

## Nyári előzetes

Nyári számunk mustráját – kissé rendhagyó módon – ezúttal az Események rovattal kezdjük, melyben egy számunkra – és reméljük, hogy a Kárpát-medence más régióiban oktató magyar pedagógusok számára is – fontos szakmai fórumról és immár egyfajta ünnepnek is számító eseményről számolunk be, amely lapunk megjelenésével egyidejűleg kezdődik: a huszadik Bolyai Nyári Akadémiáról. Az idei rendezvénysorozat címadó témájaként egy évről évre visszatérő és minden esetben nagy érdeklődést kiváltó témát választottak a szervezők: az érzelmi intelligencia és a szociális kompetenciák fejlesztésének témáját. A témaválasztás mikéntjére és az Akadémia vállalt szerepére, a romániai továbbképzések sorában elfoglalt helyére is választ ad a pedagógusok szövetségének elnöke, Burus-Siklódi Botond a közölt interjúban: „Mi az Akadémiát nem soroljuk a kötelező továbbképzések sorába, ahová pontszerzés miatt jelentkeznek az érdeklődők, hanem egy alternatívát kívánunk nyújtani a pedagógusoknak. Ezért szakmai hálózatunkon felkértük kollégáinkat az érdeklődésre számot tartó témák megfogalmazására, és megfelelő elvárásaiknak, mi megvalósítjuk, így lett a BNYA a kötelező továbbképzésnek egy alternatívája.”

Az idei, ünnepi megnyitót követően a szervezők kerekasztal megbeszélés keretében szakmai fórumot is tartanak *Kárpát-medencei oktatási körkép* címmel, ahová a régió többi – felvidéki, kárpátaljai, vajdasági, észak-bácskai, horvátországi, szlovéniai – pedagógusszövetségének elnökén kívül meghívták dr. Hoffmann Rózsát, az Emberi Erőforrás Minisztériumának oktatásért felelős államtitkárát is.

És most siessünk vissza a lap „elejére”, és ajánljunk az Akadémiához hasonlóan mi is érdeklődésre számot tartó témákat a nyári szünetben remélhetőleg több idővel rendelkező olvasóink számára. Elsőként a Benő Eszter által ismertetett idegennyelv-tanítási módszerre hívjuk fel a figyelmet, egy olyan módszerre, mely valószínűleg a magyart idegen nyelvként oktatók számára is hasznos lehet a hazai és külhoni szórványban. A módszer lényege az irodalmi szöveg használata, egyfelől kiindulópontként, másfelől a tanuló fantáziáját, kreativitását igénylő, az eredeti szöveghez kapcsolódó alkotásként. „Az irodalom széles választékot kínál olyan témákban, melyek a tanulók érdeklődését felkelthetik, és szóbeli, valamint írásbeli kifejezőkészségüket aktiválhatják. Mindemellett autentikusak és maradandó értékük van. Az irodalmi szövegek esztétikai funkcióval, valamint érzelmi töltettel rendelkeznek, gazdagítják a tanulók kommunikatív kompetenciáját” – vallja a szerző.

Az írás kapcsán vetődik fel a kérdés: sikerül-e tanárainknak kellő mértékben megszerettetniük diákjaikkal az irodalmat? És milyen tanárok „keze alól” kerülhetnek ki igazi irodalmárok? Erre a kérdésre a választ immár a Portré rovatunkban kell keresnünk, ahol Lőrincz József tanár úr száz évvel ezelőtti példákat állít elénk: Tamási Áron tanárait. Pedagógiai író, költő, műfordító, historikus, színdarabíró, rendező, önképzőköri vezető, dalegyleti elnök, latint, görögöt tanító, enciklopédikus műveltségű, könyvtáros, lapszerkesztő, újságíró stb. – olvashatjuk a jelzőket a négy, múlt századbeli tanár neve mellett, akik – többekkel együtt – a korabeli udvarhelyi iskola szellemét meghatározták, melyről később az író így vall: „Csalóka volt az odavaló iskolai szellem, melynek hőseit költők és írók vezették.”

Az Örökség rovatunkban folytatjuk *Az erdélyi felvilágosodás pedagógiai gondolkodói* című sorozatunkat. Fehér Katalin neveléstörténésünk írásából ezúttal Kozma Gergely munkásságával ismerkedhetünk meg, aki „mint a népnek jó példát mutató pap, nem csak prédikált, tett is azért, hogy az emberek sorsa jobbra forduljon. Írt magyar ábécéskönyvet a falusi iskolák számára, fordított színdarabokat, felolvasásokat tartott a falu írástudatlan felnőtt lakosainak a legfrissebb magyar újságokból, folyóiratokból, nyáron a templom kertjében, télen az iskolában. Gondja volt arra, hogy külön foglalkozzon a falusi iskola padjaiból már kikerült fiatalokkal is, akiket a legfogékonyabbnak tartott az új eszmék befogadására.”

Előzetesünk befejezése előtt térjünk vissza még egyszer „műhelyünkbe”, ahol Muhi Sándor tanár úr olyan – elsősorban képzőművészeti – témát, feladatot ajánl, „amely ... szinte kínálja a helytörténeti és tantárgyakon átívelő kapcsolatok lehetőségét, és – egyfajta önismereti tesztként – hozzásegít önmagunk és az osztályközösség jobb megismeréséhez is, ez pedig egy adott pillanatban tanulónak és tanárnak egyaránt döntő fontosságúvá válhat.”

A huszadik nyári akadémián résztvevő hallgatóknak és előadóknak kívánjuk, hogy ha nem is tervezik meg szakosztályuk címerét, közös munkájuk számbavételekor mindahányan elmondhassák, az hozzásegítette őket önmaguk és feladataik, munkájuk jobb megismeréséhez, ha pedig valamelyik szakosztálynak sikerül saját címet tervezni, készíteni, küldjék el annak képét a szerkesztőségünk elektronikus címére, hogy az őszi számban bemutathassuk olvasóinknak.

Minden olvasónknak és szerzőnknek pihentető vakációt kíván a szerkesztői kollektíva nevében

Székely Győző

**Fodor László**

### **Gondolatok a nevelésről**

– avagy pedagógiai felvetések, megfontolások, eszmefuttatások,  
elképzelések, tézisek, feltételezések és aforizmák

*(folytatás)*

51. Ha nem vagy bizonyos mértékben depressziós, bármennyire is szeretnéd, nem tudsz huzamosabban önmagad szoros és intim társaságába kerülni, nem sikerül a másokhoz fűződő érzelmi kötélekeidből kiszakadnod, magad felé irányulnod, és a bensődből érkező jelzésekre fókuszálnod, nem vagy képes hitelest választ adni arra a kérdésre, hogy milyen lényegi sajátosságok rejtőzködnek lelkületed mélységeiben, nem tudsz erőt nyújtó és torzítatlan betekintést nyerni személyiséged szellemi szférájába.

52. Vigyázz, mert nem taníthatod szeretet nélkül még azt a növendéket sem, aki nem igazán szeret tanulni!

53. Nem taníthatod szeretet nélkül még azt a tanulót sem, aki nem igazán szeretetre méltó.

54. Még annak a tanulónak az irányába is szeretettel kell fordulnod, aki téged nem szeret.

55. Számos jel utal arra a tényre, hogy mindenkoron az oktatásügyi hatalmasságok és hivatalosságok az iskolák működését, illetve az általuk támogatott általános pedagógiai gyakorlatot és (rendszerint a legjobbnak megítélt) nevelési elméleteket – ritka kivétellel – mindig csupán lágyan megreformálni, az egyes (esetenként nem is lényeges) vetületekben csak enyhén frissítgetni, mindig csak csekély mértékben módosíthatni és finoman kozmetikázni akarták. Azonban gyökeresen megváltoztatni, strukturálisan és funkcionálisan új alapokra helyezni, nagy horderejű, mélyreható és globális kiterjedésű intézkedésekkel radikálisan megújítani, apró részletekbe menően és átfogó alapossággal naprakésszé tenni talán soha nem óhajtották.

56. Neveléstörténeti tény, hogy gyakorlatilag minden korban a kiváló pedagógiai gondolkodók egyrészt elmarasztalták, esetenként vehemensen bírálták az éppen aktuális iskolai pedagógiai gyakorlatot, másrészt pedig sohasem lelkesedtek az érvényben levő, a gyakorlatnak háttérrel biztosító nevelési-oktatási elméletek iránt, és majd mindig azok megváltoztatását kérték, illetve új elméletek alkalmazását javasolták, a gyakorlatnak pedig új alapokra helyezését követelték.

57. Senki nem tudna tökéletesen sikeres tanár lenni egy diszfunkcionális, belső rendezettségét és stabilitását nélkülöző, képviselt értékeiben zavaros, működésében és fejlődési irányában szűk politikai vagy hatalmi és erőteljes gazdasági érdekeknek alárendelt, átláthatatlan menedzsmenti, adminisztratív és anyagi gondokkal küszködő, rossz hagyományaitól, életidegen beidegződéseitől és pedagógiaellenes megnyilvánulásaitól szabadulni nem tudó, belső problémáit és konfliktusait önnön erejéből feldolgozni nem képes, szellemi státusában kusza és környezetében korlátolt iskolában vagy egyetemen.

58. Minél erősebb a tekintélyelvűség, minél fokozottabb a tanulási tér technológiai terheltsége és a bürokratikus adminisztráció, minél gyakoribbak a tervezési, céltételezési és szervezeti melléfogások, az iskola humanizálódása elé annál nagyobb akadályok gördülnek.

59. Napjainkban a hazai oktatás egyik központi és kiemelt célja annak a komplex, elsődlegesen az önálló és kritikai gondolkodásra épülő pszichokognitív képességnek a megalapozására kellene vonatkoznia, melynek segítségével a növendékek ellent tudnak majd állni a média fokozatosan növekedő manipulatív nyomásának, mesterkélt sugalmazásainak és félrevezető hatásgyakorlásainak.

60. Az iskola rendületlenül folytatja az adatok és tényszerű ismeretek, illetve az enciklopédikus tudás felülértékelését a szellemi erővel és az önállósággal szemben, a cselekvési lehetőségek és kompetenciák, a kreatív energiák és az önismertet kárára. Nem mond le merev mechanizmusairól, tanítás-, tantárgy-, ismeret- és tanárközpontúságáról, nem szabadítja fel sem a képzeletet, sem a gondolkodást, sem a független tanulást, sem pedig az akaratot, nem táplálja elégségesen sem a tudatos önfejlesztő erőfeszítéseket, sem a személyiség értékrendjének, egyéniségének, jellemének és moralitásának kibontakozását.

61. Az a növendék, aki szegényes jövőfelfogással hagyta el az iskolát, illetve akinek az ott lezajlott pedagógiai folyamatok és tanulási események során nem alakult ki egy erős, állandó jövőképe, az nagy valószínűséggel mindig csak a jelenben fog élni. Tudatossága a jelen momentumában egyszerűen meg fog rekedni, énje és gondolkodása, mondhatni egész pszichizmusa a jelen történéseinél egyszerűen meg fog szakadni. Elsődlegesen a pillanatnyi érdekeinek, kizárólag a jelen pillanatában aktualizálódó szükségleteinek megfelelően, a *carpe diem* elvének alapján fog eljárni. A jelenben lezajló cselekvéseivel jövőjére nézve nem fog számottevően előnyös hatásokat gyakorolni.

62. Sikeresen iskolázottnak szerintem csak az személy számíthat, aki tanulmányai során felfedezte helyét és szerepét a társadalomban, akinek saját magával és a világgal szemben pozitív, az események kiszámíthatóságában, a jelentős

élettörténések befolyásolhatóságában és ellenőrzési lehetőségeiben gyökerező beállítódása kibontakozott, továbbá, aki az emberi élet értelmét mentálisan és élményileg is megragadta, aki időnként elmélkedik az élet lehetséges céljain, megpróbálva tudatosítani vagy megélni vagy megérteni mindazt, amit el kíván érni, illetve meg akar valósítani.

63. Napjaink iskolai oktatását elemezve nem nehéz arra a következtetésre jutni, miszerint a megszervezett pedagógiai helyzetek és tanítási tevékenységek közül gyakorlatilag egyik sem támogatja hathatósan a férfivá vagy nővé válás folyamatát, sajnos egyik sem ösztönzi elégségesen a sajátosan férfias vagy nőies (volta-képpen a férfiakra és nőkre jellemző) beállítódások, szerepek, ismeretek, attitűdök, életszemléletek, jövőképek vagy viselkedési formák kialakulását.

64. Aligha kétséges, hogy az iskolai oktatás – legalább is a modern időktől kezdődően – nemcsak nemzeti határokat nem ismerve világra kiterjedően, azaz globálisan van válságban (ahogyan azt még a múlt század 60-as éveinek végén Philip Coombs bebizonyította), hanem (a politikai, szociális vagy gazdasági krízisektől eltérően, amelyekre egyfajta ciklikusság jellemző, hisz heveny formákban újra és újra kirobbannak) szinte folyamatosan is krónikus krízisállapotban van, következőszerűen permanens aggodalomra ad okot, és mondhatni szüntelenül átalakításokat, innovációkat, fejlesztéseket, reformintézkedéseket igényel, amelyek rendszerint csak csillapítani tudják a (politikai, társadalmi, pénzügyi, pedagógiai, pszichológiai vagy módszertani aspektusokat is érintő) bajokat és rendellenességeket, de véglegesen kikezelné azokat nem igazán képesek.

65. Tanárként a növendék iránti tiszteletedet a legjobban talán úgy tudod kifejezésre juttatni, hogy egyrészt időnként érzékelhetően jelzed, illetve világosan tudtára adod, hogy ő – minden körülménytől függetlenül – fontos számodra, és hogy mindig komolyan veszed őt, másrészt, hogy messzemenően érvényre juttatod azon jogát, hogy önmaga lehessen.

66. Aligha kétséges, hogy noha a romániai közoktatás válságos vetületeinek és problematikus elemeinek, illetőleg azok orvosolásához szükséges reformintézkedéseknek vagy egyes innovációk (például az előkészítő osztályok) konkrét alkalmazásának (még az új törvény elfogadásának körülményei között is fennálló) kérdése továbbra is fokozottan jelen van a hazai politikai diskurzusban, azonban sajnos ritkán haladja meg a könnyed mellébeszélés, a szándékos vagy akaratlan ködösítés és a pusztá fecsegés fokát.

67. Azokban a régebbi időkben, amikor a közoktatás jelenleg tájainkon is nagy előszeretettel alkalmazott szerkezete és jellege kialakult, amikor a tanulás-szervezés alapvető formái és módozatai megalapozódtak, az iskolába járó tanuló gyermekek és fiatalok egészen másak voltak, mint a maiak.

68. Egyes orvosságoknak (piruláknak, krémeknek, kapszuláknak, tablettáknak stb.) a hazai médiában lezajló felfokozott népszerűsítése, releváns pszichológiai és pedagógiai elveket érvényesítő reklámozása, a mosóporokkal, üdítőkkel vagy mobiltelefonokkal azonos mértékű és tökéletes gyógyírként történő propagálása, az emberben annak illuzórikus érzetét keltheti, miszerint a kiváló testi-lelki egészség (a nagykabáthoz, a kerékpárhoz, a húskonzervhez vagy más árucikkhez hasonlóan) egyszerűen megvásárolható (több-kevesebb pénzzel a patikából beszerezhető).

69. Manapság szerencsés helyzetnek könyvelhetnénk el azt is, ha a család az egészséges gyermeknevelés távlatában csupán fele akkora erősítő támogatást kapna a társadalom részéről, mint amilyen hangerővel rendelkeznek azok a kormányzati deklarációk, illetve mint amilyen mértékű az a politikai diskurzus, amely a család fontosságára, alapsejt vagy alappillér minőségére, szocializációs és tanulási alapszintér jellegére, funkcióinak megfellebbezhetetlen jelentőségére, végül pedig a családon belüli nevelés abszolút meghatározó szerepére vonatkozik.

70. Az iskola egyszerű és szokványos gondjai, a tanítási-tanulási folyamat viszonylag könnyen kezelhető pedagógiai kérdései, az oktatási rendszer szervezeti és üzemeltetési nehézségei (egyes tantárgyak tanítási nyelve, az érettségi vizsga szerkezete, a történelemtankönyvek tartalma, az iskolák névadó személyiségei, a tanulók agresszivitása, a központi irányítás lazítása, illetve az iskolai autonómia stb.) talán sehol a világon nem alakulnak át oly hamar és olyannyira fontos, illetőleg olyan sokat és szenvedélyesen vitatott politikai problémákká, mint az utóbbi húsz év Romániájában.

71. Úgy látom napjainkban egyre erősebben nyilvánul meg annak ténye, hogy az iskola társadalmi, gazdasági és kulturális környezete (legalább) tízszer gyorsabban változik, mint annak belső miliője és élete, mint a tanulásszervezés (régóta megkövesedett) formája vagy a tanárok oktatásszemlélete.

72. Tanárokként mindig számolnunk kell azzal, hogy amikor tanítványaink tudását és fejlődését értékeljük, nemcsak önnön szakmai kompetenciánk szintjét, hanem egész személyiségünk pszichoszociális alapvető jellemzőit is elbíráljuk, gyakorlatilag teljes emberi önmagunk lényegét, erősségét és minőségét is megítéljük.

73. Szerintem egyre több jel utal arra, hogy az iskola még nem igazán tanulta meg, hogy hogyan kezelje, miként értékelje, illetőleg milyen eszközökkel és milyen irányba hasznosítsa a mai gyermekek iskolán kívül megszerzett (egyáltalán nem lebecsülendő) ismereteit.

74. Míg a múlt század 70-es éveiben Ivan Illich a társadalmat óhajtotta az iskolától megszabadítani, addig napjainkban egyes szerzők magát az iskolát akarják iskolátlantítani. Ők úgy vélik, hogy a felfokozott társadalmi-gazdasági haladás sajátosságainak, a tudáskészlet folyamatos gyarapodásának, az új tudásterületek megjelenésének, a tudás egyre jobb csatornákon történő és gyakorlatilag határtalan közvetítésének vagy a tanulási színterek multiplikációjának körülményei között az iskolai oktatást teljesen új alapokra kell helyezni, az állam és az iskola között egészen új szerződést kell kötni, a hagyományos célokat, alapelveket, feladatokat és finalitásokat gyökeresen fel kell cserélni, a tantárgyrendszert, a tanterveket, a programokat és a szervezeti kereteket teljes körűen meg kell újítani, az egészséges személyiségfejlődést biztosító létfontosságú feltételeket és forrásokat a legújabb tudományos vívmányok függvényében teljes egészében újra kell szervezni.

75. Véltetően a személyiség kivételes komplexitásából, szerkezetének többdimenziós jellegéből, komponenseinek hihetetlen gazdagságából és sokféleségéből, az általános emberi tulajdonságok, valamint az örökletes és tanulás által szerzett nagyszámú és roppant változatos kisebb-nagyobb jelentőségű vonások egyszeri és egyedi berendezettségéből, a nehezen leírható belső dinamizmusából, a genetikai programozottság és számos külső tényező általi meghatározottságából, egyszersmind titokzatos, az egyén fizikális testét és pszichikus rendszerét egymást erősítő kölcsönhatásban magába foglaló specifikus szervezethezéből fakad, hogy jelenleg egyetlen definíciója sem teljes.

76. Meglepő módon még napjainkban is akad olyan központi oktatásmenedzsmenti hivatalosság, akinek erős meggyőződése, hogy a pedagógusok társadalmát be lehet etetni azzal a maszlaggal, illetőleg át lehet verni azzal a blöf-fel, miszerint a közoktatásban csekélyebb mértékű forráskészlettel (kisebb létszámú tanári karral, kevesebb pénzzel, szegényesebb tárgyi-dologi feltételekkel stb.) jobb minőségű eredményeket lehet elérni.

77. Az emberséget, becsületességet, tisztességet, kötelességtudást, korrektséget vagy felelősséget a társas együttélés távlatában előíró erkölcsi törvény feltehetően azért fogalmazódhatott meg, mert azt megelőzően létezett emberséges, becsületes, tisztességes, kötelességtudó, korrekt és felelős magatartás.

78. A növendékek egészséges fejlődésének szempontjából oly annyira fontos osztálylégkör kedvező jellege mindenekelőtt magának a pedagógusnak a pszichikus klímájától függ, gesztusaiban, kommunikációs stílusában, kapcsolattartásaiban és viselkedésében kifejezésre jutó alaphangulatának, belső attitűdjeinek és érzelmeinek jellegétől, végső soron lelki arculatának sajátos formájától és domináns vonásaitól.

79. Fejlődési folyamatában a gyermek voltaképpen egyrészt a szocializálódás, másrészt pedig az individualizálódás komplementáris síkjai között ingadozik. Hol a társas lényé, illetve társadalmiassá alakulás útját járja, hol pedig a szingularizálódás, a másoktól való elkülönülés és egyedivé/egyszerivé válás irányába halad.

80. Minden jel arra utal, hogy napjaink pedagógusa sajnos még mindig nem jutott el abba a fejlődési szakaszba, amelyben elégségesen képes lenne a gyermek bőrébe belebújni. Ez a hiányosság pedig részint a gyermeki fejlődés akadályozottságát, részint pedig a pedagógus kimerülését, kiégését határozhatja meg.

81. Amikor a társadalmi és gazdasági életet válság sújtja, gyakorlatilag ki van zárva (így tehát egyáltalán nem várható el), hogy a közoktatás területén minden zökkenőmentesen és eredményesen üzemeljen.

82. Míg a társadalom válsága kihat az egész oktatásra, addig az oktatás válsága kihat az egész társadalomra.

83. A sugárzott műsorok nagy részével – híradások, valóság műsorok (reality-show-k) –, politikai témájú kerekasztal-beszélgetések, akciófilmek, reklámok, vetélkedések stb.) a hazai tévécsatornák többsége (pláne a gyermek és fiatal nézők esetében) egyfelől a félelmet, a szorongást, az ostobaságot és az erőszakot műveli, másfelől pedig hathatósan a semmittevést, a lustaságot, a túlsúlyosságot, az alvászavarokat, az izomsorvadást, az olvasástól való elfordulást, a gondolkodásról való lemondást, az intelligencia hanyatlását, a megküzdési képesség gyengülését és a legfurcsább sztereotípiák kialakulását favorizálja.

84. Hiteltelen, megbízhatatlan, szava hihetetlen, pontatlan és hamis tanárnak a tanítása semmiképpen nem lehet hiteles, megbízható, szavahihető, pontos és igaz (csakis hiteltelen, megbízhatatlan, szava hihetetlen, pontatlan és hamis).

85. Ha a világ körülötted válságba került, légy biztos abban, hogy annak ártalmas következményeit mint pedagógus te is bőségesen megtapasztalod, hogy az abból fakadó bomlasztó hatások előbb-utóbb téged is hatványozottan érinteni fognak.

86. Minél nagyobb (és érzékelhetőbb) felelősséget érez a pedagógus a gyermek fejlesztésének tekintetében, annál nagyobb felelősséget fog tanúsítani a gyermek is a saját tanulási tevékenysége, illetve a tanulásban való eredményessége (impliciten fejlődésében való előrehaladása) iránt. Nyilvánvaló, hogy ennek a közvetlen meghatározottsági kapcsolatnak a fordítottja is igaz. Mert hiszen, ha a pedagógus nem táplál felelősséget és lelkiismeretességet a gyermek fejlődése iránt (például semleges attitűdöt tükröz), következőszerűen nem jelzi számára

azt, hogy ő hisz fejlődőképességében, hogy bízik latens lehetőségeiben, és jótáll annak tekintetében, hogy segítők támogatásával megfelelő teljesítményekről tesz majd tanúbizonyságot, akkor a gyermek sem fog felelősséget érezni önnön fejlődésének vonalán. Ugyanis azt fogja hinni, hogy ő nem is képes a megfelelő előmenetelre, hogy a tanulás nem egy kimondottan fontos dolog, és hogy neki nem is lényeges kötelessége sem a fizikai, sem az értelmi, sem pedig az akarati erőfeszítések kifejtése.

87. Az egyes tévéadásokban folyamatosan bemutatott durvasággal, trágársággal, erőszakkal és ostobasággal szemben a gyermek gyakorlatilag teljesen kiszolgáltatott, azok destruktív hatásainak védtelenül kitéve.

88. Nem lehetsz igazán jelentős tanár, ha nem tudsz megnevezni egyetlen olyan jelentős tanári személyiséget sem, aki szakmai fejlődésedben meghatározó szerepet játszott.

89. Tapasztalati tény, hogy mindenütt, ahol a nacionalizmus erősödik, illetve ahol az egyre nagyobb zászlók lengetése egyre fokozottabbá válik, ott a demokrácia szükségszerűen gyengül, következésszerűen az oktatás színvonala visszafoghatatlanul silányul.

90. Sok oktatási tevékenység hatástalansága vagy kudarca a tanítás és a tanulás eltérő logikai rendjéből származik. Ugyanis míg a tanítás alapvetően a bemutatás és magyarázás (a racionális expozíció) logikájára épül, addig a tanulás mindenekelőtt a felfedezés és a megtapasztalás (empirista induktív) logikai rendjét követi.

91. Meghatározott emberértelmezés iránti elkötelezettség nélkül, össze nem illő embermagyarázat vagy szimplifikált gyermekkép körülményei között tanításod nem lehet eredményes.

92. Akárcsak a Comenius utáni időkben, az iskolai oktatás, illetőleg a tanítás (és a tankönyvek) logikája gyakorlatilag még napjainkban is túlnyomórészt expozitív, azaz exhauszív szándékkal rendszerezetten és sorba szedetten bemutatató jellegű, és változatlanul az enciklopédizmus szellemiségében gyökerezik.

93. Pedagógusként köteles vagy koherens és értelmező választ nyújtani arra az egyébként roppant bonyolult – biológiai, pszichológiai, teológiai, antropológiai, szociológiai és filozófiai vetületeket magában foglaló – (szinte folyamatosan újabb és újabb megoldási lehetőségekkel kecsegtető) kérdésre, hogy az ember (és gyermeke) a maga mérhetetlen összetettségében tulajdonképpen kicsoda és milyen lény, miben rejlik sajátos természete és legbelsőbb lelki lényege, melyek alapvető ismérvei, meghatározó értékei és jellemző sajátosságai.

94. A nemzetközi szintéren ismertté vált és hitelesnek bizonyult oktatási reformok esetében voltaképpen csupán az történt, hogy egy világos oktatásfilozófia alapján egy teljesen új és totálisan koherens, az előbbiekhöz képest minden vetületében humánusabb, demokratikusabb, átgondoltabb és tudományosabb rendszert dolgozott ki, egy viszonylag nagyszámú kompetens (különböző szakterületeket képviselő) szakértőkből álló munkacsoport.

95. Tagadhatatlannak tűnik, hogy napjaink oktatásában egyfelől távolról sincs minden ismert erőforrás és didaktikai lehetőség kiaknázva, másfelől pedig számos erőforrást és didaktikai lehetőséget még nem is ismerünk.

96. Vajon annak ténye, hogy a nő – éppen biológiai természetéből és pszichológiai sajátosságaiból (erősebb verbális és nem verbális kommunikáció, hatásosabb vizuális emlékezet, intenzívebb gondoskodási hajlandóság stb.), valamint az anyaság megéléséből fakadóan – valamivel teljesebb, bonyolultabb és emocionálisan elmélyültebb életet él, mint a férfi, előnyt, illetve pszichológiai többletet és erősebb kiindulópontot jelent a nevelési munka viszonylatában?

97. Végső soron az a legfontosabb, hogy kivel tanultad (ki volt a tanárod), nem az, hogy hol tanultad (melyik iskolába vagy egyetemre jártál).

98. Egy-két minőségi tévéadás, néhány ténylegesen nevelő vagy művelő műsor nem képes kompenzálni a hazai tévécsatornák többségében bemutatott tengernyi salak és szemét förmedvény, pocsék és kommersz borzadály negatív, destruktív, leigázó és elbutító hatásait.

99. Nagy felelőtlenség, ha a pedagógusképzést csökkentettebb felelősségteljeséggel szervezik meg, mint amilyen mértékű a pedagógusi pálya felelősségteljesége.

100. Jó okom van annak kijelentésére, hogy köznevelési rendszerünk hallgatólagosan hosszabb távon is elfogadta-elfogadja a gyenge képességű pedagógusok szakmai ténykedését (horribile dictu, olykor még a képesítés nélküliekét is), illetve sajnos nem képes elégséges mértékben kizárni annak lehetőségét, hogy inkompetens tanárok kerüljenek a rendszerbe (amennyiben a pedagógusok általános kiválasztásának fő kritériuma a szaktudományos kompetencia mértéke, és nem a pedagógiai képességek vagy a szociális etikusság minősége).

**Benő Eszter**

## **Kreatív írás és szépirodalmi szövegek az idegennyelv-tanításban**

### **I.**

Az írás mint tanulási médium fontos szerepet játszhat az idegennyelv-oktatásban. Előző írásomban a kreatív írás, szövegalkotás fogalmát jártam körül (Benő 2011). A kreatív írás jó feltételeket teremt a nyelvtanuláshoz. Egyrészt gazdagítja a tanuló szókincsét, hiszen az általa használt szavak, kifejezések az érdeklődési körébe tartoznak, szavait mondatokká, illetve szöveggé fűzve tanolja a nyelv szerkezetét, helyesírását. Másrészt azáltal, hogy a tanulók kreatív szövegeket hoznak létre, aktiválják képzelőtehetségüket, szabadon szárnyalhat fantáziájuk, kifejezésre juttathatják érzelmeiket, gondolataikat, saját világukat. A 90-es évektől a kreativitás ismertetőjegyeként az *újszerűséget* határozták meg. A kreatív szövegalkotás az idegennyelv-oktatásban nem azt jelenti, hogy a tanulóktól terjedős, hosszú, valamint teljes mértékben eredeti, szépirodalmi értékű alkotást várhatnánk el. Kreatív szövegalkotásról beszélünk, amennyiben a szöveg a tanulók szubjektivitása alapján újszerűt teremt, a tanuló az ismereteit átstrukturálja és belőle új világot hoz létre (Meisinger 2000:4).

A kreatív írás módszereit Ingrid Böttcher (1999) hat csoportba osztja:

1. asszociatív eljárások (Assoziative Verfahren);
2. nyelvi játékok (Schreibspiele);
3. előírások, minták és szabályok szerinti írás (Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern);
4. irodalmi szövegekhez kapcsolódó írás (Schreiben zu und nach literarischen Texten);
5. külső impulzus hatására történő írás (Schreiben zu Stimuli);
6. kreatív szövegekkel való továbbdolgozás (Weiterschreiben an kreativen Texten).

Ugyanakkor Böttcher kiemeli, hogy ezek a módszerek egymással összefonódnak, nem mindig határolhatók el teljesen egymástól, és egy feladatban több módszer alkalmazása is szükséges lehet.

Ezúttal az irodalmi szövegekhez, pontosabban a prózaszövegekhez kapcsolódó *kreatív írást* szeretném közelebbről bemutatni. Tapasztalataim szerint hálás tevékenység a prózaszövegekkel való munka az idegennyelv-oktatásban.

Az irodalmi szöveggel való tevékenység számos készséget fejleszt: olvasás, szövegértés, az irodalmi szöveg dekódolása, önálló vélemény alkotása és megfogalmazása, vélemények összehasonlítása, eszmecsere, együttműködés, különböző célú írott szövegek fogalmazása.

Az írásdidaktika itt az imitatív írás elvét követi. Az irodalmi szöveg mintát nyújt a tanulónak az írás hogyanjáról, és egyben felszólítja a tanulót arra, hogy más valóságba, más perspektívába kalandozzon. Ez a módszer érintkezik az *előírások, szabályok és minták szerinti írás*, valamint az *impulzus hatására történő írás* módszerével.

Amennyiben irodalmi szöveget használunk kiindulópontként a kreatív íráshoz, az irodalmi, eredeti szöveggel való találkozás a meghatározó. A kiindulópontként használt mű „ugródeszkaként” szolgál a tanulók szövegeihez. Itt nem csupán produkcióról beszélhetünk, de azt megelőzően az irodalmi szöveg recepciójáról is. A tanuló először konfrontálódik az irodalmi művel, azt értelmezi, majd a hozzá kapcsolódó kreatív írásfeladat által intenzívebben foglalkozik a szöveggel, és tovább játszik vele, mintegy társszerzővé válva. Mivel ahány olvasója, annyi olvasata van egy műnek, a szöveg csak az olvasója általi befogadás révén nyeri el létét. Minden szöveg tartalmaz „sorok közötti sorok”-at, amelyeket az olvasó saját tudásának, világképének, tapasztalatainak és képzeletének függvényében tölt ki. A produktív, kreatív írás valójában konkrét külső cselekvések formájába önti a tanuló interpretációját.

Tehát ahhoz, hogy az irodalmi szöveghez szervesen kapcsolódjon a tanuló kreatív szövege, az irodalmi szöveget a maga teljességében kell a tanítási órán a tanuló elé tárni. Csupán így beszélhetünk az irodalmi mű interpretációjáról. De a tanításban felhasználható csupán egy szövegrészlet is, melynek célja impulzust nyújtani a kreatív íráshoz. Ez esetben a tanuló által létrehozott kreatív szövegnek kevésbé kell az eredetihez igazodnia.

Kreatív szövegalkotási feladatok a recepció különböző fokozatain fordulhatnak elő:

1. írás általi szövegértelmezés (hiányzó befejezés anticipációja, hiányzó szakaszok kitöltése);
2. a szöveg interpretáló átalakítása (párhuzamos szövegek analóg felépítésével, más nyelvi formába öntve, szereplők párbeszédének kidolgozása, perspektívaváltás, ellenszöveg megírása);
3. transzfer: a mintaszövegtől elszakadó saját kreatív szövegek írása (levél a szereplők valamelyikéhez, belső monológ, cselekvésepizódok átírása) (Fix 2006:123–124).

Az irodalom széles választékot kínál olyan témákban, melyek a tanulók érdeklődését felkelthetik, és szóbeli valamint írásbeli kifejezőképességüket aktiválhatják. Mindemellett autentikusak és maradandó értékük van. Az irodalmi szövegek esztétikai funkcióval, valamint érzelmi töltettel rendelkeznek, gazdagítják a tanulók kommunikatív kompetenciáját.

Az irodalmi szövegek számos funkciót töltenek be, ezért fontos helyük van a tanításban: Kylvoušková az olvasás következő funkcióit nevezi meg (Jasová 2007:17–18):

1. *Kommunikatív funkció:* Az irodalom elmélyíti a tanulók kommunikatív kompetenciáját, lingvisztikai, szociolingvisztikai, pragmatikai és kulturális kompetenciáját. Egy irodalmi szöveg különböző reakciókat, eltérő véleményeket vált ki. Ezáltal interakcióra készíti a tanulókat.
2. *Formatív funkció:* az irodalom formálja a személyiséget, az értékorientációt, fantáziát, képzeletet, serkenti a tanulók kreativitását.
3. *Kognitív funkció:* az irodalom a megismerés és felismerés forrása. Információkat, tudást, ismereteket, élettapasztalatot továbbít, az életről beszél.
4. *Esztétikai funkció:* a tanulók megismerkednek az idegen nyelv és a kiindulásként szolgáló irodalmi mű szépségével és gazdagságával.
5. *Stilisztikai funkció:* az irodalom különböző stílusú, szövegtípusú és nehézségi fokozatú autentikus szövegeket kínál, és ezáltal gazdagítja a tanulók szókinccsét és nyelvtani tudását.
6. *Humanisztikus és kulturális funkció:* az irodalom interkulturális ismereteket kínál, és egyben tudatosítja a kulturális különbségeket is.
7. *Ellazító funkció:* az irodalom kikapcsolódást nyújt, újabb élményekkel gazdagít és pihentet.

Az idegennyelv-tanítás tankönyveinek szövegeitől eltérően az irodalmi szövegek nem egy mesterkélt világot tárnak elénk, hanem hitelesebb élethelyzetet teremtenek, ezáltal továbbolvasásra serkentenek, valamint a szöveggel való további munkára motiválnak, serkentve a fantázia működését. Az unatkozás ebben az esetben csak akkor jelentkezhet a diákok körében, ha a tanár rosszul választja ki az irodalmi szöveget, és az nem felel meg a tanulók nyelvi szintjének és érdeklődésének. Különben lelkesen viszonyulnak a tanulók az olvasott műben megjelenő világhoz.

Az irodalmi szövegek rendszerint gazdag, változatos szókinccsel rendelkeznek, a valódi nyelvvel való találkozást nyújtják azok számára, akiknek nincs alkalmuk az adott célnyelv országába utazni. Ezzel az országismeret, a kultúr-specifikus információkat is bővítik. A tanulók betekintést nyernek a célnyelvi kultúrába, irodalomba. Jellemformáló erejük lehet, mivel különböző erkölcsi

nézeteket tárhatnak az olvasó elé. Egy irodalmi szöveg mindig többértelmű, ellentétben a nem-irodalmi szövegekkel. Az irodalmi szöveggel való munka során nem pusztán a készségek és képességek fejlesztése a cél, de egyben az „emberré nevelés” is. A mondatszerkezetek és nyelvi, nyelvtani formák tanulása mellett a kreatív írás a személyiség fejlesztéséhez és identitásformáláshoz is hozzájárul.

Az irodalmi szöveggel való találkozáskor az én és a világ közt feszültség keletkezik. A tanulók megtanulnak a sorok között olvasni, és a szó szerinti értésen túltekinteni. Spinner az írást ezért is tekinti az önmegismerés fokozottabb formájának („gesteigerte Form der Selbstvergewisserung” – Spinner 2006: 42).

A kreatív írás során a tanulók önmagukat vihetik be az általuk megalkotott szövegbe, mintegy rejtve tárhatják fel önmagukat. Épp ezért olyan témákat és impulzusokat kell a kiindulásként szolgáló irodalmi szövegnek tartalmaznia, amelyek elég kihívást jelentenek, és gondolkodásra készítetik a tanulókat.

Spinner kiemeli annak a szükségességét, hogy a tanulók által megírt szövegek megbeszélése nagyon fontos, mert olyan kérdések, feleletek hangozhatnak el a párbeszéd során, melyek révén egymástól sokat tanulhatnak (Spinner 2006: 44). A tanítás során magam is megfigyeltem, hogy a tanulók kíváncsisággal fordulnak egymás szövegei felé, és fokozottan érdeklődnek az eredeti irodalmi szöveg iránt, amennyiben a szöveg nem ismert számukra teljes egészében, csupán egy részletet ragadtunk ki.

Az irodalmi szövegek kapcsán a tanulók különböző nézetekkel találkoznak, a szereplőkkel azonosulnak. Megfelelő kérdésfelvetésekkel és produktív feladatok által a tanulók tapasztalata és ismerethorizontja szélesedik, együttérzésük és problémáik tudatosítása fejlődik. Nevelési célnak tekintendő az empátia fejlesztése és mások nézőpontjának megértése is (Spinner 2006: 86).

Az irodalmi szöveg megértését a kreatív szövegalkotás követi. Az irodalmi alkotás így válik a tanulók produkciójának kiindulópontjává.

Kiindulópontként, serkentőként egyaránt szolgálhat prózai, valamint lírai irodalmi alkotás. Ebben a tanulmányban a prózai szövegekkel való munkát, annak lehetőségeit, formáit szeretném bemutatni.

## II.

A prózaszövegekre alapozó kreatív írás során az egypercesekkel, rövidprózai művekkel való tevékenység a legalkalmasabb, mivel a tanulóknak először – viszonylag rövid idő alatt – meg kell ismerkedniük az irodalmi szöveggel, és csak utána következhet a szöveghez kapcsolódó, abból kiinduló kreatív írásfeladat.

Mitől lesz szöveg a szöveg? Mitől jó egy szöveg, hogyan lehet egyáltalán jó szöveget írni? Felkészítésként a szövegírásra a tanulókkal feladatokat lehet végeztetni az idegennyelv-órán: például szétforgácsolt szöveget rakhatnak össze, vagy hiányos szövegrészeket egészíthetnek ki. Így felfigyelnek a szövegben az előre és visszautaló elemekre, utalószókra, kötőszókra, melyek a szövegépítés alapvető elemei. Ugyanakkor odafigyelnek a tartalmi összefüggésre, szókincsre, szinonimákra. A hipotézisalkotás képessége is fejlődik. Jó példa erre a következő feladat egy német nyelvkönyvből (*Sichtwechsel 1*, 1995: 82)

„*Es war einmal ein Oshammi-Shammi, der lebte in einer Wesesheshammi auf dem Gipfel einer Wooba. Da kam eines Nachts ein Oogoro und sagte zum Oshammi-Shammi...*” („*Volt egyszer egy Oshammi-Shammi, élt-éledélt Wesesheshammi-ban egy Wooba csúcsán. Egy éjszakán jött egy Oogoro, és így szólt Oshammi-Shammi-hoz...*”).

A tanulók feladata az idegenül hangzó szavakat értelmes szavakra cserélni, és ez által megalkotni a történetet.

Más feladat is kínálkozik a szövegalkotásra való felkészítésre („*Adjektive und Stil*”, *Sichtwechsel 1*, 1995: 95), ahol egy mesét melléknevekkel kell gazdagítani. Ezek a feladatok saját interpretációhoz és kreativitáshoz kínálnak lehetőséget.

Az irodalmi szöveggel való továbbdolgozásra, kreatív írásra a következő feladatok kínálkoznak:

### 1. Párhuzamos szöveg írása

Ez esetben az irodalmi szöveg mintát nyújt egy saját szöveg megírásához. Két lehetőség van:

- a) a forma marad, a tartalom változik: az íráshoz alapul szolgál egy mese, a tanuló megtartja a mesei formát, de létrehoz egy mesét, mely tartalmilag eltér, kontrasztban áll az eredeti mesével (pl. „Piroska és a farkas más-képp”);
- b) a tartalom marad, de a forma változik: a tanuló átírja a mesét más szövegtípusba (pl. beszámoló, vers stb.).

Párhuzamos szövegalkotásra alkalmasnak bizonyultak a mesék és a rövid-prózai írások.

### 2. A szövegtípus megváltoztatása, más szövegtípusba való átírás

Akárcsak a párhuzamos szöveg esetében, a tanulóknak az irodalmi szöveg tartalmát megőrizve vagy alig módosítva más szövegtípusba kell átírniuk. Ennek előfeltétele, hogy a tanulók a különböző szövegtípusok formai sajátosságait ismerjék. Közösen sorolhatnak föl különböző szövegtípusokat, melyek az adott

helyzetben elfogadhatók, aztán választhatnak, mely formába írják át az adott irodalmi szöveget. A tanítási órákon a tanulók általában előszeretettel választják a következőket: levél, beszámoló, naplóbejegyzés, hírek, újságcikk, reklám.

### 3. A szöveg folytatása, továbbírása

Folytatást írni leginkább a fantáziát intenzíven megmozgató irodalmi szöveghez lehet. Ennél a feladatnál a tanulók új tartalmakat hozhatnak létre. Igazodhatnak az író stílusához, de el is térhetnek tőle. Kreatív írásuk itt igazán kreatív lehet, képzelőerejüket szabadjára engedve „újat” alkothatnak.

Ebből a szempontból több lehetőség különíthető el: *befejezést* írni az adott műhöz, *előtörténetet* írni, a *kezdőmondat és az utolsó mondat közti történetet* megírni.

A feladattól függően a tanár megadhatja a teljes irodalmi művet vagy csak annak töredékét. Az utóbbi esetben a tanulók a kreatív írásfolyamat után szembeisíthetők az eredetivel, ez szintén élményt jelent számukra.

### 4. Perspektívaváltás

A szöveg vagy a szövegrész mindig valamilyen perspektívából, valamely szereplő szemszögéből íródik. A történet megírható más szereplő szemszögéből is, ez esetben a tanulónak az adott személy „bőrébe” kell helyeznie magát, és beszámolnia a történésekről, érzelmekről. Erőteljes szubjektivitás és érzelmek közvetlen jelenléte jellemzi ezt a szövegalkotást.

A prózaszövegek kapcsán létrejövő kreatív írás jobban működik az idegnyelv-órán, amennyiben együttműködésen alapuló (kooperatív) tanulás formájában zajlik. A tanulók csoportokat alkotnak, és a közös értelmezések, jelentésteremtések és ötletek alapján írják meg új gondolataikat. A módszer nemcsak a szókincs, a nyelvhasználat, a kritikai gondolkodás és az olvasási képesség fejlődését befolyásolja, hanem közvetve alakíthatja a tanuló viszonyát a társaihoz és a világhoz. A tanulók csoportban könnyebben hoznak létre igényes írásokat. A kooperatív forma egyben a szerényebb képességű, nyelvtudású diákokat is támogatja.

A tanár szerepe megváltozik: ő megtervezi a munkafolyamatot, megszervezi a tanulók munkáját, akik önállóan dolgoznak, egyénileg, párosan vagy csoportban. A tanár ebben a helyzetben nem forrása a tudásnak, nem ad elő, nem ismerteti tényeket, csupán irányítója a tanítási-tanulási folyamatnak, ott és akkor segít, ahol ezt kérik. A tanulók többnyire nyelvi kifejezésekre kérdeznak rá.

Az irodalmi szövegekkel való tevékenység többnyire a következő szakaszokban zajlik:

1. *Bevezetés, ráhangolás.* Bevezetésként, ráhangolásként a tanár megadhatja az irodalmi szöveg címét. Ebből kiindulva a tanulók hipotéziseket alkothatnak

a szöveg tartalmáról: miről árulkodik a cím, mit várnak el a műtől. Legjobb, ha előfeltevéseiket ötletbörze, fürtábra formájában rögzítik. Ezt végezhetik csoportmunkában, de mindenképpen jónak látom, ha a különböző csoportok gondolatai felkerülnek a táblára is egy összesített ötletbörze formájában.

2. *Az irodalmi szöveggel való ismerkedés, találkozás.* Ebben a szakaszban a tanulóknak kézhez kapják az irodalmi szöveget vagy szövegrészletet. A szöveggel szótár segítségével birkóznak meg. Hangsúlyozandó, hogy a szöveget nem szóról szóra kell érteniük, hanem inkább globálisan, felfigyelve a fontos összefüggésekre. Miután mindegyik csoport megfejtette a szöveget, meg lehet azt beszélni, esetleg egy *fürtábra (cluster)* vagy *gondolattérkép (mind map)* formájában a szöveg tartalmát felvázolni. A történet szereplői, a köztük levő viszony megértése igen fontos.
3. *Szövegalkotás.* A tanulók feladata a kreatív írás: folytatást írnak, párhuzamos szöveget, ellenszöveget, más szövegtípusba vagy perspektívába váltanak, attól függően, mit várnak el tőlük.
4. *Átdolgozás, áttekintés.* A kreatív szöveg létrehozása után annak áttekintése következik. Ebben a szakaszban a nyelvi, tartalmi-logikai hibák kiküszöbölése a cél. A tanulók itt a tanár segítségére szorulnak. Megfigyeléseim szerint a tanulók hajlamosak átsiklani saját nyelvi hibáik fölött, az átdolgozás nehézkesen megy. De hát épp itt van egy szakasz, ahol a tanár segíthet a tanulók munkájába.
5. *Bemutató.* Ebben a szakaszban a tanulók bemutatathatják kreatív írásaikat. A bemutatásnak több formája lehetséges: felolvassák alkotásaikat; kitűzik alkotásaikat a falra; alkotásaik megjelennek az iskolaújságban; alkotásaikat portfólióba helyezik, majd kicserélve kölcsönösen elolvassák. Ez a szakasz igen fontos. A tanulók – mint jeleztem – kíváncsiak egymás írására, valamint az eredeti prózaszövegre is, amennyiben csak egy részletével találkoztak. Utóbbi esetben itt az ideje, hogy azt teljes egészében elolvashassák. Általában élményt jelent számukra saját írásuknak az eredetivel való egybevetése.

### III.

A következőkben néhány példával szeretném érzékeltetni, milyen is a rövidprózai írásokkal való munka a gyakorlatban. A kreatív írások szerzői a kolozsvári Brassai Sámuel Elméleti Líceum tanulói, többnyire XII. osztályos tanulók. A célcsoport második idegen nyelvként tanulta a német nyelvet heti két órában, a 2010–2011-es tanévben. Mivel a kreatív írás gyakorlása a német

nyelvtanórán zajlott, a diákok német nyelvű szövegeit a tanulmányomban magyar nyelven is közlöm, hogy mindenki számára hozzáférhető legyen.

### 1. Párhuzamos szöveg írása

Bár *Bertolt Brecht* szövegei nyelvileg nehezek, mégis elolvastunk néhányat *Keuner úr történeteiből*. Brecht egypercesei tanítani akarnak, embertársainkkal való viszonyunkra, gyarlóságainkra hívják fel a figyelmet, mintegy tükröt tartanak az olvasónak. Az egypercesek elolvasása után az volt a feladat, hogy maguk is hasonló egyperceseket írjanak, és a németóra keretében a következő szövegek születtek:

*„Was ist das? – fragte Hans. „Das ist der Baum des Erfolgs“ – sagte Herr K. „Ab...“ Hans riss gierig einen Apfel und der Baum verdorrte. „Pech“ – sagte Herr K.*

*(Mi ez? – kérdezte Hans. – Ez a siker fája – mondta K. úr. Hans möbön leszakított egy almát, mire a fa kiszáradt. – Balszerencse – mondta K. úr.)*

\*\*\*

*Jemand fragte Herrn K.:*

- *„Wenn Sie zurück in die Zeit geben könnten, was würden Sie ändern?“*
- *„Ich würde die Erfindung der Zeitreise verbinden“ – sagte Herr K.*
- *„Warum?“*
- *„Um diesem Gespräch auszuweichen.“*

*(Valaki megkérdezte K. urat:*

- *Ha visszamehetne az időben, mit tenne?*
- *Megakadályoznám az időutazás feltalálását.*
- *Miért?*
- *Hogy elkerülhessem ezt a párbeszédet.)*

\*\*\*

*Als Herr K. nach Hause ging, bemerkte er, dass sein Haus brennt. Herr K. bedauerte nur seinen Schrank. Ihn störte nicht, dass sein Haus brennt. Ein bisschen später fiel ihm ein, dass er selbst sein Haus angezündet hatte. Er hatte nämlich zwei Persönlichkeiten aber wusste es nicht.*

(Mikor K. úr hazament, akkor vette észre, hogy ég a háza. K. úr csupán a szekrényét sajnálta. Nem zavarta, hogy ég a háza. Később eszébe jutott, hogy ő maga gyújtotta fel a házát. Ugyanis kettős személyisége volt, de nem tudott róla.)

Egy másik alkalommal Franz Hohler egypercesének *Mord in Saarbrücken* (*Gyilkosság Saarbrückenben*) első és utolsó mondatát adtam meg a tanulóknak, címét természetesen nem.

„Heute habe ich einen Nachmittag getötet. (...) Es ist kein gutes Gefühl, ein Nachmittagsmörder zu sein.”

(Ma megöltem egy délutánt. ... Nem jó érzés egy délután gyilkosának lenni.)

A tanulóknak meg kellett írniuk a két mondat közti történetet. Itt a tanulóknak lehetőségük nyílt az önkifejezésre, fantáziájuk szabadon szárnyalhatott. Ráadásul izgatottan várták Franz Hohler egypercesét, hogy egybevehessék saját kreatív írásukat az eredetivel. Címet maguk adtak írásuknak. Párban dolgozva írták történeteiket. Íme két példa a tanulók szövegeiből:

*Das Pech*

*Heute habe ich einen Nachmittag getötet.*

*Es begann, als ich von der Schule nach Hause ging. Es war ein schwerer Tag, und ich dachte, dass ich mich zu Hause ausruhe. Als ich in der Haltestelle war, traf ich einen seit lange nicht gesehenen Bekannten, ein wunderschönes Mädchen. Ich dachte, ich mache sie an. Das Hofmachen begann gut und wir gingen zu einem Erfrischungsgetränk. Wir unterhielten uns gut. Nach zwei beiteren Stunden erfuhr ich, dass sie einen Freund hatte. Dieser Nachmittag endete mit einem erfolglosen Plan.*

*Es ist kein gutes Gefühl, ein Nachmittagsmörder zu sein.*

*(A balszerencse*

*Ma megöltem egy délutánt. Akkor kezdődött, amikor az iskolából hazafelé tartottam. Nebéz nap volt, és azt gondoltam, otthon kipihenem magam. Amikor a buszmegállóba értem, megpillantottam egy rég nem látott ismerősömet, egy csodaszép lányt. Azt gondoltam, felcsípem. Az udvarlás jól kezdődött, és elmentünk egy üdítőre. Jól társalogtunk. Két vidám óra után megtudtam, hogy van barátja. Ez a délután sikertelen tervvel végződött.*

*Nem jó érzés egy délután gyilkosának lenni.)*

\*\*\*

*Ein Nachmittagsmörder*

*Heute habe ich einen Nachmittag getötet.*

*Ich spazierte rubig auf der Strasse, als ein hoher, starker Mann meine Tasche stahl. Ich lief ihm nach, aber er war zu schnell. Dann sah mein Freund den Mann und fang ihn. Sie begannen sich zu prügeln. Ich nahm mein Taschenmesser vor und tötete ihn. Wir nahmen seine Identitätskarten, sein Name war Nachmittag, Alfred Nachmittag.*

*Es ist kein gutes Gefühl, ein Nachmittagsmörder zu sein.*

*(Egy péntekgyilkos*

*Nyugodtan sétáltam az utcán, amikor egy magas, erős férfi ellopta a táskámat. Utánaszaladtam, de gyorsabb volt. Akkor megpillantotta a barátom a férfit és elfogta. Elkezdtek verekedni. Elővettem a bicskám és megöltem. Elvettük a személyi igazolványát, neve Alfréd volt, Péntek Alfréd. Nem jó péntekgyilkosnak lenni.)*

Amint az első történet is mutatja, a tanulók ráéreztek arra, hogy a délutánt átvitt értelemben lehet meggyilkolni, az idő elpocsékolása, pazarlása a délután meggyilkolásával egyenértékű.

A szereplő maga az eredeti műben egy nyomozófilm megnézésével „öli meg” a délutánját, melyben a rossz emberek jó embereket kegyetlenül megölnék, a jók is szükségből a rosszakat, majd a hotelbe érkezve ébred rá, hogy megölt egy délutánt, mely számára akár mást is tartogathatott volna: egy folyóparti sétát, egy pár verset, beszélgetést egy ismeretlennel, akár anygallal is.

## 2. Folytatás írása

Igen kedvelt a tanulók körében folytatást írni egy irodalmi szöveghez. A tanulók előzetesen elolvashatják a teljes rövidpróza művet, vagy annak csak egy részletét. A feladatuk mindkét esetben továbbírni azt.

Wolfgang Borchertnek egyik történetét szeretném példának felhozni. A történet arról szól, hogy miután az embereknek már van varrógépük, rádiójuk, hűtőszekrényük, telefonjuk, a gyártulajdonos, a tábornok és a feltaláló tanácskozni kezdenek, mit is gyárthatnának. – Bomba, háború – csengenek a szavak. A tudós pedig nekifog számolni. Törékeny betűkkel ír a lapra, majd ápolja az ablakpárkányon levő virágokat. Mikor megpillantja, hogy egy virág elhervadt, szomorú lesz, és sírva fakad. A papíron pedig ott vannak a számok, melyek szerint fél grammal már emberek ezreit lehet megölni. A nap besüt a virágokra. Meg a papírra.

Borchert története tetszett a tanulóknak, megragadta a figyelmüket. Megállapíthattam, hogy a tanulók a megírt folytatásokban megmentik a világot a pusztulástól.

*Der Mann war sehr traurig wegen der Blume, aber er dachte auch an die Menschen. Er wollte Bomben machen... Wie traurig wäre der Tod seiner Blume! Er wollte nicht mehr Bomben machen. Die glänzende Sonne war wichtiger als der Tod. Die Sonne brachte Hoffnung ins Leben des Mannes. Er dachte, dass einige Zahlen viel Tod und Dunkelheit bedeuten. So wählte er das Licht und er war glücklich.*

*(A férfi nagyon elszomorodott a virág miatt, de az emberekre is gondolt. Bombákat akart készíteni... Milyen szomorú lenne virágának pusztulása! Már nem akart többé bombákat gyártani. A fénylő nap fontosabb volt, mint a halál. A nap reményt hozott a férfi életébe. Arra gondolt, egyes számok sok sötétséget és halált jelentenek. A fényt választotta és boldog volt.)*

\*\*\*

*Schliesslich diskutierten der Erfinder und Fabrikbesitzer, ob sie etwas für die Menschheit schaffen könnten. Und sie erstellten einen Roboter, der immer eine Hilfe für die Menschheit ist. Viele Jahre hatten sie gearbeitet, bis ihre Arbeit gelang. Der Roboter ähnelte einem Menschen. Die Fabrik produzierte eine Menge von Robotern. Und sie verkauften sie für einen guten Preis. Schliesslich hatten alle Menschen einen Roboter.*

*Ebenso wie eine Nähmaschine, ein Radio, ein Eisschrank und ein Telefon.*

*(Végül a feltaláló meg a gyártulajdonos megtárgyalták, mit tehetnének az emberiségért. És előállítottak egy robotot, mely mindig segítségére lehet az emberiségnek. Sok éven át dolgoztak, míg munkájuk sikerült. A robot az emberhez hasonlított. A gyár rengeteg robotot gyártott. Jó áron adták el. Végül már minden embernek volt robotja. Épp úgy, mint varrógépe, rádiója, hűtőszekrénye meg telefonja.)*

Lám, milyen dőre az ember, sosem elégedett! Minden, amihez hozzászokik, unalmassá és szürkévé válik, az emberi kapzsiság pedig határtalan – vonták le a következtetést a tanulók.

Történeteket kitalálni, kezdetet és befejezést írni, jeleneteket beleszöni a meglévő történetbe, a szereplővel azonosulva monológot írni – mindez a kreatív írás körébe tartozik. Hangsúlyozni szeretném, hogy idegen nyelven való írásról lévén szó, a tanulókkal szemben nem szabad túl nagy követelményeket támasztani. Fontos, hogy örömeiket leljék a kreatív írásban, önmagukra, emberi cselekvésmintákra ismerjenek olvasmányaik során, és fantáziájukat használják az írás során, rászokva arra, hogy önmagukkal szemben igényesek legyenek.

## IV.

A kreatív írás tanításban való alkalmazásának jogosultságát alátámasztja, hogy a tanulók igenis örömmel olvasnak irodalmi műveket és írnak szövegeket. Kíváncsiak társaik alkotásaira. Saját íráspróbálkozásaik következtében más szemmel olvasnak irodalmi szövegeket, „íróként olvasnak”. A csoportban való kreatív írás érdekesebb, könnyebb, és feloldja a gátlásokat. A kreatív írás gazdagítja és megváltoztatja az idegennyelvi órát. Éléményszerű, az önkifejezés eszköze, az irodalom pedig formálja a személyiséget, az értékorientációt, a kritikai gondolkodást, a tanulói fantáziát és képzeletet, közvetve alakítja a tanuló viszonyát a világhoz.

Szükséges, hogy a tanulóknak rendszeresen legyen lehetőségük a kreatív írásra, mintákat kapjanak hozzá (szépirodalom, társaik írásai), felolvashassák írásaikat és megbeszélhessék, mitől jó. Amit nehéz kialakítani, az az írásműveik kijavítása, mert hajlamosak átsiklani nyelvi, nyelvtani, de akár tartalmi hibák felett is. Fontos tudatosítani azt is, hogy az ötletbörze során vagy az első változat megírásakor elsősorban a tartalomra figyeljenek, ihlettől vezérelve írjanak, helyesírási, nyelvhelyességi hibáikat a letisztázás során javítsák. Egyébként éppen a szövegek ellenőrzése valósul meg nehezen, szótárhasználat miatt kevésbé gördülékeny az írásuk, nyelvi regiszterük hiányossága miatt időigényesebb a tervezés, a fogalmazás. Fontos elérni azt, hogy igényesek legyenek önmagukkal szemben. Ne csupán a „meglenni a feladattal” gondolat vezérelje őket, ne egyszerűen leírjanak valamit, de írás közben olvasóként is elképzeljék magukat, és törekedjenek arra, hogy az üzenetük hatást érjen el a potenciális olvasónál. Vagyis a szöveget az írója tőle független dologként, eltávolodva szemlélje.

A jó légkör az osztályban szintén jelentős tényező. A tanárnak lehetőséget kell nyújtania arra, hogy változatos témákról, sokszínű feladatokat tárjon a tanulók elé, és többféle szövegműfajban gyakorolják és fejlesszék kreativitásukat, személyiségüket.

### Felhasznált irodalom

Benő Eszter: *Kreatív írás és idegennyelv-oktatás*. Magiszter, 2011, 3. sz., 43–52.

Böttcher, Ingrid: *Kreatives Schreiben*. Cornelsen Verlag, Berlin, 1999.

Fix, Martin: *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Verlag Ferdinand Schöningh (UTB), Paderborn, 2006.

- Frânculescu, Marina: *Wie die Berge in die Schweiz kamen. Literarische Texte im Unterricht mit Didaktisierungen und Unterrichtsergebnissen*. Goethe-Institut Inter Nationes, Bukarest, 2002.
- Jasová, Marcela: *Arbeit mit literarischen Texten im DaF Unterricht am Beispiel eines Textes von Christine Nöstlinger*, Brünn, 2009.  
[http://is.muni.cz/th/160341/pedf\\_m/Diplomova\\_prace.pdf](http://is.muni.cz/th/160341/pedf_m/Diplomova_prace.pdf)
- Schreiter, Ina: *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. Themenvorschläge, Arbeitsempfehlungen und viele authentische Beispiele für phantasievolle Texte*, Iudicium Verlag, München, 2002.
- Spinner, Kaspar H.: *Kreativer Deutschunterricht. Identität-Imagination-Kognition*, Erhard Friedrich Verlag, Seelze, 2006.
- Stoyan, Hajna–Spinner, Kaspar–Németh Mária: *Moderne deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überblick, Didaktik, Texte*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.
- Szalai Tünde: Gondolatok az idegen nyelvi íráskompetencia folyamatorientált fejlesztéséről. *Iskolakultúra*, 2003, 3. sz., 85–92.
- Wolfrum, Jutta: *Kreativ schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DAF/DAZ)*, Hueber Verlag, 2003.

## Albert-Lőrincz Márton – Albert-Lőrincz Csanád

### A monokulturális hagyomány és a multikulturalizmus

#### Bevezetés

A monokulturalizmus fogalma alatt valamely kultúra sajátosságaira, önállóságára, egységére és teljességére utal. Tartalmazza egy nép vagy népcsoport alkotott arzenálját, mindazt, amit saját történeti léte alatt megteremtett, létrehozott, kialakított, tárgyiasított, mentális, viselkedési vagy viszonyulási formában.

A nemzeti államok létrejötte a monokulturalizmusnak nemzeti jelleget adott, mivel a nemzeti kultúrák etnocentrikus értékekre épülnek. Az etnocentrikus kultúrák valamely nép vagy nemzet teremtett tárgyi és szellemi produktumát testesítik meg. Ideológiai kifejeződése az állampolgárság tartalmi komponenseiben jól kimutatható.

A múlt században a nyugati típusú társadalmak új jelenséggel szembesültek, a multikulturalizmussal. Ennek jórészt két eredője van. Az egyik a történelem, a másik a globalizáció.

A történelmi események következtében átstrukturálódó világban a multikulturalizmus sokféle módon vert gyökeret, például úgy, hogy az államhatárok módosításával nemzetrészek kerültek kisebbségi helyzetbe, vagy úgy, hogy a birodalmi törekvések kultúrákat tettek alárendelt vagy védekező helyzetbe.

A globalizációnak társadalmi eredője van, amennyiben a modern társadalmak új típusú kihívásait vesszük alapul, a társadalmi mobilitást, amelynek konkrét velejárója kultúrák migrációja és egymáshoz való közelebb kerülése. Ennek eredményeként a monokronikus kultúrák föllazulnak, képlékenyebbé válnak, mivel társadalmi szinten egyre erősebben nyilvánul meg a kulturális sokféleség.

A multikulturalizmus olyan tény, amely sajátos problémákat generál: egyrészt tovább él a monokulturalizmus hagyományának ápolása és féltése, másrészt kezelni kell a társadalmi-kulturális diverzitást. Első esetben a társadalom a kulturális sokféleség láthatatlanná tételére törekszik, második esetben a demokrácia eszközeivel próbálják kezelni a jelenséget. A demokratikus társadalmak a multikulturális modellt választották, de a valódi multikulturalizmusig a társadalomnak még hosszú utat kell bejárniuk.

#### 1. A monokulturalizmus és a nemzeti kultúra

A nemzetté válás hosszú folyamat eredménye, amelynek kiteljesedését a napóleoni háborúk siettetették. A 19. század első felében született meg a *nemzeti eszme*, amelynek meghatározó szerepe volt a nemzetállamok kialakulásában, a

nemzeti önrendelkezés politikai és jogi alapjainak lefektetésében. A nemzetállamot mint államszervezeti modellt majdnem minden európai állam elfogadja. A nemzetállamok az egység eszméjére épülnek, ami megteremti a társadalmak monokulturális szerveződésének szervezeti feltételeit. Az európai szövetségi államok némiképp mellőzik a nemzetállam eszméjére épülő államegység mintáját, inkább a társnemzeti állam eszméjét tartják járható útnak. Azok az államok fogadták el a *társnemzeti demokrácia* államszervezeti modellt, ahol a társadalom etnikailag erősen tagolt tömböket alkot. Erre példa a svájci kantonális autonómiák államszervezeti egysége.

A nemzetállamok egységét nemcsak a földrajzi, hanem a kulturális egység is erősítette, ennek természetes megnyilvánulása a közös nyelv és a közös identitás-tudat. A nemzeti kultúrák egymással versengve konszolidálták a monokulturalitás értékének eszméjét. A monokulturalizmus így kapcsolódik szorosan egybe a nemzeti kultúra fogalmával. A politikai gondolkodást évszázadokon keresztül a nemzeti és a vele összekapcsolódó kulturális homogenitás eszméje határozta meg, amely mindenféle történelmi eseményt valamilyen módon legitímált.

A *monokulturalizmus* adott kultúra értékeit egységesítő fogalom. Egy-egy kultúra sajátosságaira, önállóságára egységére és teljességére utal. Tartalmazza egy nép vagy népcsoport alkotott arzenálját, mindazt, amit saját történelmi léte alatt megteremtett, létrehozott, kialakított, akár tárgyasított, akár mentális, akár viselkedési és viszonyulási formában. A monokulturalitás a népek, népcsoportok egységes és egyszínű megnyilvánulása. A hozzá tartozó személyek számára azonos értékű, egyformán érthető világ, az a társadalmi környezet, amelybe beleszületik, amelyet ért, megtanul, funkcionálisan használ és tovább ad, természetes és kiszámítható, értelmileg és érzelmileg hasonlóan dekódolható.

A monokulturalitás eszméje mint a nemzeti homogenitás megvalósítására irányuló törekvések alapja két irányban fejtette ki hatását: egyrészt megteremtette a nemzetté válás érzelmi-motivációs alapjait, másrészt elindítója lett a kisebbségek autonómiatörekvéseinek, a népek önrendelkezését megalapozó jogi felhatalmazás kivívásának. Salat Levente (2008) az ide vonatkozó kutatások (D. Moreno 2008; M. Collyer 2008; H. Lohm 2007; I. Liikanen, J. Virkkunen 2008; Y. Shahibzadeh, K. Selvik 2007; E. Frazer 1999) kapcsán megállapítja: a politikai közösségek hosszú távú fennmaradásának és szerveződési képességének ereje annál nagyobb, minél erősebb a közösség tagjai között fennálló kooperációra és kommunikációra való készség, amelyre akkor a legnagyobb az esély, ha a közösség tagjai egyazon nyelvet beszélnek, és ugyanannak a vallási és kulturális tapasztalatnak a birtokosai. Ellenkező esetben a kisebbségi közösségek könnyen marginalizálódhatnak, és ezt a helyzetet állapotélményként vagy/és emocionális élményként élik meg. A kisebbségi létélmény azért alakul ki, mert a többségi társadalom – sokféle motivációtól fűtve – nem képviseli méltányos

módon a kisebbség érdekeit, ami – végső soron – elvezet az autonómiatörekvések legitimációjához. A helyzet kezelésére találták ki az *állampolgárság* fogalmát.

Az állampolgárság egyazon jogi legitimációval ruházta fel az állam összes polgárát, függetlenül etnikai, nyelvi, politikai vagy kulturális másságától. Ennek a szemléletnek liberális alapjait találjuk meg Alexis de Tocqueville (1994) „*equal opportunity*” eszméiben, aki szerint a szabadság és az esélyek egyenlősége állampolgári jog, de a jog érvényességének a hasznos társadalmi aktivizmus, a szorgalom, a tehetség és az egyéni képességek alapján kell esélyt teremteni. Az állampolgárság intézménye a *liberális demokrácia* eszméjét erősíti, amely csak az individuális jogérvényesülésre terjed ki és korlátozza a kollektív jogérvényesítést. Nyilván fontos állomása a társadalmi demokráciák fejlődésének, de a társadalmak a közösségi szemléletű esélyegyenlőségek lehetőségeit is garanciákkal kell hogy biztosítsák. „A társadalom tagjai csak a közös állampolgárság birtokosai, de nem alkotnak közösséget” (Smootha 2002: 423). Az individuális jellegű jogfelruházás elégtelenségét igazolja, bármely államforma keretében legyen is, hogy az etnikai, nyelvi, vallási vagy más identitásmeghatározó által elkülönülő népcsoportok sajátos szükségleteire nincs tekintettel, és akadályozza, korlátozza vagy ellehetetleníti az ilyen jellegű jogokért folytatott küzdelmet. Nem veszi tudomásul, hogy „a társadalom tagjai nem csak állampolgárként definiálják magukat, hanem egy közösség tagjaként is, amellyel mint közösséggel azonosulnak” (Smootha 2002: 424). Salat Levente emlékeztet Ted Robert Gurr kutatásaira, miszerint kortárs világunkban nem kevesebb, mint 286 olyan etnokulturális közösség van a világon, amelyek autonómiatörekvéseiket politikailag is megfogalmazzák, érdekeik és az érdekképviselő szempontjából jobbnak, hasznosabbnak és méltányosabbnak vélvén az etnohomogenitást, politikai intézményesülési szinten is (Salat 2008: 13).

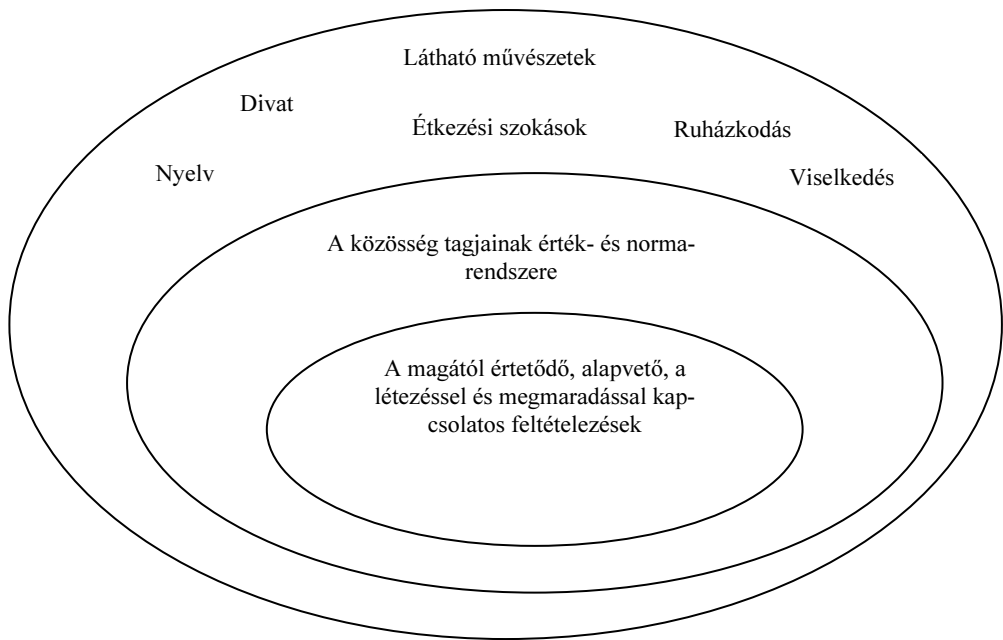
A nemzeti kultúráknak saját arcéle van, és ennek konzerválása közösségi és politikai törekvések középpontjában állnak. De vajon mi képezi, mi adja ezt a nemzeti kulturális karaktert. A válasz valószínűleg a közösségek eltérő kulturális azonosságára, illetve kulturális rétegspecifikumaira vezethető vissza.

A nemzeti kultúrák önálló és specifikus arculatát olyan sajátos vonások adják, amelyek a többnyire tanult egyéni és csoportmegnyilvánulásokban fejeződnek ki, és amelyek a társadalom történeti fejlődése során mentálisan beprogramozódnak a közösség tagjaiba, és a közösségi és egyéni viselkedésben és magatartásban konkretizálódnak. Az egyéni eredítés feltételek csak másodlagos szerepet kapnak. Farmer és Richman (1965) szerint a nemzeti kultúra meghatározó jegyei: a neveltetés, a társadalmi hatások, az intézményrendszer, a demokrácia szintje és más hasonló külső hatások (vö. Csath 2008: 73). Több kutató a kultúrák közötti különbségeket a kultúrák különböző dimenziói mentén azonosította.

### 1.1. A nemzeti kultúrák dimenziói

A kultúra szociológiai szempontból a népek saját életmódjának és életfelfogásának kifejeződése. Sok szociológus a kultúrát a *designe for life* (életfelfogás, életmód) értelmében definiálja. A kultúra valóban tartalmazza az emberek és csoportok saját meggyőződéseit, hitét, érték- és normakészletét, gyakorlati ismereteit és eszközhasználó készségeit, nyelvét, azokat az elemeket, amelyek saját azonosságukat meghatározzák. Ezek az elemek teszik összetéveszthetlenné a nemzeti kultúrákat (Bassis et al 1991).

Fons Trompenaars holland és Charles Hampden-Turner (2002) angol kultúrákutatók szerint a nemzeti kultúrák hármasszintűek: 1. a felületi, megfigyelhető külső réteg (tények), 2. a középső réteg (viselkedés), 3. legbelső réteg (a létezés, megmaradás, kollektív megküzdés problémamodelljei).



5. ábra. Trompenaars és Hampden-Turner: a nemzeti kultúrák rétegei (Csath Magdolna nyomán)

Ehhez a szemlélethez áll közel N. Hidalgo (1993) felfogása is, aki szerint a kultúra mint az ember alkotói teljesítménye és attitűdje, három szinten nyilvánul meg:

- ✚ a *konkrét szint* a kultúra látható, a felszínen megnyilvánuló dimenziója, mint például az öltözet, a zene, az ünnepek (anyagi kultúra);
- ✚ a *viszonyulási szint* azokat a magatartási és viselkedési módozatokat foglalja magába, amelyekben keresztül az egyén tisztázza és vállalja szerepeit, nyelvét, nemiségét, nonverbális kommunikációs kódjait, családi és társadalmi szervezeti formáit, amelyek tulajdonképpen tükrözik azt a módot, ahogyan az egyén megéri és magáévá teszi a saját kultúrájának értékeit (relacionális kultúra – viszonykultúra);
- ✚ a *szimbolikus szint* egy kultúra saját értékeinek és a bennük való hitnek a rendszere (szellemiség, hit, normarendszer), amely meghatározza a személy kulturális identitását (szellemi kultúra). (Hidalgo, idézi Nedelcu 2008: 20).

A fenti okfejtés alapján körvonalazódni látszik, hogy a kultúrának három összefüggő rétegmegnyilvánulása van: az anyagi kultúra, a relacionális vagy viszonykultúra és a szellemi kultúra. Az anyagi kultúrába a tárgyi, fizikai megjelenéssel bíró javak tartoznak, mint például az épületek, utak, gépek, járművek, szerszámok, könyvek, bútorok stb. A szellemi kultúra körébe soroljuk az ember szellemi alkotásait, mint például a vallást, a művészetet, az irodalmat, a filozófiát, az eszméket és meggyőződéseket, a szokásokat, az értékeket és elveket. A viszonykultúra az emberek és csoportok magatartását, viszonyulását fejezi ki, azt az élet és felfogásmódot, ahogyan értékeli és becsüli saját magát, másokat, környezetét, a világot. A kultúra fenti összetevői nem különülnek el egymástól, együttesen határozzák meg és jellemzik a tudatot. A nemzeti kultúrákat a közösség érték- és normarendszere által meghatározott, a legmélyebben megbúvó rétegsajátosságok, a szimbolikus megnyilatkozások egyediesítik.

A nemzeti kultúrák kutatói olyan dimenziókat kerestek, amelyek valóban megkülönböztetik ez egyiket a másiktól. A másságot tényként, értékként kezelik. Alább a legfontosabb megállapításokat Csath Magdolnára (2008) hivatkozva ismertetjük.

### 1. Kluckhohn & Strodtbeck

A kultúrákat az különbözteti meg egymástól, hogy a társadalom tagjai hogyan válaszolnak az ún. „*kulturális orientációkra*”: milyen az ember természete és az megváltoztatható-e, milyen alapra épülnek az emberi kapcsolatok (individualista, kollektivista, hierarchia), milyen a környezettel szembeni tisztelet foka (főléje kerekedni és leigázni, kihasználni, átalakítani, alázattal alázatni magát a természeti erőknél, harmóniát teremteni a természet és az emberi szükségletek között), milyen az emberek cselekvési attitűdje (aktív, szemlélődő, megfelelően reagáló a

helyzetekre), milyen az idő tisztelete és értékelése (döntéseiket a múltorientáció, a jövőorientáció vagy a jelen körülmények tekintetbe vétele uralja), milyen értelmezést kap az embert környező tér (tisztelik vagy nem tisztelik az egyén életterét). A fenti dimenziók alapján egyes nemzeti kultúrákat a determináltság (külső erőktől vagy tényezőktől való függés), másokat a liberalizmus („szabad akarat” érvénye) jellemzi (Csath 2008: 79–81).

## 2. Edward T. Hall

Hall szerint a nemzeti kultúrákat a *kommunikációs kultúra* teszi egyedivé. A kommunikációt mint a megértés eszközét elsőként vizsgálva arra a következtetésre jut, hogy alapvetően kétféle kommunikációs kultúra létezik, a „kapcsolatépítő” és a „lényegre törő” kultúra. A „kapcsolatépítő” kultúrában az ember a metakommunikáció eszközeivel is kommunikál, hiszen a partnerek a nonverbális jeleket és jelzéseket ugyanabban az értelemben fogják fel, értik, így a verbális kommunikációban nem szükséges minden részletre kitérni. A „lényegre törő” kultúrát az jellemzi, hogy az apró részleteket is szóban kifejtik. A különböző kultúrából érkező emberek kommunikációs habitusa zavart kelthet a felek között (érzéketlenség, figyelmetlenség, türelmetlenség, agresszivitás, vagy a partnert kaotikusnak, megbízhatatlannak, körülményeskedőnek tartás). Mindkét fenti kultúra lehet poli- vagy monokronikus aszerint, hogy hogyan bánnak és hogyan tisztelik az időtényezőt. A „sokidejű” (polikronikus) kultúrában az emberek egyszerre több dolgot is hatékonyan végeznek (pl. telefonon beszélnek és közben írják a számlát és figyelik az ügyfél kérését). Az „egyidejű” (monokronikus) kultúrában a tennivalókat sorba beütemezve hajtják végre (Csath 2008: 85).

## 3. André Laurent

A nemzeti kultúrákat két szélsőség – a „kék” és „zöld” kultúra – közé helyezi egy 5-ös fokozatú skálán, annak függvényében, hogy az illető kultúrát milyen módon jellemzik az alábbiak:

- a) *az embernek a külvilággal, a természeti környezettel való kapcsolata* (beavatkozhat-e a környezet alakításába, vagy annak szeszélyeit fatalisztikusan vagy determinisztikusan kell fogadnia, és ennek mértékében érdemes vagy felesleges a kockázatvállalás);
- b) *a cselekedetek jellege* (aktív, teljesítményorientált, konkrét és számszerű, materiális vagy passzív, kapcsolat- és érzésektől függő, szubjektíven alátámasztható, spirituális);
- c) *a belső értékek* (milyen az ember alapvető természete, milyen jellegű az emberek közötti kapcsolat, interakció);

- d) *a tér értelmezése* (milyen mértékben mindenkié vagy egyéni);
- e) *A kommunikáció* milyen mértékben tényszerű (*law context*) és semleges (*neutral*), illetve érzések által vezérelt (*emotional*);
- f) *az idő értékelése* (milyen mértékben érték és erőforrás: maximálisan kell vele gazdálkodni vagy bőségesen áll rendelkezésre, ezért végtelenül soknak tekinthető). (Csath 2008: 81–84)

### 4. Geert Hofstede

Több dimenziót kutatva Hofstede az alábbi, a nemzeti kultúrákat megkülönböztető legfontosabb sajátosságokat sorolja fel:

- a) a hatalomtól való távolság, amely a társadalmi egyenlőség fokát, az osztályhoz tartozást mutatja;
- b) az egyéni (magánélet) vagy a közösségi érdekek elsődlegessége, amely alapján a társadalmak lehetnek individualisták vagy kollektivisták;
- c) a bizonytalansággal szembeni attitűd, amely szerint a társadalom vagy erősen bizonytalanságkerülő (amennyiben fél kiszámíthatatlantól, a véletlentől, a bizonytalantól), vagy gyengén bizonytalanságkerülő (amennyiben a kockázati tényezőket pozitív lehetőségnek tekinti);
- d) a férfiasság (versenyszellem, agresszió, szorítás) és nőiesség (együttműködés, emberi kapcsolatok, életminőség);
- e) az idődimenzió értékelése (a társadalom távoli célokat tűz ki, vagy a közvetlen, rövid távú érdekek vezetnek).

### 5. Fons Trompenaars és Charles Hampden-Turner

A nemzeti kultúrák azért különböznek egymástól, mert eltérések vannak abban, hogy:

- a) milyen az emberek viszonya a társadalmi szabályokhoz és a törvényekhez?
- b) milyen az egyének és a csoportok szerepe a társadalomban?
- c) kifejezhetőek-e az érzelmek a társadalomban?
- d) mekkora szerepet kaphat a magánélet az üzleti kapcsolatokban?
- e) hogyan lehet pozícióhoz jutni, előre lépni a társadalmi létrán?
- f) hogyan viszonyulnak az időhöz?
- g) hogyan viszonyulnak a természeti környezethez? (Csath 2008: 98)

Minél több dimenzió kerül egymáshoz közel a különböző nemzeti kultúrák találkozásakor, annál könnyebb, gyorsabb és hatékonyabb a multikulturális habitus kialakítása a nemzetek között.

6. *Nancy J. Adler*

A nők társadalmi értékelése, foglalkoztatása, vezető pozíciókban való alkalmazása, a nemi egyenlőség elismerése szempontjából tesz különbséget a nemzeti kultúrák között.

## **2. Multikulturalizmus – interkulturalizmus**

A mai valóság rendkívül bonyolult képet mutat, amit akár a kultúra problematizálásának paradoxonaként is értelmezhetnénk, amennyiben egymással szembeállítjuk a monokulturalizmust és az interkulturalizmust. Egyrészt tanúi vagyunk a népek önrendelkezési törekvéseinek, az ún. autonómiamozgalmaknak (lásd a baszk, vallon, örmény, kurd, csecsen, tibeti, székelyföldi stb. szeparációs és/vagy autonómatörekvéseket), miközben a globalizáció sodrásában élünk, másrészt a korábban homogénnek vélt nemzeti kultúrákban számos életmódbeli, mentalitásbeli, világnézetbeli, vagy akár gender- vagy osztályszerű rétegek kultúra, szubkultúra vagy csoportkultúra élt egymás mellett.

Az első szempont (önrendelkezés és globalizáció) két ellentétes irányultságú törekvésre utal, amely törekvések mindegyikének középpontjában alapvetően a kulturális identitás kérdése áll. Mivel szembesülünk? Politikai tematizálással. Krémer Balázs szerint „az új politika minél szélesebb társadalmi csoportok munkaerő-piaci aktivizálását szem előtt tartva vetette fel az egyenlő lehetőségek, egyenlő esélyek kérdését. Mindezt leírhatjuk egyfajta tematikus bővítésként is, hiszen a nők emancipációja mellé felsorakoznak más csoportok is, amelyek az inkluzióra, az egyenlő lehetőségekre irányuló opciókat fogalmazznak meg (lásd például a fogyatékkal élők, etnikai kisebbségek és bevándorlók, a vallási kisebbségek, a szexuális orientációjukban ‘másak’ stb.). A tematikus bővítést azonban legfeljebb többé-kevésbé követte a politikai koncepciók és az alkalmazható politikai eszközök fejlődése. Mindmáig domináns eszköz maradt az az antidiszkriminációs jogszabályalkotás és jogalkalmazás, amely természete szerint nem képes pozitív mintákat adni, elvárásokat közvetíteni a társadalmi integráció erősítéséhez, legfeljebb szankcionálni és elrettenteni képes a hátrányos megkülönböztetés különféle megnyilvánulásait, és a hasonló megnyilvánulásokkal tudatosan vagy ösztönösen élő magánszemélyeket és szervezeteket” (Krémer 2009: 398–399).

A második szempont (a homogén kultúra megkérdőjelezése) logikáját követve azt mondhatjuk, hogy a monokulturális hagyományok is az interkulturalizmus jegyeit hordozták, a kulturális rétegdifferenciáltság vonatkozásában. Ilyen alapon tehát a nemzeti jellegű monokulturalitásnak is csak politikai definiáltsága lehet. A mai felfokozott érdeklődés csupán a korábban már meglévő, de nem konceptualizált multikulturalizmus újrafelfedezése és értelmezése, amely Ungvári Zrínyi Imre (2008) szerint egyesek számára „egyfajta intellektuális divat”, mivel „ezek a tendenciák kezdettől fogva jelen vannak a modern európai gondolkodásban, és a mai előtérbe kerülésük csupán egy régóta hatékony szemléletmód megerősödése és újrafogalmazódása a társadalmi kapcsolatok jelenlegi összetettségének a színvonalán” (Ungvári Zrínyi 2008, 11).

A multikulturalizmus vagy interkulturalizmus fogalmak magyar nyelvi megfelelője a *kultúráköziség*. A téma mint probléma a kortárs gondolkodásban jelent meg, a jelenkori társadalmi változások kényszere alatt. A multikulturalizmus fogalma akkor került be a szakterminológiába, amikor a világon megjelentek a globalizációs tendenciák, amelyek közelebb hozták egymáshoz a nemzeti kultúrákat. Mindazonáltal, a multikulturalitásnak korábbi megnyilvánulásai is vannak.

Ungváry Zrínyi Imre (2008) a kultúráköziség értelmezhetőségét két trendhez kapcsolja: a) kultúráköziség a saját múlthoz való viszonyban; b) kultúráköziség más kultúrákhoz való viszonyban. A *saját múlthoz való viszony* alatt a nemzeti nyelvekhez kapcsolódó, jól lokalizálható, vagy több nemzeti nyelvhez is kapcsolódó, régiókat magába ölelő kultúrák fejlődési idődimenzióját kell érteni, mint például a klasszikus és a modern európai kultúrák közötti különbségek. A *kultúráköziség más kultúrákhoz való viszonyban* értelmezve – az interkulturalizmusnak ez az értelmezése terjedt el és állandósult – az emberek, embercsoportok, fajok közötti értéktartalmú megkülönböztetésen alapul, és „a reflektálatlan etnocentrista álláspont alakjában jelentkezett” (Ungváry Zrínyi 2008: 16).

Úgy tűnik, hogy minden olyan esemény vagy folyamat, amely a történelem során egymáshoz közelített népeket, csoportokat, közösségeket vagy egyedeket, eszméket és ideológiákat, hiteket és vallásokat, kisebb vagy nagyobb méretekben a multikulturalitás jegyeit hordozza. A kereszténység vagy az iszlám –, hogy csak a két legelterjedtebb vallásról beszéljünk – olyan multikulturális világvallások, amelyek többféle népcsoportot egyesítenek egyetlen közös érték- és normarendszerbe, akiknek más és más a nyelvi, szokás és hagyománybeli, felfogás és viselkedési kultúrájuk.

Émile Durkheim (1858–1917) és Talcott Parsons (1902–1979) követőinek funkcionalista szemléletű szociológiája még azt hirdette, hogy a társadalmak működése csak a normák és értékek konszenzusával lehetséges, tehát, amint mondják, csak az egységes, monokulturális társadalmak funkcionálisak.

Az 1966. évi UNESCO-jelentés óta a multikulturalizmus kérdése nyomatékosan jelen van a politikai gondolkodásban is. A mai liberális társadalomkutatók ennek az ellenkezőjét állítják. Kimutatták, hogy a mai társadalmak struktúrális változáson mentek keresztül, és ezekben érték- és normakonszenzus nem alakítható ki. A liberális felfogás közelebb áll a mai társadalmak reális helyzetértékeléséhez, hiszen ma már mindenki saját tapasztalatából tudja, hogy a kortárs társadalmak többnemzetiségű és többkultúrájú, azaz multikulturális társadalmak, még akkor is, ha egyes, az egységes nemzetállam eszméjéhez foggalkörömmel ragaszkodó állampolitikusok nem akarnak tudomást venni róla. A különböző statisztikák és források arról tanúskodnak, hogy a kortárs világ kifejezetten multikulturális jellegű. N. Glazer 1997-ben már könyvcímében hívja fel a figyelmet erre (*We are all multiculturalists now*, Cambridge, MA: Harvard University Press) Salat Levente (2008) három figyelemre méltó adatot ismertet a világ multikulturális valóságáról:

1. az 1966. évi UNESCO-jelentés szerint ma a világon létező kb. 200 államban több mint 10 000 kultúra létezik;
2. a világon kb. 5000 etnikai csoport azonosítja magát (hivatkozás P. M. Parker 1997. és UNDP-jelentés 2004.);
3. a világon ma 4000–6000 nyelvet beszélnek (Salat 2008: 12–13). Igazi Bábel. A multikulturalitás indoklásaként még néhány adatot átvennénk Salattól. 2003-ban J. D. Fearon 160 országban 820 saját kulturális identitással rendelkező közösséget azonosított. A 2004. évi UNDP-jelentés szerint a világ össznépességéhez viszonyítva minden hetedik személyt valamilyen hátrány éri amiatt, hogy egy etnikai, vallási, kulturális vagy nyelvi kisebbségi csoport tagja (Salat 2008: 13).

A multikulturalizmus fogalma, amint látjuk, egyértelműen nehezen definiálható. „A fogalmat gyakorta egymással össze nem hasonlítható kontextusban, eltérő tartalmakkal használják, olykor összekevervén az eszményi tartalmakat az objektív tartalmakkal”, az ideálist a valósággal (Salat 2008: 14). Zavart kelt az is, hogy a multikulturalitást és interkulturalitást általában szinonim fogalmakként használják, arra hivatkozva, hogy mindkét fogalom a másság, a kulturális különbözőségek értékelésére és tiszteletére vonatkozik. Ebben a szemléletben a két fogalom közötti különbség nem a tartalomra, hanem a nyelvi formára vonatkozik: francia nyelvterületen az interkulturalizmus, az angolszász nyelvterületen a multikulturalizmus fogalmát használják.

Egyes szerzők szerint meg kell különböztetni a két fogalom tartalmát. Micheline Rey (1999) szerint a *multikulturalizmus* egy statikus állapot, amelyben a sokféleség ún. statikus plurikulturalizmusként nyilvánul meg. Azt jelenti, hogy

adott térségben a kultúrák mozaikszerűen élnek egymás mellett, közöttük gyenge az interakció, explicit formában alig, vagy egyáltalán nem is nyilvánul meg. A kultúrák egymás mellett élése nem implikálja a kölcsönhatást, csak esetleg a kölcsönös tiszteletet, a semleges viszonyulást, az autonómiát. Az *interkulturalizmus* a kölcsönösséget, az együttműködést, a szolidaritást jelöli egymástól eltérő kultúrák vagy emberek között (Rey 1999, vö. Nedelcu 2008: 33).

Bhikhu Parekh (2000) szerint még a multikultúra, a multikulturális és a multikulturalizmus fogalmakat is tisztázni kell, mivel ezek a fogalmak valójában jelentésbeli különbségeket hordoznak. A *multikultúra* több kultúrának a jelenléte adott időben és adott helyen. A multikultúra az etnokultúrák egyidejű együttléte meghatározható, konkrét, földrajzilag lokalizált paraméterek között. Ez a szociológiai szemlélet lényege. Szociálpszichológiai értelemben a fogalom az egymás mellett élő etnokultúrák *viszonylag passzív* kapcsolatára utal. A viszonylagos passzivitás magyarázata az identitásféltésben vagy identitáserősítésben lehető fel. Minél passzívabb a kulturális egymásra hatás, annál szorosabban tapad az etnikai-nyelvi identitástudathoz és rajzolja meg az egymás mellett élő kultúrák sajátos arculatait. Ha a hatások intenzitása erősödik, szélsőséges esetben akár „az azonosságtudat elvesztésének és eltűnésének lehetőségét is magában rejtí” (Csepeli 1997: 528).

A *multikulturális* jelző egy állapotra, a közösségi kultúrák sokszínűségére, illetve annak megélésére, az azokhoz való viszonyulásra utal. A fogalom maga a *különböző vagy eltérő kulturális tényekre vonatkozik*. Mint ilyent, a durkheimi „társadalmi tény” értelmében kell felfogni. „A társadalmi tény minden olyan – állandósult vagy nem állandósult – cselekvésmód, amely képes kényszerítő erővel hatni az egyénre, vagy pedig ami egy adott társadalomra általánosan jellemző és egyéni megnyilatkozásaitól független, önálló léttel rendelkezik” (Durkheim 1978: 36).

A *multikulturalizmus* vagy *multikulturalitás* (szinonim fogalmak). B. Parekh (2000) szerint a *kulturális tény normatív tartalmára* vonatkozik, arra, hogy milyen választ adunk a multikultúra tényére. Ebben a vonatkozásban akár társadalmi ideológiaként is értelmezhető. Egy multikulturális jellegű városban például olyan épületeket lehet azonosítani, amelyek a különböző ott élő népek vagy népcsoportok sajátos, szimbolikus tartalmakat is közvetítő, hagyományápoló építkezési stílusában épültek. Marosvásárhely főterén például megtalálható az európai kultúra magyar közvetítésű gótikus, barokk, szecessziós, illetve a román közvetítésű bizánci stílusú építkezés, jelezvén a város multikulturális voltát. Eger főterén a török hódoltság idejéből származó minaret, a gyönyörű ortodox ráctemplom, a szebbnél szebb barokk katolikus templomok sokasága jelzi, hogy az ott élők a multikulturalitást értékékként kezelik, egy erősen barokk jellegű észak-magyarországi városban.

## 2.1. A multikulturalizmus kialakulása

Will Kymlicka (1995) szerint a multikulturalizmus kialakulásának két formája van: az egyik a *történelmi gyökerű*, a másik a *migrációs* multikulturalizmus. Lényegében igazat adunk neki, hiszen a történelmi tapasztalat ezt igazolja. Kymlicka történelmi gyökerű multikultúra képződését azonban mindenképpen árnyalni kell.

Úgy véljük, hogy a multikulturalitás létesülését négy tényező alapozza meg: a történelmi feltételek, a belső demográfiai szaporulat, a gazdasági-társadalmi-politikai feltételek és a neveléskultúra.

- a) *A történelmi feltételek* két tényezőre vezethetők vissza: az egyik a kisebbségi népcsoportok kialakulása, a másik a migrációhoz kapcsolódó demográfiai változás. Kymlicka lényegében erre a két tényezőre redukálja a multikulturalizmus okait.
- b) *A belső demográfiai arányok* sokféle módon változhatnak meg. A módosulások lehetnek természetes társadalmi folyamatok eredményei, de lehetnek erőszakos, politikai szándékokból fakadók is. A demográfiai arányok megváltozhatnak például az egyes etnikulturális csoportok eltérő természetes szaporulatával, az önkéntes belső migrációval, az emigrációval és az imigrációval, a be-, ki- és áttelepítésekkel, a nyílt vagy rejtett politikai és adminisztratív intézkedésekkel. Ezek a demográfiai mozgatók külön-külön is képesek változást indukálni, de általában keverednek. A két világháború közötti időszakban például az ún. kultúrzonapolitika nyomán történt népességmozgatás erősen meg tudta változtatni Erdély, a Partium vagy Dobruzsza demográfiai arculatát. „Az 1924. július 26-i állami elemi oktatásról szóló törvény a román jelenlét megerősítését tűzte célul egész Erdély területén, a pozitív diszkrimináció elve alapján. Az egységes román oktatás törvényi alapjait fektette le. Előírta, hogy az elemi oktatás ingyenes és kötelező egész Romániában, az elemi iskolai oktatás irányítása és ellenőrzése állami feladat, egyetlen iskola sem állítható fel a közoktatásügyi minisztérium előzetes engedélye nélkül, az elemi oktatás egységes egész Románia területén, az oktatás nyelve a román, de miniszteri engedéllyel, a román oktatási előírásoknak megfelelő programmal működő kisebbségi nyelvű iskolák is felállíthatók, a tanítók kötelesek román nyelvvizsgát tenni, a helyén csak azon tanító maradhatott, aki sikerrel letette a vizsgát, azok a román anyanyelvű állampolgárok, akik anyanyelvüket a hosszú idegen uralom miatt elveszítették, kötelesek gyermekeiket román tannyelvű iskolába íratni, minden egyes gyermek eredetét meg kell vizsgálni. A törvény lefekteti a kultúrizona elméletét, és kijelöli a 20 kultúrzonát. Az 1924-es állami

elemi oktatásra vonatkozó törvény komoly kedvezményeket helyezett kilátásba a kultúrzonában tanítást vállaló, más megyéből oda költöző román tanítók számára. Ezek között szerepelt az 50%-kal megnövelt fizetés, 10 ha telepítési telek, ha végleg letelepednek, előnyök a tanítói fokozatok megszerzésében, költözködési/kiszállási prémiumok. A kedvezmények és jutalmak sok ókirályságbeli tanítót és tanárt győztek meg a misszió teljesítésének elfogadásáról. A szolgálatteljesítés feladata négy évre szólt, de a föld legtöbbjüket végérvényesen a „kultúrzonához” köttötte” (Albert-Lőrincz 2007: 25). 1917–18-ban a magyar kormány is élt ezzel az elvvel, amelynek alapján az ortodox és görög katolikus iskolákat állami kontroll alá vonta (Hitchins 1998: 281–282).

- c) *A gazdasági feltételek* a megélhetési migráció alakulásáért felelősek. A gazdasági feltételek politikai eszközként is hatnak mint olyan társadalmi-politikai intézkedések velejárója, amelyek a társadalmi mozgásokat beindítják. A belső migrációt előidézhetheti például az aránytalan régiófejlesztési politika. Az imigrációt a jobb megélhetési esélyek segítik. A kivándorlást ennek a fordítottja.
- d) *A nevelés* azért válhat a multikulturalizmus kialakító vagy gátló tényezőjévé, mert társadalmi tényként hat – durkheimi értelemben –, és mint ilyen, erősítheti a demokratikus társadalmi szellemiség meghonosodását, a politikai döntéshozatali gyakorlat toleráns vagy pozitívan diszkrimináló szemléletalakítását, ami a multikulturalizmusnak kedvez, illetve a nemzeti-nacionalista-soviniszta-irredenta és egyéb jelzőkkel illethető intoleráns társadalmi légkör kialakítását vagy legitímációját, ami a más-ságot képviselő csoportok vagy közösségek izolációs-szeparatista törekvéseit erősítik.
- e) *Az anyanyelvi oktatás kizárítása és a többségi nyelven való oktatás* nemcsak a nyelvi identitás gyengülését, a saját kulturális értékek ápolásának hiányából fakadó nemzetrontást eredményezi, hanem azt is, hogy működésbe hozza a kapcsolati hálót, amely nyilvánvalóan kapcsolati szelekciót és kapcsolódási inerciákat hoz működésbe, így hosszú távon az asszimilációt segíti elő.

A fenti tényezők külön-külön is kifejtik hatásukat a multikulturalizmus létrejövetelében, de a hatások gyakran összekapcsolódnak, összefüggenek egymással.

Az összefüggések közül az államhatárok elmozdításával kialakult kisebbségi léthelyzetbe kerülés a legtörékenyebb történelmi tényező, amely kultúrákat helyezhet térben egymáshoz közel. Olyan multikulturális helyzetet hoz létre,

melyben a multikulturalizmus tartalma kiüresedik, amelyben a kultúrák fokozott autonómiára törekednek, ami kedvez annak, hogy szigetszerű, enklavizált kulturális egységek alakuljanak ki. Ebben a helyzetben a kultúrák közeledése passzív, egymásra hatásuk esélye gyenge marad. A magyarázata abban van, hogy a kisebbséggé válást a közösség traumaként éli meg, mivel egy nemzetköziredek egy uralkodó kultúrából kisebbségi léthelyzetbe kerülve már nem rendelkezik a multikulturalizmus megfelelő eszközeivel és technikáival, és ezek kialakulása hosszú időt vesz fel. Az elmondottak érvényesek az uralkodó kultúra tagjaira, közösségeire is, annyi különbséggel, hogy a kulturális fölény tudatában gyakran nem is törekszenek a tartalmas multikulturalizmusra.

Az uralkodó többségi kultúrák tulajdonképpen két úton válhatnak kisebbségivé úgy, hogy bizonyos országrészek, a lakossággal együtt más politikai-adminisztratív intézményi keretbe kerülnek, más államok polgáraivá válnak, vagy úgy, hogy egy idegen kultúra rátelepedik az őshonos kultúrára és marginalizálja azt. Ez utóbbit a transzkulturáció körében részletesebben is tárgyaljuk. Will Kymlicka (1995) szerint az etnikai típusú kisebbségi csoportok esetében a „történelmi gyökerek” azok, amelyek a különbözőséget táplálják. Ezek a kisebbségi kultúrák a saját uralkodó identitástudatukat viszik tovább, és ennek a tudatnak a fenntartására, fennmaradására és továbbvitelére törekszenek. Az ilyen attitűd és magatartás természetes és jogos, amennyiben az új helyzetben bármilyen diszkriminációt érzelenek vagy tapasztalnak, azonban a multikulturalizmus kialakulásának útjában áll.

A multikulturalitás fogalmának mai másik tartalma a *demográfiai migráció*hoz kapcsolódik, amely – mivelhogy együtt jár a kulturális migrációval – kisebbségi kulturális góccokat hozhat létre. A nemzetközi vándorlás (migráció) fokozódása miatt, amely a szabad mozgás jogának gyakorlatából adódik, megsokszorozódtak a kultúrák találkozási felületei, a társadalmak zöme multikulturálissá vált. Will Kymlicka fontosnak tartja hangsúlyozni, hogy a multikulturalitásnak a fenti két formáját és az ezekből fakadó különbözőségeket nem szabad egyazon normatívák szerint kezelni, mert a történelmi gyökerű kisebbségi lét tartalmilag sokkal komplexebb, és sokkal több érzékenységet hordoz magában. Jürgen Habermas (1998) az ilyen kisebbségi közösségeket *őshonos* kisebbségeknek (*born minorities*) nevezi (vö. Salat 2008: 16). Az őshonos kisebbségek *államalkotó kisebbség*ként való definiálása jórészt megoldhatná a kisebbségi státusból eredő komplexusokat és sérelmeket, és előmozdíthatná a multikulturalizmust. Nyilván ebben a kérdésben a többségé kell hogy legyen az első gesztus vagy lépés, a társadalom kollektív tudatának és kisebbségmentalitásának megváltoztatásával.

## 2.2. A demográfiai migráció és a globalizáció

A demográfiai migráció jelensége erősen meghatározza a 20. század arculatát. A migrációt Edward A. Tirykian a globalizáció folyamatához társítja. A globalizálódás folyamatai, amelynek meg tapasztalható jelenségei között ott van a nemzetközi migráció, az egyre fejlettebb szállítási és kommunikációs eszközök, a termelés „globális áruláncai” stb., egyre porózusabbá és egymást áthatóbbá teszik a civilizációt (vö. Tirykian 1996).

A kultúrák sokszínűvé válása több kulturális infrastruktúra kialakulásához vezetett. A kultúra infrastruktúrája a kultúra tárgyának az a része, amelyet legáltalánosabban szellemi kultúrának neveznek. Székely János szerint bele tartoznak a „társadalom erkölcsi-emberi viszonylatai”, „az emberközösség erkölcsitudati önszabályozása”, „az emberközösség egész organikus élete” (Székely 1985: 162). Minden alkotó eleme – a nyelv, az erkölcs (értékrend, szándék és viszonyulási-magatartási rendszer), a vallás, a tudomány, a művészet, a filozófia (világkép és kollektív tudat) „az együttélés normáit közvetíti az ember felé” (Székely 1995: 136), és amely autentikus és perspektivikus dimenzióba helyezi a kulturális infrastruktúrát.

A hagyományos társadalmakra valóban érvényes a Székely János által képviselt felfogás, hisz azok kulturális egységét az uralkodó elit kultúrája testesítette meg. Lényegében tehát csak szociális értelemben képeztek eltérő kulturális infrastruktúrákat, és ehhez tartoztak hozzá a műveltségbeli vagy esetleg nyelvi különbségek. Gondoljunk csak egy nemzet elit és népi kultúrájára, amelyek valójában eltérő kulturális infrastruktúrális szinteket képeztek, de a népi kultúra jelentőségét senki nem képviselte. Később – ez már a 19. század vége, a 20. század eleje – a népi kultúrák is bekerültek a kultúra regiszterébe, a társadalmi emancipációnak és a szociológia fejlődésének köszönhetően. Székely János felfogása a pártállami monokultúrákra érvényes megállapítás.

A kultúrák 20. századi, migrációhoz kapcsolódó keveredése – állítja Tirykian – egymással szembehelyezhető *kulturális infrastruktúrális szinteket* eredményezett vagy erősített fel. Ilyen szintek például a magas és alacsony (elit és tömeg) kultúra, intézményesült és szórványkultúra, globális és lokális kultúra (vö. Tirykian 1996). Ezek a szintek szigorúan nem választhatók szét, csak abban az esetben, ha jól meghatározható, vizsgálható (valamilyen kvantitatív mutatóval mérhető) kritériumokra alapozunk.

A multikulturalitás nem új keletű jelenség, mégis neologizmusnak kell tekintenünk nyelvünkben. A kultúrák találkozása a nagy hódítások, népvándorlások és vallásmissziók korában kezdődött el. A mai értelemben vett multikulturalitásról akkor még nem beszélhettünk, habár kultúrák kerültek egymáshoz

közel. Multikulturalizmusról csak akkor beszélhetünk, ha az egymás mellé került kultúrák (nyelvek, szokások, hagyományok, kollektív tudatok, vallások) nem egymás megsemmisítésére (asszimilálására), hanem egymás megértésére és elfogadására törekszenek. A multikulturalitás azt jelenti, hogy az egymás mellett élő kultúrák szimmetrikus értékviszonyban állnak egymással, egyik sem alárendeltje vagy kiszolgálója a másiknak, kölcsönösen elismerik, hogy mindegyik kultúra emberi teljesítmény, az egyforma értékeket valló emberi közösségek kollektív produktuma. Az egymás mellett élő kultúrák csak azért kerülhetnek egymáshoz viszonyítva alá-fölé rendeltségi (asszimétrikus) viszonyba, mert egyiket a többségi társadalom, másikat a kisebbségi csoportok vagy közösségek tekintik magukénak. A többség mindig a kisebbség fölötti uralom gyakorlására törekszik. Ennek érdekében létrehozza a hatalom gyakorlásának eszközeit, amelyekkel legitimálja uralmának és felsőbbrendűségének létjogosultságát.

(Következő számunkban folytatjuk.)

## Irodalom

- Albert-Lőrincz Márton: *Törd a kigyó fejét. Iskolaügy a vallásnevelés prizmáján keresztül a 20. századi Gyulafehérvári Egyházmegyében*. Presa Universitară Clujeană, Kolozsvár, 2007.
- Bassis, Michael S.–Gelles, Richard J.–Levine, Ann: *Sociology: An itroduction*, 4th ed., McGraw-Hill, Inc., New York, 1991.
- Csath Magdolna: *Interkulturális menedzsment*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2008.
- Csepeli György: *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest, 1998.
- Durkheim, Émile: *A társadalmi tények magyarázatához. Válogatott tanulmányok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1978.
- Habermas, Jürgen: *A kommunikatív cselekvés elmélete (I–II.)*. Szerk. Némedi D., Rényi Á., Somlai P., ELTE, Budapest, 1985.
- Hitchins, Keith: *Románia 1866–1947*. Editura Humanitas, București, 1996.
- Huntington, Samuel P.: *The Clash of Civilizations?* 1993.  
[History.club.fatih.edu.tr/103](http://History.club.fatih.edu.tr/103) Letöltve 2010. feb. 28.
- Kéri András: *Indiánok világa*. Anno kiadó, é. n, h. n.
- Krémer Balázs: *Bevezetés a szociálpolitikába*. Napvilág Kiadó, Budapest, 2009.
- Kymlicka, Will: *Multicultural Citizenship*. Clarendon Press, Oxford, 1995.

- Nedelcu, Anca: *Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate.* Polirom, Iași, 2008.
- Ortiz, Fernando: *Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar.* (Trans. Harriet de Onís), Durham, NC: Duke University Press, 1995.
- Parekh, Bhikhu: *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory.* Palgrave, New York, 2000.
- Salat Levente (ed.): *Politici de integrare a minorităților naționale din România. Aspecte legale și instituționale într-o perspectivă comparată.* Centrul de Resurse pentru Diversitate Etnoculturală, Cluj-Napoca, 2008.
- Smootha, Sammy: Types of Democracy and Models of Conflict Management in Ethnically Divided Societies. In: *Nations and Nationalism*, 2002, vol. 8, nr. 4., 475–503. p.
- Székely János: *A mítosz értelme.* Kriterion, Bukarest, 1985.
- Székely János: *A valódi világ.* Osiris – Századvég, Budapest, 1995.
- Tirykian, Edward A.: Keresztény, gnosztikus, pogány. *Lettre*, 23. szám, 1996 (Tél), <http://epa.oszk.hu/00000/00012/00007/13tiry.html>. Letöltve 2010. feb. 12.
- Tocqueville, Alexis de: *A régi rend és a forradalom.* Atlantisz, Budapest, 1994.
- Ungvári Zrínyi Imre: A kultúráköziség vizsgálatának perspektívái és tematizálásának alapintenciói. In: *Az interkulturalitás – interdiszciplináris megközelítésben.* Szerk. Veress Károly, Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár, 2008, 11–37. p.
- Waters, Mary C.–Jiménez, Tomás R.: Assessing Immigrant Assimilation: New Empirical and Theoretical Challenges. *Annual Review of Sociology*. 2005, Vol. 31, Nr. 1. 105–125. p.

## Muhi Sándor

### Tervezzük meg saját címerünket!

#### Egy új témaajánlat

Ha már terveztünk családi házat, bankjegyet, hozzáláthatunk egy saját, illetve családi címer megrajzolásához is a líceumi osztályokban. Mire jó ez manapság, amikor a nemesi címerek divatja végérvényesen, visszavonhatatlanul leáldozóban van? Természetesen nem szeretnénk új életre kelteni sem a címerpajzsok, sem a lovagi tornák, sem a gótikus kastélyok, várak divatját. Lényegében egy ilyen terv ürügyén, rajzórán elsősorban képzőművészeti feladatokat oldunk meg. Olyan téma, amely e mellett szinte kínálja a helytörténeti és tantárgyakon átívelő kapcsolatok lehetőségét, és – egyfajta önismereti tesztként – hozzásegít önmagunk és az osztályközösség jobb megismeréséhez is, ez pedig egy adott pillanatban tanulónak és tanárnak egyaránt döntő fontosságúvá válhat. Azért is választjuk, mert tág, sokoldalúan kihasználható lehetőségeket nyújt a mindennap látott, de valójában csak felületesen ismert jelképek (az ország címere, városcímer, logók stb.) közelebbi, alaposabb tanulmányozásához, szimbólumaik felismeréséhez, megértéséhez, értelmezéséhez.

#### Képzőművészeti feladat

Milyen képzőművészeti feladatok megoldására alkalmas egy címerterv elkészítése? A kérdés felvetése ebben a formában természetesen téves, hiszen minden esetben elsősorban magát a képzőművészeti feladatot választjuk ki, és csak ezek után próbálunk ehhez megfelelő konkrét, kézzelfogható témát, anyagot, technikát kijelölni, lényegében olyat, amelyik lehetőséget kínál egy alapelem, valamint az ehhez kötődő kifejező erő, kompozíciós szerkezetek stb. tanulmányozására.

A címerterv alkalmas többek között a díszítő folt, a színek kifejező erejének, a domináns színeknek a felfedezésére, közelebbi megismerésére és az ismeretek sokoldalú hasznosítására is. Ha a régi, klasszikus példákat követve csak vonalak, vonalhálók segítségével dolgozunk, akkor





tanulmányozhatjuk a vonalnak mint a képzőművészet alapelemének a tulajdonságait, kifejezési lehetőségeit is.

A témaválasztásnál arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy milyen technikai megoldásokra, új anyagok, eljárások bevezetésére nyújt lehetőséget az elméleti ismereteken túl egy ilyen feladat.

*A rajzórán is a környezetünket, a környező világot fedezzük fel, ismerjük meg*

Elméleti ismeretekről tettem említést a fentiekben, amelyek logikus, rendszerbe foglalt, jól adagolt átadása a sikeres kivitelezés, végleges formába öntés egyik előfeltétele. Vigyáznunk kell azonban, hogy soha ne kövessük el a túlmagyarázás hibáját, amely nem csak a képzőművészeti nevelés, hanem valamennyi tantárgy esetében munkánk eredményességére nézve komoly veszélyt jelenthet.

Magától értetődő módon nem kezdhetünk egy saját címer tervezéséhez anélkül, hogy ne mutatnánk be valamilyen formában (reprodukciók, vetítés, alkalmi tárlat az osztályteremben stb.) egy gondosan válogatott szemléltetőanyagot. Ebben az esetben is környezetünk, mindennapi életünk példáiból kell kiindulni. Az első lépés ezen az úton rendkívül egyszerű, hiszen minden osztályterem falán az előírásoknak megfelelően a tábla fölött látható az ország címere. Szinte kötelezően be kell mutatnunk egy ilyen téma kapcsán a városunk, helységünk címerét, annak jellemző motívumait, alkotóelemeit. Szatmárnémetiben jelen esetben a várral, a kapujában ágaskodó oroszlánnal, a Szamossal, a páncélos vitézekkel, a koronával mint a szabad királyi városra utaló jelképpel ismerkedünk, valamint – ha erre van idő, alkalom, lehetőség – röviden a címer adományozásának feltételeivel, körülményeivel, történetével, időpontjával is.



### Technikák, anyagok, eljárások

Ha sikerült kijelölnünk, körvonaloznunk a feladatot, akkor foglalkozhatunk a megvalósítás, kivitelezés módjával. Nem árt, ha a tanár pontos javaslatokat, utalásokat tesz a szerinte megfelelőnek ítélt, már alkalmazott, begyakorolt technikákra, anyagokra,

eljárásokra, amelyeket kiegészíthet új, illetve addig még kevésbé kiaknázott lehetőségek ismertetésével is. Lényegében díszítő rajzról van szó, amely kivitelezhető különféle díszítőművészeti technikákkal: kollázs, festés, pecsételés, sablonok, számítógépes technika stb. Választhatunk különféle alapokat (üveg, fa, papír, karton, textília), anyagokat (vízfesték, tempera, filctoll, színes papír, színes ceruza, tus, színes tinta), és változatos eszközöket (ecsetek, olló, ragasztó, ceruza, csőtoll stb.) ehhez. Ezek kiválasztásánál jó, ha egy pillanatilag sem feledkezünk meg legalább két, megítélésem szerint lényeges alapelvről.

Az első a szabad választás lehetősége, ami ebben az esetben azt jelenti, hogy sohase erőltessük a kivitelezés egyetlen, kizárólagos módját a tanítványainkra.

A második lényegében az előzőt támasztja alá, és arról szól, hogy a technika sohasem cél, hanem eszköz. Természetesen vitathatatlan tény, hogy nagyon értékes eszköz, de önmagában a pecsételés, festés, ragasztás, hajtogatás nem önálló, kreatív tanításra, tanulásra alkalmas keret, hiszen a „hogyan” soha, egyetlen tevékenységben, tantárgynál sem kerekedhet a „miért” fölé.

### A közelitől a távoliig, a kézenfekvőtől az általánosig

Új ismeretek közlését legjobb elkezdeni mindig a környezetünk tárgyaiból, tárgyi emlékeiből kiindulva, nem történhet ez másként a címerek esetében sem. A mi térségünkben nem árt a régi kommunista címereket is bemutatni a tanulóknak, hiszen ezek megismerése nem csupán az alapelemekkel, motívumokkal, kompozíciós megoldásokkal kapcsolatos ismereteinket gazdagítja, hanem egyfajta megközelítési módot, értékrendet is sugall. Összehasonlíthatjuk a két motívumvilágot és a végkövetkeztetések levonását, megfogalmazását nyugodtan rábízhathatjuk a tanítványainkra. Tapasztalataim szerint ők segítség nélkül, önmaguktól is rájönnek majd arra, hogy miért személytelen, általános, a nemzeti, történelmi hagyományokat semmibe vevő a kommunista jelkép, és mitől patinás, klasszikus motívumokat, alapelemeket felvonultató a mostani. A sas, a kard, a kereszt, a jogar, a fededelemségek címerei nem mai keletű szimbólumok, hanem általánosan ismert, elfogadott, használt jelentéstartalmú motívumok. A kommunista címerek a proletár internacionalizmus, „a múltat végképp eltörölni” jegyében születtek, és azért hasonlítanak olyan nagyon egymásra, mert rokon,





illetve azonos kelléktárból merítettek. Sarlót és kalapácsot, búzakalászt, ötágú vörös csillagot, hegyeket, folyókat, erdőket, zászlókat stb. láthatunk rajtuk. Valamennyi előképe lényegében – a korabeli vezetők számára már-már természetes, magától értetődő módon – a szovjet címer volt.

A témaválasztást természetesen ennél a feladatnál is tágabb értelemben érdemes megközelíteni, vagyis a szemléltetésnél bátran bemutatathatunk logókat, emblémákat, civil szervezetek, sportegyesületek pajzs, vagy netán más formájú jeleit is a nemesi, ország- és város címerek mellett.

### Heraldika, heraldikusok

A líceumi osztályokban nem heraldikusokat képezünk, ami természetesen nem azt jelenti, hogy a feladat befejezésekor a tanítványainknak ne legyenek alapvető, általános, elemi fogalmaik a címertanról mint a történelem segédtudományról. Jó, ha fel tudják sorolni nagy vonalakban a címerek alkotóelemeit, színhasználatának jellegzetességeit, és felismerik a leggyakrabban alkalmazott kompozíciós szerkezeteket is.

Új ismereteket sok úton, módon szerezhetünk, többek között úgy is, hogy a tanítványaink informálódnak, gyűjtenek a témakörök kapcsolódó szövegeket, képeket a rendelkezésükre álló forrásokból; tankönyvekből, albumokból, a világhálóról, a helyi múzeum anyagából.



A régi és újabb címereknek, logóknak, emblémáknak nagyon sok kicsinyített, nyomtatott, kitűzőként, kitüntetésként is használt változata ismeretes. Az ilyen és hasonló tárgyak eredményes gyűjtését a tanárnak ösztönöznie, honorálnia kell minden rendelkezésére álló eszközzel (jeggyel, dicsérettel, jutalommal), hiszen ez gördülékenyebbé, tartalmasabbá, változatosabbá, életszerűbbé teszi a közös munkát. Elképzelhetőnek tartok a kivitelezés időtartama alatt egy alkalmi tárlatot is a meggyűjtött anyagokból az osztályteremben, az iskola folyosóján, honlapján.

## Interdiszciplináris vonatkozások

A heraldika tehát – mint láttuk – közvetlenül kapcsolódik a történelem tanításához. Az ország, városunk címerének közvetlen, alapos megismerése a patrióta, lokálpatrióta magatartásmód kialakításának hatékony eszköze lehet. Más országok jelképeinek a tanulmányozásával bővíthetjük a földrajzi, történelmi, gazdasági, kulturális, tudományos ismereteinket is ugyanúgy, mint a régi nemesi címerek tanulmányozásával. Az utóbbival azért is, mert a nemesség képviselői között szép számmal akadtak a századok során olyanok, akik íróként, tudósként, politikusként, katonaként, lelkészként nagy szolgálatokat tettek a hazájuknak, a kortársaiknak, az emberiségnek. Mivel gyakran pont ezekért a tettekért kaptak nemességet, magától értetődően erre utaló motívumokat is találhatunk a címereiken.

Kisebbségi helyiségek címereiben általában uralkodók a gazdasági, mezőgazdasági, ipari tevékenységekre utaló jelek: szőlőfürtökkel, levelekkel, halakkal, hordókkal, almával, állatfigurákkal stb. is találkozhatunk itt.

Ami a logókat illeti, azok motívumvilága annyira szerteágazó, hogy szinte nem létezik olyan területe az életnek az orvostudománytól a csillagászatig, a sporttól a zenéig, amellyel ne lehetne kapcsolatba hozni ezeket.

Lényegében minden túlzás nélkül kijelenthetjük, hogy nincs olyan iskolai feladat (a matematikát, az angol nyelvet és a hitoktatást is beleértve), amelyeknek nincs tantárgyakon átívelő vonatkozása, szerepköre. A nevelő feladata abban áll, hogy felismerve ezeket, tudatosítsa tanítványaival azt az egyszerű, de sokak által menetrendszerűen mellőzött tényt, hogy a dolgok összefüggnek, és az iskolában elsősorban nem különálló tantárgyakat tanítunk, hanem összehangoltan valamennyi segítségével lényegében világképet, viselkedési, alkalmazkodási, beilleszkedési modellt közvetítünk, formálunk, alakítunk.

## Milyen címereket, logókat tervezzünk?

Aki végigolvasta a fenti sorokat, az bizonyára sejti, hogy a képzőművészeti nevelésnél még egy





meghatározott, jól körülírható téma esetében is végtelenül változatos választási lehetőségek állnak a rendelkezésünkre. Jelen esetben tervezhetünk egyéni vagy családi címert, készíthetünk címerterveket egy színházi előadáshoz, logókat az osztályközösségünk, a futballcsapatunk, tánccsoportunk számára és még hosszan sorolhatnám. Itt már jó, ha nem csupán megengedjük a választás lehetőségét a tanítványainknak, hanem egyben ösztönözzük is ezt, hiszen a szabad opció a kedvvel, örömmel, beleéléssel végzett munka egyik nagyon fontos előfeltétele.

Nincs olyan tantárgy, tudomány, amelyet ne lehetne színes, változatos, örömteli gyakorlatok segítségével megszerettetni, meghódítani, ebben nagy, sőt meghatározó szerepe lehet a tevékenységet irányító nevelőnek. A rajztanárok zöme a pedagógusok túlnyomó többségével ellentétben alkotó ember, számukra a játékos, változatos, egyéni megközelítés természetes, magától értetődő alapállás, amely ráadásul az egyetlen lehetséges útja a tartós, hosszú távon is érvényes ismeretek szerzésének.

Mit kezdene egy hagyományos módon gondolkozó, csak a hivatalosan rendelkezésre bocsátott lehetőségekkel élő (tankönyv, központilag ajánlott, küldött szemléltetők stb.), vagy az osztályban általában csupán a katalógussal és személyes tárgyaival érkező pedagógus egy ilyen feladattal? Valószínűleg lerajzoltatná a tanulókkal az országcímert a tábla felett látható minta alapján, közben pontos utasításokat adna a mérettel, az arányokkal, a felület beosztásával, a színezésével kapcsolatban, és annak függvényében értékelné, osztályozná a kész munkákat, hogy mennyire hasonlítanak a mintára, a kiindulópontra.

Mit közvetít, mire ösztönöz a magatartásával egy ilyen pedagógus? Másolásra, engedelmességre, kész minták kritikátlan elfogadására buzdít, a tanulót nem neveli, nem formálja, hanem utasításokat, parancsokat teljesítő sorkatonává degradálja. Napjainkban – sajnos az iskolák zömében – még így tanítanak matematikát, irodalmat, földrajzot, fizikát, és sajnálatos módon olykor képzőművészeti nevelést is. Mindez ellentmond annak a megállapításnak, hogy egy alkotó ember magatartásmódja eleve más. Az ellentét csak látszólagos, hiszen nem mindenki alkotó, aki rajzot tanít, és egy kreatív pedagógus is választhatja a könnyebb, kényelmesebb, különösebb erőfeszítések nélkül irányítható, értékelhető tevékenységet akkor, ha végképp belefásult a szakma, az iskola vezetősége, a tanfelügyelőségek által nem igazán értékelt, olykor észre sem vett magán kezdeményezésű újító erőfeszítésekbe.

## Motívumok, jelképek a tanulók címertervein

A líceumi tanulók tervein látható, azonosítható elemek, motívumok, színek, keretek, kompozíciós megoldások nagyon sok mindent elárulnak fiataljainknak az életről alkotott elképzeléseiről, vágyairól, példaképeiről. Felületes, sommás, lesújtó, általánosító véleményeket viszonylag könnyű megfogalmazni, kimondani velük kapcsolatban, de aki kicsit közelebbről ismeri a gondolkozásmódjukat, értékrendjüket, érzésvilágukat, az biztos, hogy sokkal óvatosabban, árnyaltabban fog nyilatkozni.

Hogyan ismerhetjük meg jobban, közelebbről tanítványaink gondolkozásmódját, elképzeléseit, vágyait, törekvéseit? Többek között a rajzaik, festményeik, önálló alkotásaik elemzése segítségével. Ez a közvetlen, áttételek, bonyolult átformálások nélküli közlésmód egyike a legmegbízhatóbb forrásoknak. Semmivel sem pótolható a munkákból áradó intimitás, amely csak az alkotói magány légkörében alakulhat, bontakozhat ki igazán. Kicsit hasonlítanak ezek a rajzos vallomások az első szabad témájú irodalmi próbálkozásokra, fogalmazásokra, azzal a különbséggel, hogy a közlésmód közvetlen jellegének betudhatóan lényegesen ősztonösebbek, őszintébbek azoknál.

Nem véletlen, hogy a gyermekrajzok világát pszichológusok, pszichiáterek, művészetpedagógusok népes tábora tanulmányozza töretlen érdeklődéssel, intenzitással már jó száz éve. A franciák ismerték fel először ennek jelentőségét, súlyát, tőlük vették át, gazdagították a kutatási módszereket szerte a világon a szakemberek. Az megint más kérdés, hogy ki minősül szakembernek ezen a területen, ennek taglásába ezúttal nem mennék bele. Akit érdekel a jelenség, annak szíves figyelmébe ajánlom a Gondolatok a gyermekrajzok olvasatáról (Magiszter, 2010 / Tél) című tanulmányomat, amely többek között még a honlapomon is olvasható: ([muhisandor.eoldal.hu](http://muhisandor.eoldal.hu)).

Számomra egyáltalán nem meglepő módon nagyon sok címerterv főszereplője volt a szerelem, a család, a barátság. Ezek közismert jelrendszerét (kézfogás, szív, virág stb.) a tanulók ötletes kiegészítőkkel, gyakran monogrammal, díszítő írással gazdagították.

Nem részletkérdés a munkáknak a színvilága sem, amit általában az egyensúlyra, harmóniára, egy-egyre való törekvés jellemez.



Számos terv központi motívuma a zene, a sport és irodalom, de van olyan tanuló is, aki a márkás szépítőszerek, a világháló, a társasági oldalak, a digitális fényképezőgép, a mobiltelefon, a horror, thriller rajongója.

A munkák beható tanulmányozása végtelenül változatos formájú díszítésű méretű ablakot, távlatot nyit a fiatalok gondolat- és érzelmvilágára, jóval színesebb, lényegesen gazdagabb, izgalmasabb, tartalmasabb ez, mint amit egy mai iskola térségünkben nyújtani képes nekik. Ez némiképp magyarázatot ad arra a téves, közhelyszerű megállapításra, miszerint az iskolai sikertelenség jó részét a mai fiatalok passzivitásának, érdektelenségének, arroganciájának tudható be. Amíg friss európai polgárokként tömött, zárt sorokba rendeződve, obligát módon háborogva, élénken tiltakozunk a kollektív bűnösség elve ellen, addig észre sem vesszük, hogy ezt a hibát mi gyakran a saját gyermekeink, fiatalságunk megítélésekor követjük el.

### A tevékenység közösségteremtő erejéről

Nagyszerű, semmi mással sem összetéveszthető, behelyettesíthető érzés a befejezett munkák közös számbavétele. Ha ez már szokássá vált, akkor általában ünnepélyes hangulatban zajlik, felesleges szavak, magyarázatok nélkül. Ha található két nagyobb tábla az adott osztályteremben, akkor minden munka felkerülhet ezekre, ha nincs, a tanár az általa legsikerültebbnek tartott munkákat válogatja ki, de ebben az esetben a táblán a válogatás után jó, ha legalább egy hely üresen marad. Ide teheti a rajzát bárki az osztályból, aki úgy érzi, hogy a táblán látható tervek szintjét ötletességével, a kivitelezés minőségével ő is elérte, de valamilyen ok miatt a munkáját nem válogatták be. Arról, hogy valóban



ott maradhat-e a rajza, az osztály szavazattal dönt. Ha nem, újabb jelentkező próbálkozhat az üresen maradt hely elfoglalására. Mivel ismerkedünk meg közelebbről egy ilyen játék kapcsán? Azzal, ami még olykor fájdalmasan hiányzik a hazai közéletből, a demokratikus gondolkodás- és magatartásmóddal.

Többször is előfordult már, hogy a tábla felülete a minőségi munkák nagy száma miatt eleve kevésnek bizonyult, ilyenkor használjuk fel a kiállításához az ajtót, valamint az osztály olajfestékkel bevont falfelületeit is, kínosan vigyázva arra, hogy

ne hagyjunk sehol nyomokat. Ha megtennénk, annak jelzésértéke van, közvetve az üzenjük ezzel tanítványainknak, hogy bátran, következmények nélkül rongálhatják környezetüket.

Ha már összeállt a kiállítás anyaga, rátérhetünk a teljesítmények megbeszélésére. Élmény, ösztönzés ez diáknak, tanárnak egyaránt a folytatáshoz. Minden kiértékelés természetesen irányított, rendszerbe foglalt folyamat, amelynek lényege, vagy ha úgy tetszik vezérfonala a kitűzött célok megvalósításának módja, színvonala. A fentiek mellett természetesen nem akadályozhatjuk, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a szubjektív megközelítéseket, a sajátos erények, hibák, jellegzetességek kiemelését sem. Miközben hangosan vagy szavak nélkül önmagunknak rangsorolunk, kiemelünk, elmarasztalunk az osztályteremben, talán észre sem vesszük, hogy a kezdetben atomizált, egymást alig ismerő csapat tagjai egyre inkább közösséggé kovácsolódnak.

Közösségteremtő ereje van a kisebb vagy nagyobb csapatoknak, egyesületeknek tervezett logóknak is. Ezek megbeszélése, elemzése, a legmegfelelőbb változatok kiválasztása, véglegesítése, felnagyítása, sokszorosítása stb., mindmind kiváló alkalmak arra, hogy megerősítsék az összetartozás érzését.

## Önismereti teszt

Ez a rész elsősorban arra utal, hogy a tanítás-tanulás folyamatában meghatározó szerepe van az önismeretnek. Nem nevezhetünk tantárgytól függetlenül jónak, még elfogadhatónak sem egyetlen olyan feladatot, témát, gyakorlatot, amely nem nyújt segítséget képességeink, tehetségeink, munkabírásunk időnkénti felméréséhez. A tanultakat, a tapasztalatokat felnőttként nem egy átlagos tanulónak kell majd hasznosítania, hanem annak a sajátos tulajdonságokkal, képességekkel, kinézettel, szellemi, fizikai, pszichikai adottságokkal rendelkező embernek, aki a 7 milliárdos létszámú emberiség egyedi, senki mással sem azonosítható tagja.

A gyakorlat azt igazolja, hogy az ember akkor válik igazán hatékony, eredményes tagjává a társadalomnak, ha valós képe van önmaga képességeiről, erényeiről, ugyanakkor korlátairól is. Ennek a tulajdonságnak már az új ismeretek befogadásánál is kiemelt jelentősége van, ezért fontos az azonosítása, kiemelése minden tantárgynál. A hazai



szakirodalom bőven foglalkozik ezzel, de az okfejtésekben a képzőművészeti nevelésről alig, vagy csak érintőlegesen esik szó, pedig ennek a tantárgynak nincs olyan feladata, amelyik az önálló, egyéni kivitelezésnek és a kollektív értékelésnek köszönhetően ne kínálna lépten-nyomon az önismeretre számtalan lehetőséget. Ilyen tényezőként fogható fel magának a témának, és főleg az ehhez kapcsolódó motívumoknak a kiválasztása is. A saját címer tervezése eleve önelemzésre készíti a tanulót, hiszen azokat a tárgyakat kell ábrázolnia, amelyek fontosak a számára, amelyek jellemzők rá. A munkájának értékelése során azzal is szembesül majd, hogy a többiek hogyan látják, mennyire tartják rá jellemzőnek a választását.

### Végül

Tapasztalataim szerint a rajztanárok számára állandó gond az olyan témák, feladatok kiválasztása, amelyek azon kívül, hogy beilleszthetők az érvényes kerettantervekbe, játékosak, érdekesek, vonzóak, és hangsúlyozottan formatív jellegűek. Ez a megállapítás fokozottan érvényes a csupán néhány éves múlttal rendelkező, ki tudja hányadik alkalommal újraélesztett líceumi rajzтанításra. Miért? Mert hatalmas a tanácstalanság és a tájékozatlanság ezen a területen, a megfogalmazott célok annyira általánosak, hogy alig nyújtanak kapaszkodókat a jó szándékú, elkötelezett pedagógusoknak. Miért pont nekik? Azért, mert a többiek ilyen apróságokkal nem foglalkoznak, hiszen a fizetés jön, az elpocsékolt, szürke, jellegtelen munkaévek pedig beleszámítanak a nyugdíjba.

Tankönyvek természetesen vannak, már hogyan lennének! Olyan naprakészen alternatív valamennyi, hogy öröm válogatni belőlük. Ezek megrendelői, megírói, népszerűsítői, hasznélvezői csak egyetlen apróságot hagytak figyelmen kívül, azt tudniillik, hogy képzőművészeti nevelést még az elemi iskolában sem lehet könyvből tanítani vagy tanulni. Természetesen a továbbiakban nem teszem fel azt az egyértelműen tapintatlan kérdést, hogy egy egészséges, korszerű tanügyi rendszerben, a XXI. században egyáltalán van-e olyan tantárgy, amelyet csak könyvből lehet tanítani. Azért nem, mert a kollégák zömét valószínűleg zavarba hoznám az egyetlen lehetséges válasszal.



A fentiek helyett inkább a mostanihoz hasonló, a gyakorlatban már kipróbált és bevált feladatokat ismertetek, népszerűsítetek, hátha valaki kedvet kap hozzájuk.

## **Bibliográfia**

[muhisandor.eoldal.hu](http://muhisandor.eoldal.hu)

Muhi Sándor: A gyermekrajzok olvasatairól (Magiszter, 2010, Tél)

[www.bbtepedsm.ro](http://www.bbtepedsm.ro)

A terveket a szatmári Kölcsey Ferenc Főgimnázium IX. és X. osztályos tanulói készítették a 2010–2011-es tanévben



**Fehér Miklós**

## **Kék Virág**

Anyanyelvi tábor Svédországban

### **A táborról és céljáról általában**

A Svédországi Magyarok Országos Szövetsége immár hagyományosan szervezi a Svédországban élő magyar vagy magyar származású családok gyermekei számára az anyanyelvi táborát. A bő egyhetes programra a legkisebbektől, a még tanuló fiatal felnőttekig jelentkezhetnek az érdeklődők, illetve íratják be a szülők, nagyszülők gyermekeiket. Mi sem természetesebb, hogy testvérek, unokatestvérek, barátok jelentkezését is várjuk.

A tábor karaktere, jellege szempontjából az ideális korosztály 9–10 éves kortól 16–17 éves korig tart. A kisebbek még nehezen válnak el a szülőktől, illetve nehezebben köthetők le munkával, feladattal, az idősebbek pedig már nagyobb mértékben önállóak, ami megint csak egy másfajta foglalkozási formát követel meg. Ezzel együtt a tábor szakmai munkatársai nem zárkoznak el attól, hogy a szülők kérésére, a családi igényeket figyelembe véve fiatalabbakat vagy idősebbeket is fogadjanak.

Az anyanyelvi táborban a lányok-fiúk külön-külön elhelyezve 4–8 fős szobákban alszanak. A hálóhely kijelölésénél igyekszünk figyelni a személyes igényekre, arra, hogy ki-kivel szeretne, vagy éppen kevésbé szeretne együtt lenni. A hálószoba fontos közösségkovácsoló hely, hiszen a gyermekek tábori idejük közel felét itt töltik. A hálóban alszanak, alvás előtt vagy ébredés után itt beszélgetnek, játszanak, zenét hallgatnak, tisztálgatnak, rendet raknak, takarítanak. A hálók a tiszta, rendez hálószoba címért versenyben is állnak. Este, az esti villanyoltást követően a kijelölt felnőtt felelősök ügyelnek a rendre, arra, hogy mindenki tekintettel legyen mások személyes igényére, ha aludni, pihenni, vagy éppen beszélgetni akarna.

A gyermekek a hálószobai közösségen kívül – életkoruk alapján – foglalkozási közösségbe is beosztásra kerülnek. Általában 3 életkori csoportot alakítunk ki. A kiscsoportba 10–11 éves korig kerülnek a gyermekek. A közepesekhez a 11–15 évesek tartoznak, míg nagycsoportba az ennél idősebbek kerülnek. Természetesen itt is figyelembe vesszük az egyedi igényeket, illetve a személyes képességeket, így lehetőség van arra, hogy valakit nem az életkora alapján, hanem egyéb szempontok szerint soroljuk be. Egy-egy életkori csoportból – a táborba érkezők létszáma alapján – párhuzamosan két csoport is létre jöhet. A legkisebbekkel külön foglalkozunk.

A gyermekek a nappalokat, napjukat a csoportjukkal töltik. Minden csoportnak két felnőtt vezetője van. A csoportok a tábor nekik készült munkatervre és napirendje szerint töltik idejüket, és vesznek részt a foglalkozáson. Természetesen a tábor ideje alatt vannak „tábor szintű programok” és úgynevezett „szabadidős programok” is, melyek során a gyermekek a csoporttól függetlenek. Ekkor mindenki azzal és úgy tölti idejét, ahogy a kedve és persze a feltételek ezt megengedik.

A gyermekek hálósobai közösségbe és életkori csoportba való beosztása egyfelől szükségszerű dolog (hiszen valahol aludni kell), másfelől azonban tudatos pedagógiai akarat is. A tábor ugyanis több mint napközis tábor, több mint befizetett nyaralás, több mint egy szabadidős foglalkozás. Több ezeknél, és egészen más.

Az anyanyelvi tábor célja: hogy az anyanyelv közegét használva közösségteremtő legyen. Ez a tábor közösségteremtő tábor. A táborban a közösség értékei (például a tolerancia, az egymásra figyelés, a közös felelősség stb.) és szempontjai – az együttműködés, a partnerség, a bizalom stb. – érvényesülnek, ezeket mutatjuk be, ezeket ötvözzük a nyaralással, a szabadidő vidám eltöltésével.

Miért akarunk közösségteremtők lenni? Mert rájöttünk, az anyanyelv ugyan az egyén kincse, képessége, az egyén el nem vehető különleges értéke, de semmit sem érünk ezzel a kincssel, ha nincs kivel megosztanunk. Az anyanyelvhez, a magyar nyelvhez közösségnek kell tartoznia. Csak közösség az, ami életben tartja a nyelvet, a magyar nyelvet az idegen nyelvi világban, az idegen kultúrában.

És azért is kell közösségteremtőnek lennünk, mert a megteremtett közösség befogadhat akár svéd, akár más anyanyelvűeket is, de befogadhat olyan magyar gyermeket is, akinek már nem a magyar az anyanyelve. Közösség nélkül azonban nincs befogadás. Az egyén egyedi nyelvhasználata, anyanyelvtudása ki-rekesztő azok számára, akik azt a nyelvet nem ismerik, a közösség viszont képes az anyanyelvhasználat mellett is befogadó lenni. Nekünk pedig nem lehet más a célunk, mint a gyermekeink számára felmutatni a közösség erejét, a nemzethez, a kultúrához tartozás erejét, azt, hogy a közösséghez tartozás révén van helyünk a világban, még akkor is, ha anyanyelvünk más, a bennünket körülvevők számára idegen. Természetesen a közösséghez tartozást is tanulni, gyakorolni kell. Hozzá tartozik a kultúra, a szabályok ismerete, a tekintély tisztelete, a múlt ismerete. Hozzá tartozik a tudás és az emóció. Számtalan kötődés, melyet gondozni, nevelni, ápolni kell. Táborunk az első pillanattól az utolsóig –

tudatosan építkezve – ezt mutatja. Ezen az úton jár. Azok a gyermekek, akik a mi demokráciánk iskoláját járják, azok megélik azt a sajátos, máshol meg nem élhető tiszteletet és szeretetet, amit az ide érkező felnőttektől kapnak. Akik nyitottak rájuk, miközben bevezetik őket a magyarság nyelvi, kulturális világába, a magyarok nagy-nagy közösségébe.

### **Tábori munkaformáink**

Céljaink eléréséhez, a közösség teremtéséhez, közvetítéshez sajátos, a tábori időben és környezetben jól működő munkaformákat alakítottunk ki. Ezek a következők:

#### **Történelmi keret**

A magyarság történelmének ismerete olyan fogódzó, olyan kapaszkodó az egyén számára, mely lehetővé teszi azt, hogy a tudással bíró személy – az aktuális nyelvi kompetencia szintjétől függetlenül – a közösség tagjának érezhesse magát. A tábor 8–10 napja nem lehet elegendő arra, hogy pótoljuk az iskolát, arra, hogy bármilyen történelmi részletben is elmélyedjünk, hogy tudományos igénnyel beszéljünk át dolgokat, hogy „megtanítsunk” valamit. Ennek ellenére mégis sok mindent lehetővé tesz. Lehetővé teszi, hogy egymás mellé, mögé építsük mindenkiben a magyarság eredetének, államának, királyainak, európai szerepének, a szabadságharcosoknak, a világháborúkban betöltött szerepeknek a „képét”, ideáját. Elegendő arra, hogy érthetővé váljanak az alapfogalmak: Mohács, Buda, Erdély, Trianon. Hogy ismertté váljanak a jelképek: Duna, Tisza, Alföld, címer, himnusz, Kufstein, Eger. Ezért minden tábort a magyar történelem egy-egy jelentősebb korszaka köré szervezünk. 2011 az államalapítás, I. Szent István királyunk uralkodásának idejét dolgozta fel. 2012-ben, az idejű táborunk a lovagkirályok koráról szól, Szent Lászlótól az Árpád-ház kihalásáig.

A tábort mindig a magyar történelem egy-egy jelentősebb korszaka köré szervezzük, ez azt jelenti, hogy az egyes életkori csoportok az életkori sajátosságainak megfelelően a tábor idejében ezzel a korrallal (mese, mondavilág feldolgozása, legendák eljátszása, versek, irodalmi művek feldolgozása, ruhák, öltözködés, szerszámok készítése, viselete, harcmodor, életforma megismerése stb.) foglalkoznak. Mindez nem tananyagszerűen történik, és nincs számonkérés sem. Az ismeretátadást segítik a filmek is, a motívumok rajzolása, színezése,

vagy bármilyen olyan tevékenység, amely a korhoz való kötődést biztosítja. Ajánlott, hogy a csoportok záróműsorukat is ehhez a történelmi tematikához illesszék. A tematika alapján a részletes napi ismeretátadás tartalmát, módszerét, alkalmazott formáit a csoportok vezetői dolgozzák ki, határozzák meg. A kicsik inkább meseszerűbben, a nagyok már tananyagszerűbben foglalkozhatnak a témával, a kiválasztott és feldolgozásra kerülő irodalmi, zenei, kép- vagy filmanyaggal.

### **Egyházi tanítás**

Az egyházi tanítás tábori keretbe illesztése és a bibliai magyarázat is a tábor alapvető célját szolgálja. Az egyházi ismeretek átadását a gyermekek táboroztatásában jártas, szakavatott lelkész végzi. Nem célunk a szorosan vett vallásos nevelés. Az egyházi ismereteket a táborban elsősorban „ideológiamentesen” próbáljuk megjeleníteni, közvetíteni, mint általános emberi, erkölcsi tanításokat. Olyan útmutatásokat, amelyekre az egyház, az Isten int minket. Az egyházi tanítás része, hogy egyszerű hálaadó imákat elsajátíttassunk, például az étkezésekhez kötődően. Az egyházi tanítás bevezet bennünket a beszélgetés, a hangos gondolkodás műfajába, feldolgozásai, eljátszásai tábor szintű foglalkozások keretében zajlanak, hogy mindenkit egyformán érintsenek. És természetesen érintik és felhasználják a zenét és irodalmat is.

### **Kézműves kezdeményezések**

A kézműves kezdeményezések azt a célt szolgálják, hogy a gyermekek számára lehetővé tegyünk azt, hogy a tábor pillanatában éppen aktuálisan létrejött közösségen (csoportban, hálótársaságon) belül mindenki megmutassa ügyességét, értékességét, alkalmasságát, azaz egyéni és személyes erőit. Ha ügyes vagyok valamiben és ezt meg is mutatom, a közösség tagjai máshogy, másként becsülnek engem, és másként néznek rám. Nem arról van szó, hogy a sikereket hajszolnánk, hanem arról, hogy lehetővé tesszük egy-egy elégedett mosoly, egy-egy büszkeségre okot adó eredmény megszületését e kezdeményezéseken. Amelyeknek ezek szerint kellően gazdagnak, színesnek, egyszerűnek, de mégis mutatósnak, eredményt adónak kell lennie, hogy mindenki kedvére választhasson belőlük. A játékos festés, rajzolás, színezés, gyöngyfűzés mellett a nagyobbaknál szóba jöhet a faragás, a nemezelés, az ostorfonás, és bármilyen egyéb foglalatosság (papírhajtogatás) is. Ezekhez a feltételeket – mind a tárgyi, mind a személyi feltételeket – az előre egyeztettek alapján, a tábor vezetése külön biztosítja.

### **Zene – irodalom – anyanyelv**

A tábor egészét áthatja a művészet: a zene és az irodalom. Tulajdonképpen a manuális kezdeményezések is egyfajta művészi, művészeti tevékenységnek felelnek meg. De természetesen a zene, a népdal, a néphagyomány énekei, a kultikus dalok, a himnuszok vagy a csak egyszerűen az úgynevezett kellemes műdalok, énekek, mondókák közös elsajátítása szintén a közösségépítés alappilléreket jelentik. A tábornak van himnusza, amit minden visszatérő gyermek teli torokból énekel. Ennél szebben nem is igazán fejezhető ki a közösséghez tartozás. Fontos még az anyanyelv, mint az eszköz ápolása. Ehhez számos nyelvi játék, fejtörő, feladatlap, a szövegértés fejlesztéséhez, pl. viccolvastatás, és nyelvhasználatra, írásra serkentő módszerek (például titkosoknak levél írása) állnak rendelkezésünkre.

### **Játék – sport**

Minden sport játék, de nem minden játék sport. A sport edzettséget, mozgást igényel, mégsem egyetlen önmagában a mozgással. Több annál, mert minden esetben szabályok mentén, ellenőrzött körülmények között végrehajtott mozgásról van szó. A sport rendkívül jó hatásokkal épít közösséget. Gondoljunk csak a szurkolói klubokra. A sportbarátok félre tudják tenni faji, nyelvi és minden egyéb előítéletüket. A sport keretében képes egy csapatban játszani az is, aki egyébként nagy valószínűséggel sohasem illeszkedhetne be más módon a közösségbe. Ezért az anyanyelvi tábor meghatározó munkaformája a sport. Természetesen a gyermekek sportoltatását (pl. hegymászás) hozzáértő szabadidős segítők végzik. Ez nem a csoportvezetők feladata, hanem a szabadidős szervezőké.

### **Természeti környezet**

A tábor mind időben, mind térben természeti környezetben van. A gyermekek a városi környezettől távol kerülnek. Tévénézésre, számítógépezésre nincs mód, és erre nem is kívánunk lehetőséget teremteni. A telefonhasználatot is igyekszünk keretek közé szorítani. Naponta meghatározott időszakban támogatjuk a telefonhasználatot a szülőkkel, családdal való kapcsolattartás céljából. A természeti környezet jelentősen hozzájárul a tábor sikeréhez. Hiszen egész nap szabad levegőn, a tábor területén, de mégis szabad térben vagyunk. Itt töltjük el a foglalkozásokat, itt sportolunk, játszunk, a főétkezések kivételével itt is

étkezünk. Éppen ezért indokolt, hogy a tábor időtartamában vessünk egy komolyabb pillantást a környezetünkre. A növényvilágra, az állatvilágra. A növények, az állatok életére. Magára az Életre. A Világra. Szakavatott természettudós kollégánk igyekszik a tábori szabadidőt ezen ismeretek átadásával gazdagítani. Az élet, a környezet tisztelete, valamint a közösség tisztelete egy táptalajról táplálkozó gondolat. Ha szereted édesapádat, valószínűleg szeretni fogod édesanyádat is, és általában embertársaidat is. Ennek analógiája alapján építünk a természeti környezet szeretetéből közösséget.

### Záróműsor

A záróműsor – munkamódszerenként – a büszkeségre, mint az egyik alapvető emberi tulajdonságra épít. Mindnyájunkban lakozik büszkeség. Mindnyájunkat hajt a büszkeség. Pláne, ha a gyermekemről van szó. Ki ne érezné mindennél csodálatosabban magát, ha gyermekét sikeresnek látja. A záróműsor lehetőséget teremt büszkének lenni. Még hozzá úgy, hogy ez a büszkeség valós értékre, valós teljesítményre épülhet. A táborban megszületett előadásra épülhet. A csoportok ugyanis a táborban végzett munkájukat kis záróműsorral foglalják össze. Ez lehet irodalmi, zenei előadás, színdarab, bábszínház, lehet bemutató, lehet paródia is. Amiben minden gyermek szerepel. És amit a szülők, a gyermekükért érkező szülők megnézhetnek, megcsodálhatnak. Amiért a gyerek napokig dolgozott, hogy anyu és apu büszke lehessen, most eljött. És nem az érdekes, hogy dadogva vagy folyékonyan, magyaros hanglejtéssel vagy inkább svédesen, pontos koreográfiával vagy elrontva történik mindez, nem ez az érdekes, mert itt ez nem számít. Itt az számít, hogy a csoport, a közösség valami újat, valami többet, valami csak rá tartozót felmutat. A záróműsorok egyedi és meghatározhatatlan hangulata magával ragadja a szülőket, de gyakran a gyermekeket is, akik a tábor végével egymásba kapaszkodnak és sírnak. Valaminek vége szakadt. Hogy ne így legyen, újra kell találkozunk. Jövőre. Vele. Ugyanitt!

### Közösségi programok

Már szinte mindent elmondtam a táborról, a közösségi programokat azonban nem hagyhatom külön említés nélkül. Ezek olyan lehetőségek, melyek a tábori célok teljesítését sajátos eszközökkel segítik. Ide sorolom a *Ki mit tud?* játékot, a csapatvetélkedőt, a diszkót, a szellemházat, a tábortüzet, és mindazokat a további formákat, melyek az egész táborot megmozgatják. Néha persze

csak a gyermekeket, néha azonban valóban mindenki részvételével az egész közösséget. Ezek a legjobb alkalmak aztán a videofelvételek, a „tábor film” anyagainak az elkészítésére. Hiszen látványos módon mutatják a tábornak, mint közösségnek a működését.

### **Étkezés**

Végezetül az étkezésről is essen szó. Az étkezés maga is egy szertartás. Annak előkészületével és lezárásával, a rendtartással együtt. Az imával, ami bevezeti az étkezést, és az imával, ami lezárja. Ez a szertartás egy különleges lehetőség arra, hogy ekkor, ebben a pillanatban, az étkezés pillanataiban is közvetítsünk valamit. Az ízeken, az illatokon keresztül is közvetítsünk valamit. A gyomor, a finom falatok szeretetén keresztül is közvetítsünk valamit. Azt, hogy szeretünk Benneteket, mindazokat, akik itt a táborban vagytok, ide tartoztok. Egy az asztalunk, egy a tányérunk, egy ételt eszünk. Egy közösség vagyunk. Ámen.

## Már Orsolya

### Nyelvi hátrány az iskolai oktatásban

A beszéd általában valamilyen feladat megoldására irányul, így cselekvés értékű. A mindennapi beszédesemények szereplői megoszlanak: van, aki „fent” van, azaz előnyös helyzetben, és van, aki „lent” van, azaz hátrányos helyzetben. A hátrányos helyzet nem más, mint konkrét élethelyzetben jelentkező esélyegyenlőtlenség. A hátrányos nyelvi helyzet rendszerint a hátrányos társadalmi helyzetnek a következménye.

Az emberek hierarchikus társadalmi csoportokba, osztályokba szerveződnek. Az osztályok a hasonló társadalmi vagy gazdasági jellemzőkkel rendelkező személyek csoportosulásai. Nem kell szociolingvisztának lenni, hogy megállapítsuk, vannak bizonyos összefüggések a beszédmód, valamint a társadalmi helyzet és az iskolázottság között.<sup>1</sup>

Kutatásom célja az volt, hogy megvizsgáljam, jelen van-e az iskolában a *nyelvi hátrány*, ha igen, milyen mértékben, és mely gyerekekre jellemző ez.

Tizenkilenc magyar anyanyelvű, magyar nemzetiségű kisdíák *nyelvhasználatát* hasonlítottam össze tizenkilenc, velük egykorú magyar anyanyelvű roma gyermekével. A roma gyermekek által beszélt nyelv is a magyar nyelv része, mégis számos *eltérést* figyelhetünk meg a magyar és a roma gyermekek nyelvhasználatára között. Többféle szempontból vizsgáltam őket, és így körvonalazódott számomra a roma gyermekek nyelvhasználatáról, társadalmi és családi hátteréről egy összkép.

A felmérést szülőfalumban végeztem, Sepsikőröspatakon, Kovászna megyében. A faluban számottevően sok roma család él.

#### A kutatás bemutatása

Különböző társadalmi csoportokból származó gyermekek nyelvhasználatában, illetve nyelvi szintjében kimutatható különbségeket vizsgáltam egy általam összeállított nyelvhasználati kérdőív segítségével. A felmérést szóban végeztem, mivel sok roma gyermek nem tud írni. A kérdéseimre adott válaszokat rögzítettem, majd a hangfelvételeket újrhallgatva, minden adatot lejegyeztem, és elemeztem.

---

<sup>1</sup> Crystal, David: *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest, 2003, 56–57.

### Kiinduló feltevéseim

Tapasztalatok szerint az iskolarendszer egészére jellemző, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók között jóval gyakoribb a gyengébb tanulmányi eredmény, a bukás, az iskolából való kimaradás.

Az, hogy hová születnek – ritka kivételektől eltekintve –, nagymértékben előre meghatározza a gyermekek iskolai pályafutását, életútját. A rossz társadalmi helyzet olyan akadályokat jelent, amelyek meggátolhatják az adottságok és képességek felszínre kerülését, kibontakozását. Miféle akadályokról beszélhetünk, és mi lehet az oka a gátló tényezők kialakulásának? Kézenfekvőnek tűnhet a tanulmányi problémákat az anyagi források hiányára visszavezetni. Természetesen ez is fontos tényező, hisz oka lehet a rossz teljesítménynek a hiányos táplálkozás, vagy a szükséges taneszközök hiánya is. Mindemellett lényegesebb szerepe van a tanuló kulturális háttérének: milyenek a család nyújtotta minták, milyen a család szókinccse, nyelvhasználata. Az imént felsorolt gátló tényezők közül egy olyat vizsgáltam meg alaposabban, melyet a szociálisan hátrányos helyzetű családokból származó tanulók szinte mindegyikénél tapasztalhatunk: ez a nyelvi hátrány.

Feltevéseim szerint a jobb társadalmi körülmények közül érkező tanulók elvárható nyelvi teljesítménye lényegesen magasabb. Már az iskolába kerüléskor eldől, ki lesz a „rossz tanuló”, és ki a „jó”. Valójában az iskola számára elsősorban az az „okos gyermek”, aki birtokában van az intézmény támasztotta nyelvi követelményeknek. A „buta gyermek” pedig valójában az, akit a családja erre az elvárásra nem készített föl, más elvárásokra szocializált. Azoktól a gyermekektől, akik nem jártak óvodába, másfajta nyelvi teljesítményt vár el a környezete, mint azoktól, aki jártak, és a családban fontos a könyv és az iskola. Az óvoda hiánya, a szülők iskolázottsági foka, a családi háttér, a környezet és a könyv hiánya nagymértékben hozzájárul a roma gyerekek nyelvi hátrányához.

### Következtetések

Vizsgálataim eredményei egybehangzók, a végső eredmény eléggé egyértelmű. Én mégis óvakodnék a végleges következtetések levonásától, hiszen néhány gyermek kérdőíves felméréséből még nem nyomhatom rá a roma gyerekekre a nyelvi hátrányos helyzet bélyegét. Az viszont kétségtelen, hogy magyar iskolatársaiktól nyelvileg és értelmi szinten is le vannak maradva. Ezt nem vizsgáltam, viszont azt mondhatjuk, hogy az elvárási ismeretek tekintetében is le vannak maradva.

A roma gyermekeknek nagyon szegényes a szókincsük, szűkös a fogalomkészletük. Nyelvhasználatukból hiányoznak a konkrét tárgyakra vonatkozó megnevezések. Nem birtokolják az iskola nyújtotta nyelvi követelményeket. Sok roma gyermek világából kimarad az óvodai nevelés, hiányoznak életükből a könyvek, a mesék, nem értik meg a kérdéseket, így válaszolni sem tudnak.

Egyszerű, tagolt, minimális szerkezetű mondatokat használnak, beszédüket nyelvi bizonytalanság jellemzi. Ezekben a gyermekekben a nyelvjárási beszédmód rögzült, és mivel az iskola a köznyelvet követeli meg, ebből a szempontból is hátrányos helyzetben vannak a roma gyermekek.

A felsorolt jellemvonások a korlátozott kódra jellemzők, ezek a gyermekek a beszédben lent vannak, nem mernek, és talán nem is tudnak nyelvileg helyesen megnyilvánulni.

Nagyon nagy szerepe van az óvodának és a családnak a gyermekek életében. Az iskolába a roma gyermekek már eleve hátránnyal lépnek be, ugyanis hiányzik az óvodai nevelés, a családban a szülők nem iskolázottak, írni és olvasni is csak kevesen tudnak, a gyermekek számára nincs követendő példakép. Az iskolában nem tudnak felzárkózni társaikhoz, ugyanis azok a gyermekek, akiknek mindez „már megadatott”, nem várhatják be őket. Ahhoz, hogy a roma gyermekeket is fel lehessen valamilyen szinten emelni a magyar társaikhoz, véleményem szerint egy számukra külön kidolgozott tervre lenne szükség. Arra kellene törekedni, hogy minden iskolás roma gyermeket meg lehessen tanítani írni és olvasni, nekik is legyen sikerélményük, ne csak kudarcban legyen részük, hogy ne morzsolódjanak le a magyar gyermekek mellől, hanem velük együtt haladjanak. Minden gyermeket – nemzetiségtől eltekintve – úgy kell tanítani és felemleni, ahogyan József Attila mondja „...jó szóval oktasd, játszani is engedd...”.

## Irodalom

Adamikné Jászó Anna: *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó, Budapest, 2006.

Adamikné Jászó Anna: *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest, 2006.

Bíró Zoltán: *Beszéd és környezet*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1984.

Crystal, David: *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó, 2003.

Kiss Jenő: *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1995.

Kiss Jenő: *A nyelvjárások és az anyanyelvi nevelés*. In. Magyar Nyelvőr, 263–269.

Közoktatás, XIX. évfolyam, 10. szám, 2008. október.

Lawton, Denis: *Társadalmi osztály, nyelv és oktatás*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1974.

Már Edit: *Nyelvi-kommunikációs képességek fejlesztésének lehetőségei az I–II. osztályban*. I. fokozatú módszertani-tudományos dolgozat, 2003.

Már Edit: *A Kálnoki Ludmilla I–VIII. osztályos iskola környezeti nevelési programja, Sepsikőröspatak helyi értékei*. Sepsikőröspatak, 2006.

*Multikulturális oktatás az előítéletek ellen*. Romapage-Vidovics Renáta, 2007. július 26.

Réger Zita: *Utak a nyelvhez*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, 2002.

Wardhaugh, Roland: *Szociolingvisztika*. Osiris tankönyvek, 2005.

**Bécsi Csilla**

## **Mentálhigiéné szükségessége az iskolában**

– avagy kinek a feladata a lelki egészség védelme?

Manapság, bár nagyon sok szó esik az egészséges életmódról, mégis meggyőződésem, hogy az egészséges életmód kifejezést nem csak az étkezés, sportolás és hasonló irányadó dolgok jelentik. Ugyanis ha valamilyen oknál fogva felborul az ember lelki egyensúlya, akkor a test is megbetegszik.

E dolgozatban nem tudok elvonatkoztatni attól, amit az alapképzésben tanultam. Vallástanárként, gyönyörűnek tartom ezt a kapcsolatot, ami léptenyomon felfedezhető, azaz a Biblia és a mentálhigiéné kapcsolata. Egyetlen gondolat erejéig utalni szeretnék erre. A Bibliában is kivethető e hármas felosztás az emberi pszichéről: a *ruach*, *nösomó*, *nefes* (héber). A „*ruach*”, a Szentlélek, melyet a teremtéskor Isten lehelt az emberbe: „és lőn élő lélekké”. A „*nösomó*” az a lélekrész, mely életünket igazítani próbálja a mindennapokban, amely gondolkodásra is képes, és végül a „*nefes*”, a vegetatív, testi rész.

„Ép testben ép lélek” – szölt a régi latin mondás. Nagyon sok tudomány foglalkozik az emberrel, az emberi lélelkel, az ember pszichoszociális fejlődésével: maga a pszichológia, az egészségpszichológia és a szociálpszichológia stb.

„Az egészség több tényező bonyolult kölcsönhatásából eredő egyensúlyi állapot, olyan testi-lelki-szociális jólét, amelyet egyaránt meghatároznak az ember pszichoszomatikus és pszichoszociális feltételei. Szükséges tehát a fizikai épség, a normális életműködések és a mentális egyensúly” (Albert-Lőrincz 2009, 9. o.).

A szociálpszichológia és szociálpszichiátria a megelőzésre, társadalmi és környezeti szempontjaira helyezi a hangsúlyt. Foglalkoznak az iskola, a munkahely, a foglalkoztatás kérdéseivel. Amíg a lélekelemzés és a családterápia a családtagok egyéni és együttes élményeivel és szerepével foglalkoznak, addig a szociálpszichológia és szociokulturális helyzet patogén hatásait helyezi előtérbe (Buda 1994).

A mai felgyorsult világunkban az elvárt társadalmi szerepek egyre nagyobb alkalmazkodási képességet kívánnak, nem csak a felnőttről, hanem a gyermektől is. Ennek megteremtése, fenntartása, nem könnyű feladat. Így az elmúlt évtizedekben felértékelődött a lelki egészség, a mentálhigiéné, mindazonáltal az egészség fogalmának nagyon sokféle meghatározása létezik, hiszen egy nagyon összetett fogalomról van szó, melyet sok tényező befolyásol.

Ha az iskolai mentálhigiénéről beszélünk, szembe kell néznünk néhány kérdéssel. Mint például: *kinek a feladata, az egészség megőrzése*, a családé, vagy csakis az iskoláé vagy valamilyen más civil szervezeté? Mikor kell elkezdeni, hány éves kortól a lelki egészség védelméről szóló prevenciót? Milyen alapvető dolgok szükségesek ennek megteremtésére? Még számos kérdést tehetnénk fel a lelki egészségvédelem kapcsán, amely valójában csupán problémafelvetés. Talán akkor járunk a legközelebb a válaszhoz, ha azt mondjuk, hogy mindenkinek feladata a lelki egészség megőrzése. Elsősorban család, iskola és olyan civil szervezetek, amelyek ezt tűzték ki feladatul.

Különböző statisztikai adatok bizonyítják, hogy sok ember (köztük gyermek is) éli úgy a mindennapjait, hogy közben lelki problémákkal küszködik, de nem kér szakembertől segítséget. A kezdeti lelki probléma így gyakran depresszióvá, szorongássá vagy más komoly betegséggé alakulhat.

A *mentálhigiéné eredeti küldetése a primer prevenció*, és a társadalom lelki egészségének védelme. Ez természetesen a mentálhigiéné szakember működését is meghatározza, szerepeiből is következik, hogy újabb meg újabb személyeket és családokat, gyermekeket, szülőket kell bevonnia a kapcsolatba, sőt úgy tud segíteni a leghatékonyabban, ha egy közösség problémáival és annak fejlesztésével is foglalkozik (H. Faber 2002).

Milyen legyen egy jó segítő? C. Rogers szerint elengedhetetlen a segítő személyiségének kongruenciája, vagyis a szavai és magatartása közti összhang, a hitelesség, valamint az empátia és a kliens feltétel nélküli elfogadása.

A hatékony tanácsadás összetevői:

- a) a kliens feltétel nélküli elfogadása;
- b) a tanácsadó személyének és kommunikációjának hitelessége;
- c) az empátiás kommunikáció.

E megközelítés szerint nem tanácsokat adunk a kliensnek, hanem meghatározott kommunikációs technikával visszatükrözzük gondolatait, érzéseit (H. Faber 2002). Abban segíthetünk például a tanulónak, hogy felismerje problémáit, és ő maga kérjen segítséget azok megoldásához.

C. Rogers és más humanisztikus pszichológusok úgy vélik, hogy az emberek képesek önmaguk is tudatosítani problémáikat Arra alapozzák ezt, hogy a tanácsadók csak rövid idejű, ideiglenes szerepet töltenek be a kliens életében. Úgy vélik, hogy a pozitív önértékelésüket visszanyert emberek számára elsősorban a jövő felé tekintés a legfontosabb (H. Faber 2002).

Ugyancsak Rogers beszél arról, hogy a segítő kapcsolatban egy olyan erőter jöhet létre, egy érzelmi burok, amit hívhatunk a segítő kapcsolat átmeneti

terének. Ebben az erőterben történhet meg a gyógyulás. A segítő visszatükrözése révén a kliens (adott esetben a tanuló) tulajdonképpen önmagával, saját érzéseivel, gondolataival találkozik, hiszen a lényege a kliens belső világának empátiásként megértett visszaadása. Ez a tükrözés a kliens számára külső realitásnak tűnhet, mivel mástól hallja, s a hallottakat veti össze saját belső világával. A kliensben tudatosulnak az eddig elfojtott érzések, történések, a külvilág realitásai (H. Faber 2002).

A mentálhigiéné nem más, mint lelki egészségvédelem, mivel a mindennapi életben gyakran előforduló problémák, krízishelyzetek, konfliktusok megelőzésére helyezi a hangsúlyt. Ugyanakkor magába foglalja az elsődleges megelőzést, az egészség promóciót, valamint az önsegítés formáját is (Bagdy 1999). Így vall erről Bagdy Emőke: „Ha meggondoljuk, létezésünkben maga az egészség is a harmónia képességének üzenete. Testünk nagy egységében minden párányi sejtünk tudja a dolgát, és működésének ritmusában illeszkedik a többihez, ekképpen az egészség az őszejtő programozott rend a működési szabályok szerint, ritmusban és őszhangban megvalósítható működés” (Bagdy 2010, 220. o.). A mentálhigiéné feladata ennek a rendnek a fenntartása és karban tartása.

Gyakorló pedagógusként naponta találkozom olyan diákokkal, akik szoronganak, mert nem tudják megoldani problémáikat. Lázadnak és „háborút” vívnak a gyermek- és felnőtt társadalommal, egyszerűen azért, mert sem kezelni, sem megoldani nem tudják konfliktusaikat. Egyszerűen azért, mert soha nem is tanulták meg kezelni azokat. Például egy 7. osztályos fiúnak az első reakciója az, hogy támad és így védekezik. Az ő esetében teljesen mindegy, hogy mi a beszélgetés apropója. De ha az ember sok türelemmel megpróbál valamilyen kapcsolatot teremteni, hamar kiderül, hogy a kommunikációs probléma oka a családi háttérben keresendő. Adott esetben egy 13 éves diák is olyan lelki terheket cipelhet, ami a családra, neveltetésre vezethető vissza, és amit önmaga nem tud megoldani. Csak esetleg arra lehet képes, hogy önmaga előtt görgesse azt hosszú éveken át.

Úgy gondolom, hogy a legfontosabb kellene hogy legyen a gyermekek stabil személyiségének a kialakítása, hogy merjen szembeszállni az egészségtelen környezeti hatásokkal. Megtanítani a gyermeket arra, hogy jó konfliktuskezelő legyen, és jó kommunikációs készséget alakítson ki. Felhívni a figyelmét arra, hogy alapvető igénye legyen az egészséges életmódra, ami egyben a lelki egészséget is jelenti.

Az iskolai mentálhigiéné jelentőségét az egyre erősödő versenyhelyzet, az állandóan növekvő megfeleléskényszer, a mindig változó követelményrendszer

támasztják alá. Ezek a jelenségek nem csupán a tanulókra, hanem a pedagógusokra is egyre nagyobb lelki terhet rónak. Annak érdekében, hogy a diák és a tanár minél kiegyensúlyozottabb legyen – így a teljesítménye és az iskolával kapcsolatos munkához való hozzáállása is a jobb legyen –, figyelmet kell fordítani a lelki egészségre is, amely nem csak az intézményes keretek közötti munkára, hanem a magánéletre is kihatással van. A lelki egészség megőrzésében vagy visszaszerzésében szerepet kap, mint módszer a „segítő beszélgetés”, amely egyaránt jótékony hatással bírhat a gyermekek kiegyensúlyozottságára (Buda 2003).

Ma, amikor különböző nevelési stílusok látnak napvilágot, a pedagógiának egyértelműen kell képviselnie azt az álláspontot, ami a mentálhigiénét helyezi előtérben. A mai szülők közül néhányan azt vallják, hogy nincs, és semmiképpen nem kell „korlát” a nevelésben. Vallják és hirdetik, hogy a gyermek környezetében minden korlátot fel kell szabadítani, hogy ne akadályozza a fejlődő gyermeket semmiben, hadd bontakozzék ki a személyisége. Szerintem is jó, ha a gyermek szabadnak érzi magát, az is nagyon jó, ha lehetőséget adunk neki személyisége kibontakozására. De figyelembe kell vennünk azt is, hogy a korlát nemcsak akadályozza a szabad mozgást, hanem biztonságot is ad, sőt meg lehet benne kapaszkodni. Biztonságérzetet ad a gyermeknek, ha tudja, meddig mehet el, ha világos számára, mit tehet meg nyugodtan, kellemetlen következmények nélkül, és mi az, ami veszélyes lehet, vagy amivel környezete nemtetszését váltaná ki. A különböző nevelési stílusokat figyelembe véve a fejlődépszichológia meggyőzően bizonyítja, hogy a gyermeknek biztonságra van szüksége ahhoz, hogy pszichés fejlődése kiegyensúlyozott legyen (szerk. Hámori 2006).

Fontos szerepet kap az *iskolai mentálhigiénében a prevenció*, amelynek az egyik leghatékonyabb módszere itt is a beszélgetés. A gyermekekkel való beszélgetésben is érdemes figyelembe venni a „rogersi” alapelveket, mint az empátiát, a feltétel nélküli elfogadást, a nondirektvitást, valamint a hitelességet.

Azt tapasztalom, hogy a serdülők nehezen tudnak a felnőttektől segítséget kérni, ezért nem várhatunk arra, hogy a kamasz kezdeményezzen beszélgetést a problémáiról. Éppen ezért, kulcsfontosságú lehet az a bizalmas viszony, amit a tanárok kialakíthatnak a diákokkal, melyben a problémák megoszthatók egymással. Ha a tanulók elfogadó, empátikus hozzáállást és őszinte érdeklődést tapasztalnak, könnyebben megnyílnak, és kérnek segítséget. Ha már megvan a jó kapcsolat, akkor el is tudják fogadni a segítséget.

Úgy gondolom, hogy ezeknek a céloknak az eléréseihez szükség van a mentálhigiénés többlettudással rendelkező pedagógusok alkalmazására. Mivel a

pedagógusoknak a személyiségük a munkaeszközük, ezért is elengedhetetlen számukra a saját lelki egészségük karbantartása. Olyan emberekre, akik tisztában vannak a kompetencia határaival, ezáltal a megfelelő segítséget nyújtó intézmény iránt felkeltik a szülők, illetve a diákok motivációját. A pedagógus soha nem öncélúan irányítja a rábízott gyermekeket, hanem meghagyja annak szabadságát. Abban érvényesül a hatása, hogy a tényleges tevékenységével, érzékenységgel, célirányos döntéseivel és eljárásaival lehetővé teszi a nevelőmunka olyan gyakorlatát, amely a rábízott személyek kibontakozását teszi lehetővé (Buda 2003).

A gyakorlatban is megvalósítható mentálhigiénés program az osztályfőnöki óra keretei között lehetséges. Ma az iskolákban a lelki egészség prevenciója és megőrzése elsősorban az osztályfőnöki órákon történik. Általában az év elején már úgy állítjuk össze az osztályfőnöki órák témáit, hogy figyelembe vesszük a gyermek személyiségfejlődésének adott szakaszát, a korának megfelelő érdeklődési körét stb. Az előre felépített egy éves terv szerint az osztályfőnöki órákon szó van az önismeretről, a kommunikációs készségekről, a családról, a személyes minőségi kapcsolatok megteremtéséről, ápolásáról, az élet értékéről. Olyan témák is előkerülnek, ami esetleg otthon tabunak számítanak. Például szerelem, szexualitás. Diákjainknak az osztályfőnöki óra a kedvenc órák közé tartozik, éppen azért, mert különböző témákat körbejárva beszélhetnek nyíltan problémáikról, gondjaikról. Úgy mondhatják el gondolataikat, hogy közben teljes elfogadást éreznek, és a kialakult beszélgetésben ők maguk jöhetnek rá a helyes megoldásra. Mindez játékos módon történik. Úgy íródik bele a memóriájukban, mint elfogadható mérce.

Azt tapasztalom, hogyha a diákok elfogadást, megértést éreznek, akkor nyíltan beszélnek problémáikról. Pozitív előrehaladásnak tartom, ha a diák nyíltan beszél szorongásáról, félelmeiről. De az is előfordulhat, hogy a tanár szemében a tanuló problémája semmiségnek tűnik (például nem kapta meg a tej- és kifliadagját, vagy valamelyik társával konfliktusba keveredett, mert csúfolta őt), a tanár akkor sem bagatellizálhatja el a dolgokat. Mindenekelőtt segítenünk kell, hogy a diák átlássa a dolgokat, és uralni tudja az adott szituációt. Apró lépésekkel megtaníthatjuk a mai diáktársadalomnak, hogyan teremtheti és őrizheti meg lelki egészségét.

## Bibliográfia

- Bagdy Emőke: *A hazai mentálhigiéné: fejlődés és perspektívák.* In: Bagdy Emőke: *Mentálhigiéné: elmélet, gyakorlat, képzés, kutatás.* Animula Kiadó, Budapest, 1999.
- Bagdy Emőke: *Hogyan lehetnénk boldogabbak?* Kulcslyuk Kiadó, Budapest, 2010.
- Buda Béla: *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei.* Animula Kiadó, Budapest, 1986.
- Buda Béla: *Mentálhigiéné. A lelki egészség társadalmi, munkaszervezeti, pszichokulturális és gyakorlati vetületei.* Tanulmánygyűjtemény, 1994.
- Buda Béla: *Az iskolai nevelés a lélek védelmében. Az iskolai mentálhigiéné alapelvei.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.
- Berne, Eric: *Emberi játzmák.* Háttér Kiadó, Budapest, 1987.
- Faber, E.–van der Schott, E.: *A lelki gondozói beszélgetés lélektana.* Budapest.
- Hézsér Gábor: *Miért? Rendszerszemlélet és lelki gondozó gyakorlat.* Pásztorálpszichológiai tanulmányok. Kálvin Kiadó, Budapest, 1996.
- Downs, Perry G.: *Tanítás a lelki fejlődés érdekében.* Association of Christian Schools International, 1998.
- Hámori Eszter (szerk.): *Pszichológiai eszközök az ember megismeréséhez.* Bölcsész Konzorcium, 2006.
- Bagdy Emőke, Klein Sándor (szerk.) *Alkalmazott pszichológia.* EDGE 2000 kft., Budapest, 2006.

## **Portik Erzsébet Edit**

### **Gyermeknevelés az ókori társadalmakban**

Az utókorra hagyott írásos emlékek, dokumentumok, bizonyítják, hogy a gyermek sorsa mindig foglalkoztatta az emberiséget az archaikus társadalmaktól egészen napjainkig. A különböző korok társadalmi palettáján sokszínű a gyermekképek interpretációja; és a gyermekekkel kapcsolatos mentalitás mindig az adott korban élő emberek felfogásában, vélekedéseiben gyökerezett (Vajda 1977).

A gyermekkortörténet értelmezése különböző korokban és különböző társadalmakban, kultúrákban eltérő szemléletet mutat. Koronként változott a gyermekfelfogás, és a különböző nézőpontok – a szülő-gyermek kapcsolat, a tanuló-nevelő kapcsolat, az eszmék és vélemények – gyakorta szöges ellentétei voltak egymásnak. Voltak korok, amelyek teljesen reformálták a következő nemzedék gyermekkorhoz fűződő vélekedéseit. A plurális gyermekszemlélet szempontjából fontosak a különböző interdiszciplináris kutatások, feltárások és a neveléstörténeti vizsgálódások, explicitté téve a nevelés történeti fejlődési folyamatát.

### **Nevelés az ókori keleti társadalmakban**

Az ókori emberek történelmének feltárása gyakran akadályokba ütközik. A kisgyermekkor kutatásának hiánya a sematikus gyermekség-fogalom jelenlétét sugallja, s a fennmaradt irodalom alig utal az iskoláskorúaknál fiatalabb gyermekekre.

Az ókori keleti kultúrákban sajátosan uralkodó gyermekszerepet és a felnőttek gyermekeik iránti attitűdjét vizsgálva – az élet és a halál ellentétes pólusa között – a gyermeki lét pozitívumait és negatívumait véltem felfedezni.

Az írott és képi források méltó bizonyítékai mindannak, hogy az ókorban is léteztek az alapvető szülői magatartásminták, létezett gyermek iránti szeretet, megértették a gyermek viselkedését és képzelete működését, felismerték gyermekeik érzelmi szükségleteit. Erről hűen tanúskodnak a művészi alkotások, az egyiptomi festmények, amelyek megszokott módon ábrázolják a gyermeket gyöngéden ölelgető, babusgató szülőt és felnőttet. A gazdag egyiptomi birodalom bőséges gyermekáldás színtere volt, és ellentétben más népek hagyományaival, praktikáival, kifejezetten tiltott volt a gyermekgyilkosság. A gyermekgondozás és -ápolás alapvető szabályait szem előtt tartva (az újszülötteket nem pólyázták) az édesanyák gyermekeiket hároméves korig szoptatták, csak a jobban

szituált családok alkalmaztak dajkát (Kákósy 1979). A kicsik és nagyok játékszelei (labda, baba, hintaló, fából készült állatfigurák) a maguk látványos egyszerűségével és funkcionalitásukkal nagy hasonlóságot mutattak a későbbi kultúrákban használt játékokkal.

A testi igények kielégítése mellett az egyiptomiak szorgalmazták a közvetlen nevelési módszerek alkalmazását, mivel ezek optimális alkalmazása kedvezően befolyásolta a gyermeki személyiség formálhatóságát. E hatások következtében a gyermek idő előtt alkalmazkodott az alapvető életviteli szokásokhoz, megtanult felnőtt módra viselkedni (Pukánszky 2001). Rangos elismerésnek számított, ha artikuláltan, választékosan, érett felnőttözhöz hasonlóan kommunikált környezetében.

Az írástudó szülők nagy gondot fordítottak gyermekeik képzésére. Gyakran maguk tanították gyermeküket, vagy tanoncként írnokok mellé adták az írás-olvasás elsajátítása céljából. Az utánczason és bemutatáson alapuló pedagógiai módszerek alkalmazása, a természettudományok megjelenése, a tankönyvek erkölcsi üzenete a helyes viselkedésre, a különböző szerepeknek való megfelelésre orientálták a gyermeket. Kivételes rend és fegyelem közepette folyt az elemi tanulás és képzés, majd ezt követte az alapos szakképzés. Az arisztokraták gyermekei azonos nevelésben részesültek a fáraó gyermekeivel, majd több éves „apródi” szolgálatot teljesítettek. A közrendűnek számított családok lányai hétköznapi, gyakorlatias műveltségüket fejlesztették, megtanulták a gazdálkodás fortélyait és a rabszolgákkal való bánásmódot (Horváth–Pornói 2002).

A gyermek primátusát megtaláljuk a *béber* és a *mezopotámiai* kultúrában is. Erről tanúskodik a következő sumer közmondás: „*Házasodj választásod szerint, gyermekek legyen szíved vágya szerint*” (Pukánszky 2001:37). Hammurápi törvénykönyve a kor leghűbb bizonyítéka, mely szerint: „*Az elvált asszony visszakapja bozományát, és ezen kívüül a szántóföld, kert és minden vagyon felét, hogy fel tudja nevelni gyermekeit*” (Gordon 1957 In: Pukánszky 2008:4). A gyermek fontos pozíciót töltött be a családban, mert a jövőt látták benne. Felismerték a kontinuitás lehetőségét, valamint a gyermeki viselkedés családi közegben való szükségszerű formálását, alakítását.

Mezopotámiában – a művelődés szempontjából – igen meghatározó szerepet töltöttek be az írástudók képzését szolgáló intézmények, az írnokképző „templomiskolák”. Az alapképzést – az írást, olvasást és számolást – a „tábla háza” (Édubba) nevezetű intézmény szolgáltatta. Biztosított volt a továbbképzés is – ez magasabb szintű ismeretátadást biztosított –, melynek színtere a „bölcesség háza” (Bét mummi) volt. Ez az intézmény adott helyett az apródképzésnek is. Az alacsonyabb réteg gyermekeinek nem adatott meg a „tábla házához” vezető út megismerése, csupán tapasztalatok útján sajátították el a

mesterségek alapvető fogásait. Az oktatás szorosan fűződött a neveléshez, s a gyermek fejlődését kiemelten követték. Konokul hitték és hangoztatták, hogy a gyermek tudásától, műveltségétől függ a város jövője. Az ókori Kelet kultúrái közül figyelemre méltó a kínaiak gyermekszemlélete, amelyet leginkább a hagyományok kultikus tisztelete határozott meg. A gyermeknevelés igen domináns vetülete az erkölcsi értékek megbecsülése a felnőttek iránti kötelező tisztelet és engedelmesség (Mészáros–Német–Pukánszky 2005).

Valamennyi közel-keleti kultúrában elismerték a gyermek fontosságát, de mindez nagyon is ellentmondásosan valósult meg. A primitív népek életviszonyait kutatva megtudjuk, hogy a gyermekvilágot a felnőttvilágtól elválasztó életkori határok képlékenyek, a gyermek biológiai fejlődésétől függően alakultak. Kezdetben a gyermek nagyon hamar felnőtt pozícióba került. Ezt tükrözte a beavatási szertartás is. Vagyis a sikeres avatási próbák után a gyermeknevet felnőtt névre cserélték, s ez a korai felnőtté válást vonta maga után.

### A görög nevelés archaikus korszaka

A görögök maradéktalanul asszimilálták a keleti kultúrák örökségét, nevelési szokásait, amelyek ezer szállal kötődnek ugyan a régebbi keleti népek műveltségéhez, ám az átvett elemekből sajátos, a keletitől eltérő világképet, világszemléletet alakítottak ki. Ez a folyamat eleinte a tradicionális értékek tiszteletét vonta maga után, majd később ezek helyébe lépett világszemléletük legnagyobb újdonsága, „*az ember felfedezése*”. A későbbi évezredek egész európai gondolkodásának, művészetének egyik legfontosabb meghatározó alapja az a felismerés, hogy: minden élőlény között a leghatalmasabb az ember mint minden dolgok legfőbb mércéje és végső célja (Berecki–Komlósi–Nagy 1988).

Az archaikus kor nevelési eszményét, a bátor harcosok nevelését kitűnően konstatálja a trójai mondanakör igen szerteágazó, gyakran ellentmondásos, bonyolult eseménysorozata, az Iliász és Odisszea. A katonai erényekben, a harci dicsőségben megtestesülő emberi nagyság a Homérosz-kori nemesség ideálja volt, s ennek az eszménynek megtestesítője Akhilleusz. Ugyanennek az arisztokratikus ideálnak volt természetes velejárója a vitézi büszkeség, a személyes érdek halálos szenvedélyű védelme. A fiatal fiúk erkölcsi ideáljaként feltűnt Akhilleusz, aki nemcsak lebírhatatlan vitézi erejéről, halálmegvető bátorságáról volt híres és követendő, hanem rendelkezett egy kivételes képességgel is, amely csak neki adatott meg: a sors látásának és vállalásának tudatossága (Mohácsy 1992).

Az Odisszea embereszménye már nem a „bátor ember”, nem a heroikus életeszményt megtestesítő harcos, hanem a sokat tapasztalt, bölcs, leleményes,

politizáló ember, aki okosan tudja használni az eszét. A harci erények helyett tehát egy modernebb emberideál volt kialakulóban, amely kiváló példaként szolgált az egyre gazdagodó polgárság számára.

A görögöknél a nevelés már a családi körben kezdődött. Kivételes szertartás zajlott le a gyermek névadásának, családtagként való befogadásának tiszteletére. Az apának nyilatkoznia kellett, hogy fel akarja-e nevelni gyermekét. A szülők számára örömforrás volt a gyermek, és a harmóniát, a családi összetartozást jelentette. A felnőttek arra törekedtek, hogy minél talpraesettebb „csemetét” nevelhessenek. E határozott cél érdekében állandóan figyelmeztették a helyes viselkedés előnyeire, de ha szükségeltetett, a testi bántalmazáshoz folyamodtak. Ez tűnik ki Platón szövegéből: *„fenyegetésekkel és verésekkel térítve az egyenes útra, éppen úgy, mint ahogy az ember egy meghajlított és meggörbített fadarabot kiegyenesít”* (Platón 1983:325).

A görögök hittek abban, hogy a gyermek testileg és szellemileg egyaránt nevelhető. Ezt igazolja Plutarkhosz állítása is: *„Abogy a gallyat hajlítják, úgy nő a fa.”* A görög bölcs ma is érvényesnek tűnő, hasznos tanácsokkal, intelmekkel látta el az anyákat: *„Maguk szoptassák csecsemőiket, mert a szoptatás révén, kedvesebbek lesznek gyermekeikhez, és szívesen kimutatják szeretetüket”* (Pukánszky 2001:39). A család kebelén nyiladozó lélek felbecsülhetetlen értékét igen patetikus sorokban említi Plutarkhosz, mikor lánya elvesztése miatti fájdalma enyhítéséről írt levelében: *„Az öröm, melyet a gyermek nyújt, teljesen tiszta és mentes minden baragos indulattól és nehezítéstől..., mert a világon ő volt a leggyönyörűsebb lény, akit magamhoz ölelhettem, akít láthattam, hallhattam, így az a gondolat, hogy ő velünk él és társunk, nagy örömet szerez, sőt sokszor nagyobb örömet, mint bánatot”* (French 1998, id. Pukánszky 2001:40).

Az archaikus kor nevelési gyakorlata eléggé töredezett és hiányos a pedagógiatörténetben. Két fontos színteret tartanak számon: a háborút és a népgyűlést. Az előbbi a harci készségek elsajátítását, a fegyverforgatást szolgálta, míg az utóbbi a kiváló kommunikációs képességeket erősítette. A gyermekek az élet iskolájában szereztek a legtöbb tapasztalatot, és ott gyűjtöttek ismereteket a felnőtté válás folyamatában. A lányok nevelése a ház körüli munkálatok elvégzésében kulminálódott, kivéve a magasabb műveltséggel rendelkező nők esetében.

Ha mélyrehatóbb képet akarunk kapni az ókori Görögország neveléséről, át kell tanulmányoznunk Spárta és Athén nevelési gyakorlatát a különböző pedagógiai vonatkozások sokaságával együtt. Történelmi tények alapján tudjuk, hogy a két városállam nevelési rendszere eléggé hosszú fejlődés eredményeként alakult ki, és később lényeges változásokon ment keresztül.

Spártában a hatalom a katonai arisztokrácia kezében volt, és törvény-szerűen a katonai nevelés vált hangsúlyossá. A nevelés legfőbb célja az állandó harci készenlétre való felkészítés, a jó katona kiképzése volt. Az államilag szervezett katonai nevelésben és kiképzésben a gyermekek már hét éves koruktól részt vettek, s közben hozzászoktak a rideg és mostoha életkörülményekhez. A szigorú testi nevelésen kívül a művelődés és műveltség gyarapítását igen elhanyagolták, és leginkább a katonai eszménykép kialakítása volt a cél. A lányok nevelése hasonló formát öltött, hiszen ők azok, akik egészséges fiúgyermeknek adtak életet Spárta dicsőségére. A nevelési elvek, szabályok kiterjedtek a felnőtt lakosságra is, mindenki az állam érdekét szolgálta a katonai táborral egyenrangú poliszban (Horváth–Pornói 2002).

Kétségtelen, hogy minden kornak megvan a maga sajátos embereszménye, melyet a nevelés során szem előtt kell tartani. Az ókori görögök elsőrendű feladatként könyvelték a gyermekek nevelését és a kultúra elsajátítását. Az ókori városállamban a nevelés célját a kalokagathia<sup>1</sup> fogalmával demonstrálták. Platón görög bölcse szerint: „*A helyes nevelésnek olyannak kell lennie, hogy képes legyen a testet és a lelket a lehető legszebbé és legderékábbá tenni.*” A nevelési folyamatban alapvetően a testi és az értelmi nevelést tartották célszerűnek. A nevelés a családban kezdődött, a tudásátadás pedig a különböző alapfokú intézményekben szerveződött (grammatikai, kithara, palaisztra). Grammatisztész házában az olvasás, írás, számolás elsajátítása volt a cél, Kitharisztész háza a zene, a játék és a tánc oktatásának adott otthont, Palaisztra pedig a gimnasztikai képzés kiváló színtere volt. Nagy hangsúlyt helyeztek a testi nevelésre, a helyes, edzett testalkat kialakítására. A Gümnaszion az idősebb gyermekek számára volt kiváló hely, ahol nemcsak testkultúrát fejleszthettek, hanem magasabb szellemi tudományok birtoklását is elérhették. Az oktatásba elvileg mindenki bekapcsolódhatott, de gyakorlatilag csak a jómódú családok gyermekei tanulhattak, legtöbbször a magánoktatás keretei között. A kiváltságos, módosabb réteg arra törekedett, hogy gyermekeiből jó polgár váljék, és tudatában voltak annak, hogy e cél elérése érdekében megfelelő műveltséget kell elsajátítani. E műveltség két komponensből állott:

1. a szakmai műveltség – az ehhez szükséges tudást a szüleitől sajátította el a gyermek;

2. általános műveltség – a polisz közéleti tevékenységében aktívan résztvevő polgár véleményt alkotott, és véleményét kifejezésre juttatta a különböző népgyűléseken, ahol kiváló szónoki tehetségét is csillogtatta, miközben bizonygatta jártasságát a különböző tudományok terén (történelem, mitológia, irodalom).

---

<sup>1</sup> Kalosz = szép, agatosz = jó (a szép és jó harmonikus egysége)

Az általános műveltség két részből állt:

1. a múzsai nevelés – a lélek nevelése, később a művészeti nevelés –, amely magában foglalta az irodalmat és a zenét;
2. a gümnasztikai nevelés – a mozgáskultúra és a sport gyakorlata.

A görög lányok nevelésének nem tulajdonítottak nagy jelentőséget, legtöbbjük csak a háztartás vezetését sajátította el, a politikai életben nem vehettek részt.

Az ókori Athén nagy bölcseleit behatóan foglalkoztatta a nevelés gondolata. A bölcs férfiak – Szókratész, Platón és Arisztotelész – neveléstörténeti szempontból is maradandót alkottak. Szókratész az erény taníthatóságával, a lélek és emberformálás kérdéskörével foglalkozott. Sajátos nevelő-oktató tevékenységében igen mesterien alkalmazta a kérdésekkel rávezető heurisztikus módszert. Ő az első bölcselelő, aki a gyermeki fejlődést különböző szakaszokra osztja, a születéstől 21 éves korig három fejlődési szakaszt különböztet meg. A bölcselelő úgy gondolja, hogy az első szakasz a családi nevelés ideje, és hangsúlyozza a testi nevelés fontosságát. Ugyanakkor kiemeli, hogy a figyelem középpontjában a mozgásigény kielégítése, a szervezet ellenálló képességének a kialakítása kell hogy álljon. A felnőtteknek alapvető nevelési eszközként tanácsolja a mesemondást és a játékot. A második szakasz pedig a tanulás kezdete. Grammatikát, rajzot és testgyakorlást sürget. Szerinte a harmadik szakasz az ifjúkor kezdete, mely megköveteli az alkotmány szellemében való nevelést. Az ifjak nevelése 21. életévük után fejeződik be, amikor megérették a házasságra.

Platón műveiben kiemeli a gyermeki fejlődést meghatározó tényezőket, valamint a játék személyiségépítő szerepét. Sajátos pedagógiai rendszere markánsan hatott a későbbi korok tudományos koncepcióira is. Arisztotelész is – akárcsak Platón – nyomatékosítja, hogy a nevelést az állam irányítása alá kell vonni. A filozófus – aki a nevelés célját az élet céljából vezeti le – úgy véli, hogy a társadalomnak és az egyénnek legmagasabb rendű törekvése az erkölcs elsajátítása kell hogy legyen. Erkölcsös az, akinek a vegetatív és az állati lelket sikerül alárendelnie a racionális léleknek. Lényegében a nevelés célja nem más, mint az értelem uralkodása az érzék fölött. A tanításra szánt ismeretek kiválasztásánál a hasznosságot tartották szem előtt. A görög gondolkodó az erkölcsi nevelés terén, a szokások kialakításában nagy szerepet tulajdonít a gyakorlatnak. *„Mint-hogy úszni is csak a hullámokkal való harc útján tanulhat meg valaki, ugyanúgy az erények sem valósíthatók meg másképp, mint az élet forгатagában kifejtett tevékenység útján”* (Hoffmann 2009:44).

Összegzésként megállapítható, hogy az ókori társadalmakban a szülők felismerték gyermekeik alapvető szükségleteit, életkori sajátosságait, játékszükségletüket, szeretetigényüket. A görögök egy magasabb rendű nevelés igényét

szorgalmazták, melynek csírái már kisgyermekkorban jelentkeztek. Kiváló filozófusaiknak köszönhetően gyarapították fejlődéslélektani ismereteiket, s ennek következtében hamar felismerték gyermekeik egyéni különbözőségét is. A görög kultúra prezentálja először a történelem folyamán a céltudatos nevelést.

## Nevelés az ókori Rómában

A római nevelés az előzőektől eltérő pedagógiai gyakorlatot tanúsított. Átvette a hellenisztikus görög kultúra és ezzel együtt a nevelés különböző értékeinek java részét. Meghatározó volt a „vir bonus” (derék férfi) eszményképe, amely az ősi paraszti társadalom értékeiből gyarapodott. Nagy hangsúlyt fektettek a gyakorlatiasságra a hadsereg szervezésében és a jogrendszer kidolgozásában. A római nevelés célja tehát a fegyelmezett, bátor, népéhez hűséges polgár nevelése volt. A hellenizmus előtti időben a római család egy zárt közösséget alkotott, amelyben a hatalom az apa kezében volt, s ennek köszönhetően meg is ölhette gyermekeit (French 1998).

A rómaiaknál szintén megtaláljuk az életkorok szerinti periodizálást. A kisgyermeket (infans) hétéves koráig anyja nevelte, s nagy fontosságot tulajdonítottak a gyermek játékos kedvének, a benne rejlő természetes kíváncsiságnak, az emlékezőtehetségnek. A fiúk nevelését hétéves kor után az apjuk folytatta. Megtanította írni, olvasni, számolni és gondoskodott a tizenkét táblás törvény elsajátításáról is. Apa és fia megjelent a Fórumon (a rómaiak közéleti tevékenységének színhelyén) is, hogy belekóstolhasson a gyermek korának politikai helyzetébe. Majd táborokban folytatódott a katonai életre való felkészítés. A hellenizmus korában a rómaiak nevelése igen furcsa fordulatot vett. Az anyák helyét a görög dajkák vették át, akik szoptatták és gondozták a csecsemőt. A görög nevelési forma nagyon sok vita tárgyát képezte. A görög magániskolák hamarosan tért hódítottak, és a szülők tandíj ellenében iskoláztatták gyermekeiket. A „ludus” nevű iskolákban nem lehetett eredményes elsajátításról beszélni, ugyanis a környezeti és tárgyi feltételek nagyon szegényesek voltak. Ide leginkább a plebejusok gyermekei látogattak el. Az olvasás és az írás elsajátítása kemény gyakorlást követelt. Az olvasás megkönnyítésére elefántcsontból vagy fából faragott betűkkel gyakoroltak. Fa- vagy viasztábla mélyedéseiben gyakorolták az íráselemeket, és a számtan elsajátítását abakusszal (számolótáblával) segítették. A játékos módszerek mellett rendkívül szigorú rend és fegyelem honolt. Divatos volt a fűzfavessző (ferula) és a szíjkorbács használata mint alapvető fegyelmezési eszköz. A római nevelésről elmélkedő írók közül *Marcus Fabius Quintilianus* (35 körül a század végéig) felhívja a figyelmet az édesanyák beszédének nevelő hatására, a játékos tanulás fontosságára, a versengési hajlamra és

szigorúan elítéli a testi fenytést. Az erkölcsös jellem kialakítását mindennél fontosabbnak tartja. Akárcsak nagy elődei, a nevelési elvek mellett teszi le a voksát, és az általa ideálisnak képzelt tanuló imázsát vetíti elénk: „*En az olyan tanítványt szeretem, kité a dicséret emel, a dicsőség boldogít, s ha legyőzzék, sír*” (Qintilianus 1968:1–2).

A rómaiak tehát gazdagították a görögöktől átvett gyermekképet, s legfontosabb hozadéka gyermekfelfogásuknak, hogy megtanulták örömeiket lelteni a gyermekben. Azonban lényegesen több ambivalenciával rendelkezve nagyon sok negatív vonást érzékeltek gyermekeikben.

Közel-Kelet, Görögország és Róma civilizációját áttekintve megállapítható, hogy mindhárom társadalom a jövő letéteményesének látta a gyermeket, azonban egyik sem idealizálta. Pontosan behatárolták a gyermeki fejlődés szakaszait, és felismerték a gyermeki személyiség differenciálódását.

### Gyermekáldozatok az ókori civilizációkban

A születés és a halál ellentétes pólusa között megtaláljuk a gyermeki lét szomorú és szörnyű aspektusait is. A régmúlt korokban a gyermek nem mindig jelentett igazi örömet a szülő számára. Erről tanúskodnak a gyermekgyilkosságok, amelyek rendszerint rituális áldozatok formájában történtek. Archeológiai források bizonyítják, hogy Kr. e. 7000-ig visszamenőleg gyermekáldozatok csontjaira bukkantak Jerikóban. Ez a rituálé ismert volt Föníciában, az ír, a kelta, a gall és a skandináv törzsek történetében is. A jelenséggel kapcsolatos felfogások szerint ez a szokás a termékenységkultusz magyarázatában gyökerezik: „*Kiindulópontja az az elképzelés, hogy a termékenységet nyújtó, az élet folytonosságát fenntartó és ezen belül a gyermekáldást is biztosító isten részesezését kívánja saját adományából, éspedig mindannak e legjavát, a „legelejét”, amit ő maga adott: a természet szengéjét, az állatok első ellését, a házastársak első gyermekét*” (Hahn–Máté 1972:12).

Az ókori népeknél a punok rendelkeznek a gyermekáldozatok legragikusabb példáival. Karthágó történetében számtalan abszurd kép igazolja, hogy megszokott jelenség volt az emberáldozatnak valamilyen formája. Archeológusok több olyan áldozati máglyát (hekatomba) fedeztek fel, amelyekben gyermekáldozatok csontjait tartalmazó urnák voltak. Később a rítus ősi előírásait már nem vették komolyan, így a Kr. e. 4. században a szülők gyermekeik helyett „helyettesítő áldozatot” mutattak be, leggyakrabban bárányokat áldoztak fel (Pukánszky 2003). Diodórosz görög történetíró beszámolójából tudjuk, hogy Kr. e. 310-ben, amikor Agathoklész, szürakuszai hadvezér seregei Khartágó városának kapui előtt álltak, a város urai arra szólították fel a legkiváltságosabb családokat, hogy az istenek kiengesztelésére áldozzák fel elsőszülött gyermekeiket. A történetíró szerint legalább háromszáz család önként ajánlotta fel elsőszülött gyermekét, és kétszáz nemesi származású csecsemő esett a

tűzhalál martalékává (Hahn–Máté 1972). E szörnyű rítus maradványait őrzik a gyermekjátékok és a sírkövek is. Ez a sajátos atavisztikus szemlélet Khartágó népének történetét stigmatizálja.

A polinéziaiak rendszeresen megölték gyermekeik kétharmadát, az angolai hódító jagák – háborús helyzetben – megölték gyermekeiket, hogy ne akadályozzák a nőket a menetelésben (Frazer 2005). Az újszülöttek kitevéséről *Arisztotelész* írásba foglalta: „*Úgy intézkedjék a törvény, hogy semmiféle korcs szülöttet nem szabad felnevelni – viszont a gyermekek nagy száma miatt, ha a szokásrend azt úgy is megakadályozza, egyetlen újszülöttet sem szabad kitenni, mert hiszen ezek úgyis batárt szabnak a túlságos szaporaságnak, ha pedig ennek ellenére történik, el kell hajítani a magzatot*” (Arisztotelész 1984). Az idéten, nyomorék csecsemő számára Taügetosz hegyén egyetlen pokoli hely tángott: az Apothetai szakadék (Plutarkhosz 1987). Athénban gyalázatos emberkereskedelem folyt Szólon törvényeinek megjelenéséig. Gyakran voltak áldozatok a pubertás korú lányok, leginkább azért, mert férjhez adásukhoz hozományt kellett adni. Új-Írországban az ilyen korú lányokat négy-öt évre külön kunyhóba zárták, sötétben nem volt szabad a földre lépniük (Frazer 2005).

A kitevésnek, letaszításnak, amely rokon cselekedet volt az elsőszülöttek feláldozásával, a különböző kultúrákban megvolt a közösség mindennapi megélhetését is védő funkciója, s a transzcendenciával, a túlvilági erőkkal, az istennel kapcsolatos (Kálmán–Könczey 2002).

Természetesen a fenti példák csak töredékek az adott kor nevelési gyakorlatából, amelyek a vadságból és barbárságból gyökereznek. Lloyd deMause koncepciója igazoltnak látszik: az ókori Kelet népeinek körében a gyermek nem jelentett igazi értéket. Szerinte: „*A gyermekkor története rémálom, ameből csak mostanában kezdünk felébredni. Minél távolabb megyünk vissza a történelemben, annál alacsonyabb a gyermekekről való gondoskodás színvonala, és annál nagyobb a valószínűsége, hogy a gyermekeket megölték, kitétték, testileg bántalmazták, terrorizálták, vagy szexuálisan bántalmazták*” (Vajda–Pukánszky 1988:13).

Az írásos források tanúsága szerint az utókor egy sokat vitatott múlt pedagógiai aspektusaiból merített szemléletmóddal ismerkedhetik meg. Nem csodálkozunk ezek után, hogy a kiváló angol történész Arnold Toynbee (1972) két tucat civilizációt sorol fel, amelynek többsége nyomtalanul merült feledésbe. Egyet lehet érteni a következő okfejtéssel, mely szerint: „*Mondhatja-e bárki, hogy ezeknek az áldozatoknak otthonuk volt ez a világ?*” (Hankiss 2006:45).

A történeti áttekintés alapján megkíséreltem vázlatosan bemutatni az ókori társadalmak gyermekképét, nevelési gyakorlatának változásait, jelezve a gyermekkutatás irányait, és a legjelentősebb kutatók álláspontjait. Konzekvenciámat a korszellemből indukálva fogalmazom meg: a gyermekkor története, a

nevelés értelmezése különböző korokban és kultúrákban sokszínű paradigma-  
tikus magyarázatokkal szolgál.

### Felhasznált irodalom

- Falus Róbert: *Platón válogatott művei*. Európa Könyvkiadó, Debrecen, 1983.
- Frazer, J. G.: *Az aranyág*. Osiris Kiadó, Budapest, 2005.
- French, Valerie: *A gyermek batásának története*. In: Vajda Zsuzsanna–Pukánszky Béla (szerk.) *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény. Eötvös Kiadó, Budapest, 1998, 42–66.
- Hankiss Elemér: *Félelmek és szimbólumok*. Osiris Kiadó, Budapest, 2006.
- Hoffmann Zsuzsanna: *Antik nevelés*. Iskolakultúra-könyvek 35. Veszprém, 2009.
- Horváth László–Pornói Imre: *Neveléstörténet*. Bessenyei György Kiadó, Nyíregyháza, 2002.
- Kákossy László: *Ré fiai*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1979.
- Kálmán Zsófia–Könczei György: *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó, Budapest, 2002.
- Mészáros István–Németh–András–Pukánszky Béla: *Neveléstörténet*. Osiris Kiadó, Budapest, 2003.
- Platón: *Válogatott művei*. Európa Kiadó, Budapest, 1983.
- Plutarkhosz: *Párbuzamos életrajzok*. Ford. Máthé Elek. Magyar Helikon, Budapest, 1987.
- Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest, 2001.
- Pukánszky Katalin: *Gyermekkor-történeti tanulmányok*. Fordítás. [www.nevelestortenet.hu](http://www.nevelestortenet.hu), <http://www.mek.niif.hu>
- Quintilianus: *Szónoklattan*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1968, 1–85.
- Tölgyesi József: *Kis magyar neveléstörténet*. In: *Tanítás – Tanulás*, 3. évf., 2006, 10. sz., 14–15.
- Vajda Zsuzsanna–Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény. Eötvös Kiadó, Budapest, 1998.

## Jakab Irma Tünde

### A programozás oktatása kicsiknek és nagyoknak

A 21. század követelménye, hogy alkalmazkodni tudjunk az állandó változásokhoz, és ez nemcsak a felnőttekre, hanem a gyermekekre is érvényes. Manapság sok gyermek naponta érintkezik számítógéppel valamilyen formában, és ezeket a gépeket egyre többet használjuk az oktatásban is segédeszközként.

A mai fiatalokat digitális *bennszülöttek*nek tekintjük, mert könnyen tájékozódnak a digitális világban, pillanatok alatt küldenek szöveges üzeneteket, játszanak online játékokat, és megerőltetés nélkül böngésznek a weben. De ez valóban azt jelenti, hogy ők hasznosan alkalmazzák a digitális technológiát? Képesen vannak közöttük, akik képesek létrehozni saját játékaikat, animációikat, szimulációikat.

Fontos, hogy a gyermekek megtanulják a matematikai és számítási fogalmakat, és ugyanakkor kreatívan, szisztematikusan gondolkodjanak, és képesek legyenek másokkal együttműködni.

Számos olyan tanulási lehetőség van, amely a számítógépet nemcsak bizonyos anyagok szemléltetésére használja, hanem a számítógépes programozás segítségével, lehetőséget nyújt az aktivizáló tanulásra, a digitális és matematikai kompetenciák együttes fejlesztésére.

Ahhoz, hogy a diák, a számítógép segítségével, tervezni és alkotni tudjon, szükséges valamilyen programozási nyelv ismerete.

A programozás fejleszti az algoritmikus gondolkodást, a problémamegoldó készséget, a tervezési stratégiák – modularizáció és iteratív tervezés – megtanulását.

Számos olyan programozási környezet létezik, amelyet kifejezetten tanulási, tanítási célra fejlesztettek ki. Jó példa erre a Lifelong Kindergarten csoport (MIT Media Lab, Cambridge, Ma, USA) által, 8–16 évesek számára tervezett, a régi Logo és LEGO/Logo világ ötvözete, a Scratch programozási környezet.

#### Miért Scratch?

Azért Scratch, mert a fejlesztői olyan programozói környezetet igyekeztek kialakítani, amely:

- vizuális és interaktív, vagyis a programozó számára minden kéznél van jól látható helyen, így azonnal követheti az utasítások végrehajtásának az eredményét;

- gyermekbarát, vagyis nemcsak a hagyományos matematikán alapuló, hanem olyan feladatok megoldására is alkalmas, amelyek érdekesek a gyermekek számára. A gyermekek mindig pontosan tudják, hogy mit szeretnének. Ebben a környezetben lehetőség van álló- és mozgóképi, hang- és zenei elemek párhuzamos ötvözésére, a gyermekek önálló kutatásokba kezdhetnek, miközben „észrevétlenül” tapasztalatot és programozói ismereteket szereznek.
- nevelő hatása van. A Scratch programozási nyelv fejlesztésével párhuzamosan fejlődött a Scratch weboldal (<http://scratch.mit.edu>), ahová bárki feltöltheti saját „alkotásait”, amelyeket azután mások kipróbálhatnak. Ezáltal kialakult egy közösség, ahol segítséget, támogatást lehet kérni, véleményezni lehet mások munkáit, de ugyanakkor el kell viselni a többiek meglátásait, még akkor is, ha kritikát tartalmaznak.



## Mi a Scratch?

A Scratch egy ingyenesen letölthető vizuális programozási környezet, amelyet elsősorban a gyermekek számára hoztak létre, azzal a céllal, hogy a programozást vonzóvá, érdekessé, elérhetővé tegyék számukra.

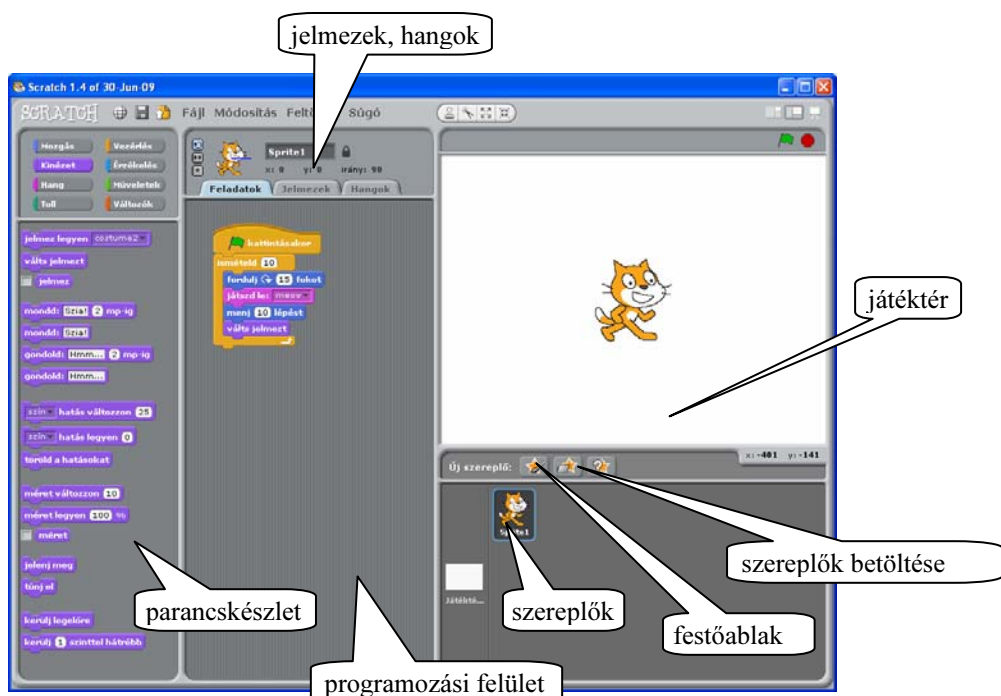
- Szereplőközpontú, dinamikus, támogatja a játékok, animációk készítését. A különféle médiaelemek – kép és hang – vegyes használatával teret kap a

programozó képzelőereje, és olyan interaktív programok születnek, ahol megmutatkozik a kreativitás. A programozó nemcsak a beépített elemeket használhatja, hanem elkészítheti és importálhatja a saját szükségleteinek és ízlésének megfelelőket is.

- Objektumorientált. Egy Scratch program alapeleme a szereplő(k). A program parancsai, utasításai valójában a felhasznált szereplők tulajdonságait és viselkedését írják le.

A környezet többnyelvű. Ha létezik a megfelelően beépített fordítás, a programkódot mindenki a saját nyelvén szerkesztheti, illetve a mások által írt kódot a saját nyelvén tekintheti meg.

### Hogyan Scratch?



A Scratch felülete barátságos, áttekinthető, a kiadható parancsok közvetlen elérésűek. Helyes használatukhoz a Súgóablak nyújt gyors segítséget. A felület nyelve tetszés szerint átállítható, így a különböző nyelven programozók könnyedén megértik egymás programkódjait. Tartalmaz menüsört, eszköztárat, programozói felületet.

A programozói felület három fő részre van felosztva: parancskészlet, programozási felület, játéktér.



interpretált, párhuzamos végrehajtást támogató tulajdonságainak köszönhetően, alkalmas bonyolult feladatok elvégzésére. A Scratch-csel megtanítható a programozáshoz szükséges módszeresség. Ez a program eredményesen használható a következő célokból.

- A karakterkészlet (font) és grafika fogalmának megértése egy tetszetős végtermék létrehozása érdekében.
- Hang és grafikai elemek ötletes feldolgozása multimédiás alkalmazásokban.
- Információátadása animáció és a zene közvetítésével.
- Olyan alkalmazások elkészítése, amelyek egy-egy téma transzdiszciplináris jellegét tükrözik.
- Események vezérlése: tervezés, tesztelés és utasítássorozatok módosítása.
- Egy szereplő mozgatása a képernyőn, és annak reagálása a környezetre.
- Parancssorozatok készítése.
- Feltételes utasítás használata egy cselekvés lefolyásának meghatározására.
- Parancssorozatok ismétlése.
- Billentyűzet és az egyéb események kezelése.
- Változók alkalmazása.
- Üzenetek és kérelmek közvetítése az alkalmazások ellenőrzése javára.

A Scratch használata – a diákok életkori sajátosságának függvényében – két részre osztható:

A kisebbeket (8–12 évesek) főként az animációk készítése nyűgözi le. Ezek elkészítése kevés programozási ismeretet és tapasztalatot igényel, helyet ad a kísérletezésre, az eredmény pedig látványos. Megtanulnak használni egy új rajzolóprogramot, belekóstolnak a multimédia világába. Megismerkednek az egyszerű utasításokkal, megértik az ismétlések lényegét.

A nagyobbak (13–16 évesek) megpróbálkozhatnak a játékkészítés rejtelmeivel. Ezen a szinten fontos az utasítások működésének pontos ismerete. A környezet sajátossága, hogy a szereplők feladataikat párhuzamosan hajtják végre. A program helyes működésének előfeltétele a helyes algoritmus megtervezése, a szereplők közötti kapcsolatok feltérképezése, az ütemezés és az ellenőrzés.

Ha a diák eljut arra a szintre, hogy tud absztraktizálni, képes lebontani a feladatot egyszerű elemekre, majd ezeket visszaépíti egy logikus szerkezetbe, ami egy helyesen működő programot eredményez, akkor megérte a fáradozást tanár és diák számára egyaránt.

## Fehér Katalin

### Az erdélyi felvilágosodás pedagógiai gondolkodói

#### Kozma Gergely

Kozma Gergely 1774. szeptember 19-én született Szentgericén, Kozma Mihály unitárius esperes, egyháztörténet-író ötödik gyermekeként. Tanulmányait a tordai és a kolozsvári unitárius gimnáziumban végezte 1797-ben, majd ötvenkét éven át unitárius papként működött Szentgericén és Kövenden. Ifjú korában színdarabokat fordított németből, Kleist és Kotzebue darabjait. Mindkettőt nagy sikerrel játszották műkedvelő színtársulatok. Kotzebue fordítása nyomtatásban is megjelent.<sup>1</sup> A korszak jelentős írói, Csokonai, Döbrentei és Kazinczy is<sup>2</sup> elismeréssel szóltak a fordításról. Kazinczy és Kozma Gergely éveken át leveleztek, és egyszer, Kazinczy erdélyi útja során találkoztak is.

Kozma Gergely papi szívvel-lélekkel hivatásának élt. Prédikációit kézzel írta, ötvenkét éves szolgálata alatt. Minden vasárnapra és ünnepnapra új beszédet írt. Azért, hogy a kötetés költségeit megspórolja, megtanulta a könyvkötést, „s könyveinek szép kemény kötését, aranyozását, s a sarkakra nyomott címezését mind saját kezűleg eszközölte.”<sup>3</sup> A kötetek egy része megtalálható a Román Tudományos Akadémia Könyvtárának Kézirattárában, Kolozsváron, az Unitárius Kollégium kéziratai között.<sup>4</sup>

1802-ben Kolozsváron jelent meg egy latin című, ám magyar nyelven íródott halotti beszéd,<sup>5</sup> melynek szerzője Kozma Gergely. Az 54 lapra terjedő mű látszólag valóban alkalmi temetési beszéd, melyet Nyárad Gálfalvi Nagy Susánna temetésén mondott el a szerző 1802. március 7-én. A mű első és utolsó

---

<sup>1</sup> Koetbuze: Szerecsen rabok. Ford. Kozma Gergely. Pozsony–Pest, Landerer, 1802.

<sup>2</sup> Kazinczy levele Kozma Gergelyhez. Regmec, 1802. december 19. In. Kozma Ferenc: Kozma Gergely unitárius pap és esperes életrajza. Kolozsvár, 1876. K. Papp M. nyom. Függelék.

<sup>3</sup> Vö.: Kozma Ferenc, idézett mű.

<sup>4</sup> Kozma Gergely: Prédikációk (1787–1813). Román Tudományos Akadémia Könyvtára, Kézirattár, MSU 445.

<sup>5</sup> Kozma Gergely: Congregatio mixta marcalis moralis, avagy olyan halotti tanítás, melyben a közönséges hivatalt megérdemlő aszszonynak tulajdonságai leiratnak, és egy régolta üressen vólt aszszonyi hivatalra is candidatio lészen. Melyet minekutánna már a ns. maros széki marcalis congregationak napja mart. 15-re határozottnak lenni kihirdettetve volt, néhai Nyárad Gálfalvi Nagy Susánna aszszonyinak... néhai Botos Péter ur özvegyének érdemlett utolsó földi tisztessége megadására készített és el is mondott Geritzén, 1802. Hochmeister, Kolozsvár, 1802, 54 p. – A mű egy példánya, mely valószínűleg Kozma Gergely könyvtárából, örökösei adományaként került a kolozsvári Unitárius Kollégium könyvtárába, ma megtalálható a Kolozsvári Akadémiai Könyvtárban. (Jelzete: C 98349)

néhány oldalán a halott kiváló tulajdonságait, érdemeit ecseteli a szerző, és a családot a bibliából vett idézetekkel vigasztalja. A mű nagy részének szövege azonban lényegében nem más, mint szenvedélyes hangú tiltakozó felhívás a korabeli gyermeknevelés és iskolai oktatás elmaradottsága, a felnőttek mélységes tudatlansága ellen. Az első rész a nők egyenjogúságának kérdéseivel foglalkozik, a második rész pedig nevelés- és oktatásméleti problémákat, felvilágosult iskolapolitikai elképzeléseket tárgyal.

A szerző abból a gondolatból indul ki, hogy mivel a nők ugyanolyan szellemi képességekkel rendelkeznek, mint a férfiak, azonos politikai és művelődési jogok illetik meg őket, mint a férfiakat. „Talám azt állítják a Férfiak, hogy az asszonyok a Természettől s annak bölts Urától nintsenek oly nemes tehetségekkel fel ruházva minéműekkel a Férfiak bírnak, s mellyek a Hivatalok viselésére meg-kívánhatók? De ebben meg tsalatkoznak, mert a gondolkozó, okoskodó, meg-fontoló, ítélő erő és tehetség, az érzésre való nemes ösztön, a jó tselekedetre vonzó kötelesség, a jó s rossz között választást tehető szabad akarat, egy halhatatlan, és szüntelen elébb, s többre törekedő Lélek nem tsak a Férfji, hanem az Asszonyi nemnek is természeti praerogatívája.”<sup>6</sup>

Tehát, ha a férfiak és a nők képességei között nincs különbség, mi lehet az oka annak, hogy a nők nem kapnak azonos képzést és jogokat a férfiakkal? „Én meg-vallom egyenesen, gyanakszom: hátha tsak az Asszonyokon uralkodni kívánó Férfjiaknak tyrannismusa... szülte egyedül azt, hogy az Asszonyok a közönséges hivatalokból ki-maradjanak; hogy ennél fogva a Férfjiak az Asszonyokkal szabad kénynek, s tettszések szerént bánhassanak.”<sup>7</sup>

Kozma Gergely véleménye szerint a férfiak önkénye az oka annak, hogy a nők nem juthattak jogokhoz, holott sokan alkalmasak lennének, a családi körön túl, hivatalviselésre is. „Igazságtalanság az Asszonyokat a Hivataloktól teljességgel eltüntetni, holott azok is érdemesek, vagy ahoz képest neveltetvén érdemesek lehetnek közönséges Hivatalba is lépni.”<sup>8</sup> A szerző arra is választ ad, milyen hivatalokra lennének alkalmasak a nők. Alkatuk, lelki beállítottságuk miatt főként betegápolási, nevelési és oktatási feladatok ellátására tartja alkalmasnak őket, de azt sem zárja ki, hogy egyes kiváló képességű nők politikai, közéleti pályára léphetnek, ha a férfiakkal azonos magas színvonalú képzésben részesülnek.

A jó nevelést a szerző mindkét nem számára alapvető fontosságúnak tartja. Mint minden felvilágosult gondolkodó, Kozma is úgy érzi, a jó nevelés és a korszerű oktatás a feltétele a haladásnak. A szerző azt a rousseau-i elvet hangsúlyozza, hogy a gyermek lelke a születésekor még tiszta tábla, a jó, illetve a

<sup>6</sup> Kozma Gergely idézett műve, p. 7.

<sup>7</sup> Kozma Gergely idézett műve, p. 9.

<sup>8</sup> Kozma Gergely idézett műve, p. 11.

rossz nevelés alakíthatja aztán, amivé végül lesz. „A Nevelésnek annyi befolyása vagy az Emberiség boldogságára vagy szerentsétlenségire, hogy némelyeknek hitel felett valónak tedzhetnek. Az ember a természeti születés által még csak valami, a külső, kedvező környüállások, a szerentsés nevelés által pedig minden lehet belőlle.”<sup>9</sup> Véleménye szerint a nevelés a legfontosabb dolog a világon, hiszen ezen múlik az emberek jövője. Felteszi a kérdést: „Avagy tehát a nevelésre, erre az emberiség boldogsága egének sarkára fordíttatik-e olyan különös figyelem, a milyet érdemlene?”<sup>10</sup> Keserűen állapítja meg, hogy hazánkban kevés gondot fordítanak rá.

A hazai „sínlődő nevelés mélyebb sebei” közül a szerző első helyen említi az anyai nevelés hiányosságait. Rousseau nyomán ő is azt vallja, hogy az anyának elsőrendű feladatai vannak a jó nevelés megalapozásában. Erősen ellenzi azt az előkelő körökben általános szokást, hogy a születés után a gyermekeket nem az anya szoptatja, gondozza, hanem fizetett dajkákra bízzák őket. „A kiknek legelsőbbben vagy befolyások a nevelésre, azok az anyák, vagy legalább azoknak kellene lenni. S még is – fájdalom! – láthatni sok anyákat kik magzatjaiknak csak szülő, de nem nevelő anyjai.”<sup>11</sup>

A szerző jól látja, hogy a csecsemő- és kisgyermekkori anyai nevelés hiánya súlyos károkat okoz a gyermek későbbi fejlődése szempontjából. A gyermeket előbb szoptató, majd szárazdajka gondjaira bízzák.

A saját kényelmüket féltő, a szórakozást hajszólo anyák „katjairól az ártatlan kiseddet a pumi kutyátska, vagy a módítól authenticáltatott szokás, vagy egyéb, le-hengerli, s nem lévén szerentséje a tsetsemőnek, hogy édes Anya emlőiből vehesse tápláltatását, azon élés házakból, mellyeket a bölts természet számokra elegendő eledellel meg-töltött.”<sup>12</sup>

A természet törvényeit semmibe vevő anyák nemcsak a csecsemő szoptatását bízzák idegenre, hanem a gondozást is más végzi el helyettük. Így az a szoros érzelmi kapocs, ami anya és gyermeke között az első időkben kialakulhatna, meg sem születik. A szerző azt is nagyon károsnak tartja, hogy a későbbiekben a dajkák szerepét külföldi nevelők veszik át. A külföldi nevelők alkalmazása „káros következéssel jár, mert miattok a Nemzeti Character elvész, az egyenes gondolkozás módja a pallérozás színe alatt el-aljasodik, a Nemzet, s Haza szeretete hangzattá válik, a nemzeti öltözet, s ősi viselet útálatba megyen, a honi erköltsök színesebb, de férgesebb erköltsökkel tseréltetnek fel.”<sup>13</sup>

---

<sup>9</sup> Kozma Gergely idézett műve, p. 19.

<sup>10</sup> Kozma Gergely idézett műve, p. 21.

<sup>11</sup> Kozma Gergely idézett műve, p. 21.

<sup>12</sup> Kozma Gergely idézett műve, p. 23.

<sup>13</sup> Kozma Gergely idézett műve, p. 25.

A házi nevelésről szólva a szerző elítéli a kényeztetést és a túlzott keménységet a nevelésben. Véleménye szerint az engedékeny nevelés, a túlzott kényeztetés az a forrás, melyből „a tékozlás, a szülői tiszteletnek elvesztése, a magahittség, az akaratos vakmerőség, a kevélység, az emberiség iránt való érzéketlenség”<sup>14</sup> fakad. Ugyanilyen károsnak tartja a túlzott keménységet is: „Vagynak nem kevesen, kik gyermekeiket legkisebb hibájukért rendkívül ostobán büntetik, indulatjoktól elragadtatván a fenytéknek határt vetni nem tudnak. Azoknak legkisebb ártatlan szabadságot sem engednek, tőlök alaton szolgálai félelmet, vak engedelmességet kívánnak. Az ilyenek szülőjöknek ugyan engedelmeskednek, de félnek tőlök, mint rajtok kegyetlenkedő tyrannusaiktól. Bennök nem barátjokat, hanem ellenségöket képzelik. Szemök előtt jámborságot kénytelenítvén tettetni, beszívják a kétszíniséget, alattomos titkolózást. Ezekből nevednek majd azok a szülői tyrannusnak rablántzait széllyel szakgató szökevények.”<sup>15</sup>

Kozma Gergely nemcsak az otthoni, hanem az iskolai túlzott szigort, a testi fenytést és a lelki terrort is mélyen elítéli. „A tapintatlan és indulatos fenytés, a durva, megbecstelenítő lehordás, a testi büntetésnek a szó szoros értelmében vérengzéssé fajulása némelly tanítóink által valóságos virtuozitással gyakoroltatott. Ezek iskolájában a növendékek legfőbb erényül a szolgálai félelem, a vak engedelmesség tekintetett. Az ilyen nevelés gyümöltsei a titkos gyűlölség, lappangó bosszúállási vágy, hazudni kész titkolózás, s a tekintély örök megvetése lettek.”<sup>16</sup>

A szerző nemcsak a nevelés kérdéseiben vall felvilágosult elveket, hanem az oktatás tartalmának korabeli fogyatékoságait bemutatva szót ejt számos korszerűsítési törekvről is. A falusi iskolák tananyagrendszerét vizsgálva megállapítja, hogy a falusi népiskolák legtöbbször úgy kerül ki a gyermek, hogy ott semmi hasznosat nem tanult, „sem írni, sem olvasni, sem józanon gondolkodni nem tud”. Felnőtt korában ez alapvető gondokat okoz, hiszen egy adásvételi szerződést elolvasni, egy levelet vagy kérvényt megfogalmazni sem tudnak.

Kozma szerint a következő tantárgyakat kellene a népiskolákban tanítani:

– miután a gyermek jól megtanult olvasni és írni, elsajátította vallása alapvető tanait, meg kellene tanítani őt „a természet históriájára;

– a világnak geographiai és physicali esméretire, és közönséges történeteire röviden, hazájának geographiai, históriai és polgári esméreteire, nemzetei törvényeinek rövid summájára, a számvetés mesterségére, különböző levelek helyes készítésére, a házi és mezei gazdaságnak fundamentomira, a mechanikának kezdeteire, a hazájában és szomszéd tartományokban forgó pénzeknek és

<sup>14</sup> Kozma Gergely idézett műve, p. 26.

<sup>15</sup> Kozma Gergely idézett műve, p. 27.

<sup>16</sup> Kozma Gergely idézett műve, p. 29.

mértékeknek esméretire, az erköltstudomány azon részeire, mely hazájához minden vallásbéli tekintet nélkül tartozó köteleességeket foglalja magába.”<sup>17</sup>

A Kozma Gergely által felvázolt tananyagrendszer a felvilágosodás pedagógiai eszmerendszerének alapos ismeretéről tanúskodik. Mint az európai felvilágosult gondolkodók, ő is erőteljesen természettudományos-gyakorlati jellegű ismereteket kíván a felnövekvő ifjúságnak nyújtani. Nem hiányozhat a falusi iskolák tananyagából a földrajz, a történelem, az állampolgári ismeretek, a fizika, a matematika, az alapvető gazdálkodási ismeretek, és a Locke által oly erőteljesen hangsúlyozott kereskedelmi levelezés sem.

Áttérve a katolikus gimnáziumok és a református kollégiumok tananyagára, Kozma úgy véli, hogy ezekben a latin helyett a magyar legyen a tanítás nyelve. Minden tárgyat nemzeti nyelven oktassanak. Kerüljenek előtérbe az eddig többnyire elhanyagolt természettudományok. A „kiholt nyelvek helyett” tanítsanak „mai virágzó nyelveket”. Követeli, hogy a leendő tanítóknak és papoknak „az okos gyermek-nevelésnek theoriája egész kiterjedésében taníttassék”. 1802-ben a neveléstudomány oktatásának fontosságát még kevesen ismerték fel, ezért számít olyan jelentősnek ez a kijelentés.

Kozma lényegesnek tartja a rendszeres testgyakorlást a serdülő ifjak számára, amit szerinte a gimnáziumokban szervezeten kellene megoldani.

Különösen érdekes és szokatlan, amit a papok neveléséről ír. Alapvetően fontosnak tartja, hogy „minden papokká nevelendő ifjoknak szívéből a fanatismusnak indulatja még jókorán gyökerestül kiszakgattassék, s helyébe a munkás felebaráti szeretet, és józan philosophián fundált tiszta critica minden tudományok felett beléjük oltattassék.”<sup>18</sup> Igazán nem megszokott a vallási fanatizmusnak ez az engesztelhetetlen elítélése a 19. század legelején.

Kozma Gergely ugyanolyan lényegesnek tartja a leányok helyes nevelését, mint a fiúkét. Hangsúlyozza, hogy kizárólag a jól képzett, értelmes, kritikus gondolkodású nők nevelhetik helyes elvek szerint leendő gyermekeiket. Helyteleníti, hogy a leányok nálunk többnyire csak házi nevelésben részesülhetnek. „A messze haladott Brittusok és más tsinos nemzetek” példáját szem előtt tartva „köznevelő-házakat” kíván leányok számára felállítani, ahol a fiatal lányok megismerkedhetnek a „józan philosophiának sarkalatos igazságaival, a természettel, és annak históriájából azon részekkel, melyek őket legközelebből illetik, nemök nyavalyáival, s orvosló eszközeivel, önnön magukkal, a jó gazdasszony-ságnak minden részletivel, a helyes nevelésnek mesterségével.”<sup>19</sup>

A fenti, nőnevelésre vonatkozó elképzelések a 18–19. század fordulóján igen haladónak, csaknem forradalminak számítottak. A nők számára a filozófia,

---

<sup>17</sup> Kozma Gergely idézett műve, p. 30.

<sup>18</sup> Kozma Gergely idézett műve, p. 32.

<sup>19</sup> Kozma Gergely idézett műve, p. 35.

az egészségtani, orvosi, pedagógiai ismeretek oktatását általában feleslegesnek, sőt károsnak tartották ebben a korban. Kozma Gergely arra is választ ad, miért van mindezen ismeretekre szükségük a nőknek. Ha korszerű és hasznos dolgokra tanítanak a lányokat, szervezett formában képzett nevelők, akkor „nem lenne kéntelen az asszony más szemeivel látni, más vélekedéseivel, akár jó, akár rossz légyen az, megelégedni. Így válhatnának a szép asszonyi állapotból értelmes asszonyok, a férfiakkal elsőség felett vetélkedő emberek, jól nevelő anyák.”<sup>20</sup>

A mű a kortársak körében is visszhangot váltott ki. Gombási István, az előzőekben már említett erdélyi református pap egy levelében részletesen elemzi a művet: „Nagyon tetszik nékem ez a jeles munka. Nagy olvasásra, s még szebb elmére mutat. Örvendtettem kivált, midőn látám, hogy t. Uram a francz és német nyelvekben, és azokon írt tudománnyal gazdag könyvekben is jártas-költös. Hasonlóképpen a mi magyar könyvíróinknak drága munkáit is nagy haszonnal olvasta, és azoknak kintseit, a magyar nyelv kipallérozására és megbővítésére tzelőző ujjonon feltalált szavait és szollások módjait egészen magáévá tette. Nagyon tetszett nekem a nevelés hibáinak és a szebb nemnek köztünk újabb-újabb módin való kapásának tsinos tanálása. Egészen helybe hagyom a falusi és városi oskolák iránt említett hasznos projektomait. Rövid szóval mondva, megszerettem az egész munkát mind foglalatjára, mind előadásának módgyára nézve.”<sup>21</sup> Gedő József, Kozma Gergely jó barátja így ír: „Kinyomtatott predikatiód által magadat mindenfelé esmeretessé tetted.... Ezentúl ügyekez nyert híredet, fontos munkák által consolidálni. Predikatiód által már megismertetted magadat, s utat készítettél azoknak kedves elfogadására. Olyan szerentsés üdőközben állottál elő, hogy majd originál darabjaidért a könyvnyomtatók vetélkedve fogják kedvedet keresni.”<sup>22</sup>

Ezek a megjegyzések is azt mutatják, hogy a művet ismerték és olvasták Erdélyben. A munka húsz példánya bizonyíthatóan eljutott Magyarországra is. Kozma Gergely 1803. július 31-én kelt levelében a következőket írta Kazinczynak: „Küldöm ... 20 Pédányait egy Halotti Munkátskámnak azon alázatos Kérelem mellett, hogy egyet magának tartván, ha méltónak találandja, közülök egyet egyet T. T. Dugonits András, Batsányi János, Virágh Benedek, Fejér György, Döme Károly, Németh László, Kiss János, Mindszenti Sámuel, G. Festetics György, G. Ráday Pál, Mátyási József, Takáts József, Révai Miklós, Csokonai Mihály, Horváth Ádám, D. Kováts Mihály, D. Nagy Sámuel, P.

<sup>20</sup> Kozma Gergely idézett műve, p. 36.

<sup>21</sup> Gombási István levele Kozma Gergelyhez. Márkod, 1803. Sz. György hó 26. Idézi: Kozma Ferenc: Kozma Gergely unitárius pap és esperes életirata. Kolozsvár, 1876. K. Papp M. nyom., pp. 37–38.

<sup>22</sup> Gedő József levele Kozma Gergelyhez. Kolozsvár, 1803. ápr. 4. Idézi: Kozma Ferenc, idézett mű, p. 37.

Schedius Lajos, a Himfy Szerelmei Írója Uraknak, és a G. Szétséni Ferentz Úr Bibliothecájának, alkalmatossága adódván egyszer, másszor el-méltatni ne terheltessék.”<sup>23</sup> Kazinczy válaszlevelében 1803. szeptember 1-én így írt: „Az Úr munkáját által adtam Csokonay Úrnak Debreczenben s olvastattam véle az Úr levelét. Ő nagyra becsüli az Úr emlékezését, s ajándékát velem együtt szívesen köszöni. Elírtóztunk mindketten titulusától, s szántuk az Urat, a ki az Erdélyben még most is szokásban lévő halotti ízetlen írások tételére kényszerítették. Engem annak megolvasására egyedül az fog bírni, hogy barátomnak ismerjem munkáját, s ki tudja, talán lelek benne valamit, a mi philológiai jegyzéseimet szaporíthatja.”<sup>24</sup>

Sajnos a levelezésekben nincs nyoma annak, hogy a Kozma által említett személyek közül Csokonain kívül kiknek küldte el Kazinczy a művet. Kozma 1805 januárjában ismét visszatért „tsekély munkátskájára” egy Kazinczyhoz írott levelében. Kéri, hogy ha a művet „olvasásra méltóztatta, s unalmára nem lenne, róla téjendő szokott egyenes jegyzéseit velem közleni ne terheltessék, hogy azokat ezután használhassam.”<sup>25</sup> Kazinczyt ezekben az időkben nagyon lefoglalták az egyre növekvő anyagi terhek, a családjával való viszály, az otthonteremtés, a házasság és az apaság gondjai. Úgy tűnik, nem volt ideje és türelme Kozma temetési beszédét elolvasni. Válaszából ez világosan kiderül. Ő, aki anynyira érdeklődött a nevelés kérdései iránt, aki később a rousseau-i elvek szerint nevelte gyermekeit, bizonyára nem az alábbi semmitmondó sorokat vetette volna papírra, ha valóban olvasta volna Kozma munkáját: „Az Úr halotti Predikatózóját meg olvastam mingyárt akkor, mikor az Úr azt nékem megküldeni méltóztatott. Szép Magyarság és ékesenszólás, sokféle olvasás tetszik rajta: de én igen nem szeretem az Alkalmatosságra írt verseket és Munkákat. Nyűgben van az író, s elakad: hideg hízelkedésnek tetszik meg érdemlett magasztalása is, mert amiket elpazérolva látunk azokra, a kiket szemeinkkel látunk, s magunk között ismerünk, azok mind hazug dicséretnek. De ebben nem magát az Urat, hanem az Úr hivatalát vádoljuk.”<sup>26</sup>

A fentiekből nyilvánvaló, hogy Kazinczy, hasonlóképpen sok más olvasóhoz, talán csak az első és esetleg az utolsó néhány oldalt olvasta el a műből, amely oldalak az alkalmi temetési beszédek összes szokásos negatív ismervét magukon viselik. Nem tudjuk pontosan mi az oka, de könnyen elképzelhető,

---

<sup>23</sup> Kozma Gergely levele Kazinczynak. Sz. Gerice, 1803. júl. 31. In: Kazinczy Ferenc levelezése. 3. köt., 1803–1805. Közreadja: Váczy János. Bp., 1893. Akadémia, p. 79.

<sup>24</sup> Kazinczy levele Kozma Gergelyhez. Ér-Semjén, 1803. szept. 1. In: Kazinczy Ferenc levelezése. 3. köt., p. 95.

<sup>25</sup> Kozma Gergely levele Kazinczynak. Sz. Gerice, 1805. jan. 28. In: Kazinczy Ferenc levelezése. 3. köt., p. 251.

<sup>26</sup> Kazinczy levele Kozma Gergelyhez. Ér-Semjén, 1805. márc. 1. In: Kazinczy Ferenc levelezése. 3. köt., p. 274.

hogy Kazinczy érdektelensége is hozzájárult ahhoz, hogy Kozma Gergely többé nem publikált önálló munkát, a későbbiekben kizárólag fordítással foglalkozott.

Kozma Gergely szerény anyagi viszonyai, és hat gyermeke nevelésének gondjai mellett jelentős könyvtárat gyűjtött. Unokája, Kozma Ferenc, róla szóló életrajzában írja,<sup>27</sup> hogy a könyvtár lakóházának egyik szobáját foglalta el, mely egyben dolgozószobául is szolgált. Nem csak ő és barátai használhatták a könyvtárat, hanem a vidék olvasni vágyó polgárai közül bárki. Ezt a fennmaradt könyvtár darabjainak következő bejegyzéséből tudjuk: „A használni elvitt tulajdonnak az a szava hozzád, használj, s gazdámnak adj haza.”<sup>28</sup> A könyvtár rekonstruálására ma már nincs lehetőség, hiszen Kozma Gergely halálakor, 1849-ben idősebb fiai távol voltak, a szabadságharc honvédeként harcoltak, tehát nem tudtak a könyvek sorsával törődni. Később, 1852-ben a megmaradt könyvtárat – melynek egy része a szabadságharc viharai közepette megsemmisült – az örökösök a Kolozsvári Unitárius Kollégium Könyvtárának adományozták.

Hogy mit tartalmazott a könyvtár, arról a megmaradt példányok mellett Gedő József<sup>29</sup> és Kozma Gergely levelezéséből szerezhetünk tudomást. A szegény falusi unitárius pap gyűjtötte kora legkitűnőbb külföldi és hazai műveit, szépirodalmat éppúgy, mint filozófiai és tudományos munkákat, valamint folyóiratokat. Ami azonban a legérdekesebb: valamilyen úton, nem tudjuk hogyan, hozzájutott a korszak tiltott könyveinek egy részéhez is. Barátja, Gedő József 1803. február 27-én írott leveléből tudjuk<sup>30</sup> a következőket: „ezután fogom veled naponként közleni a tiltott könyvek lajstromát.” Tehát Gedő, aki ekkor Marosvásárhelyen élt, valahogyan hozzájutott a cenzúra által visszatartott, tiltott művekhez. Ezekből Kozma Gergely kiválasztotta az őt érdeklő munkákat, a nyomtatáshoz hasonló gyönyörű kézírásával lemásolta és saját kezűleg bekötötte. E könyvek kora legmodernebb alkotásai voltak, és ami témánk szempontjából a legérdekesebb, számos gondolatot használt fel ezekből a művekből, kéziratban ránk maradt magyar nyelvű prédikációiban. Van olyan prédikációja, mely a szivárvány keletkezésének természettudományos magyarázatáról szól, van olyan is, mely a vizek és a szél erejének energiaforrásként történő felhasználását javasolja, vagy hidak, utak építését szorgalmazza. De vannak olyan prédikációi is, melyek a felvilágosodás legfőbb erkölcsi elveit, a népek

<sup>27</sup> Idézi: Kozma Ferenc, idézett mű, p. 42.

<sup>28</sup> Uo.

<sup>29</sup> Gedő József (1778–1855) jogász, irodalompartoló. Kollégiumi magántanítója Kozma Gergely, akivel annak haláláig baráti viszonyban volt. Levelezett az irodalom korabeli nagyjával: Kazinczyval, Döbrentével, Bölöni Farkas Sándorral. Négyezer kötetes könyvtárát a kolozsvári unitárius főgimnáziumnak ajándékozta.

<sup>30</sup> Uo.

szabadságát, függetlenségét követelik. Sok prédikációja szól az olvasás fontosságáról, a színház szórakoztató és egyben felvilágosító szerepéről.

Ő maga, mint a népnek jó példát mutató pap, nem csak prédikált, tett is azért, hogy az emberek sorsa jobbra forduljon. Írt magyar ABC-s könyvet a falusi iskolák számára, fordított színdarabokat, felolvasásokat tartott a falu írástudatlan felnőtt lakosainak a legfrissebb magyar újságokból, folyóiratokból, nyáron a templom kertjében, télen az iskolában. Gondja volt arra, hogy külön foglalkozzon a falusi iskola padjaiból már kikerült fiatalokkal is, akiket a legfogékonyabbnak tartott az új eszmék befogadására.

Olyan vidéken élt, előbb Szentgericén, majd Kövendén, ahol a közelben nem lehetett orvost találni. Szintén levelezéséből tudjuk, hogy tanulmányozta Mátyus István<sup>31</sup> orvosi munkáit, valamint botanikai, a gyógyfüvek hatását tárgyaló műveket. Úgy gondolta, hogy kötelessége a szegény népen segíteni, ha beteg. Összeállított egy receptkönyvet, és a legalapvetőbb gyógyszerekből, gyógynövényekből mindig tartott készletet otthonában. Ha hozzá fordultak segítségért, egynapi járóföldre is elment, hogy segítsen a beteg embereken. Az 1834. évi nagy kolerajárvány idején faluról falura járt, és próbált segíteni. Megtanulta a foghúzást is. Foghúzásairól 1816–1833-ig jegyzőkönyvet vezetett,<sup>32</sup> amelybe feljegyezte az összes foghúzást (szám szerint 2960 fog), melyet ez évek alatt elvégzett. Munkájáért soha nem fogadott el pénzt, „azon tudat, hogy embertársain segíthetett, bőséges jutalom volt lelkének.”<sup>33</sup>

Ismeretterjesztő, segítő céllal, gyümölcsfa-nemesítéssel is foglalkozott. Szentgerice, majd Kövend, és a környező falvak lakosai mind Kozma Gergelytől tanulták, az ő segítségével végezték a gyümölcsfák nemesítését. (Fennmaradt gyümölcsfa-nemesítési naplójának egy töredéke melynek tanúsága szerint 1825–1833-ig 1539 db gyümölcsfát oltott.)<sup>34</sup>

Tájékozott volt kora szinte minden népfelvilágosító törekvésével kapcsolatban. 1844-ben kérelmet intézett a felvinci hatósághoz, hogy addig is, amíg az

---

<sup>31</sup> Mátyus István (1725–1802) orvos. Orvosi oklevelét Utrechtben szerezte. Göttingenben, Marburgban és Bécsben folytatott orvosi gyakorlatot, 1757-ben hazatért és Marosszék főorvosa lett. Könyvtárát (1326 kötet), nyomdáját és házat a marosvásárhelyi kollégiumra hagyta. Fő művei: *Diaetetica*, az az: a jó egészség megtartásának módját fundamentomosan eladó könyv (1–2. köt. Kolozsvár, 1762–1766); *Ő és új diaetetica...* (1–6. köt. Posonyban. 1787–1793).

<sup>32</sup> Foghúzás Jegyzőkönyve. Melybe 1816-tól fogva azon szenvedő felebarátainknak, kiknek fogaik orvosolhatatlanul fájtanak, s ezen kintől kivonás által megszabadítottam minden jutalom nélkül, 1833-ig neveik, a fog számával, s a kivonás napjával együtt, emlékezetnek által feljegyeztettek Kozma Gergely által. A kézirat 1876-ban még a család birtokában volt. Későbbi sorsa ismeretlen.

<sup>33</sup> Idézi: Kozma Ferenc, idézett mű, p. 58.

<sup>34</sup> A gyümölcsfaoltás jegyzőkönyvének töredéke a foghúzások jegyzőkönyvével együtt szintén a család birtokában volt még 1876-ban.

országgyűlés napirendre tűzi a fogházak állapotának javítását és a fogva tartottak oktatását, fogadjanak el tőle egy Bibliát, melyből az írástudatlan foglyoknak amerikai mintára naponta felolvassanak.<sup>35</sup>

Kozma Gergely életének utolsó évében, a szabadságharc kitörése után, toborzódalt írt, hogy a környék lakóit az elnyomók elleni fegyveres harcra ösztönözze. A toborzódal alá ezt írta: „Írá egy atya, kinek három városban három fia nemzetőrségi közvitéz.” De ő maga is akart tenni valamit. A 75 éves ősz pap, hogy kivegye a részét a maga módján a harcból, lóháton járt prédikálni az erdélyi havasokba, a szabadságharc katonáinak. Az erőltetett fizikai és szellemi munka aláasta amúgy is gyöngye egészségét. 1849. augusztus 14-én meghalt. Nem sokkal később küldöncök jelentek meg a kövendi paplakban, hogy elfogják, de már csak a Koronka Antal<sup>36</sup> által kiállított halotti bizonyítványt kapták kézhez. A kegyes halál megmentette a fogságtól, sőt talán még rosszabbtól is. Egyik fia a szabadságharc katonájaként, a csatamezőn esett el.

Kozma Gergely neve szinte ismeretlen, pedig a maga területén sokat tett a felvilágosodás pedagógiai eszméinek terjesztéséért, élete céljának tekintette, hogy a saját szerény eszközeivel, de minden erejével a nép felvilágosításán, tudatlanságának enyhítésén dolgozzon. Prédikációival és gyakorlati tevékenységével sokat tett a korabeli erdélyi falusi nép ismereteinek bővítéséért.

A szóban elmondott egyházi beszédek gondolatai, bár sokakhoz eljutottak és szájról szájra terjedtek, mégsem nyújthattak elég sokrétű és pontos ismeretet az írástudatlan népnek. Ezért hangsúlyozták a papok a nép gyermekei számára az iskolák létesítésének fontosságát, és a felnőtt korú lakosság körében az analfabéták számának csökkentését, illetve számukra a szóbeli ismeretközlést a templomokban, egyházi szertartások keretében.

---

<sup>35</sup> A folyamodvány másolata 1876-ban a család birtokában volt. Az amerikai fogházak állapotáról többen írtak, számos lap is foglalkozott velük. Kozma Gergely valószínűleg Bölöni Farkas Sándor 1834-ben ezeregy száz, 1835-ben ezer példányban megjelent 'Utazás Észak Amerikában' című munkájából merítette az ötletet. 1835-ben a mű már a tiltott könyvek listáján szerepelt.

<sup>36</sup> Koronka Antal (1806–1855) unitárius lelkész, 1849 és 1855 között kövendi pap.

## Dobos Ferenc

### Visszapillantás az intézet 350 éves múltjára\*

Ezelőtt 47 évvel, hazánk ezeréves fennállásának ünnepén addigi történelmét részletesen és alaposan megírta és az akkori *Értesítőben* közölte is boldogult Daróczy János iskolánk akkori nagyképzettségű tanára. Azt most csak egy pár olyan adattal egészítem ki, melyek vagy azután lettek ismereteseek, vagy akkor az ő szempontjából nem tartott közlésre érdemeseknek.

Városunkban valószínűleg már az utolsó Árpádok korában volt a mostani középiskolánk, vagy legalább alsó tagozatának megfelelő iskola (trivium). Hiszen a tegdi főesperesség (melynek székhelye itt volt) hatásköre az egész Székelyföldre kiterjedt: két szerzetesrendnek is volt itt kolostora, s Udvarhely volt a székely nép politikai központja is.

Ez az iskola azonban a XVI. század közepén, midőn a reformáció városunkban is túlsúlyra jutott, megszűnt.

#### Az alapítás ideje

Nem is oly rég az volt még a köztudat, hogy iskolánkat az 1650-es évek elején alapították a jezsuiták, még pedig alighanem az erős hitvitázó és eredményesen térítő Sámbar Mátvás.

Másfél évtized előtt azonban dr. Bitay Árpád teológiai tanár levéltári kutatásai kétségbevonhatatlanul bebizonyították, hogy iskolánkat 1593-ban az első székely jezsuiták egyike, a Marosvásárhelyen (akkor még Székelyvásárhelynek neveztek) született Mészáros (szülővárosáról szerzeteskorában Vásárhelyi) Gergely alapította, és az iskolának már alapítási évében 100 növendéke volt. Igaz ugyan, hogy az akkori tanítási rendszer szerint magában foglalta az elemi iskolát is.

Székely jezsuita alapított hát iskolát a Székelyföld szívében a székely ifjúság számára most negyedfélszázad éve. Életrajzát megírta, és az 1932–33. tanévi értesítőben közzé is tette Bíró Lajos, intézetünk akkori igazgatója.

#### Az iskola helye

Volt-e az iskolának külön épülete az első években? Vagy – ami valószínűbb – a plébánia épületének 1–2 helyiségét használták fel a tanítás céljaira? Nem tudhatjuk. De valószínűleg a Szent Miklós hegyén vagy közelében volt, mely hely századok óta központja Székelyudvarhelyen a katolikus intézményeknek.

---

\* Az írás a Székelyudvarhelyi Római Katolikus Gimnázium fennállásának 350. évében jelent meg, az 1942–43. tanév jubileumi évkönyvében. Könyvnyomda, Székelyudvarhely, 1943.

Hogy 1666-ban külön – sőt talán már nem is az első – épülete volt az iskolának, bizonyítja egy abban az évben leírt tanúkihallgatás. Pál István bethlenfalvi lakos ugyanis azt vallotta, hogy „mikor az iskolaházat építették a pápisták, ő rakta egyik kőfalát”. Ez az épület valahol ott lehetett, hol a plébánia épülete és az igazgatói lakás között most a kereszt van. Külön épület volt a vidéki tanulók bennlakására, mely itt állott a mostani gimnázium helyén azon a részen, mely a templom felé esik, s melyre mi, idősebbek – ha talán nagyobbítások és átépítések után is –, még emlékezünk.

A tanítás céljait szolgáló épületet azonban a XVIII. század vége felé lebontották, s az irgalmas nővérek zárdájának homlokzata irányában, a mostani szerpentinút alsó kanyarulatánál mást építettek. További 100 év múlva már az sem felelt meg a haladó, fejlődő tanügy igényeinek, s ezért építettek 1892-re újat –, a mostani bennlakást. A régit pedig a szegényebb vidéki tanulók részére befogták internátusnak. Erre használták 1909-ig, mikor a régit az alapítványosoknak és a módosabb fizető növendékeknek való bentlakással és szemináriummal együtt lebontották, hogy részben az utóbbi helyén – gróf Mikes János főesperes utánjárására – felépüljön ez az új, a mai igényeknek megfelelő épület.

Negyedfélszáz év alatt negyedik otthona iskolánknak – már amelyekről tudomásunk van. De a szellem és a cél mindenikben az volt, amelyet az alapító Vásárhelyi Gergely kitűzött: a székely ifjúságnak vallásos és hazafias szellemben való nevelése.

### **Az iskola fenntartói**

A jezsuita rendnek (a gyulafehérvári és a kolozsvári után) harmadik alapítása volt Erdélyben ez a középiskola és fenntartásáról is maga a rend gondoskodott, míg 1773-ban a pápa fel nem oszlatta. A rend gondoskodott a városban lakó katolikusok részére plébánosról és káplánról, az iskola részére tanárokról. A plébános egyúttal mindig az iskola igazgatója is volt. Ellátásukról, sőt a szegény tanulókról is, a rend gondoskodott a saját maga és a jótévedők által tett alapítványok jövedelméből.

Midőn 1773-ban a jezsuita rendet feloszlatták, az iskola ügyének intézését az erdélyi főkormányzói hivatalban alakított Catholica commisio vette át. Ez nevezte ki és fizette a tanárokat, gondoskodott az iskola anyagi szükségleteiről a katolikus tanulmányi alap vagyonából, s irányította 1782 után a tanítás ügyét is. Udvarhelyi főesperes és az iskola igazgatója pedig 1774-től 30 éven át a jezsuitából világi pappá lett Török Ferenc volt, ki mostani szép templomunkat is építtette. 1866-ban az intézet minden ügyének intézését az államnak a törvényben megállapított ellenőrzési joga mellett a széles körű önkormányzattal ellátott

erdélyi római Katolikus Státus vette át. Az anyagi szükségleteket részint a saját – alapítványi és más ilyen célokat szolgáló vagyonuknak – jövedelméből, részint a szükségletek szerint időről időre az állammal megállapított segélyből fedezi.

### Iskolánk segítségére siet a társadalom

A román megszállás szomorú ideje alatt az állam nemcsak hogy államsegélyt nem adott, hanem agrárreform címén meglévő vagyona nagy részét is elrabolta. Mint egy akkori diákom dolgozatában írta: elagrárolta. Egyházmegyénk 23 000 hold birtokot vett el. De így tett a többi magyar egyházakkal is. Így akarta lehetetlenné tenni, vagy legalább is megnehezíteni a magyar iskolák fenntartását, s az állami iskolákba kényszeríteni a magyar gyermekeket. De a magyarság észrevette, hogy iskoláival áll vagy bukik nemzeti és vallási mivolta is. Nemcsak egész Erdélyen sikoltott át, de valósággal a szívekbe markolt Reményik gyönyörű versének refrénje:

*Ne hagyjátok a templomot s az iskolát!*

Birtokai nagy részének elvétele miatt nehéz anyagi helyzetbe került a Státus, s akármilyen fájó szívvel, de tudomásunkra hozta, hogy évente csak 500 ezer lejjel tud iskolánk fenntartásához járulni. Ez pedig a szükségletek felét sem fedezte. Az előtt a veszedelem előtt álltunk, hogy több mint 300 éves működés után iskolánk is megszűnik, mint akkoriban hasonló ok miatt Erdélyben nem is egy.

És ekkor megmozdult a magyar társadalom szíve. Jóleső érzéssel láttuk, hogy nemcsak az iskola volt diákjai, nemcsak a többi katolikusok, de más vallásúak is igen sokan siettek nemcsak egyszeri adományokkal, de 3 évre szóló – s legtöbbszörre be is váltott ígérekkel intézetünk támogatására. Hogy a katolikus Embery Árpád mellett a református dr. Imreh Domokos is végigjárta a gyűjtőívvel ismerőseit, és igen tekintélyes összeget gyűjtött iskolánk szükségleteinek fedezésére. Mert – mint Vajda Ferenc református esperes az ennek megbeszélésére összehívott gyűlésen elmondta – a katolikus gimnázium fenntartásában nem vallási, hanem nemzeti ügyet láttak. Az iskolánkat fenyegető veszedelem híre eljutott a csonka hazába, és megmozgatta az ottani vendiákok szívét is, s kerülő, titokzatos utakon ők is eljuttatták adományukat a veszélyben forgó Alma Mater megmentésére. Három év alatt körülbelül 1 300 000 lejjel sietett a magyar társadalom iskolánknak nem segítségére, hanem valósággal megmentésére. Mert a státus által adott évi 500 ezer lejt csak ebből az összegből lehetett 3 éven át – míg a Státus valamivel kedvezőbb anyagi viszonyok közé került – annyira kiegészíteni, hogy az iskola szükségleteit szűkösen fedezni lehessen.

És mikor a második bécsi döntés 22 évi szenvedés után legalább minket visszaadott Édes Anyánknak, az addig csonka hazában lakó vendiákjaink akkor sem vonták meg iskolánktól támogatásukat. Évről évre jelentékeny összegeket küldenek szegény székely fiúk segélyezésére, kik a régi alapítványi vagyonok elveszése vagy értékének csökkenése miatt másképp el volnának zárva a tanulás lehetőségétől.

Ha van áldozat, mely a székely jövő érdekeit szolgálja, úgy ez igazán az.

## Osztályok, tanítás

Az iskolánk alapításától kezdve 143 évig 3 olyan osztálya volt (syntaxisták, grammatisták, principisták), mely a mostani középiskola 3 alsó tagozatának felel meg. A többi osztályok (parvista maior, parvista minor, maiores declinistae, minores declinistae, infimi, alphabetisti, legistae, minimistae nevek alatt hol összevonva, hol egymás helyett használva) a mostani elemi iskola osztályainak feleltek meg – mégis azzal a különbséggel, hogy céljuk elsősorban a középiskolára való előkészítés volt.

Az iskolának a plébános-igazgatón kívül mindössze két tanára volt. Egyik a syntaxistákat és grammatistákat, másik a principistákat és kisebbeket tanította minden tárgyból.

1736-ban még két felső osztállyal, a retorikai és poétikaival fejlődik az iskola. Ezt a két osztályt is egy tanár tanítja.

1740 novemberében Gróf Haller János, Erdély kormányzója (gubernátor) meglátogatta az iskolát.

1743-ban Kolozsvárról – mint az 1689 óta vezetett *Album Gymnasii* mondja: Dácia Athénéjéből – az ott kitört pestis miatt Udvarhelyre jött s iskolánkban és annak bennlakásában kapott szállást az ottani jezsuita iskola két felső osztálya: a physikai és logikai (az 19, ez 39 tanulóval). Ezeket már két külön tanár tanította: Okolicsányi Elek és Palovics Imre, kik szintén Kolozsvárról jöttek.

A tanítás latin nyelven folyt. De hogy az egyes osztályokban milyen tárgyakat tanítottak, vagy hogy éppen milyen tankönyveket használtak, arról az Album nem beszél. A tanítás tárgyainak és mértékének megállapítása teljesen az iskolafenntartó felekezetek vagy városok joga volt.

Az állam az iskolai ügyek irányítására és felügyeletére csak az 1777-ben kiadott királyi rendelet, a Ratio Educationis alapján kezdett befolyást gyakorolni. Bizonyára a Ratio Educationis értelmében rendelte el az erdélyi kormányzóság, hogy az 1782. évre az egyes osztályokban milyen tárgyakat tanítottak. A tárgyak között szerepelt – ha latinul tanulták is – Magyarország földrajza, történelme, egyháztörténelme és Erdély földrajza is. 1790-ben pedig – bizonyára a II. József

halálát és erőszakos önkényuralmát követő erős nemzeti visszahatás következtében – mindenik osztályban 1–2 magyar nyelvű, nem annyira tanulásra, mint inkább olvasásra szánt könyv is szerepel. Szintén a Ratio Educationis szellemében történt, hogy 1782-től a négy felsőosztályt mind külön-külön tanár tanította. Egy tanár egy osztályban minden tárgyat.

Rajmund János volt 1848–49-ben az utolsó olyan igazgató, ki egyúttal udvarhelyi főesperes-plébános is volt. Ezen állásnak az iskolával való kapcsolata azonban nemsokára – ha más alakban is – megint felújult a püspöki biztos neve alatt. Az 1850–51-i tanévben, mikor megkezdik az iskolának főgimnáziummá való átalakítását és kifejlesztését, Gábor János világi papot már külön nevezik ki az iskola igazgatójává. Első civil igazgatója az iskolának Bors Lázár 1867-től 1874-ig.

Ilyen maradt a tanítás nagyjában 1848-ig. Közben 1809-től 1831-ig *Gymnasium regium* nevet viselt az iskola. A Világosra következő önkényuralom első évében nem is tanítottak benne, de azután fokozatosan főgimnáziummá fejlesztették, úgyhogy az 1853–1854-i tanév végén a VIII. osztályt végzetek már érettségét is tettek. Ekkor már az iskolának az igazgatón kívül 11 tanára volt, s a régi osztálytanítás helyébe a szaktanítás lépett. A tanítás nyelve ekkor már magyar volt; csak 1858-tól 1860-ig kísérleteztek 1–2 tárgynak a VII. és a VIII. osztályokban német nyelven való tanításával –, aminek következtében sokaknál erős visszatetszést szült.

Mégis milyen emelkedett a tanári kar nézete a német nyelv tanítása felől, mikor 1862-ben a többi iskolákkal együtt tőle is véleményt kérnek a tanítás anyaga felől. Míg igen sok iskola tanári kara azt javasolja, hogy a német nyelv azután csak rendkívüli tárgy legyen: ez a tanári kar azt javasolja, hogy illő óraszámmal maradjon meg a rendes tárgyak között, mert „inkább át van hatva a német nyelvtudás szükségének érzetétől, hogysesem egy ily fontos nevelésügyi kérdést akár a politikai érzületek hullámzásainak, akár a közvélemény pressziójának alárendelni ne vonakodnék”.

Kisebbségi változásoktól eltekintve így ment a tanítás 1918-ig, a trianoni békeparancsig, mely hazánk keleti felével iskolánkat is román impérium alá jutatta.

Még élénk emlékezetünkben van s szívünk most is belésajog, ha azokra az időkre gondolunk. Mikor a IV. és a VIII. osztályos tanulóinkat megnyomortották az ún. „nemzeti” tárgyak „nemzeti” nyelven való tanításával: a IV. osztályt végzeteket idegen elnök előtt, idegen nyelven teendő kis érettségire, a VIII. osztályt végzeteket egészen idegen bizottságok előtt az ők iskoláikban végzetekkel közösen teendő baccalaureatusra kényszerítették, s mikor a bizottságokhoz *előre* leküldött bizonyítványok száma határozta meg, hogy hányat lehet átengedni; mikor az inspektorok mindig csak a nemzeti tárgyak tanítását

erőszakolták a többi tárgyak rovására is; belekötöttek egy kép sarkán – az üveg *alatt* – levő kis enyvbe, hogy valaki leköpte a felséges királyné arcképét; s mikor erőszakolt ürügy miatt 1 tanévre, 1935–36-ra felfüggesztették iskolánk nyilvánossági jogát; saját iskoláikból ideküldött tanárok (félmillió lej vizsgadíjat tettek zsebre) előtt kellett tanulóinknak vizsgázzanak –, s vizsgáztak úgy, hogy a bukási százalék alig haladta meg azt, ami rendes tanévekben szokott lenni. Ott kellett legyünk nemzeti ünnepeiken, hol felmagasztalták magukat az égig és lehúztak minket a sárig, s akkor – ha zsebünkben ökölbe szorított kezekkel is, de énekelnünk kellett a himnuszukat...

Ó Istenem, be megaláztál minket...

És mégsem örültünk egészen felszabadulásunknak, mert lelkünk felsír arra a gondolatra, hogy 700 000 testvérünk tovább is el kell hogy szenvedje azt –, Nem azt! Sokkal többet –, amit mi 22 éven át elszenvedtünk. Mikor most közel három éve legalább a mi egünkön felragyog a Szent Korona napja, iskolánk újra elfoglalta helyét a magyar közoktatás épületében, mint annak egy negyed-félszáz éves, de még mindig erős és használható oszlopa.

## Tanárok

Mint fennebb láttuk, iskolánkat 1593-ban Vásárhelyi (Mészáros) Gergely, az első székely jezsuiták egyike alapította, s a rend 1773-ban történt feloszlásáig, 181 éven át mindig jezsuiták tanítottak. (Ez alól alig volt kivétel. Így például 1719-ben pestisben több jezsuita meghalt, Sleiker Bálint és Bakai Gábor világiak is tanítottak. Az utóbbi később maga is jezsuita lett, és 2 évig udvarhelyi plébános és gimnáziumi igazgató volt.)

A tanárokat és igazgató-plébánosokat a rend főnöke küldte ide és helyezte el innen. Mivel pedig a rendnek sokféle és sokféle elfoglaltsága volt, ezek az áthelyezések igen gyakoriak voltak, különösen a tanároknál. Így aztán a jezsuita korszakra eső 80 olyan év alatt, melyről írott emlékünknél van, 165 igazgatója és tanára volt az intézetnek.

Mint fennebb már említettem, a jezsuita rend feloszlása után az iskola ügyeit az erdélyi kormányzóság kebelében alakult Catholica commissio intézte, s az nevezte ki és fizette a tanárokat is, míg ezek a teendők és terhek az 1866-ban alakult Erdély Római Katolikus Státusra nem szállottak át.

Azonban legalább is személyileg bizonyos átmeneti időt jelentett az, míg a jezsuitákból világi papokká lett udvarhelyi plébánosok és tanárok szerepeltek tovább is az iskolánál. Ezek közül Török Ferenc 30 évig volt azután udvarhelyi plébános és igazgató, Kovács József 30 évig tanár; Darvas János pedig – ki mint

civil, már 1771 és 1772-ben is tanított, bár nem mint professzor, csak magister, vagyis a kisebbek tanítója – megkezdte az iskolánál a civil tanerők térfoglalását.

Most már nem átmeneti állomást, mint a jezsuitáknál, hanem állást jelentett a tanárság, s 1774-től 1831-ig, 57 év alatt is csak 50 tanár volt –, jöllehet 1782 után csaknem állandóan 7 tanár van az igazgatóval.

Midőn az 1853–54. tanévben iskolánk teljes 8 osztályú főgimnáziummá fejlődött, a tanárok száma 12-re emelkedett. Egyes újabb tárgyak behozatalával és az óraszám növekedésével a tanárok száma még nagyobb lett. Most például húszan kellene legyünk –, de bizony csak tizenheten vagyunk.

Régebben a tanári állás nem volt képesítéshez kötve. A jezsuiták azonban – mint minden más munkakörben – itt is nagyon megválogatták, hogy ki melyik osztályok tanítására alkalmas. Civilek önképzés útján képezték ki magukat valamely tárgyban, melyre hajlamuk és képességük volt, s pályáztak meg egy-egy megürült tanári állást, vagy hívták meg őket, ha már bizonyos hírnevet szereztek abban a tudományban. Még én is ismertem olyan öreg tanárokat, kik falusi jegyzőből, tanítóból lettek azok. Iskolánk egy igen jó nevű tanára itt érettségit tett, pár évre elment tanítónak s azután visszakerült ide tanárnak.

Az 1883. évi XXX. törvénycikk kimondta, hogy ezután csak az lehet tanár, ki valamelyik egyetemen az előírt képesítést megszerezte. A régi módon kinevezett tanárokat azonban meghagyta állásukban. Ezek voltak a jogosított tanárok, s közöttük nem egy kiváló szakember és nevelő.

A románok a megszállás idején az államnyelv ismeretét tekintették a kultúra fokmérőjének, s boldogítani akarták azzal még az idősebb tanárokat is. A kényszerkurzusokra, nyári tanfolyamokra, Iorga szabadegyetemére való küldések mind azt a célt szolgálták – meglehetősen kevés eredménnyel.

## Tanulók

Ezt az iskolát elsősorban a székely ifjúság számára alapították, s tanítványainak legnagyobb része csakugyan mindig a Székelyföldről került ki. Az Album legrégebbi adata szerint 1689-ben a középiskolának számító 3 felső osztály tanulóinak száma 73 volt, s ebből 64 a Székelyföldről. Érdekes, hogy sokkal több volt a háromszéki (29) és csíki (27), mint az udvarhelyszéki. De van Fejér, Küküllő és Torda megyékből is. Később Fogaras, Szeben, Brassó megyékből is jöttek ide tanulók.

1757-ben a tanítványok között van a retorikai osztályban David Szabo Baroth ex Sede Miklosvár An. 17., a későbbi Baróti Szabó Dávid, a magyar költészet klasszikus irányzatának megindítója, kinek nevét mint díszítő jelzőt büszkén viseli most intézetünk.

A tanulók névsorát osztályonként sokáig nem a családi, hanem a keresztnévek alapján állították össze. Alexius Orbán, Blasius Kemenes stb., kezdi az Album 1689-ben. Csak 1769-ben kezdi Lakatos Antal tanár a családnevek szerinti A-B-C-t saját osztályaiban, mit következő évben az egész tanári kar átvesz. De 1789-től 1824-ig megint a keresztnévek szerint állítják össze.

A tanulók száma nagy ingadozást tüntet fel. Erősen befolyásolják a háborús idők és a gazdasági viszonyok. Míg 1689-ben 125, II. Rákóczi Ferenc szabadságharcának első 3 évében egyáltalán nincs feljegyezve, 1708-ban csak 37, s az a körül levő években is 44–57 között mozog. II. József erőszakosan németesítő kormányzása alatt 1787-ben leapadt 49-re, s a közeli években is alig emelkedik fennebb.

De voltak olyan évek, mikor a kétszázat is meghaladta. 1743-ban – igaz, hogy a Kolozsvárról ide jött 2 osztállyal együtt – 228; 1752-ben 213 és 1759-ben 206, 1767-ben 215 tanulója volt az iskolának. Ettől kezdve megint visszaesik, úgyhogy 1854-ig – mikor az iskola teljes 8 osztályú főgimnáziummá lett és az első érettségít tették – csak 26 évben volt több mint 100 tanulója, 55 évben kevesebb; 5 évről hiányzik a tanulók száma, 1 évben pedig szünetelt az előadás.

Osztályzást először csak 1808-ban találunk, mikor In litteris és In moribus osztályoztak Prima cum eminentia, Prima cum laude, Prima és Secunda érdemjegyekkel 1824-ben már külön osztályoztak E doctrina religionis, E studiis, In moribus, mégpedig félévenként.

Az osztályok régi neveit is megváltoztatták:

A retorikai osztályból lett Secunda classis Humanitatis,

a poétikai	„	„	Prima	„	„	,
a syntaxista	„	„	Tertia classis Grammaticae,			
a grammatista	„	„	Secunda	„	„	,
a principista	„	„	Prima	„	„	.

Nagyjából így maradt a főgimnáziummá való átszervezésig.

Érdekes, hogy a főgimnáziummá való kifejlesztés sem hozott jó ideig jelentékeny emelkedést (sőt az 1874–75-i tanév végén csak 87 tanuló volt), s csak 1895-ben haladta meg a kétszázat, hogy további 10 év múlva 321-re emelkedjék.

Midőn 1916 nyarán az orvul betörő román hadak elől el kellett menekülnünk, kiverésük után csak március 1-én tudtuk (a VKM engedélye alapján) a tanévet megnyitani, s bár júliust is a tanévhez csatoltuk, az így is mindössze 5 hónapig tartott.

A román megszállás idején a magyarság gazdasági leromlása a baccalaureatusok kisebbségellenes módszere és ifjúságunknak még a kisebb hivatalokról való leszorítása is annyira lecsökkentette tanulóink számát, hogy az 1924–25-i tanév végén a 8 osztályban mindössze 155 tanulóink maradt. Mikor azonban

ezen mesterséges visszaszorítás gátját a második bécsi döntés és boldogító felszabadulásunk átszakította, addig visszatartott ifjúságunk valósággal özönleni kezdett iskolánkba, úgyhogy ebben a tanévben két párhuzamos osztállyal 471 tanulónk van.

Az Album Gymnasii első évi feljegyzése, 1689 óta, 245 év alatt (mert nyolc évről nem maradt feljegyzés, egyben pedig nem működhetett az iskola) iskolánknak 31 748 tanulója volt. Az első érettségőtől, 1854-től pedig ezzel a tanévvel bezárólag érettségi vizsgára állott összesen 1551 növendék.

De mennyi lehetett és lehet azoknak a száma, kik az alapítás idejétől az első hivatalos érettségig eltelt 261 év alatt végeztek itt, vagy az alatt is, azután is kevesebb osztállyal távoztak innen, s a legnagyobb és legnehezebb vizsgán, az életben tettek bizonyosságot arról, hogy ez az iskola a munkás és becsületes élethez szükséges erkölccsel és tudással látta el őket.



### Tamási Áron tanárai voltak

Ez évben ünnepeljük Tamási Áron születésének 115. évfordulóját. A jelenkori magyar irodalom, a székely irodalom, nemzeti irodalmunk kiváló képviselője 1897. szeptember 20-án látta meg a napvilágot Farkaslakán. A középiskolát 1910–1918 között a székelyudvarhelyi Római Katolikus Főgimnáziumban végezte, amelynek jogutódja ma az ő nevét viseli. 1990 októberében került a hajdani tanítvány neve a Szent Miklós-hegyen álló szecessziós iskola-palota homlokára. A névadást követő időszakban e sorok írójának sikerült, az eltérő vélemények ellenében, végérvényesen bizonyítania, hogy ez az iskola adott neki az íróvá váláshoz szükséges élményeket. Volt az udvarhelyi katolikus főgimnáziumnak olyan szelleme, melynek hatására egyik korai művében így írhatott: „*És rátok bízom az itt maradó kincseket: a virágot csókoló madarat, a szántóvető embert s a Kükküllőbe bullott három csillagot. És ezeknek mélyén az erdélyi szépséget, a magyar jószágot és a történelem... erejét*”.<sup>1</sup> Elsősorban kiváló tanárai hatottak rá meghatározóan. Olyan rendkívüli egyéniségek, elhivatott pedagógusok, mint osztályfőnöke, magyartanára Jaklovszky Dénes, a pedagógiai író, műfordító; német- és magyartanára (idős) Szemlér Ferenc, a költő, műfordító, önképzőköri vezető; a görögöt tanító Embery Árpád költő, színdarabíró, rendező; Dobos Ferenc, a neves historikus, a székely helytállás, a *Fenyő a Hargitán* költője! Többek között ők határozták meg az iskola szellemét, amelyről később, befutott író korában Tamási (az alábbi kép bal oldalán, gimnazista korában) így írt:

„*Csalóka volt az odavaló iskolai szellem, melynek hőseit költők és írók vezették...*” Majd így folytatta: „*Nem sokan voltunk, akiket szűzen hagyott ez az ábránd, hiszen a költőnek a könyvekből áradó hírneve mellett az önképzőkör és a magyar dolgozatok is rejtegettek csábításokat. Főleg a magyar dolgozatok, melyeket elég nekibúsulással igyekeztem magam is megcsinálni. Néha olyan sikerrel tettem ezt, hogy váratlanul lepett meg engem is az eredmény. Egy ízben például »Esztergom megvételéről« olyan dolgozatot róttam össze, hogy a tanár a pódiumról olvastatta fel velem az osztály előtt; s később is írtam »A világháború és én« címen olyant, hogy az igazgató véleménye szerint a szerzőségem kétségesnek látszott. Tetszett nekem, amikor a »mintát« felolvashattam a pódiumról, hiszen a tekintélyemnek valóságos áldás volt az; s még jobban tetszett az a dicséret, hogy olyan jól én nem is írhattam, mint amilyent írtam*”.<sup>2</sup>



Ebben a korban nagy fontosságot tulajdonítottak az iskola szellemiségének, a tanári példaadásnak, nemcsak a tanulók, hanem a tanárok is. Lássunk csak négyet Tamási Áron tanárai közül: kik voltak ők, és hogyan hathattak, hatottak a későbbi íróra.

## Id. Dobos Ferenc dr.

Torda-Aranyos vármegyében, Alsójárán született 1881. június 13-án csíki származású tanítócsaládban, és 1949. május 1-jén hunyt el Székelyudvarhelyen. Középiskolai tanárként, történészként, költőként tartja számon művelődéstörténetünk. Középiskolai tanulmányait Nagyszebenben végezte. A kolozsvári Ferenc József Tudományegyetemen szerzett történelem- és földrajztanári, bölcsészdoktori oklevelet, ahol tanára volt, többek között, a neves történész, Szádeczky-Kardoss Lajos. 1905–1908 között Csíksomlyón tanított, majd 1908-tól nyugalomba vonulásáig a székelyudvarhelyi római katolikus főgimnázium tanára. Enciklopédikus műveltségű pedagógus volt. Szaktárgyain kívül hosszú ideig okított magyarból, számtanból, egészségtanból és szépírásból is. Kiváló tudományos előadásait, ünnepi beszédeit, szónoklatait sokszor jutalmazhatta tapsal a közönség. Az egyháztanács tagja volt, a hitvalló iskolák ügyének, minden nemes ügynek lelkes előharcosa, közösségi, közművelődési fórumok tisztségviselője. A *Székely Dalegylet* ügyvezető elnökeként írta a következő jeligét



„Mióta csak a világon / Székely nép van, azóta / Örömiünkben, bánatunkban / Kísérőnk volt a nóta. / Munka közben jó segítség; / Munka után pihenés. / Dalolj, mert ki azt szereti: / Minden szépre, jóra kész”.

Historikusként könyvet írt *Az Adria uralmának kérdése a 14. században* címmel (Kolozsvár, 1905); a székelyek eredete és a székek kérdése foglalkoztatja. *A székelyek hun eredete* című tanulmánya *A Székelyföld írásban és képben* (Kolozsvár, 1941) című gyűjteményes kötetben jelent meg. Iskolatörténeti munkái *Új otthonunk* (Székelyudvarhelyi Római Katolikus Főgimnázium Értesítője, 1910–1911) és *Visszapillantás az intézet 350 éves múltjára* (ugyanott, 1942–1943) címmel jelentek meg. Az olvasóvá nevelésről érkeezett *Olvasmányaink* című, az 1902–191903-as évkönyvben közölt tanulmányában. Csíki Ferenc álnéven költeményeket, népies elbeszéléseket közölt, jeleneteket, színdarabokat írt. Cikkei, versei a helyi lapokban jelentek meg. Lírai alkotásait az *Őszi levélbullás* (Kolozsvár, 1941) című verseskötet mutatta be. Verseit mély katolikus vallásosság, bensőséges családiasság, nemzetféltség, békevágy hatja át. Költői eszköztárán a 19. századi népnemzeti irányzat hatása érződik.

Történelemtanára volt Tamási Áronnak, valószínűleg nagy hatással lehetett a később jeles íróvá vált tanítvány magyarságtudatának alakulására. Többek között ő írta a székely helytállás nagyhatású versét, a *Fenyő a Hargitán* címűt. Idézzük a ma is érvényes példázat utolsó sorait:

*Őseink az ily fenyőktől tanulták meg talán,  
Hogyan lehet megélni a Hargita oldalán.*

*És mi, mai székelyek is, ha élni akarunk,  
A kőből is kenyeret kell kisorsítson karunk.*

1934-ben, tanári működésének 30. évében a jól végzett munka jutalmául a „címzetes igazgató” kitüntetést kapta. Hamvai az udvarhelyi római katolikus temetőben pihennek.

## Embery Árpád



1863. január 5-én született Kolozsváron egy, a Felvidékről a kincses városba került családból. Meghalt 1941. április 21-én Székelyudvarhelyen. Középiskolai tanulmányait a kolozsvári piarista főgimnáziumban végezte, az egyetemet ugyanott, alig 21 éves korában. Latin és görög nyelvből szerzett tanári oklevelet. Utána, 1886. szeptember 1-jétől mindjárt a székelyudvarhelyi római katolikus főgimnáziumhoz került tanárnak, ahol 42 évig tanított. Csak egy évre szakította meg ezt a tevékenységet, amikor Szentegyhászasfalu országgyűlési képviselője volt. Udvarhelyen nősült meg, s így nemcsak munkahelye lett a város, hanem második otthona is, élettér egy tevékeny, cselekvő pedagógusi pályához.

Nemcsak kiváló tanárként, hanem közíróként, tanulmányíróként, költőként is számon tartja művelődéstörténetünk. Az iskola életének, Székelyudvarhely közművelődésének igen tevékeny szervezője, résztvevője volt. Nagy gondnal kezelte éveken keresztül a tanári könyvtárat, a szegényebb tanulók számára segítőkönyvtárt szervezett. Ő alapította 1892-ben a *Tisztviselő Kör*t, amelyben érdemeinek elismerésül később örökös elnökké választották meg. Az Erdélyi Kárpát Egyesület Udvarhely megyei választmányi tagja volt, sok kirándulást szervezett, a Kiránduló Egyesület által a természet szépségeire hívta fel diákjai figyelmét, a természet szeretetére nevelte őket. Közel két évtizeden

keresztül képviselte az egyházközséget a státusgyűlésen. Gyakran mondott beszédet a március 15-ei ünnepségeken, de más alkalmakkor is. Ismeretterjesztő előadásokat tartott a Polgári Önképzőkörben. Műkedvelő színjátszó társulatot szervezett, amelynek több színdarabot írt. Nemegyszer rendezőként is remekelt. Évtizedeken keresztül szervezte az ifjúsági színjátszást. Neve fogalommá lett a városban. Róla mintázta egyik hőstét, az ő nevét használta Tomcsa Sándor a *Műtét* c. drámájában. A székelyudvarhelyi Millenniumi Emlékbizottság megszervezője volt, buzgón tevékenykedett a Vasszékely-émlékszobor felállításáért. Az 1917. december 8-án felavatott udvarhelyi Vasszékely-szobor talpazatára, minden égtáj felé bevésték Embery Árpád zászlós, udvarhelyi főgimnáziumi tanár verssorait. Például déli irányban ez állt:

„Magyar testvéreim, ne féljetek,  
Míg napkeletre laknak székelyek!”

Cikkei, tanulmányai, versei az erdélyi és helyi lapokban jelentek meg. A Székely Közélet még a 1930-as években is közölte költeményeit. 1895–1896-ban a *Székelyudvarhely* című lap társszerkesztője, 1918–1920 között a *Székely Közélet* társszerkesztője volt, indító társszerkesztő. Szophoklész művéről szóló tanulmánya, az *Antigoné*, a gimnázium 1887–1888 évi értesítőjében jelent meg. Ugyanott pedagógiai értekezése is *Az ifjúsági könyvtárról* (1891–1892). A Köz-művelődés 1891. évi 33–40. számában jelentek meg cikkei: *A görög-római ruházatról*, *Haemon*, *Görög nyelvi apróságok*. Versekkel a tizenkilencedik, huszadik század fordulóján jelentkezett először a helyi lapokban. A harmincas években, közel a hetvenedik életévéhez újból megszólalt a Székely Közélet hasábjain. Verseiben a megfáradt, az élettől búcsúzó, de még reménykedő ember számol be a sétái közben támadt gondolatairól.

Tamási Áron tanára is volt, akire az író később sok szeretettel emlékezett.

Mókáival, vadásztörténeteivel gyakran szórakoztatta környezetét. Tanítványai szeretetének és ragaszkodásának talán legkifejezőbb megnyilvánulása volt a „táti” név („Embery táti”), mellyel megtisztelték, s amelyet egyik diáknemzedék a másiknak adott át. Valójában az iskolában, és annak falain kívül is, második atyja volt tanulóinak, akik még az iskolából kikerülve is hozzá fordultak életbevágóan fontos ügyben tanácsokért. Nehéz időkben, mint élő lelkiismeret járt volt tanítványai, a székelység körében, és gyűjtött pénzt, anyagi segítséget a főgimnázium megmaradása érdekében. Munkabírását és munkaszeretetét bizonyítja, hogy a II. világháború idején a gimnáziumban és a református kollégiumban összesen 41 órában is tanított. Harmincnégy évi szolgálat után az erdélyi katolikus státus érdemeinek jutalmául „címzetes igazgatónak” nevezte ki.

Iskolájához közel lévő sírjából is arra tanít, hogy a közösség javára dolgozzunk –, s akkor nem élünk hiába.

## Jaklovszky Dénes



Kolozsváron született 1884. október 28-án, meghalt 1968. június 5-én Székelyudvarhelyen. Görög–latin, majd francia és román nyelvből szerzett oklevelet. Kiváló középiskolai tanárként, pedagógiai szakíróként, műfordítóként tartja számon művelődéstörténetünk. Családfája szlovákiai lengyel–magyar gyökereket mutat, kézműves-polgár családból származott. Szülővárosában végezte a középiskolát, majd ugyanott egyetemi tanulmányokat folytatott. Középiskolai tanár volt Nagyszombaton, Gyulán, Székelyudvarhelyen és Nagykárolyban. 1914-ben Galíciában megsebesült, és orosz fogságba esett, ott tanult meg oroszul, románul még gyermekkorában, Kolozsváron. 1923-ban oklevelet szerzett román és francia nyelvből és irodalomból. Később olaszul is megtanult. 1909-től a Székelyudvarhelyi Római Katolikus Főgimnázium, majd 1924-től a Ștefan Octavian Iosif Líceum latin–görög szakos tanára lett. 1943–1944 és 1946–1948 között a Székelyudvarhelyi Református Kollégiumban is tanított. 1943-ban vonult nyugalomba, de Udvarhelyre visszatérve, az ötvenes évek derekáig folytatta a pedagógusi munkát. A főgimnáziumban Tamási Áron magyartanára, osztályfőnöke volt, akihez az induló író Amerikából a tisztelet, szeretet hangján így írt: „...*hálával emlékszem Önre és Szemlére, kik ezen a téren első nevelőim és serkentőim voltak.*”<sup>3</sup> Tamási szeretete jeléül az óceánon túlról egy kis piros homokozó vedret hozott tanára kisfiának, Alfonznak.

Jaklovszky az írásra ösztönzést volt osztálytársától, Kuncz Aladártól kapott, aki a kolozsvári *Ellenzék* irodalmi mellékletét szerkesztette. Tanulmányait, elbeszéléseit, tárcáit és más jellegű írásait, valamint irodalmi fordításait oroszból, románból, németből, latinból, görögből az Erdélyi Irodalmi Szemle, Erdélyi Tudósító, Keleti Újság, Ellenzék, A Hírnök, Pásztortűz, Székely Közélet, Székelység, Erdélyi Lapok, valamint iskolai évkönyvek és naptárak közölték. Lev Tolsztoj *Sok föld kell-e az embernek?* című írása az ő fordításában jelent meg Kolozsváron 1925-ben, a Katolikus Világ Könyvtára sorozatban. Latinból fordította és bevezetéssel ellátta Lakatos István csíkkozmási plébános 1702-ből való kéziratosa műve, a *Siculia delineata et descripta* Udvarhelyre vonatkozó fejezeteit. Megjelent *Székelyudvarhely legrégebb leírása* címen az Erdélyi Ritkaságok sorozat 6. könyveként, Kolozsváron 1942-ben. E mű második kiadására 1990-ben került sor a székelyudvarhelyi Haáz Rezső Múzeum gondozásában. Kordokumentum

értékű fiatalon, 1902-ben írt útinaplója, a *Gyalogszerrel Kolozsvártól Brassóig*, amely 1999-ben látott nyomdafestéket az *Udvarhelyszék* című hetilapban. Első írása *Az alkohollelenez küzdelem múltja* címmel a gimnázium 1909–1910-es évkönyvében jelent meg, az 1911–1912-es évkönyvben *A klasszika-filológia oktatás* címmel értekezett.

A transzilván szellemiségnek megfelelően sokat ültetett át a magyar kultúra kertjébe a román irodalom virágaiból. A húszas-harmincas években fordításai *A Hírnökben*, az *Ellenzékben* és a *Culturában* jelentek meg. Főképp Mihail Sadoveanu, Ion Luca Caragiale, Alexandru Vlahuță, Emil Gîrleanu, Sandu Aldea karcolatait, novelláit tolmácsolta magyarul. Verseket is fordított, többek közt Mihai Eminescu *Ha ág veri az ablakot* című gyönyörű költeményét, amely *A Hírnök* 1924 évi 7. számában jelent meg. Caragialétól *A reform és a Húsvéti fény* című írásokat fordította, Cezar Petrescutól az *Arabca stima lacurilor* című kisregényt. Alcardo Alcardi több költeményét tolmácsolta olasz eredetiből. Irodalomtörténeti tanulmányokat is publikált.

Cselekvő részese volt a város művelődési életének. Emlékezetesek voltak szabadlíceumi előadásai. Az 1923–1924-es tanévben vetítettképes előadás-sorozatot tartott Rembrand művészetéről, negyven vetített képpel.

Sokat hányódott a világban, de a székely anyavárost nem tudta feledni. Közel 50 évig tanított Székelyudvarhelyen. A gimnázium melletti római katolikus temetőben pihennek hamvai.

### Id. Szemlér Ferenc

Székesfehérváron született 1871. november 24-én, meghalt 1938. március 18-án Brassóban. Tanár, költő, műfordító. Középiskoláit Székesfehérváron végezte, majd a budapesti egyetemen szerzett magyar–német szakos tanári diplomát (1896). Marosvásárhelyen, majd Brassóban, 1902–1917 között az udvarhelyi Római katolikus főgimnáziumban volt magyar–német tanár, majd újra Brassóba tért vissza, ahol a Római Katolikus Gimnázium igazgatója volt (1917–1932). Budapesten az *Alkotmány* című lapnál volt újságíró. Versei, cikkei a fővárosi és vidéki lapokban jelentek meg, később versfordításai is. 1919-ben *Brassói Újlap* címmel újságot szerkeszt, a Romániai Magyar Dalosszövetség alapítója és elnöke volt. Több versét a székelyudvarhelyi lapok közölték. Mihai Eminescu több költeményét fordította



magyarra. Megjelent önálló munkái: *Régi és új szavak az új magyar Tassóban* (Budapest, 1894), *Szerencsés András* (elbeszélések, Bp., 1894). Tanulmányt közölt *Olvasmányaink* címmel a gimnázium 1902–1903-as évkönyvében. 1906-tól évenként egy-két verssel volt jelen az *Udvarhelyi Híradó* hasábjain.

A gimnáziumban tizenöt évet tanított. Az iskola melletti kopjafás sírban pihennek hamvai. A mai épületének felszentelésére írott alkalmi versében, 1910-ben írta:

*Fiúk, testvérek! Föl hát a szívekkell!  
Szent óra ez! Esküit esküdjetek,  
Hogy itt, e helyt a szebb s jobb élet útján  
Kész harcra kelni ifjú szívetek!  
Hogy égni fogtok hit s tudás tüzeiben,  
Míg ifjúságotok szent küzdelme tart:  
Előre hát! Ad Astra! Ad Majora!  
S megáldja az Isten a magyart.*

Hogyne visszhangzott volna az ilyen létharcra való felhívás a zsenge serdülői lélekben, az akkor első éves gimnazista Tamási Áron lelkében!

Molnár Jenő, az egyik osztálytárs visszaemlékezéséből tudjuk, hogy divatos volt a főgimnáziumban az önképzőkör, a negyedikesek önképzőkörét Szemlér tanár úr vezette. Ezen egyszer Tamási is szavalt, Petőfitől *A magyar nemest* adta elő nagy beleéléssel, és nagy sikere volt. Egy ízben pedig Áron saját karcolatát olvasta fel, Szemlér tanár úr végig nevetett, és a végén azt mondta, hogy pompás írás volt. A szeretett tanár Tamási Áronnal, annak Amerikai tartózkodása idején is levelezett. „*Szemlér igazgató úrtól éppen a napokban vettem egy nagyon kedves és értékes levelet, s elindult írói pályámon figyelemmel kásér. Ha erre az elindulásra gondolok, mindig meghatott hálával emlékszem Önre és Szemlérrre, kik ezen a téren első nevelőim és serkentőim voltak.*” – írta Jaklovszky Déneshez küldött levelében. Csakis tanáraihoz és iskolájához való ragaszkodásának tulajdoníthatjuk, hogy az induló író kéri volt iskolája tanárait, tanulóit: segítsenek készülő elbeszélésköte te kiadásához előfizetőket gyűjteni. Beszédes a levél záróformulája: „*A gimnázium felejthetetlen tanári karát egyenként és összesen meleg hálával és szeretettel üdvözlöm – Tamási Áron.*”

Ilyen személyek, személyiségek hatottak tehát a leendő íróra. Belelopták az írás általi önkifejezés vágyát, a közösségszolgálat készségét, a nép- és nemzetszeretet érzését. Az udvarhelyi alma maternek fontos szerepe volt abban, hogy Tamási Áron olyan íróvá, nemzetiségi politikussá lett, aki tollát és tehetségét népe szolgálatába állította. Akinek neve méltán áll a közel 410 éves múltra visszatekintő iskolája homlokzatán.

## Jegyzetek

- <sup>1</sup>TamásiÁron: *Jussomat ne vitassátok*. Keleti Újság, 1923. júl. 7. Még megjelent: *Tiszta beszéd*. Bukarest, 1981. 7–9., és *Jégtörő gondolatok I.*, 72–74.
- <sup>2</sup> Előszó helyett = Tamási Áron összes novellái. Bp., 1942. 6/7. Még megjelent: *Emlékezés = Jégtörő gondolatok II.*, Bp., 1982, 197–205.
- <sup>3</sup> A levelet Jaklovszky Alfonz, Jaklovszky Dénes fia adományaként őrzik a székelyudvarhelyi Római Katolikus Plébánia irattárában.
- <sup>4</sup> Az Erdélyi Státus Székelyudvarhelyi Főgimnáziumának Értesítője az 1910/11. tanév végén. Közreadja az Igazgatóság. Székelyudvarhely, 1911. 24. o.
- <sup>5</sup> A fent említett levélben.
- <sup>6</sup> Uo.



Ünnepség és koszorúzás  
a gimnázium mellett álló Tamási-szobornál

**Málnási Ferenc**

## **Európai helyesírások**

Az európai helyesírások múltja, jelene és jövője

Szerk. Balázs Géza – Dede Éva. Inter Kht. – Prae.hu, Budapest, 2009.

„Egy nép helyesírása nemzeti szimbólum, nemzetösszetartó erő. A helyesírások egyúttal magukban hordozzák az adott nyelvű kultúra történetét, hagyományait...” vallja a két szerkesztő a kötet bevezetőjében.

A Magyar Nyelvstratégiai Kutatócsoport 2004-ben a magyar nyelvi kultúra jelenéről és jövőjéről kétkötetes munkát adott ki az MTA támogatásával (szerkesztette Balázs Géza) *A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője* címmel. A kutatócsoport 2008-ban újabb tanulmánykötetet jelentetett meg Európa 39 nyelvének történetéről, jelenéről és stratégiájáról (Balázs Géza és Dede Éva szerkesztésében) *Európai nyelvművelés – Az európai nyelvi kultúra múltja, jelene és jövője* címen (Inter Kht.–Prae.hu, Budapest, 2008). Ennek a két munkának szerves folytatása az itt ismertetett könyv, amelyben 25 nyelv helyesírását mutatják be a szerzők, akik a kutatócsoport kidolgozta koncepciónak megfelelően fejtették ki mondanivalójukat:

1. Az adott írás, helyesírás története. 2. A helyesírás és a mögöttes nyelvváltozat. 3. A helyesírás szinteződése. 4. A helyesírás kinyilvánított alapelvei. 5. A helyesírás jellege. 6. Az alapábécé forrása. 7. Grafémák. 8. Az írásjelezés mai állapota. 9. Grammatikai kutatások és helyesírás. 10. A helyesírást szabályozó testülete(i). 11. Írásváltás, a helyesírás reformjai. 12. A szabályok alkalmazhatósága és időszerűsége.

A felkérések eredményeként a következő nyelvek helyesírásának leírása érkezett meg:

Budai László: angol (δ). Morvay Károly: baszk (tx). Pálmainé Orsós Anna: beás (ã). Dudás Mária: bolgár (Ѣ). Tölgyesi Tamás: cseh (ř). Szamos Réka: dán (æ). Mínya Károly: finn (ä). Bárdosi Vilmos: francia (ç). Szijj Ildikó: galego (ó). Rihmer Zoltán: latin (Æ). Pátrovics Péter: lengyel (ł). Balázs Géza: magyar (ly). Veszelszki Ágnes–Szalai Zoltán: német (ß). Varga Orsolya–Gúti Erika: németalföldi nyelv (IJ). Baksy Péter: norvég (å). W. Somogyi Judit: olasz (gn). Dési Edit: orosz (Я). Szijj Ildikó: portugál (ã). Horváth Péter Iván: spanyol (ñ). Simon Szabolcs: szlovák (ň). Elizabeta Bernjak–Monika Kalin Golob: szlovén (š). Zoltán András–Bárányné Komári Erzsébet: ukrán (ї). Czöndör Klára: zsidó–spanyol nyelv (dj).

Az európai helyesírások (ortográfák) sokarcúak, történetük szinte mind a középkorra nyúlik vissza, többségüknek forrása a latin ábécé és grammatika,

míg egyes szláv népeké a cirill írásmód. Szórványosan másféle írásmódok is léteztek: rovásírás, rúnaírás.

Az európai helyesírások jellege hasonló: mind betűíró, latin vagy cirill betűs, hangjelölő rendszerek. Alapelvek is hasonlóak, szinte mindegyik helyesírásban fontos szerepe van a fonetikus (kiejtés szerinti) elvnek. A régebbi helyesírások mára ettől eltávolodtak, és felerősödtek bennük a nem fonetikus elvek. Ezek között beszélhetünk a morfémaőrzésről (szóelemzés), a hagyományőrzésről, az idegenességről, valamint az egyszerűsítésről.

Néhány nyelv első helyesírási szabályzatának megszületése: litván (1653), francia (1694), dán (1739), spanyol (1741), cseh (15. sz.) magyar (1832), szlovák (1846), német (1881), orosz (1885), bolgár (1892)...

A helyesírások (a betűk, írásjelek stb.) összevetése kiváló alkalmat kínál európai művelődéstörténeti áramlatok (kulturális, vallási hatások, vándorlások stb.) bemutatására. Az internetes írásmóddal újabb nemzetközi (globális) írásformák (például az emotikonok, az érzelmek kifejezésére szolgáló, többnyire elektronikus levelekben használt grafikus jelek) terjednek. Mindenütt, ahol nyelvi kultúráról beszélhetünk, arra hivatott szervezetek jöttek létre a helyesírás egységének őrzésére. Ezek rendszerint (királyi) akadémiák, tudományos intézetek, nyelvi irodák, tanácsadóközpontok, illetve tekintélyes lapok, kiadók szerkesztősegei.

Balázs Géza a kijelölt szempontok alapján a magyar helyesírásról írt tanulmányt, a magyar írásbeliségről, a rovásírásról, a latin betűs írásmódról, a kancelláriai, a kolostori, megegyezései, közösségi, normakövető folyamatról, a reformáció-ellenreformáció megosztott helyesírásáról, az 1832-es akadémiai, majd az egységes helyesírásról és az iránykeresésről.

Már a 16. században önálló helyesírási munka is megjelenik, jottista-ipszilonista (helyesírási) háború is dült, majd a különféle műveltségi hatások eredményeként az északkeleti nyelvjárásból szintetizálódik egy konvergens nyelvhasználat, s kialakul az akadémiai helyesírás alapján a mindennapi, az iskolai, „egyszerűsített” helyesírás is. (Ennek egyik érdekessége a „mumusként” emlegetett *ly* betűt tartalmazó szavak mondókája). Helyesírásunk alapelvei a több elv, a hagyományőrzés, jellege a betűírás, latin betűs, hangjelölő és értelemtükröző az írásrendszerünk, benne a latin nyelven alapuló magyar ábécé, 14 magánhangzó és 24 mássalhangzó, a 38 hangkészlet elem és 40 betűje, graféma. Az írásjelek a beszélt nyelv sajátosságait érzékeltetik, tagolják mondatainkat, a mondatrészeket, lezárják a mondatot. Az írásjelek éppen most egy megszülető képi forradalmat jeleznek, gondoljunk az internetes „írásképekre”. A magyar helyesírás nem törvény, csak akadémia „szabvány”, a Magyar Tudományos Akadémia őrökdi fölötté. *A szabályok alkalmazhatósága és időszűrése* alfejezetben Balázs Géza néhány olyan helyesírási területet mutat be, amely meglehetősen problematikus, de egy új, a lehetőség szerint egyszerűsített helyesírással szerencsésebb

lenne nekivágni az informatikai forradalomnak – véli a szerző. Magyartanárként is örvendek annak a ténymegállapításnak, hogy „A magyar kultúrában a nyelv-művelés, ezen belül a helyesírás kultúrája szinte kultikus jellegű, kiterjedt helyesírási mozgalomról beszélhetünk”. Általános és középiskolásoknak, pedagógusjelölteknek helyesírási versenyeket szervezünk, valamennyi versenyhez konferencia is kapcsolódik, melynek anyaga megjelenik, s az anyaországi fordulók mellett Erdélyben, Felvidéken és a Vajdaságban is megméretkeznek a fiatalok, s a legjobbak a budapesti, gyulai és egri döntőkre is eljuthatnak.

Balázs Géza *Hatalom és helyesírás* (§) címmel a hatalom és a helyesírás kapcsolatáról írt, mert a hatalom és az erőviszonyok együttese a társadalmi viszonyokban, a nyelvben is megjelenik. Az írás jelrendszer, amelynek ismerete nem mindenki számára volt/van egyformán adva, tartottak is tőle, mert ami írva van, az kevésbé van kitéve az elmúlásnak. *Verba volant, scripta manent...* A hatalom, a politika és a helyesírás kapcsolatára emblematikus példákat idéz a szerző néhány történelmi korszakból, melyeket most nem idéznénk, csupán a szomorkás, degradáló, leminősítő *nemecsek ernő* kisbetűs írására emlékeztessünk és a Weöres Sándor versében is előbukkanó, „palánk-helyesírás”-ra: KARESZ HÜJE.

Bódi Zoltán: *Helyesírás az interneten (@)* című tanulmányában azt állapítja meg, hogy az internetes nyelvhasználatban a szokásos, hagyományos nyelvi, helyesírási szabályokat csak bizonyos korlátok között kérhetjük számon, hiszen a web használói korlátozott kontroll mellett a maguk képére alakíthatják a nyelvet. Olyan helyesírási gyakorlat alakul ki, ami a csoport tudásának, igényének, szándékának felel meg. CSUPA NAGYBETŰVEL – kiabálunk, a szövegekben *ekezethibás*, vagy akár teljesen *ekezet nélküli* szavak, rövidítések, betűszók, játékos összevonások mellett írásbeli szimbólumok jelennek meg: @, +látjuk, 5let stb. A webes kommunikációk írott szövegei hasonlítanak a spontán beszélt nyelvi diskurzusokhoz, az írott beszélt nyelvhez, ezeket „Google helyesírás”-ként tartjuk számon.

Bérces Emese–Fóris Ágota a zenei szaknyelvi helyesírás és a zenei ortográfia kérdéseit tekintik át, hiszen a helyesírás kérdésköre jóval szélesebb kontextusba helyezhető, mint pusztán a verbális megnyilatkozások írott formába öntése. Gondoljunk a zenéről szóló írások egyes szavainak hagyományos vagy kiejtés alapján való írására, de a zenei notáció, a kottairás kérdéskörére is.

A kötetet minden érdeklődőnek szíves figyelmébe, tanár kollégáimnak pedig kézikönyvként ajánlom.

**Debrenti Edit**

## **Matematika és Informatika Didaktikai Kutatások Konferencia – 2012**

A Debreceni Egyetem Matematika- és Számítástudományok Doktori Iskolája, a Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Tanítóképző Intézete és a Rózsahelyi Katolikus Egyetem Pedagógiai Kara 2012. január 20–22 között nemzetközi konferenciát szervezett „*Active Methods in Teaching and Learning Mathematics and Informatics*” címmel a szlovákiai Lőcsén, a Juraj Páles Intézetben.

A magyar nyelvterületeken működő, kutató matematika- és informatikatanárok, matematika-didaktikusok, főiskolai és egyetemi oktatók, kutatók, PhD-hallgatók részére meghirdetett rendezvényen részt vettek még a különböző, német, szlovák és lengyel felsőoktatási intézmények matematika, fizika és informatika oktatási területén dolgozó szakemberei is.

A konferencia célja a matematika és informatika területén született legújabb kutatási eredmények széles körű megismertetésének céljából új, hatékony oktatási elméletek és módszerek bemutatása, és nem utolsósorban szakmai találkozó a különböző főiskolák, egyetemek, műhelyek szakemberei közötti kapcsolattartás, kapcsolatteremtés céljából.

A konferencián a következő főiskolák, egyetemek képviseltették magukat: a Debreceni Egyetem; a budapesti Eötvös Lóránt Tudományegyetem; a jénai Friedrich Schiller Egyetem; a szlovákiai Rózsahelyi Katolikus Egyetem; a szarvasi Szent István Egyetem; a Sapientia EMTE Csíkszeredai Kara; a Budapesti Gazdasági Főiskola, a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem; a komáromi Selye János Egyetem; a svédországi Malardalens Högskola; a Debreceni Hittudományi Egyetem; a pozsonyi Comenius Egyetem; a Nagyszombati Egyetem (Szlovákia); a Szegedi Tudományegyetem; az egeri Neumann János Középiskola; a Nyíregyházi Főiskola; a nagyváradai Partiumi Keresztény Egyetem; a debreceni Kossuth Lajos Gyakorló Gimnázium; a Budapesti Corvinus Egyetem; az egeri Eszterházy Károly Főiskola; a DE Műszaki Kara; a BBTE Szatmárnémeti Tagozata; a lengyelországi Technical University of Lodz; a szécsényi II. Rákóczi Ferenc Gimnázium; a Kaposvári Egyetem; a BME Matematika Intézet és a Budai Középiskola.

A tudományos tanácskozások hagyományos kereteit követve, 6 plenáris előadás és két szekcióban mintegy 42 tematikus előadás hangzott el.

A rendezvény ünnepélyes megnyitóján a megjelent 50–60 oktatót, kutatót, egyetemi hallgatót Páles Zsolt, a Debreceni Egyetem tudományos rektorhelyettese, a Matematika- és Számítástudományok Doktori Iskola vezetője köszöntötte, ezt követően a levezető elnök, Ambrus András, az ELTE Matematika és Módszertani Központjának oktatója felkérte előadásának megtartására *Bernd Zimmermann* neves német matematika-didaktikust, a jénai Friedrich Schiller

Egyetem tanárát, aki „*On modern Trends in international Mathematics Education and some neglected Research*” címmel megtartotta nagy érdeklődéssel várt előadását.

Elhangzott részletes összefoglaló – az 1960-as évektől napjainkig – a különböző matematikaoktatási irányzatokról, a „*New Maths*”-tól a mai modern trendekig, a konstruktivizmusig az előnyök és hátrányok szemszögéből vizsgálva ezeket, valamint néhány elhanyagolt kutatási területről, a tanárképzésben és továbbképzésben lévő hiányosságokról és ötletekről, amelyekkel ezek orvosolhatók lennének.

*Kosztolányi József*, a Szegedi Tudományegyetem tanára *A problémamegoldó képességek fejlesztéséről* tartott plenáris előadást. Pólya Györgyöt idézve: „*Nem mellékes az sem, hogy mit mond a tanár az osztályban, de ezerszer fontosabb az, hogy mit gondol a diák! Az ötleteknek a diákok fejében kell megszületniük – a tanár csak bábáskodhat. ...az irányelv mégis: jöjjenek rá maguk a diákok mindarra, amire az adott körülmények között rájöhetnek.*” A tapasztalatok azt mutatják, hogy a matematika tanításának valamennyi szintjén alkalmazható az irányított felfedezés az új ismeretek elsajátításakor és a feladatok, problémák megoldása esetén. A módszert az előadás során konkrét példákkal illusztrálta, kiemelve azt a módot, ahogyan a segítő kérdéseinkkel, javaslatainkkal irányíthatjuk, taníthatjuk a „megoldási nyelvet”. A felteendő, körüljárható kérdéseket, a problémamegoldást tanítani kell, ez majd idővel interiorizálódik, és a tanuló önállóan is képes lesz elmélyülni egy feladat megoldása során.

A teljesség igénye nélkül, íme néhány téma, előadás címe:

Jan Guncaga: A CLIL-módszer; András Szilárd: Trigonometriai alapösszefüggések kíváncsiságvezérelt megközelítésben; Bontovics Ignác: Kombinatorikai képességek vizsgálata alsó tagozaton; Perge Erika: Az informatika alkalmazási lehetőségei az építészmérnök-hallgatók színdinamika tantárgyának képzésében; Szitányi Judit: A valószínűségi gondolkodás sajátosságai – döntések és tanulság; Kántor Sándorné: Egerváry Jenőről, a magyar módszer megalkotójáról; Zsombori Gabriella: Valószínűség tanítása gráfos reprezentációkkal; Engbersen Aranka: A számérzék fejlesztése az általános iskola első osztályában; Földesi Katalin: A geometriai fogalmak kialakulásáról; Tarcsi Margit–Herendiné Kónya Eszter: A terület fogalmának előkészítése manuális tevékenységekkel; Fehér Zoltán: A házi feladatok alkalmazásának új lehetőségeiről; Kocsis Imre: A matematika oktatásának módszertani kérdései a műszaki képzésben; Baranyai Tünde: Mire elég 14 hét? A matematika tanításának hatékonysága a BBTE szatmárnémeti óvó- és tanítóképző szakán; Budai László: Hátrányos helyzetű tanulók fejlesztése GeoGebrával; Várady Ferenc: A folytonosság és differenciálhányados fogalmának megértése a GeoGebra segítségével; Klingné Takács Anna: A differenciál- és integrálszámítás alkalmazásainak oktatása GeoGebrával; Edita Partová: Matematikatudás a matematikatanításhoz; Éder Ottó–Soós Anna: Út a rugó megnyúlásától az elsőfokú függvényig; Korándi József: Matematika és matematikusok a médiában.

Az előadásokat követően a hallgatóság több kérdést is intézett az előadókhoz, nagy volt az érdeklődés.

A szervezésnek köszönhetően a szakmai beszélgetések közben alkalmunk nyílt arra is, hogy kicsit megismerjük Lőcsét, az egykori Szepes vármegye legjelentősebb települését, amely a többi régi várossal (Késmárk, Szepesszombat, Podolin, Szepeskáptalan és Igló), a hatalmas várakkal (Szepes vára, Nagyőr, Szepesmindszent, Betlenfalva), a régi kolostorokkal, a jellegzetes falvakkal együtt alkotja Szepes megye történelmi vidékét.

Lőcse Szlovákia egyik legszebb városa, téglából készült városfal gyűrűje veszi körül az értékes kulturális és történelmi építményeket. Az 1550-es hatalmas tűzvész pusztította városban különösen fontos gótikus emlékek maradtak fenn, és a felújítás során létrejött egyedi, reneszánsz városrészt nagymértékben megőrizték eredeti állapotában.

A Szent Jakab-plébániatemplomban található a Szent Jakab-oltár, Európa legmagasabb, 18,62 méter magas késő gótikus oltára, mely Lőcsei Pál híres faragóműhelyében készült hársfából 1508–1518 között. A templom mellett található az árkádos városháza, itt forgatták 1971-ben Mikszáth Kálmán utolsó, *A fekete város* című regényének filmváltozatát.

A megyeháza Magyarország egyik legszebb megyeháza volt. A központi teret több mint 50 értékes polgári és nemesi ház veszi körül, ilyen a *Thurzó-ház*, a *Máriássy-ház*. Lőcse utcáin több mint 200 értékes polgár- és kézművesház áll, a városkapuk közül csak a Kassai kapu maradt fenn. Érdekeség még a főtéren található *szégyenketrec*, nyáron itt adják elő korhű jelmezekbe öltözött színészek a 18. századi szomorú történetet, *A lőcsei fehér asszonyt*. A Lőcse fölötti *Mária-begyen* lévő templom minden júliusban Szlovákia legnagyobb zarándoklatának helyszínévé válik.

Hazafelé elhaladtunk a legnagyobb közép-európai várak egyike, Szepesvár mellett, melyben Szapolyai János magyar király született, majd Kassán, a Szent Erzsébet-székesegyházban meglátogattuk *II. Rákóczi Ferenc fejedelem* és az utolsó Habsburg-ellenes felkelésben vele harcolók földi maradványait.



**Mihály Réka**

## **Huszadszorra BNYA**

Interjú Burus-Siklódi Botonddal, a Romániai Magyar  
Pedagógusok Szövetségének elnökével\*

### **20. alkalommal szervezi meg a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége a Bolyai Nyári Akadémiát. Milyen indíttatással, céllal hozták létre?**

Az Akadémiát azért indítottuk, mert teljes mértékben hiányát éreztük annak a szakmai háttérnek, fórumnak, amely programjai révén kielégítően csillapítaná a pedagógusok tudásvágyát.

Tettük mindezt 1993-ban, amikor a korábbi, '89-es fordulatot követően egymás után alakultak újra a tiszta magyar tannyelvű vagy magyar tagozatos intézményeink, a pedagógusok pedig teljes mértékben szakmai háttér nélkül érezték magukat. Ebben az időszakban, a '90-es évek elején nyílt lehetőség a magyarországi továbbképzéseken való részvételre is. Ugyancsak akkor alakult a Kárpát-medencei Oktatási Tanács – a mindenkori magyar oktatási miniszter oktatási tanácsadó testületéeként –, ahol megfogalmazódott egy továbbképzési hálózatnak a kiépítése, amely az egész Kárpát-medencét átfogja. Az anyaországi továbbképzéseken való részvétel mellett egyre hangsúlyosabban vetődött fel a szülőföldön szervezhető szakmai fórumok, műhelyek, nyári akadémiák szükségessége. Elsőként a felvidéki pedagógusok szövetsége, az SZMPSZ szervezte meg a saját nyári egyetemét, ezt követte az RMPSZ által kezdeményezett nyári akadémia 1993-ban. Erdélyben Bolyai Nyári Akadémia lett a neve, rájátszva a Bolyai-egyetem körüli korabeli vitákra.

### **Mennyire tudják megszólítani a pedagógusokat?**

Az Akadémia indulásakor óriási volt az érdeklődés, évente több mint ezer résztvevője volt a képzéssorozatnak, a Kárpát-medence minden leszákadtszagrészből érkeztek résztvevők, legtöbbször természetesen Erdélyből.



\* Az interjú a szereda.ORIGO programmagazin számára készült; kiadó: Csíkszereda Polgármesteri Hivatala

A nagy érdeklődés és részvétel fenn is maradt kb. 2005-ig, amikor fordulóponthoz érkezett a fórum, hiszen változott a tanügyi törvény továbbképzésre vonatkozó része: előírása kötelezővé tette a továbbképzéseken való részvételt minden pedagógus számára. Bevezették a kreditpontok rendszerét, miszerint ötévente 90 kreditpont megszerzése akkreditált képzéseken való részvétellel kötelezővé vált. Ezért a kollégák elsősorban olyan képzéseken vettek részt, amelyért kreditpont járt. Mi az Akadémiát nem soroljuk a kötelező továbbképzések sorába, ahová pontszerzés miatt jelentkeznek az érdeklődők, hanem egy alternatívát kívánunk nyújtani a pedagógusoknak. Ezért szakmai hálózatunkon felkértük kollégáinkat az érdeklődésre számot tartó témák megfogalmazására, és megfelelő elvárásaiknak, mi megvalósítjuk, így lett a BNYA a kötelező továbbképzésnek egy alternatívája.

### **Milyen szempontok érvényesítésével állítják össze a képzés programját?**

Kimondottan igényfelmérésre épülő képzéssorozat a BNYA, a tanfolyamoknak a megszervezése az adott évre érvényes általános tematikának megfelelően vannak kiírva. Igyekszünk átvenni azon kérdésköröket, amelyeket az európai uniós kiírások is tartalmaznak. Így például, amikor a kompetenciák fejlesztése volt a trend, akkor mi is fokozatosan rátértünk erre a területre. Ami évről évre visszatérő és a legnagyobb érdeklődésre tart számot, az a személyiségfejlesztéssel, bizonyos szociális kompetenciákkal, az érzelmi intelligenciával kapcsolatos témák voltak, ezért választottuk az idén címadóként ezt a témát. Fő célunk, hogy megvalósuló programjainkkal is segítsük a tanár-tanár, tanár-diák, pedagógus-szülő kapcsolatok fejlesztését.

Fontos ugyanakkor a multimédia bevezetését, térhódítását az oktatásban, nem elsősorban a technika oldaláról, hanem főleg a lehetőségekkel való megismerkedés terén. Elég sok kolléga van abban a helyzetben, hogy a tanítványai helyenként többet tudnak a kommunikációs technológia oktatásában is használható innovatív fejlesztéseiről. Ebben az évben a táblagépekre és az okos telefonokra irányítjuk a figyelmet, és mindennapi felhasználásként kívánjuk ajánlani a kollégáknak. Azoknak a mérnök-tanároknak, akik alapképzésüket nem magyar nyelven végezték, megfelelő szakterületre bontva a szaknyelv elsajátítását segítő felzárkóztató programokat indítottunk.



Tanórákon kívüli foglalkozásokra is kívánunk képzési lehetőséget nyújtani, ilyen a néptánc- és népzeneoktatás, a népi kézművesség. Történik mindez autentikus környezetben, Válaszúton, Kallós Zoli bácsi és a köréje szerveződő lelkes csapat segítségével. A Csíkszeredában zajló képzések részben a Sapientia EMTE oktatótermeiben folynak majd, itt román nyelv és irodalom, matematika, fizika, kémia és testnevelés szekciókban, részben pedig az Apáczai Csere János Pedagógusok Házában, ahol az óvónők és tanítók számára szervezett program, az osztályfőnöki munkát segítő tematikus program, a multimédia az oktatásban, az interaktív tábla használata címmel zajlik július 8–21. között.

Az Akadémia megvalósításában kiváló együttműködő partnereink a Nyugat-Magyarországi Egyetem két pedagógiai kara, a soproni Benedek Elek Pedagógiai Kar, illetve a győri Apáczai Csere János Kar, az egi Eszterházy Károly Főiskola, a debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, a Dunaújvárosi Főiskola, a fővárosi és megyei pedagógiai intézetek munkatársai, a hazai Sapientia EMTE, a Babeş–Bolyai Tudományegyetem és a Partiumi Keresztény Egyetem, és sok-sok önkéntes kolléga, akik nagy lelkesedéssel segítik munkánkat évről évre.

### **Melyek Ön szerint a romániai magyar oktatási rendszer sarkalatos kérdései, és a fórum témáját képezi-e azok megvitatása?**

Igen, ezért is nevezzük fórumnak az Akadémiát. Hagyományosan meghívottaink között vannak az oktatási minisztérium felelős beosztásban levő tisztviselői. Tevékenységünk elkötelezett része, hogy megfogalmazzuk a tanügyi törvénnyel, annak alkalmazásával kapcsolatos észrevételeinket, javaslatainkat, amelyeket a szekciókon túl a plénumban is megvitatunk. A felmerült kérdések egyik leghatékonyabb műhelymunkája a román nyelv oktatásának javítására törekvő, azt szolgáló kezdeményezés volt, és reményeink szerint marad továbbra is, mert ennek keretében a kisebbségek nyelvén oktató intézményekben tanító román szakos tanárok alkothattak véleményt, alakíthatták szemléletüket a problémafeltáró foglalkozások keretében. Más kérdés, hogy az itt megfogalmazott álláspontok és vélemények sok – sajnos a legtöbb – esetben nem találtak megértő fülekre. Ezt nagyon sajnáljuk.

Idén, az ünnepi megnyitót követően kerekasztal keretében szakmai fórumot tartunk *Kárpát-medencei oktatási körkép* címmel, ahová hazai oktatásszakértők mellett meghívtuk a Kárpát-medencei pedagógus szövetségek elnökeit, és jelenlétéről biztosított dr. Hoffmann Rózsa, az Emberi Erőforrás Minisztériumának oktatásért felelős államtitkára is.

### **Mit kíván a BNYA következő 20 évére?**

Kívánom, hogy megmaradjon még legalább húsz évig, hogy sok jó kollégával szolgálhassa az indulásnál megfogalmazott célokat. Gondolkodunk az újratöltésen, hiszen nem titkolt vágyunk, hogy népszerű, szeretett szakmai fórummá tegyük a Bolyai Nyári Akadémiát. Olyan témák feltárásán dolgozunk, amelyek érdekeltté teszik a pedagógusokat, és idehozzák őket az egész Kárpát-medencéből.

Kívánom, hogy a BNYA-nak visszatérő résztvevői legyenek az egész Kárpát-medencéből, és a kötelezően megszerzendő pontrendszer mellett, amely olykor a formalitás mögé bújik, hasznos alternatív képzést tudjon nyújtani magyar pedagógusaink számára.





Romániai  
Magyar  
Pedagógusok  
Szövetsége

## BOLYAI NYÁRI AKADÉMIA 2012

### Az érzelmi intelligencia és a szociális kompetenciák fejlesztése

HELYSZÍN	IDŐPONT	SZAKOSZTÁLYOK
<b>CSÍKSZEREDA</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Apáczai Csere János Pedagógusok Háza</li><li>• Sapientia EMTE</li></ul>	VII.08. (vasárnap) – VII.14. (szombat)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="#">Óvónók + Tanítók</a></li></ul>
	VII.15. (V.) – VII.21. (Sz.)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="#">Osztályfőnökök</a></li></ul>
	VII.15. (V.) – VII.21. (Sz.)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="#">Multimédia és interaktív tábla az oktatás szolgálatában</a></li></ul>
	VII.15. (V.) – VII.21. (Sz.)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="#">Román nyelv és irodalom</a></li><li>• <a href="#">A kémia tanítása</a></li><li>• <a href="#">Matematika tanítása</a></li><li>• <a href="#">Testnevelés, szabadidő-szervezés</a></li></ul>
<b>SZÉKELYUDVARHELY</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Dr. Palló Imre Művészeti Líceum</li><li>• Tamási Áron Gimnázium</li></ul>	VII.15. (V.) – VII.21. (Sz.)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Művészetek<ul style="list-style-type: none"><li>○ <a href="#">Ének-zene, kórusvezetés, hangszerhasználat</a></li><li>○ <a href="#">Képzőművészet</a></li></ul></li><li>• <a href="#">Római katolikus vallástanárok továbbképzése</a></li></ul>
	VII.22. (V.) – VII.26. (Sz.)	
<b>SEPSISZENTGYÖRGY</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kós Károly Szakközépiskola</li></ul>	VII.15. (V.) – VII.21. (Sz.)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="#">Műszaki szakterület</a></li></ul>
<b>SZOVÁTA</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Teleki Oktatási Központ</li></ul>	VII.01. (V.) – VII.07. (Sz.) VII.01. (V.) – VII.07. (Sz.)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="#">Óvónók</a></li><li>• <a href="#">Tanítók</a></li><li>• <a href="#">Biológia, földrajz</a></li><li>• <a href="#">Táblagépek az oktatásban</a></li></ul>
	VII.15 (V.) – VII.21 (Sz.) VII.15 (V.) – VII.21 (Sz.)	
<b>VÁLASZÚT</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kallós Zoltán Alapítvány Szórványkollégium</li></ul>	VII.15. (V.) – VII.21. (Sz.)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="#">Népzene – néptánc – kézművesség</a></li></ul>
<b>KOLOZSVÁR</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Bethlen Kata Diakóniai Központ</li><li>• Apáczai Csere János Líceum</li></ul>	VII.23. (H.) – VII.27. (P.)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="#">Református vallástanárok továbbképzése</a></li></ul>
	VII.15. (V.) – VII.21. (Sz.)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="#">A magyar nyelv és irodalom tanítása</a></li></ul>