már pedig, ha a Falusi Nevelést jó karba akarjuk helyheztetni, szükség volna... egy olly Nevelő Házat felállítani, mellybe tsupán Falusi Mesterek neveltessenek és taníttassanak. Addig is, míg ezen kívánatos dologhoz juthatnánk, ...a Kolosvári Acemiába lehetne egy olly Professori széket fel állítani, melyből Falusi Mesterek taníttatnának.”¹⁶

Tehát a szerző kívánatosnak tartotta egy csak pedagógusok képzésével foglalkozó tanszék felállítását az akadémián belül. Sajnos ez a haladó elképzelés csak több mint fél évszázad múlva valósult meg.

A tanító csak a tanítással, neveléssel foglalkozzon, vallja Cserey: „...hogy kántor, vagy egyéb foglalatossága is legyen, éppen nem jó.” Haladónak számít a szerzőnek az az álláspontja is, hogy a tanítónak legyen „élete folytatására kész pénz fizetése”, éspedig azért, hogy „a mezei gazdaság folytatásával ne fecsérelje az idejét.”

¹³ Cserey Farkas: i. m. 34.

¹⁴ Cserey Farkas: i. m. 35.

¹⁵ Cserey Farkas: i. m. 35–36.

¹⁶ Cserey Farkas: i. m. 33.

A szerző szerint a falusi gyermekeknek nyolctól tizenhárom éves korukig kellene iskolába járniuk. Az oktatás legyen kötelező és ingyenes. Az iskola fenntartásának és a tanító fizetésének költségeit a földesúr viselje.

Cserey részletesen ír a tanítandó tantárgyak anyagáról és az oktatás módszereiről is. Sajátos és egyéni nézete az hogy: „A Nevelésre és Tanulásra egyben gyűlt ártatlan sereg osztasson két Classisokra. Az első Classisba tanuljon 8 esztendő korától fogva 10-ig, és pedig a következőket: 1. A Vallás kezdetét. 2. Az Erköltsi Tudománynak az idejéhez szabott hasznos állításait 3. Olvasást, írást. 4. A számvetésnek két első Nemeit és Substractiót. Tíz esztendő korán fejlül lépjék a második Classisba, és ott tanulja: 1. A Vallást. 2. Az Erköltsi Tudományt. 3. Gyakoroltassék az Írásba. 4. A Számvetést egészen. 5. A Föld leírását. 6. Természet Tudománnyát. 7. Természet Historiáját. 8. Gazdasági Tudományt.”¹⁷

Elemzi a tárgyak tananyagát, valamint a követendő módszereket. Mind a tananyag kiválasztása, mind pedig az ajánlott módszerek a szerző felvilágosult pedagógiai nézeteit tükrözik, és arról tanúskodnak, hogy Cserey jól ismerte kora hazai nevelésügyi törekvéseit éppúgy, mint a külföldi elméleti munkákat. Nem veszi át szolgálai módon mások elképzeléseit, hanem igen jó gyakorlati érzékkel igyekszik a haladó gondolatok közül mindazokat, melyeket helyesnek és használhatónak ítél, saját erdélyi népiskolai tapasztalataival ötvözni és egységes rendszerbe foglalni.

Az iskolában tanítandó tárgyak közül elsőként a vallásoktatással foglalkozik. Sajátos, a szokásostól eltérő nézeteket vall erről a kérdéstről. A katechizmus kizárólagos oktatását elveti, mert ez csak mechanikus emlékezetbe vésést igényel a gyermekektől. Az igazi vallásos érzést másképp kell kialakítani a 8–12 éves korú tanulóknál. „A falusi Iffjúság főképpen e Hazába eddig nagyobbára csak Katechismusra oktattatott, arra is többnyire olly Mestertől, ki annak valószínűségos mivoltát maga se értette. De úgy tapasztalom, ez nem olyan, mellyel az igaz tzeit el lehetne érti, tsupán szóról szóra való tanulásra kényszerítettetik az Iffjú, azon kívül, hogy Istennek valószínűségos esmérete, a Vallás igaz értelme, világos magyarázatokkal oltódna a gyenge szívbe.”¹⁸

A kisgyermeknek nem kell tételes vallást oktatni tíz éves korukig. Ekkor csak az a tanító feladata, hogy példákön keresztül ismertesse meg tanítványait a szeretet fogalmával. Ki kell alakítani a gyermekekben a szülők és a környezetükben élők iránti szeretet és hála érzését. Tudatosítani kell bennük, hogy Istentől származik minden jószág és szeretet a földön. Azonban az embereknek nemcsak jóban van részük életük során. A bajok és a szomorúság idején is

¹⁷ Cserey Farkas: i. m. 84.

¹⁸ Cserey Farkas: i. m. 38.

remélhetjük Isten segítségét: „Azon jók közé, mellyek a világon vagynak, sok viszontagságok is elegyülnek, faldalmok, nyavalyák, bú, bánat, nyomorúság, szegénység. Illyetén bajok könnyen érhetnek bennünket..., hogy találjon tehát segítséget az ember? Ha jók vagyunk, vagy magunkat megjobbítjuk, így éppen úgy kereshettyük és remélhettyük Isten segítségét, mint egy jó gyermek Szülői kegyelmét keresni, és megnyerését remélni szokta.”¹⁹ Miután ezeket az alapvető igazságokat a tanító példákon keresztül megismertette a tanulókkal, tíz éves koruk után megkezdődhet a tulajdonképpeni vallás oktatása, de kizárólag a Szentírás alapján. Semmi mást nem kell olvastatni és magyarázni a vallásórakon, csakis a Bibliát. Cserey hangsúlyozza, hogy már iskoláskorban ki kell alakítani a gyermekekben azt, hogy a saját vallásán kívül az összes többi vallást is tisztelje. „Soha ne ótsároljad senkinek is Vallását, és ne útdáld Ember társadat azért, hogy ő más Hitnek részesse ” – vallja. „Minekutánna az Iffjú Vallásbéli oktatást nyert, és tudgya: mi légyen Istene és felebaráttya eránt viseltetni tartozó kötelessége, ...szükség őtet a világ dolgaival úgy megismereteni, hogy azoknak minéműségekhez képest maga Erköltsi Charactereit formálhassa, ...mert tsak így juthat ő arra, hogy betsületes, emberséges Polgár, és e szerént a Társaságnak hasznos Tagja lehessen.”²⁰ A helyes erkölcsi elveket a való életből vett példák segítségével közvetítheti a leghatékonyabban a tanító a gyermekeknek.

Nagyon érdekes, milyen erkölcsi elvek megismertetését tartja Cserey a legfontosabbnak. Elsőként említi, hogy minden cselekedetünk során a jóra kell törekednünk, de úgy, hogy ez a cselekedet ne haladja meg saját testi és lelki erőnket. Igen lényegesnek és az erkölcs körébe tartozó dolognak tartja az egészség megőrzésének kérdését. A szerző szerint a tanítónak példákkal kell megmutatni, hogy milyen nagy kincs az egészség, és hogy annak rongálása tisztátalanság, részegeskedés, dorbézolás által nagy bűn. Embertársainkkal szemben is számos erkölcsi kötelességünk van. Ezek közül kiemeli a jóságot, a szeretetet, a segítőkészséget, mások tiszteletét. Mindezek mellett azonban a világi törvényekkel is meg kell ismertetni a tanulókat. Tudniuk kell, milyen törvényes kötelezettségeik vannak uralkodójukkal, előljáróikkal és polgártársaikkal szemben. Fontosnak tartja Cserey, hogy már a falusi népiskolákban megismerkedjenek a gyermekek a hivatalos iratok (például a végrendeletek, az adóslevelek, szerződések) lényegével.

Az olvasás, írás és számolás Cserey által javasolt tananyaga és az oktatásuk során követendő módszerek nem térnek el lényegesen az adott korszakban általában szokásos nézetektől.

¹⁹ Cserey Farkas: i. m. 44.

²⁰ Cserey Farkas: i. m. 39.

Értékes javaslat azonban az, hogy a falusi népiskolákban tanítsanak földrajzot, természettant (vagyis fizikát), természettörténetet és gazdasági ismereteket. Igen korszerűnek számít a szerzőnek az a nézete, hogy tíz éves korban meg kell ismertetni a falusi népiskolákba járó gyermekeket a világrészekkel, azok elhelyezkedésével a Földgolyón, de elsősorban és részletesen Magyarország földrajzával. A tanulóknak ismerniük kell Magyarország és Erdély természeti viszonyait, a hegyek és folyók, a vármegyék és városok nevét, és azok nevezetességeit. Minden iskolában szükség van térképre, melyen a gyermekeknek meg kell tudni mutatni az összes tanult földrajzi helyet. Szükség van arra is, hogy a falusi gyermekek megismerjék az alapvető fizikai törvényeket, a hő, a fény, a mozgás, az elektromosság legfontosabb elveit. Emellett a természet ismerete is nagyon lényeges. A növények, állatok, ásványok a minket körülvevő világ részei, ezért ezek tanulmányozása sem maradhat ki a népiskolák tananyagából.

Mivel a falusi iskolákat látogató tanulók többsége gazdálkodással, földműveléssel fogja kenyerét keresni élete során, nagy szüksége lesz a legalapvetőbb gazdasági ismeretek megszerzésére már kisgyermekkorban. Cserey Tessedik Sámuel szarvasi mezőgazdasági iskoláját tartja követendő példának, de említi Festetics György keszthelyi gazdasági tanintézetét is, melyek tananyagából át lehetne venni néhány új és korszerű dolgot, és amelyeket oktatni lehetne az erdélyi falusi iskolákban is.

A falusi iskolákban tanítandó tantárgyak tartalmának elemzése után a szerző rátér egy általa rendkívül fontosnak tartott kérdésre, az egészségnevelés tárgyalására. Kifejti, hogy a hazai falusi iskolákban nem törődnek az egészségügyi felvilágosítással, pedig ez igen lényeges. Csak a gyermekkorban megkezdett neveléssel lehet ezen a területen megfelelő eredményeket elérni. A tanító hívja fel a gyermekek figyelmét a babonák káros voltára. Beszéljen arról, hogy a betegségeket tisztasággal és megfelelő életmóddal el lehet kerülni. A komoly betegségeket csak az orvosok tudják szakszerűen gyógyítani, így hozzájuk kell fordulni.

Cserey felismeri a jutalmazás és a büntetés pedagógiai jelentőségét. Nézte szerint a büntetés az erkölcsök javítására szolgál. Szót emel a korban szokásos iskolai testi fenytés ellen: „...az iskolába járó Ifjútság tehát amennyire lehet, kíméltessen meg a testi büntetésektől, ütésektől, pofoztatásoktól, mert evvel nem csak hogy egészsége nagyon romlik, de nékie is szokik a verésnek annyira, hogy azután mindent csak veréssel tsináljon.”²¹ Azt a gyermeket, akit jó példával, jutalmazással, szép szóval nem lehet rábírnai a helyes viselkedésre, annak a verés sem használ. A tanító igyekezzen tanítványai bizalmát, szeretetét megnyerni, mutasson jó példát, így nem lesz szükség testi fenytésre. A szerző

²¹ Cserey Farkas: i. m. 88.

véleménye szerint a becsület elvesztéséből fakadó szégyenérzet bírja rá a falusi gyermekeket a jóra, ne pedig a megalázó büntetéstől való félelem. A kiemelkedő szorgalmú, jó magaviseletű tanulókat rendszeresen jutalmazni kell, mert ennek igen nagy a nevelő ereje: „...az az Iffjú, aki magát mind tanulásával, mind józan erköltseivel, szelíd magaviseletével különösen megkülönböztette, tétetesen legelsőnek, a többi kövesse érdem szerént. Ezen legelső kapjon a Földes Urától minden Esztendőben Jutalmat, és ezen Jutalomnak kiosztása légyen mindenkor valami olly ünnepi Czeremóniával, hogy ez által a Jutalmat nyertnek érdemlett megkülönböztetése kitéssék, és az által a többieknek is hathatós ösztön adattasson a tanulásra, és jó magok viseletekre.”²²

A szerző fontosnak tartja, hogy a tanulók nyilvánosan is számot adjanak tanulmányi előmenetelükről: „Az Esztendőnek mind a négy Részeibe, és így minden Esztendőben 4-szer légyen Próbatétel, mellyen a Földes Ur maga is megjelenvén, amennyibe lehet, igyekezzék Inneppé tenni ezen Napot. Légyenek ott a Szülék és az Atyafiak.”²³

Érdekes gondolat az is, hogy Cserey szerint a falusi iskola ügyei kizárólag a helybéli földesúrra tartozzanak. Az egyház vagy az állam ne felügyelje a népiskolákat. Felveti a – mai szóhasználattal élve – társadalmi ellenőrzés szükségességét: „A Falusi oskolák egyedül a Földes Uraságtól fügjenek, a Tanítónak se légyen más előjárója, tsupán a Földes Ur, jónak tartom mindazonáltal, hogy választasson ki egy szelíd erkölsű, jó maga viseletű, tehetős Gazda, és ez az oskola dolgaira ügyeljen. A Szülék környül állásaira, és azoknak gyermekeikkel való otthon bánások módgyára figyelmezzon, úgy, hogy mindenkről tudgya a Földes Urat tudósítani. Az ő gondgya légyen az oskola Épületeire, és ahoz kívántató szükséges dolgokra ügyelni.”²⁴

Cserey a falusi nevelésről szóló munkáját a következő szavakkal fejezi be. Ha az erdélyi népiskolákat a könyvben leírtaknak megfelelően átalakítják, „az igaz megvilágosodásnak sugári hazánk egén feltetszvéen, fundamentumát vetjük azon nemzeti boldogságnak, melynek édes gyümöltsi maradékainkat kecsegtetvén, nekünk kik annak eszközlői voltunk, áldani, betsülni fogják ... tiszteletünkre emeltetett emlékoszlopok alatt nyugvó hamvainkat”²⁵.

Összefoglalásképpen elmondhatjuk, hogy Cserey Farkas műve a felvilágosodás szellemében íródott, korszerű pedagógiai elveket tartalmazó, jelentős munka. Kár, hogy csak szűk körben vált ismertté, és javaslatai közül a legtöbb csak hosszú évtizedek múlva valósult meg.

²² Cserey Farkas: i. m. 87.

²³ Cserey Farkas: i. m. 89.

²⁴ Cserey Farkas: i. m. 86.

²⁵ Cserey Farkas: i. m. 90.

Érdemes e fontos és eddig méltatlanul mellőzött műnek a kortársak körében kiváltott visszhangját is ismertetni.

Cserey 1805 áprilisában – ismeretségük kezdetén – ír Kazinczynak arról, hogy a falusi neveléssel foglalkozó „vélekedéseit” Nagyváradon nyomtattatja. A mű csak a következő év őszén jelenhetett meg –, ami a korabeli viszonyok között, amikoris egy-egy könyv nyomdai átfutása alig néhány hetet vett csak igénybe – arra vall, hogy cenzúraproblémák merülhettek fel. Erre utal a szerzőnek Kazinczyhoz írott levele, melyben elkeseredett hangon panaszoja: „Az én Nevelésről írt Munkácskám nem csak telyes hibákkal nyomtattatott N. Váradon, hanem még most látom, hogy a censor ki hagyta belölle vagy ki törölte aszt, a hol példákkal mutatom meg, hogy se a régi, se az újabb időkbe történt revolútiókat soha se okozta a köz rendű embernek meg világosítása: nagyon sajnálom eszt, és meg is fogom támodni censor Uramat, nagy praefidentia az tölle, hogy más ne tudgya, mit szabad a mi Monarchiánkba írni, aki oly kényes matériához mer szóllani mind az, bizonyosan tudgya azon illendőséget, melyel írni kell.”²⁶ Nyilvánvaló, hogy a „revolútiókra” való hivatkozás miatt nem kerülhetett be a nyomtatott szövegbe. Azokban az időkben igazán nem volt tanácsos a nép kiművelése, felvilágosítása, és a forradalmak közötti összefüggéseket kutatni. Jellemző a korabeli cenzúra viszonyokra az is, hogy nem csak töröltek a szerző munkájából, hanem önkényesen hozzá is tettek. Cserey azt panaszoja Kazinczynak, hogy: „...a hol a falusi gyerekeknek tanítandó számvetést említem, oda bé csúsztatták egy kóborló Kács nevű Papnak sületlen Munkáját, meg vagyok ez által is nagyon bántódva.”²⁷

Cserey számos barátjának, köztük Kazinczynak is elküldte a könyvet, kérve véleményüket. Kazinczy elismeréssel ír róla, de a hazai viszonyok között nem jósol neki nagy sikert. „Munkádban sok szépet láttam, örvendettem nevednek, de azt kérdeztem magamtól, ha az ollyannak van e sikere? Bizonyosan nincs! Lám reád is reád ijeszte az Erdélyi Censor! Azonban van, nincs, a jó embernek tiszte, hogy hallassa szavát. A jó mag néha a sziklák között is talál repedést, s gyökeret ver. Az emberek meg vannak varázsolva, az emberi nemet emelő szándékokat nem szeretik teljesíteni, vagy azért mert idétlen bölcseségek s gravitások kerüli a szokatlant, ha szép is; vagy azért, hogy más plánját teljesítvén, azé ne legyen a dicsőség”²⁸.

²⁶ Cserey Farkas levele Kazinczynak. 1806. okt. 27, Tasnád. Kazinczy Ferenc levelezése. 21.köt., kiad. Váczy János, Bp., 1890–1911(továbbiakban: Kaz. Lev.) IV., 385.

²⁷ Cserey Farkas levele Kazinczynak. 1806. okt. 27, Tasnád. Kaz. Lev. IV., 386.

²⁸ Kazinczy Ferenc levele Cserey Farkasnak. 1806. dec.7, Széphalom, Kaz. Lev. IV.,. 417–418.

Cserey válaszából az derül ki, hogy ő is tudatában van a könyvére váró sikertelenségnek. Világos előtte, hogy a népoktatás korszerűsítésére irányuló reformelképzelések nem válhatnak valóra a korabeli Erdélyben. Számára elég, hogy jót akart, és a hozzá hasonlóan gondolkodók – mint Kazinczy is – elismeréssel nyilatkoztak róla. „Midőn én a pennát kezembe vettem a Falusi Nevelés módgyáruul való való vélekedéseimnek le írásokra, már akkor tudtam, hogy ily intézetem siker nélkül marad, mert ismertem Hazámba az ily nem mindennapi gondolatok ki vitelére elégtelen cultura minéműségeit, és ismertem azokat is, a kiktől füg annak végrehajtása és telyesítése, szembe elég nékem azon meg győződés, hogy igazán jóra törekedtem, és olyanoknak helybe hagyások, mint Te vagy kedves Barátom.”²⁹

Hogy nem vesztette el kedvét, bizonyítja az a terve, hogy a falusi népiskolák reformjára irányuló elképzeléseit a jövőben is közre kívánja bocsátani. „Én meg nem csüggedek e tárgyba tovább is munkálódn, és mihelyt üres időm lesz, a mely Tudományok tanítását javallom Vélekedéseimbe, azokat rövid summázatba a falusi oskolákhoz szabva le írom, a religiót kivéve, mert Theológiám nagyon különbözik az azt Thalarisba hirdetőök theológiájátul és megvallo, az Istent másképp óhajtanám meg ismertetni, mint ahogy ők leírják.”³⁰

Kazinczy 1806 decemberének végén írott levelében ismét foglalkozik Cserey könyvével, és ismét elismerően nyilatkozik róla, „...ha én volnék a Fejedelem, Téged tennélek az Erdélyi falusi oskolák Igazgatójának. Szép és dicső dolog a Haza jövődől boldogságán dolgozni, kilesni a rejtekben lévő talentumot, és azt művelésbe hozni, hogy idővel nagy fényű tagja legyen a társaságnak.”, majd saját, a jozefinista időszakban kifejtett nevelésügyi tevékenységére visszaemlékezve írja barátjának: „Melly dicső dolog volt akkor vigyázni az apróbb oskolák előmeneteléért, midőn Swieten azt fogadtatá el Józseffel, hogy egy Társaság tagjainak, egy Haza polgárjainak egyformán kell neveltetni, és így a Fejedelmet arra veheté, hogy az oskolák miscelláltassanak, az-az ugyan azon oskolába Catholikus, Lutheranus és Református Tanítók és tanítványok is légyenek.”³¹

Cserey Farkas Mártonffi József erdélyi püspöknek is elküldte művének egy példányát. Mártonffi maga is foglalkozott nevelési kérdésekkel, ő volt az 1781-ben kiadott, Erdély iskolaügyét szabályozó Norma Regia szerzője. A püspök Csereyhez intézett első levelében dicséri a munkát, sőt saját korábbi gondolatait is felfedezni véli benne. Azt írja, hogy korábban egységes, állami irányítású népoktatást nem lehetett követelni. Az ő hasonló tárgyú művét (Közönséges

²⁹ Cserey Farkas levele Kazinczynak. 1806, dec. 21, Kraszna, Kaz. Lev., IV., 436.

³⁰ Cserey Farkas levele Kazinczynak. 1806, dec. 21, Kraszna, Kaz. Lev. IV., 437.

³¹ Kazinczy Ferenc levele Cserey Farkasnak. 1806, dec. 29, Széphalom, Kaz. Lev., IV., 452–454.

rendtartás a falusi iskolák számára) „...még az akkori Püspök is üldözte, oly nagy vétek volt akkor józanul gondolkodni. „Érdekes, hogy Mártonffi egy későbbi levelében mégis bírálja Cserey könyvét azért, mert Voltaire és Rousseau eszméit hirdeti, amelyek szerinte nem szolgálják az „igaz megvilágosodást”: „Ugyan kívánom a Mélt. Urnak azon tudós munkáját látni, melybe megmutattya miben és mennyibe segítette Woltair, Rousseau s.a.t. az igaz megvilágosodást.”³²

Cserey, aki igen nagyra becsülte a felvilágosodás íróit, és aki Voltaire mellszobrát szobájában tartotta, erre nem felelhetett mást, csak azt, hogy mindenki, így a püspök is gondoljon amit akar, ő megírta azt, ami az adott körülmények között nyomtatásban megjelenhetett.

Kazinczy, aki Cserey-től értesült az előbbi levélváltásról, megdicsérte barátjának „philosophushoz illő egyenességét”. „Püspökötök azt várja Tőled, hogy mutasd meg, miben segéllették ők elő az igazi Megvilágosodást: én viszont azt várnám, hogy azt mutassa meg, miként lehet azt eszes embernek... kérdésekbe hozni. Ha Rousseau soha egyebet nem írt volna is a Confesiojinál, már igen nagy és fontos szolgálatot tett volna azoknak, kik kiválasztva vagynak reá ismerni az igazra. Hát ezen felyül Emille! Hát a philosophiai igazságokkal rakva lévő Nouvelle Héloizzel! Voltair-nak nem kell olvasni a Közönséges Históriaját: de nem nagy szolgálat volt-e az hogy ő a Sur la Tolerance-t írta? De Püspöknek így kell szóllani, így kell gondolkozni.”³³

Cserey válaszában Mártonffi Voltair-re és Rousseau-ra vonatkozó megjegyzéseit püspöki hivatalával menti és magyarázza: „...Ha egy Püspök láttya is a valóságát az illetén igazságoknak, ki nem fejezheti érzéseit a szerint, mint azokat lelkébe befogadta, és valóba kár, hogy ezen igenis igaz tekintetből a legnyíltabb eszűeknek is kép mutatószkodni kell a thalarisba.”³⁴

1807. február 21.-én a *Hazai Tudósítások* című lapban ismertetés jelent meg Cserey könyvéről, a Könyvvizsgálások rovatban. A bírálat elismerő hangú. Hangsúlyozza a mű jelentőségét abból a szempontból, hogy szembe mert szállni a népoktatással kapcsolatos konzervatív felfogással: „Ezen kiseded munka a Királyi Fő Kormány Széknek vagyon ajánlva. Célja az, amit Titulusa visel, hogy a Falusi nevelést jobb lábra állíttassa N. Erdély országban. Mintegy Bévezetéképp mutatja meg, hogy szükséges is, hasznos is a Falusi Embernek jobb nevelése. Megfelel azon gyáva Nyomorgatóknak, kik magok a setétségnek fiai lévén, mindent homályban tartani igyekeznek. Javallása abban áll, hogy a Földművelő,

³² Cserey Farkas levele Kazinczynak. 1807, jan. 12, Kraszna, Kaz. Lev., IV., 464.

³³ Kazinczy Ferenc levele Cserey Farkasnak. 1807, jan. 24, Széphalom, Kaz. Lev. IV., 468–469.

³⁴ Cserey Farkas levele Kazinczynak. 1807, febr. 11, Marosvásárhely, Kaz. Lev. IV., 490.

állapotjához alkalmaztatott oktatásokat vegyen, mely által polgári kötelességeinek teljesítésére annál készebb lészen, mennél nagyobb könnyebbítéseket érez tulajdon hasznának megszerzésére. Azért ezen tárgyaknak előadtatásokat kívánja: – A Vallásbáli oktatás. – Az Ekölts és okosság tudománya. – Az olvasás. – A szép és helyes Írás. – A Számvetés. – A Föld leírása. – Természet Históriaja. – Természet tudománya. – A Mezei Gazdaság. – Az Egészségről való oktatás. Minthogy pedig erre jó Mester, alkalmas hely, és fizetés kívántatik, arra ébreszti Hazafiainkat, hogy e végre egy kis áldozatot tenni ne késsenek, hanem jobbjáinak nemtsak Urai, hanem atyai is légyenek. Azon okra nézve ezen iskolák igazgatását a Földes Urakra kívánja bízni, és a Mestereket készíteni s a Cantor vagy Egyházzolgája hivataljától elfogni óhajtaná, de a Mezei gazdálkodástól is, kivéven némely kis gyakorlatokat, mellyek a Gyermekek oktatására céloznának. Az oskolai rendről, fenyítékekről jó tanácsokat emleget. De ezek már bővebben megtalátanak a M. országi Ratio Educationis, s több Német könyvekben. Nem lehet jobb tanács mint, hogy kiki állapotjához képest neveltessek, és tsak azok, kik különös elmebéli tehetségekkel bírnak, bocsátassanak a Deák iskolákba. Az ilyen falusi nevelés nagy figyelmet érdemel, nem is lehet Európának mostani állapotjában kár nélkül ezt elmellőzni: de a dolog fontosságához képest ez igen rövid munka. A Szerzőnek mindazáltal méltó betsületére válik, hogy e dologról nyilván kívánt szólni. Ez megmutatja az ő szívének azon nemes indulatját, melly embertársainak boldogítására törekedik.”³⁵

Kazinczy március 1-én kapta kézhez a Hazai Tudósításoknak azt a számát, amelyben a fenti recenzió megjelent. Csereyhez írt levelében örömmel említi, hogy a lap által közölt legelső recenzió éppen barátja művéről szól. Kiemeli, hogy a recenzens bölcsen járt el, mikor nem elemezte a könyv bevezető filozófiai részét, mert így nem adott alkalmat a francia felvilágosodás íróival kapcsolatos konzervatív megnyilatkozásokra. „Érdeme szerint van megdicsérve, bővebben... szólni talán nem is lett volna tanácsos, hogy valaki ismét fel ne akadjon a Voltaire és Rousseau nevéen.”³⁶

Cserey Farkas a bírálónak a könyv terjedelmét illető megjegyzésére hivatkozva azt írta Kazinczynak: „Tudnék én ezen Tárgyrul sokat írni, de nem tartom tanácsosnak mindent még csak beszédbe is ez iránt előhozni, ami ugyan szent igaz, de éppen ezért, mivel oly nyilvánosságosan igaz, sokan fenn akadnának a mondáson. Had érjünk előbb meg és addig csak röviden, mentül rövidebben szóljunk az Igazrul.”³⁷

³⁵ Hazai Tudósítások. 1807, febr. 21, 122–123.

³⁶ Kazinczy Ferenc levele Cserey Farkasnak. 1807, márc. 2, Széphalom, Kaz. Lev. IV., 505.

³⁷ Cserey Farkas levele Kazinczynak. 1807, márc. 21, Ugra, Kaz. Lev. IV., 528.

Mészáros István

Gondolatok egy régi sikerkönyvről*

„MEG-SZÓLÍTÁS”

Ha egy tehetségben,
vagy egy egész nemzet tehetségeiben
megmutatkozik a bölcsesség szeretete
és a tanulás vágya,
akkor már nem hiú remény, hogy feltör a forrás
és közeledik a bölcsesség aratása.
Csak el ne állj tervedtől,
kedves magyar nemzetem!

Comenius sárospataki bemutatkozó előadásából, 1650. november 24.

356 évvel ezelőtt, 1650 májusának egyik napsütéses napján a zempléni szőlőhegyek között megbúvó *Tokaj várában* nagy igyekezettel készülődtek a szolgálattevők a vendég fogadására. A környező hatalmas birtok úrnője (aki közeli sárospataki kastélyában lakott), *Lorántffy Zsuzsanna* érkezik, fiával, *Rákóczi Zsigmonddal*, s a messze földön híres sárospataki kollégium rektora, *Tolnai Dalí János* kíséretében. Ide hívták ugyanis eszmeceserére a nagynevű tudós pedagógust, a morvaországi Nivnice városában 1592-ben született Jan Amos Komenskyt, akit a kor szokása szerint latinosan így neveztek Európa-szerte: *Johannes Amos Comenius*.

A meghívók és meghívott között azután szívélyes hangú „munkamegbeszélés” kezdődött, amely eredménnyel zárult: az egyezséget megkötötték.

A tárgyalások során bizonyára jó tokaji bort is felszolgáltak a résztvevőknek; ez alighanem a közös ebéd közben sem maradt el. S egy-két flaskával talán a távozó vendég tarisznyájába is került, az úrnő ajándékként.

A vendéglátók tervei

Mi volt a célja Comenius meghívásának? Mit várt tőle Lorántffy Zsuzsanna, Rákóczi Zsigmond, illetve a kollégium vezetője?

Comenius 1650 előtt főként *újszerű tankönyveivel* vonta magára az iskola-rektorok figyelmét, szerte Európában. Kiemelkedett a tengersok korabeli tankönyvszerző közül, a latin nyelvtanítás egy, a meglevőnél ésszerűbb módszerét propagálva, ezáltal az egész középszintű iskolai oktatás megújítását célozva. Új szellemű tankönyveit nálunk is jól ismerték, hazai nyomdánk is kiadták ezeket a protestáns iskolák használatára.

* Részlet a *A való világ Comenius szemével* című, az *Orbis Pictus* pozsonyi, 1798-as hasonmás kiadása elé írt könyvből. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2006.

Sárospatakon a hollandiai és angliai egyetemeken tanult Tolnai Dali János rektor-professzor hívta fel a vár úrnőjének, a református kollégium nagy pártfogójának figyelmét Comeniusra: invitálja meg a jeles neveléstudóst, hogy legyen a helyiek tanácsadója a református kollégium vezetésében.

S most, 1650 májusában, a tokaji tárgyalások során azt kérték tőle vendéglátói, hogy *költözzön Sárospatakra, és tekintélyével tegye lehetővé minél több, minél modernebb szerző, tankönyv és tudományszak oktatását a kollégiumban*, természetesen elsősorban a teológiai-filozófiai tagozaton. E korszerűsítő munkát korábban már Tolnai Dali János elkezdte ugyan, de az ilyen kezdeményezései ellenkezést váltottak ki a református egyházi vezetésből.

A sárospataki kollégium egyházi és világi fenntartói természetesen nem kívántak változtatni a képzés addigi alapvető célján: *magas szintű papképző intézmény, teológiai akadémia legyen továbbra is az újjászervezett kollégium, amely azonban a világi hivatásokra készülő nemes- és polgárfiáknak is alapvető korszerű műveltséget adjon.*

Jól képzett papokra és világiakra a királyi Magyarország és Erdély református egyházi közösségeinek égető szükségük volt, hogy ezáltal is erősítsék helyzetüket a Habsburg-uralkodók rekatolizáló törekvéseivel szemben. S emellett azért is nagy szükség volt a központi, magas szintű, korszerű képzést adó református akadémiára, mert már egymás után nyíltak a jezsuita gimnáziumok Felső-Magyarország számos városában: megszilárdult a Pázmány Péter által 1635-ben alapított egyetem Nagyszombatban, s már szervezés alatt állt a kassai jezsuita egyetem. Félő volt, hogy ezek a protestáns ifjakat is magukhoz vonzzák.

A sárospataki kollégium szervezetének és oktatómunkájának *korszerűsítését* várták tehát a nagynevű külföldi pedagógus-tudóstól: az ő személye adjon garanciát arra, hogy a reformokat, a modernizálást hevesen ellenző egyházi és világi protestáns illetékesekkel azokat elfogadtassa. E célból hívta meg Comeniust családi várába a fejedelemszony, Lorántffy Zsuzsanna (aki az elhunyt I. Rákóczi György erdélyi fejedelem özvegye, s az ekkor uralkodó erdélyi fejedelem, II. Rákóczi György édesanyja volt).

Sárospatakon a *legrangosabb magyarországi református iskola* várta Comeniust, élén a tudós rektorral, Tolnai Dali Jánossal, mellette két tanárral, a latin tananyagú középszintű osztályokkal, az erre épülő filozófiai-teológiai tagozattal, népes diáksereggel, működésre kész nyomdával, s a királyi Magyarország és Erdély legvagyonosabb családja – a Rákóczi–Lorántffy-család – anyagi és erkölcsi támogatásával, teljes vallási, politikai és társadalmi tekintélyével.

Comeniust nem az iskola igazgatására vagy a diákok – professzorként való – tanítására kérték fel (hiszen a rektori tisztséget továbbra is Tolnai Dali János töltötte be; a két tanár is a helyén maradt), hanem a modernizálás megtervezésére, megszervezésére és irányítására. Alkalmanként ünnepi felolvasást tartott valamilyen tudományos témáról a nagydiákoknak és tanáraiknak, de elsősorban a helyi egyházi és világi előkelőségeknek. Ennek fejében Lorántffy Zsuzsanna

bőkezű vendéglátást, nyugodt munkakörülményeket kínált, s elgondolásainak zavartalan megvalósítását tette lehetővé.

A többnapos tokaji tanácskozáson Comenius vállalta a neki felajánlott teendők elvégzését, megegyeztek az átszervezés alapelveiben, írásba foglalták pénzben és természetben járó bőséges javadalmazásának tételeit. Majd visszatért akkori papi állomáshelyére, a lengyelországi Leszno (németül: Lissa) városba (ez Breslau-Wroclawtól kissé északabbra található).

Az elemi oktatás reformja

Sárospatakra érkezése előtt Comenius szinte kizárólag a latinos osztályokból és filozófiai-teológiai tagozatból álló intézményegyüttessel foglalkozott. Ilyen volt – mint szó esett róla – a sárospataki kollégium is.

Itt, ekkor, Sárospatakon szembesült, itt figyelt fel egy számára egészen új témakörre: *az elemi oktatás sajátos problémáira*. Itt mélyedt el ezek tanulmányozásában, itt került sor erre vonatkozó újításainak kikísérletezésére, s ennek lett világraszóló eredménye az Orbis pictus.

A 15–16. században – az említett, a reneszánszkori humanista pedagógia készítésére kialakult – latinos osztályokból és filozófiai-teológiai tagozatból álló iskolatípus egész Európában elterjedt, s Comenius korában, a 17. században is a legkülönfélébb változatokban működött. Abban mindegyikük azonos volt, hogy a *legelső osztályba kerülő, általában 10 év körüli fiúk azonnal a bonyolult-terjedelmes latin nyelvtannal kezdték tanulmányaikat*. Tehát már számos olyan „elemi” tudásnak, készségnek birtokában kellett lenniök, amelyek segítségével képesek lehettek megfelelő módon elkezdni „latinos” kisdiákéletüket.

Már a középkorban kialakult a sikeres iskolakezdést szolgáló speciális elemi ismeretek oktatásának tartalma és módszere. Ezek közül a legfontosabb *az olvasás és az írás* megtanulása volt. E kihagyhatatlan alapkészségek elsajátítására különféle módokon nyílt lehetőségük a latin iskolába készülő fiúknak.

Comenius előtt, a 16–17. században számos *ábécéskönyv* jelent meg nyomtatásban hazánkban is, ezekben különféle olvasástanítási módszereket alkalmaztak a tankönyvszerzők. A betűtanítást a legtöbb könyvben az egyes betűk-höz-hangzókhoz kapcsolódó kis képek segítették; az olvasás gyakorlására pedig különféle imádságok, egyházi énekek, bibliai történetek, bölcs mondások szövegeit közölték.

Az *írás tanítása* módszere a legegyszerűbb – a legősibb – volt: az utánzás, a másolás, a példaszövegek sokszoros leírása. De az írástanításba akkortájt beletartozott a pennafaragás, vagyis a lúdtoll végének szakszerű megfaragása, kialakítása is, valamint a tintakészítés, amelynek számos „receptje” forgott akkoriiban közkézen.

Azokban a századokban – egészen a 18. század végéig – nem tartozott az elemi ismeretek közé a számolás, ennek tudása nélkül lépett a kisdiák a latin iskola első, legalsó osztályába. Viszont fontos „elemi” követelmény volt – párhuzamosan az olvasás és írás tudásával – *a latin nyelv valamiféle előzetes ismerete: latin nyelvű ima- és énekszövegek, rövidebb-hosszabb bibliai történetek, és minél több latin–magyar szópár ismerete*. Sokféle szópárgyűjtemény volt forgalomban ezekben a századokban, kéziratban-nyomtatásban egyaránt, különféle terjedelemben. E latin–magyar szópárgyűjtemények nem ábécérendben, hanem *fogalomkörökbe* csoportosították anyagukat.

Például: az ég, a nap, hold, csillagok; víz, hó, jég, szél, s a velük kapcsolatos természeti jelenségek; az égtájak, a hét és napjai, napszakok, hónapok. – Az ember életének főbb szakaszai, a nemek, családi kapcsolatok, rokonság, az emberi test részei. Állami, egyházi és városi tisztviselők; nép- és országnevek. – Külön-külön a legfőbb mesterségek, növények, állatok. – Az étkezés és eszközei, ételek, egészség, betegségek. – Hangszerek, zenészek, színészek, különféle szórakozások, játékok, sportok stb.

A régi pedagógusok is tudták, hogy a *gyermekkorban* „igen jól fog a gyerek esze”, *kitűnő az emlékezete*. Ezért a 15–16. századi, latin iskolába készülő fiúk naponta házi feladatként tucatjával kapták gépies megtanulásra a szópárokat.

Például az ember arcával kapcsolatos szavakat egy 1400–1410 között használt magyarországi iskolai szópárgyűjteményből: „Barba–szakáll, barbatus–szakállas, imbarbatus–szakálltalan, dens–fog, densosus–fogas, edentulus–fogatlan, molaris–zápfog, lingua–nyelv, spuma–nyál, lacrima–könny, tussis–hurutos, gula–torok, gulosus–torkos, gluteo–nyelek, collum–nyak, pectus–mell” – és így tovább, fűjták sorjában a megtanult szópárokat a diákjelöltek, napról napra, hétről hétre, „álmukból felkeltve” is.

Ez a tematikus szópártanulás azután az alsóbb latinos osztályokban megfelelően differenciálódva és bővülve tovább folytatódott. Négy évszázaddal később, 1800-ban ezt írta oktatási-didaktikai tankönyvében Márton István, a pápai református kollégium nagyhírű tanára:

„Mihelyt a gyermekek már jól olvasók, azonnal a Rudimentában levő szótárbeli szókat ötönként leckébe ki kell nekik adni, hogy azokat tanulják meg, mégpedig úgy, hogy akár magyarul, akár deákul kérdeztessenek, tudjanak azokból felelni. És mivel ezen szótárban csak 1186 szó van, esztendő által könnyű lesz ezeket övélek tökéletesen megtanultatni.”

Ezekben az iskolatípusokban mindenütt folyt *ez az intenzív tematikus latin–magyar szópártanulás* egészen a 19. század közepéig.

*

Sárospatakon éppen az elemi oktatással kapcsolatban jutott Komensky arra a nagyon fontos, a korábbi-korabeli általános szokásokat, de saját gyakorlatát is túlhaladó felismerésre, hogy *az olvasásgyakorlást és a szópártannulást érdekessé, vonzóvá, szórakoztatóvá lehet tenni a kisdíák számára.*

Mégpedig úgy, hogy egyrészt rövid, tartalmilag és megfogalmazásban összefüggő *kis szövegegységekbe kell foglalni egy-egy téma szöanyagát*; ugyanakkor *mind-egyik törzsszó kapjon képi megjelenítést is.* Így e törzsszavak összefüggő *szövege* és a törzsszavakat ábrázoló tárgyakat egybefüggően ábrázoló *kép* együtt jelenik meg a gyerek előtt. A gondolat nemsokára megvalósult. Comenius sárospataki dolgozószobájában elkezdte a munkát. *Megtervezte az új könyv tartalmát:* 150 témára osztotta a feldolgozandó törzsszóanyagot; mindegyik téma legfőbb latin szavaiból megszerkesztette a kis olvasmányok összefüggő *szövegét.* Egyszerű, világos, könnyen érthető, néhány mondatos „leckék” kerültek írópapírjára. Mindezt természetesen latin nyelven fogalmazta meg.

Majd a nehezebb munka következett. A kis olvasmányok e törzsszavait ábrázoló alakokat – tárgyakat, embereket, növényeket, állatokat stb. – kellett megterveznie, felvázolnia és sok-sok próbálkozás után *megrajzolni.* Majd ezeket úgy kellett elhelyeznie, elrendeznie egyetlen téglalap alakú képben, hogy az egyes alkotórészek világosan felismerhetők legyenek, ugyanakkor a kép egységes esztétikus műalkotás benyomását keltse. Mindezt úgy, hogy a fametsző szakember az eléggé zsúfolt, ugyanakkor aránylag kis felületű képeknek a nyomódúcait el tudja készíteni. S ez aligha ment viták nélkül.

De hogyan találja meg a kisdíák *a kapcsolatot egy-egy törzsszó és a képen ahhoz tartozó, azt megjelenítő részlet között?* Egyszerű megoldást alkalmazott Comenius: *számmal* jelölte meg a törzsszavakat, s ugyanazt a számot tette a megfelelő képrészlet mellé. Így a gyerek *rápillantva az olvasmány egy-egy törzsszavára* (ezeket dőlt betűtípussal szedték), a szám nyomán megkeresheti és megtalálhatja ábrázolását a képen, és azt felismerve, saját maga saját anyanyelvén is meg tudja nevezni. Például az állatokról szóló egyik olvasmányban látja ezt a szót: *equus.* Vajon mit jelent ez? A szám nyomán felismeri a képen: *ló.*

Vagy fordítva: ha a kisdíák *a képet nézegetve kiválaszt egy alakot,* megnevezheti saját anyanyelvén, de rögtön kikeresheti a számozás alapján a szövegből annak latin megnevezését is. Például a képen első látásra felismeri: *kutya.* Hogy van ez latinul? A szám alapján a válasz: *canis.*

Így is, úgy is a célnál vagyunk: létrejön az egymásnak megfelelő latin és anyanyelvi szavak párosa; ott akkor, az 1650-es években a sárospataki gyerekek körében: *a latin–magyar szópár.*

Comenius keze alatt *1653-ban már készen volt a teljes anyag:* a képek rajza és alatta a latin nyelvű olvasmányszövegek egyaránt. Ekkor Comenius ezt a címet adta a leendő kötetnek: *Lucidarium,* vagyis ez a mű fényt adó, megvilágosító: rávilágít a szavak jelentésére, a világ egyes alkotórészeinek megnevezésére.

A sárospataki nyomda 1653-ban megkezdte az előkészületeket a könyv kinyomtatásával kapcsolatos munkálatokra, elkészültek az első képek nyomódúcai is. *A kötet első íveiből el is készült néhány kinyomtatott oldal:* az első szöveges leckék latin nyelven, fölöttük a fametszetű képek. De azután – folytatás helyett – *a munka Patakon abbamaradt.* Comenius az egész anyagot elküldte nürnbergi nyomdászismerőse, *Michael Endter* címére: rábízta a kötet kivitelezését.

Vajon mi lehet az elakadás oka? Valóban az, amit kísérőlevelében írt: elégedetlen volt a pataki fametsző munkájával, a kinyomtatott képek minőségével? (Bár a ránk maradt 1653-i pataki lapok képei sikerülteknek látszanak.) Vagy talán politikai küldetésének bonyodalmai szegték kedvét? Nem tudjuk.

Többfunkciós alapkönyv

Comenius keze alatt a régi korok hagyományosan egyszerű szópárgyűjteményéből, a kezdő kisdíjakok innen-onnan származó „elegyes” olvasmánygyakorló szövegeiből *egy egészen más műfajú, új alkotás született: az Orbis pictus, egy többfunkciós alapkönyv.*



Kiválóan megfelelt a korábbi elvárásoknak: ez is forrása volt az elmaradhatatlanul szükséges alapvető szókincsgyűjtésnek, szógyarapításnak; jó terepül szolgált a latin szövegekkel ismerkedő gyermekek olvasásához. Az örökölt követelményeket továbbra is kielégítette: a könyvecske a *latin nyelvű élő beszéd* elemi szintű elsajátításának eszköze volt.


De – és ez fontos szempont! – nem az ókori klasszikus latin auctorok nyelvét, nem is a teológusok vagy a jogászok tudós nyelvét tanította meg, hanem a 17. század „bétköznapi” latin nyelvét ismertette meg tanulóival, amelyet a korabeli művelt emberek, a városi értelmiség, polgárság s a nemesség különféle rendű-rangú csoportjai használtak ügyeik intézése során, vagy mindennapi témákról szóló beszélgetéseikben, az őket akkor körülvevő világ dolgairól szólva egymással. Magyarországon különleges funkciót is ellátott ez a „köznapi nyelv”: *a magyarság és a számos hazai nemzetiség („kisebbség”) értelmiségének ez volt a közös, mindannyiuk által jól ismert és használt kommunikációs csatornája, érintkezési eszköze.*

Ugyanakkor erősítette a tanulóknban az *anyanyelv* fogalmát, tudatosította bennük az anyanyelv sajátosságait, az anyanyelvi szavak rendszerét és összefüggését, bővítette anyanyelvi szókincsüket, kifejezőkészletüket, megsejtette velük –

✻ (6) ✻

I.

Mundus. *A' Világ.*



Die Welt.

Caelum

✻ (7) ✻

<p>Caelum 1. ha- bet stellas.</p> <p>Nubes 2. pen- dent in aëre.</p> <p>Aves 3. volant sub nubibus.</p> <p>Pisces 4. natant in aqua.</p> <p>Terra habet montes, 5. sylvas, 6. campos, 7. ani- malia bruta, 8. & homines. 9.</p> <p>Mundus univer- sus e quatuor con- stat elementis,</p> <p>quæ sunt: aër, ignis, aqua, & terra.</p>	<p><i>Az Égen 1. tsil- lagok vagynak.</i></p> <p><i>A' Felhök 2. a' levegő égben füg- genek.</i></p> <p><i>A' madarak 3. a' felhök alatt rep- desnek.</i></p> <p><i>A' halak 4. a' vizben úszkálnak.</i></p> <p><i>A' földön vagy- nak hegyek, 5. er- dők, 6. mezők, 7. er- őktalan állatok, 8. & emberek. 9.</i></p> <p><i>Az egész Világ négy éltető - álla- tokból áll,</i></p> <p><i>a' melyek: a' levegő - ég, tűz, víz, & föld.</i></p>	<p>Am Himmel 1. sind die Sterne.</p> <p>Die Wolfen 2. hängen in der Luft.</p> <p>Die Vögel 3. fliegen unter den Wolffen.</p> <p>Die Fische 4. schwimmen im Wasser.</p> <p>Auf der Erde sind Berge, 5. Wälder, 6. Felder, 7. un- vernünftige Thiere, 8. und Menschen. 9.</p> <p>Die ganze Welt besteht aus vier E- lementen,</p> <p>welche sind: die Luft, das Feuer, das Wasser, und die Erde.</p>
---	---	--

S w é t.

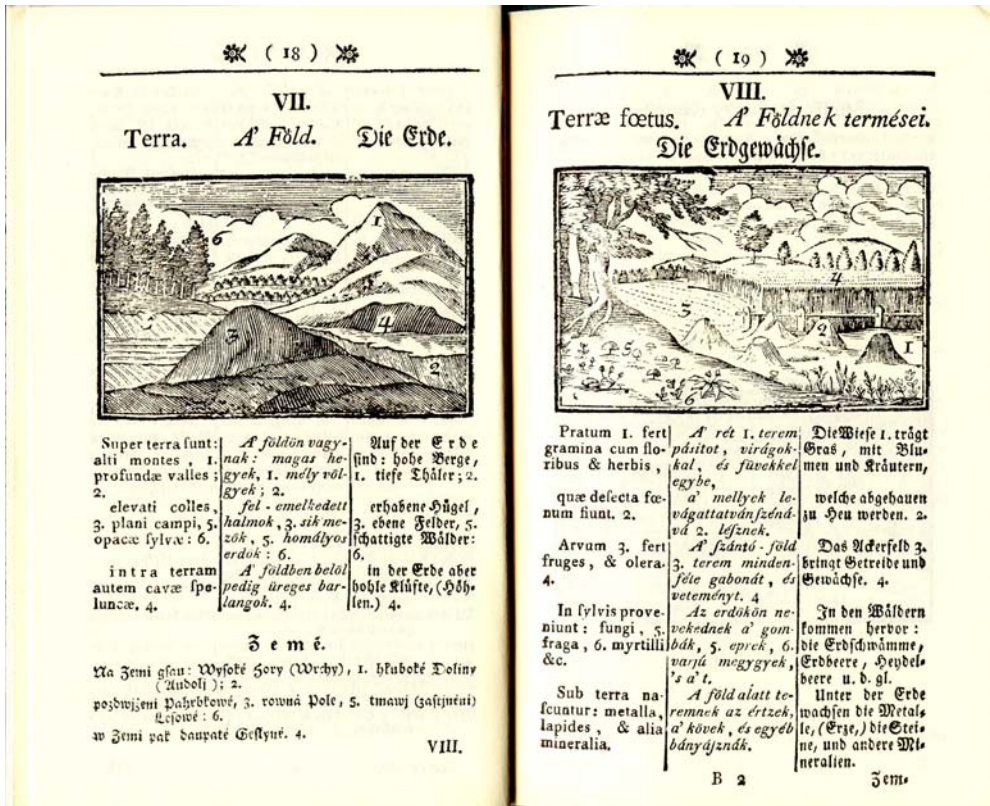
Na Vebi 1. gšau šwědy.
Obkaly 2. wšy w Powětrj.
Practwo 3. lěta pod Obkaly.
Ryby 4. plujy (plowagj) we Wodě.
Na Zemi gšau Gory (Wrchy), 5. Lěty, 6. Pole, 7. nerozu-
mně žiwjota, 8. a Lidi. 9.
Cělý šwět pozůstává ze čtyř žiwjotw,
tětjy gšau: Powětrj, Ohně, Woda, a Země.

II.

S a megértés egyik legfontosabb eszköze az *érzékszervi tapasztalat*. Az Orbis pictus esetében ez a tanult dolgok képének látása, szemmel való megvizsgálása. Ez nyilván a 17. század másik nagy szellemi áramlatának, az *empirizmus*nak a hatásait s elveit juttatja eszünkbe.

„Ennek a dolognak az az ő fundamentoma, hogy azok, ami érzékenységeinkkel [= érzékszerveinkkel] megfogható dolgok, azok az érzékenységeknek igazán eleikbe adattassanak, hogy az ember megismerhesse azokat” – írta Komensky.

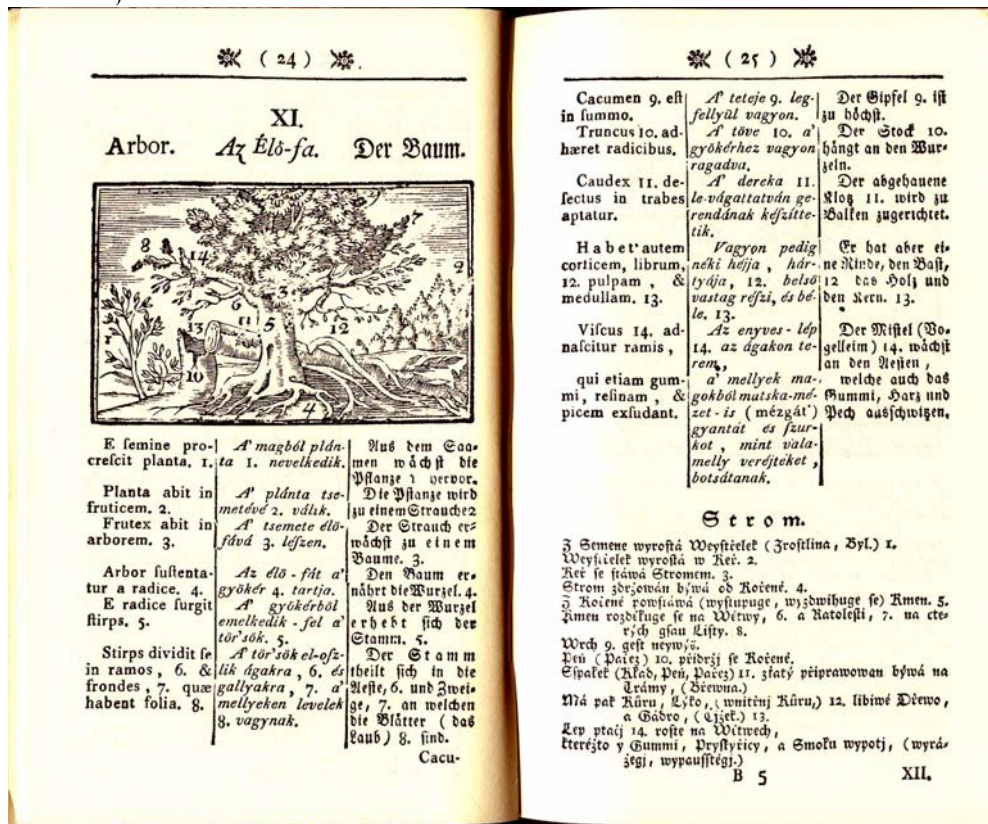
A pedagógia történetében ez az *első olyan iskolakönyv, amelynek szerzője mind-egyik leckéjét – mind a százötvenet – didaktikai szempontból tudatosan megtervezett képekkel látta el, az érzékszervi tapasztalatok – köztük a vizualitás – alapvetően fontos szempontját érvényesítve.* „Nincsen pedig semmi az értelemben, hogyha azelőtt nem volt az érzékenységben” – fogalmazta meg az ismert tétel. Majd így folytatja: „Hogyha azért a gyerekek az érzékenységek, a dolgok között való különbségeknek igaz megértésében szorgalmasan gyakoroltatnak, az szintén annyit télesen, mintha valaki az egész bölcsességnek és az egész bölcs ékesenszólásnak és minden okos, erre az életre tartozandó cselekedeteknek *fundamentomát* megvetné”.



Lelkes szavakkal ajánlja a tanítóknak, nevelőknek könyvét: „Imé egy új és oskolákat segítő eszköz! Minden ez világon lévő legderekasabb dolgoknak és ebben az életben való cselekedeteknek leábrázolása és nevükön való megnevezése!”

S ezt a rendszerben látást segíti a kötet képanyaga is. Ezek nem esetleges, alkalomszerű „szemléltető képek”, netán kísérő-színező illusztrációk vagy helykitöltő rajzok. Itt mindegyik kép téglalapfelületén a világ egyik kis „alrendszerre” tanulmányozható, amelynek részei egybetartoznak, egymást kiegészítik, az egyes „alkatrészek” egységes rendszert alkotnak. S a tanulmányozás során ezek az alrendszeregységek érzékelhetőbben tükrözik a világ egyik kis összetartozó, egybefüggő részletét, mint a pusztá szavak. Majd a gyermekek tudatában ezek az alrendszerek egyesülnek, egységbe formak egy teljes képrendszerré, ezáltal a biztosabb megismerést és eligazodást segítik számukra abban a világban, amelyet e nagyon tudatosan megtervezett vizuális rendszer a tudatuk számára ily módon „leképezett”.

Vajon a mai képregény őse-e Comenius e műve? Mint tudatosan megtervezett, egybefüggő, szoros egymásutánba szervezett s egy cél felé tartó képek sorozata – talán tekinthető annak is. Egy kirívó különbség azonban szembeötlő: Komensky nem kitalált esetek, regények, mesék történetén akarja végigvezetni szemlélőjét...



✻ (24) ✻

XI.
Arbor. Az élő-fa. Der Baum.



E femine profertur planta, 1.	A magból plánta 1. nevelkedik.	Aus dem Eifermen wächst die Pflanze 1 hervor.
Planta abit in fruticem. 2.	A plánta természetű 2. vadlik.	Die Pflanze wird zu einem Strauche.
Frutex abit in arborem. 3.	A tsemete élőfá vá 3. lefzen.	Der Strauch erwächst zu einem Baume. 3.
Arbor sustentatur a radice. 4.	Az élő-fa a gyökér 4. tartja.	Den Baum ernährt die Wurzel. 4.
E radice surgit firps. 5.	A gyökérből emelkedik fel a török. 5.	Aus der Wurzel erhebt sich der Stamm. 5.
Stirps dividit se in ramos. 6. & frondes. 7. quæ habent folia. 8.	A török el-ozlik ágakra, 6. és levelekre, 7. amelyeknek levelek 8. vagynak.	Der Stamm theilt sich in die Aeste, 6. und Zweige, 7. an welchen die Blätter (das Laub) 8. sind.

Cacu-

✻ (25) ✻

Cacumen 9. est in summo.	A teteje 9. leg-feljűl vagyon.	Der Gipfel 9. ist zu höchst.
Truncus 10. ad hæret radicibus.	A töve 10. a gyökérhez vagyon ragadva.	Der Stoc 10. hängt an den Wurzeln.
Caudex 11. defectus in trabes aptatur.	A dereka 11. levágattván gerendának készíttetik.	Der abgehaene Stog 11. wird zu Balken zugerichtet.
Habet autem corticem, librum, 12. pulpa, & medullam. 13.	Vagyon pedig neki héja, 12. héja, 12. belső vastag része, és belső 13.	Er hat abre et Kerde, den Baß, 12. das Holz und den Kern. 13.
Viscus 14. adnascitur ramis, qui etiam gummi, resinam, & picem exsudant.	Az enyves-lep 14. az ágakon terem, amelyek magokból malska-mész (mészgát) gyantát és furokot, mint valamely verejtéket, botsátanak.	Der Nisfel (Dogslein) 14. wächst an den Aesten, welche auch das Gummi, Harz und Pech ausströmen.

Strom.

3 Semene wyrosła Weyfciélel (Zrosztina, Syl.) 1.
Weyfciélel wyrosła w Kei. 2.
Kei se stawa Stromem. 3.
Strom idziemau býwa od Koéne. 4.
5 Koéne pociéna (wyflupage, wyschwisage se) Rmen. 5.
Imen rozpisage se na Wétwy, 6. a Katoleski, 7. na ctes r;ch ghu Listy. 8.
Wsch 9. gest nywys.
Ten (Pocz) 10. pibezj se Koéne.
Eszalel (Kied, Pen, Pocz) 11. zlaty pripravowan býwa na Trámy, (Drewna.)
Má pat Kuru, Lyto, (wnitnj Kuru) 12. libimé Diewo, a Gádro, (Ljzet.) 13.
Lep ptáci 14. rostie na Wítwach, Kteréto y Gummi, Pyshtyicy, a Smolu wypotj, (wyrástj, wyposstjéj.)

B 5

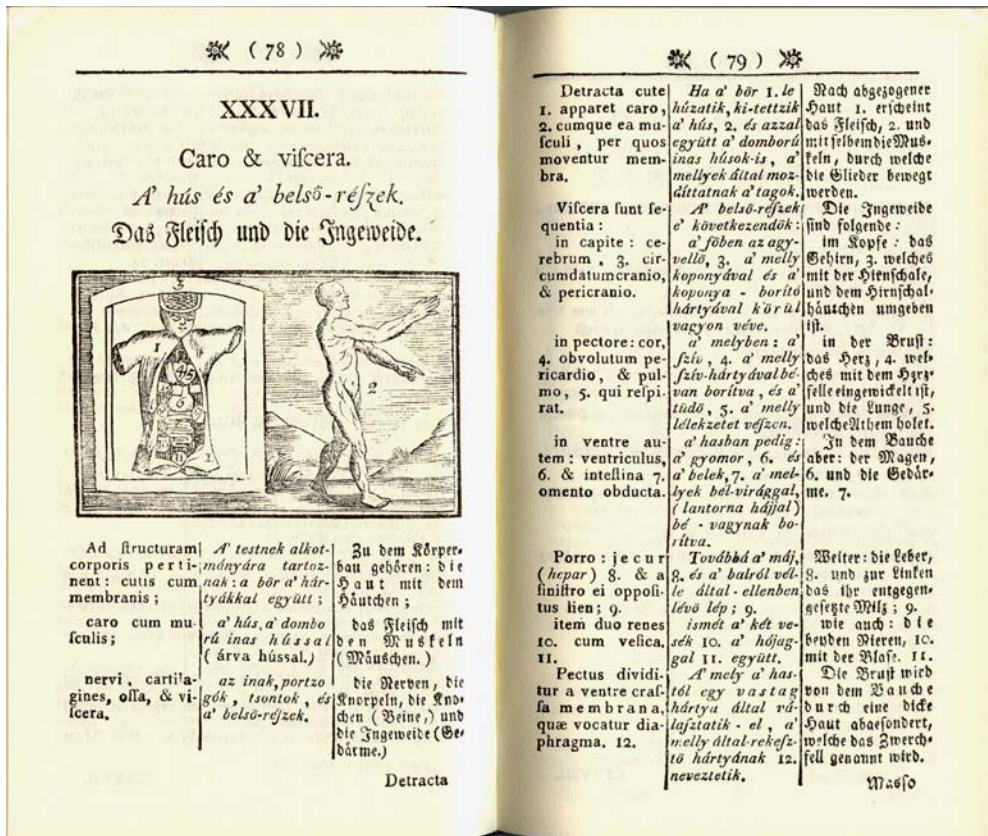
XII.

A teljes világot, a világ alapvető rendszerét akarja megismertetni kis tanulóival Comenius, azzal a céllal, hogy minden későbbi ismeret- és tapasztalatszerzés alapvető keretrendszerét velük elsajátíttassa, eszükbe vésse. „Ezen könyvecskét, amely az apródokat a képnek megszemléltetésével tanítja, csupán kezdetekkel raktuk meg, tudniillik a legderekasabb dolgokkal és legderekasabb szókkal, mintegy fundamentomokkal, melyeken az egész világ, az egész nyelv, és a dolgokról való tudományunk fundáltatot.”

A kisdiák ebbe az alapvető ismeretrendszerbe azután belehelyezheti újabb, később szerzett bonyolultabb, magasabb ismereteit; mindegyik új tapasztalat megtalálja majd a helyét ebben – világról alkotott – szilárd ismeretrendszerben. S ettől az alaprendszerből ugyanakkor ösztönzést is kap, hogy később egyik-másik részletével kedve szerint részletesebben, tüzetesebben foglalkozzék.

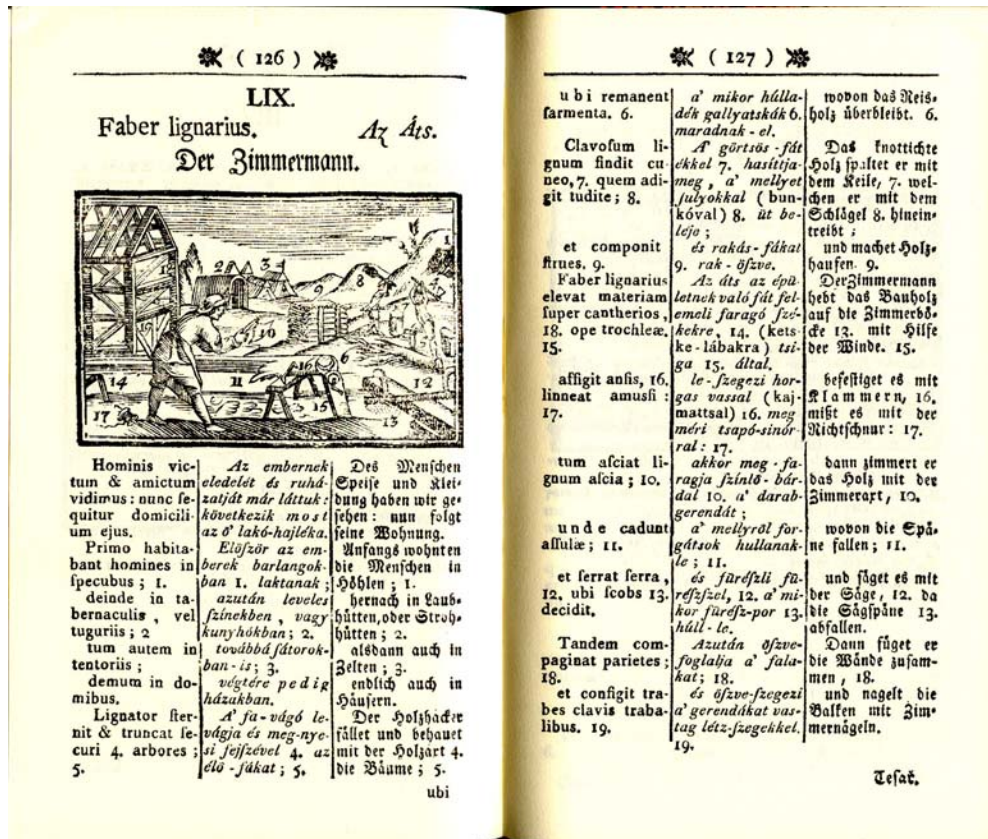
*

Comenius e szilárd általános rendszeralkotást – mai elgondolások szerint talán túl korán – lényegében a gyermekkorban képzelte el, hiszen tízéves kor táján már elkezdődnek a szorosan vett speciális „latinos” iskolai tanulmányok.



Ennek *sajátos gyermekpszichológiai indoklását* így magyarázta Komensky: e könyvecske arra ösztönzi a gyermekeket, hogy felfigyeljenek saját környezetükre, lássák meg, mi van ott, keressék az új dolgokat, s igyekezzenek megtudni, hogy mi a nevük, s mi célra szolgálnak, mire használják őket. Az Orbis pictus bennük „felébreszti a tárgyakra irányuló és egyre inkább élénkülő figyelmet, ami már magában is nagy dolog. Ugyanis az érzékszervek, a kezdő gyermekornak ezek a hatalmas vezérei – mert hiszen ebben a korban az értelem még nem emelkedik a tárgyak elvont szemléletéig! – szüntelenül keresik a maguk tárgyait, s ha ezek hiányoznak, akkor megtorpannak és az unatkozás miatt ide-oda kapkodanak; ha pedig tárgyak kerülnek eléjük, felvidulnak, megélénkülnek és szívesen eltűrik, hogy e tárgyakra szegődjenek, mindaddig, míg csak kellően nem érzékelték azokat.”

Tény az, hogy sok, a gyermekek által *saját környezetükből már jól ismert* dolog került be ebbe az ismeretrendszerbe (például foglalkozások, állatok, növények). De sok, számukra addig *teljesen új ismeret* birtokába is jutottak. Hazai gyermekeink alighanem az Orbis pictusban láttak először elefántot, tigrist, oroszlánt, vagy képeket hajókról, tengeri viharokról és távoli tájak embereinek életéről.

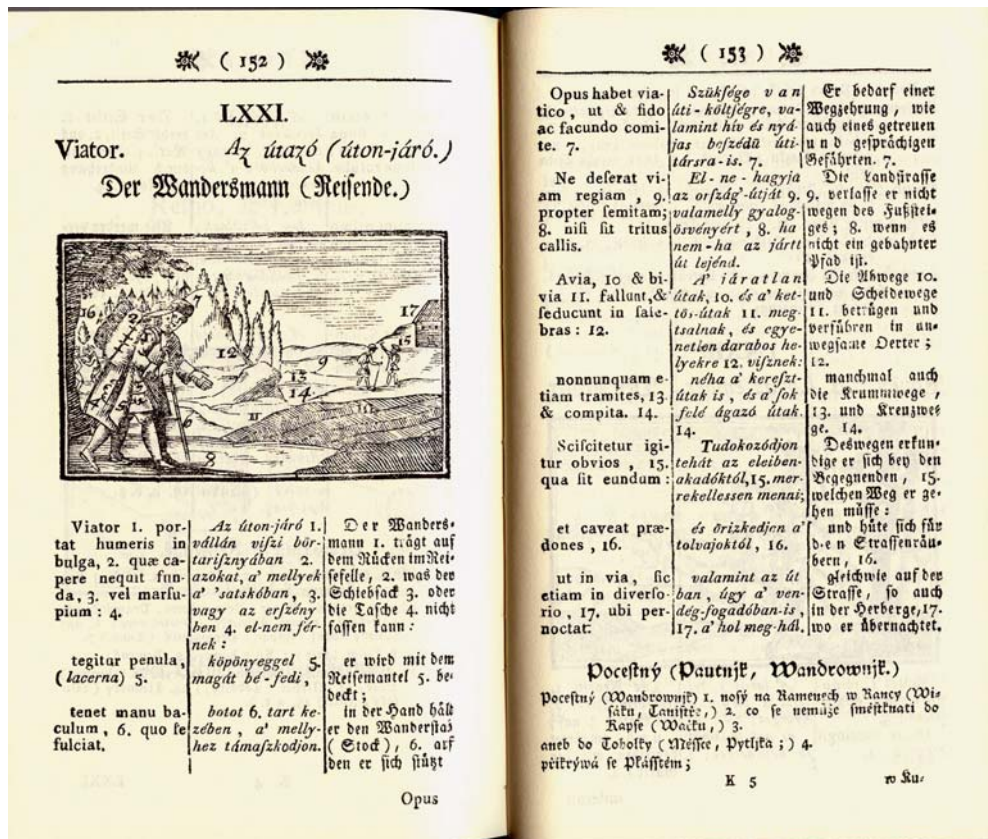


*

Az Orbis pictus tehát lényegében *nem „tankönyv” volt, a szó klasszikus és mai értelmében*: ez nem egyetlen tantárgy anyagát tartalmazó szövegegyüttes megfelelő módszerrel feldolgozva, összefoglalva és a szöveget „megtanulásra” alkalmassá téve. E kötet nagynevű szerzője ennél *jóval többféle feldolgozási lehetőséget s ezek nyomán jóval sokszínűbb batást várt el az Orbis pictustól*; erről is – akárcsak az előbbiekről – részletesen szolt az „Elöljáró beszéd”-ben, a kötet bevezetésében.

Már a kisgyerekek is örömmel forgathatják lapjait, nézegetve a képeket. „Mert az nyilvánvaló dolog, hogy a gyermekek – csaknem csecsemőségüktől fogva – a képekben gyönyörködnek, szemüket is ilyen látnivaló dolgokon örömmel legeltetik.” Tehát *mint képeskönyv* is lapozgatható. (A 19. század előtt a tankönyvek nem tartalmaztak képeket, csakis szövegeket.)

Ugyanakkor érdeklődést kelt, kedvet csinál az új dolgokkal való ismerkedéshez, a tanulást iránt. *A tanulás nem feltétlenül unalmas, keserves, gyötrő foglalatosság* – sugallta Komensky, ennek példája éppen az Orbis pictus. „Ügy remélem – írta –, hogy használni fog az elméknak édesgetésére, hogy az oskola dolgát a gyerekek ne véljék kínknak lenni, hanem gyönyörűségnek...”



✻ (152) ✻

LXXI.

Viator. *Az úazó (úton-járó.)*
Der Wandersmann (Reisende.)



Viator 1. portat humeris in bulga, 2. quæ capere nequit funda, 3. vel marsupium: 4.	<i>Az úton-járó 1. vállán víszí börtarifanyában 2. azokat, a' mellyek a' satskóban, 3. vagy az ezfényben 4. el-nem férnek:</i>	Der Wandersmann 1. trägt auf dem Rücken im Reisefelle, 2. was des Schiebsack 3. oder die Tasche 4. nicht fassen kann:
tegitur penula, (lacerna) 5.	<i>köponyeggel 5. magát be-jedi,</i>	er wieh mit dem Reisemantel 5. bedekt;
tenet manu baculum, 6. quo se fulciat.	<i>botot 6. tart kezében, a' mellyhez támaszkodjon.</i>	in der Hand hält er den Wanderstok (Stock), 6. auf den er sich stützt

Opus

✻ (153) ✻

Opus habet viatico, ut & fido ac facundo comite. 7.	<i>Szüksége van a' úti-költségre, valamint hiv és nyúljas bejzédú úti társra-is. 7.</i>	Er bedarf einer Begleitung, wie auch eines getreuen und geschickten Gefährten. 7.
Ne deserat viam, 9. propter semitam: 8. nisi sit tritus callis.	<i>El-ne hagyja az ország-útját 9. valamely gyalog-ösvényért, 8. hanem-ha az jártt úti lejtend.</i>	Die Landstraße 9. verlasse er nicht wegen des Fußsteiges; 8. wenn es nicht ein gebahnter Pfad ist.
via 11. fallunt, & seducunt in salubras: 12.	<i>A' írártlan útak, 10. és a' kettős-útak 11. megtalnak, és egyenletlen darabos helyekre 12. visznek.</i>	Die Abwege 10. und Scheidewege 11. betügen und verführen in ungewöhliche Dörter; 12.
nonnunquam etiam trames, 13. & compita. 14.	<i>nehá a' kereszt-útak is, és a' fok felé ágazó útak.</i>	manchmal auch die Krummwege, 13. und Kreuzwege 14.
Sciscitetur igitur obvius, 15. qua lit eundum	<i>Tudokozódjon tehát az eleiben akadóktól, 15. merrekellessen menai;</i>	Deswegen erfundige er sich bey den Wegegnenden, 15. welchen Weg er gehen müßte:
et caveat prædones, 16.	<i>és őrizkedjen a' tolvajoktól, 16.</i>	und hüte sich für die Straßenräuber, 16.
ut in via, sic etiam in diversorio, 17. ubi pernoctat.	<i>valamint az úton, úgy a' vendég-fogadóban-is, 17. a' hol meg-hál.</i>	gleichwie auf der Straße, so auch in der Herberge, 17. wo er übernachtet.

Docestny (Pautny, Wandrowny.)

Docestny (Wandrowny) 1. nőfy na Kamerech w Rancy (Wislika, Janitz), 2. co se uemije smejnati do Rapsy (Waltu), 3. aneb do Tobolky (Messe, Pytjka); 4. pítirnyá se Pfástem;

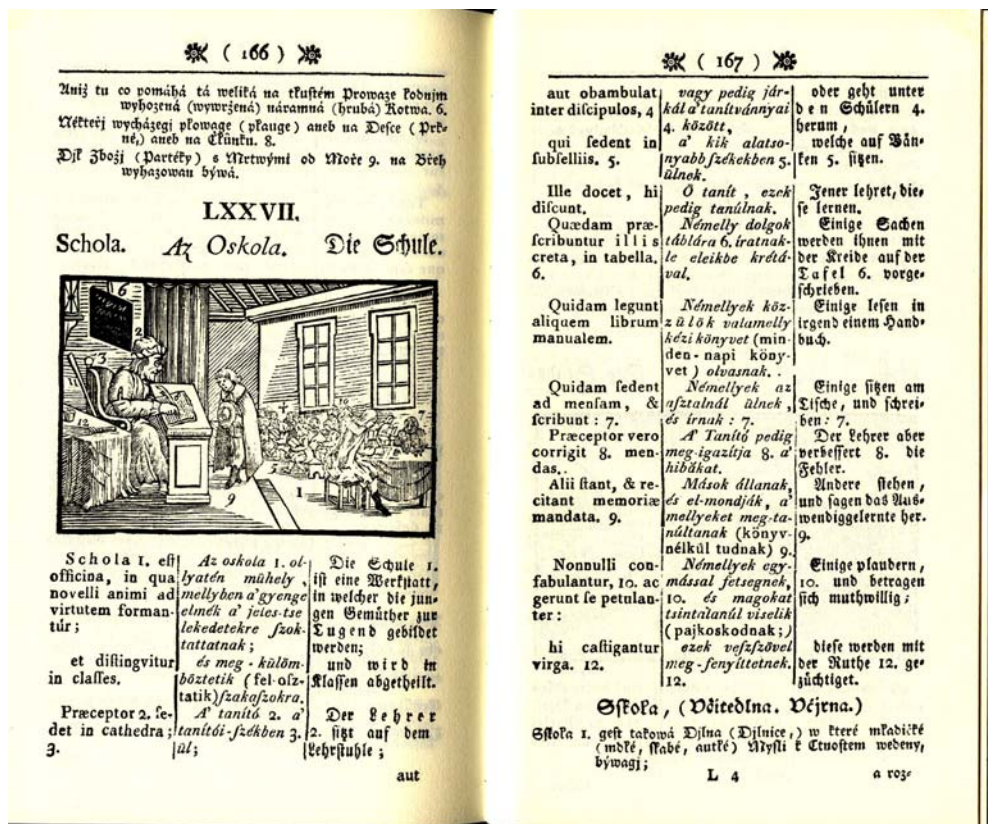
K 5

ro Su.

A kis könyvet *családi olvasmányul* is ajánlja Komensky. A szülők, nagyobb testvérek, rokonok kérdezzék a kisdíjakot, lapozgatva a könyvben, nézegetve a képeket: „Mi légyen ez s amaz, s minek mondják?” rámutatva egy-egy képrészletre, egy-egy szóra. A szerző szerint ezt a célt kell elérni: „*Semmit ne lássanak, amit meg nem tudnának nevezni; és semmit ne nevezzenek, amit meg nem tudnának mutatni.*”

Ezt is ajánlja: „Engedjétek meg nekik azt is, hogy a magok kezével utána leírhatják a képeket, ha van arra kedvük; sőt ha nem volna is, szerezni köll nekik.” Tehát a képek *lerajzolására* is buzdította kis növendékeit a gyermek belső világát oly jól ismerő Komensky.

De még egy fontos hatásra számít a kiváló nevelő: segítségével nem csak a folyamatos olvasástudás készsége alakul ki bennük, hanem az érdekes képes olvasmányokon keresztül *kedvet kelt bennük az olvasásra*, már ekkor megízlelik a könyvolvasás gyönyörűségét. És túl a gyermekkoron – fiatal-, majd felnőttkorban – kedvelni fogják a könyveket, különféle témájú kötetek olvasását. „Mert ezen könyvecskék – Orbis pictus – gyakorta való átolvasása, a dolgoknak eleendő és a képek alá tétetett megíratásai és megmagyarázásai által *fő olvasóvá* teheti az embert.”



✻ (166) ✻

Ami tu eo romáhá tá meliká na křustém Promase Podnim
vyhožená (vyvržená) náramná (hrubá) Křtwa. 6.
Vštetěj vycházejí přowage (přaunge) aneb na Děse (Pré-
né), aneb na Křtwa. 8.
Dř Jboží (Párteč) s Nřtými od Mřte 9. na Šteř
wyhřowann býwá.

LXXVII.

Schola. Az Oskola. Die Schule.



Schola 1. est Az oskola 1. ol- Die Schule 1.
officina, in qua-lyatén máhely- ist eine Werkstatt,
novelli animi ad-mellyben a gyenge- in welcher die jun-
virtutem forman-elmék a jeics-tse- gen Gemüther zur-
túr; lekedetekre szak- Eugend gebildet
tattatnak; werden;
et distingvitur és meg-külöm- und wird in
in classes. bözetik (fel-af- Klassen abgetheilt.
Præceptor 2. fe- A tanító 2. a Der Lehrer
det in cathedra; tanító-fszekben 3. 2. sít auf dem
3. |al; |lehrstuhle ;
aut

✻ (167) ✻

aut obambulat vagy pedig jár- ober geht unter
inter discipulos, 4 kál a tanítványai de n Schülern 4.
4. között, heram,
qui sedent in a kik alato- welche auf Hän-
sublellis, 5. nyabb fszekekben 5. ten 5. sigen.
Ille docet, hi O tanít, ezek Jener lehret, die-
discunt. pedig tanúlnak. se lernen.
Quædam præ- Némely dolgok Einige Sachen
scribuntur illi s- táblára 6. íratnak- werden ihnen mit
creta, in tabella, le eleikbe krdá- der Kreide auf der
6. val, Tafel 6. vorge-
Quidam legunt Némelyek köz- Einige lesen in
aliquem librum z ü lők valamely- irgend einem Hand-
manualem. kézi könyvet (min- buch.
den- napi köny-
vet) olvasnak.
Quidam sedent Némelyek az Einige sigen am
ad mensam, & szatnál ülnek Tische, und schrei-
scribunt: 7. és írnak: 7. ben: 7.
Præceptor vero A Tanító pedig Der Lehrer aber
corrigit 8. men- meg-igazítja 8. a- verbessert 8. die
das. hibákat. Gelehr.
Alii stant, & re- Mások állanak, Andere stehen,
citant memoria- és el-mondják, a- und sagen das Aus-
mandata. 9. melyeket meg-t- méndiggelernte her.
náltanak (könyv-
nélkül tudnak) 9.
Nonnulli con- Némelyek egy- Einige pfaubern,
fabulantur, 10. ac- másal jetsenek, 10. und betragen
gerunt se petulan- 10. és magokat sich muthwillig;
ter: tántatánál viselik
hi castigantur ezek vejszével diese werden mit
virga. 12. meg-fenyítetnek. der Ruthe 12. ge-
12. |üchtigt.
Schola 1. gest taková Dřina (Dřnice), w které mřaditě
(mbře, řabě, autě) Mřsli t Ctuostem wedeny,
břymáji;
L 4 a rozř

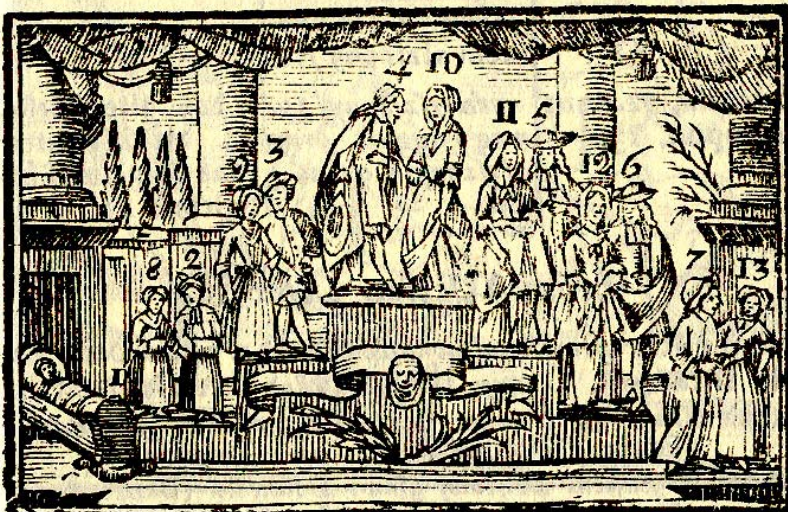
S ezt a többfunkciós alapkönyvet nem „növi ki” a diák, mint a „rendes” tankönyvet, amelyet megtanulása után félretesz, és soha többet nem veszi kezébe. Az Orbis pictus a családi könyvtárban – a Biblia és a kalendárium mellett a mestergerendán – is helyet kaphatott, hiszen ez – az ember egész életén keresztül – jól használható ismerettár, mini-enciklopédia, egyszerű nyelven fogalmazott lexikon, vagy éppen „tudományos ismeretterjesztő népkönyv” volt.

*

Szimbolikusan tekinthető a kötetet *nyitó* („Az Isten”) és *záró* („Az utolsó ítélet”) *leckének* a szövege és képe, amelyekben *általános nevelési alapelvét* sugalmazta az olvasónak a szerző, még tágabb, még nagyobb rendszerbe helyezve kis könyve funkcióját. Legvégső soron miért szükséges a vele való tudatos foglalkozás?

Az Isten teremtette meg ezt a világot, amely átlátható-megérthető szilárd rendszerben, megingathatatlan törvényszerűségek érvényesülése által működik. Az ember alapvető kötelessége, hogy ezt a világot, amelyben benne él, tüzetesen, alaposan megismerje. Ugyanis csak e tudás birtokában képes a rábízott, neki ajándékozott világot fenntartani, sőt folyamatosan tökéletesíteni. S ezzel párhuzamosan kötelesség, hogy saját magát – mint e világegyetem fontos részét – a maga emberi mivoltában is alaposan megismerje, hogy saját magát is folytonosan tökéletesíthesse. Hiszen az az ember feladata, hogy teremtőtársa legyen az Istennek. S ezért nagy felelősséget visel, erről egyszer számot kell adnia. Erre figyelmezteti őt a zárólecke. Amely nem félelmetes, de komoly számvetése alapvető emberi kötelességeink teljesítésének.

Az ember életének hét ideji. Die sieben Alter des Menschen.



Fodor László

Jan Amos Komenský (1592–1670)

Jan Amos Komenský (vagy ahogyan latinositott neve ismeretessé vált, Comenius) személyében azt a cseh–morva származású pedagógust lehet tisztelni, aki a neveléstudomány első nagy hatású és tekintélyes, alapozó és meghatározó erejű teoretikusa volt. Ugyanis egyfelől gyakorlatilag mindenkit megelőzve sikerült rendszereznie és szerves szintézisbe foglalnia a XVII. századig (kiváltképpen a reneszánsz korban) felgyülemlett teljes pedagógiai örökséget, másfelől képes volt azt számos új, többnyire filozófiai elméletekből és teológiai tanításokból származó, azonban szűkebb tudományos szempontokat is követő eszmével gazdagítani. Ekképp azt lehet mondhatni, hogy Comenius a pedagógia, és azon belül pedig mindenekelőtt a modern oktatásemélet egyik megalapító, napjainkban is megbecsült atyja. Áldozatos munkásságának eredményeként született meg a neveléstörténet első, jelentős tudományos alapokkal is rendelkező egységesen felépülő pedagógiai rendszere.

Comenius a csehországi (morvaországi) Nivnice (egyes feltételezések szerint Komna) nevű faluban született. A múlt század 60-as éveiben rátaláltak Comenius végrendeletére, amelyből az tűnt ki, hogy szülei Magyarországról vándoroltak ki, és hogy eredeti neve Szeges János volt. Később e nevet azonban elhagyta és felvette (Komna falura visszavezethető) új nevét, a *Komenskýt* (amit *Comeniusra* latinosit). Mivel szülei korán meghaltak, részint nagynénje viselte gondját, részint pedig a cseh–morva testvérek (protestáns) vallási gyülekezetének iskolájában részesült nevelésben. Később kiváló képességeinek köszönhetően egy latin tanítási nyelvű gimnáziumban sikeresen folytatta tanulmányait Prerovban. Ez után a hernborni, később pedig a heidelbergi német egyetemeken filozófiát és teológiát tanult. Lendületes szakmai fejlődésében minden bizonnyal fontos szerepet játszott, hogy már tanulmányainak ideje alatt megismerte Wolfgang Ratichiusnak (1571–1635), a híres német pedagógusnak (a didaktika terminus első használójának) oktatási módszertanát. Huszonegy éves korára lelkészként végzett (majd 1616-ban fel is szentelték), a későbbiekben pedig részint lelkészi teendőket lát el a fulneki református közösségben, részint egy egyházi iskola igazgatójaként kezd dolgozni.

Családi hagyományt követve viszonylag fiatalon csatlakozott a cseh–morva testvérek vallási közösségéhez, amelynek a későbbiekben (1647-től) püspöke lesz. Ebből fakadóan az ellenreformáció fokozottan zaklatta és szinte folyamatosan üldözte. Azt lehet mondani, hogy Comenius egész életének –

pláne a 30 éves háború 1618-ban történő kirobbanása, illetve az 1620-as fehérhegyi császári győzelem után (amelyben Csehország Habsburg-uralom alá került, és a katolikus vallás államvallássá alakult) – egyik alapeleme az üldöztetés, illetőleg a menekülés. Folyamatosan bujkálnia kellett, meneküléseiben elvesztette feleségét és gyermekeit, könyveit és könyvtárát elégették, és gyakorlatilag örökre száműzetésbe kellett vonulnia. Semmilyen viszontagság nem tudta azonban eltéríteni Comeniust hivatásának és küldetésének betöltésétől. Mind hitéért, mind pedagógiai eszméiért és tudományos céljaiért mindig bátran kiállt, lelkesen, mondhatni hősiiesen vállalta a szinte állandó menekülést, az azokkal járó szenvedést és nélkülözést.

1627-ben hitközösségével együtt száműzetésbe kell mennie. A lengyelországi Lesznóban talál oltalmat. Itt amellett, hogy iskolaszervezéssel és vallási közösségének problémáival foglalkozik, megírja (cseh és latin nyelven) egyik roppant fontos latin nyelvkönyvét, a *Ianua linguarum aurea reserata* (*A nyelvek nyitott aranykapuja*) című munkáját (amit nagyon hamar több mint tíz európai nyelvre is lefordítanak), valamint a *Didactica Magna* (Nagy oktatástan) első változatát.

Viszonylag hamar elterjedt hírneve alapján több európai ország hatóságai is meghívják Comeniust, hogy iskolákat alapítson, hogy oktatási programokat dolgozzon ki, illetve hogy az oktatási rendszereket újraszervezze. Így például 1641-ben Angliában dolgozik, és többek között megírja a *Via lucis*, azaz *A fény útja* című munkáját, amelyben azt mutatja be, hogy a fényhez csakis egyetemes könyvek, egyetemes iskolák, egyetemes kollégiumok és egyetemes nyelv segítségével lehet eljutni. Egy évvel később pedig Svédországban munkálkodik az iskolázás megszervezésén. Ezután megint visszatér Lengyelországba, Elblagban telepedik le, és 1648-ig itt fog élni családjával. Közben, 1647-ben a cseh–morva testvérek megválasztják a megüresedett püspöki poszt betöltésére, és ekképp megint Lisznóba költözik, hogy új küldetését betölthesse. A 30 éves háború végét jelentő 1648-as vesztfáliai béke következtében (amely kizárta Csehországot a békekötésből), a cseh–morva testvérek közössége megint nem térhetett vissza hazájába, és ennek következtében lassan föloszlásnak indult (jóllehet a békekötés vallásszabadságot is kihirdetett).

Comenius életének új szakasza kezdődött el, amikor Lorántffy Zsuzsanna (fejedelemasszony, I. Rákóczi György erdélyi fejedelem özvegye), iskolafejlesztési szándékkal, menedék és létbiztonság felajánlással történő meghívására Sárospatakra érkezik, és négy éven át, 1650–1654 között ott tartózkodik (miután 1648-ban I. Rákóczi György fejedelem meghívását a gyulafehérvári tanszékre nem fogadta el). Sárospatakon tanított a református kollégiumban, fáradozott annak átszervezésén, egy új tanterv megalkotásán dolgozott, továbbá rendkívül termékeny

elméleti munkásságot fejtett ki. Számos neveléstörténész a Sárospatakon eltöltött négy évet Comenius alkotó gyakorlati és elméleti tevékenységének legjelentősebb időszakának ítéli meg. Itt írja meg többek között a *De Vocatione in Hungariam brevis narratiuncula* (Magyarországra való hívásom rövid elbeszélése, amely magában foglalja az *Illustris Patakinæ Scholæ idea*, azaz *A nagyfényű pataki iskola eszméje* című elgondolását is), *Praecepta morum in usum juventutis collecta* (Az ifjúság számára összegyűjtött erkölcsi szabályok), a *Leges Scholæ bene ordinate* (A jól rendezett iskola törvényei), *Orbis sensualium pictus* (A látható világ képekben), a *Schola ludus* (A színjátszó iskola), a *Gentis felicitas* (A nemzet/nép boldogsága), a *Scholæ pansophicæ classibus septem adornandæ delineatio* (A hét osztályos panszofikus iskola tervezete) című jelentős munkáit, valamint a *Vestibulum* (Előcsarnok), a *Ianua* (Kapu) és az *Atrium* (Udvar) című, a panszofikus iskola első három osztályának írt latin tankönyveit (a *Thesaurus* című negyedik nem készült el), amelyek egyre bővülő skálán nemcsak szavakat vagy szómagyarázatokat tartalmaztak, hanem az azok által jelölt tárgyak és jelenségek bemutatását is felvállalták, tehát nem korlátozódtak csak a nyelvi ismeretek tanítására. Comenius sárospataki tervei azonban teljes mértékben nem teljesültek be, ugyanis iskolájának csak az alsó tagozatát tudta kialakítani, amennyiben innovatív elképzeléseinek megvalósítása számos helyi nehézségbe, elutasításba vagy közömbösségbe gyökerező akadályokba ütközött.

Az *Orbis sensualium pictus* enciklopédikus jellegű munkáját, amely a latin nyelv tanítására szolgált Nürnbergben adta ki 1658-ban. Még Comenius életében is többször kiadták, a későbbiekben pedig rengeteg, esetenként javított, átdolgozott vagy bővített kiadást ért meg Európa számos országában. A könyvnek előbb kétnyelvű, latin és német változata jelent meg, majd három- és négynyelvű (latin, magyar és német, illetve latin, német, olasz és francia vagy latin, magyar, német és cseh) változatok is napvilágot láttak. A bemutatás jellege és a nyomon követett tanulási módszer révén e könyv káprázatos sikerű pályát futott be, és közel kétszáz éven át széleskörűen alkalmazták. Szerkezetileg úgy van összeállítva, hogy a 150 lecke (fejezet) mindegyikének elején egy (emberi foglalkozásokat, élethelyzeteket, növényeket, állatokat, változatos tárgyakat stb. ábrázoló és címmel ellátott) képet (fametszetet) találunk, majd azt követően a képről szóló rövid szöveget, voltaképpen több egyszerű (alapszavakat alkalmazó) mondatot latinul, mellette pedig németül. Például a XXIV. lecke címe „A négylábú állatok, és először is a háziak”, amely alatt háziállatokat bemutató képet találunk. A képet olyan mondatok magyarázzák, mint például: „A kutya kölykével együtt őrzője a háznak” vagy „A macska tisztítja a házat az egerektől”. A könyvet közel két évszázadon keresztül nagy előszeretettel használták mondhatni Európa-szerte.

A *Schola Ludus*ban – amit Comenius úgyszintén Nürnbergben jelentetett meg 1654-ben – arra tesz utalásokat, hogy a különböző ismeretek tanításában-tanulásában igencsak hasznos és sikeres módszer lehet a drámajáték. Ugyanis egyes érdekes események vagy történetek dramatizált bemutatásával a növendékek az egyes nyelvi, irodalmi, történelmi, természettudományos vagy művészeti ismereteket játékos formában, élményekkel átszöve, könnyedén fogják elsajátítani. A tananyagot tehát színpadi jelenetekben dolgozta fel, különböző szerepek síkján osztotta el, és ezeket a növendékekkel eljátszatta.

A *(bétosztályos) panszofikus iskola tervszöve* című munkájában kéttagozatos iskola körvonalait rajzolja meg. Az alsó tagozat három filológiai osztályt ölelt fel, és mindenekelőtt a latin nyelv oktatását szolgálta. Az első osztályban a növendékek a nyelv alapjaival ismerkedtek meg (ez volt az úgynevezett „vestibulum” vagy vestibuláris osztály), a második osztályban nyelvtani ismereteket tanultak (ez volt a „ianua” vagy januális osztály), a harmadik osztályban pedig a kiváló nyelvismeretre és nyelvhasználatra készültek fel a tanulók (ez volt az „atrium” vagy atriális osztály). A felső tagozaton változatos tudományos ismereteket tanítottak négy osztály (fakultás) síkján: bölcsélet, logika, politika és teológia. A központi feladata itt az ész, a szív, a kéz és a nyelv kiművelése volt, többek között a közvetlen megtapasztalás, a tananyagban való fokozatos előrehaladás és a konkrét cselekvésvégzés alapján.

Sárospatakról való távozása előtt Comenius búcsúbeszédet tartott, melyben többek között elköszönt Lorántffy Zsuzsannától és az iskolától, szorgalmas munkára biztatta a tanulókat és a pedagógusokat, a lelkükre kötötte, hogy ne feledjék az anyanyelv, a módszer, a céltudatos munka fontosságát. Útja megint Lesznóba vezetett, azonban az ottani feszült helyzet, illetve egyes társadalmi és vallási zavargások miatt (melyben néhány kézírata is odaveszett, köztük a *Thesaurus linguae Bohemicae*) családjával 1656-tól kezdődően Amsterdamban telepedik le, ahol előkelőségek gyermekeit oktatja, műveit rendszerezi, és a nagyszabású *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* (*Egyetemes tanácskozás az emberi állapotok megjavításáról*) című, hétkötetes munkáját írja. Ennek két kötete – a *Pansophia* (III. kötet) és a *Pampaedia* (IV. kötet) úgyszintén pedagógiai problematikát ölel fel. A *Pansophia* voltaképpen a tanulás, a *Pampaedia* pedig a tanítás kérdéseivel foglalkozik. Ugyanakkor a város anyagi támogatásával kiadja az *Opera Didactica Omnia*t. Világhírnévnek örvendő (de számos vágyát beteljesületlenül, sok tervét és elgondolását befejezetlenül hagyva) 78-ik életévében itt hal meg 1670 novemberében (az Észak-hollandiai Naarden városában temetik el).

Comenius rendkívül termékeny író volt (több mint százötven jelentős alkotása van), nagyszámú filozófiai, teológiai, szépirodalmi, gazdaságtörténeti, régészeti, földrajzi, politikai és pedagógiai munkát publikált (cseh, latin és német

nyelven). Pedagógiai koncepcióját azonban mindössze három alkotása – a *Didactica Magna*, a *Ianua aurea linguarum reserata* és talán a legnépszerűbb munkája, az *Orbis Sensualium Pictus* – alapján is jól ki lehet következtetni. Főműve minden bizonnyal a *Didactica Magna* (*Nagy oktatástan*), amelyben az iskola és az oktatás mondhatni teljes problematikáját felöleli. E könyvében grandiózus szintézis megalkotására törekedett, hisz rendszerbe foglalta a pedagógia mondhatni összes jelentős kérdését. A könyv első változatát cseh nyelven írta és 1632-ben publikálta. Latin nyelvű változata 1657-ben Amszterdamban jelent meg az *Opera Didactica Omnia* című, Comenius összes pedagógiai alkotását tartalmazó három kötetet kitevő és négy részből álló (azaz Lesznóban, Elblagban, Sárospatakon és Amszterdamban írt műveinek) gyűjteményes munkája (és amelyből Erdélyben 2 példány Kolozsváron az Akadémiai könyvtárban és egy példány Marosvásárhelyen a Teleki Tékában található). Ebben a munkájában abból indul ki, hogy a didaktika mint a tanítás technikája az az „egyetemes mesterség (művészet), amely feltárja, hogyan kell mindenkit mindenre megtanítani”. Ugyanakkor Comenius célja volt útmutatás adni arra, hogy „bármely keresztény ország valamennyi községében, városon és falun egyaránt, olyan iskolákat állítsanak fel, amelyekben mindkét nembeli ifjúság – kivétel nélkül – elsajátítsa a tudományokat, a művelt emberhez illő erkölcsöket, és jámborsággal teljék el”. Híres, talán a világ minden fontos nyelvére lefordított, 33 fejezetet tartalmazó könyvében Comenius többek között részletesen kifejti az oktatás célját, az erkölcsi és vallásos nevelés jellegét, az iskola szervezeti felépítését és rendjét, a didaktikai alapelvek rendszerét, a tananyag kiválasztásának szempontjait, az oktatáshoz szükséges eszközök készletét, a tanításban sikeresen alkalmazható módszerek teljes állományát, az iskolázás fontosságát, az iskolák megjavításának lehetséges módjait, az anyai és anyanyelvi iskola, valamint a latin iskola és az akadémia eszméit és alapvetéseit. Mindezt teszi rendkívül rendszeresen, mindig pontokba szedve, sorba rendezve vagy felosztva mutatva be elgondolásait, alaptételeit, ajánlásait. A *Didaktika Magna*-ból az is kitűnik, hogy Comenius egész pedagógiai rendszerét a természetesség elve hatja át. Szinte minden pedagógiai jelenség bemutatáskor természeti példákból, a természet törvényeiből, az élettelen vagy élővilágból, illetve a reális életből vett hasonlatokból indul ki, azokkal igazolja és alapozza meg pedagógiai tételeit. „Tanácsaim alapelvei – írja Comenius a Nagy Tanítástan bevezetőjében – magából a dolgok sajátos természetéből következnek”.

Comenius egyik elvülhetetlen érdeme egyes ma is érvényben lévő didaktikai elvek kidolgozása. A természetesség alapfilozófiájának alapján többek között a rendszeresség, a tudatosság, a következetesség, a fokozatosság, a tartóság és a szemléletesség elveit teoretizálta. Ez utóbbit talán a legfontosabbnak

tartotta, és szükségességét az empirizmus filozófiai irányzat egyes elemeivel igazolta. Francis Bacon (1561–1626) rangos angol filozófus ismeretelméleti felfogása és induktív módszere, illetve az empirista filozófia alapján úgy vélte, hogy az emberi megismerésnek mindig az érzékszervekből (a tapasztalatból) kell kiindulnia, hisz „Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu.” Azaz semmi sincs az értelemben, ami előzetesen nem volt az érzékszervekben. Bacon, és a későbbiekben John Locke (1632–1704), nevezetes angol filozófus közismert episztemológiai jelmondatát, a középkori skolasztika eme alaptételét Comenius is felkarolja, és az oktatás vonatkozásában egyértelműen megállapítja: „Ezután a tanítóknak arany szabályuk legyen az, hogy amennyire csak lehetséges, tárjanak mindent az érzékek elé. A látható dolgokat ugyanis a látás, a hallhatókat a hallás, a szagolhatókat a szaglás, az ízlelhetőket az ízlés, a foghatókat a tapintás elé; és ha egyszerre több érzékszerv is felfoghatja őket, akkor egyszerre több elé is tárják”. Látható, hogy Comenius a szemléletesség érvényesítésére a szemléltetés módszerét javasolja. E módszer alkalmazására maga is kiváló példát mutat akkor, amikor egyik előbb már említett nyelvkönyvét – az *Orbis sensualium pictus* (*A látható világ képeiben*) című művét, a tanulást elősegítendő, képekkel látja el. Történelmi pillanat ez, hiszen Comenius az oktatás történetének a legelső képekkel illusztrált tankönyvét alkotta meg. Részint Francis Bacon, részint pedig René Descartes (1596–1650) hírneves francia filozófus felfogására támaszkodva azt hangsúlyozza, hogy a közvetlen érzékelés és észlelés fontosságán túl, a megismerésben kivételesen fontos az értelem is, hisz az észlelteket gondolati síkon fel kell dolgozni. Ma is teljes mértékben érvényes azon ajánlása, mely szerint „Semmit se tanítsunk csupán a tekintély alapján, hanem az érzékszervi és észbeli bizonyítás szerint”.

A didaktikai elveihez szorosan kapcsolódva, az azokban tartalmazott követelmények teljesítését elősegítendő, több didaktikai (arany)szabályt is megfogalmazott. Úgy vélte, hogy az oktatásban mindig az egyszerűtől az összetettig, a konkrétól az elvontig, a tényektől a következtetésekig, a könnyűtől a nehézig, a közelítől pedig a távolig kell haladni.

Az oktatás tartalmát Comenius panszofikus felfogásával összhangban próbálta kidolgozni. A tanulás anyagát a legkülönbözőbb tudományok, de mindenekelőtt a természettudományok és a foglalkozások területéről merítette (és nem korlátozta a klasszikus nyelvek tanítására). Abból indult ki, hogy minden gyermeknek minden tudományterület fontos dolgait el kell sajátítania. A tananyagokat koncentrikusan, egymásra épülő szerkezetben, fokozatosan bővülő és mélyülő, ugyanakkor egymásba láncoló integrált ismeretköröként képzelte el. Rendkívüli fontosságot tulajdonított annak, hogy a tanulók olyan tananyaggal kerüljenek kapcsolatba, amely kisebb és szervesen egymásba láncoló

egységekből épül fel. Arra is nagy gondot fordított, hogy a különböző egységek logikusan épüljenek egymásra és egymásba, egymást folyamatosan kiegészítve és gazdagítva.

Úgy véljük, hogy Comeniusnak egy másik kiemelkedő teljesítménye a gyermekkori fejlődés pszichológiai szempontokat is követő periodizálása, és annak alapján egy ideálisnak számító pedagógiailag magalapozott iskolarendszer felépítése. Így például a gyermek- és ifjúkori fejlődés folyamatában négy hat-hat évre kiterjedő szakaszt különböztetett meg. Felfogásában az 1. szakasz a kisgyermekkor, ez 6 éves korig tart, a 2. szakasz a gyermekkor, amely a 6 és 12 év között időszakot öleli fel, a 3. szakasz a serdülőkor, amit 12 és 18 év közé helyez, és a 4. szakasz az ifjúkor, amely a 18. és a 24. életév közötti periódust fogja át. Erre a négy szakaszra építi rá Comenius iskolarendszerének alapvető ciklusait, a tantárgyak és az oktatási tartalmak körét, valamint az iskola típusait. Az első szakaszhoz az úgynevezett anyai iskolát (*schola materna*), a másodikhoz az anyanyelvi iskolát (*schola vernacula*, avagy elemi, nemzeti vagy népiskola), a harmadik szakaszhoz a latin iskolát (*schola latina*, avagy gimnázium), végül a negyedik szakaszhoz az akadémiát kapcsolta. Az első szakaszban a nevelés voltaképpen a családban folyik, amikor is mindenekelőtt a gyermek szükségleteinek kielégítése, de ugyanakkor környezetének megismertetése, sőt egyes tudományos ismeretek elsajátítása is történik. Itt kell megemlítenünk azt is, hogy a családi nevelés vonatkozásában Comenius útmutató munkát írt a szülők számára (*Informatorium scholae maternae* címmel), amely voltaképpen az anyai öl iskolájának, illetve a családon belüli nevelésnek a problematikáját ismerteti, és amely a nevelés történetében az első családpedagógiai munkát alkotja. A második szakaszban az iskolázás fő célja az olvasás, írás és számolás tanítása, továbbá egyes mértani, művészeti, erkölcsstani és katekizmusi ismeretek átadása. Itt az egész osztályt egy tanító napi négy órán át (félórás óraközi szünetekkel) tanítja. Két órán át délelőtt elméleti tanulmányozás történt, ugyancsak két órán át délután gyakorlás és alkalmazás. A harmadik szakaszban a latin iskola vagy a gimnázium hat osztály vonulatában (grammatika, fizika, matematika, etika, dialektika, retorika) a növendékeknek a közismert hét szabad művészet tárgyaihoz tartozó ismereteket kínálta fel, és kiemelkedő hangsúlyt fektetett a nyelvek oktatására. Voltaképpen négy nyelvről volt szó, éspedig: az anyanyelvről, mint a nemzeti fejlődés feltételéről, a latinról, mint a műveltség elsajátításának alapvető eszközéről, a görögről, mint a latin nyelv anyjáról, végül pedig a héberről, mint az Ótestamentum tanításainak foglalatáról. Ezekon túlmenően azonban fizikát, földrajzot, történelmet, valamint erkölcsstani is tanítottak ebben az iskolatípusban. A negyedik fejlődési szakaszban lévő kiváló képességű és tehetséges fiatalok oktatása, az akadémia vagy egyetem szintjén három (teológiai, jogi és

orvosi) fakultás síkján zajlott, gyakorlatilag az összes tudományt felölelve. Ebben a szakaszban Comenius a külföldi utazásokat is javasolta, hisz meg volt győződve az azokban rejlő fejlesztő és gazdagító erőforrásokban.

Amennyiben az iskola középkori szervezeti keretei már nem voltak alkalmasak sem a számbelileg megnövekedett tanulóifjúság befogadására, sem a megfelelő minőségű oktatás lebonyolítására, Comenius kidolgozta (elsőként a nevelés történetében) a napjainkban is széleskörűen alkalmazott osztályrendszerű szervezeti keretet és a tanórarendszerű oktatásszervezési formát. Ugyanakkor bevezette a tanév fogalmát, kidolgozta a tanítási periódusok és a szünidők egymásba kapcsolódó rendszerét, az iskolaformák függvényében pedig megállapította az iskolai nap időtartamát, a tanórák szerkezetét és sorrendjét, a tanmenetet, valamint az órák közti szünetek rendjét. Comenius szerint minden iskolában minden osztály számára külön tantermet, minden gyermek számára pedig saját ülő-, illetve tanulási helyet kell biztosítani. A tanórai szerkezetre vonatkozóan három alapvető összetevőt különböztetett meg, nevezetesen a „propositio”-t (mint bevezető részt), az „explicatio”-t (mint témafeldolgozást, bemutatást és magyarázást) és az „aplicatio”-t (mint gyakorlati alkalmazást). Comenius szerint minden tanítási órára egységes témát kell megnevezni, amelynek függvényében a célokat is pontosan meg kell állapítani. A tanulás tekintetében is három fontos eszköztől tett említést: a példáról (megnevezésről, megismerésről), a szabályról (meghatározásról) és az utánzásról (gyakorlásról). A gyakorlásra kivételesen nagy hangsúlyt fektetett, hisz meg volt győződve arról, hogy a tanuló írva tanul írni, olvasva tanul olvasni, énekelve tanul énekelni vagy számolva tanul számolni. Megítélése szerint a pedagógus köteles a tanulók tanulási tevékenységét nap mint nap ellenőrizni, azok tudásszintjét havonta, negyedévenként és minden év végén vizsgák segítségével felmérni és értékelni. A tanórák menetében pedig a pedagógusnak biztosítani kell mind a növendékek figyelmét, mind azok fegyelmezett részvételét, viselkedését is (ugyanis „a fegyelem nélküli iskola olyan, mint a víz nélküli malom”). Ebben az összefüggésben Comenius az iskola belső életének szerkezetét, illetőleg a tanítási-tanulási folyamat sikeres megvalósításához szükséges feltételek szisztémáját hét kellékben (tényezőben) állapította meg. Úgy gondolta, hogy az oktatás sikeresége végeredményben a tanártól, az alkalmazott taneszközöktől, a helyiségtől, a tanmenettől, az órarendtől, a gyakorlatok készletétől és a szünidők rendszerétől függ. Egyáltalán nem véletlen, hogy a tanárt az első helyre helyezi, hisz Comenius szerint a „mesterségek mesterségét” gyakorló tanár éppen központi fontosságú szerepe révén, a lehető legnagyobb megbecsülést és társadalmi elismerést érdemel. Ez azzal a meggyőződéssel is összefügg, miszerint a neveléssel lehet a legnagyobb jót tenni az államnak, a neveléssel lehet az emberiség felemelését a

legsikeresebben megvalósítani. Comenius meggyőződéssel hitte, hogy „az emberi romlottság megjavítására az égvilágon semmi hatásosabb út nincsen az ifjúság helyes nevelésénél”.

Jan Amos Comenius lélektani alapvetésben is tanulmányozta a tanuló gyermeket. Megfigyelései alapján egyfelől leszögezte, hogy a lelki élet három, szorosan összefüggő összetevőből áll, nevezetesen értelemből, akaratból és emlékezetből. Másfelől mindenekelőtt eme összetevők alapján, valamint a szorgalmasság és az egész magatartás szempontjainak függvényében hat gyermektípust állapított meg. Az egyes típusok viszonylatában nemcsak leírta az egyes sajátosságokat, hanem egyes speciális nevelési módokra és feladatokra is említést tett. A Comenius-féle gyermektípusok és azok egyes jellemzői a következők:

1. éles eszűek, tudásra vágyakozók és könnyen kezelhetők,
2. éles eszűek, lomhák és engedelmesek,
3. éles eszűek, tudásvágyók, de makacsok,
4. nehéz felfogásúak, tanulni vágyók és engedelmesek,
5. tompa eszűek, tunyák és tétlenek,
6. tompa eszűek, rosszindulatúak és ravaszok.

Comenius úgy vélte, hogy az ember három veleszületett szükséglettel rendelkezik, éspedig: az összes dolgok megismerésének szükséglete, önmaga és a dolgok fölötti uralkodás szükséglete és önmagának, valamint az összes dolgoknak Istenhez (mindennek forrásához) való viszonyításának szükséglete. Ezek alapján könnyen megállapította, hogy az ember eleve rendelkezik a tanulás és a fejlődés lehetőségével („Minden ember nevelhető, mert az értelem, erkölcs és vallás csiráit mindenki magában hordozza.”). Ugyanakkor eme szükségletekből logikusan kifakadnak a fő szerzett jellegű emberi kvalitások, éspedig: a tudás (eruditio vagy képzettség, bölcsesség), az erényesség (virtus vagy moralitás, erkölcsösség) és a vallásosság (religio, pieta vagy vallásos érzület és jámborság). Comenius szerint az embernek a földi életben éppen a bölcsességre, az erkölcsösségre és a vallásos érzületre kell szert tennie, mert „ezekre alapul mind a földi, mind pedig az örök élet”. Ebben a törekvésében azonban az embert valahogyan segíteni kell. Nyilvánvalónak tűnik, hogy Comenius felfogásában e segítséget alapvetően az értelmi, az erkölcsi és a vallásos nevelés révén lehet nyújtani.

Végezetül arra következtetünk, hogy Jan Amos Comenius nagy érdeme mindenekelőtt egy új nevelésfilozófia (az univerzális tudományra, illetve a tudományok enciklopédikus egységére, az enciklopédikus, azaz az egyetemes tudás eszméjére, a dolgok egyetemes összefüggéseire alapított, a világot holisztikusan megragadó panszofia) kidolgozásában, az első iskolapedagógiai rendszer

megalkotásában, az első tényleges didaktikai munka megírásában és az anyanyelvű elemi népoktatás megszervezésében érhető utol. Nem tekinthetünk el azonban attól sem, hogy Comenius a pedagógia történetében elsőként veti fel a törvényszerűségek kérdését az oktatásban, elsőként állapítja meg az iskola funkcióit, fokozatait és szerkezetét, valamint a didaktikai tevékenységek alapelveit. Figyelemre méltó tény még ma is, hogy a cseh pedagógus – a zavargásoktól, szociális, politikai és gazdasági problémáktól, valamint háborúktól egyáltalán nem mentes XVII. században – a mindenkit befogadó nyilvános (közösségi) iskolai oktatás szükségességét hirdette, hisz úgy vélte, hogy az iskola a bölcsesség elsajátításának „királyi útja” vagy „aranybányája”, a „nyelvek igazi munkaháza”, ugyanakkor a társadalom vagy az állam felemelkedésének és fejlődésének tényezője, egyszersmind az „emberiség igazi műhelye” (*vera officina humanitatis*).

Comenius általános oktatást javasolt minden gyermek számára, mert úgy vélte, hogy „mindenkinek, aki embernek született, szüksége van oktatásra, azért, hogy ember legyen, és ne vadállat, buta szörny vagy tétlen fajankó.” Meggyőződéssel vallotta, hogy ezt az oktatást jól képzett tanítókra kell bízni. A didaktikai kutatások talán ma sem követhetnek más célt, mint amit Comenius tűzött ki vizsgálódásai elé, nevezetesen, hogy megtalálja azt a módot, „amellyel a tanítók kevesebb munkája mellett, a diákok mégis többet tanulnak: az iskolákban kevesebb legyen a zúgolódás, undor és hiábavaló küszködés, annál több a szabad idő, az öröm és a szilárd előrehaladás; a keresztény államban pedig kevesebb legyen a sötétség, zavar és széthúzás; annál több a fény, a rend, a nyugalom és a békeség”.

Véleményünk szerint fontos kiemelni továbbá azt is, hogy Comenius hányatott életét és egész munkásságát áthatotta egy erőteljes keresztény életfelfogás, a református-evangélikus hittételekre alapuló gyakorlati vallásos beállítódás, mint ahogyan az azzal összhangban lévő magatartás is. Semmiféle testi vagy lelki bántalom nem tudta megrendíteni az isteni gondviselésbe vetett szilárd hitét. Az oktatás vonatkozásában kidolgozott innovatív tételeit nem lehetne semmiképpen sem helyesen értelmezni, ha azokat elszakítanánk kereszténységétől, illetve igazi vallásos érzületeitől (vagy ha kiragadnánk viszontagságos élettörténeteinek sorából). Comenius megközelítésében mindig abból kell kiindulni, hogy gondolkodási rendszerének középpontjában Isten állt, és a nevelés és oktatás révén a gyermeket voltaképpen arra óhajtja minél eredményesebben felkészíteni, hogy az rátaláljon Istenre, hogy eljusson Istenhez. Felfogásában az ember földi élete nem egyéb, mint előkészületi periódus az örökkévalóságra. Ebben az előkészületben az embernek meg kell ismernie önmagát és az őt körülvevő világot, ugyanakkor az Isten képmására teremtett lényként meg kell ismernie Istent,

annak törvényeit, valamint a vallás alapvető tanításait. Ebben az irányban azt javasolta, hogy a gyermekeket már kiskorukban rá kell szoktatni arra a gondolatra, hogy minden, amit látnak, hallanak és tapintanak, mindaz, amit tesznek és elviselnek akár közvetlenül, akár közvetett módon, de szorosan kapcsolódik Istenhez.

Comenius munkáit napjainkban olvasva arra döbbenünk rá, hogy számos meglátásában ma is rendkívül időszerű. Több tétele pedig (például az anyanyelvi népoktatásnak prioritása, az írás és olvasás együttes tanítása, a tananyagok szemléltetéssel történő tanítása, a tanuló tanulmányi előrehaladásának gyakori ellenőrzése, életszerű példák és feladatok alkalmazása, a gyakorlati alkalmazhatóság szem előtt tartása, a tanulásnak a dolgok kereséseként való értelmezése, a folyamatos önképzés, a nevelés rendszerének kiterjesztése az iskoláskor előtti szakaszra stb.) egyszerűen követésre méltó. Mindez azzal is magyarázható, hogy pedagógiájával tulajdonképpen egy új globális világ kialakulását próbálta segíteni, melyben a különböző népek és emberek békésen, azonos világnyelvet beszélve és egy világvalláshoz tartozva, egymást tisztelve élnek együtt.

Nem nehéz megállapítani, hogy Comenius hányatott életsorsa szinte teljes mértékben összecseng a pedagógia fejlődésének göröngyös útjával, hogy tudományos pályájának egyáltalán nem egyenletes fejlődési íve, mely erőteljesen összefügg a pedagógia mindig valamilyen nehézségekbe ütköző és meglehetősen zűrzavaros kibontakozási folyamatával. Igaza volt Gabriel Compayré (1843–1913) tekintélyes francia neveléstörténésznek, amikor azt mondta, hogy Comenius minden egyes kis tudományos teljesítménye valóságos küzdelem vagy közelharc eredménye volt.

Az oktatástudomány terén megnyilvánuló szenvedélyes aktivitásával Comeniust megérdemelten nevezték a „nemzetek tanítójának”, az „újkori nevelés fáradhatatlan harcosának”, a „nevelés apostolának” és a „didaktika atyjának”. Roppant termékeny, panszofikus, illetve holisztikus és kreatív gondolkodásával, erős humanizmusával, demokratikus beállítódásával, a nevelhetőségben való szilárd hitével, illetve folytonosan lángoló pedagógiai optimizmusával (minden gyermek képes mindent megtanulni stb.), figyelmességével, szeretetével, következetességével, pacifizmusával, valamint alkotási szenvedélyességével, kitartásával és szorgalmával, nevelői személyiségével és egész pedagógiai munkásságával nagy lendületet adott az európai oktatásügy haladásának, a pedagógiai gondolkodás fejlődésének, bizonyos vetületekben és elemekben napjainkig tartóan meghatározta az iskola szerkezetének és működésének nem egy komponensét, a tanítás és a tanulás folyamatának számos formáját és módozatát. A gyermeknevelés és az iskolai oktatás terén kifejtett értékes tevékenységével, mindenekelőtt a tanítást és tanulást érintő törvényszerűségek, alaptételek és

elvek keresésével, valamint a logikai szabályoknak a pedagógia területén való alkalmazásával, de nevezetes oktatáselméleti feltételezéseivel, megfontolásaival és kitételeivel döntő módon hozzájárult a pedagógia önálló tudománnyá alakulásához, a tudományok rendszerébe történő integrálódásához.

K. Farkas Claudia

Intelligencia és szív

A tanulmány célja, hogy bemutassa a kimagasló olasz pedagógusnő, Giuseppina Pizzigoni iskolamegújító elképzeléseit. Pizzigoni a múlt század elején Milánó városában hozta létre reformiskoláját, a La Rinnovatát. Különleges helyet teremtett, ahol nem csak az intelligenciával törődtek, de az érzésekkel és az akarattal is, a tanulás pedig a való élet grandiózus és lebilincselő szimulációja volt.

Giuseppina Pizzigoni nem akart pedagógus lenni. Ő a színház világaról álmodott. Amikor 1889-ben a Milánói Önkormányzat alkalmazásába került, úgy érezte, ennél nagyobb csapás nem is érhetne volna. Büntetésként élte meg, ami ellen nem volt ereje és bátorsága tiltakozni, hiszen szülei ünnepezték, hogy leányuk tanítónő lett. Pályája a nehéz indulást követően érdekes fordulatot vett: figyelemreméltó iskolakísérelt megálmodója, majd megteremtője lett. Az ő nevéhez fűződik a *La Rinnovata*, azaz a *Megújított Iskola*, amely 1911-ben Milánóban nyitotta meg kapuit.

Giuseppina Pizzigoni elutasította korának iskoláit. Tapasztalatai szerint a hagyományos iskola csak az intelligenciával törődött, és nem az érzésekkel és az akarattal. Hiányzott belőle a világra nyitottság, a kíváncsiság, a kísérletező szellem, nyomait sem mutatta békének és derűnek. Meghatározó elemként a száraz lexikalizálás volt jelen, figyelmen kívül maradtak az egyéni különbségek, a művészi hajlamok. Hosszú utat tett meg Pizzigoni az iskola létrehozásáig. Furcsamód a csalódottság, az elégedetlenség érzése afelett, hogy egy nem áhított munkát kell végeznie, vitték őt forradalmi újítások felé. Személyes élményei ébresztették rá arra, hogy az akkoriban hagyományos tanítási módszerek nem kielégítőek, a csak verbális és kategorikus közlés eredménytelen. Úgy vélte, hogy az iskolában megsontosodott didaktikai módszerek, a dogmatizmusra és a verbalizmusra épülő tudásátadás nem lehet eredményes. Nagy hibának tartotta, hogy az iskola nem teszi lehetővé a diákok számára az önkifejezést, és nem adja meg a számukra a legfontosabbat, a tanulás örömét sem (Burza 1999; Pizzigoni 1950).

Nem a korszakban jól bevált ortodox módszerekkel kezdett tanítani. Elvetette a tekintélyelvűséget, az éneket, a táncot beemelte a tanításba. Közzéadott egy ábécéskönyvet, megerősítést kapott a minisztériumtól is, de mindez nem volt elég ennek a különlegesen aktív hölgynek. Ő merész álmot dédelgett: meg akarta változtatni az olasz iskolát. Nem csoda, ha az iskolájának igazgatónője azt mondta róla, hogy Giuseppina „intelligens tanítónő, de nagyon furcsa”. Giuseppina Pizzigoni legszembetűnőbb tulajdonságai közé tartozott a

tenni akarás, és az a képesség, hogy az akadályok nem szegték kedvét, erőt mérített belőlük. Egyet biztosan tudott: a „régí módszerekkel” nem tud eredményesen működni az iskola. Fél Európát beutazta, hogy tanulmányozza és közleről is láthassa a pedagógiai aktivizmus valóságát, a forradalmian új tanítási módszereket, melyek valósággal elvarázsolták őt (Mészáros–Németh–Pukánszky 2004). Németországi és svájci nevelési intézményeket keresett fel, visszaemlékezéseket gyűjtött, programokat, iskolai tanterveket szerzett. A didaktikai emlékek felkutatása majd elemzése közben végig az vezérelte, hogy megváltoztassa az iskoláról való gondolkodásmódot és az iskolát.

A pedagógiai aktivizmus sokszínű valóságának megtapasztalása ösztönző erőt adtak számára az újításokhoz (Burza 1999). De ő nem „másolni” akart, hanem „teljesen olasz” megoldásban gondolkodott. Ebben a szellemben került kidolgozásra pedagógiai módszertana. Ezt követően fáradhatatlanul azon dolgozott, hogy gondolatban körvonalazott elképzeléseit életre kelthesse. Támogatókat keresett, tudós elméket próbált maga mellé állítani, és egyszerű embereket, akiket érdekeltek a filantróp törekvések, a gyermeknevelés kérdésköre, hogy módszere kipróbálást nyerhessen.

Szilárd hite, meggyőződése, állhatatossága segítették Pizzigonit egyedi iskolájának megteremtésében. 1911-ben a Milánói Önkormányzat támogatásával a *La Ghisolfá* negyedben két első osztállyal megszületett az iskola, amely eredetileg a „Tapasztalati módszer alapján működő Megújított Iskola” nevet viselte. Olaszországban elsőként alkalmazta a vegyes osztályok és az egész napos iskolák rendszerét. Luigi Credaro miniszteriuma hagyta jóvá az iskola programját. Kikötötték, hogy legalább 1917-ig működni kell, hogy legyen idő kifuttatni, sikerre vinni a programot. Indulásként hatvannégy diák tanulhatott a *La Rinnovatában*. Az egyik osztályt Giuseppina Pizzigoni tanította, a másikat kolléganője és segítőtársa, Maria Levi. A következő években ugrásszerűen megnőtt a diáklétszám és mind az elméleti pedagógia művelői körében, mind a gyakorló pedagógusok között Itália-szerte megnőtt az érdeklődés módszerei iránt (Scarzella Mazzocchi 1998).

Az iskola névhasználata módosult az idők során, *Megújított Iskola* névre egyszerűsödött. A „tapasztalati, kísérleti módszerre” utalás bizonyíték arra, hogy ez jelentette a módszer magját. Pizzigoni a Galilei-féle kísérletező módszert akarta bevezetni a tanításba, amire olasz kulturális örökségként tekintett. Innen vette át, hogy a „törvények tényeken alapulnak”. Arra törekedett, hogy elvont fogalmak, üres absztrakció helyett megfigyeléseken, felismert tényekből építkezzen a gyermekek tudása. Rousseau-i örökségként tisztelte a gyermek természetes fejlődési folyamatát. Gyakorlattá tette, hogy a tényleges tanítás ne az első osztályban kezdődjön, hanem egy esztendővel később, mondván, érettebben nagyobb

sikerrel sajátíthatja el a kisgyermek az írást, az olvasást és a gyakorlati ismereteket, mint például a varrást. Az első, iskolában töltött évet tehát előkészítő évek szánta, amikor a gyermekek sok mindent megtanulnak a környezetükről. Pizzigoni azt a fajta aktivitást értékelte, amelynek során személyes tapasztalatok alapján a „valóságot” keresik a gyermekek, és maguk tárják fel az összefüggéseket (Pizzigoni 1950).

A pizzigoniánus gondolatrendszer legidealistább eleme annak teoretizálása, hogy a személyiségfejlesztésben kiemelt szereppel bír az esztétikai és a vallásos nevelés. Pizzigoni számára elsőrendű fontosságú volt a művészeti és a zenei nevelés. Jellegzetesen pizzigoniánus a „duális nevelés” gyakorlata is. Meggyőződéssel állította, hogy a művészeti, a testi nevelést, az idegen nyelv tanítását nem osztálytanítókra kell bízni, hanem az adott terület szakembereire, akik azonban szorosán együttműködnek az osztályfőnökkel, a „patrónussal”. A patrónus vezette be a gyermekeket az anyanyelv szépségébe és a matematika rejtelmeibe. Pedagógiai felelősséget viselt az osztályért, a gyermekek állandóan érezték jelenlétét akkor is, ha „specialistákhoz”, szaktanárokhoz mentek. Ez a nevelés folyamatosságát biztosította, a szükséges figyelmet a harmonikus fejlődésükhöz. A szakrendszerű tanítás pedig a minőség záloga volt.

A tapasztalati módszer bevezetéséhez és alkalmazásához sajátos környezeti és építészeti kialakításokra volt szükség. Az iskola kezdetben két szobából, mosókonyhából, mellékhelyiségből és egy széles folyosóból állt. Az önkormányzattól felszereléseket, táblákat, padokat, szekrényeket kaptak. A terület mezőgazdasági munka végzésére is alkalmas volt, méhészet és baromfiudvar kapott benne helyet, a játék- és sportlehetőség is biztosítva volt. 1927-ben az iskola új épületet kapott. Az építészeti kialakítás Pizzigoni elképzeléseit követte. A gondosan kialakított környezet (ügyelve a többcélú megfelelésnek: higiénia, esztétikum, használhatóság, tágas terek, fényáradat stb.) a tanulási folyamat pizzigoniánus értelmezésében kulcselemek voltak. Az osztályok a földszinten nyertek elhelyezést, melyekhez külön gardrób is tartozott. Speciális nyílászárókat építettek be, ablakként és ajtóként is funkcionáltak, hogy a gyermekek ezen keresztül gyorsan ki tudjanak jutni a kertbe. Pizzigoni olyan iskolát akart és valósított meg, ahol rengeteg tanórát tartanak a szabadban. Általában csak akkor voltak a gyermekek az osztályteremben, ha az időjárás nem engedte, hogy odakint legyenek. A kertet is úgy alakították ki, hogy a gyermekeknek megfigyelésekre, tanulásra biztosítson lehetőséget. A *La Rinnovata* kertjében a legkülönfélébb fák voltak, a növényzet ezerszínűségével találkozhattak a gyermekek. A virágágyások geometriai formákat követtek, hogy a kicsik „nagyban” is láthassák a formákat. A kertben megcsodálhatták az állatvilág szépségét. Volt itt üvegház és kis parcellák, ahol a gyermekek a földműveléssel ismerkedtek. Az iskola kiegészítéseként egy

további épület agrárrészlegként funkcionált. A testmozgásra is gondoltak. Uszoda, futballpálya és kosárlabdapálya várta a kicsiket. Ez a környezet sokkal több, mint a szokványos iskolai környezet.

Pizzigoni szerint az iskolának tapasztalati úton kell közvetítenie az ismereteket, emellett fontos szociális tapasztalatokat kell átadnia. Az „iskolai tér” sajátos értelmezést nyert: ha arra volt szükség, asztalosműhelyként, pékségként, mezőként stb. szolgálta a tanítást. Környezete pedig segített megérteni, mit jelent az alföld, a hegy, a folyó, a völgy, a híd fogalma, az élet sokszínűsége. Pizzigoni azt akarta, hogy iskolájában a gyermekek közvetlenül figyeljék meg a világot, és ne csupán „steril” ismereteik legyenek róla, melyek kizárólag könyvekből származnak (Pizzigoni 1950).

A *La Rinnovata* az első iskola volt Olaszországban, amely egésznapos rendszerrel működött. Bevezetésére Pizzigoni az a felismerés ösztönözte, hogy majdnem minden iskola szükségét érezte, hogy tanítás utáni foglalkozásokat szervezzen (Capovilla–Stamerra 2001). Pizzigoni határozottan állította, hogy az egésznapos iskola rendszere a gyermek érdekét szolgálja. Délelőtt két óra pihenést biztosított a gyermekeknek, akik ezalatt sokféle játékkal játszhattak. Délután pedig lehetőség nyílt arra, hogy a kertben dolgozzanak, zenét tanuljanak, tornázzanak, vagy éppen sétáljanak az árnyas fák alatt. Lényeges, hogy otthonra már nem maradtak feladatok, így amikor a kicsik hazamentek, az ő munkanapjuk ténylegesen is véget ért. Az iskolában a gyermek a „szabadban” élt. Hosszú szüneteik voltak, amikor rengeteg féle játékkal játszhattak, sok séta, úszás tették érdekessé a pillanatokot (Guzzo 2003).

Giuseppina Pizzigoni módszere a gyermekek közvetlen, élő részvételére épített. Verbalizmus és dogmatizmus nem volt jelen. A közvetlen tapasztalatnak és az interaktív tanulási folyamatnak köszönhetően megvalósította egy világra nyitott, kísérletező, tapasztalati iskolát. Pizzigoninál a gyermek állt a tanítás középpontjában. Iskolájában a tanárok facilitátorok, akik nem csupán normákat, ismereteket adnak át, de mindenekelőtt ösztönzik a diákokat. A megértés, tanulás alapja itt a megfigyelés, hipotézisalkotás, kutatás, próba. Pizzigoni a felfedezései tanulási megközelítése volt, elképzelése szerint a megoldást a diáknak kell felfedeznie, tanári irányítás mellett. A *Rinnovata*-ban a tejről például úgy tanultak, hogy megnézték egy istállót, a kenyérről, hogy tanulmányozták a magvakat, a történelmet múzeumok, a földrajzot utazások hozták közelebb. A megértés forrása a tapasztalat, az aktív közreműködés volt.

Pizzigoni az iskolába a természetességet, az egyszerűséget, a széleskörű érzékenységet és fogékonyságot vitte be. Nála fontos a játék mint tapasztalat, egyben sajátos megismerési és kommunikációs forma. Arra törekedett, hogy iskolája a béke és derű otthona legyen, hiszen a „lecsendesített, megbékített” környezet jó

hatású a kreatív szféra kitágítására. Giuseppina Pizzigoni iskolájában a gyermekek iránti tisztelet és szeretet otthon volt. Sikerült egy különleges helyet teremtenie, ahol nem csak az intelligenciával törődnek, de az érzésekkel és az akaratral is. Munkájának köszönhetően Itália-szerte pizzigoniánus iskolák nyíltak. Giuseppina Pizzigoni közzéadta óratervait, konferencia-előadásait, a munkájáról szóló kritikákat, gyűjtötte a módszere alkalmazásával kapcsolatos cikkeket, írásokat. Az elemi iskolai tanárok számára elkészítette a Pizzigoni-módszer kézikönyvét (Pizzigoni 1950). Módszere túljutott Itálián, azoknak a tanároknak is köszönhetően, akik látogatták kurzusait és olvasták írásait.

Pizzigoni iskolája nem „zárt hely” volt: „nyitott”, a világ maga jelentette az iskolát. Olyan hely, ahová a gyermekek szívesen jöttek, mert ami ott történt, inkább játék volt, semmint tanulás. A tanulás a való élet grandiózus és lebilincselő szimulációjaként valósult meg.

Irodalom

- Kéri Katalin: Egyetemes neveléstörténet és történeti, neveléstudományi komparatisztika. In: Bárdossy Ildikó–Forray R. Katalin–Kéri Katalin (szerk.): *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez*. Pécs, 2006, PTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Burza, Viviana: *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile. Idee e storie dell'educazione*. Roma, 1999, Armando.
- Capovilla, Anna – Stamerra, Oriana: *Per una scuola diversa*. Roma, 2001, Nuova Editrice.
- Guzzo, Giuseppe: *Scuola elementare addio*. Rubbenitto, 2003, Editore, Rubbettino.
- Kéri Katalin: *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Budapest, 2001, Műszaki Kiadó.
- Mészáros István–Németh András–Pukánszky Béla: *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest, 2004, Osiris.
- Pizzigoni, Giuseppina: *Le mie lezioni ai Maestri delle Scuole Elementari d'Italia*. Ufficio Propaganda della „Rinnovata”. Milano, 1931. Brescia, 1950, Ristampato Editrice La Scuola.
- Scarzella, Elda Mazzocchi: *Percorso d'amore*. Firenze, 1998, Giunti.
- Valitutti, Salvatore: *L'ambiente sociale del bambino italiano*. Roma, 1963, Armando.
- Winn, Marie: *Bambini senza senza infanzia*. Roma, 1992, Armando.

Korom Imre György

Gróf Mailáth Gusztáv Károly, az erdélyi magyarság sorsáért aggódó katolikus püspök

A 20. század első évét „Szentévként” ünnepelte a keresztény világ. Reménykeltő kezdetnek tűnt az egyetemes egyházban és a részegyházakban egyaránt. Ennek szelleme érződött az erdélyi egyházmegyében is! Akkor senki sem sejtette, hogy az erdélyi egyházmegye életében olyan sok és nagyméretű változás fog bekövetkezni, mint ezeréves történelmi folyamán soha.

A korszakra általánosan jellemző szabad szellem nincs kímélve az erdélyi részegyházra, intézményeire, papságára és híveire egyaránt. Megállapítható, hogy a társadalom „keresztény” jellege erősen meggyöngült. A korabeli helyzetet lereagáló erdélyi katolikus folyóirat vezércikkében olvasható: „Ma a szabadság égisze alatt csúfolhatnak, gúnyolhatnak hitünkért, az egyenlőség hangoztatása mellett a kapaszkodók és szemérmetlenek hátra fordítják a csendes munkást, a testvériség éppen annyira ment, hogy kikaparjuk egymás szemét, csupa szeretetből.”¹

Az embereket nem vonzották a szellem és a lélek mélységei. A meggagdagodott emberek a felvilágosultság és a haladás jelszavait ismételték, s az egész társadalom „mint valami mámoros menet, farsangi jókedvvel hajókázott a polgári jólét sekélyes vizein.” „A vallási közömbösség és hetyke, hangoskodó egyházellenes szellem megejtette a lelkeket. Aki a művelt emberek sorába kívánt tartozni, ha az anyakönyvi bejegyzést vállalta is, magatartásával, politikai állásfoglalásával és közéleti szereplésével azt igyekezett bizonyítani, hogy a vallást nem életelvnek, hanem esetlegességnek, külsőségnek, az apáktól a többi családi emlékekkel együtt átszarmaztatott holt hagyománynak tekinti csupán.”²

A század kezdetén nem múltak el a 19. század polgári átalakulásában kibontakozó – embereket és egyházat sújtó – szabad eszmék és a társadalmi-gazdasági igazságtalan eljárások.

Az állami oktatásnak „hatalmas előrenyomulása” volt észlelhető a felekezeti iskolarendszer visszaszorításával szemben. Főleg a városi iskolákra vetették ki a hálót. De nem hanyagolták el a színekatolikus székely községeket sem. Anyagi előnyök kecsegtetésével rá tudták venni az iskolafenntartó közösségeket, hogy ők maguk kérjék az államosítást.³

¹ *Gondolatok március 15-re.* In: Közművelődés XXIV/11 (1902), 81.

² MÁRTON ÁRON: *Előszó.* In: Székelyi Gr. Mailáth G. Károly (írta: Bíró Vencel). Cluj–Kolozsvár, 1940, 1.

³ Csíkszentgyörgy, Menaság, Kászonjakabfalva, Gyergyóremete.

Az állami tanítóképzőkben pedig kifejezetten egyházellenes hangulat uralkodott. A katolikus tanítójelölteket arra biztatták, hogy „ne legyenek szolgálói a gyertyagyújtogató fekete seregeknek.”⁴

Erdélyben sokakat szorongással töltött el az 1900. évben megtartott népszámlálás, melynek adatai a magyar nemzetiségű katolikusok demográfiai visszaeséséről árulkodott. A statisztikák még a székely megyékben is nagyszámú elrománosodásáról tudósítottak.⁵ A románság állandó térfoglalása észlelhető Beszterce-Naszód, Fogaras, Nagy- és Kis-Küküllő, Torda-Aranyos, Csík és Háromszék megyékben. Ez a nép bár alacsonyabb kulturális szinten áll, mégis erős terjeszkedési és asszimiláló képességgel bír.⁶ Közülük azok, akik elmagyarosodnak, megmaradnak a görög katolikus és görögkeleti vallásukban.

Általános jelenség a kivándorlás, melyet a gazdasági átalakulás idézett elő. Ez készületlenül érte az embereket. Tehát nem a túlnépesedés miatt fogtak vándorbotot a Romániába és Amerikába bujdosók, hanem a tagosítás miatt. „Ehhez járul, hogy a nagy fakereskedő zsidó cégek folyton leselekednek a birtokeossági erdőre, ügynökeiken keresztül az erdőjogosultaktól összevásárolnak 200–1000 hold erdőt, s azt törvényszéken a maguk részére kitagosítják, s oda többé a gazda be nem teheti a lábát.” A nyomorúság kényszeríti a szülőket, hogy leányaikat már 12 éves korukban szolgálni küldjék. Ezt kihasználva megszervezik a székelyek invázióját. „E tekintetben nincs különbség a magyarországi és romániai városok között..., a prostitúció veszélye kíséri a leányokat, akár Budapestre, akár Bukarestbe mennek.”⁷

A szegénységgel küzdő egyházmegyének a századfordulón volt egy minden szempontból – lelkileg és anyagilag – „nagyon gazdag” püspöke. Gr. Mailáth G. Károly apostoli lelkületével, ambiciózus főpásztori önzetlen nagylelkűségével őrállóként állt az erdélyi egyházmegye élén.

A XIII. Leó pápa (1878–1903) által meghirdetett *szentévet*, az „új század első évét” Mailáth püspök ünnepélyes keretek között nyitotta meg.⁸ Az egyházmegye minden közösségében érezhető volt a szentév hangulata. A püspök

⁴ *Államosítsunk-e?* In: Közművelődés XXIV/10 (1901), 74–75.; Csíki: *Az államosítás és az alicsiki iskolák.* In: Közművelődés XXIV/18 (1901), 137–139. és 20 (1901), 153–155.; Kőrödy Miklós: *Az államosítás.* In: Közművelődés XXIV/15 (1901), 185–187.

⁵ Péter János: *Ijesztő számok.* In: Közművelődés XXV/32 (1902), 259–260.

⁶ Reiner Zs.: *A keleti vallású magyar nemzeti egyház szervezése.* Budapest, 1907, 54–55.

⁷ Janus: *A székelység megmentése.* In: Közművelődés XXIV (1901), 209–210.

⁸ Gyulaférváron a székesegyházban éjféle szentmisével vette kezdetét egyházmegyei szinten a jubileum. Mailáth püspök az I. körlevelében elrendelte, hogy az egyházközségekben minden hónap első vasárnapján délelőtt szentségkítéssel tartsák a szentmisét, délután rózsafüzért, Jézus Szíve litániáját végezzék katekézissel egybekötve; májusban és októberben minden nap „különösebb fénnel végezzenek istentiszteletet hazánk Nagyasszonya tiszteletére”; aug. 15-én és aug. 20-án lobogózzák fel a házaikat; templomok elé kő- vagy fakeresztet állítsanak *Christus vincit, Christus regnat, Christus imperat* felirattal; kapcsolódjanak bele a Rómába tervezett zarándoklatba. Ld. Gyulaférvári Érseki Levéltár (továbbiakban: GyÉL), 360–1900. január 22. I. Körlevél, 4–5.

római zarándoklatra hívja a híveket.⁹ Különösen a katolikus gimnáziumokban és egyéb iskolákban adtak sokat az ünnepségek megszervezésére.¹⁰ A pápa által közzé tett „*Annum Sacrum*” kezdetű apostoli levelet, amelyben Jézus Szívének ajánlja az emberiséget, Mailáth püspök híveinek azonnal továbbította.¹¹ A szentévet Kolozsváron – a főpásztor elnökségével – többnapos megemlékező ünnepség keretén belül zárták be, a státusgyűlést követő napokon, október 26–28-án.¹²

Majd a szentévet szebbnél szebb történések követték. 1901-ben létrejött az *Erdélyegyházmegyei Papok Missziós Egyesülete*, melynek célja az egyesületi tagok hivatásának teljesítésén túl a népmissziók tartása volt.¹³

1902 júniusában nagyszabású *eucharisztikus kongresszust* tartottak Gyulafehérváron.¹⁴

1903-ban a Csíksomlyón lelkipraktizáló papság megalakította az egyházmegyei „*Cecília Egyesületet*”, az egyházi ének ápolása érdekében.

1904-ben X. Szent Pius pápa Erdély szülöttjét, az alvinci Pongrácz István jezsuita atyát, kassai vértanútársaival együtt boldoggá avatta. Az általános (vallás- és katolikusellenes) légkörre jellemző viszont az is, hogy amikor Mailáth püspök körlevelében ismertette Erdély első kanonizáltjának életét, nem átalotta részletezni – részben védekező formában –, hogy mi „a szenteket nem gyártjuk”, de tiszteljük, és példájukat követjük.¹⁵ Különben Erdélynek máig is Pongrácz Szent István az egyetlen kanonizált szentje!

1905-től népszerűvé váltak az adventi *Rorate* szentmisék olyan formában, ahogyan akkor a Szentszék kívánta. S hadd tegyük hozzá: lelkipásztori szempontból sok plébános még ma is az ekkor kialakított gyakorlathoz ragaszkodik.¹⁶

1906-ban: X. Szent Pius pápa szándéka szerint a gyakori és a mindennapi szentáldozást Mailáth püspök is szívügyének tekintette.¹⁷ Az eucharisztikus lelkületű püspök körlevelében (1907) szorgalmazta a gyermekek mindennapi szentáldozását,¹⁸ és a hitoktatásnál az átdolgozott katekizmusok használatát.¹⁹

⁹ GyÉL: Num. 901–1900. február 24. III. Körlevél.

¹⁰ GyÉL: Num. 960–1900. március 1. IV. Körlevél szerint

¹¹ GyÉL: Num. 601–1900. II. Körlevél.

¹² GyÉL: Num. 3980–1900. XI. és XII. Körlevél.

¹³ Az Erdélyegyházmegyei Papok Missziós Egyesülete. In: Közművelődés XXV/37 (1902), 297–298.

¹⁴ A kongresszuson elhangzott beszédek a Papnevelde lelkiigazgatója, aki egyben az oltáregyesületek egyházmegyei igazgatója is, SOÓTHY Gyula szerkesztette egybe és adta ki: *A gyulafehérvári eucharisztikus kongresszuson*. Gyulafehérvárt, 1902.

¹⁵ GyÉL: Num. 500–1905.

¹⁶ GyÉL: Num. 8–1905.

¹⁷ GyÉL: Num. 1401–1906 és 1402–1906.

¹⁸ GyÉL: Num. 2971–1907.

¹⁹ GyÉL: Num. 2966–1907.

1911-ben, a gyermekek elsőáldozására vonatkozó „*Quam singulari*” pápai körlevelet népszerűsítette az egyházmegyében, főpásztori intelmeivel kibővítve.²⁰ Ennek konkrét következménye: az egyházközségekben az oltáregylet egyesületek keletkezése.

Az oltáriszentségből való keresztény életet annyira fontosnak tekintette Mailáth püspök és az egyházmegyés papság, hogy az 1913-es egyházmegyei zsinaton is ez a téma fő helyen szerepelt. Külön hangsúlyt kapott a Szinódus Statútájához kapcsolt *Appendix*-ben is X. Szent Pius pápa rendelkezéseinek fellelevenítése: az 1905-ös a gyakori áldozás és az 1910-es az elsőáldozás feltételei, valamint az oltáriszentség tisztelete, Jézus Szentséges Szíve hónapjának megülvése.

1914-ben kitört a világháború. Az egyházközségek létszámában csökkentek, az ifjak és a fiatal emberek a harctérre mentek. A háború jogtalanságára nem reagált azonnal körlevélben a durvaságokra érzékeny lelkületű Mailáth püspök. Csak 1915-től kezdte el körleveleiben szorgalmazni a békeima-akciókat, a békéért végzendő nyilvános könyörgéseket.²¹ Rokkant katonák, elesett hősök, hadikölcsönök, hadiárvák, özvegyek, vöröskereszt-akciók, harangok hadi célra való felajánlása, gyászistentiszteletek stb. lépten-nyomon ismétlődnek a püspöki *allocutiók*-ban és körlevelekben, a plébániák *Domus* Históriajában.²²

A háború kellős közepén, 1916. február 19-én emlékeztek meg az erdélyi püspökségnek arról a 200 éves jubileumáról, hogy Gyulafehérvárra 1716-ban visszatérhetett a római katolikus püspök, és elfoglalhatta székesegyházát és rezidenciáját.²³

1916 augusztusában nemcsak a hadba vonuló fiatal katonák, hanem a székelység kicsinye és nagyja egyaránt közvetlen szenvedő alanya lett a világháborúnak. Annyira súlyos volt az ún. „hátbatámadás”, hogy már a következő évben Mailáth püspök elrendelte: „A plébániák *Domus* Históriajában a háború főbb eseményeit feljegyezzék. Kívánatos, hogy megfelelő helyen, a háború végével a hősök neveit megörökítsék...”²⁴ Továbbá felhívja a lelkészkedő papság figyelmét, hogy munkálkodjon a hívő nép anyagi és erkölcsi megújulásán, s a *Pro Transsylvania* társadalmi mozgalmat támogassa.²⁵

Külön körlevélben fordul a tanítókhoz. Ebben elsősorban a magyar történelem tanítását célozza meg, és az első világháború tragédiája következmé-

²⁰ GyÉL: Num. 815–1911.

²¹ GyÉL: Num. 646–1915.

²² GyÉL: 4541–1915, 6013. számú XIV. Körlevél 1915-ből, II. és VI. Körlevél 1916-ból, 2455–1917. III. Körlevél, IV. Körlevél 1917; 4172–1917; 4883–1917; II. Körlevél 1918.

²³ GyÉL: III. Körlevél, 1916. február 26.

²⁴ GyÉL: Num. 2456–1917. április 22.; II. Körlevél 1917-ből.

²⁵ GyÉL: Num. 2455–1917. III. Körlevél.

nyeinek tárgyilagos lejegyzését kéri.²⁶ A háború utáni nagy politikai átalakulás azonban a püspöki óhajokat nem engedte megvalósulni, főleg a történelemtanításra vonatkozóan. 1920-ban az elemi és polgári iskolák igazgatóinak kénytelen leírni: „Elrendelem, hogy Románia földrajza és történelme a rendes tantárgyak közé felvétessék.”²⁷

A pesti őszirózsás forradalom és a tanácsköztársaság érezte hatását Erdélyben is. Elég csak az egyházi földek feldúlására (a radnóti státusi gazdaság), a garázdálkodásokra, a papok megfenyegetésére és elűzésére (például Gyergyóremetén) vagy a zetelaki pap meggyilkolására gondolnunk. Az anarchiai állapotok a helyi egyházak belső életét is megpróbálták. Nem véletlenül írta Mailáth püspök 1920-ban: „Fájdalommal tapasztalom, hogy a régi szép népének a templomból napról-napra mindinkább kimarad nemcsak városi, hanem még faluhelyeken is. Úgy látom, hogy különösen a fiatal kántorok, nem szeretik, ha a nép velük énekel. Szívesebben énekelnek magukra újabb-kori énekeket, melyekben sem egyházi szellem, sem buzgóság nincs. Szeretném e szerencsétlen irányzatnak útját vágni s a régi szép, buzgósággal és hittel telt magyar énekeket templomainkba újból visszahozni...”²⁸ Ezért kötelezte Kájoni János OFM. *Cantionalójának* használata mellett a *Baka János* kántor által összeállított énekeskönyv használatát. A *Baka*-féle énekeskönyv közzétételekor (1921) a fő célt

²⁶ GyÉL: Num. 2147–1917. „A történelem az élet mestere, igen sok hasznos és szükséges ismeretet tart fenn és közöl az emberiséggel. Éppen ezért kötelességünk, ismerni a világ történelmét is, hiszen ez mindnyájunk közös történelme, de különösen kell ismerni hazánk történetét, hogy annak eseményeiből megismerjük magyar hazánk gondviselészerű nagyra hívását; a nagy áldozatokból megismerjük az igazi és helyes hazaszeretetet, s nagyjaink életének szemléleténél a hazáért nagy cselekedetekre tudjuk elhatározni magunkat. ... Szükséges, hogy az eseményeket, azok hatásait ismerjük. E végből elrendelem, hogy egyházmegyém minden egyes iskolaszéke tanítóját, ha többen vannak, egyet a több közül, bízom meg a világháború nevezetesebb eseményeinek feljegyzésével, csatolva azoknak hatását és következményeit. Külön fel kell jegyezni azokat az általános hatásokat, melyek a földművelésre, a kereskedelem és ipar mindenféle ágára, a politikára, a nemzetközi összeköttetésekre, a vallás-erkölcsi életre, az emberiség művelődésére, az emberek érzületére és gondolkozására is átalakító befolyást gyakoroltak. ... A háború dúlta vidékeken folytatólagosan írják meg külön is a község rövid háborús történetét is. Különösen jegyezzék fel, hogy milyen a közhangulat a román betörést megelőzőleg, mikor történt a betörés, mikor értek a községbe a román csapatok, hogy viselkedtek, mikor és hogyan folyt le a szomorú menekülés, merre, kik voltak a menekülés vezetői, a román parancsnokság kifelé milyen intézkedéseket tett a község közigazgatására nézve, mikor történt a felszabadítás, milyen katonaság által, mikor történt a visszatelepítés, micsoda veszteség érte a községet és egyeseket, kik lettek a menekülésnek és a román betörésnek áldozatai, miért. Mindezek úgy írandók meg, hogy feltüntetve legyen vallásunk egyedül vigasztaló és fenntartó ereje, a felebaráti szeretet nagy szüksége és nagy cselekedetei; – továbbá – a legszigorúbb tárgyilagossággal, hogy minden iskolai évben, a földrajzi és történelemtanítási előadások keretében kétórai előadás anyagát képezzék. Erősen hiszem, hogy ezen előadások nyomán erősödni fog a tanulók lelkében az élő hit és az igazi hazaszeretet.”

²⁷ GyÉL: Num. 6125–1920.

²⁸ GyÉL: Num. 3636–1920.

így határozta meg a püspök: „hogy leszorítsa a közelebbi időben megjelent modern egyházi énekeket, melyeknek sem dallama, sem szelleme nem egyházas.”²⁹

A világháború utáni időben csökkent a papi hivatások száma. De megfigyelhető a késői hivatások, hadviselt kispapok (László Ignác, Márton Áron és mások) jelenléte a gyulafehérvári teológián.³⁰

Az erdélyi egyházmegye anyagilag még jobban tönkrement a háborúban és a háborút követő felfordulásokban. Szegénységét az avatatlanok előtt Mailáth püspök magánvagyonra támaszkodó bőkezűsége palástolta. A nagylelkű főpásztor, míg tehetett, gazdagon juttatott segílyt intézményeknek és egyéneknek. Amikor az egyházmegye román impérium alá jutott, addigra az ezerarcú szükség és igénylés felemésztette Mailáth püspök magánvagyonát. Az egyházmegye saját anyagi erejére támaszkodhatott, mely politikai fondorlatok támadásainak és elrablásának lett kitéve.³¹

A megváltozott helyzetben az erdélyi egyházmegye életében – minden ígéret ellenére – fájón érezhető volt az új korszak.³² Különösen az első években különféle katonai és polgári rendszabályokkal akadályozták vagy lehetetlenné tették a megyéspüspök mozgási szabadságát, a főpásztornak a híveivel és papjaival, a papságnak egymással való érintkezését. Minden fajtájú gyülekezés, az egyházi gyülekezés is, hatósági engedélyhez volt kötve, amelynek megszerzése sokszor lehetetlen akadályokba ütközött. Durván avatkoztak bele a helyi hatóságok az egyház belső életébe. 1919 őszén rendőri intézkedés miatt Mailáth G. Károly megyéspüspök rezidenciáját nyolc napig fegyveresen őrizték, s nem engedték, hogy a beütemezett őszi bérmaújtját megtarthassa. Azt híresztelték róla, hogy „bolsevista”.³³ Külön kormányzótanácsi engedélyre volt szüksége, hogy 1920-ban Rómába mehessen. Hiába volt a püspök kezében minden fajtájú román engedély, az 1920. április 26-ra kitűzött bémálást Nagyenyeden nem tarthatta meg, mert Cornel Savu detektív főnök megakadályozta. Mailáth püspök felszólítást kapott, hogy hagyja el székhelyét s költözzék a Székelyföldre. Számára Csíkszeredát jelölték ki püspöki székhelyül.

²⁹ GyÉL: Num. 6690–1921.

³⁰ VERESS Ernő: *Láttuk csillagát...* In: Erdélyi Tudósító XXII/1 (1943), 4.

³¹ KOVÁCS Imre: *Anyagi gondok – a lelkekért.* In: Erdélyi Tudósító XX/3 (1941), 27.

³² „Történelmünk legsötétebb, leggyászosabb fordulópontja után megkezdődött a katolikus magyarságnak a pusztá létért való keserves életküzdelleme. Nemcsak egyházunk, hanem benne a katolikus hitvallásos magyar iskoláért is óriási küzdelmet kellett folytatni. Nehezítette a helyzetet az is, hogy a katolikus magyarság egységét megbontották magukról megfélemlített renegát gyászmagyarok. Ebben az egyházközségben is felütötte a fejét a széthúzás szelleme, s az erdélyi keresztény magyarságot képviselő Magyar Párttal szemben megalakult itt is a sovíniszta román érdekeket képviselő Magyar Kisgazda Párt.” Ld. Domus Historiae Székelyszentlélekiensis. Írta Lázár Albert plébános (1932–1984), 53.

³³ Gaiu alezredes a vád utáni kérdésre azt a magyarázatot adta: „Kétségtelen, hogy Mailáth püspök bolsevista, hisz vásott ruhában jár, minden szegénnyel szóba áll, s mindenkinek azt írja: Kedves fiam!” Ld. *Az erdélyi egyházmegye és a román impérium.* Stephaneum Nyomda R. T. Budapest 1920. 10.

Az új korszakban nemcsak a püspök szenvedett. Minden magyar papot „bolseviknak” jelentettek ki. Betiltották az 1919 októberére egybehívott státusgyűlést. A gyulafehérvári rendőrfőkapitány (Gritta) 1919. szeptember 26-án a központi papságot, a teológiai és a főgimnáziumi tanári kar egy részét szobafogságra ítélte (lakásukat nem hagyhatták el, és otthonukba látogatókat nem fogadhattak). A latin szertartású katolikus papságot állandó felügyelet alatt tartották, minden lépésüket csendőrök és detektívek kísérték, szentbeszédeiket rendszeresen ellenőrizték. Az egyházmegye területén több papot tartóztattak le, és bírósági eljárás nélkül bebörtönöztek vagy internáltak.

Mailáth püspök által a békekonferenciára készített memorandumban a sérelmeket röviden így rögzíti: „Szent vallásunk hónapok óta állandó üldözésben részesül a román hatóságok részéről: beleszólnak vallási gyakorlatainkba, lelkiismeretünkkel, egyházunk rendelkezéseivel ellenkező istentiszteleteket rendelnek el, papjaimat minden ok nélkül börtönbe zárják, s vagy elbocsátják több napi vagy heti fogság után, vagy tovább is ott tartják, de minden kihallgatás nélkül. Kultúrintézeteink működését akadályozni igyekeznek.”³⁴

Támadások keresztüztübe kerültek azok az ősi jogok és javak, törvények és intézmények, amelyek az erdélyi katolikus nép s általában a kisebbség faji és vallási életének éltető elemét képezték. A katolikus egyház önvédelemre, intézményeinek, ősi jogainak megvédésére kényszerült a különféle intézkedésekkel szemben. Bármily komornak is tűnt a nagy változás által előidézett helyzet, benne megtalálhatók a reménykeltő vonások is. A római katolikus hívek még inkább öntudatra ébredtek, fokozottabban élték vallásos életüket, elmélyültek az önkormányzatukhoz való ragaszkodásban, erősödött bennük az egyházhűség és az összetartozás tudata, valamint az iskolai és más intézményeik iránti érdeklődés.³⁵

Az erdélyi magyarság helyzetét és jövőfelé való elszántságát Veress Ernő, az Erdélyi Tudósító főszerkesztőjének „1920. június 4.” című vezércikke érzékelteti: „... júniusi fagy... a legnagyobb megpróbáltatások napjaiban sem veszíthetjük el önbizalmunkat... Vergődésünkben, önfékezésünkben, kínjainkban és szenvedéseink között csak egyet kívánunk: ki ne vessenek. Értsék meg bánatunkat. Értsék meg küzdelmünket, mely lelkünkben dúl, értsék meg az önfegyelmzésnek erejét, mely turán vérünket megzabolázza... Temetés után hazamegyünk,

³⁴ Az erdélyi egyházmegye és a román impérium. 10–13.; SALACZ Gábor: A magyar katolikus egyház a szomszédos államok uralma alatt. München, 1975, 55–56.

³⁵ A komor felhők nem múltak el egyhamar. A 30-as években az ún. Antirevizionista Liga által szervezett tüntetések eléggé katolikusellenes jelleget öltöttek. Ilyen volt például az 1935. december 15-én Temesváron szervezett népgyűlés a temesvári liga elnöke (Avram Imbroane), az ortodox püspök (Nicolae Lazarescu) és Onisifor Ghibu kolozsvári tanár vezetésével. Lásd GYÁRFÁS Elemér: *Támadások pergőtüzében*. In: Erdélyi Tudósító, Kolozsvár, XVIII (1935), 5–8.

s dolgozni kezdünk újra... Kulturális, társadalmi és gazdasági munkára vetjük magunkat. Egymást megértve, egymást gyámolítva mi sem veszhetünk el a népek tengerében. Csak egyet nem akarunk még: a politikát... Különben műhelyekben és mezőkön, irodákban és katedrákon, templomban és egyesületi házban, családokban és magyar faluházán, mindenütt, ahol megfordulunk, a jelszó ez legyen: lendülő, kitartó, becsületes munka. Elég komoly időket élünk ahhoz, hogy ezt jól megértsük. Isten velünk!”³⁶

³⁶ VERESS Ernő: *1920. június 4.* In: Erdélyi Tudósító III (1921) június 12. sz., 3–4.

Sárándi Tamás

Oktatáspolitikai a „kis magyar világban”*

Két éve, a Gondolat Kiadónál jelent meg a fiatalon elhunyt Szlucska János doktori dolgozata könyv formájában. Amint az a címből is kitűnik, a szerző az 1940–1944 közötti észak-erdélyi „kis magyar világ” egyik „fehér foltját”, az oktatásügyet kívánta feltárni és monografikus alaposággal bemutatni.

A vállalkozás nagyságát két tény is igazolja. Egyrészt a téma szinte teljesen feltáratlan, a korszakban megjelent adatközléseket leszámítva kevés az elemző, értékelő írás. Másrészt, az ’56-os események során elpusztult levéltári anyagok döntő része a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium anyaga volt, így a primer források csak töredékesen lelhetők fel. A szerzőnek mégis sikerült az eddigi legátfogóbb művet megalkotnia a korszak oktatásügyére vonatkozóan. A hiányzó minisztériumi anyagot más – eddig ilyen szempontból nem kutatott – fond, a Béke-előkészítő anyag gazdag kimutatásainak bevonásával sikerült pótolnia.

A könyv az előszót, a bibliográfiát és a mellékleteket leszámítva négy nagy fejezetre oszlik, amelyek egy-egy iskolatípust tárgyalnak (népiskola, középiskola, egyetem és főiskola). Mellettük két külön bevezető taglalja az oktatásügy történetét, illetve a bécsi döntéshez vezető utat. A négy főrészt követően külön fejezet foglalkozik a dél-erdélyi iskolákkal is, ami elengedhetetlen a teljes kép kialakításához, illetve az összehasonlítás könnyebb megejtéséhez. Ezt követően hosszan ecseteli az 1944. őszi s az ezt követő eseményeket – köztük az oktatásügy fejlődését is –, majd egy epilógusban szinte napjainkig követi az erdélyi magyar oktatás helyzetét, ami a címet figyelembe véve talán túl hosszú és részben felesleges.

A könyv egyik legnagyobb hibája a strukturáltság hiánya. Egy ilyen nagy lélegzetű műnél mindenképpen érdemes lett volna a nagy fejezeteken belül külön alfejezeteket is kialakítani, különösen azért, mert a szövegtestben megtalálható témák különállóak, de nincsenek külön jelölve. Például minden iskolatípus esetében külön foglalkozik minden nemzetiség iskoláival anélkül, hogy azokat esetleg alfejezetek keretében tárgyalná. Ugyanez a helyzet az egyetemről szóló fejezetben is, amely szintén strukturálatlan maradt. A felelősség emiatt természetesen nem a szerzőt terheli, aki sajnos nem érthette meg könyve megjelenését, annál inkább a kiadót.

* Szlucska János: „Pünkösdi királyság”. *Az észak-erdélyi oktatásügy története, 1940–1944.* Budapest, 2009, Gondolat Kiadó.

A könyv nagyon értékes része a melléklet, egy tulajdonképpeni adattár, ahol négy térkép és 44 táblázat mutatja be az iskolákra vonatkozó statisztikákat. Emellett külön mellékletben szerepel a Ferenc József Tudományegyetem e korokban tanító tanárok rövid biográfiája.

Az egyik leghosszabb és egyben legjobban sikerült része a népiskolákról szóló fejezet. Ez az iskolarendszer volt a legkiterjedtebb, és ez volt az alapja a magyar kormányok oktatási politikájának, főleg a nemzetiségi oktatás terén. Érthető módon, 1940 után a magyar kormányok legfőbb törekvése a magyar tanköteles gyerekek anyanyelvű oktatásának biztosítása volt. Erre amiatt volt szükség, mert a két világháború között a magyar nyelvű oktatás folyamatos visszaszorulásával találkozunk, elsősorban az egyházi iskolák esetében, amelyeket vagy bezártak, vagy a román tanítási nyelv bevezetésére köteleztek. Így az 1930-as évek végére a magyar gyerekek mintegy 40%-a tanult csak magyar nyelven, s ez az arány 1940-re még rosszabb lett. 1918-at megelőzően az elemi oktatás elsősorban az egyházi iskolákban folyt, ami aztán a kisebbségi sorban a magyar nyelvű oktatás védőbástyájának bizonyult. E történelmi hivatástudatból fakadóan is kérték 1940 után az észak-erdélyi magyarság vezetői az egyházi oktatás fenntartását, illetve annak hathatós támogatását. Ennek köszönhetően az 1940 őszén megjelenő, észak-erdélyi oktatást szabályozó rendelet csak abban az esetben engedélyezte állami iskola felállítását, amennyiben a tankötelesek nem voltak elhelyezhetőek az egyházi iskolákban. A magyar kormány célul tűzte ki, hogy minden magyar gyerek anyanyelvén tanulhasson, így külön gondot fordított a szórványvidéken élő gyerekek iskoláztatására. Minden helységben, ahol legalább 10 magyar gyerek volt, magyar tagozatot állítottak fel, más helyeken szórványkollégiumokat hoztak létre. A magyar kormány korlátlan pénzügyi keretet biztosított erre. Az 1941-es tanévben a népiskolákra szánt összeg 33,2%-a jutott Észak-Erdélyre, annak ellenére, hogy csak a lakosság 17%-a élt itt. Mindezen erőfeszítéseknek köszönhetően – korabeli adatok szerint – 1942-re a magyar gyerekek 99%-a részesült anyanyelvű elemi oktatásban. A kezdeti években a kormány igyekezett az úgynevezett *status quó*t fenntartani az iskolák vonatkozásában, s nem engedte meg, hogy a két világháború között bezárt egyházi iskolák újra egyházi kézbe kerüljenek. Ez valójában egy Románia felé tett gesztus volt, és ezáltal remélte a magyar kormány, hogy ott sem fognak hozzányúlni az iskolák szerkezetéhez.

A népoktatás másik vetülete a nemzetiségi oktatás volt. Észak-Erdély esetében a legnagyobb számú nemzetiség: a román oktatásának a megszervezése jelentett nagy kihívást a magyar kormány számára. Ezen a téren már megmutatkoztak a kormány nemzetiségpolitikájának visszásságai, ugyanis míg a magyar iskolák esetében az egyházi oktatást támogatta, addig a nemzetiségek esetében

nem engedélyezte hasonló intézmények létrehozását. A két világháború között a román egyházak (a görög katolikus és az ortodox) addigi iskoláikat átadták az államnak, így azok 1940-et követően automatikusan magyar állami iskolákká váltak. Az a sajátságos helyzet állt elő, hogy a román kisebbség ellenőrzése alól kikerült oktatás és a román gyerekek oktatása teljes mértékben a magyar állam által fenntartott iskolákban valósult meg. A kormány célja mindezzel egy új, a magyar államhoz hűséges román elit kinevelése volt –, ennek elmulasztásában látta az 1918 előtti nemzetiségpolitika egyik hibáját. A nemzetiségi oktatás biztosítása nagy problémát jelentett, elsősorban a román tanítók elmenekülése miatt, akiket aztán románul is tudó magyar tanítókkal igyekeztek pótolni. Ez később az elégedetlenség egyik forrásává vált. A korabeli adatok megoszlanak a román iskolák számát és típusát illetően. Körülbelül 1200 román iskola vagy tagozat működhetett, ahol a román tankötelesek 82%-a tanult anyanyelvén.

Az új kultuszminiszter, Szinyei Merse Jenő –, aki 1942 júniusában Hóman Bálintot váltotta e tisztségben – ugyanazon év októberében kijelentette, hogy az oktatáspolitikában nem kívánja követni a reciprocitás elvén alapuló nemzetiségi politikát, hanem minden nemzetiségnek teljesíti a jogos igényeit, akkor is, ha azok nem kérik. A könyv lapjain kibontakozó kép szerint ezzel váltás következett be a kormány oktatási politikájában, ugyanis egy bizottságot küldtek ki Észak-Erdélybe, elsősorban a kisebbségek oktatással kapcsolatos problémáinak kivizsgálására. A vizsgálat szerint az úgynevezett korridor – Szilágy és Szolnok-Doboka vármegyék –, illetve a magyar többségű városok vonzáskörzetében nem érvényesül kellőképpen a magyar nyelv, a Szamostól délre azonban nem kell erőltetni a magyar iskolák létrehozását. A vizsgálat eredményeként 128 iskola esetében a román kisebbségre nézve kedvezően módosították az iskolák addigi jellegét.

Az elemi oktatáshoz hasonlóan, a középiskolák terén is kiépült a magyar iskolahálózat. Részben új iskolák nyíltak, részben pedig a korábban román tannyelvű iskolák újra magyar tannyelvűekké váltak. Teleki Pál miniszterelnök szorgalmazására már 1490 őszén – a térségben egyedülálló módon – elrendelték a román nyelv oktatását a magyar osztályokban is. Az intézkedés háttérében Telekinek az a nemzetiség-politikai elképzelése állt, miszerint a nemzetiségi kérdés rendezése szakszerű közigazgatás révén valósítható meg, és ehhez románul is jól tudó hivatalnokok tucatjaira volt szükség.

Az elemi oktatással ellentétben, a közép- és felsőoktatásban egyre romlott a nemzetiségek aránya. Mindez amiatt, mert a magyar iskolahálózat kiépülése sok esetben a korábbi nemzetiségi – elsősorban román – iskolák rovására történt meg. Míg 1940 előtt 71 román nyelvű középiskola működött Észak-Erdély területén, addig a bécsi döntés után 10 középiskola vagy tagozat maradt,

ahol román nyelven tanítottak. Szlucska ezzel kapcsolatban eléggé sajtóságos nézetének ad hangot. Véleménye szerint ugyanis a magyar kormányt nem terhelte felelősség az elégtelen számú román középiskoláért. A mulasztás inkább a két világháború közötti román kormányoké volt, mivel nem alapítottak új román középiskolákat, hanem a meglévő magyar iskolákat alakították románná. 1941 februárjában a román kisebbségi vezetők újabb román nyelvű középiskolák felállítását kérték – e követelésük jogosságát a szerző is elismeri –, azonban a háborús helyzetre hivatkozva ez nem valósult meg.

Az egyetemmel és főiskolával foglalkozó következő két fejezetben a szerző csak az iskolák bemutatására szorítkozik, az egyetem esetében pedig csupán annak megalakulását és az oktatók részletes bemutatását vállalja.

A kötet egyik izgalmas fejezete a dél-erdélyi magyar iskolák korabeli helyzetét bemutató rész. A magyar kormányok toleráns oktatáspolitikája, illetve annak ellenére, hogy a reciprocitáson alapuló politikát nem alkalmazták az oktatás terén, a magyar iskolák helyzete 1940-hez képest is tovább romlott. Ezt egyrészt a nagyszámú magyar oktató elmenekülése magyarázza – 1700 oktató helyett 1943-ban csak 290 okleveles tanár maradt a területen –, másrészt az iskolák bezárása. A 350 ezer fős magyar kisebbség csak 190 egyházi elemi iskolával és 18 középiskolával rendelkezett.

A szerző a két állam nemzetiségi oktatáspolitikájának az összehasonlítására is vállalkozik ebben a fejezetben. Az összehasonlításból egyértelműen a magyar nemzetiségpolitika kerül ki kedvezőbb fényben. Megállapítása szerint nagyjából egyenlő számú középiskolával rendelkezett a két fél, a románok viszont sokkal több elemi iskolát kaptak, és ezek fenntartása nem terhelte a kisebbséget, Dél-Erdéllyel ellentétben. A szerző azonban nem veszi figyelembe, hogy az észak-erdélyi román lakosság többszöröse volt a dél-erdélyi magyarságnak. Emellett szóvá teszi, hogy Észak-Erdélyben csak a magyart kellett idegen nyelvként tanulni, Dél-Erdélyben viszont az úgynevezett nemzeti tantárgyak – történelem, földrajz és alkotmánytan – oktatása románul folyt, és érettségizni is csak román nyelven lehetett.

A kötettel kapcsolatban felmerülő kritikákat három csoportba lehet sorolni. Egyrészt a szerző elfogult a magyar nemzetiségpolitikával kapcsolatban. Annak ellenére, hogy elismeri: az oktatáspolitikai elsősorban a dél-erdélyi magyar kisebbség érdekében volt megengedő, kihangsúlyozza a hagyományosan toleráns magyar nemzetiségpolitika szerepét, ami véleménye szerint – a 19. századi kisiklást leszámítva – Szent Istvántól kezdődően változatlan volt. Emellett igyekszik tompítani az esetleges negatívumokat – pl. a zsidó oktatás kapcsán –, és „védelmébe veszi” az oktatáspolitikát, ha az rosszabb mutatókkal rendelkezik a korábbi korszakokhoz képest.

A levéltári források mellett sok esetben visszaemlékezésekre alapoz – a korszak politikusai vagy katonai vezetői mellett előszeretettel idézi baloldali szerzők visszaemlékezéseit is az iskolák mindennapjairól szóló részeknél. Nem kezeli viszont kellő kritikával e forrásokat, így például elfogadja Nagybaconi Nagy Vilmos azon kijelentését, hogy hadügyminiszteri kinevezését követően lényegesen javult a zsidó munkaszolgálatosok helyzete. Egy adott területre vonatkozóan ezenkívül sok esetben egymástól különböző adatsorokat közöl, s nem nyilatkozik arra vonatkozóan, hogy véleménye szerint melyik az elfogadhatóbb.

A szerző igyekszik minél teljesebb képet alkotni, így a jobb megértés érdekében kitér a korszak politikai és hadi eseményei mellett az iskolák mindennapjaira is. Gyakran azonban e kiegészítő részek túl hosszúra nyúlnak, s ezáltal eltereli az olvasó figyelmét a tulajdonképpeni témáról, az oktatáspolitikáról.

Mindezekkel együtt Szlucska János könyve az észak-erdélyi oktatáspolitikáról megjelent eddigi legjobb összefoglaló, ami a korszakra vonatkozó jövőbeli kutatások során minden bizonnyal megkerülhetetlen alapl művé válik.

Forrás: Limes folyóirat, 2011/2. Tatabánya, Komárom-Esztergom Megyei Önkormányzat Levéltára.

Szabó K. Attila

Születésnap köszöntő

Dr. Mészáros István professzor úrnak

A professzor urat nem kell különösebben bemutatnom a magyar pedagógustársadalomnak, hiszen sok évtizedes kiemelkedő tudományos és oktató-nevelő munkássága folytán neve jól ismert nem csak szülőhazájában, Magyarországon, hanem annak határain túl is. Mégis úgy gondolom, hogy születésének 85. évfordulója jó mementóul szolgál gazdag életpályájának – ha nem is teljes – bemutatására.

1927. január 26-án született Pestújhelyen.

1958-ban Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen tanári oklevelet, majd 1959-ben ugyanott egyetemi doktori fokozatot szerzett.

1960-ban középiskolai tanárként publikálta első írását.

1963–1968: az Országos Pedagógiai Intézet munkatársa.

1965–1976: a Magyar Tudományos Akadémia Neveléstörténeti Albizottságának tagja, majd titkára, ugyanebben az időszakban szerezte meg az akadémiai doktori címet.

1967–1976: a *Magyar Pedagógia* című szakfolyóirat technikai szerkesztője.

1973: a neveléstudományok kandidátusa.

1968–1988: adjunktus, docens, majd professzor az ELTE Bölcsészettudományi Karán. Az itt töltött két évtized alatt sok tanítványa szerzett kandidátusi fokozatot az ő iránításával.

Bár tanári-professzori, lapszerkesztői és akadémiai titkársági tevékenysége is szervesen életpályájához tartozik, legfontosabb részét azonban a tudományos kutatás képezi. Átala vált az egyetemes neveléstörténet nemzetközileg is elismert tudósává.

Fő kutatási területe a magyar kultúrtörténet, és ezen belül is a neveléstörténet. Elsősorban a Kárpát-medence magyar oktatásügyét veszi górcső alá, de betekintést nyújt az egyetemes neveléstörténet jó néhány kérdésébe is. Kutatói „ars poeticáját” így fogalmazta meg: „A neveléstörténetet nem lehet más tudományterületektől elszigetelten vizsgálni. Egyetlen hatalmas ívben látam és láttattam a hazai oktatás- és nevelésügy ezer esztendő történetét.”

Műveinek nagy érdeme, hogy az éppen uralkodó kommunista kultúrpolitika dogmáitól mentesen, a megalkuvás nélküli objektivitás szellemében tárja az olvasó elé a különböző korok nevelésügyének kérdéseit. De figyelme nem szorítkozik csupán a magyar oktatásügyre: több munkájának tárgya a történelmi Magyarországon német, szlovák, szerb, román, horvát iskoláknak egyes kérdései,

illetve az egyetemes neveléstörténet egy-egy kiemelkedő személyiségének munkássága (Comenius). Külön is említésre méltó, hogy akkor sem került meg, hallgatta el az egyház szerepét, amikor a hivatalos kultúrpolitika által ez nem volt ajánlott kutatási terület.

Műveit a tudományos igényesség, alapos dokumentáltság, logikus szerkezet, nyelvi pallérozottság jellemzi, de azokról sem feledkezett meg, akik a neveléstörténetben kevésbé jártasok, de érdeklődnek iránta. Elsősorban számukra írta a szórakoztató stílusú műveit, amelyekben mindenki számára könnyen érthetően, igen-igen olvasmányos – mondhatni játékos – nyelvezeten alapfogalmakat ismertet, eseményeket, dokumentumokat magyaráz meg, ízelítőt ad a tanár-diák, diák-diák viszonyról és más, kuriózum számba menő kérdésekről a neveléstörténet különböző korszakaiból. Túlzás nélkül állíthatjuk, hogy ezzel új stílust vezetett be a magyar neveléstörténet-írásba, de ezen túlmenően, több évtizedes jelenlétével az egyetemi katedrán, a szakmai-tudományos életben jelentős hatást gyakorol a neveléstörténeti kutató- és feldolgozó munka fejlődésére.

Szinte lehetetlen hiánytalanul számba venni a Professzor úr tolla alól kikerült írásokat – több mint 60 önálló kötet, a szakfolyóiratokban, kiadványokban közölt közel 1000 cikk, tudományos és ismeretterjesztő előadások százai, szakszerkesztő a Pedagógiai lexikonban – ezért csupán a legfontosabb (legalább is általam annak tartott) művei közül sorolok fel néhányat. Közülük kétségtelenül kiemelkedik *Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777 között* című (Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981), amelyet a legjelentősebb magyar neveléstörténeti munkák között tart számon szakirodalmunk.

A többi munkái közül említsük meg: A középkori nevelés (1964), A Szalkai-kódex (1972), Mióta van iskola (1982), Népoktatásunk szervezeti-tartalmi alakulása 1777–1830 között (1984), A humanizmus és a reformáció-ellenreformáció nevelésügye a 15–16. században (1984), Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 996–1948 (1988), Iskolatörténeti kaleidoszkóp I–II. (1989), A magyar tankönyvkiadás története (1989), Mindszenty és Ortutay (1989), Teleki Pál nemzetnevelő programja (1991), A magyar nevelés és iskolatörténet kronológiája 996–1996 (1996), Magyar iskola 996–1996 (1997), A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon (2000).

E hiányos felsorolásból is érzékelhetjük Mészáros István professzor úr rendkívüli kreativitását és sokoldalúságát.

Több munkáját más nyelvre is lefordították. Így például az 1999-es frankfurti nemzetközi kiállításra német, illetve angol nyelven jelentek meg: *Die Geschichte des tausendjährigen ungarischen Schulwesens*, *The Thousand-Year of History of Schools in Hungary*.

Tudományos munkásságának elismeréseként több kitüntetésben részesült: 1990: Apáczai Csere János-díj; 1998: Stephanus-díj; 2001: Fraknoi-díj, 2012: Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének díja.

Nem lenne teljes a kép, ha a tudós professzor mellett nemoznánk Mészáros Istvánról, az emberről. Több mint két évtizede fűz egymáshoz baráti munkakapcsolat, így hát volt időm-lehetőségem megismerni emberi arculatát is: ügyszeretetét, lelkesedését, áldozatkészségét, lelki melegségét, szerénységét. Egy néhány évvel ezelőtt vele készített interjúban „közlegény”-nek nevezte magát. Rá igazán illik az a mondás, hogy „van mire szerény legyen!”

A fentiek igazolására megemlítenék két példát.

Húsz évvel ezelőtt „ideát” egy lelkes csapat úgymond „nagy fába vágta a fejszét”: megírni az erdélyi magyar tanító- és óvóképzés történetét. Jóformán a semmiből, hiszen e tárgykör kutatása a rendszerváltás előtt tabutéma volt. Tudatában voltunk annak, hogy a sok évtizedes elzártág miatt „külső” segítség nélkül ez nem sikerülhet. Mint „csapatkapitány”, kinéztem a nevét a Pedagógiai lexikonból, felhívtam telefonon, felvázoltam tervünket, és arra kértem, vállalja el az anyag lektorálását. És Ő nem hivatkozott nagy elfoglaltságára, távolságra, a kapcsolattartás nehézségeire, gondolkodás nélkül eleget tett felkérésemnek. Ellátott a tárgykör kutatásához nélkülözhetetlen forrásmunkákkal, tanácsokkal, és lektorálta – semmiféle anyagi ellenszolgáltatás nélkül! – a több mint ezer oldalas – mi tagadás, nem egy esetben így-úgy írt – kéziratot. Abban tehát, hogy *Az erdélyi magyar tanító- és óvóképzés évszázadai 1777–2000* című kötet a könyvtárak és a pedagógusok könyvespolcain állhat, Mészáros István professzor úrnak elévülhetetlen érdemei vannak. A „csapat” nevében ezúton is köszönet érte.

De a Székelyföldhöz más kapcsolat is fűzi a Professzor urat. 1996-ban az Apáczai Csere János Pedagógusok Háza és a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége szervezésében méltóan meg kívántunk emlékezni a magyar iskola millenniumáról. A rendezvénysorozat szervezői díszvendégnek Őt kérték fel, amelyet szívesen elvállalt, és így hallgathattuk magas szintű, érdekes előadásait, együtt éltük át a felemelő esemény minden mozzanatát, együtt barangoltuk be a Székelyföld tájait, látogattuk meg iskoláit és történelmi nevezetességeit. Köszönet ezért a közös élményért is.

Kedves Professzor Úr!

A születésnap köszöntőkor szokás jókívánságokon és köszöneten kívül azt kívánjuk, hogy oktatásügyünkkel – amelynek kutatásával sorsa összefonódott – kapcsolatban megfogalmazott vágya Önnek is teljesüljön: „Iskoláink száz év után is – ahogy 1000 éven át – magyarok és egyben európaiak legyenek.” Az ebben való hitünk legyen a legszebb születésnap ajándék.

Bordás Andrea

Országos drámapedagógiai napok Nagyváradon

A már szokássá vált év eleji kétnapos rendezvény hosszú évek óta a szakmai megújulás, feltöltődés lehetőségét biztosítja a drámapedagógia iránt érdeklődő erdélyi magyar pedagógusok számára. A régi-új meghívottak, előadó tanárok úgy jönnek, mintha haza jönnének, s a vissza-visszatérő résztvevők is otthonuknak érzik a Szent László Óvodát, amely két éve biztosít intézményi háttérrel a rendezvény számára. A 110 érdeklődő pedagógussal négy csoportban dolgoztak a meghívott előadók. Az eddigiektől eltérően a szervezők úgy osztották be a csoportokat, hogy mindenhol hasonló arányban legyenek óvónők, tanítók, tanárok, illetve kezdők és haladók aszerint, hogy mekkora jártassággal bírnak a drámapedagógiában. Így a egyes csoport minden előnyével és hátrányával kellett az előadónak megküzdeni. A küzdelem sikeres volt, és a csoportok inkább előnyt kovácsoltak abból, hogy nem voltak homogén összetételűek. A kezdők számára mintaként szolgáltak a haladók, ugyanakkor a drámában kezdő pedagógusok rendszeresen hoztak be új megoldásokat egy-egy helyzethez.

Nemcsak a résztvevők, hanem a meghívott előadói gárda, a drámaműhely által kínált tevékenységek is nagyon sokszínűek voltak. A résztvevőket foglalkoztató drámafoglalkozások mellett gyermekekkel tartott bemutatóórákat is láthattak az érdeklődők, betekintést nyerhettek a kíváncsiságvezérelt módszer rejtelmeibe, és egy nemezkiállításra is részt vehettek magyarországi, franciaországi és romániai drámapedagógusok vezetésével.

A két szakmai napnak konferenciajellegű kölcsönzött az első előadó, Bíró Gyula (Szent István Egyetem) plenáris előadása. Habár az előadás jellegében eltért a drámapedagógiai tanfolyamok mozgalmasságától, a drámában jártas hallgatók hamar felfedezhették a kapcsolatot az integrált tantárgyak és művészeti nevelés témakörében tartott előadás és a drámapedagógia között. A humorral fűszerezett előadás egyfajta elméleti felvezetője volt mindannak, amiről a későbbiekben tapasztalati tudást szereztek a résztvevők.

A tanítási dráma különböző megvalósítási lehetőségeire kaptak példát a résztvevők Előd Nóra (Budapest), Kovács Andrásné Rozika néni (Jászfényszaru) és Kovács Éva (Fót) révén. Előd Nóra szerkesztett játéka a testvérkapcsolat kérdéskörét járta körül a bibliai Jákob története kapcsán. A lánytestvérek (Ráchel és Lea) szeretettel teli, mégis féltékenységgel, versengéssel terhelt kapcsolata ideális terepnek mutatkozott arra, hogy változatos drámatechnikákat alkalmazva az emberi, családi kapcsolatokról játsszanak a résztvevők. A számtalan felkínált szereplehetőséggel lépésről lépésre vezette végig Előd Nóra a résztvevőket a

történeten, a drámai sűrítés pillanatai pedig kellő mélységet biztosítottak a drámaórának. Rozika néni Philemon és Baucis történetével az örök szerelem témáját járta körül. A hagyományos, Rozika néni drámaóra a relaxáció, a család- és rítusépítés eszközeivel élve a résztvevők hangulatának javítására és a színházi pillanat megteremtésére is törekedett. A csoportok aktuális állapotához igazítva a drámát Rozika néni igazi drámatanárként minden csoportban kicsit mást domborított ki, volt, ahol a humor dominált, volt, ahol a bensőséges hangulat. Kovács Éva egy kevésbé ismert magyar népmese, *A kávémasina* kapcsán mutatta be, hogyan lehet egy „semmitmondó” történetnek a dráma eszközeivel új jelentést adni. A csoportok kreatív energiáinak felszabadulását mutatja, hogy a varázslatos erdő néhány jelenete a két nap folyamán önálló életre kelt, és a kiállító teremben, ebédlőben való bemutatása után egy tágabb csoport hivatkozási alapjául.

A színház, bábszínház, árnyjáték világába vezetett el a következő négy előadónk. Kiss Tibor (Fót) a *Doja – a cigánytündér* című előadása szöveggönyvével érkezett, és arra adott példát, hogyan építhető fel egy színpadi előadás különböző mesékből összeszerkesztett szöveg alapján. A szöveg értelmezése, a jelenetek kiválasztása után a résztvevők néhány hosszú, színes drapéria felhasználásával közösen kreálták meg a cigány mitológiára alapozó mese látvány- és mozgásvilágát, s az ehhez illő hanghatásokat. Épp fordított építkezési módot mutatott be Emont Rusz Mónika (Párizs), aki a francia drámapedagógiai gondolkodásmód alapján a zenével megsegített mozgásból, a gesztusokból, mimikából indult ki. A már-már mozgásszínházi jelenetekké fejlődött gyakorlatok erejükkel, dinamizmusukkal, hatásukkal azokat is meglepték, akik szerepeltek benne, és azokat is, akik nézték, azokat is, akik úgy vettek részt, hogy rendelkeztek színjátszói múlttal, s azokat is, akik nem. A magával ragadó, energikus foglalkozásvezetés és a színháznak, drámának másfajta megközelítése igazi kuriózumnak bizonyult. Kunné Darók Anikó (Jászberény) valódi *Bábkoktéllal* készült. A résztvevők nem győztek csodálkozni, mi minden kerül még elő a rogyásig megrakott bőröndökből: igényesen megmunkált bábfejek, ötletes megoldások, üveg- és kulcsbábok, mesekabát, bőröndbábszínház. A foglalkozás arra tanított, hogy merjük használni fantáziánkat, hétköznapi tárgyainkban lássunk meg egy-egy karaktert, töltsük meg őket élettel, szólaltassuk meg őket. Kun Dóra (Jászberény) a fény és az árnyak világába kalauzolta el az érdeklődőket. Itt is arra kaptunk példát, hogy néhány egyszerű eszköz (írásvetítő, zseblámpa, gyertya, papírsablonok stb.) segítségével, hogyan lehet csodát teremteni a színpadon. Az árnyjáték varázslatos világa, amelyben egy perc alatt óriássá nőhetünk, átalakulhatunk, láthatóan megragadta a résztvevők fantáziáját.

Az idén négy hazai drámapedagógus is bemutatkozott a rendezvény során. Sárközi Judit saját osztályával tartott bemutató foglalkozást, melynek során a szülő-gyerek viszonyt, a büntetés kérdéskörét boncolgatták. Élmény volt látni, ahogyan a kisiskolások követik tanító nénijük utasításait, és a hatalmas nézőtáborral mit sem törődve játszanak. Erős Zsuzsa és Bíró Böske foglalkozása azért volt különleges, mert a vezetők által készített nemeztárgyak segítségével vezette be a gyermekeket a mese világába. A drámás eszközökkel megvalósított interaktív tárlatvezetés során a nemezből készített terítők, kalapok, tarisznyák és a népmese találtak egymásra. Végül kiemelném Ruzs Csilla gyakorlati elemekkel fűszerezett hiánypótló előadását, amely a drámapedagógia eszköztárának szülői értekezleteken való alkalmazásának lehetőségeit mutatta be.

Az előadói sokszínűséget gazdagították a kíváncsiságvezérelt módszer képviselői, András Szilárd és csapata Kolozsvárról, akik a természettudományok (különösen a matematika) oktatásának új perspektíváit nyitották meg a résztvevők előtt. Ez a kutatáson, cselekvésen, cselekedtetésen alapuló módszer tematikájával nagyon jól kiegészítette az alapvetően humán tantárgyak oktatásában használt drámapedagógiát, ideológiájában, szervezési módjában pedig remekül idomult a drámás környezethez.

S hogy mi az, ami az előadókon kívül különlegessé teszi az Országos Drámapedagógiai Napokat? Minden bizonnyal a szervezők és segítők lelkes munkája, állandó jelenléte. A szünetekben a folyosó asztalaira odakészített zsiros és lekváros kenyér, tea, kávé, illetve a péntek esti töltött káposzta, ami szinte lehetetlenné tette ugyan a termék közötti közlekedést, ugyanakkor remek lehetőséget teremtett arra, hogy a résztvevők informálódjanak a rájuk váró tevékenységekről, majd megosszák élményeiket más csoportokkal is.

Az esték mindig meglepetéseket tartogattak a résztvevők számára. Pénteken népdalokkal örvendeztették meg a pedagógusokat, szombaton pedig az oklevélosztáson túl a jelszóvá váló Weöres Sándor kétsoros eléneklésével:

*„Vigyázz, hogy világosat gondolsz-e vagy sötétet,
Mert amit gondoltál, megteremtetted.”*

A résztvevőktől beérkezett „szerelmes levelek” (értékelő lapok) alapján úgy tűnik, Ruzs Csilla és csapata világosat teremtett, a nagyváradi drámapedagógus munkája évről évre egyre több pedagógus számára jelent szakmai és lelki feltöltődést a második félév elkezdése előtt.

Irodalom

Bordás Andrea: Pedagógusok szakmai tanulóközössége. Drámapedagógiai műhely Nagyváradon. *Magiszter*, 2011, 2. sz., 47–56. old.