

Őszi mustra

Őszi lapunk *Műhely*-ét ezúttal a multikulturalizmus témájával indítjuk – melyet Albert-Lőrincz Márton és munkatársa, Albert-Lőrincz Csanád segítségével tárunk a tisztelt olvasó elé –, „mert a multikulturalitás – noha időszerű, elkerülhetetlen és valóságos társadalmi jelenség – sokkal bonyolultabb társadalmi kérdés, mint korábban gondolták volna. A nevelésre hárul ennek a kérdésnek a valóságos megoldásáért való ügyködés lokális, regionális és globális szinten. Ehhez nem elég a politikai akarat, a deklaratív politizálás, tenni kell érdekében.” Erre a *tennivalóra* Fodor László *gondolatai* is felhívják a pedagógusok figyelmét: „Egy társadalomban (...) nem tökéletesedhet a demokrácia, ha a felnövekvő nemzedékek nevelése elsődlegesen nem az emberi szolidaritásérzés fejlesztésének, ha nem az összetartozási és együttérzési szellem, a reciprok kötelesség- és a segítségvállalás kiművelésének, (...) a barátság, a tolerancia, az elfogadás és a megértés erősítésének, (...) a szabadság és az egyenlőség kialakításának explicit célját követi.”

E célok elérésének sikerét nagyban befolyásolják a korai életkorában elsajátított érzelmi és szociális készségek, a szokások és minták, a szociális és érzelmi kompetencia fejlettsége. Erről és a gyermekkori fejlesztés fontosságáról, annak módozatairól már Gábor Adrienn írásában olvashatunk, aki egy hamarosan induló kutatásra hívja fel figyelmünket: a kutatók arra keresik a választ, hogyan lehet az érzelmi és szociális készségeket fejleszteni a bölcsődében és óvodában a zene segítségével. A szerző ígéri, hogy a hipotézisekről és a tézisek bizonyításáról lapunk hasábjain is tájékozódhatunk.

Örökség rovatunkban előbb a 18. századba vezet el minket Fehér Katalin, aki az erdélyi felvilágosodás egy újabb jelentős pedagógiai gondolkodójának, Hari Péternek a munkásságáról ír. Ezt követően Marton József jóvoltából a 140 éve, 1872-ben létrehozott kolozsvári tudományegyetem alapításának körülményeivel ismerkedhetünk meg, majd Ozsváth Judit vázolja föl, hogy 85 évvel ezelőtt hogyan sikerült segítenie egy fiatal lelkésznek és egy irodalomtörténésznek a kolozsvári egyetemen megváltozott körülmények között tanuló magyar egyetemi hallgatóknak, és hogyan született meg ennek egyik, talán legjelentősebb eredményeként az *Erdélyi Iskola*.

Olvasóinknak ezúttal is két *portrét* kínálunk: Fodor László „a nagy hatású pszichológiai törvényeket és pedagógiai eszméket is megfogalmazó” német tudóst, *Wilhelm Dilthey*-t mutatja be, Bakó Botond tanár úr pedig a nagyenyedi

Bethlen Kollégium dokumentációs könyvtárának kéziratát teszi közzé, melyből – Nagy Ferenc jóvoltából – a nagy hírű kollégium és főiskola egyik tudós tanárának, Elekes Károlynak az életéről és munkásságáról értesülhetünk.

Könyvespolc rovatunkban Lőrincz József olyan könyvet mutat be, mely „tartalma szerint tankönyv is lehetne. Tanáros, áttekinthető szerkezete, logikus felépítése alkalmassá teszi erre”. A szerző, Nagy Emma székelyszenterzsébeti nyugalmazott tanárnő a munkáját *mindenekelőtt falustársainak, a régi és új nemzedékeknek szánja*: „Bátorítani szeretném őket a tájnyelv használatára, megtartására, de hinni szeretném, hogy könyvemet érdeklődéssel lapozza minden olvasó, aki szívügyének tekinti édes anyanyelvünket”. Mi is jó szívvel ajánljuk ezt a könyvet minden erdélyi és határon túli magyar tanítónak és tanárnak.

Székely Győző
főszerkesztő

A multikulturalizmus

2.3. A multikulturalizmus rétegspecifikus megnyilvánulása

A multikulturalizmus vagy interkulturalizmus fogalma az egymás mellett élő kultúrák aktív, egymásra ható voltát jelöli. Az egymás mellett élő kultúrák sohasem enklavizáltak, elszigeteltségük csak relatív lehet. Az egymással érintkező, egymást keresztező kultúrák spontán módon is hatnak egymásra. A roma és a magyar etnikum interperszonális keveredése gyenge, de a nyelvi és zenei kulturális egymásra hatás jól kimutatható, köszönhetően a kulturális érintkezésnek. A multikulturalitás élő, autentikus magatartás egymástól eltérő identitású emberek, csoportok vagy népek között. A kultúrák egyidejű sokféleségét jelöli. A kultúrák sokféleségének lokális és időbeli együttes jelenlétére vonatkozik. Csak adott térség, adott földrajzi koordináták keretében nyilvánulhat meg. Konkrét tartalommal bír. A multikulturalizmus feltételezi, elismeri, támogatja és fejleszti a kultúrák egymásmellettiességét. A fogalmat általában három dimenzióra terjesztik ki: az etnikai, a vallási és a politikai sokféleségre (vö. Ortiz 1995).

Az *etnikai multikulturalizmus* az azonos területen élő különböző népcsoportok nyelvi és kulturális identitásának kölcsönös tisztelete és elfogadása. Az, hogy a kölcsönös megbecsülés milyen mélyen hatol be a mindennapi interakciókba és kommunikációba, jelentős mértékben a politikai üzenetek és indoktrinációk milyenségétől függ. A politikai manipuláció azért jár könnyű sikerrel, mert – amint Charles Taylor (1992) állítja – a kisebbségi csoportok vagy nemzeti közösségek elsődlegesen a saját kulturális identitásuk megőrzésére, a „kulturális túlélésre” (*cultural survival*) rendezkednek be (vö. Salat 2008: 15). Ez áll közösségi törekvéseik középpontjában. A különböző népcsoportok ápolják nyelvi és kulturális identitásukat, ünnepeiket megtartják, szokásaikat és hagyományaikat éltetik és magasztalják, és igyekeznek mindezt a maga autentikusságában megőrizni, és tovább adni a következő generációknak. Az ilyen példákat mindenekelőtt a folklór őrzi meg, amely a néphagyományokba gyakran a történelmi és vallási tudatot is beépíti és továbbadja. A multikulturalitás közösségi megnyilvánulása lehet például a két- vagy többnyelvű feliratozás egy intézményben, a két- vagy többnyelvű rendezvény, a két- vagy többnyelvű szórakoztató program vagy előadás, melyet a résztvevők általában értik, élvezik és tisztelik. Az etnikai multikulturalitás fejlettebb formája az *etnikai interkulturalitás*. Az interkulturalitás vagy kultúrák közötti kapcsolat olyan kapcsolati magatartást fejezi ki, amely a másik demográfiai töredék nyelvi és kulturális identitását

nemcsak megtűri vagy elfogadja, hanem abból részesedik. Az etnikai interkulturalitásnak különböző megnyilvánulásai vannak: a kultúrák egymásra hatása, a kultúrák keveredése és az enkulturáció.

Az interkulturalitás fogalma nem tévesztendő össze az asszimilációval, előbbi a kulturális csoportssajátosságok ápolását és konzerválását szorgalmazza, azok sokszínűségét értéként kezeli, utóbbi a kulturális különbségek megszüntetését, a monokulturalitás megerősítését akarja homogenizálni. Mindez végbemehet önkéntesen vagy kényszerből is, hiszen az egyént egy másik nemzeti és nyelvi közösség magába olvasztja.

A *vallási multikulturalizmus* a különböző vallások egymásmellettségére vonatkozik. Megnyilvánulhat tiszta vallási színezetben, de összeolvadhat az etnikai jelleggel is. A tiszta vallási multikulturalitás az azonos etnikumú (közös nyelv, azonos kultúra), de eltérő vallási közösséghez tartozók között valósul meg. Ilyen például a katolikus és protestáns írek, a görögkeleti (ortodox) és görög katolikus románok, a magyar római katolikusok és reformátusok, evangélikusok stb. egymás mellett élése. Az etnikai mássággal vegyülő vallási multikulturalitás beszédes példája a görög katolikus románok és a római katolikus magyarok együttélése Erdélyben, mindkettő a Római Egyházhoz tartozik. Másféle megnyilvánulása például az ortodox vallásúak és a többi felekezethez tartozók egymás mellett élése Erdélyben, ahol a vallási multikulturalitás rendkívül árnyaltan nyilvánul meg. Ez persze nem azt jelenti, hogy nincs versengés a vallások között, de az erdélyi vallási toleranciának történelmi hagyományai vannak.

A *politikai multikulturalizmus* két megközelítésben tárgyalható: mint plurális politikai megnyilvánulás, és mint politikai-ideológiai felfogás. Egy társadalomról akkor lehet azt mondani, hogy politikai szempontból multikulturális, ha többpártrendszere van, és a különböző politikai doktrínákat valló pártokat demokratikus politikai eszközök segítik hatalomra. A hatalom megszerzésében minden pártnak egyenlő esélye van, attól függően, hogy milyen erőbázissal rendelkezik. A politikai multikulturalitás beszédes példája az AEÁ-beli elnökválasztás, ahol első ízben afroamerikai származású színes bőrű elnököt választottak, ami korábban elképzelhetetlen volt, vagy a román alkotmány biztosította államelnök-jelöltség etnikai diszkriminációtól való mentessége.

Ideológiaként a kormányzat azon álláspontját fejezi ki, hogy elismeri, támogatja és védelmezi az ország keretében létező etnikai, nyelvi és vallási sokféleséget, és szükség szerint a pozitív diszkrimináció elvét gyakorolja velük szemben. Olyan politikai cselekvésekre szánja el magát, melyek a sokféleség, a sokszínűség megőrzését szolgálják. Jürgen Habermas (1998) szerint a demokratikus állam (*the constitutional state*) képes erre, mert a demokratikus államok alkotmányai mint alaptörvények előírják és garantálják a kulturális reprodukció lehetőségét,

beleértve a nemzeti kisebbségeket is. Sajnos nem minden demokratikus állam jár el ilyen módon a kisebbségek védelmét illetően, például akkor nem, ha a kisebbségi jogokat csak egyéni szinten garantálja, és nem mint kollektív jogokat.

A multikulturalitás ideológiája a toleranciát és a pluralitást értékként kezeli. A társadalmi integrációt nem az asszimilációval, a másság megszüntetésével akarja megvalósítani, hanem a másság értékként való kezelésével. A nyelvi, etnikai, vallási vagy politikai kisebbségeket úgy nyeri meg, hogy segíti kulturális identitásuk megőrzésében.

A politikai multikulturalitás tehát elfogadó és nem ellenséges, integráló és nem megosztó, fölszabadító és nem korlátozó hatalomgyakorlás. Nem kényszerít a többség értékeinek átvételére, amelyek a kisebbségek számára rendszerint tolatkodók és idegenek. Olyan intézményrendszer kiépítésére törekszik, amely erősíti a különböző típusú kisebbségi kulturális identitások erősítését. Ebben alapvető szerepe lehet az iskolának és a kulturális intézményeknek.

A különböző kulturális szimbólumok felszínes átvételét *a kultúrák egymásra hatásának* mondják. Amikor például az egymás mellett élő etnikumok sajátos népi öltözeiteinek egyes darabjai vagy díszítő motívumai megjelennek a másik etnikum öltözetében vagy motívumvilágában – például a magyar ráncos csizma a román népi öltözetben vagy a pentatónia a szlovák népzeneben –, a kultúrák egymásra hatásával állunk szemben. Amikor viszont az ecet helyett a bors mint ételízesítő megjelenik a székely konyhán, akkor a román étkezési kultúra hatása érvényesül.

A saját kultúránktól eltérő más kultúrák egyes elemeinek a sajátunkba való beépítését *a kultúrák keveredésének* szokták nevezni. Az interkulturalitás megnyilvánulása például az is, amikor az együtt mulatozó szomszédok szívesen énekelik egymás dalait, és ezt a legőszintébb természetességgel teszik akkor is, amikor esetleg etnikailag egyszínű közösségként gyűlnek egybe.

Az interkulturalitás kapcsolattartás, kommunikáció, attitűd és interakció. A kommunikáció a nyelvi másságra való ráhangolódást, a nyelvi különbözőség természetes meglétének elfogadását, a nyelvek értékekvalenciáját és kölcsönös tiszteletét feltételezi. A nyelvi konszenzus kialakítására való törekvés az etnikai multikulturalitás apja. Nagyon fontos szerepe van annak, hogy milyen gesztusokat tesznek egymás irányába a különböző anyanyelvet beszélő emberek. A nyelvhasználati prioritás tekintetében alapszabály a többségi nyelv primátusa. A multikulturalitás akkor autentikus, ha a különböző demográfiai töredékek nyelveinek elsajátítására kölcsönös törekvés nyilvánul meg mind a többség, mind a kisebbség részéről. A hatalmi szféra ezt demokratikus törvények hozásával és gyakorlati alkalmazásával szabályozhatja.

A kultúrák egymás mellett élése vagy keveredése sajátos társadalmi jelenségeket generál. Ezek a jelenségek a társadalomban strukturális és funkcionális konstruktumokat hoznak létre. A multikulturalizmus Parekh-féle (2000) tipizálása lényegében a multikulturalizmus tartalmi sokféleségére mutat rá. Szerinte a multikulturalizmusnak három megnyilvánulása van:

- ✚ A *szubkultúrák sokfélesége* mint a közösségi strukturálódás. A közösség nem homogén egységként éli társadalmi életét, hanem réteg-megnyilvánulásain keresztül. A rétegződés vagy csoportosulás különféle értékek, életstílusok, szokások és életformák mentén alakul ki, és sajátos, a többitől eltérő csoportazonosság-tudatot (kollektív tudatot) hoznak létre.
- ✚ Az *életperspektíva-kijelölés sokfélesége* a jövőorientációt meghatározó értékek sokféleségével kapcsolódik össze. Így jönnek létre például a vallási közösségek, amelyeknek életperspektíva-kijelölése eltérhet a pragmatikus szemlélet híveitől, vagy a pénz hatalmát centrális helyen pozicionálókétól.
- ✚ A *közösségi szinten megnyilvánuló sokféleség* a különféle érdekérvényesítő csoportosulások tevékenységében ölt testet. A közösség csoportként működik, de a közösség tagjai a közösségi érdekek mellett egyéni érdekeiket is képviselik.

2.4. Transzkulturáció – a kultúra expanziója

A korai kulturális érintkezéseknek nem volt a mai értelemben felfogott multikulturális vonatkozású humánuma. A kultúrák találkozása többnyire a hódító, leigázó háborúkhoz kapcsolódott. A hódító mindig leigáz, megsemmisít, úgy integrál, hogy hatalmát demonstrálja. A hódító, aki tehát más népeket igába dönt, a hatalom gyakorlása során gyakran a saját kultúráját is a leigázottakra kényszeríti. Ezt nevezzük *transzkulturációnak* vagy kultúraátvitelnek. A fogalmat Fernando Ortiz (1888–1969) használta elsőként 1947-ben, amikor a kubai afrokubai hibrid kultúrát kutatta. Szerinte a spanyolok kubai inváziója a sziget őslakóinak kultúraelhagyását vagy *kultúraváltását* eredményezte. Kubában – véli Ortiz (1995) – a kultúraváltás egy idegen kultúra erőszakos bevezetése miatt ment végbe. Kutatásai nagyban hozzájárultak a kubai nemzettudat kialakításához.

A kultúraváltás végbemehet békés feltételek között, erőszakmentesen, vagy konfliktusos, háborús, erőszakos formában is. A spanyol invázió erőszakos, gyarmatosító jellegű volt. A román történeti tudat szerint az, ami Dáciában

a II–III. században lezajlott, békés transzkulturációnak tekinthető, mivel a dákok, miután a rómaiak meghódították a provinciát, önként vették át a rómaiak nyelvét és szokásait. A rómaiak háborús hadjárat során hódították meg Dáciát, de ez nem váltott ki ellenállást a hódítók kultúrájának átvételét illetően.

Az újkori gyarmatosítások transzkulturációt eredményeztek. Az afrikai gyarmatok őslakói megtanulták a gyarmatosítók nyelvét, és a gyarmatbirodalmak szétesése után is azt használják. Jó példa erre az afrikai francia gyarmatok frankofónná válása. Az ausztráliai angol gyarmatosítás az aboriginal kultúra felszámolását eredményezte, azonban a transzkulturáció nem következett be, vagy még nem zárult le. Az ausztráliai őslakosok ma a társadalom peremén élnek. Népcsoportként az angol kultúrát idegennek élik meg, nem tudnak beilleszkedni az európai értékrendbe, emiatt fokozottan veszélyeztetett közösséggé lettek. A kultúraátvitel akadályát a bozótlakó busmanok évezredes kultúrája és a gyarmatosítók kultúrája közötti fundamentális különbségben, valamint a gyarmatosítóknak az őslakossághoz való viszonyulásában kell keresni. Az ausztrál őslakosság élet- és világfelfogása a természettel való egységre és tiszteleltre épült. Felfogásuk szerint minden dolog, ami az ember élő környezetében van – a föld, a növények, az állatok, a természeti jelenségek –, egységet alkot, és ezek egyensúlya képezi az élet feltételét. Minden mindennel testvér, ez a harmónia alapja. Szeretet, tisztelet, alázat és békesség – ezek a legfontosabb életértékek, ebben hisznek, ezek az életvezetési elvek. Az ember önállóságát és integritását nem a materiális természetű individualista gazdagság, a dologi-tárgyi jellegű javak megszerzésére való irányultság és törekvés biztosítja, amely a nyugati típusú társadalmak alapján áll, hanem a vallás, a lelki élet, a föld, amely az otthon jelent, és a család. E négy tényező között szoros kapcsolat és összefüggés van. Amíg egysége ép, a felelősségtudat magas fokon nyilvánul meg. E négyes egység bármelyik elemének megrontása megzavarja a közösség évezredes törvényeit, a saját szerveződésük biztonságát fenntartó szabályokat. A gyarmatosítás rájuk nézve az alábbi következményekkel járt: az idegen törvények alkalmazása az őslakókra, ezzel az őslakók megfosztása saját szokásaiktól, törvényeiktől; a családok szétválasztása; a gyermekek európai rendszerben történő, az aboriginal sajátosságokat (szokások, hagyományok, nyelvi kultúra) figyelmen kívül hagyó iskolai nevelése; a földek elvétele, áttelepítések stb. Mindez felborította a bennszülöttek társadalmának természetes egyensúlyát, és annak kedvezett, hogy a közösség tagjainak jelentős része a viselkedési deviancia (például a szipózás) útjára lépjen, a depresszió elhatalmasodjon rajtuk. A transzkulturáció az őslakosság egészére nem terjedt ki, ma is elkülönült közösségekben élnek (akik nem asszimilálódtak), de nem az ősi négyes egység önállóságot biztosító világában, hanem az állam szociális segélyére támaszkodva.

A kultúracsere három szinten valósulhat meg: mikroszinten, mezoszinten és makroszinten. Ortiz (1995) szerint az interperszonális szintű transzkulturáció (mikroszint) leggyakoribb formája az etnikumok, illetve fajok közötti keveredés házasság útján, amikor az egyik fél lemond saját kultúrájáról, a nyelvet is beleértve, és átveszi a másik fél kultúráját és nyelvét. Ezt a kultúrát közvetíti tovább. Fokozatosan mentalitása is az új család mentalitásához igazodik. Ilyen esetben *önkéntes asszimiláció*ról van szó. Hasonló folyamat játszódik le például az egyéni szintű, tehát nem tömeges bevándorlás, letelepedés és valamely idegen kultúrába való szándékos betagozódás alkalmával is. Az etnikai identitásváltás indítékai között szerepelhet például az alacsonyabb kultúrából egy magasabb kultúrába kerülés vágya. Ez történhet a szociális migráció (faluról városra történő vándorlás) során is. Célja lehet nyelvi-etnikai (egyik nyelvi közösségből egy másikba kerülés), illetve lehet a szociális vagy a kulturális hátrányok kiegyenlítése, az egyenlő esélyek megteremtésének óhaja. Ebben az esetben is önkéntes, erőszakmentes asszimilációról van szó, hiszen az egyén saját érdeke diktálja korábbi identitásának felülvizsgálatát.

A mezoszintű transzkulturáció leggyakoribb formája az *etnokonvergencia*. Az etnokonvergencia etnikai csoportok beolvadása egy másik népcsoportba bizonyos identitáselemek vagy a teljes etnikai identitás feladásával. A legkönnyebben a saját nyelvi kultúra feladása történik meg. Például a tömeges jellegű kivándorlók egyénileg és közösségileg is önként törekednek arra, hogy minél gyorsabban betagozódjanak a befogadó nemzetbe, ezért igyekeznek minél gyorsabban átvenni annak nyelvét és kultúráját. A folyamat időt vesz igénybe. Leghamarabb a nyelvet sajátítják el, mert a társadalomban való boldogulás e nélkül lehetetlen, majd fokozatosan gyakorolni kezdik a helyi szokásokat is. Legkésőbbben a származási identitásukat hagyják el, amely azért őrződik meg egy-két generáción keresztül, mert a születési kultúra kohéziós elemei (anyanyelv, vallási és közösségi szokások) a személyiség konstruktív elemeiként tovább élnek mindaddig, amíg az új kulturális elemek föl nem lazítják, el nem nyomják azokat. A harmadik generáció már csak gyengén őrzi szülei kulturális gyökereit. Mindez tömeges kivándorlások, nagy háborúk, forradalmak, rendszerváltozások után, vagy mély gazdasági válságok idején történik. A magyar, lengyel, olasz, román, görög, török stb. emigrációk ilyenek voltak. Az első és második generáció még megőrzi nyelvi identitását, de a későbbiek már csak a származási identitásuknak adnak hangot.

Az etnokonvergencia sajátos esetben a rasszizmus vagy az etnikai konfliktusok miatt következik be. Ezek elkerülése végett a kisebbség igyekszik alkalmazkodni a többséghez.

Makroszociális szinten hatalmi eszközök bevetésével történik a transzkulturáció. Ilyen következhet be például más népek leigázásakor vagy a történelmi

határmódosítások következtében, amikor népek, nemzetek vagy kisebbségbe került nemzetrészek feladják saját kulturális identitásukat, és átveszik a többségi nemzet kultúráját. Az állam mint az erőszakot legitim formában gyakorló szervezet képes az ennek megfelelő kényszerítő eszközök megteremtésére (törvények, intézmények).

Az új kultúrába való betagozódás két kérdést vet fel: a kényszerét és a szükségyszerűségét. A kényszer az új kultúra irányából hat. A spanyol conquistadorok Karib-térségi hódítása az „Indiák elpusztítását” jelentette. A spanyol hódítás eredményét Bartolomé Las Casas, az 1542-ben írt *Rövid beszámoló az Indiák elpusztításáról* című könyvében ez áll: „Hispaniola szigetén, ahol egykor több mint hárommillió ember élt, ma már kétszáz közülük származó sem él” (idézi Kéri é. n.: 183). A népesség ilyen mértékű fogyása (Kéri úgy saccolja, hogy 1492-ben az Antillák – Kubától Arubáig – lakóinak száma 100 ezer és 6 millió közé tehető, amit tudományosan bizonyítani nem lehet) valójában négy tényező következménye volt: a népi háború, a hurrikánok, a járványok és a csoportos öngyilkosság. A népesség, illetve a maradék túlélő népesség identitásvesztése és asszimilálódása (akik segítették Kolumbuszt, hogy felépítse az Újvilág szimbólumértékkel bíró erődjét, meghonosítsa a spanyol adminisztrációt és a spanyol nyelvi kultúrát) nemcsak feltétele, de eredője is volt a transzkulturációnak.

A szükségyszerűséget a társadalmi érvényesülés szándéka támasztja alá. Ebben a legfontosabb akadályozó tényezők: a nyelv nem ismerése, a vallás, a népi és vallási szokások, a népi kultúra és a mentalitás. Az eredeti kultúra feladását (dekulturáció) és az új kultúra felvételét belső kényszer diktálja, amelyet az egyén önszántából vállal. Amikor az idegen kultúrába való betagozódás egyedi szinten történik az alkalmazkodásért, *akulturációról*, amikor az egész közösséget érinti, tehát kollektív jellegű, akkor *asszimilációról* beszélünk (Ortiz 1995: 97–102).

2.5. Asszimiláció – monokulturalizmusra törekvés

Asszimilációról akkor szokás beszélni, amikor a többség valamely kisebbség beolvasztására, ezen keresztül láthatatlanná tételére törekszik. Individuális szinten nem jelenik meg problémaként, csak akkor válik problémává, amikor valamely közösség identitását érinti, veszélyezteti.

Székely János az asszimilációt két irányban ható fogalomként értelmezi: az egyén beletanul egy kultúrába és azt befogadja, azonosul vele és magáénak érzi, illetve egy nemzet tagjai körébe von egy idegent, aki ezen keresztül elveszíti másságát, betagozódik. „Valaki asszimilál egy másik kultúrát, s ezzel őt egy másik nemzeti közösség asszimilálja” (Székely 1995: 205). Az asszimilációnak ez a két formája – a kulturális és a nemzeti – akár önkéntes, akár kényszerített, nem zárja ki egymást.

Az asszimilációnak kétféle megítélése van: negatív és pozitív.

A *negatív asszimiláció* lényege szerint a nyelvi, etnikai, vallási és kulturális sokszínűség megszüntetésére irányuló politikai törekvés. Mint ilyen, erőltetett, erőszakolt politikai érdekérvényesítés. Célja a kisebbségi kultúrák elnyomása, bekebelezése, fölszippantása, eltüntetése, betagolása a többségi kultúrába. Leggyakrabban a nemzeti, nacionalista politika sajátos, exkluzionista megnyilvánulása, emiatt a fogalom tartalmát inkább negatív denotációja hordozza. Az asszimiláció negatív formája antidemokratikus és elítélendő. Egy állam nemzeti kultúrájának kohézióját és egységét azzal kívánja megerősíteni, hogy lemond a kulturális (nyelvi, vallási, etnikai) sokszínűségről, és egy monokolorisztikus kultúrát erőltet az együtt élő kisebbségekre.

A *pozitív asszimiláció* polivalens és plurális ideológiára épülő politikai cselekvés, amelynek célja a többségtől eltérő kultúrák tagjainak – legyenek őshonos kisebbségi csoportok vagy bevándorlók – elfogadása, értékelése, befogadása és társadalmi integrálása anélkül, hogy kulturális identitásukat fel kellene adniuk. A társadalomba való betagozódás a szociális és kulturális különbségek megszüntetését szolgálja, ezért – ideális esetben – önként vállalt és óhajtott. A választott haza két asszimilációs modellt kínál:

- ✚ a teljes azonosulás modelljét (totális azonosulás a befogadó kultúrával, ami akkor valósulhat meg, amikor a befogadó kultúra a faji másságot is elfogadja, vagy pozitívan diszkriminál) és
- ✚ a részleges azonosulás modelljét (gazdasági, jóléti, politikai és jogi egyenjogúságra való törekvés, de a kulturális, tehát nyelvi, vallási, mentalitás- és szokásbeli azonosulás elutasítása).

M. C. Waters és T. R. Jiménez (2005) szerzőpáros az Amerikába emigrált európaiak asszimilációs modelljében (amerikanizálódás) négy fokozatot különít el:

- 1) a gazdasági és társadalmi pozíció kivívása;
- 2) a földrajzi-területi elhelyezkedés és megoszlás;
- 3) a nyelvi készségek elsajátítása;
- 4) a vegyes házasságok révén bekövetkező integráció (névválasztás és amerikai identitás).

Watersék asszimilációs modellje nem tartalmazza a természetes generációs beolvadást, amely abban mutatkozik meg, hogy a második-harmadik generációnál már csak a vezetéknev árulkodik (természetesen itt és most eltekintünk a fizionómiai adottságoktól) az idegen eredetről.

3. A kulturális kohéziótól a kultúrák ütközéséig

El kell fogadnunk azt a tényt, hogy a kultúra *közösségi kohéziós funkciót* tölt be. A közösségi kultúra adja az illető népcsoport sajátos identitását, minthogy tartalmazza annak teljes metakulturális arzenálját. A metakultúrában foglalt hitek, szimbólumok, közösségi tudatelemek, amelyeket ha a lokalitáshoz kapcsolunk, a gyökereket képezik. Minden közösség annál jobban magára talál és annál jobban működik, minél erősebbek gyökerei, vagyis minél konszolidáltabb az identitása. A közösségi kohézió tehát nem valami absztraktum, hanem élő, organikus, „hagyományozott kollektív tudat, öntudat” (Székely 1995: 136).

Az uralkodó kultúrák – nemzetállami kultúráként vagy kultúrákként, vagy a nagy kultúrkörök vonatkozásában is – folyamatosan ki vannak téve annak, hogy más, eltérő kultúrákkal kerüljenek kapcsolatba. Ezek lehetnek:

- ✚ őshonos, kisebbségi kultúrák;
- ✚ idegen, jövevény kultúrák;
- ✚ alacsonyabb szintű, csökkent értékű kultúrák.

Minden kultúrátípus nyilván érvényesülésre törekszik, hiszen valamilyen szinten őrzi a kohézióját. A kulturális kohéziót – az összetartozás érzését – a relatív többség viszonylatában értelmezzük, és ez a relatív többség kisebb vagy nagyobb lokalitások szintjén létezhet, vagy megjelenhet.

A kultúrák több szinten és több formában kerülhetnek kapcsolatba egymással. A kultúrák érintkezése több problémát vethet föl, például:

- ✚ az uralkodó kultúrába való bevezetődés nehézségei (például a migráció során);
- ✚ a kulturális identitás őrzésének belső kényszere;
- ✚ a kultúraféltés az idegenektől és az idegen hatásoktól;
- ✚ a kollektív tudatosság, a metakultúrák érvényre juttatása;
- ✚ a kulturális kontinuum mint a hagyományőrzés megrendülése;
- ✚ a kivívott közösségi kulturális státus őrzése;
- ✚ kulturális státus megszerzésére való törekvés, legitimáció, intézményesülés;
- ✚ az agresszív expanzió, és a vele szemben megnyilvánuló ellenállás.

A felsorolt tényezők arra engednek következtetni, hogy a kultúrák találkozása ellenállást és konfliktusokat is eredményezhet.

A) *Ellenállás.* A nemzetállamok esetében az uralkodó nemzet képezi a relatív többséget. Az ott élő kisebbségi nemzetsz csoportok is alkothatnak relatív többséget a régiók szintjén. Ők a többségi kultúra velük szemben megnyilvánuló spontán vagy erőszakos (a hatalom eszközei által is támogatott) expanzióját zaklatásként, fenyegetettségként élik meg, mert benne a közösségi kohézió gyengítésének szándékát érzik. Az ilyen típusú jelenséget *belső* kulturális expanzióknak nevezhetjük. Ennek nyilvánvaló célja az asszimiláció. A történelem sok példát szolgáltat erre. Minél erősebb a közösség kulturális kohéziója, annál hatékonyabb a védekezés. A kultúrák találkozása, érintkezése, expanziója, egymásba hatolása reflexszerű védekező magatartást ébreszt az uralkodó kultúra részéről. Az efféle magatartásnak az a célja és motivációja, hogy óvja a többségi kultúra kohézióját, a megtartó egységet.

Az etnikai alapú ellenállás eljuthat egészen az etnikai konfliktusokig. A '70-es években R. A. LeVine és D. T. Campbell (1973) *etnocentrikus szindrómáról* beszél az etnikai alapú konfliktuselmélet tárgyalásakor *Ethnocentrism: Theories of Conflict, Ethnic Attitudes and Group Behaviour* című könyvükben. Etnocentrikus szindrómának az idegen etnikumokkal kapcsolatos viselkedésformák és attitűdök bonyolult rendszerét nevezték. Az etnocentrikus szindróma mindig megvan, de nem folyamatosan kerül felszínre. Alvó szindrómának neveznénk, mivel igen gyorsan és nagy intenzitással elő lehet hívni. Alszik, de nem mélyen, halkan megszólítva is felébreszthető, aktiválható. Az etnocentrikus szindróma alvó aktivizmus, mélyen emberi faji sajátosság. LeVine és Campbell szerint a saját csoport tagjainak viselkedési és viszonyulási reakcióival szemben más attitűdökkel reagálunk, mint az idegenekével szemben. Ez az, amiért az emberben „könnyen lehet indukálni” az ilyen alapú viselkedést. Csányi Vilmos a fent idézett szerzőpárosra való utalással több viselkedési formát és attitűdöt sorol fel. A kulturális sokszínűség szempontjából az alábbiakat emelnénk ki:

a) a saját csoporttal szemben:

- ✚ magukat erkölcsösnek és felsőbbrendűnek érzik;
- ✚ a saját csoport értékeit univerzálisnak és belsőleg adottak tekintik;
- ✚ saját szokásaikat mint eredendően emberit fogják fel;
- ✚ magukat erősnek tartják;
- ✚ engedelmeskednek a saját csoport hatásainak;
- ✚ csoportjuk tagjaival együttműködnek;
- ✚ hajlandók a csoport tagjai maradni;
- ✚ hajlandók harcolni és esetleg meghalni a csoportért;

b) az idegen csoporttal szemben:

- ✚ az idegen csoportot megvetendőnek, erkölcstelennek és alsóbbrendűnek tekintik;
- ✚ az idegeneket gyengének tartják;
- ✚ az idegen csoporttól megfelelő szociális távolságot tartanak;
- ✚ az idegen csoportot gyűlölik;
- ✚ nem működnek együtt az idegen csoport tagjaival;
- ✚ nem engedelmeskednek az idegen hatóságoknak;
- ✚ nem hajlandók az idegen csoport tagjaivá válni;
- ✚ nem hajlandók harcolni és meghalni az idegen csoportért;
- ✚ háborúban erkölcsös dolognak tartják az idegen csoport tagjainak megölését;
- ✚ az idegen csoport mint rossz példa szolgál a gyermeknevelésben;
- ✚ a különböző problémákért az idegen csoportot vádolják; félnek, és nem bíznak az idegen csoportban (Csányi 2003: 55–56).

B) *Konfliktus*. A '90-es évek elején jelent meg Samuel P. Huntington *A civilizációk összeütközése* (*The Clash of Civilizations?*) című írása, amelyben miután elemzés alá veszi a történelmi és kortárs történelmi eseményeket, azt a gondolatot fogalmazza meg, hogy a modern, globalizációra törekvő, ám arra még metakulturális szempontból föl nem készült világ új helyzetbe hozta magát, amelyben már nem a nemzetállamok kerülnek egymással szembe, ahogy az a 20. században történt, hanem a kultúrák. A kultúrák a történelmi változások következtében azok okozataként migrációra kényszerülnek. A 20. század során több ilyen migrációs hullám is bekövetkezett. A tömeges migráció európai vonatkozásban több nagy történelmi eseményhez kapcsolódik: az első a század elején az első világháborúhoz társul, amelynek következtében átrajzolódott a világ térképe, megszűntetvén a nagy birodalmakat (de nem a birodalom eszméjét is), és létrehozván a birodalmak testén kialakuló nemzeti utódállamokat. Ezzel a modern társadalmak fejlődésének új szakasza indult útjára. A birodalmak felbomlása nemcsak politikai, hanem társadalmi, erkölcsi és életviteli módosulásokat is eredményezett. Minthogy a birodalom eszméje tovább élt, elkerülhetetlen volt a második világháború, amely a második nagy migrációs hullámot generálta. A közép-európai nemzetállamok (magyar, cseh, lengyel) antikommunisták ellenállásának szimbólumaivá vált magyar '56-os forradalom, a '68-as prágai

tavaszi, a '80-as lengyel szolidaritás mozgalom kisebb-nagyobb migrációs hullámokat indított el Nyugat felé. Az utolsó nagy migrációs hullámot az 1989. utáni változások indították el, amelyet a kommunizmus bukása nyomán kialakult szabad világ és az Európai Unió különböző egyezményeiben lefektetett eszmék tettek lehetővé. A migráció tulajdonképpen folyamat, hiszen a tőkés termelésre való áttérés nyomán keletkezett társadalmi szükségletek és feszültségek csökkenésének egyik lehetséges módja a munkaerő migrációja volt a szegényebb régiókból a fejlett ipari régiók felé. Ekkor még a migráció nem vetette fel a 20. századi migrációkra érvényes problémákat. Huntingtonra utalva Tirykian úgy fogalmaz, hogy a kortárs világban „a nyugati (Japánt is magába foglaló) modernizált, gazdasági bőségben, ám demográfiai szűkösségben élő civilizáció kerül szembe a 'többivel' (*the West and the rest*), főként a népes iszlám és konfuciánus civilizációkkal” (Tirykian 1996). De lássuk, miként magyarázza a konfliktusok eredetét Tirykian. Szerinte az ellentétet a „*metakultúrák ellentétében*” kell keresni. Metakultúrának nevezzük azokat a nagy kultúrákat, amelyek rendszerint átfogják a nemzeti kultúrákat. Ilyennek tekinthető például a keresztény kultúra, az iszlám kultúra, az ázsiai kultúra, a nyugati típusú kultúra stb. Olyan esetben, amikor valamely nemzet kultúrája önálló kulturális szemléletet képvisel, metakultúráként nyilvánulhat meg. Például a kínai kultúra, a japán kultúra, a hindu kultúra stb. A metakultúrák saját konzerválásukra törekszenek, miközben „interaktívak, és kölcsönösen áthatják egymást”, mi több, „versengenek térért, hívekért és intézményekért.” A metakultúrák versengése és térkövetelése szükségszerűen ellenállást, illetve konfliktust hozhat létre, minthogy mindegyik metakultúra mélyen beágyazódik az emberek és társadalmak tudati és érzelmi világába, és legitim léttel bír. Legitimitásuk megkérdőjelezése vagy megnyilvánulhatóságának akadályozása érzelmi attitűdöket hozhat mozgásba, amelyek kognitív eszmékben vagy ideológiákban megfogalmazódva terjednek, manipulálnak és sarkallnak, tehát cselekvésre készítetnek. Tirykian okfejtésében fontos momentum a kultúrák (civilizációk) világhoz való viszonyulásának kérdése, hiszen – véleménye szerint – a konfliktus eredője pont a civilizációs/kulturális karakter erősen eltérő volta. A civilizációs/kulturális karaktert mindenekelőtt a metakultúra hordozza, amelyet erősen meghatároznak a vallási tanok és rituálék által közvetített tartalmak és attitűdök. A fejlett nyugati civilizációt a keresztény metakultúra jellemzi, amelyben az áldozatiság, az önmegtagadás, az altruizmus és a mártírság nemcsak magatartásminták, hanem szimbólumok és értékek is. Benne a szeretetközpontú jelen és jövőkép intézményesül az istenképeség, a közösség és az egyház körül. A szellemi értékek kardinális értéket képviselnek. Ebben az alapkultúrában – különböző hatások miatt – más metakultúra-rétegek is kialakulnak, mint például a *gnosztikus*, amelynek alapelve az, hogy az ember „felszabadulást csak az intézményesített intellektualizmus valamely formájával (jogi és

oktatási intézmények útján) lehet elérni” és a *pogány*, mely „nem a megváltásra irányul”, hanem az „a világi közösségi életre”. A keresztény metakultúrával kerülhetnek szembe (összeütközésbe) ezek az utóbbi, a kereszténységtől eltérő, más típusú metakultúrák, amelyek egyaránt hordozhatnak világvallási vagy primitívebb identitáselemeket is, de nem simulnak a keresztény metakultúrába. A migráció lehetőséget teremt arra, hogy a nem keresztény metakultúra megerősödjön, ami veszélyérzetet ébreszt.

Tirykian nyilván Huntington civilizációs konfliktuselméletét magyarázza és értelmezi. 2001-ben már tapasztalható valóságként jelenik meg, amikor az AEÁ-kat terrortámadás érte. Azóta a multikulturalitás értelmezésében óvatosabbaknak kell lennünk, mert a multikulturalitás – noha időszerű, elkerülhetetlen és valóságos társadalmi jelenség – sokkal bonyolultabb társadalmi kérdés, mint korábban gondolták volna. A nevelésre hárul ennek a kérdésnek a valóságos megoldásáért való ügyködés lokális, regionális és globális szinten. Ehhez nem elég a politikai akarat, a deklaratív politizálás, tenni kell érdekében.

Összefoglalás

A multikulturalizmus modelljei

I. Történelmi multikulturalizmus

- ✚ egy nemzeti államkeretben évszázadok során egymás mellett élő, de alá-fölé rendelt státuszukat váltogató kultúrák
- ✚ egy föderatív típusú államkeretben szimmetrikusan egymás mellett élő kultúrák

II. Transzkulturációs modell

- ✚ az őslakosság kultúrájának felszámolása (kulturális intolerancia)
- ✚ az őslakosság kultúrájának lebecsülése, eljelentéktelenítése és enklavizálása (rezervátumkultúra) és a magasabb rendű kultúra elterjesztése

III. Individuális és tömeges migrációs modell

- ✚ erőszakos asszimiláció
 - identitáskonzerválási törekvés és ellenállás
- ✚ önkéntes asszimiláció
 - akkulturáció és dekulturáció (hátrányok leküzdése és felzárkózás)

IV. Globalizációs modell

- ✚ multinacionális gazdasági terjeszkedés
 - kooperációs kényszer és kooperációs készségek fejlődése
- ✚ a világrendből eredő kölcsönös függőség, a függetlenségre törekvés el-
lentéte
 - technológiai függőség
 - nyersanyagfüggőség
 - energiafüggőség
 - információfüggőség
 - humánerőforrás-függőség

A globalizáció implikációi:

- ✚ kulturális pluralizmus
 - multietnicitás
 - soknyelvűség
 - vallási sokféleség
 - mentalitásbeli sokféleség
 - sokféle értékazonosulás
 - sokféle érdekorientáció
 - sokféle kulturális rétegződés
- } → PROBLÉMÁK

A globalizációval járó multikulturalizmus problémái:

- a) A befogadók szempontjából
 - konkurrencia
 - a munka piacán
 - a szociális elosztásban
 - a kulturális státuszban
 - szakszervezeti kohézió
 - félelem és veszélyérzet
 - frusztráció
 - idegenellenesség

b) Idegenek szempontjából

- kötődés az anyakultúrához
- nyelvi identitás őrzése
- egynyelvűség
- idegenségérzet (mellőzöttség, diszkrimináció, másodrendűség)
- kiszolgáltatottság-érzet

A kulturális kohézió gyengülése – a probléma kezelése:

- autentikus, érvényes és hatékony multikulturális oktatás és nevelés, a közösségek igényeinek és a társadalmi céloknak a figyelembevételével
- a multikulturalizmus értékeinek és normáinak közvetítése a teljes oktatási rendszerben
- a társadalmi kontroll pártatlansága.

A multikulturális oktatás célja és feladata:

- más népek kulturájának megismerése (kölsönös felelősség)
- más kultúrák tisztelete
- toleranciára való nevelés (a kiváltságtudat törlése)
- nyitottság (fogékonyság, jó szándék, bizalom)
- részvétel (többségnek és kisebbségnek egymás kulturájával szembeni kölcsönössége)

Irodalom

Albert-Lőrinc Márton: *Törd a kígyó fejét. Iskolaügy a vallásnevelés prizmján 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: *România 1866–1947*. Editura Humanitas, București, 1996.

- Huntington, Samuel P.: *The Clash of Civilizations?* 1993.
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 kultúraköziség 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.

Gondolatok a nevelésről

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

(folytatás)

101. A személyes evolúciójában megtorpant, önnön szellemi élete és egész személyisége szervezésében leállt, esetleg alacsonyabb szinten megrekedt, folyamatos és intenzív önképzésre nem alkalmas, ki nem kristályosodott vagy leépült pszichointellektuális mechanizmusokkal rendelkező, betokosodott, kiégett, elfásult, érzéketlen, unott, úgymond lelketlen pedagógus még őszinte jó szándékának, lelkes hajlandóságának és tenni akarásának, illetve tudatos akarati erőfeszítéseinek ellenére sem lesz képes a növendékek fejlődését megfelelően orientálni.

102. A sivár és szegényes lelki életű, önmagára élénken nem figyelő, önnön lényre iránt nem érdeklődő, pszichés világának periodikus felfrissítéséről, személyiségének folyamatos gazdagításáról (esetenként annak alapos átszervezéséről vagy újraépítéséről) lemondó, önmagát megvizsgálni, felfedezni és megismerni nem tudó vagy nem akaró, s ekképp az önismeret vagy az önértéktudat által szolgáltatott jelentős erőforrásokról lemaradó pedagógus a növendékeket sem megismerni, sem megérteni, sem szükségleteiket és érdekeiket megragadni, sem pedig fejlődésüket hathatósan befolyásolni nem lesz képes.

103. Életünk minden szakaszában, a már korábban kiépült tudásunkat (műveltségi szintünket, gondolkodási módunkat, gyakorlati cselekvési reakcióinkat, érzelmi tartalmainkat, magatartási formáinkat, kommunikációs készségeinket stb.) csakis úgy tudjuk üzemképes állapotban hosszú távon megőrizni, ha az egyetemes értelemben vett tanulás révén azt időnként felújítjuk, ha olykor-olykor átszervezzük, ha állandóan újrarendszerezünk, ha örökön-örökké erősítjük és gyarapítjuk.

104. Talán nem járok messze a valóságtól, ha azt állapítom meg, hogy az iskolai oktatás – legalábbis hazai tájakon – mind ez idáig nem tudott teljesen kigyógyulni abból a (meglehetősen régen szerzett) betegségéből, amely az enciklopédikus és konzumerista, azaz mennyiségi szempontoknak a kulturális és polgári, azaz minőségi kritériumok feletti kóros uralkodásában nyilvánul meg.

105. Nem válhatsz sikeres pedagógussá, ha nem vagy képes a folyamatos tanulásra és fejlődésre, ha nem vagy motivált a megállás nélküli önképzésre, ha nem

vagy elkötelezett önnön személyiséged permanens tökéletesítése iránt, ha nem vagy érzékeny a szakmai problémákkal és kihívásokkal szemben, ha meggyőződéssel nem vallod a felelősség, az interaktivitás, a differenciálás, az erőszakról való lemondás, a tekintélyelnyerés és a változatosság elveit, ha szellemi életedet nem hatják át az alapvető humánértékek, ha nem éled meg a szabadság, a függetlenség, az autonómia, a reflektivitás, a haladás, a dialógus, a reciprocitás, a szabad választás, az önismeret, az önértékelés és az empátia szükségességét, ha nem vagy képes a növendékekhez fűződő nevelési kapcsolatodat személyessé színezn, valamint elmélyülten érzelmi alapúvá tenni.

106. Szakmai szempontból nem lehetsz teljesen sikeres, ha tanári tanultságod és képzettséged nem ágyazódik elégséges rátermettségbe, a pályagyakorlás (művészi része) által megkövetelt öröklött tehetségbe, továbbá, ha az nem táplálkozik megfelelő mértékű vele született pedagógiai tapintatból és jó minőségű natív pszichológiai érzékből, végső soron, ha nem társul elegendő természetes emberi jó érzéssel és eredendő józan ésszel.

107. Kizárólag a kultúrában rejlő roppant gazdag és polivalens formatív pedagógiai erőforrásokkal magyarázható, hogy egy és ugyanazon művelődési értékek iskolai elsajátítása révén az egyén egyrészt olyanná válik, mint az adott (művelődési) közösséghez tartozó többi ember, hisz kialakul nyelvi rendszere, (nyelvi, kulturális, nemzeti stb.) identitást nyer, megéli a hovatarozás biztonságot nyújtó élményét, hagyományos attitűdöket és gondolkodási módokat vesz birtokba, szokásokat sajátít el stb. (és ez által nyilván alkalmassá válik a szociális beilleszkedésre, illetve a kultúrába való betagozódásra), másrészt azonban – éppen az értékek sajátos belső feldolgozásának, elrendeződésének, kiegészítésének és elfogadási mértékének, illetve specifikus belsővé tételének, asszimilálási módjának és mélységének alapján – elkülönül minden más egyéntől, egyedi és páratlan jelleget ölt.

108. A pedagógus józan éssen alapuló, tehát belső késztetésből fakadó megsejtései, öröklött struktúrákba gyökerező megérzései, előérzetei, elgondolásai, véleményei, ráhangolódásai, viszonyulásai és cselekvései a növendékekhez kötődő személyközi kapcsolatok sikerességét képesek biztosítani. A pedagógusi józan ész jelentősége az oktatási aktivitás viszonylatában szerintem egyrészt abban áll, hogy azt kifejezetten a jó szándék és a nevelési cél vezérli, másrészt pedig abban, hogy a szép, erényes, illő, hasznos, értékes és jó intuitív megérzése, az elemi ésszerűség, az egyensúlyra, tisztetességre és mértékletességre (a viselkedési korlátok vagy határok betartására) való eredendő erőteljes törekvés jellemzi. Ha jól belegondolunk, a józan ész és a naiv jóérzés attitűdje (nyilván nem csak a pedagógusok esetében) elsősorban tényleg nem a kiművelt értelemről,

nem az élesen racionális és reflexív, nem az élenken tudatos dimenzióktól (nem a magas szintű tanultságtól, nem az egyetemi képzettségtől és a kifinomult értelmességtől) függ, hanem leginkább az egyén szellemi nemességétől, lelkületének natív tisztaságától és emberségességétől (így tehát esetenként még azok hiányában is működőképes). Ezt az általános beállítódást, mint tapasztalatokból nyert korrektségre, megfelelésre és értékességre való hajlandóságot nevezte volt Edmund Husserl (1859–1938) osztrák filozófus „természetes szempont”-nak vagy „természetes attitűd”-nek.

109. Mint tanár soha nem veszítheted el sem intellektuális becsületességedet, sem erkölcsi mércédet.

110. Más foglalkozások képviselőitől eltérően a tanárt szerencsés módon jóval gyakrabban (gyakorlatilag nap mint nap) érik a pályagyakorlás síkján olyan (jó és rossz) hatások, amelyek következtében önreflexiók képessége és önismerete fejlődik, önbecsülése pontosodik, szakmai tudása és tudatossága folyamatosan tágul, a „még jobban tevés” szándéka intenzívebbé válik, professzionális érzékenysége és pszichológiai érzéke fokozódik, a pedagógia világára vonatkozó felfogása pedig szüntelenül újraszerveződik, és egyre árnyaltabbá válik.

111. Úgy vélem Apáczai Csere János (1625–1659), a magyar pedagógiai gondolkodás atyja, az erdélyi magyar iskolázási kultúra eredeti és elkötelezett harcosa, tragikus sorsú és mély elhivatottságú tudós tanár, a legtisztább pedagógiai optimizmus és a legnemesebb szakmai hozzáállás megtestesítője, életének síkján legalább négy olyan jellemző tulajdonságról tett tanúbizonyságot, amelyről (a több mint három és fél évszázad távlatában) bátran példát meríthetnek napjaink pedagógusai is:

- céltudatossággal munkájának élt;
- személyiségét a maga teljességében az oktatás szolgálatába állította;
- a növendékek tanítása egész mentális rendszerét átfogta, teljes lelkületét eltöltötte;
- a minőség kérdése, illetve az oktatás tökéletesítésének (például az anyanyelven történő oktatás) gondolata folytonosan foglalkoztatta.

112. A tanítási-tanulási folyamat nem érheti el teljességét, ha a tanulóknak nem fejlesztjük ki a reflexív attitűdöt, illetve az önreflexió, a metakogníció, az önértékelés és önszabályozás képességét is, tulajdonképpen annak hajlandóságát, hogy saját tanulási tevékenységük és megszerzett tudásuk kapcsán elemzés tárgyává vegyék, illetve tudatos értékelő szándékkal felmérjék saját személyükről megalkotott véleményüket, megismerési folyamataik lezajlásának módját, és olyan fontos kérdéseket tegyenek fel önmaguknak, mint például: Mit is tanultam ma?

Miképpen sajátítottam el az adott ismereteket? Hogyan is gondolkodtam? Milyen alternatív eljárásmodozatokat alkalmazhattam volna? Miként fogom hasznosítani a megtanultakat? Vajon minek megtanulására vagyok képes?

113. A nevelés és oktatás gyakorlásának során – bármilyen nagy szaktudással, szakmaszerűséggel és tudományossággal végzi is azt – a pedagógus lényegében artisztikus tevékenységet fejt ki, mert hiszen munkájának eredménye – alkalmasint az emberi személyiség – minden esetben egymagában álló kreáció, páratlan mű (esetenként remekmű), egyfajta exkluzív, egyszeri és megismételhetetlen művészi alkotás.

114. Korunk alapvető kihívásainak – interkulturalizmus, fenntartható fejlődés, fokozott információs és számítástechnikai haladás, környezetvédelem, szegénység, szenvedélybetegségek, gazdasági válság, szegregációs törekvések, értékbi-zonytalanság, munkanélküliség, felgyorsult szociális változások, információs társadalom kibontakozása, élethosszig tartó tanulás stb. – kapcsán nem nehéz arra következtetni, hogy a pedagógiai világ jelenségein való konstruktív elmél-kedés szükségessége, a tág értelemben vett nevelés kérdéskörére irányuló széles körű tudományos kutatás nélkülözhetetlensége, az egyre jobb oktatási model-lek, elméletek és iskolázási megoldások keresése, egy alapjaiban megújult és a mindennapi valósággal szervesen összecsengő oktatáspolitikai és pedagógiai gondolkodásmód kibontakoztatása, a pedagógusképzés szerkezeti és tartalmi innovációja, valamint a pedagógusok neveléstudományi műveltségének folya-matos felfrissítése talán soha nem volt időszerűbb, mint napjainkban.

115. Számos népszerű számítógépes játék erőszakos, nem egyszer lövöldözős, verekedős, gyilkolós vagy szadista témája könnyen aktiválhatja, illetve előbb-utóbb életre keltheti a gyermekben eleve benne rejlő öntudatlan agresszivitást, mozgósíthatja és helytelen irányba orientálhatja a gyermek vele született egoisz-tikus érdekeivel és ösztöneivel összefüggő nyers energiáit vagy szunnyadozó hajlamosságát. Ugyanis ezekben a játékokban a résztvevő gyakorta a konfrontá-lódásra és a harcias viadalokra, a kegyetlenkedésre, az ellenség üldözésére és elpusztítására, a fájdalom és szenvedés okozására, a romboló cselekedetekre és közösségellenes magatartásra kap igencsak érzékletes mintákat, illetőleg azok utánzására való erős ösztönzést. A számítógépes játékok nagy többsége éppen ennek alapján jelent figyelemre méltó pszichológiai veszélyforrást.

116. Az oktatásnak egypár újabb erőforrás bevezetésével vagy egyes menetköz-ben eszközölt, gyakorta kozmetizálásszerű korrekciókkal történő erősítése, amely a pillanatnyi kritikus helyzetet nem képes sarkalatosan megváltoztatni,

hanem éppen ellenkezőleg, azt alapelemeiben továbbra is fenn fogja tartani, a tanárok szenvedéseit, az esélyek egyenlőtlenségét vagy az erőszak mértékét egyáltalán nem fogja csökkenteni (vagy megszüntetni), és a tanulók tanulási eredményességét sem fogja láthatóan növelni.

117. Egy társadalomban nem épülhet és nem tökéletesedhet a demokrácia, ha a felnövekvő nemzedékek nevelése elsődlegesen nem az emberi szolidaritásérzés fejlesztésének, ha nem az összetartozási és együttérzési szellem, a reciprok kötelesség- és a segítségvállalás kiművelésének, ha nem az emberek közötti kölcsönös megértés és a szociális felelősség normája formálásának, ha nem a barátság, a tolerancia, az elfogadás és a megértés erősítésének, ha nem a szabadság és az egyenlőség kialakításának explicit célját követi.

118. Egyfelől az tűnik tagadhatatlannak, hogy napjainkban bármilyen magas szintű képzettsége is van a pedagógusnak, az nem tud megfelelő hatásokat gyakorolni vagy adekvát fejlesztő aktivitásokat megszervezni, egyszerűen nem képes elégségesen sikeres oktatást megvalósítani, ha nem rendelkezik a szükséges tárgyi-anyagi feltételekkel, képességeinek hatósugarát kiszélesítő és a gyermekek tanulását számottevően segítő oktatási eszközökkel, megfelelő tanszerekre, minőségi berendezésekre és felszerelésekre vonatkozó elegendő kellékekkel. Másfelől azonban az is igaz, hogy bármilyen jó minőségű eszközök, bármennyire modern készülékek és gépezetek, akármilyen digitális műszerek és anyagok vagy infrastrukturális feltételek állnak is rendelkezésére, azok önmagukban nem képesek kompenzálni a pedagógus felkészültségbeli hiányosságait, szaktudományos tudásának elégtelenségeit, tantárgy-pedagógiai, pedagógiai vagy pszichológiai műveltségének deficitjeit.

119. Ha jó a nevelés, jó a jövő is. Ha rossz a nevelés, rossz a jövő is. Ha azonban nincs nevelés, nincs jövő sem.

120. Az eredményes önreflexió, metakogníció, önértékelés és önszabályozás képességére kizárólag sikeres önreflexióra, metakognícióra, önértékelésre és önszabályozásra képes pedagógus taníthat.

121. A tanulás tanítása, mint napjaink oktatásának központi jelentőségű, az élethosszig tartó tanulás perspektívájában és korunk jellegzetességeinek alapján körvonalázódott nagy léptékű célkitűzése légüres térben nem kivitelezhető, így tehát egyáltalán nem zárhatja ki az értékes, lényeges, időszerű és hasznos (a legfontosabb műveltségi területekről származó) ismeretek tanulásra való felajánlását, hisz végső soron ezek az ismeretek alakítják ki az egyén egész szellemi életének sajátos formáját.

122. Tanításodban csak akkor leszel sikeres, ha a tanulók viselkedésén és tevékenységén keresztül képes vagy betekinteni azok külső (képi és nyelvi), valamint belső reprezentációinak állományába, mentális képzeitek készletébe, a külvilág dolgainak észlelése következtében kialakult pszichikus (az ismeretek egyfajta hálózatát megalapozó) nyomaik rendszerébe, az elmében szerveződő és a memóriában tárolt képzei képződményeik állagába, illetve ha meg tudod ismerni gondolkodásuk működésének pillanatnyi jellegét, továbbá, ha didaktikai tevékenységedet mindazok alapján, és nem saját világelképzelésed és gondolkodásmódod, nem a saját mentális működéseid jellegzetességeinek és mentalitásod függvényében szervezed meg.

123. Az iskolázás formáinak gyökeres megújítása, az oktatási rendszernek új fundamentumokra helyezése elképzelhetetlen a régi (elavult és idejétmúlt) alapsztruktúráktól való kardinális elszakadás nélkül. Ugyanis a régi mindig visszahúzza, gyengíti, hígítja, rombolja, aláássa és semlegesíti a ráépített vagy a hozzáillesztett újat.

124. A nagyvilág egyes oktatási rendszereiben olykor még napjainkban is felbukkannak olyan helyzetek, amelyekben a leghatékonyabb pedagógiai módszerek és a legkorszerűbb oktatástechnikai eszközök segítségével az iskolai oktatás nem igazán tisztességes, hanem éppen ellenkezőleg, alantas és manipulált célokat követ, amikor a tanítás mesterkéltén elvakít vagy álnok módon indoktrinál, amikor infantilizál, fanatizál vagy kétes értékű nézeteket popularizál, amikor fokozottan ideologizál, hangulatot és elfogultságot kelt, vitatható normák és szabályok, káros felfogások és hiteltelen elméletek irányában káros propagandát folytat, amikor rossz készségek, vacak szokások vagy elvetemült hagyományok fenntartására törekszik.

125. Nem lehet jó az a nevelői szó, amely nem sugall szép tetteket, nem szuggerál helyes cselekvéseket és elfogadható viselkedéseket.

126. Pillanatnyilag a pedagógia talán legsürgetőbb feladata abban áll, hogy a tanulóknak az információs és kommunikációs technológiákhoz való közvetlen hozzáféréseinek, az ismereteknek szinte már semmilyen korlátba nem ütköző, változatosabbnál változatosabb korszerű technikai eszközök által elősegített könnyed elérésének (nyilván veszélyeket is magában rejtő) körülményei között, egyre pontosabban tárja fel annak perspektíváját és lehetőségeit, hogy miként lehetne eme értékes és komplex forrást minél sikeresebben az iskolai tanulás szolgálatába állítani.

127. Az olvasási képesség sikeres kifejlődése, az olvasás értékelésének, szeretetének, szükségletének, élvezésének és ízlésének kibontakozása csakis a mesés könyvek olvasásával kezdődhet el.

128. Pedagógusként légy kész minden pillanatban a jó szót kimondani, a szép tettet megtenni, az igazat keresni, a valódi értékek iránt elköteleződni, azokat hordozni, modellálni és közvetíteni.

129. Számos jel utal arra a sajnálatos tényre, hogy manapság tanáraink nagy többsége pedagógiai szempontból magára hagyottan, pszichológiai egyedüllétük, magányosságuk, valamint szaktudományos bezártságuk, elidegenedettségük és elszigeteltségük körülményei között dolgozik.

130. Talán sehol máshol nem fordult elő olyan arányban, mint a romániai közoktatásban az a paradoxális helyzet, melyben valamely reformcélzatú, látszólag jobbító szándékú innováció, egy-egy elégségesen át nem gondolt vagy megfelelő mértékben ki nem kísérletezett, tudományos adatokkal alá nem támasztott, azonban társadalmi-gazdasági vagy politikai érdekek alapján követelt intézkedés bevezetése nem hogy nem javította az oktatás terén megmutatkozó diszfunkcionalitásokat, nem hogy nem pótolta a fennálló hiányosságokat és a minőségbeli elégtelenségeket, hanem éppen ellenkezőleg (és abszurd módon), még jobban megzavarta az iskola működését, még jobban elmélyítette azt a válságot, amelyben oktatásügyünk évek óta vergődik.

131. Minél több érzelmi élménnyel szembesül egy előadáson a hallgató, annál nagyobb lesz az az élménydússági szubjektív érzése, amely képes a feldolgozásra előadott információk tömkelege által gerjesztett ismeretsűrűségi tudatát lazítani, az idő kitágulásának megélését, impliciten az abból is fakadó telítettség, fásultság vagy fáradtság érzésének mértékét csökkenteni.

132. Ha pedagógiai múltunk rossz beidegződései, a helytelen nevelési módozatokra vonatkozó örökségünk, valamint a poroszos elemekkel még mindig átítatott merev oktatási hagyományaink uralma alól nem tudunk végre teljesen felszabadulni, nem lesz sem bátorságunk, sem törekvésünk, sem elégséges szabadságunk, sem pedig képességünk a nevelést ténylegesen tudományos alapokra helyezni, a legújabb genetikai, pszichológiai, filozófiai, szociológiai és antropológiai szempontokat figyelembe venni és érvényre juttatni, az oktatás folyamatának elméletét újra megalkotni, az iskolázás egész rendszerét teljes körűen és a jövőbe tekintően mintegy újragondolni.

133. A gyermekek iránt érzéketlen vagy semleges érzéseket tápláló pedagógus a gyermekkor pszichológiai funkcióját sem tudja megragadni, annak lényegét nem képes átlátni, a gyermekkor fejlődés (biopszichoszociális) folyamatának sajátosan bonyolult jellegét ebből fakadóan nem tudja majd megérteni, következzésszerűen teljesen alkalmatlannak fog bizonyulni egy eredményes pedagógiai folyamat megvalósítására.

134. Meglátásom szerint az oktatás mai válságát, az iskola szilárd támpontokat nélkülöző sodródását, a tanárok csüggedtségét, kedveszegettségét és perspektívavesztettségét, továbbá az őket érő igazságtalanságokat, a szakmai megpróbáltatásokat és szenvedéseket, az időközönként bevezetett pszeudoinnovációk és ál reformintézkedések negatív súlyát, legújabban az új (már senki nem tudja hányadik) oktatásügyi miniszter plágium gyanúját sajnos ma senki nem veszi olyan komolyan, mint ahogyan azok megérdemelnék.

135. Végre szeretnék egy olyan oktatásügyi hivatalosságot látni, akit a morális és intellektuális tisztességesség arra kötelezne, hogy nyilvánosan ismerje be hibás elgondolásait, bocsánatkérően vallja be nem megfelelő (az iskolai oktatás sajgó hiányosságait felszámolni nem képes) rendeleteit és rejtett (nem pedagógiai) érdekeket szolgáló intézkedéseit, a pszichológiai és pedagógiai elvekkel, valamint a gyermekek szükségleteivel és személyiségfejlődésüket biztosító tényezőkkel összeegyeztethetetlen, az interkulturalizmus, a demokratizmus vagy a humanizmus értékeivel összeférhetetlen és visszahúzó ténykedéseit.

136. Ha a tanítás számodra egy olyan ügy, amit szeretsz, ha azt hivatásnak vagy küldetésnek tekinted, szakmai személyiséged fokozottan megszépül.

137. Hibát vét az a pedagógus, aki a gyermek eredendő tettejét, természeti belső vitális energiáját – nyers akarátát és dacosságát, dinamikus impulzusait, vele született megküzdési erőforrásait és elemi ellenálló képességét, aktivitási ösztönét és fáradhatatlanságát – nem levezetni vagy elvezetni, és nem is értékesíteni vagy hasznosítani akarja, hanem mindenképpen megtörni, visszafogni, elfojtani és leblokkolni, mert hiszen ez az eleve adott természeti energiaforrás a fejlődés elsődrendű mozgató tényezője.

138. Egy társadalomban nem épülhet a humánus dimenzió, nem tökéletesedhet a demokrácia és nem fokozódhat a civilizáció, ha a felnövekvő nemzedékek szervezett oktatása elsődlegesen és explicit módon nem az emberi szolidaritás fejlesztésének célját követi, ha nem az emberek közötti kölcsönös felelősség-, kötelesség- és segítségvállalás cselekvő beállítódásának kialakítására, ha nem a morális cselekvés, a tisztelet, a tolerancia, a bizalom, a megértés, a kooperáció és a szociális felelősség normájának formálására helyezi a legnagyobb hangsúlyt.

139. Napjainkban talán nincs lényegesebb tanári felelősség, mint segíteni a növendéket abban, hogy egyre tudatosabb és reflexívebb megismerő és tudásszerző lénné váljon, hogy önmaga képességeit a rendelkezésre bocsátott tanulási források révén alkalmasint építeni és fejleszteni tudó, magát a tanulás módját és technikáját, valamint a tanulás iránti elhatározottságát, szándékosságát, érdekelttségét és motiváltságát pedig önnön személyisége központi kompetenciájává alakítani képes tanulóvá fejlődjön.

140. Nagyszerű lenne, ha a végzős diákok annak tudatában hagynák el az iskolát, hogy a szépirodalom kivételesen értékes, semmi mással nem helyettesíthető és pótolhatatlanul szükséges szellemi táplálék, és annak olvasása egyrészt az egyént emberségesebbé és szellemileg érettebbé, másrészt az emberi életet gazdagabbá, termékenyebbé, tartalmasabbá, élmény- és örömtelibbé, illetve szebbé teszi, hisz felpézdíti az egyén fantáziáját, élénkíti érzelmi világát, serkenti gondolkodását, erősíti nyelvi rendszerét, megérinti és mozgósítja egész lelki vetületét, gazdagítja műveltségét, fejleszti személyiségét.

141. A Cecil Reddie, Edmond Demolins, Paul Robin, Sebastian Faure, Francisco Ferrer, Ovide Decroly, Maria Montessori, Edouard Claparède, Paul Geheeb, Adolphe Ferrière, Rudolf Steiner, Janusz Korczak, Roger Cousinet, Alexander Sutherland Neill, Peter Petersen és Célestin Freinet nevével fémjelzett „Új nevelés” mozgalma is – a mélyrehatóan megváltozott társadalmi, gazdasági, technológiai és kulturális körülmények között – mára már meglehetősen régivé vált.

142. A pedagógus gyermekek iránti szeretetének nélkülözhetetlen szerepe a nevelési folyamatokban többek között azzal is összefüggésbe hozható, hogy az, mint konzisztens érzelm aktív törekvés nemcsak a gyermeki személyiség és önmaga természetének felfedezésére, minél hitelesebb megismerésére, valamint pontos megértésére, hanem eltökélt szándék és serkentő indíték is az önismertet-alapú önfejlesztésre, önművelésre, önnön lénye jobbá tételére, fokozatos tökéletesítésére. A növendékekre irányuló, torz és irracionális elemektől mentes pedagógusi szerető képesség tehát az önfejlesztést nemcsak lehetővé teszi, hanem hathatósan ösztönzi is. Ebből természetszerűleg következik, hogy szakmai síkban csakis a gyermeket szeretni képes pedagógus fejlődik, illetőleg csak az nem tokosodik be és nem ég ki, a pályagyakorlás vonatkozásában pedig csak az nem válik érzéketlenné, érdektelenné, rugalmatlanná, értéktelenné.

143. Tájainkon az oktatáspolitikába gyakorta szép számmal és nagy igyekezettel olyanok is belemártják magukat, akiknek sem az oktatásmenedzsment, sem az iskolaszervezés, sem pedig a nevelési gyakorlat problematikájához alapjában véve nincsen semmik közülük (gőzük), hisz nem rendelkeznek semmifajta oktatás- és iskolatörténeti képzettséggel, nem birtokolnak korszerű pedagógiai és pszichológiai műveltséget, a jelenlegi iskolázási kultúra sajátosságait, kihívásait és távlati fejlődési irányait, az oktatásgyakorlat pedagógiai tényezőit, szükséges személyi és tárgyi feltételeit, valamint annak metodikai körülményeit pedig egyszerűen nem képesek átlátni.

144. A mindennapi élet síkján megmutatkozó nagyszámú illetlen (illetlen), másokat károsító, megalázó vagy megszegényítő, mások fölött uralkodó, azok

személyes méltóságát sértő, önhitt, felületes, önző, tapintatlan és érzéketlen viselkedések többek között azt igazolják, hogy iskoláinkban a viselkedéskultúra fejlesztése, a növendékek illemtudásának és illedelmes (az emberek közötti érintkezéses kapcsolatokat vezérlő szociális konvenciókat és íratlan erkölcsi normákat érvényesítő) magatartásának alakítására, motiválására és bátorítására vonatkozó törekvés, az illetlen oktatása, illetve az olyan emberi tulajdonságok formálása, mint amilyen például a tiszteletadás, az előzékenység, az udvariasság, a figyelmesség, a tapintatosság, a kiegyensúlyozottság, a modorosság, a pontosság, a szerénység, a tárgyilagosság, a türelmesség, az önuralom, a törvényesség vagy az ízlésség, legalábbis az utóbbi időkben, megengedhetetlenül silány minőségű.

145. Elvitathatatlannak tartom, hogy csakis a szeretetnyújtás képessége, illetve a szeretetadás gyakorlása gátolhatja meg az ember önmagától és embertársaitól való elidegenedését, szociálisan magányossá, elhagyottá, magának valóvá és izolálttá válását, visszafordíthatatlan depresszióba és passzivitásba esését, eredendő életöszönének és létkedvének csökkenését, az önnön személyét érintő gondoskodásról való lemondását, személyisége művelésének és létfeltételei biztosításának elhanyagolását.

146. Ma már tényként kell elfogadnunk, hogy a hatékony tanítás (mint ahogyan a sikeres tanulás is) nemcsak a kognitív képességek megfelelő működését, illetőleg nemcsak elégséges értelmi erőfeszítések kifejtését feltételezi, hanem – talán számottevőbb mértékben – az emocionális érzékenységet és reaktivitást, az érzések kiváltódását, az emóciók lángra lobbanását, a fenntartó és serkentő magasabb rendű (intellektuális, morális és esztétikai) érzelmi élmények kibontakozását is.

147. Az oktatástudományokban ma már az elsődleges kutatási cél nem annyira a tanítás újabb módszereinek, illetve a tudás hatékonyabb átörökítési módjainak feltárása, hanem inkább a tanulási forrásokhoz való eredményes hozzájutás, illetve az azokból való haszonhúzás (intelligens tudásnyerés) konkrét lehetőségeinek és egyre eredményesebb formáinak tisztázása, az új kommunikációs és információs technológiákban rejlő valóság-megismerési lehetőségek kimutatása, valamint az azokhoz kapcsolható új tanulási eljárások és technikák kimunkálása.

148. Amit nálunk az oktatásügyi hivatalosságok az elmúlt időkben hangzatosan az oktatási rendszer reformjának neveztek, az rendszerint nem volt egyéb, mint egy-egy menetközben eszközölt egyszerű korrigálás, mint néhány újabb eszköz vagy forrás bevezetésének szimpla elrendelése, mint némely teljesen hibásnak

bizonyult elem semlegesítése vagy a korábbiakban bevezetett, de hatástalannak bizonyult intézkedés eltörlése, mint a tanítási-tanulási folyamatban felmerült problémákra vonatkozó, de azok alapjait és legmélyebben található gyökereit majd soha nem érintő szerény helyreigazítás, mint az akut elégtelenségeket és hiányosságokat felszámolni nem képes kis léptékű változtatás és átdolgozás, mint valamely szerkezeti összetevő pusztán kozmetizálás jellegű módosítása vagy (általában hiteles kutatási adatokkal alá nem támasztott) sima felcserélése.

149. A hagyományőrzők a pedagógiai valóság terén nagy ügybuzgósággal rendszerint a rossz hagyományokat, illetve a hosszú idők alatt megcsontosodott, a kor sajátosságaival már nem egyező, jelentősen elavult strukturális és funkcionális elemeket is mindig át akarják menteni.

150. Végző soron minden hiteles iskolareform célja egyrészt a gyermekek iskolán belüli életkörülményeinek jobbítása, másrészt pedig a tanulási tevékenységük feltételeinek korszerűsítése, illetőleg a tanulást előidéző didaktikai helyzetek fejlesztése.

A szociális és az érzelmi kompetencia fejlesztésének fontosságáról

A nemzetközi és a hazai kutatások eredményei szerint a 21. században már nem elegendő a spontán szocializáció a szociális kompetencia kialakulásához és eredményes működéséhez (Hooven, Gottman és Katz 1995; Nagy 2000; Fabes, Leonard, Kupanoff és Martin 2001, idézi Zsolnai, Lesznyák és Kasik 2009). Ezt támasztja alá a 2004-ben, 4–8 éves gyermekek körében végzett DIFER-mérés is (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné 2004), amely rávilágított, hogy iskolakezdéskor a gyermekek 4%-a csak a háromévesek szintjének megfelelő szociálissal rendelkezik. A 8–10, 10–13, 14–16 éves tanulók vizsgálatakor kiderült, hogy ezekben a korcsoportokban már nem mutatható ki spontán fejlődés a szociális készségek tekintetében (Zsolnai és Józsa 2002; Józsa és Zsolnai 2005, valamint Zsolnai 1999; Kasik 2006), ezért az intézményes nevelés során minél korábbi fejlesztésre kell törekedni.

A társas viselkedés fejlődésének elősegítése a különféle szociális összetevők (motívumok, képességek, készségek, szokások, ismeretek, minták, rutinok) irányított, tudatos fejlesztésével válhat eredményessé (Zsolnai, Lesznyák és Kasik 2009). A szociális kompetencia-összetevők életkori alakulásának elmúlt évtizedbeli intenzív kutatása rávilágított az érzelmi kompetencia vizsgálatának fontosságára is (Saarni 1999; Dowling 2001; Webster-Stratton 2002, idézi Zsolnai, 2008), az érzelmi kompetencia fejlettsége ugyanis nagymértékben befolyásolja a szociális összetevők fejlődését, de a szociális komponensek fejlettsége is hatással van az érzelmi kompetencia alakulására (Smith és Hart 2004).

Chen, French és Schneider (2006) kutatása szerint ezt a fejlesztést már az óvodában el kell kezdeni – a gyermekek közötti egyéni fejlődésbeli eltérések miatt (Zsolnai 2008).

A korai életévekben elsajátított érzelmi és szociális készségek, szokások és minták nagyban befolyásolják az iskolakezdést és a tanulmányi előmenetelt, de a felnőttkori munkavégzés sikerességére is hatással vannak (Chen, French és Schneider 2006, idézi Zsolnai, Lesznyák és Kasik 2009). Nemcsak a tanulmányi teljesítményt illetően, hanem az iskolai és szabadidős viselkedéssel kapcsolatban is fontos, hogy az interperszonális kapcsolatok megfelelő szinten működjenek. A különféle magatartászavarok és a deviáns viselkedés a társas készségek alulműködésére utalnak (Flanagan 1994, idézi Zsolnai, Lesznyák és Kasik 2009).

Noha a terület fontosságának megítélésében egyetértés mutatkozik a magyar nyelvű pedagógiai-pszichológiai szakirodalomban, mégis kevés kutatás irányul az érzelmi és szociális készségek kisgyermekkorban történő vizsgálatára.

Szakirodalmi kutatásunk során csak az óvodás kor tekintetében találtunk vizsgálatokat, a három év alatti, bölcsődés korosztály érzelmi és szociális készségeinek feltérképezésével és ezen készségek fejlesztésében rejlő lehetőségekkel, tudomásunk szerint, eddig még nem foglalkozott magyar kutató.

A szociális készségek két-hároméves korban történő azonosításához elengedhetetlen az érzelmi összetevők fejlettségének vizsgálata. E tárgykörben Nagy József munkássága irányadó számunkra. A szociális és érzelmi kompetencia néhány, az agresszivitást és proszocialitást meghatározó készségének és óvodáskori fejlettségének vizsgálatát Zsolnai, Lesznyák és Kasik (2009) már elvégezte, így ennek a keresztmetszeti vizsgálatnak az eredményei alapot adhatnak az óvodás és a bölcsődés korosztály bizonyos érzelmi és szociális készségeinek összehasonlítására.

A szociális kompetencia fogalma és összetevői

Nagy József (2000) a személyiségnek, mint önmódosuló, bioszociális rendszernek négyféle komponensét különbözteti meg. Ezek: (1) a perszonális (személyes) kompetencia, amely az önmenedzselés képességét jelenti, (2) a szociális kompetencia, amely a társas interakciók eredményességét határozza meg, (3) a kognitív kompetencia, amely az ismeretek megszerzéséért és rendszerbe szervezéséért felelős, és (4) a speciális kompetencia, amely egy-egy szakma, szakterület elsajátítását teszi lehetővé.

A szociális kompetencia olyan rendszer, amely magában foglalja a szociális ismereteket, motívumokat, képességeket és készségeket, és amely elősegíti a szociális viselkedést (Nagy 2001). Ez a rendszer az életkor előrehaladtával folyamatosan módosul, változik. A motívumrendszer öröklött elemekből (szociális rutinokból és hajlamokból), valamint tanult elemekből (meggyőződések, attitűdök) alakul ki. A képességrendszer egyszerű és komplex képességekből, valamint azok öröklött és tanult összetevőiből (készségekből, szokásokból, ismeretekből, rutinokból, mintákból) szerveződik. A szociális képességrendszer fő képességei: 1) a szociális kommunikáció; 2) a szociális szervezőképesség; 3) a szociális érdek-érvényesítő képesség; 4) a szociális tanulási-nevelési képesség; valamint 5) mindezek ismeretei, készségei, mintái és szokásai (Nagy és Zsolnai 2001).

Nagy József (2000) megállapítása szerint „a szociális kompetencia funkciója az egyén, a személy szociális kölcsönhatásainak, a szociális környezettel való együttélésének eredményes, hatékony megvalósítása, szándéktalan/szándékos önadaptációja, önfejlődése és szociális környezetének alakítása, fejlesztése. A szociális kompetencia az ember nem valamely részfunkciója, hanem alapvető, egzisztenciális funkciója” (Nagy 2000, 34. p.).

A szociális kompetencia továbbá teljes és pszichikus komponensrendszer, azaz a teljes belső folyamatot szervezi az észleléstől a döntésen át a kivitelezésig, és önmagát is adaptálja. Amíg a perszonális kompetenciák az egyén túlélését szolgálják, addig a szociális kompetencia az egész faj megmaradását segíti elő (Nagy és Zsolnai 2001).

A szociális készségek fejlődése és fejlesztése

A szociális kompetencia fejlődésével több tudományág, köztük például a szociobiológia (Bereczkei 1992), a humánétológia (Csányi 1999) és a neveléstudomány (Nagy 2000) kutatói is foglalkoztak, és megállapították az életen át tartó fejlődési folyamat modelljét (Zsolnai és Kasik 2007).

A szociális kompetencia fejlődése szempontjából a kutatások több tényezőt vesznek számba. „A szociális kompetencia fejlődése a szabadságfok növekedésével (az öröklött és a tanult tényezők hierarchizálódásával) és a proszocialitás erősödésével (a mások érdekeit figyelembe vevő viselkedést lehetővé tevő komponensek gyarapodásával) jellemezhető leginkább” (Nagy és Zsolnai 2001, idézi Zsolnai és Kasik 2007, o. n.). Tunstall (1994) szerint a család mint környezeti tényező, elsődleges szerepet tölt be a fejlődésben, Schneider (1993) ezen belül a testvérkapcsolatok szerepét hangsúlyozza. Természetesen az intézményes nevelés (Buda 2003) egy bizonyos életkortól mind nagyobb teret kezd átvállalni a tervszerű és spontán fejlesztésben egyaránt (Zsolnai és Kasik 2007).

A szociális kompetencia jellemzőinek feltárása során főleg a szociális készségek vizsgálatára összpontosítanak a kutatók. A legtöbb ismert vizsgálat a kisiskoláskort célozza. A fejlesztőprogramok legtöbbször a direkt fejlesztésre fókuszálnak, azaz nem tantárgyba ágyazottan, hanem bizonyos kutatandó készségek konkrét fejlesztésére vonatkozik a kísérlet, elsősorban a különféle magatartászavarok, devianciák feltérképezésére és a problémás esetek megoldására irányulnak. Konta és Zsolnai (2002) a zeneterápia eszköztárát használta fel a kiskölások szociális készségeinek fejlesztésére az ún. „játékorákon”. A kétéves fejlesztőprogram során kiugró fejlődést már az első évben tapasztaltak.

Az érzelmi kompetencia fogalma és összetevői

Nagy József (2000) rendszerét alapul véve, Nagy és Zsolnai (2001) kutatásait szem előtt tartva, az érzelmi kompetenciát a komponensrendszer-elméletbe ágyazva kompetenciának, rendszernek tekinthetjük.

Számos kutatás foglalkozott az elmúlt évtizedekben az érzelmi kompetencia rendszerszemléletű leírásával. Meichenbaum és munkatársai (1981) az érzelmi kompetenciát a szociális viselkedés alapjának, szervezőjének, kiegészítőjének tekintik, amely a társas helyzetben kezelendő információk feldolgozását is

meghatározza, így szoros összefüggésben van a kognitív kompetenciával. Crick és Dodge (1994) a kognitív pszichológia számítógépes információfeldolgozó modelljét ültetik át a szociális és érzelmi információk kezelésére, amely hat lépésben kivitelezzi az érzelmek segítségével a viselkedést. Ezek: a kódolás; az értelmezés; a viselkedéses célok megfogalmazása; meglévő vagy új kivitelezési formák keresése; kiértékelés és válogatás; és végül a kivitelezés. Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001) elmélete szerint a társas interakciók során három fő komponensre, az érzelmek kifejezésére, megértésére és szabályozására van szükségünk (Zsolnai és Kasik 2007).

Az érzelmeknek a szociális kompetenciamodellekben való megjelenését Magyarországon Zsolnai és Kasik vizsgálta (Zsolnai és Kasik 2007). Munkájuk alapján a szociális és érzelmi kompetencia kapcsolatáról immáron széles körű ismeretekkel rendelkezünk. Az érzelmek megjelenése a szociális kompetenciamodellekben az 1970-es évektől figyelhető meg. Rinn és Markle (1979) az érzelmek kifejezését mint szociális készséget, az önkifejezés készségei közé sorolják, akárcsak a vélemény kifejezését, a dicséret elfogadását és a pozitív énképet. A társas viselkedés eredményességének alapja az érzelmek felismerése és hatékony közvetítése. Az 1980-as években a kutatók felismerték (pl. Meichenbaum, Butler és Gruson 1981), hogy az érzelmek a gondolkodási folyamatokkal és a kognitív struktúrákkal szoros kapcsolatban állnak. A gondolkodási folyamatok minden esetben érzelemváltozásokkal járnak együtt, az érzelmi struktúrák meghatározzák a gondolatok irányát, célját és szerveződését. Rose-Krasnor (1997) elmélete szerint a szociális képességek fejlődését a kognitív és emocionális képességek kölcsönös fejlődése határozza meg. Saarni (1999) tekinthető az érzelmi kompetencia legfőbb kutatójának. Elmélete szerint a saját érzelmi állapot felismerése, megértése, valamint az interakcióban résztvevő másik fél érzelmeinek azonosítása, és az ehhez való empátikus hozzáállás, továbbá a felismert érzelmek hatékony kommunikációja alkotják az érzelmi kompetencia alapvető komponenseit. E tanult készségek mellett a személyiség öröklött tényezői (mint például a temperamentum), valamint a családi és kulturális közeg határozzák meg az érzelmi készségek működését, és jelentős szerepet játszanak a világról és másokról alkotott tudásunk kialakításában és folyamatos formálásában” (Zsolnai és Kasik 2007).

Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major Queenan (2003) kutatásai a szociális kompetenciával szorosan összefüggő, de különálló egységként kezelik az érzelmi kompetenciát. Webster-Stratton (2002) szerint az érzelmi kompetencia három részre osztható: az érzelmek kifejezése, az érzelmek ismerete és megértése, továbbá az érzelmek szabályozása. Eisenberg, Fabes, Carlo, Speer, Karbon, Switzer (1992), valamint Eisenberg és Fabes (1994) kimutatták, hogy az érzelmek hatékony szabályozása és a fejlett szociális kompetencia között gyermekkorban szoros kapcsolat áll fenn (Zsolnai és Kasik 2009).

Az érzelmi kompetencia fejlődése és fejlesztése

„Az érzelmi kompetencia fejlődésében – akárcsak a szociális kompetencia esetében – a biológiai alapprogramok és a környezeti tényezők egyaránt nagyon fontos szerepet játszanak” (Zsolnai 2008, 121. p.). Lewis (1997) szerint az érzelmek kifejezését, megértését és szabályozását a tapasztalat és a szociális tanulás (Bandura 1977) fejleszti, amely folyamat az egyén és a környezetének folyamatos interakciójára épül (lásd anya-gyermek kapcsolat). Saarni (1999) fejlődési modelljében az érzelmi kompetencia fejlődése három területen érhető tetten: (1) az érzelmek szabályozása/az érzelmekkel való megküzdés; (2) az érzelmek kifejezése; (3) az érzelmi kapcsolatok kialakítása, gazdagítása (Zsolnai 2008).

Az elmúlt másfél évtized kutatásai szerint (Saarni 1999; Webster-Stratton 2002; Smith és Hart 2004) szoros kapcsolat áll fenn az érzelem-kifejezés és érzelmszabályozás készségei, valamint a szociális összetevők működése között. Saarni (1999) azokat a pszichikus komponenseket, amelyek az énhatékonyság növeléséért felelősek, érzelmi készségnek tekinti. „Az énhatékonyság egyrészt magában foglalja az érzelmi válaszok adott helyzetben történő kifejezését, másrészt a saját és mások pozitív, negatív vagy semleges érzelmeinek azonosítását és megértését, ami lehetővé teszi a szociális kölcsönhatások pontosabb megértését” (Zsolnai, Lesznyák és Kasik 2009, 236. p.).

Saarni (1999) úgy véli, hogy hét érzelmi készség kiemelten fontos a társas interakciók során: mások érzelmi állapotának felismerése; az érzelmek közötti különbségtétel; az érzelmek verbális és nem verbális kifejezése; az empátia és a szimpátia felismerése mások megnyilvánulásaiban; az érzelmek és azok kommunikálása közötti összefüggések megértése; a negatív, frusztrált helyzetekben átélt érzelmek szabályozása, valamint a különböző emberi kapcsolatokra jellemző érzelmi viszonyulások megértése és azok alkalmazása (Zsolnai és Kasik 2006).

A kisgyermek az alábbi érzelmek szabályozására és kifejezésére képesek (Saarni 1999, idézi Zsolnai és Kasik 2009):

1 éves korig. Képesek az énnegyugtatásra, és folyamatosan erősödik a gondozójuk iránti bizalmuk. Az agyi érés és a látásjavulás következményeként megjelenik a szociális mosolyuk. Képesek saját érzelmeiket elkülöníteni másokétól. Játékukban megjelennek a szociális próbálkozások, a szándékosság és akaratlanság kezdeti formái.

1–2,5 éves korig. Kezdenek tisztában lenni az „én” fogalmával, ennek alapján érzelmi válaszaik egyre tudatosabbá válnak. Szándékaik és cselekedeteik gátlása esetén ingerlékenyek lesznek. Megjelennek a szégyen, a büszkeség és a féltékenység első jelei, valamint elkezdődik az aktuális érzelmi állapotuk és az érzelmeik kifejezésének összehangolása. Ekkor már képesek mások érzelmeinek megkülönböztetésére, valamint adott társas helyzetben az érzelmeik jelentéstartalommal

való felruházására. Viselkedésükben ekkor már megjelennek az empátia és a segítségnyújtás első formái.

2,5–5 éves korig. A beszédfejlődés és a szimbólumokkal történő szabályozás kiemelt időszaka ez. A gyermek ekkor már tudatában van az érzéseinek és az érzelmek által kiváltott események jelentőségének. Társas interakcióiban megjelenik a tettetés és az incselkedés. Képes ekkor már az arckifejezésből és a gesztusokból olvasni. Megérti a mimika és a szándék kapcsolatát. Képes az érzelmek alakította viselkedés következményeinek számbavételére. Növekszik a kortársaival való proszociális akcióinak száma.

5–7 éves korig. A gyermek ekkor már képes a központi én-jellemzők szabályozására, a szándékolt hamis érzelmek kifejezésére, és problémamegoldás esetén tud segítséget kérni. Kortársai körében érzelmi interakciókba bocsátkozik; képes a szociális készségek érzelmekkel történő összehangolására.

„A szociális és az érzelmi kompetencia összefüggérendszerére még nem teljesen feltárt terület, ugyanakkor az utóbbi években felhalmozódott eredmények rámutatnak a téma kutatásának jelentőségére. Feltételezhető, hogy az érzelmi kompetencia nagyon fontos szerepet tölt be a szociális kompetencia fejlődésében, különösen kisgyermekkorban” (Zsolnai 2008, 121. p.).

A kora gyermekkori zenei nevelés az érzelmi-szociális készségek fejlődésének szolgálatában

Egy hamarosan induló, magyarországi doktorandusi kutatás (SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola) hipotézise szerint a kora gyermekkorban már meglévő érzelmi és szociális készségeket a zenepedagógia eszköztára révén fejleszteni lehet. A kutatás bölcsődei fejlesztőprogram alkalmazásával kívánja bebizonyítani, hogy a közösségben megélt, érzelemdús zenei élmény – a különböző zenei képességek fejlődése mellett – a társas kapcsolatok pozitív alakulását is eredményezi. Mint ahogy a különféle zenés, baba-mama foglalkozásokon résztvevő gyermekek többségének e szabadidős, társas összejövetelek jelentik az első közösségi élményeket, ugyanúgy a bölcsődébe járó gyermekek számára is a bölcsőde az első szocializációs közeg, melyben meg kell kapniuk az életkoruknak megfelelő, szakszerű gondoskodást, érzelmi impulzusokat és zenei nevelést. A gyermeket a családban és a bölcsődében érik az első zenei ingerek és élmények, ezért nélkülözhetetlen, hogy ezek, a szülőktől és kisgyermeknevelőktől kapott zenei alapok szakszerűek és jók legyenek. A zenés foglalkozások megalapozzák a bölcsődei zenei nevelést, amely „megágyaz” az óvodai zenei nevelésnek. Ha pedig valóban a jelenleg érvényben lévő normák szerint valósul meg az óvodai zenei nevelés, akkor az biztos alapot ad az általános iskolai ének-zenei tanulmányokhoz, és általában véve a kognitív fejlődéshez (vö. transzferhatások, Barkóczi és Pléh 1978), illetve a zeneiskolai szolfézs- és hangszer tanuláshoz.

Meglátásunk szerint egyúttal az érzelmi és szociális kompetencia fejlődéséhez is elengedhetetlen a zenei nevelés.

A kutatás eredményességével kapcsolatban a következő hipotéziseket kívánjuk igazolni:

1. Az óvodai mérések alkalmával (pl. Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné 2004; Zsolnai, Lesznyák és Kasik 2009) előzetesen azonosított szociális kommunikációs készségek közül több már a bölcsődés korosztálynál is jelen van.
2. A fejlesztőprogram hatására az egyes gyermek és a gondozónője között fennálló kötődés erősebbé válik. (E hipotézisünket az előzetes, kötődéssel kapcsolatos kutatások eredményeire alapozzuk, pl. Zsolnai 2000).
3. A fejlesztőprogram hatására a gyermekeknél növekszik a társas interakciók száma.
4. Mivel a zenei eszköztár a verbális és nonverbális kifejezőkészség fejlődését elősegíti, ezért feltételezzük, hogy a fejlesztőprogram hatására fejlődik a gyermekek érzelmi kifejezőkészsége.
5. A fejlesztőprogram végére – pl. a gyermek-ritmushangszerek alkalmazása révén – elérjük, hogy a gyermekek megtanuljanak kérni, és türelemmel várni.
6. A fejlesztőkísérlet során nemcsak a fejleszteni kívánt érzelmi és szociális készségek fejlődnek, hanem bizonyos zenei készségek is. Jóllehet a fejlesztőprogramnak alapvetően nem célja a zenei készségek fejlesztése, a program hatására jelentős fejlődésre számítunk a ritmuskészség (egyenletes lüktetés produkálása) és az éneklési készség tekintetében (spontán dúdolás, improvizáció, pontosabb intonáció).

A doktorandusi kutatás részeredményeiről (fejlesztőprogram) és a tézisek bizonyításáról a *Magiszter* hasábjain a továbbiakban is beszámolunk.

Felhasznált irodalom

1. Kasik László: A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17., 2007, 11–12. sz. 21–37 p.
2. Konta Ildikó és Zsolnai Anikó: *A szociális kompetencia fejlesztése kisiskoláskorban, zeneterápiás keretben*. Pszichológia 2000 konferencia, előadáskivonatok, 2000, 266 p.
3. Konta Ildikó és Zsolnai Anikó: *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002.
4. Nagy József: *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest, 2000.

5. Nagy József: A személyiség alaprendszere: a célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. *Iskolakultúra*, 9, 2001, 22–38 p.
6. Nagy József és Zsolnai Anikó: Szociális kompetencia és nevelés. In: Báthory Zoltán Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 2001.
7. Nagy József: Szocialitás. In: *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. DIFER-programcsomag. Mozaik Kiadó, Szeged, 2004.
8. Nagy József: Szociális kompetencia és proszocialitás. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2003.
9. Nagy József: A hagyományos pedagógiai kultúra csődje. *Iskolakultúra*, 15, 2005, 6–7. sz., melléklet.
10. Nagy József: *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged, 2010.
11. Zsolnai Anikó: A gyermekkori kötődések vizsgálatának lehetőségei. *Pedagógiai Szemle*, 5, 1989, 430–437 p.
12. Zsolnai Anikó: *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2001.
13. Zsolnai Anikó: A gyermekkori kötődések szerepe a szociális kompetencia fejlődésében. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2003.
14. Zsolnai Anikó: *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged, 2006.
15. Zsolnai Anikó: A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online*, 2, 2008, 119–140 p.
16. Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián: A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 12, 2002, 4. sz., 12–20 p.
17. Zsolnai Anikó, Lesznyák Márta és Kasik László: A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, 107, 2007, 3. sz., 233–270 p.
18. Zsolnai Anikó és Kasik László: Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57, 2007, 7–8. sz., 3–15 p.
19. Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai. Tanulmánygyűjtemény*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2010.

Zoller Melinda

A társadalmi és tudásbeli esélyegyenlőtlenségek ördögi köre

Hátrányos helyzetű családok, fiatalok és iskolák Magyarországon

A tanulmány a társadalmi egyenlőtlenségek által kiváltott iskolai hátrányokkal, annak gyökereivel, következményeivel foglalkozik. A mai társadalom releváns különbségek mentén tagolódik. A fiatalok e dimenziók mentén kijelölt pozíciója hatással van az iskolai sikerességükre, később pedig az életben való boldogulásukra. A munka világában zajló változások szükségessé teszik a társadalmi kohézióra való törekvést, amely megvalósításának egyik legfőbb, sőt talán a legfontosabb színtere maga az iskola. Az oktatásban való részvétel és iskolai eredményesség a társadalmi létrán való felfelé haladásnak egyik leghatékonyabb módja. A társadalmi hatások az oktatás eszközeivel befolyásolhatók, a tanítás eredményességével, az iskolázottsággal szoros összefüggést mutatnak, következésképpen a társadalmi hátrányokat elsősorban az iskolarendszerű oktatáson belül kell orvosolni.

A hátrányos helyzet fogalma

A hátrányos helyzet meghatározása körül bizonytalanságok mutatkoznak. Meg kell különböztetni az egyenlőtlenségeket a különbözőségektől. Gyakran előfordul, hogy a hátrányos helyzetű és az eltérő kulturális háttérű fogalmakat azonos értelemben használják a szakirodalomban, pedig nem minden eltérő kulturális háttérű tanuló hátrányos helyzetű. Venter György és Márton Sára pedagógiai fogalom meghatározása magába foglalja a lényegi jellemzőket: „A pedagógia szemszögéből azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményeket jelöli, amelyek a tanulók bizonyos részénél az iskolai előrehaladás szempontjából a többséghez képest kedvezőtlen helyzetet teremtenek. E körülmények elsősorban a következő tényezőkkel ragadhatók meg: a szülők alacsony iskolázottsága, alacsony jövedelem, a család instabilitása, az eltartottak magas száma, a család nagysága, a mikrokörnyezet devianciája, család vagy ép család hiánya, kisebbségi, etnikai helyzet” (Venter–Márton 2009: 164).

A hátrányos helyzetű gyermekek szükségletei majdnem valamennyi motivációs szinten kielégületlenek (fiziológiai szükségletek, a biztonság szükséglete, a szeretet és elfogadás igénye, vágyakozás a megbecsülésre). E hiányszükségletek nagyon megnehezítik a tanuló magasabb (kognitív, esztétikai, önmegvalósítási)

motivációs szintek felé való fordulását. Természetes, hogy a tanulók között vannak különbségek, de egyáltalán nem mindegy, hogy ezek a különbségek mekkorák.

A gyermekek közti esélyegyenlőtlenség mértékét leginkább a szülők iskolázottsága és a család munkaerő-piaci helyzete határozza meg. Az esélyegyenlőtlenség vizsgálatával foglalkozó szociológiai kutatások kimutatták, hogy szoros összefüggés van a családok társadalmi hierarchiájában elfoglalt helye és a gyermekek iskolai teljesítménye között. Valamennyi hátrányos helyzetű gyermek családjában problémát jelent a szülők képzetlensége, ideiglenes vagy tartós munkaerő-piaci inaktivitása, gyenge munkaerő-piaci pozíciója. Ez egy ördögi kör: a társadalmi egyenlőtlenségek tudásbeli egyenlőtlenségekké transzformálódnak, majd a tudásbeli lemaradás megszilárdítja a társadalmi egyenlőtlenségeket. Az emberiség tudásanyaga elképesztő tempóban nő, és a fejlődéssel lépést kell tartani. Az egyetlen garancia az iskolai kirekesztődés, később pedig a munkaerőpiacról való kiszorulás ellen az élethosszig tartó tanulás.

A társadalom peremére szorulás gyökerei

A rendszerváltást megelőzően az esélyegyenlőtlenség kérdésével csak a szociológusok foglalkoztak. A hiánygazdaság közepette a szocialista nagyipar és a szövetkezetesített mezőgazdaság magába szívta a képzetlen munkaerőt, ugyanakkor a munkakerülésről való jogszabály kimondta, hogy mindenkinek joga van a munkahelyhez, ahhoz viszont nincs, hogy ne dolgozzon. A rendszerváltás előtt alacsony volt a vállalati hatékonyság, és jellemző a kapun belüli munkanélküliség.

A gazdasági verseny hiánya miatt a munkaerő képzettsége, hatékonysága az akkori viszonyok között nem volt releváns.

A rendszerváltás után azonban felgyorsultak a társadalmi-gazdasági változások, a központi irányítás pedig visszaszorult. A tervutasításos gazdálkodásról áttértek a szociális piacgazdaságra, megjelent a verseny, és az állami szerepvállalás új dimenziót nyert. Gyors gazdasági szerkezetváltás ment végbe. A piacon új szereplők jelentek meg, az addigi biztos piacok összeomlottak. Az állami ipari monstrumok összeroppantak, a piaci körülmények hatására átalakultak, szétestek, magánkézbe kerültek. A privatizáció, a technikai modernizáció és a szervezatkorszerűsítési folyamat következményeként drasztikus létszámleépítésekre került sor. A munkaerőpiacon gyors túlkínálat alakult ki. Már nem kerestek annyi munkaerőt, a technikai-technológiai korszerűsítésből adódóan az élőmunka-igény csökkent, és a szakképzettség felértékelődött. A mezőgazdaság visszaszorulása és a gépesítés, a minőségi elvárások növekedése precíz szakmai

tudást igényelt, így a betanított és segéd munkások mozgástere leszűkül (Vámosi Tamás 2011: 52–54). A legképzetlenebbek szorultak ki a munkaerőpiacról, irántuk csekély volt az érdeklődés. Képzetlenségük miatt a munkaerőpiac nem tart igényt rájuk ma sem, és így – tartós munkanélküliként – a társadalom periferiájára kerültek.

Hátrányos helyzet – család és iskola

A már említett, rendszerváltást követő gazdasági átrendeződés után – egy polarizálódási folyamat eredményeként – a különböző társadalmi csoportok között egyre nagyobb egyenlőtlenségek generálódtak. A magyar társadalom erősen tagolttá vált, és a helyzet azóta is változatlan. Az utóbbi évtizedekben a munkaerőpiacon a szakmával rendelkező szülők szaktudása is leértékelődött, így ezek a családok nehéz helyzetbe kerültek. A szülők aggódnak a gyermekek jelene és jövője miatt, a gyermekekben pedig a mindennapok instabilitása bizonytalanságot szül. E tényezőkkel együtt járnak még a kedvezőtlen lakáskörülmények is, amelyek nem biztosítanak megfelelő tanulási környezetet a tanulók számára. Sok családban nagy a zsúfoltság, a lakás komfortfokozata igen alacsony.

Szilvási Léta az OGYEI 2003-as adataira hivatkozva tanulmányában megemlíti, hogy a szülő-gyermek kapcsolat minősége erős összefüggést mutat a szegénység mértékével. A jobb módú családok gyermekei kétszer több segítséget kapnak a szüleiktől, mint a szegény családok gyermekei, és a családon belüli kommunikáció is jobb. Ugyanakkor szoros kapcsolat mutatható ki a szülők iskolázottságának szintje és a fiatalok értelmi és problémamegoldó képessége között is (Szilvási Léta 2008: 167–168).

Ezt megerősítendő, a Kertesi–Kézdi szerzőpáros sarkalatos igazsággént mondja ki, hogy „[...] a szülő a gyermek fejlődésének motorja. Minél fiatalabb a gyermek, annál inkább így van ez: a szülő az, aki a gyermek számára a külvilágot közvetíti; a szülő a gyermek legfontosabb orientációs pontja. A gyermek a szülői mintákat követi, és a szülői viselkedés közvetítésével átveszi a külvilág pozitív és negatív impulzusait. Ha ezek az impulzusok megrendítik a szülőt és a családot, megrendítik a gyermek belső világát is. A továbbtanulásról szóló döntés nem 14–15 éves életkorban születik meg. Addigra már készen van a családon belül és a gyermek fejében is. A tartós szegénység nyomása alatt nevelkedő gyermek addigra annyi hátrányt halmozhatott fel, amely még a továbbtanulás reményét is elveszi tőle” (Kertesi–Kézdi 2008: 141).

A Kertesi–Kézdi-tanulmány a családok életének belső dinamikájával foglalkozó külföldi szakirodalomra alapozva két intergenerációs hátrány-átörökítő mechanizmust említ. Az *emberi tőke elmélete* szerint a szülők iskolázatlansága és szegénysége – mint a szülői ráfordítások elégtelenségének okai – kedvezőtlenül hatnak a gyermek fejlődésére. Kevés vagy hiányoznak a fejlődést stimuláló eszközök, tapasztalatok (szegényes otthoni tárgyi környezet, ingerhiány, a lakás rossz fizikai állapota stb.) és szülői „szolgáltatások” (a szülői elvárások, attitűdök, szocializációs minták, a szülő-gyermek kapcsolat stb.). A *családi stressz-model* szerint a szülők mentális állapota határozza meg a gyermek fejlődését. Az anyagi problémákkal (melynek következménye az egészségtelen életmód, táplálkozás, szenvedélybetegségek stb.) vagy munkanélküliséggel küzdő szülők rossz mentális állapota (a szülők szorongása, másokkal szembeni agressziója, ingerültsége, önértékelési zavara stb.) negatívan hat a gyermekre. Az agresszív viselkedés, a tanárokkal szembeni tiszteletlenség gyakrabban fordul elő hátrányos helyzetű tanulóknál. Általában azoknál figyelhető meg tiszteletlenség és agresszivitás, akik már az általános iskolai rossz eredményeik, kudarcuk miatt nem abba a képzésbe kerültek bele, amelybe szerettek volna, vagy már nem is akartak továbbtanulni. Ezek a tanulók gyakrabban is buknak meg, és nem kérnek segítséget a tanáraiktól. A tanulmány szerzői szerint a két mechanizmus hatása együttesen érvényesül, a két elmélet kiegészíti egymást (Kertesi–Kézdi 2008: 136–139).

A hátrányos helyzetű családok gyermekei a tanuláshoz elengedhetetlen kommunikációs készségek terén is elmaradottak jobb módú társaikhoz képest, mert a kedvezőtlen családi környezet eltérő nyelvi és tárgyi jellegzetességekkel bír. Az iskolázatlan családokban a gyermekek nem rendelkeznek írott forrásokhoz kötődő alapismeretekkel, nem sajátítják el és gyakorolják be a kommunikációs és viselkedési módokat, mivel életükből hiányoznak az írásbeliséggel kapcsolatos események. Ha a családban és az iskolában elvárt nyelvhasználati módok szélsőségesen különböznek, ez majdhogynem mindig iskolai eredménytelenséghez vezet.

A 2000-es PISA-vizsgálatok során fény derült arra, hogy a család kulturális tőkéje Magyarországon hat a legerősebben a tanulók tanulmányi teljesítményére (Kelemen 2003: 21). Ugyanakkor arra is rámutattak, hogy az iskolai sikeresség inkább függ attól, hogy a gyermek milyen összetételű iskolába jár, mint attól, hogy milyen a családi háttér. Tehát az esélyegyenlőség növelésében az iskolának is hangsúlyos szerep jut.

A modern társadalom egymáshoz számtalan szállal kapcsolódó rendszerekből és alrendszerekből épül fel. Az oktatási rendszer a társadalom egyik alrendszere, mely összefüggésben van a társadalmi-gazdasági nagyrendszerrel. A 21.

században már mindenki számára nyilvánvaló, hogy Magyarországon a tudás a gazdasági növekedés legfontosabb tényezője, és hogy az ország versenyképességének alapja a tanulás. Magyarország nyersanyagban szegény ország, a gazdasági növekedése, az életszínvonal emelése, a foglalkoztatási problémák kezelése csak a képzés eszközeivel biztosítható. Az oktatásrendszer részt vesz a társadalom újratermelésében. Feladata elősegíteni a társadalmi alkalmazkodást, a társadalmi integrációt, amelyhez a kiszorultak képzése elengedhetetlen. Sajnos a tudásgazdaságba való átmenet során a magyar oktatási rendszer (a foglalkoztatáspolitikai, szociálpolitika stb. mellett) nem tudott gyorsan reagálni a lemorzsolódás problémájára, nem volt képes annak mértékét és következményeit érdemben orvosolni.

Hiába számolták fel a jogi egyenlőtlenségeket, hiába demokratizálódott az oktatás és biztosítottak mindenki számára egyenlő esélyt a tanulásra, a ma iskolái tovább erősítik a különbségeket. Szilvási Léna a PISA 2000-vizsgálatok eredményeire hivatkozva megerősíti, hogy a magyar iskolarendszer újratermeli a szegénységet: „[...] a hazai iskolarendszer nem képes ellensúlyozni a gyermekek kedvezőtlen társadalmi helyzetéből fakadó hátrányokat. A magyar iskolarendszer az egyik legszelektívebb Európában: erősíti az iskolán kívüli okokból keletkező hátrányokat és növeli a tanulók közötti különbségeket” (Szilvási Léna 2008: 172).

1. A hátrányos helyzetű fiatalok iskolai lemorzsolódása

Az oktatásügyben a kirekesztődés vonatkozásában a diák a főszereplő, akinek a lemorzsolódása a kudarcok, kellemetlen, élmények, megaláztatások előli menekülést jelenti. A gyermek az iskolából való kimaradás kockázatait élményszerűen nem ismeri, ha a felnőttektől, szüleitől hallott is róluk, az nem befolyásolja a döntéseit, mert nincs tudatában annak, hogy életesélyeit mennyiben és hogyan befolyásolja a tanulmányi előmenetele. A kudarcokat látszólag félvállról vevő fiatalok munkát vállalnak, sokszor illegálisan, azt gondolván, hogy ezzel segítik a család megélhetését, és nincsenek tudatában annak, hogy döntéseik irracionálisak.

Mártonfi a lemorzsolódást egy hegyről legördülő sziklához hasonlítja, amelyről a zökkenőkkel kísért úton kisebb-nagyobb kövek morzsolódnak le, és amely legördülés közben csorbulva és sérülve egyre kisebb lesz, míg végül leér a völgybe (Mártonfi 2008: 132). E metaforikus fogalom-meghatározásnak kétféle értelmezési lehetősége van. Az egyik – Mártonfi értelmezésében –, hogy az oktatási intézmény a beiskolázás és a kilépés közötti rögzös úton elveszíti diákjainak egy részét, azokat, akik a nagy szikláról leszakadva egészen a völgy mélyére

zuhanak. Az én értelmezésemben a szikla egyetlen lemorzsolódó diák jelképe is lehet, akinek a völgybe vezető rögös úton, a sérülések, csorbulások következtében egyre kisebb lesz az önmagába vetett hite, az önbecsülése, a motivációja, lelkesedése.

A köznyelvben a lemorzsolódás kifejezés helyett a kimaradt, kirúgták, átment (szakmára), évet ismételt, lekerült (a szakképzésbe), nem tanult tovább, nincs elég iskolája stb. kifejezéseket használják. Ezek mind olyan iskolai kudarcokhoz kapcsolódnak, amelyek alacsonyabb végzettséghez vezetnek. A szakirodalomban a lemorzsolódást sokan sokféleképpen értelmezik. Mártonfi a lemorzsolódás problémakörébe tartozónak tekinti „mindazokat az iskolai kudarcokat, amelyek egy elkezdett program be nem fejezéséhez, egy, a társadalom és a munkaerőpiac által elvárt minimális szintű program (ez jelenleg a szakmaszerzéshez vagy az érettségi megszerzéséhez vezet) elkezdésének elmaradásához, lassúbb haladáshoz (jellemzően évismétléshez, illetve évvessztéssel járó program vagy szakirányváltáshoz) kapcsolhatók” (Mártonfi 2008: 134).

A 20. század közepétől a hátránykompenzáció eszméjében különböző felzárkóztató programok születtek, amelyek pedagógiai megvalósítása elkülönítő formában valósult meg, és amelyek nem ritkán szegregációhoz vezettek. Aztán a század végén megszületett az interkulturális nevelés szemléletmódja, mely az egyenlőtlenségeket kultúrák különbségeként kezelte. Az 1980-as évek végétől pedig valóságos iskolaalapítási boom indult be. Megteremtődtek egy demokratikus iskolarendszer kialakításának a feltételei, és leépültek a merev irányítási rendszerek. Az oktatásszabályozás, a döntéshozatal decentralizálódott, az iskolák nagy autonómiát kaptak. Sok reformpedagógiai elvekre alapozó magán- és alapítványi iskola jött létre. Azonban az iskolákat a decentralizáció felkészületlenül érte, és hiába dolgoztak ki a helyi érdekeknek jobban megfelelő oktatási programokat, pedagógusokat nem látták el megfelelő információkkal, nem készítették fel őket az új feladatok ellátására.

Az oktatási rendszer szétesőben van, a tanulók a társadalmi háttérük szerint egyre jobban elkülönülnek, kevés a minőségi képzést nyújtó iskola. A társadalmi és demográfiai változásokat követve sok intézmény vált hátrányos helyzetűeket oktató iskolává. A szabad iskolaválasztás pedig az erősebb érdekérvényesítő képességgel rendelkező családok gyermekeinek kedvez, mert őket a legjobb iskolába íratják. Az iskola szolgáltató jellege felerősödött, ezért egyre kevésbé vállal fel olyan feladatokat, amelyek ütköznek az érdekérvényesítő csoportok elképzeléseivel, elvárásaival. Így nem az esélyegyenlőtlenségek mérséklésének színterévé, hanem a hátrányos helyzetet újratermelő intézménnyé vált. Problémát jelent az is, hogy a társadalmi helyzetből származó hátrányok és a sajátos nevelési igények, tanulási nehézségek (az írás/ olvasás/ számolás elsajátításának

intelligenciaszinttől független rendellenességei) összemosódnak (dr. Fazekas Károly 2010: 5–7).

Mindenki számára nyilvánvaló, hogy a magyar iskolarendszer a gyermekek képességei alapján szegregál, és hogy a gyengébb, rosszabb feltételekkel rendelkező iskolákba tulajdonképpen a hátrányos helyzetű, gyengén teljesítő, rossz családi körülményekkel rendelkező, nehezen kezelhető tanulók kerülnek, egyre homogénebb csoportot képezve. A pedagógusok ezekben az iskolákban hamar kimerülnek, belefásulnak a nevelői munkába, az intézmények gyengébb érdekérvényesítési képességgel és sokkal szűkösebb erőforrásokkal rendelkeznek. Rövid időn belül mind a tanárok, mind a tanulók alulmotiválttá válnak, és tovább nő az esélyegyenlőtlenség.

A fejkvóta szerinti finanszírozás érdekeltté teszi az intézményeket a gyermekek megtartásában, de ez nem feltétlenül jelent egy programban vagy osztályban való megtartást. Pl. egy buktatás meg is növelheti egy évvel a tanuló után felvehető fejkvóta összegét. Vagy megoldhatják a problémát úgy is, hogy kiemelik a tanulót az osztályból és átteszik egy felzárkóztató csoportba, ahol többé nem zavarja sem a pedagógus, sem a többi tanuló munkáját. Néha a fenntartó még támogatja is az ilyen kis létszámú csoportok létrehozását azon gyermekek számára, akikkel a hagyományos osztályméretben „nem lehet bírni”. Ezekben a csoportokban viszont ritkán folyik igazi fejlesztés, nincsenek megfelelő mintaadó társak sem. A lemorzsolódás leggyakoribb okaként a tanulási motiváció alacsony szintjét jelölik meg, mégis ezt a felzárkóztató programmal, még több tanulóval akarják kezelni. A gyengén teljesítőkből és alulmotiváltakból kialakított kis létszámú osztályok a lemorzsolódás előszobái, hiszen majdnem biztos, hogy ezek a gyermekek alacsonyabb szintű végzettséggel kerülnek ki az iskolából, és gyakran nem a legrövidebb tanulmányi idő alatt szerzik azt meg. De a fenntartó haszna ebben az, hogy a középosztálybeli tanulók és szülők elégedettsége nő, és számukra ez a fontos.

Az intézmények számára ugyanakkor a hagyományos, rutinszerű működés kevesebb erőforrást, a tanárok és intézmények között kevesebb együttműködést, a konfliktusok megelőzéséhez és kezeléséhez szükséges kevesebb erőfeszítést igényel. A pedagógusok amúgy is túl vannak terhelve, és a legfontosabb sikermutató egyébként pedig a középosztály elégedettsége. Az intézmény népszerűségét a lakosság és a fenntartó szemében nem a kudarcmutatók javulása növeli. Ezért a cél inkább az összes tanuló nyugodt körülmények között zajló iskoláztatása és az oktatás ellehetetlenülésének megakadályozása.

A lemorzsolódásnak lehetnek tanulmányi vagy magatartási oka is. A kettő nem zárja ki egymást, sőt legtöbbször együtt jár. A tanulmányi okok ritkán írhatók a gyenge képesség számlájára, mert a gyenge képességeket többségében

már az iskoláskor előtt kiszűrjük. De írhatók a felkészületlenség vagy felkészítetlenség számlájára, tehát a felelősség megoszlása nyilvánvaló. A kudarcokat valló tanulók olyan bukdacsolásokkal, évismétlésekkel tarkított iskolai szakaszokon haladnak végig, ahol a legminimálisabb fejlesztésük sem valósul meg, így előbb-utóbb kényszerpályára kerülnek. Az iskola világának szereplői egymásra mutogatnak. A pedagógusok és a középosztálybeliek legtöbbször a diákokat és azok családját hibáztatják, kisebb mértékben az iskolát, a pedagógusok és intézményvezetők szintén a leginkább a diákokat, de néha a szülőket is okolják. Az oktatásszociológusok viszont felhívják a figyelmet arra, hogy a gyermekek számos esetben kerülnek kényszerpályára a társadalmi környezet és az iskola működésének köszönhetően.

A lemorzsolódás hátterében álló magatartási okok mögött gyakran az elszenvedett tanulási kudarcok, a megkülönböztető bánásmód az okai, amelyekhez még hozzáadódhatnak a családi problémák, a kilátástalanság, a helyes életvezetéshez való segítségadás elmaradása. Ezek az okok önmagukban is vezethetnek kimaradáshoz.

Ha jó esetben a szülők tisztában is vannak a lemorzsolódással járó súlyos problémákkal, a nem megfelelő szülő-gyermek viszony miatt későn szereznek tudomást csemetéjük lelki konfliktusairól, problémáiról, az iskolai kudarcokról, és így a beavatkozás esélyét elszalasztják. A szülők különböző okok miatt az iskolába is nagyon ritkán, pl. szülőértekezletek alkalmával, vagy rosszabb esetben – és ez a gyakoribb – soha nem mennek be, így kímélve meg magukat a sok kellemetlenségtől, de egyben támogatva a gyermekeket a rossz döntések meghozatalában, és abban reménykedve, hogy talán az újrakezdett következő tanév új osztályfőnökkel, szakmával vagy iskolával jobban fog menni. A pedagógusok egy része az iskolai alulteljesítés okaként a szülők nem megfelelő gyermeknevelési szokásait jelöli meg. A szülők ennek tudatában vannak, és legtöbbjük ezért ellenséges az iskolával, a pedagógusokkal szemben, kerüli az iskolát.

Viszont a pedagógusoknak is van részfelelősségük abban, hogy mi történik az általuk tanított gyermekekkel. Ha van egy renitens diák, aki mindenki dolgát megnehezíti, az adott hatalmi-függőségi viszonyok között nem nehéz „megszabadulni” tőle. A gyermek megbukik, osztályt vagy iskolát cserél. Sokszor a pedagógus inkább azokra figyel, akikben örömet leli, és későn veszi észre, hogy „az egyik báránykája eltévedt”. Vagy talán nagyon jól látja, hogy a gyermeknek gondja van, de úgy gondolja, hogy a családdal, kollégákkal, szakemberekkel való együttműködés sok szabad idejét felemészti, ezért halogatja a beavatkozást, és megelégszik a tanuló figyelmeztetésével, ezzel letudván a felelősségét.

A hagyományos és az alapítványi iskolák némelyike is igyekszik megszabadulni a gyengén teljesítő, elsősorban a magatartási zavarokkal küzdő tanulóktól,

kiszorítva őket a közösségből. Az iskolákban a sokat hiányzó vagy magatartási problémákkal küzdő tanulókkal szemben fegyelmi eljárást indítanak, majd valamilyen büntetést alkalmaznak. A legszokványosabbak az áthelyezéssel való fenyegetés vagy a tényleges áthelyezés egy másik osztályba vagy egy másik iskolába, amely a legkíméletlenebb megoldás. Mártonfi kérdőíves felméréseiből kiderül, hogy egy-egy városon vagy kistérségen belül az intézményvezetők között hallgatólágos megállapodás létezik a tanulócserek ügyében, egymás tanulóinak kölcsönös befogadásában (Mártonfi 2008: 204–205).

A kimaradás egy másik alternatívája a magántanulóvá válás, amelyet legtöbbször a szülők is támogatnak. A pedagógusok szempontjából ez annyit jelent, hogy a gyermek nem okoz több bajt az iskolában. Összefoglalva: a lemorzsolódási folyamatnak a lépcsői a gyenge érdemjegyek, a bukás egy vagy több tárgyból, az évismétlés, és végül a magántanulóvá nyilvánítás és a túlkorosság.

A gyengén teljesítő diákok számára a szakmatanulás egy lehetséges kiút. Arról viszont sokszor fogalmuk sincs, hogy egy-egy szakma elsajátításához milyen készségek, képességek szükségesek. A szakmaválasztás a legtöbb tanuló számára inkább kényszer, mint szabad döntés. Ez a kényszersmegoldás vagy a tanuló direkt átirányítása egy nem kívánt szakmára, ahol van férőhely, ugyanúgy lemorzsolódáshoz vezet. Ha mégis van valamiféle választás a diákok részéről, akkor általában olyan divatszakmát választanak, amiről azt gondolják, hogy jól fog jövedelmezni, amely nem igényel nehéz fizikai munkát, és a legkisebb ráfordítással és a legrövidebb idő alatt megszerezhető. Sokan azonban későn ébrednek rá, hogy a választott szakma nem megfelelő számukra. Így átiratkoznak más szakmára, vagy legrosszabb esetben az alacsony motiváció lemorzsolódáshoz vezet.

A tanulókat kevesen érdekli a kimaradás okairól. Liskó Ilona a 2002-ben végzett postai kérdőíves felmérésének eredményeire alapozva a tanulók rossz közérzetét, az elégtelen tanulmányi eredményeket, a téves szakmaválasztást, a fegyelmi, valamint az anyagi okokat sorolja fel. Viszont hozzáteszi, hogy ez utóbbi ok említése számára felelősségvárásnak tűnik, mivel őszerinte a szegénység önmagában ritkán vezet lemorzsolódáshoz, sőt a szegénység ellen aktívan küzdő családok fontosnak tartják a végzettség megszerzését. A Liskó kérdőíveire adott válaszok azt mutatják, a tanulók legtöbb esetben önmagukat okolják a kudarcokért. A szerző viszont figyelmeztet arra, hogy hamis leegyszerűsítés lenne azt hinni, hogy ha a gyermekek jobban tanulnának és viselkednének, akkor kevesebb lenne a probléma (Liskó 2003: 53).

Hogy a már említett okok milyen és mekkora szerepet játszanak az iskolai kudarcok bekövetkeztében, nincs teljes egyetértés, de az nyilvánvaló, hogy az oktatásügyi szereplők nem reagálnak időben a megváltozott körülményekhez.

2. Hátrányos iskola

Nem csupán a család, a gyermek, hanem az iskolák is lehetnek hátrányos helyzetűek. Ezek általában a kötelező felvételre kijelölt középfokú intézmények, amelyekben a tárgyi és személyi feltételek minősége elmarad az átlagtól, hiányzik a tanulásra motiváló környezet. Ide nagyobb arányban a hátrányos helyzetű családok gyermekei járnak. Majdnem valamennyi, a jobb iskolákból „kiszotytyant” hátrányos helyzetű tanuló a hátrányos helyzetű önkormányzati, de még inkább alapítványi iskolákban köt ki. Ezekben az iskolákban liberálisabb közegben folyik az oktatás. A nagyközönség számára megfogalmazott missziójuk, hogy a hátrányos helyzetű, tanulásban akadályozott gyermekeket speciális segítséggel hozzásegítsék az alap- és középfokú tanulmányaik befejezéséhez. A valóság sajnos ennél sokkal szürkébb, mert kevés hasonló intézmény valósítja meg a pedagógiai programjában foglalt célokat, sok alapítványi iskola – az ott dolgozó pedagógusok szóhasználatával – élve csak „gyermekgyűjtőként” működik. Itt a legmagasabb a lemorzsolódás aránya, sok gyermek nem fejezi be az elkezdett tanulmányait.

Mártonfi a 2008 tavaszán szakiskolákban végzett empirikus kutatásai is megerősítik a témához kapcsolódó szakirodalmak megállapításait. Az intézményvezetők panaszkodnak, hogy nem jut pénz a pedagógusok jutalmazására, továbbképzésére, az épületek felújítására, technikai fejlesztésekre, szociális célokra, felzárkóztatásra, mentorálásra, az iskolai szolgáltatások bővítésére, sőt néha az intézmény alapműködése is veszélybe kerül. Pedig mindenekelőtt a hátrányos oktatási intézményekhez kellene a költségvetési forrásokat koncentrálni, mert az iskola az egyetlen hely, ahol lehetőség adódik minden gyermekhez azonosan viszonyulni. Mártonfi kimondja: „[...] a mai magyar társadalomban a szolidaritás alacsony szintű, különösen a romákkal, de általában is a szegényekkel, a „segélyeken élő dologtalanokkal”. Ez az oktatásra vetítve azt jelenti, hogy a középosztály a társadalmi hierarchia aljáról származó csoportok oktatását nem tekinti kiemelt célnak, a távlatos előnyöket nem látja vagy nem hisz bennük, így a lemorzsolódás csökkentésére irányuló komolyabb beruházásokat nyilván nem támogatna” (Mártonfi 2008: 140; 179), mert nem sok közjót remél attól.

Az iskolák többségében nincs pedagógiai, módszertani megújulás, csupán a korrepetálástól, felzárkóztatástól várják az eredményt. A személyi feltételek sem kedvezők a munkaerőhiány miatt. A hátrányos helyzetű iskolákban gyakori, hogy a tanárok elég nagy hányada nem rendelkezik középiskolai tanári végzettséggel. A gyengébb iskolákban állandó a tanári fluktuáció. Gyakran kezdő pedagógusokkal próbálják feltölteni az állásokat, de néhány éves tapasztalatszerzés

után a tehetségesebb pedagógusok másik állást keresnek, így ezek az iskolák a pedagógusok szerint is szelektálódnak. Nem beszélve arról, hogy a helyben maradó idősebb pedagógusok már nem tudják az oktatástechnika új eszközeit használni (ha egyáltalán az iskola rendelkezik ilyennel), másrészt problémát jelentenek a módszertani és motivációs hiányosságok is, hiszen kevesen tudják vagy akarják kezelni a hátrányos helyzetű, magatartászavarokkal küzdő gyermekeket, nincsenek felkészülve, felkészítve az ő tanításukra. Az iskolák elenyésző hányada alkalmaz elegendő szakembert, és alig működnek együtt más szakszolgálatokkal, szervezetekkel.

Természetesen vannak próbálkozások, olyan iskolák, amelyek lehetőségeikhez képest igyekeznek mindent megtenni a gyermekek iskolában tartásáért. Szász Anna pozitív példaként mutatja be cikkében a Zöld Kakas Líceumot, ahová olyan gyermekek járnak, akik a hagyományos iskolarendszerben nem érezték jól magukat (Szász Anna 2002: 142–153). Hasonló jellegű intézményekre, ahol figyelmet fordítanak egyebek közt a tanulásmódszertanra, az önismertetre, a karriertervezésre, nagy szükség van. Itt nem éri váratlanul a szóbeli vagy írásbeli feleltetés a diákokat, kiváltképp nem büntetési céllal. A tanulók részletes tanmenetet kapnak a számonkérések pontos időpontjával. E módon nagymértékben csökkenthető a diákot érő stressz. A tanulókkal szerződést íratnak alá, amely nemcsak formalitás, és amely egyaránt tartalmazza az ő és az intézmény kötelezettségeit és jogait. A diákot egyenrangú partnereként kezelik. A tanár-diák kapcsolatban felmerülő konfliktusokat nem söpri a szőnyeg alá, nem a tekintélyelv alapján rendezik.

2010-ben részt vettem egy, az MH Líceum Alapítvány által szervezett „Nincs kétféle mérce” resztoratív konfliktuskezelési képzésen, ahol én is megismerhettem a tanár-diák ellentétek feloldásának egy igen hatékony és tanulóbarát módszerét. Nincs ítélezés, hanem egy facilitátor által irányított beszélgetés, amely során a konfliktusba került felek megismerhetik egymás nézőpontját. A cél a közös megoldás keresése és megtalálása, konszenzusos döntés születése, amellyel mindenki elégedett. Emellett, a megoldáskeresés során a pedagógus és diák jobban megismerik egymást, erősödik a kapcsolatuk, a diák pedig megtanulja kommunikálni a problémáit, és azzal, hogy meghallgatják őt, kialakul a pedagógus iránti bizalma. Mártonfi empirikus eredményei kimutatták, hogy ha a diák a tanáiról pozitív véleménnyel van, akkor a tanuláshoz való hozzáállása is kedvező. Ezért kell nagy hangsúlyt fektetni a tanár-diák kapcsolat milyenségére (Mártonfi 2008: 243).

A hátrányos helyzetű tanulók egyébként az iskolában kevés segítséget kapnak, vagy egyáltalán semmilyen. Jó ötlet, hogy az intézményben minden diák válasszon magának egy mentort, akiben megbízik, és akivel bármiről beszélhet.

Így három segítő is állna mellette: az osztályfőnök, a szaktanár és a mentor, akikhez a tanuló bármikor segítségért fordulhat. Ahhoz, hogy ezt megtegye, először el kell nyerni a bizalmát, mert ezek a gyermekek a felnőttekkel szemben nagyon gyanakvóak.

A pedagógusi munka az ehhez hasonló intézményekben nagyon megterhelő, sok türelmet, megértést és fáradozást igényel, mert hátrányos helyzetű, a szegény szubkultúrából származó tanulókkal gyakoribbak az oktatási és nevelési problémák. Ezek az iskolák csak pedagógiai eszközökkel tudnak harcolni tanulóik lemorzsolódása ellen. Kevés olyan iskola van, ahol szociálpedagógus, pszichológus is dolgozik, az intézmények más intézményekkel, szakszolgálatokkal is leginkább csak névleges kapcsolatot tartanak fenn. Pedig a pedagógusokat nem szabadna magukra hagyni: pszichológusok által irányított rendszeres értekezletekre lenne szükség. A megbeszélések alkalmával terítékre kerülnének a személyes pedagógiai gondok, kérdések, elkerülhetetlen lenne a problémákkal történő szembenézés. Az ilyesfajta segítségadás megelőzné a pedagógustársadalom kiégését, és talán csökkentené a hátrányos helyzetű „problémás” gyermekek intézményből való kimaradását.

A hiányzások csökkentésére tett preventív megoldás lehetne olyan, a tanuláshoz nem feltétlenül kötődő foglalkozások, szabadidős programok tartása is, amelyek az iskola falain belül tartanak a diákokat.

Az alsó-középosztálybeli réteghez tartozó családokban a szülők arra törek-szenek, hogy gyermekeiket meggyőzzék a tanulás fontosságáról. Azonban azokban a nagyon szegényes körülmények között élő családokban, ahol a szü-lők nem dolgoznak, elvárják, hogy a gyermekek mielőbb keresőtevékenységet folytassanak, mert ez számukra óriási segítséget jelent. A szegény családok számára további eltartási kényszert jelent gyermekük általános iskola befejezése utáni taníttatása. Nagyon sok fiatal iskolából való kimaradásának ez az oka. Néhány iskola ösztöndíj nyújtásával igyekszik biztosítani a gyermekek számára a gondtalan tanulóévet, de többségük oly mértékű szegénységben él, hogy a tanuló emellett is dolgozni kényszerül. Néha az iskolai ösztöndíj a család szá-mára csak egy „bevételi” lehetőség a mindennapok nehézségeinek csökkentésé-re, de előfordul az is, hogy a gyermek az iskolától kapott csekély összeget nem taneszközökre fordítja, hanem felelőtlenül elkölti.

Van-e megoldás?

A lemorzsolódás okairól a vélemények megoszlanak. Egyesek úgy vélik, hogy a középiskolai lemorzsolódás azért gyakori, mert rossz az általános iskolai képzés. Ha azon javítanak, akkor megoldódik a középiskolák problémája. Mások

a törvényi, hatósági változtatásoktól várnak eredményt a tankötelezettségi kor lejebb vitelével. Leginkább a szülők iskolához való hozzáállását okolják, és úgy vélik, hogy őket kell érdekeltté tenni abban, hogy a gyermekük iskolába járjon. Megint mások pedig a felzárkóztatástól, egyéni fejlesztéstől, mentorálástól várják a megoldást, kisebb osztálylétszámot, csoportbontást, differenciált oktatást, új pedagógiai módszerek bevezetését, a más intézményekkel, szakszolgálatokkal való együttműködést, szociálpedagógus alkalmazását, ösztöndíjrendszer bevezetését javasolják.

A nemzetközi példák is különböző szemléletmódot képviselnek. Az egyik szerint a meglévő intézményi struktúrában belül kell megoldani a problémát (pl. a tanulók szakmai gyakorlati képzés alapján is juthassanak végzettséghez), mások szerint viszont a meglévő struktúrák mellett szükség van a második esély iskoláira, mert az oktatásba való visszavezetés, a munkaerő-piaci integrálása a személyiség egészét érintő, hosszabb folyamat.

De talán a legfontosabb, hogy a pedagógusok valamennyi hátrányos helyzetű tanulót ne tekintsenek reménytelen esetnek, ne általánosítsanak, mert ezzel elzárják fejlődésük útját. Az egyes esetekre kell koncentrálni, magára a gyermekre, elkerülve a sztereotípiákat. Persze, a pedagógusok számos dolgon nem tudnak változtatni, de esélyt adnak ezeknek a gyermekeknek, ha felteszik a kérdést, miben tudnának nekik segíteni, ha felkeltenék és fenntartanák a tanulás iránti motivációjukat. Mert senki nem vonhatja kétségbe, hogy sok olyan tehetséges hátrányos helyzetű gyermek van, aki nemcsak hogy érettségizni lenne képes, hanem ha megfelelő támogatást kapna, akár a felsőfokú képzésig is eljuthatna.

A kevés hátrányos helyzetű, felsőfokú képzést folytatók többsége nagy kitérőkkel jut el a főiskoláig vagy egyetemig. Legtöbbjük a szakiskola után kerül a gimnáziumokba és szerez érettségit, és csak ezután célozza meg a felsőfokú intézményt. Néhány fiatalnak ekkor már családja is van, amelynek felelősséggel tartozik. Az ambiciózus, kitartó és céltudatos hátrányos helyzetű tanulóknak szélesebb körű lehetőségeket kellene biztosítani ahhoz, hogy esélyük legyen a középiskolai tanulmányaik befejezése után felsőfokú képzettséget is szerezni, hiszen a fel nem ismert tehetségesek, az ambiciózus, szorgalmas és pozitív fiatalok, ha esélyük lenne rá, jól felkészült, hozzáértő szakemberekké válhatnának.

Természetesen vannak ösztöndíjra való pályázati lehetőségek. A problémát az jelenti, hogy a megfelelő tájékozódási kultúra hiányában nem minden rászoruló szerez róluk tudomást. Azt gondolom, hogy mivel a szülők a lehetőségek feltárásában járatlanok, a gyermekekkel foglalkozó pedagógusoknak nagy szerepe van abban, hogy a jó teljesítményű diákjaiknak segítsenek. Paradoxon, hogy annak ellenére, hogy kevesen tudnak a pályázati lehetőségekről, a jelentkezők

száma általában magasabb, mint ahány személynek ösztöndíjat tudnak biztosítani. Szász Anna szavaival élve: „Pedig, ha van értelmes, az egyén és társadalom számára egyaránt bőségesen megtérülő befektetés, akkor ez az” (Szász Anna 2003: 116).

Napjaink magyar közoktatási rendszere egyenlőtlen esélyeket biztosít az eltérő társadalmi háttérű tanulóknak. Meg kell szüntetni a hátrányos helyzetű gyermekek iskolai szegregációját, és tudomásul kell venni, hogy ennek a minőségi oktatás megteremtése az egyetlen feltétele.

Irodalom

- Fazekas Károly: *Oktatás, foglalkoztatás, versenyképes gazdaság Magyarországon a XXI. században*. Jedlik Ányos Program. Záróbeszámoló, 2010. <http://econ.core.hu/file/download/jedlik/zarobeszamolo.pdf> (2012.08.07.)
- Fehérvári Anikó: *Lemorzsolódás a szakiskolákban – egy empirikus kutatás tapasztalatai*. In: uő (szerk.) Szakképzés és lemorzsolódás. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Budapest, 2008, 162–276 p.
- Kelemen Elemér: A PISA-vizsgálat eredményeinek közoktatás-politikai konzekvenciái. *Új Pedagógiai Szemle*. 2003, április, 21–33. p.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: *A szegénység átöröklésének közvetlen és rejtett csatornái*. In: Sallai Éva (szerk.) Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmódel, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 2008, 135–142 p.
- Liskó Ilona: *Kudarok a középfokú iskolákban*. Oktatókutatató Intézet. Bpest, 2003. http://www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=kutatas_kozben/196 (2012.08.16.)
- Mártonfi György: *A lemorzsolódás problémája a magyar szakképzésben és szakképzéspolitikában*. In: Fehérvári Anikó (szerk.) Szakképzés és lemorzsolódás. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 132–161, Budapest, 2008.
- Szász Anna: Iskola a Zöld Kakashoz. *Esély*, Budapest, 2000, 3. sz., 122–131 p.
- Szász Anna: Romaversitas. *Esély*, Budapest, 2003, 6. sz., 109–116 p.
- Szilvási Léna: *Gyermekszegénység és társadalmi kirekesztettség Magyarországon*. In: Sallai Éva (szerk.) Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmódel, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest, 2008, 165–174 p.

- Tóth László: *Speciális bánásmódot igénylő tanulók*. In: uő: Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen, 2007, 254–282 p.
- Vámosi Tamás: *Képzés, tudás, munka*. A magyar szak- és felnőttképzési rendszer szerepe és funkciója a társadalmi-gazdasági térben a 21. század elején. Új Mandátum, Budapest, 2011.
- Venter György – Márton Sára: *Iskola és hátránykezelés*. In: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.) *Az iskola szocializációs funkciói*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2009, 163–177 p.

Fehér Katalin

Az erdélyi felvilágosodás pedagógiai gondolkodói

Hari Péter

A máramarosszigeti református kollégium fénykora az 1784 és az 1818 közötti évekre esik. Ekkor működött itt Hari Péter, az erdélyi nevelésügy méltatlanul mellőzött kiemelkedő egyénisége. A szegény sorsú diákból lett kiváló tanár és költő rendkívül sokat tett a kollégium színvonalának emeléséért, az új iskolaépület megvalósításáért. Igazi, hivatásának élő pedagógus volt, akinek életéről, tevékenységéről keveset írtak¹. Különböző levéltárakban fennmaradt leveleiből² azonban – ha töredékesen is –, de tájékozódhatunk működésének egyes területeiről.

1762-ben született Nagyidán, ahol apja református lelkész volt. 1770-től a kolozsvári református kollégiumban tanult. Olyan szegény volt diákkorában – írja jegyzőkönyvében – „hogy néhány esztendőig egy diligencia kezdetétől a végéig főtt ételt nem kóstoltam, s így néha három hónapig is egymás után csak száraz kenyeret, még azt is többnyire igen szegényt ettem.”³ Befejezve tanulmányait, 1784-ben a máramarosszigeti református kollégium conrectora lett. Miután az iskola addigi igazgatója, Nagy Mihály lelkészi hivatalát kapott Mezőtúron, Hari Pétert választották meg igazgatónak. Régi vágya volt, hogy külföldi egyetemeken képezze tovább magát, ezért mielőtt igazgatói hivatalát elfoglalta volna, 1788. július 10-én külföldi útra indult. Pesten megismerkedett Ráday Gedeonnal és Teleki Józseffel.

Teleki József, aki 1785-ben kinevezést kapott II. Józseftől a pécsi tankerület vezetésére, lelkiismeretesen végezte munkáját. Nem csak tankerülete iskoláinak ügyeivel foglalkozott, hanem élete végéig kapcsolatban állt egyes magyarországi és erdélyi református iskolákkal, pénzzel, egyéb adományokkal, de személyes tapasztalatainak átadásával is segítette őket.

Az 1780-as évek elejétől kezdve másfél évtizeden át megkülönböztetett figyelemmel kísérte a máramarosszigeti iskola sorsát. Levelezett a Máramarosszigeten élő barátjával, Csebi Pogány Lajossal, Máramaros vármegye alispánjával és a máramarosszigeti református egyházzal is. Anyagilag rendszeresen támogatta a város iskoláját, ő kezdeményezte az iskola javára Erdélyben és Magyarországon

szervezett gyűjtést, hozzá futottak be az adományok is.⁴ A gyűjtőív élén 200 forintos adománnyal Teleki József neve áll, de adományaival hozzájárult az iskola fenntartásához Bethlen Pál, Bánffy Farkas, és sok más erdélyi és magyarországi úr.

Az iskolának azonban nem pusztán pénzre volt szüksége az új épülethez, hanem az oktatás színvonalát is emelni kellett. Nánási Ábrahám, az iskola akkori professzora alkalmatlannak bizonyult hivatala betöltésére. Teleki József felfigyelt a kolozsvári református kollégium jeles diákjára, Hari Péterre, akit alkalmasnak talált a professzorságra. 1788-ban pénzsegélyt adott Harinak külföldi útjához, és azzal is támogatta őt, hogy rokona, Wartensleben Vilmos generális fiai mellé, akik akkortájt indultak külföldi egyetemekre, kísérendőül ajánlotta.

Bécsi tartózkodásuk alatt írta Hari két verses valláserkölcsi munkáját. (Egy teremtőhöz felemelkedett elmének szabad gondolkozásai. Bécs, 1789; Erkölcsei és mezei három énekek. Bécs, 1789.) Az első művet Wartenslebenné Teleki Klárának ajánlotta, aki anyagilag szintén támogatta a fiatal tanár külföldi útját. Így elindulhatott a Wartensleben fiúk kíséretében Németországba, majd Belgiumba.

A jénai és a göttingai egyetemet látogatta, ahol Teleki útmutatásai szerint teológiát, metafizikát, természettudományi tárgyakat és pedagógiát hallgatott. Fennmaradt levelei arról tanúskodnak, hogy igen komolyan készült tanári munkájára. Érdemes idézni egy levelének néhány mondatát, melyek megvilágítják Hari pedagógiai érdeklődését: „Mindenütt ahol el jöttünk a mint csak lehetett figyelmes szemmel meg néztem... és elmélkedtem magamnak rólla, mindenkor eszembe jutván, hogy ez a legfőbbbebb kötelességem, hogy gyűjtsek magamnak olyan ismereteket, amennyire gyenge tehetségeim engedik, amellyekkel valaha, ha csak alkalmatosságom lessz tudjak közönséges haszonra szolgálni. Ezek az én elmélkedéseim... tétettek néha a Metaphsicaí, néha Theologiai, néha oeconomiai, néha Paedagogikai Tudományokra. Itt helyben is az effélékre jó alkalmatosságom vagyon, mivel az itten való igen szép Gimnasiumban igen derék Professzorok vagynak, s némellyekkel közülek már isméretséget vevén, fenn maradt időskémet a velek való hasznos beszélgetésekkel tölttem el. Van itt szép naturális Cabinét, szép Botanicum, szép phisicum instrumentumokkal, szép Bibliotheca. A Professzorok derék barátságos emberek, úgy hogy eggy létni s tanulni szerető embernek volna itt hasznos idő töltése jó darab ideig.”⁵

1792 augusztusában tért vissza Máramarosszigetre. Ettől az időponttól kezdve egész életén át minden erejét és idejét az iskolának szentelte. Mivel az

iskola épülete igen rossz állapotban volt, Hari Péter Teleki Józseffel együttműködve elhatározta, hogy új épületet emeltet. Komoly összeghez jutott az iskola a Székely Ádám (az első Locke fordítónk) hagyatékából is. 7000 forintot fordítottak ebből a gimnázium új épületéhez vásárolandó telekre.⁶

A gimnázium új épületének terveit levelekben részletesen megvitatták. Az emeletes épület felső szintjére tervezték az auditóriumot, a könyvtárat és a természettudományi szertárat. Ez utóbbit Hari szorgalmazta, talán éppen a Karlsruhe-ban látott „szép naturalis cabinét, és a szép phisicum” mintájára. A szertár felszerelését Teleki József ajándékozta az iskolának.⁷

1802-ben tették le az új épület alapkövét, és jelképesnek tekinthető az a tény, hogy ugyanebben az évben Hari új tanulmányi rendet vezetett be. Átszervezte az iskolában folyó oktatás tartalmi és módszertani rendjét, valamint a nevelést is új alapokra helyezte. Az új elveket rendszerbe foglalta, és 1802-ben a következő cím alatt jelentette meg Kolozsváron: „A szigethi h. vallástételt tartók főiskolájának tanításbeli systemája. A tanuló s tanító ifjúság könnyebbítésére s vezéreltetésére. Kiadta Hari Péter mint a nevezett iskola Rectora, egyik professora, s a nevelésnek egyik igazgatója.”

Hari szerint a nevelés célja a humanitás. „Az embernek arra kell törekednie, hogy emberséges legyen, vagy más szóval mentől inkább közeledhessen ahhoz a tökéletességhez, mely az emberi természetbe kinek kinek a maga alkalmazossága szerint eshetik, mellyet úgy ér el, ha belőle erkölcsi és értelembeli kimívelést vészen, kívül pedig olly díszesen viseli magát, hogy minden kimívelt embernek tessen. – Erre kell tehát a Gyermek s Ifjak nevelésében mindenkor nézni.”⁸

A nevelésnek minden területét számba veszi, de legfontosabbnak az erkölcsi nevelést tartja. Azt vallja, hogy „a ki ebben sokat csinál, a tudományos neveléssel is sokkal jobban halad.”⁹ A legfőbb erkölcsi parancs, melyre a gyermekeket meg kell tanítani, az isten tisztelete és az emberek szeretete és tisztelete. Itt minden ember szeretetére és tiszteletére gondol Hari. Ellentétben kora sokszor felekezeti elfogultságtól átitatott nevelési elveivel, ő igyekezett tanítványait az egyetemes emberi értékek megbecsülésére és követésére nevelni.

Hari elveti a „szolgai meghunyászkodást”, bátorságra, szabad véleményalkotásra, egyenességre kívánja nevelni tanítványait, de oly módon, hogy mások véleményét, nézeteit, hitét mindenkor tiszteletben tartsák. (Ennek szép példája, mikor Hari igazgatósága idején leégett Máramarossziget másik iskolájának, a piaristák által vezetett gimnáziumnak az épülete és a rendház is. Hari felekezetének

előjáróit megnyerve az ügynek, felajánlotta a piaristáknak a református templom és az iskolaépület használatát, így a tanév a szokott rendben folyhatott tovább a katolikus tanulók számára is. A két iskola tanárai és növendékei később is rendszeresen részt vettek egymás ünnepségein.)

A testi nevelést csaknem ugyanolyan fontosnak tartja a szerző, mint az erkölcsi nevelést. Elvei a következők: „A Test a Léleknek eszköze, mellyel mind magának tapasztalást gyűjt; mind pedig munkálkodik: erre nézve a Testnek egészséges lételére igen nagyon kell figyelmezní. Szükség van erre nézve a tanítást úgy mérsékelni, hogy az elme nagyon ne fáradjon; mellyet nagyon segít a tárgyaknak okos tserélgetése: szükség néha nyugodalomra, vagy játékra, vagy tisztességes testgyakorlásra időt engedni; sőt a Tanító okosan kormányozza is ezeket.”¹⁰ Éppen ezért tehát különös gondot kell fordítani a test épségére. Rendszeres testgyakorlást javasol a tanulók számára, emellett gondol a játékra is. Felhívja a tanítók figyelmét arra, hogy a gyermekek játékaiba soha ne avatkozzék bele, s ha mégis ezt szükségesnek látja, tegye úgy, hogy a gyermek ne vegye észre. Azt is fontosnak tarja a szerző, hogy ne terheljék túl a tanulókat az iskolai munkával, engedjenek nekik időt elegendő pihenésre.

Az értelmi nevelés fő elve Hari szerint az, hogy az elme „minden tehetségei lassankint s erőltetés nélkül fejlődjenek.” Egyik területet azonban a másik hátrányára vagy a test kárára fejleszteni nem szabad. Mint felvilágosult nevelő, Hari felismeri, hogy kora szokásaival ellentétben nem az emlékező, hanem az „ítélő tehetség” fejlesztése a legfontosabb feladat az értelmi nevelés terén. „A gyermek először is anyai nyelvén tanuljon, azaz ismerkedjék meg anyai nyelvén a tudományok főbb vonásaival s így ha tovább nem tanul is, mégis hasznos és okos ember lehet; könnyebben, unalom nélkül tanul, mert érti amit tanul; s későbbben is értelmesebb ember lesz s a dolgokra s egyes jelenségekre jobban fog figyelmezní s azok felett itélni.”¹¹ Az értelmetlen magolás ellen küzdve azt is hangsúlyozza, hogy a természetből kiindulva kell az oktatást kezdeni. Rousseau nyomán úgy véli, hogy a könyvekben lévő ismeretek önmagukban nem elegendők a dolgok megértéséhez, mindenekelőtt a természetet kell tanulmányozni. „A kincsestárba kulccsal kell bemenni, de a kulcs nem kincstár: így van a könyvekkel is. A természetet és a dolgot magát kell tanulni, ennek kulcsai a tudományok; melyeknek ismét magyarázóí a jó könyvek.”¹² A „regulák ne elül járjanak – vallja Hari –, hanem a példák után”.

A szerző azonban rendkívül fontosnak tartja az olvasást is. Nézete szerint már a 8–10 éves gyermekeket is rá lehet szoktatni az olvasásra, de az olvasmányokat jól kell megválasztani. *Hari* jó néhány olvasmányt ajánl a fiataloknak. A felsorolt művek a korszak legkiválóbb és legmodernebb munkái, melyek fordítások, vagy magyar szerzőktől származnak. Ajánlja Salzman Okosdi Sebestyén című művét (mely magyarul 1797-ben jelent meg Kassán Igaz Simon fordításában), Campe: Amerika felfedezéséről írott munkáját is hasznos olvasmánynak tartja *Hari* a gyermekek számára. Ez a mű magyarul 1793-ban látott napvilágot Kolozsváron. (Amerikának föltalálásáról a gyermekek és ifjak kedvéért. Campe J. H. által íratott hasznos és kedves könyv, melyt nemely hazájok nyelvén gyönyörködők magyarra fordítottak. I–III. db. földabroszokkal. Kolozsvártt 1793). A magyar szerzők művei közül Péczeli József „Henriás” című, 1786-ban megjelent könyvét és „Haszonnal mulattató mesék” címmel 1788-ban napvilágot látott munkáját javasolja a tanulók olvasmányául *Hari*. Ajánlja Budai Ézsaiás (Régi tudós világ históriája, 1802) és Gvadányi József (A világnak közönséges históriája, 1796) történeti munkáit.

Az értelmi neveléssel kapcsolatban szól *Hari* a tanítási-tanulási módszerekről. A módszerek megválasztásakor a következőkre kell ügyelnie a tanítónak. „Az erőltetés a tanulásnál nem szenvedhető. Szerettesd meg a gyermekkel a tanulást, ha akarod, hogy jól elé menjen: ez is pedig éppen az által érődik-el, ha értelemmel tanul; mert minden nap előmenetelét önnön maga érezvén szükségképpen abból gyönyörűséget vészen.”¹⁴ Fontosnak tartja a szerző azt is, hogy a tanár mindig legyen tekintettel az egyes tanulók életkorára és értelmi fejlettségére. „Mérd meg a tehetségeit is, hogy mit bírhat-el; és soha ereje felett semmit tölle ne kívánj.”

Igen lényegesnek tartja *Hari* az esztétikai nevelést is. Ennek eszköze a szépírás, a rajzolás és festés, valamint a zene tanítása. A zene az „erkölcsök szelídülését” is eredményezi.

A szerző szerint a háziipar bizonyos ágainak oktatása is helyet kaphatna az iskolák tananyagában. A faragás, metszés, esztergályozás, hasznos dolgok „melyet, a ki tud, annak különösebb megkülönböztetése leszen”.¹⁵

A vallásos nevelésről nincs különösebben szó *Hari* rendszerében. Nála inkább a vallásos érzés a fontos, nem pedig a vallás tételes ismerete.

A szerző kitér a jutalmazás és büntetés kérdéseire is. Nézete szerint „mentől inkább kimíveltetik a szív és értelem, annál kevesebb szükség lesz a fenyegetésre, de mivel egészen elkerülni nem lehet, olyan legyen az, hogy a testnek ne

ártson, s a szívnek használjon.¹⁶ Aki pedig a fenyítéket használja, úgy használja azt, hogy a fenyítéket kapó mindörökké helyben hagyhassa, mihelyt a megértésre jut; s az indulat megszűnik. A büntetésnek s a jutalomnak célja egyedül a megjobbulás. Vigyázni kell, hogy az ifjú ne szokjék jutalomért vagy dicséretért teljesíteni kötelességét. A verést el kell távoztatni.”¹⁷ A fenyítékben meg kell különböztetni „a tanulásért valót, az erkölcsért valótól” – véli Hari.

Az utóbbiban kell keményebbnek lenni. „A tanulás dolgában nem is kell fenyíteni senkit, kivéven az intést; ha csak ki nem jó, hogy valaki korhelysége s engedetlensége miatt nem tanul. Ekkor meg kell büntetni a korhelységet.”¹⁸

A mű nevelésméleti része után a szerző a máramarosszigeti iskola szervezetét ismerteti. Nyolc „classis”-t tervezett, melyet egy négyosztályú teológiai tanfolyam is követ. A teológiai tanfolyamon pedagógiát is tanított Hari, a művében lefektetett nevelési elveket közvetítette a diákoknak, akik mielőtt papi pályára léptek, néhány évig tanítói hivatalt is viseltek.

Érdekes és új vonása Hari „systhemá”-jának, hogy a tanárok számára minden héten, szerdán 10 órára összejevetelt írt elő. Ezeken a tanácskozásokon nevelési és oktatási kérdéseket, fegyelmi eseteket tárgyaltak meg, valamint közösen elemezték a tanulók írásbeli munkáit.

A műben lefektetett nevelés- és oktatásméleti elvek korszerű ismereteket nyújtottak azoknak a tanulóknak, akik a máramarosszigeti kollégium elvégzése után tanítói pályára mentek.

Hosszú pályafutása alatt bizonyára számos tanító került ki keze alól felvilágosult pedagógiai eszmékkel felvértezve az erdélyi falvak iskoláiba.

Harit általános elismerés és tisztelet övezte nevelői munkájáért. 1828. január 1-én bekövetkezett halála után a Tudományos Gyűjtemény nekrológja elismerő szavakkal emlékezett meg róla: „...mintegy harminc esztendőig az ifjúság értelembeli és erköltsi művelésében fáradozó munkás férfiú ... Ts. Bethleni Hary Péter Úr, ki minekutána az emberi hivatalok közt legnemesebb, de egyszersmind legsúlyosabb pályára u.m. a Tanítói Hivatalra szükséges eszméreteket megszerezte volna, a Szigeti Refor. Lyceumnak tanítójává lett, mellyet olly virágzásba hozott, hogy hazánk ezen vég szegletét még a távolabb lévő Vármegyebeli ifjúság is meglátogatta tanulás végett.”¹⁹

Születésének 100. évfordulóján az általa felvirágoztatott iskola tanárai és tanulói kegyelettel idézték fel emlékét. „Míg áll Sziget, míg áll ez iskolája, csak áldással említheti Harit” mondta megemlékező versében az iskola akkori tanára, Szathmáry Károly.²⁰

Jegyzetek

1. Hari Péter pedagógiai munkásságáról ír: [Szathmáry Károly] *Betleni Hari Péter emlékezete*. Máramarossziget, 1861.; Kiss Áron: Bethleni Hari Péter nevelési elvei. Magyar Paedagógiai Szemle. 1881, 113–116. p.; Fehér Katalin: *Egy erdélyi pedagógiai kézikönyv 1802-ből*. Magyar Könyvszemle. 1992, 358–360. p.
2. A Magyar Országos Levéltár, a Tiszáninneni Református Egyházkerület Ráday Gyűjteménynek Levéltára és az MTA Könyvtárának Kézirattára őrzi Hari Péter leveleit, melyek eddig még nem kerültek publikálásra annak ellenére, hogy többségük igen nagy művelődési, nevelési és sajtótörténeti értékkel bír.
3. Idézi: Kiss Áron: i. m., 113. p.
4. A szigeti ref. eklézsia –Teleki Józsefnek. 1781. szeptember. 3. MTAK Kézirattár. Tört. 2. r. 214. III. 89. p.; és Csebi Pogány Lajos – Teleki Józsefnek, Sziget, 1781. szeptember 30. MTAK Kézirattár. Tört. 2. r. 214. II. 35. p.
5. Hari Péter – Teleki Józsefnek. 1791. június 19. Országos Levéltár P. 654. 9. d 32.
6. (Országos Levéltár P. 654. 3. d. és 1790. április 21.; MTAK Kézirattár. Egyház és Bölcsélet. 2. r. 34. II.)
7. Vö. F. Csanak Dóra: *Két korszak határán*. Teleki József, a hagyományőrző és a felvilágosult gondolkodó. Budapest, 1983, 314. p.
8. Hari Péter: *A szigethi k. vallástételt tartók főiskolájának tanításbéli Systemája*. Kolozsvár, 1802, 11. p.
9. Hari Péter: i. m., 28. p.
10. Hari Péter: i. m., 31. p.
11. Hari Péter: i. m., 36. p.
12. Hari Péter: i. m., 40. p.
13. Hari Péter: i. m., 44. p.
14. Hari Péter: i. m., 46. p.
15. Hari Péter: i. m., 59. p.
16. Hari Péter: i. m., 59. p.

17. Hari Péter: i. m., 61. p.
18. Hari Péter: i. m., 28. Hari Péter: i. m., 64. p.
19. Tudományos Gyűjtemény, 1928. IX. 125.
20. [Szathmáry Károly]: *Betleni Hari Péter emlékezete*. Máramarossziget, 1861,
21. p.

Marton József

A 140 éves kolozsvári tudományegyetem előzményei

Msgr. Lönhárt Ferenc kolozsvári főesperes, később gyulafehérvári püspök a kolozsvári tudományegyetem megnyitása alkalmával, 1872. november 10-én ekképpen indította üdvözlő beszédét: „Kolozsvár ma örömezzük tudományos ünnepet ül a kebelében, országos törvényhozó testületünk s ő császári és apostoli király felsége legmagasabb kegyelme által engedélyezett és fölállított tudományegyetem századok óta óhajtott megnyitásának jeles ünnepét, melyen a vég-nélküli örök bölcsességnek, az imádandó Úr Istennek világosító és segítő malaszjtját kérjük, hogy a körünkben életbelépő m. kir. tudományegyetem tanárainak és tanulóinak értelmét fölvilágosítsa, és buzgó munkásságukat az ország és a nemzet anyagi és erkölcsi javára és előmenetelére örökre áldásossá tegye.” S mindjárt körülírta a nemes intézmény célját: „A m. kir. tudományegyetem, melynek ma bölcsőjénél örömmel állunk, mint államhivatalnokokat és szabad tanulókat képző főiskola, magas tanintézet, hivatva van, hogy országunkban az egyetemes emberi tudomány és élet eszméjét munkakörébe felvegye, a múlt és élő nemzedék egyetemes értelmi kincseit terjessze, az ész előhaladását s az igazság diadalát előmozdítsa, az ország világító napja, a nemzet tiszta szeme és lelke, a tudomány és bölcsesség fényes műhelye legyen, honnét minden valódi szellemi műveltség, emberség és tudomány az ország minden részébe bőséggel kiáradjon.”

Kolozsváron 140 esztendővel ezelőtt – Lönhárt Ferenchez hasonlóan – sokan örömmel üdvözölték a „magasztos elhivatottsággal bíró tudományegyetemet.” Mert az évek múlva uralkodók (Ferenc József, I. Ferdinánd) és tudósok (Victor Babeş, Bolyai János) nevét viselő kolozsvári tudományegyetemen 1872-ben visszaköszöntött a kolozsvári múlt öröksége, és előrevetítődött a jövő reménye.

Az egyetem gondolata és léte nem volt új keletű a kincses városban. A 140 évvel ezelőtti egyetemalapítást tekinthetjük úgy is, evangéliumi szójátékkal élve, mint Kolozsvár régi kincseiből újat és régít hozott elő. Iskolai kincsei a mélyben rejtőztek és rejtőznek, középkori gyökerűek. A katolikus és protestáns gimnáziumok és kollégiumok, valamint a Báthory István által 1581-ben alapított és

néhány év megszakítással két évtizedig működő jezsuita egyetem az egyetemes tudománynak magvait termékeny talajba szórták. Itt a tudás utáni vágy nem semmisült meg, sőt még inkább növekedett a vallásfelekezetek közötti rivalizálásban. A vallási versengés, akárcsak Európa más országaiban, Kolozsváron is a felsőoktatási iskolarendszer kiépítésében pozitívan hatott. A jezsuiták „kisegyeteme,” bölcsészeti és teológiai fakultásaival, újszerűnek és hatásosnak bizonyult a középkori egyetemi rendszerrel szemben; intellektuális teljesítményével pedig vonzotta Erdély és Partium fiataljait, vallási és nemzetiségi hovatartozástól függetlenül. Akkor, a 16. század végén a kolozsvári egyetem (nevezhetjük: akadémiának, kollégiumnak) volt az egyetlen felsőoktatási intézmény a történelmi Magyarország területén. Művelődéstörténetileg az egyetem működésének jelentősége kétségbevonhatatlan: a kis erdélyi fejedelemségben megismertette a legkorszerűbb tudásanyagot és a legmodernebb oktatási módszereket. A jezsuita oktatási rendszer követendő mintául szolgált, és meghatározó szerepet töltött be Erdélyben a 17–18. századi oktatási törekvésekben. Ösztönzően hatott az 1622-ben, Gyulafehérváron felállított Collegium Bethlenianum akadémia beindítására, továbbá a nagyenyedi, kolozsvári és marosvásárhelyi református, a kolozsvári unitárius, a nagyszebeni szász evangélikus kollégiumokra, a protestáns felsőoktatás sajátos gócpontjaira.

A katolikusok 95 esztendei kényszerszünet után – I. Lipót császár rendelkezése értelmében –, 1698. november 17-én újraindították a kolozsvári jezsuita kollégiumukat, a szokásos két (bölcsészeti és teológiai) fakultással. Alapító oklevélre nem volt szükség, mert magától értetődőnek tekintették az intézményi folytonosságot. Az új akadémia azonban nagyobb hangsúlyt helyezett a bölcsészeti karon kifejtett oktatásra, mint a hittudományok művelésére. A jezsuita tanárok néhány évtized alatt megteremtették főiskolájuk infrastruktúráját. Kolozsvár arculatát is meghatározó nagyszabású barokk épületegyüttest hoztak létre, melynek központját éppen a mai egyetem központi épületének telke képezte. Ide építették fel a főépületet és az egyetemi templomot. Háttérintézményként szemináriumot és nemesi konviktust létesítettek, újrakezlesztették és bővítették az 16. századból megmaradt egyetemi könyvtárukat, felújították a nyomdájukat, mellette létrehozták a kolozsmonostori papírmalmot és a gyógyszerterát. Hell Miksa világhírű csillagász megtervezte és felszerelte az egyetemi csillagvizsgálót. Jeles professzoraik a 18. század végére (Fasching Ferenc történész, Salbeck Mihály teológus, Illia András bölcész, Csete István szónok,

Kaprinai István történész, Fridvaldszky János matematikus, ásványtani szakértő, Baróti Szabó Dávid költő stb.) az akadémiát Erdély legjelentősebb felsőfokú intézményévé fejlesztették.

A felvilágosult abszolutizmus, felismerve az iskoláztatás jelentőségét, kifejezetten az oktatásügy felé fordult. Bécsből elindították az iskolareformot, előbb a felsőoktatás szintjén, majd fokozatosan haladva az alsóbb szintek felé. Mária Terézia 1753-ban a felsőoktatást államigazgatás alá vonta, s megkezdte a tanulmányi rendszer korszerűsítését, elsősorban a reáltudományok bevezetésével. A császárnő nagyon odafigyelt a kolozsvári akadémia fejlesztésére: a meglévő két kar mellé elrendelte a jogi és az orvosi kar felállítását. S mivel az oktatást nem tudta megoldani állami apparátussal, a piarista rendet bízta meg a kolozsvári universitas és a hozzátartozó intézmények (nemesi konviktus, Szent József-szeminárium, akadémiai templom, egyetemi nyomda) igazgatásával és a tanár-ellátással. A piaristák meglehetősen szegények voltak, nem rendelkeztek iskolai fenntartásra olyan vagyonnal, mint a jezsuiták, így jobban rászorultak a helyi társadalom támogatására. Ezért is jobban alkalmazkodtak a régió változó igényeihez, ami egyben a népszerűségüket is növelte. A piaristák által vezetett iskolaintézmény néhány év múlva – II. József intézkedése révén – formai változásokon ment keresztül. A császár Birodalmának minden országában csak egy egyetemet engedélyezett, a többi Királyi Akadémiai Líceum (Lyceum Regium Academicum) rangra leminősítette. A királyi akadémiák rendszerébe betagolt kolozsvári akadémia a továbbiakban három karral működött: jogi, bölcsészeti és orvosi karral. Orvoscépzés terén Kolozsvár az országban a második helyet foglalta el a pesti egyetem után.

A jogi kar megerősödése, valamint a 19. század polgárosodása által támasztott új igények és társadalmi szükségletek Kolozsváron ismét feltámasztották az egyetem iránti igényt. Az erdélyi országgyűlés támogatásával és császári jóváhagyással 1863. december 7-én ünnepélyes keretek között megnyitották a Jogakadémiát Berde Áron, az Erdélyben nagy tekintélynek örvendő tanár igazgatásával. A gyorsan fejlődő Jogakadémia képezte az alapját a megalapítandó királyi egyetem jogi karának, és ugyanakkor tanárainak közreműködésével fontos szerepet játszott magának az egyetemnek a létrejöttében. Az sem véletlen, hogy a Jogakadémia igazgatója, Berde Áron lett az 1872-ben létesített királyi egyetem első rektora.

A Kolozsvárra felállítandó egyetem ügye az 1867-es kiegyezést követő években napirendi téma volt. Az önállóan működő Jogakadémia és az Orvos-Sebészi Tanintézet tanárai 1868-ban javaslatokat terjesztettek be a minisztériumba, Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter helyszíni terepszemlére személyesen Kolozsvárra látogatott 1869-ben, Budapesten 1871-ben Mátrai Ernő röpiratban az egyetem szükségességét hangsúlyozta. Az is figyelemre méltó, hogy a Budapesten tanuló román diákok feliratban sürgették a kolozsvári egyetem megalapítását.

Az egyetem megalapításának szükségességét senki sem vonta kétségbe, csupán a karok felállítása körül vitáztak az országgyűlésen. Tegyük hozzá: nem hiába. A bölcsészeti kar egybeerőszakolt tárgyait már az országgyűlés megszavazásánál okosan kettéválasztották, létrehozva a Humán Tudományok (Philosophia, Historia, Philologia) karát és a Matematikai és Természettudományi Kart. Utóbbi fakultás a magyarországi felsőoktatás történetében először alakult meg.

Az 1872 szeptemberében megnyílt országgyűlés október 2-án fogadta el a 19. törvénycikket, melyet Ferenc József október 12-én szentesített. Mindezek értelmében november 10-én ünnepélyes keretek között megnyílhatott a kolozsvári modern egyetem négy: 1. jogi- és államtudományi, 2. orvosi, 3. bölcsészeti-, nyelv- és történelemtudományi, 4. matematikai és természettudományi tudományokkal.

Hosszas előkészület után a művelődés vágya hívta életre 1872-ben a kolozsvári tudományegyetemet. A művelődés igénye – a tanárok és az egyetemi hallgatók részéről – nem szűnt meg a többszöri impériumváltások alkalmával sem, habár az intézmény belső szerkezetének cseréje és átfarmálódása nem ment zökkenőmentesen. 1919. május 12-én az ősz Schneller István rektor az erőszak kilátásba helyezése mellett adta át a stafétabotot Nicolae Drăganu új rektornak. 1940. szeptember 12-én, az újabb váltáskor Kristóf György egyetemi tanár, I. Ferdinánd Királyegyetem megbízottja adta át az egyetemet, infrastruktúrájával együtt, dr. Molnár Andor miniszteri tanácsos által vezetett magyar bizottságnak. A II. világháború végén, 1945-ben Kolozsváron két önálló egyetem indult útjára, melyeket 1959. február 23-án a kommunista rezsim egyesített. Ma pedig, multikulturális jellegével, a Babeş–Bolyai Tudományegyetemet 76 magyar szakjával jogosan tekinthetjük a 140 évvel ezelőtt útjára indított modern laikus tudományegyetem jogutódának.

Az egyetemi munka és kötelesség az újabb és újabb kihívásokkal nem változott, csak növekedett. Az alapítási ünnepségen elhangzott biztatások sem veszítették érvényüket. Ezért is, és tanári feladatunkra való figyelmeztetésként is idézzük fel Lönhárt Ferencnek 140 évvel ezelőtt elhangzott beszédének záró mondatát: „Egy nagy intő igazság szól hozzánk a nemzetek történetéből, mely azt mondja, hogy elvész a nép, mely tudomány nélkül van; ezen igazság szól az egy emberhez is és szól a családokhoz is. Századunk azon megbecsülhetetlen előnyben részesül, hogy különböző alsóbb és felsőbb tanintézetekkel van ellátva, melyeknek díszes koronája a m. kir. tudományegyetem. De vegyétek észre, hogy az a megbecsülhetetlenül nagy előny, mely az anyagi és szellemi életnek egyik legnagyobb jótéteményét adja meg nekünk, egyszersmind kötelességet szab reánk, azon szent kötelességet: hogy ezen alsó-, felső- és legfelsőbb tanintézeteket az ifjú nemzedék tudományos kiképeztetésére, szellemi műveltségének megszerzésére lelkiismeretesen fel is használjuk.” Éljük a lehetőséggel!

Könyvészet

A *Gyulafehérvári Érseki Levéltár*. Lönhart Ferenc-hagyaték. VI./9.

A köz hasznára – az ég kegyelmével. Fridvaldszky János a jezsuita, tudós és feltaláló. (Szerk. Csetri Elek–id. Fridvaldszky János) Budapest, 2003.

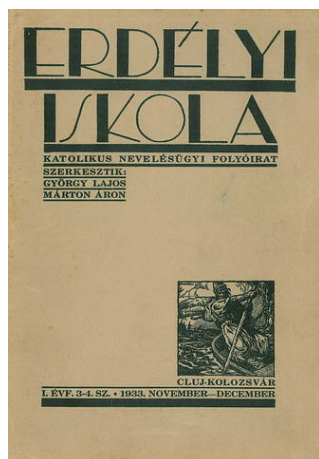
A szegedi tudományegyetem és elődei története. I. (Szerk. Szögi László–Varga Júlia). Szeged, 2011.

Bíró Vencel: *A kolozsvári jezsuita egyetem szervezete és építkezései a XVIII. században*. Erdélyi Tudományos Füzetek 192, Kolozsvár, 1945.

Bisztray Gyula: *Az erdélyi tudományos élet és egyetemi gondolat*. In: Erdély magyar egyeteme. Kolozsvár, 1941.

Az *Erdélyi Iskola* című oktatásügyi és népnevelő folyóirat

Erdélyi magyar pedagógiai szaklap indításának gondolata György Lajos egyik, 1927-ben írt tanulmányában jelent meg először.¹ Az erdélyi magyar tudományosság és a magyar tanárképzés korabeli helyzetét elemző és annak jobbítására javaslatokat tevő nagy ívű projektjében részletesen meg is festette az elképzelt folyóiratot: „Egy egységes, szerves magyar kultúrprogram megalkotása, iskolai, tanári, nevelői közvélemény kialakítása érdekében egy pedagógiai folyóiratot kellene indítanunk. Csak hamarjában is rendkívül gazdag programot lehetne részére összeállítani. Íme néhány fontos pont: A magyarság kultúrprogramja általános elveinek, kereteinek kitűzése. Az iskolafenntartás anyagi, a vezetés, ellenőrzés, felügyelet szellemi kérdései. A tanárképzés, a tanári szakreszencia biztosítása. A még mindig sok tárgyból hiányzó tankönyvek írása és a meglévők bírálata. A módszer kérdése, az iskolai élet belső rendjének és működésének kérdései. Rendtartás. A tanulók létszámának biztosítása. A propaganda elvei és módjai a nép között az iskola megkedveltetése érdekében stb. stb.”² Tizennyolc oldalas tanulmányát György Lajos megküldte az erdélyi magyar történelmi egyházak vezetőinek, s valószínűleg Magyarországra is eljuttatta. Tervében sehol sem említette, hogy a kiadványt katolikusnak szánja – miként az általa javasolt többi programot, intézményt, ezt is felekezetek fölöttinek képzelte. Megjegyzendő, hogy abban az időben, amikor tanulmányát készítette, egyetlen magyar nyelvű nevelésügyi lap vagy folyóirat sem jelent meg Erdélyben. Korábban három rövid életű lapocska létezett,³ de 1924-ben az utolsó is megszűnt. György Lajos nem egy újabb kis újságra gondolt, hiszen az ő tervében nem az informálás, hanem a – minden szintű – nevelés volt az elsődleges.



Az 1927-es projektben szereplő tervek közül először a Kolozsvári Magyar Egyetemi Hallgatók Szemináriumát sikerült megvalósítania, s bár ennek vezetőjeként állandó, jó kapcsolatot ápolt a történelmi egyházak vezetőivel, feléjük többé nem ismételte meg a folyóirat indításával kapcsolatos javaslatát (legalábbis ennek ma nem találni bizonyítékát). Az Erdélyi Római Katolikus Egyházmegyei Tanács (Római Katolikus Státus) igazgatótanácsának, illetve a Tanügyi Szakbizottságnak tagjaként, a Lyceum-könyvtár igazgatójaként és a Kolozsváron tanuló

katolikus egyetemisták tanulmányi igazgatójaként elsősorban a katolikus egyház irányából remélt támogatást továbbra is dédelgetett tervéhez. Fontos megjegyezni, hogy 1932 végétől Márton Áron Kolozsvárra költözött, és a katolikus egyetemistákhoz kapcsolódó munkája által is⁴ napi kapcsolatban állt György Lajossal. Kettejük tervéből született a katolikus egyetemisták Majláth Körén belül működtetett Szociális, majd a Pedagógiai Szeminárium is, így aztán nagyon valószínű, hogy közös beszélgetéseik, tervezgetéseik alkalmával többször is szó került a nevelésügyi folyóirat indításának szükségességéről.

A virágkor: 1933–1940

1927 után csak 1933 januárjában került újra elő a folyóirat alapításának gondolata, ám tényleges indulásáig még tíz hónapot kellett várni. (A támogatással, előkészítéssel kapcsolatos részletek ismertetésétől e helyen eltekintünk.) Az Erdélyi Iskola első száma végül 1933 októberében került ki a nyomdából. György Lajos és Márton Áron szerkesztők nyolc lapszámon át „katolikus nevelésügyi folyóirat”-ként hirdették az Erdélyi Iskolát, ezután – minden valószínűség szerint a többi felekezet tanítósága felől jövő élénk érdeklődés miatt – a „katolikus” szócskát elhagyták a fejlécből. Az első hat lapszám felelős szerkesztője és kiadója Sándor Imre volt, a hetedik lapszámtól Márton Áron váltotta őt ebben a tisztségben. Az indulás után az Erdélyi Iskola népszerűsége folyamatosan nőtt; kezdetben közel ezer, majd alig három év múltán már másfél ezer előfizetője volt Erdélyben (és az ország határain túl is).⁵

A katolikus egyháztól érkezett támogatást és az előfizetői díjakból befolyt bevételt magyarországi segítség is kiegészítette. Ezt elsősorban a György Lajos-hagyatékban fellelhető, általa Budapestre címzett (ám a címzett megjelölése nélküli) beszámoló jellegű levelek igazolják. (A Bárdi Nándor történész által részletesen ismertetett anyaországi támogatást⁶ – többek között – a György Lajos által vezetett Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szeminárium is élvezte.⁷) Az Erdélyi Iskola 500 pengő segélyt kapott, aminek fejében 200 tanítónak, tanárnak, lelkésznek ingyen kellett megküldeniük az Erdélyi Iskolát.⁸

György Lajos Budapestre címzett levelei a támogatás nagyságán túl egyéb információkkal is szolgálnak.⁹ Ugyancsak az ő kimutatásai tanúskodnak arról, hogy az Erdélyi Iskola publicistái alig, vagy egyáltalán nem kaptak honoráriumot munkájukért, a szerkesztők sem pénzért dolgoztak. A támogatások és előfizetési díjak a nehéz gazdasági helyzetben épp csak a költségeket fedezték.

György Lajos korábbi, elsősorban az iskolákban tevékenykedő pedagógusokat célzó terve végül Márton Áron népnevelő programjával egészült ki, így az Erdélyi Iskola – az iskolai és iskolán kívüli oktatás kérdését is szem előtt tartva

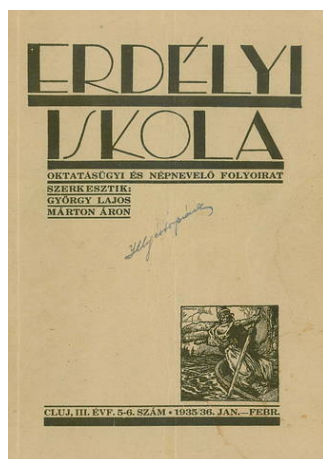
– a katolikus jelző elhagyása után az „oktatásügyi és népnevelő folyóirat” alcímet kapta. Vallásos (elsősorban katolikus) szellemiségét viszont ezentúl is megőrizte. Az új alcímnek megfelelően tagolódott tartalma is: az első egységbe kerültek az iskolai munkával kapcsolatos tanulmányok, hosszabb ismertetések, beszámolók, a másodikba pedig az iskolán kívüli népnevelést segítő előadásvázlatok, kották és egyéb írások. A két fő rész közé ékeltek az újabb kiadású pedagógiai könyveket ismertető és külföldi folyóiratokat szemlésző könyvrovatot, illetve a különféle belföldi és külföldi eseményekről informáló hírvortot.

A folyóirat hosszabb tanulmányainak jó része különféle konferenciákon, továbbképző kurzusokon, gyűléseken elhangzott előadások írott változataként jelent meg, másokat pedig kifejezetten az Erdélyi Iskolának írták a szerzők. Előfordult az is, hogy külföldi nevelésügyi folyóiratoktól kölcsönöztek írásokat.¹⁰ A módszertani rész óratervei rendszerint különböző tanítókori gyűléseken tartott tanórák vázlatai vagy kifejezetten az Erdélyi Iskolának szánt, igényes kidolgozású tervezetek voltak. Az Erdélyi Iskola, a Majláth Kör Pedagógiai Szemináriuma, illetve a Népszövetség Pedagógiai Szakosztálya több ízben írt ki oktatási-nevelési kérdésekkel kapcsolatos pályázatokat, s a jutalmazott munkáknak a szerkesztők megjelenési lehetőséget biztosítottak a folyóiratban.

Az Erdélyi Iskola kétség kívül a legjobb erdélyi (és nem csak erdélyi¹¹) nevelők írásainak adott helyet hasábjain, de rajtuk kívül a más szellemi pályákon működő, az erdélyi magyarság megmaradásának, erősödésének ügyét felvállaló értelmiségiek írásait is több alkalommal közzé tette. Mindannyian világosan látták, hogy az erdélyi magyarság gazdasági, szellemi, lelki felemelkedése csak akkor fog bekövetkezni, ha látásmódját alakító és meggondolt cselekvésre sarkaló képzésben részesül. Minden értelmiségiben felelősségtudatot kell ébreszteni a – leggyakrabban önhibáján kívül – tudás és nevelés nélkül maradt ifjúság (és

nem csak az ifjúság) tanítására – vallották programjukban a szerkesztők. „Akik őrhelyen állanak, éber figyelésre és megsokszorozott munkára vannak kötelezve” – hangsúlyozta mindvégig Márton Áron.¹²

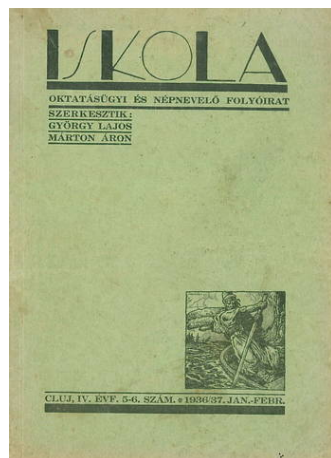
Az Erdélyi Iskola szerkesztői határozott hangon hirdették, hogy Erdélyben „a népművelés, a társadalmi munka, népünk minden irányú nevelése és felvilágosítása az iskola feladata. Ezt akkor teljesítheti, ha kereteit kiszélesíti, munkaterületét a társadalom egészét tekinti s a meglevő sok nemes törekvést elmélyítve, egységes irányítással, népi közösségünk javára szolgáló egymozdulatú magyar cselekvéssé fogja.”¹³



Az Erdélyi Iskola széles spektrumú programja kétség kívül újnak számított a korabeli romániai magyar oktatás- és nevelésügyi irodalom palettáján. Az első lapszám első részének *Módszertan* rovatát (illetve annak első lecketervét) felvezető írásában – a magát meg nem nevező, ám stílusáról könnyen felismerhető – György Lajos ki is mondta, hogy új korszakot nyitottak; György Lajos „új idők kezdetét hirdető folyóiratnak” nevezte az Erdélyi Iskolát.¹⁴

Amint az korábban említődött, a meghirdetett iskolai és iskolán kívüli program eleinte mélyen katolikus szellemiségű volt; ilyen szempontból XI. Pius pápa *A keresztény nevelésről* című enciklikáját jelölték meg iránymutatóként.¹⁵ Az első lapszám második oldalán hozott részlet a nevelés keresztény megalapozásának szükségszerűségét hirdeti:¹⁶ „minthogy a nevelés lényege az embert olyanná alakítani, amint élnie kell a földön, hogy elérhesse azon fenséges rendeltetést, amelyre Isten teremtette, világos, hogy az isteni gondviselés jelen rendjében, ahol egyszülött Fiában megmutatta az utat, az igazságot, az életet, tökéletes s az ember végső céljának megfelelő nevelés csak a keresztény nevelés lehet.”¹⁷

A pápai írás után a két szerkesztő szólt az olvasókhoz az Erdélyi Iskola első füzetének oldalain. György Lajos a válságba került iskola számára próbált kivezető utakat felmutatni, nem elhallgatva, hogy a szellemi és anyagi téren érezhető megrendültség idején ez egyáltalán nem könnyű feladat.¹⁸ Logikus gondolatmenettel vezette le, hogy a tapasztalható lelki válság legszembetűnőbbben a nevelésben mutatkozott, amely – miként a világon mindenhol – Erdélyben is a jobb, boldogabb ember megteremtése érdekében kíván(t) munkálkodni. Az első világháború előtt már eluralkodott kulturális válság a háború katasztrófájában bontakozott ki igazán az emberiség előtt, s mindezeket tapasztalva a kor iskolája felismerte, hogy „nem haladhat a régi mederben, s nem dolgozhatik a háború előtti nagyon is megrozsdásodott, nyikorgó módszerrel”.¹⁹ György Lajos ezzel a kijelentésével is jelezte, hogy az Erdélyi Iskola mint folyóirat és tényleges iskola, az új pedagógia által javasolt irányba kívánt haladni. Lapjain nem a módszernek és a tudásnak elsőbbséget követelő, racionalista herbarti pedagógiának, hanem „az összes lelkierőnek kifejlesztésére s így az egész ember képzésére” irányuló nevelésnek kívánt elsődlegesen helyet adni: „Szakítanunk kell a pozitivista és racionalista pedagógia egyoldalú intellektualizmusával, amelynek súlya még mindig nyomasztólag nehezedik ránk, s többé már nem azt a célt kell



magunk előtt látnunk, hogy a tanuló emlékezetét minél több tudásanyaggal halmozzuk el, hanem arra kell törekednünk, hogy az ismeretet az ítélőképesség fejlesztésére fordítsuk. Nem ismeretközlés, hanem ítéletalkotás a célunk, nem mennyiségre törekszünk, hanem a milyenségért dolgozunk, nem a holt betű a megkötőnk, hanem a nevelési célt szolgáló lényeg a szempontunk, nem az univerzális tudás az ideálunk, hanem a személyiség kifejlesztése, az egész ember kiválóan alkalmassá tétele az akarásra az irányunk.”²⁰ – Nem nyíltfronti „harcot”, érdekképviselertet ígért tehát a pedagógusoknak ennek a folyóiratnak a ki-gondolója, hanem a belső szemléletváltást segítő, új utak felmutatását, hogy „olyan nemzedék nőjön föl körülöttünk, amely a népünk jelenkori életét meg-érti, abba öntudatosan beleáll, s a helyesen fölismert társadalmi, politikai és kul-turális feladatok szellemében dolgozik”.

Az Erdélyi Iskola szerkesztői abban is eltértek a korábbi nevelésügyi lapok szerkesztőitől, hogy ők nem vádolták mulasztással, széthúzással a terhek alatt amúgy is megroskadt pedagógusokat, hanem bizalmat szavaztak nekik, így köz-vetítve erőt számukra saját maguk és a rájuk bízottak felemelésére. „Ilyen irány-ban nevelni az ifjúság lelkét: ez a mi világosan látó, a korral lépést tartó és oko-san cselekvő tanító rendünk kötelessége” – írta György Lajos.

Az előbbi gondolathoz csatlakozott Márton Áron is, aki az 1933. szeptem-ber 2-án tartott gyergyószentmiklósi katolikus nagygyűlésen elmondott beszé-dét tette közzé az Erdélyi Iskolában,²¹ és ezzel – György Lajoshoz hasonlóan – gyakorlatilag meghirdette a folyóirat népmvelési programját. Márton Áron az iskolán kívüli népművelést visszakapcsolja az iskolához és annak „kiszélesített” programjába utalja. Az ő alapállása is a megértés; megérti a „gyökértelenül, a vallásos talajból kiszakadva, romboló eszmék határán a romlás lejtője felé sod-ródó” ifjúságot, hiszen jól tudja, hogy a harmincas évek eleji fiatalok éppen a háború véres éveiben léptek a világba, és önhibájukon kívül jutottak sorsukra. Nem ostromozni, hanem felemelni akarja ezt a generációt, megteremtve számára is a korábban elmulasztott tanulás lehetőségét. Feléjük – és minden erdélyi ma-gyar ember felé – kéri kitárni az iskolák ajtóit. Nem egyesekben vagy kisebb csoportokban, hanem az egész erdélyi népben gondolkodik, és példaképként a dán prédikátort, Frederik Grundtvigot állítja a nevelők elé, aki „vállon ragadta és felrázta az elalélt nemzetet”. A követésre érdemesnek tartott külföldi model-lekhez hasonlóan Márton Áron az erdélyi magyar népművelést is csak vallásos alapon tudta elképzelni. Ezért a népművelő intézmények sorában első helyen említette az egyházat, s csak utána sorolta az elemi iskolát, illetve az értelmisé-giek által felismert számtalan nevelési lehetőséget.

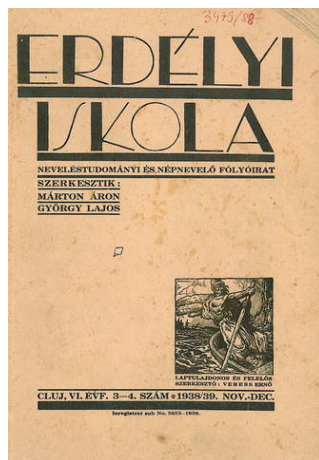
Miképpen az iskolát is „kiszélesíti”, kiszélesíti a nevelői rend feladatkörét is, így a „hivatalos” munkán kívül sokkal többet vár el tanítótól, tanártól, paptól

egyaránt.²² „Tudom, hogy mindez munkatöbbletet, több fáradságot, az eddigiek mellett újabb megterhelést jelent. Anyagi hasznon nincs belőle, sőt gyakran anyagi áldozatot is fog követelni. Azonban ha a süllyesztés felé veszedelmesen lökődő népünket meg akarjuk menteni és a saját kötelességünket nem akarjuk megint letagadni, vállalnunk kell” – biztatott. A munkatöbbletet tehát egyértelműen „kötelességnek” nevezi, és ennek vállalásához – abban az elkeseredésre „jogosító” időben – épp a lelkesedést nevezi meg bátorító erőként: „Erőnk a lelkesedés. És ez mindenható! Ha a lerongyolódott magyar értelmiség, a tizenöt év nélkülözéseivel megkínzott tanár- és tanítótöbbséggel az élen felismeri hivatását, ez a csupa rongyos, de lázas szemű kis csapat a világ egyetemes borulatában is olyan keresztény életet fog itt felszítani, hogy nincs az alvilágnak az a vihára, amely be tudja kormozni, s egy népet olyan mélyre vert ezer ágazású gyökérszettel fog megkötni, hogy apái földjéről sem történelmi földindulások, sem gonosz szándékú politikai szelek nem tudják eltépni.”²³

A meghirdetett népnevelési terv szolgálatára ajánlott második rész füzeteként hat-hat előadásvázlatot és különféle tanácsokat közölt az iskolán kívüli nevelést felvállalóknak. Márton Áron nem tapogatózott, vizsgálódott, kérdezett, melyik lenne a jó irány, hogyan kellene cselekedni, hanem kész tervvel állt elő, és azt kínálta fel pedagógus- és paptársainak.²⁴

Megjegyezzük, hogy Erdélyben ekkor egyedül csak az Erdélyi Magyar Tanító című magyar nyelvű nevelésügyi lap létezett (az Erdélyi Iskola indulása előtti hetekben jelent meg), s bár az itt-ott említette a népnevelés fontosságát, és néhány ilyen témájú írást is közölt, nem mondható, hogy komoly programot hirdetett volna az iskolán kívüli népnevelés érdekében. A magyarországi nevelésügyi lapok között több olyan is volt, amelyik komolyan felvállalta a népnevelést, ám a magyarországi helyzet merőben más volt, mint az erdélyi, így az itteni nevelőknek saját útjukat kellett megtalálniuk ezen a téren. Márton Áron előtt sem volt tehát igazi modell a vállalt munkához, maga tervezte azt meg, és az Erdélyi Iskolán keresztül is – elsősorban – ő irányította azt Erdélyben 1933 és 1940 között.

Az Erdélyi Iskola másik sajátosságának számít az „újrendiség” meghirdetése.²⁵ Ezt a forradalmi gondolatot XI. Pius pápa *Quadragesimo anno* kezdetű szociális enciklikájával rajzolta meg. A körlevél 1931-ben jelent meg akkor, amikor a gazdasági világválság hatalmas erővel rázta meg a világot.²⁶ Az enciklika feldolgozása és terjesztése már – Márton Áron irányítása mellett – a katolikus egyetemisták



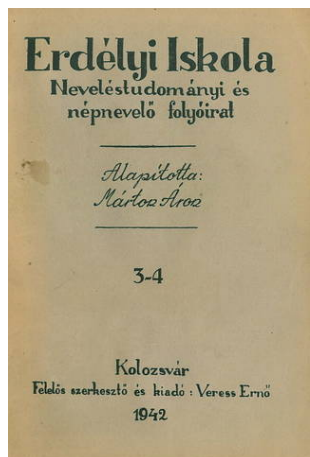
programjában is szerepelt, s ezt a tervet szélesítették ki az Erdélyi Iskola kínálta lehetőségek felhasználásával is, bízva abban, hogy a tanító rend is felismeri, a pápai buzdítás szellemében alapított hivatásszervezet önkormányzatszerűen segíti tagjait problémái intézésében. Hogy az Erdélyi Iskolában komolyan vett program volt az újrendiség, illetve a Quadragesimo anno szellemiségének, tanításának terjesztése, annak ékes bizonyítéka volt Rajka Géza *Az újrendiség és a tanítók* című, az első lapszámban megtisztelő helyre illesztett tanulmánya.²⁷

A György Lajos által előre jelzett „új” pedagógiát pedig az ún. „cselekvő iskola” keretében lehetett elképzelni, olyan közegben, ahol a tanuló nem passzívan hallgatja az órákon leadott, megtanulandó anyagot, hanem maga is aktívan, cselekedve-munkálkodva részt vesz annak elsajátításában. Nem csak az új pedagógia gondolatának, hanem az új elvek megvalósulását segítő módszereknek is teret kívánt adni az Erdélyi Iskola, így Magyar Tamás *A cselekvő iskola tanítási elve* című írását²⁸ szintén programmegjelölőnek tekinthetjük. „Ha a tanítást cselekvéssel kapcsoljuk össze, ezzel magát az elméleti belátást fejlesztjük, az erkölcsi és jellemképzést irányozzuk és az ügyesség elsajátítását előmozdítjuk” – írta Magyar Tamás, és hirdette az Erdélyi Iskola sok ilyen témájú írása. Elmondható hát, hogy miképpen Márton Áron sem csupán elméleti irányítást képzelt adni a népneveléshez, úgy György Lajos sem csak könnyen félre tehető olvasmányokkal kívánta ismertetni a beharangozott „új” pedagógiát, hanem annak gyakorlatba ültetését segítő anyagok közlését tette lehetővé az Erdélyi Iskolában.

1933 októbere és 1940 áprilisa között a folyóiratnak 28 füzete jelent meg, egyenként 112–148 oldalas terjedelemben. Ez a 28 füzet 343 iskolai neveléssel kapcsolatos hosszabb írást/tanulmányt, 286 általában külföldi folyóiratokból átvett „kisebb közleményt”, 395 főként hazai vonatkozású kishírt, 216 részlete-

sebb könyv- és folyóiratszemlét hozott, 47 új pedagógiai könyvet pedig csak cím szerint ismertetett. Az iskolán kívüli neveléssel foglalkozó második nagy részben 29 rövidebb bevezető írást, 153 előadásvázlatot, 53 ünnepnapokhoz kötődő közleményt és 121 színdarabot, kottát stb. tettek közzé a szerkesztők.

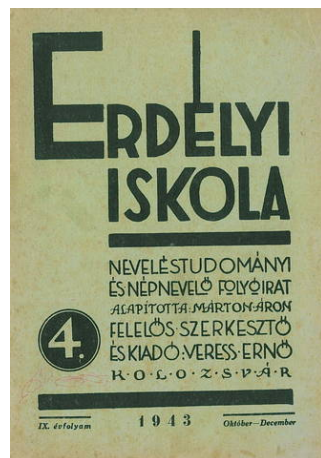
Az Erdélyi Iskola első hét évfolyamának számai kétség kívül a mindenkori erdélyi magyar pedagógiai sajtó gyöngyszemeinek számítanak. Nehéz körülmények között minden szempontból igényes kiállítású folyóiratot szerkeszteni kétségtelenül komoly feladatnak számított, ám György Lajos és Márton Áron vállalta a munkát, és sikerre is vitte e nagyszerű vállalkozást.²⁹



Mindezekre emlékezett vissza az Erdélyi Iskolát 1942-ben újraindító Veress Ernő: „Az Erdélyi Iskola a kezdet nehézségein túljutva megnyerte a lelkeket. Erdélyben és még a megszállás alatt levő Felvidéken is nagy sikerei voltak. A magyar nevelés őrhelyei valláskülönbség nélkül megbecsülték és támogatták. (...) Felbecsülhetetlen szolgálatokat tett azzal, hogy kiegészítette ezt az iskola-politikát, mert a politikai küzdelemben nem igen maradt, nem is maradhatott elég gondoskodó figyelem magának az iskolának, a nevelésnek, és annak, ami az iskolához oly szorosan kapcsolódik, a népnevelésnek”³⁰

Kényszerszünet után gyengébb folytatás: 1940–1942

1940 tavaszától 1942 elejéig másfél évre eltűnt a palettáról az Erdélyi Iskola. 1942 januárjától újra életre kelt – ezennel Veress Ernő kolozsmonostori plébános, az *Erdélyi Tudósító* felelős szerkesztőjének szerkesztésében és kiadásában –, és 1944 júniusáig ismét folyamatosan megrendelhető volt. Az újraindítás tervéről az Erdélyi Tudósító már 1941 elején tájékoztatta az olvasókat, s ez azt is mutatja, hogy Veress Ernő már jó ideje készült átvenni a pedagógiai folyóirat szerkesztői munkálatait. Formátumra nem, de külalakra némileg változott az újraindulás után az Erdélyi Iskola. Eltűnt fedőlapjáról a viharban bátran evező hajós grafikája, aki – nyilván – a közösen felvállalt harc jelképe volt a kisebbségi időkben. Tartalmát, belső szerkezetét tekintve is módosult. Míg 1940-ig – a nyári hónapok kivételével – kéthavonta jelent meg, 1942-től már háromhavonta került ki a nyomdából, és az egész év folyamán megrendelhető és hozzáférhető volt. Az új sorozatból eltűntek a kisebb rovatok, csupán a két nagy rész (*Neveléstudomány* és *Népnevelés*) szerint tagolták az írásokat. A közleményeket (ha voltak) a *Figyelőben* adták közre. Ez a rovat azonban nem hírszerű, rövid információkat, tudósításokat közölt, hanem – a nagy részekhez hasonlóan – ebbe is hosszú és terjengős cikkek kerültek. A hírek és a kis közlemények teljesen eltűntek 1942-től. Megmaradt viszont a könyveket bemutató rovat, de ez is címet változtatott (*Könyvszemle*). A korábbi szerkesztő- és írógárdával 1942 után már csak elvétve találkozunk az Erdélyi Iskola hasábjain. Annak oka sem ismert, hogy az újraindulás évének második felében miért csak egyetlen alkalommal, összevont lapszámok (3–4. szám, 208 + 4 oldal) formájában jelent meg a folyóirat.



Az új körülmények között új szerkesztővel, új külső munkatársakkal indult első lapszám megjelenése után meglepő, hogy Venczel József a második füzetben közölt írásával újra a régi Erdélyi Iskolához kanyarodott vissza, és annak érényeit ismertette. Úgy tűnik, mintha azzal kellett volna bátorítani az új megrendelőket. „A mai Erdélyi Iskola természetesen sokban különbözik ettől a régi Erdélyi Iskolától, azonban a mostani egészen más körülmények között is végeredményben azt akarja, amit Márton Áron és György Lajos célul kitűztek. A nevelői rend hivatástudatának erősítése nem kevésbé fontos feladat ma, mint volt az a múltban, s ugyancsak ma is célszerű szolgálat a nevelők szellemi munkájának előbbre vitele s népnevelésügyünk szolgálata, ha vannak is ma más szervek, amelyek ugyanezt a szolgálatot végzik. A mai Erdélyi Iskolának a régi Erdélyi Iskola ad erre bátorítást és jogosítványt, s az a gazdag hagyaték, mely a mi gondunkra maradt s amelyért mindig hálás marad az erdélyi nevelő rend Márton Áronnak, aki e lapokon új felelősségtudatot ébresztett, és György Lajosnak, aki hétesztendő szakadatlan szerkesztői munkájával művelődési mozgalmunk szellemi formáját megalkotta” – írta Venczel József.³¹

Veress Ernő 1942-es, Erdélyi Iskolát újraindító szándéka – és főleg bátorsága – mindenképpen dicséretes, ám jól látszott, hogy a korábbi szerkesztők által magasra emelt mércét ő megközelíteni nem tudta. Szintén elismerést érdemel a folyóiratot 1944-től átvevő Hegyi Endre is, aki a régi formához való visszatéréssel próbálkozott. A naptári negyedévet átfogó első lapszámtól visszaillesztotta az első szerkesztők által bevezetett *Szülők Iskolája, Hogyan tanítsunk?* rovatokat, az iskolai és iskolán kívüli neveléssel foglalkozó részek mindegyikéhez pedig – az informáló írások közlésére – *Kisebb Közlemények* rovatot³² rendelt.

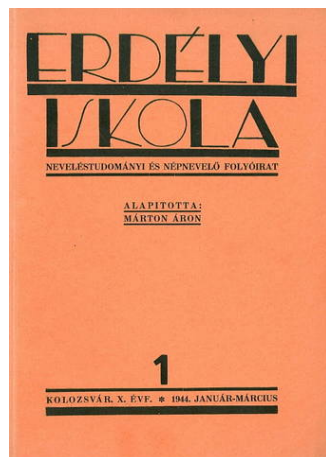
Beköszöntő írásában Hegyi Endre bevallotta,³³ hogy a gazdag hagyaték átvétele komoly feladatot jelentett számára; mérceként az első hét évben megjelent Erdélyi Iskolát, György Lajos és Márton Áron munkáját állította maga elé.

Hegyi Endre a műszaki szerkesztésben is az első hét évfolyam lapszámaihoz nyúlt vissza, a külső borítón a régi betűtípus használatát kérte, a belső oldalakon is a korabeli megoldásokat használta. Csupán a – megváltozott történelmi helyzetben „szerepét veszített” – árral szemben evező hajós grafikája maradt el a címoladról, egyébként 1944 első negyedévéből úgy nézett ki az Erdélyi Iskola, mint régi elődje. A korábban felállított értékrendhez próbált volna tehát igazodni az új szerkesztő, ám – a külalakot leszámítva – ő sem járt sikerrel. Az általa szerkesztett mindössze két lapszám írásai sem érdekességükben, sem olvasmányosságukban nem érték el a korábbi szintet. Ezek után Hegyi Endre is kilépett a szerkesztőségből, s mivel utána senki más nem vállalta ezt a nemes munkát, az 1944 április–júniusi lapszámmal örökre megszűnt az Erdélyi Iskola.

Még egy próbálkozás: 1947

Bár a legtöbb bibliográfia és sajtótörténeti elemzés 1944 júniusával lezárt-nak tekinti az Erdélyi Iskola történetét, annak van még egy egészen rövid „utó-szava” is, mégpedig az a hatvan oldalas, kis formátumú brosúra, amit *Az erdélyi iskola időszzerű feladatai* (az első három szó vastagított, a korábbi folyóirat címé-nek betűihez hasonló betűkkel, a következő kettő vékony, más karakterekkel szedve) címen Gyulafehérváron állítottak össze, és az Alba Nyomdában sok-szorosítottak. Bár a kis füzetben sehol sem tűnik fel a szerző vagy a szerkesztő neve, erősen gyanítható, hogy annak összeállítója éppen Márton Áron püspök volt. A „nagy” lapéval rokonítható címen túl az ő felismerhető kézjegye indít arra bennünket, hogy ezt a kis kiadványt is valamiféle „folytatásnak” tekintsük. Egyszeri megjelenésről van szó, a későbbiekben ilyenfajta kis füzetből sem ad-tak ki többet.

Az erdélyi iskola időszzerű feladatai rovatbeosztás nélkül, tíz hosszabb írást ho-zott, utolsó hat oldalán pedig pedagógiai „híreket” közölt. A hosszabb anyagok egy-, a hírek kéthasábos tördelésben voltak elrendezve, s az egykori Erdélyi Is-kolához hasonlóan a szerkesztő ennek egyes oldalaira is beszúrt egy-egy érté-kes, a témához kapcsolódó idézetet. Központi gondolatként a kis lap a katolikus szellemiségű nevelés fontosságát hangsúlyozza, s – miként az Erdélyi Iskola leg-első száma tette – ez is XI. Pius pápa keresztény neveléssel kapcsolatos körle-velével nyomatékosítja az említett alaptézist.³⁴ *Az erdélyi iskola időszzerű feladatai* című kiadvány is vállalja tehát XI. Pius keresztény nevelésről vallott programjá-val való azonosulást: „A keresztény nevelés fő és közvetlen célja együttműköd-ni az isteni kegyelemmel az igazi és tökéletes keresztény kialakításában, azaz magát Krisztust kialakítani a keresztségből újjászületettekben” – hirdette XI. Pius.³⁵ Ezt a hatoldalas anyagot előzi meg Márton Áron püspök 1947. január elsején, a gyulafehérvári székesegyházban elmondott újévi beszéde. Ebben a beszédben Márton Áron arra mutat rá, hogy a vak Sámson módjára házat magára gyújtó ember (ti. a háború kitörését előidéző és azt megharcoló em-beriség) már századokkal korábban aláasta „az élet alapjait”. Hibásnak mondja az ember isteni szár-mazását tagadó „lelkiismeretlen és komolytalan” természettudományos irányzatokat, az eredeti bűn létezését letagadó bölcseletet és pedagógiát, az em-lített tudományok „szólamait” lefordító irodalmat, a bűnös és szellemtelen polgári élet ábrázolásában



kimerülő művészetet, azokat az államokat, amelyek „törvényeikkel egymás után lazították meg a legnagyobb erkölcsi kötelekeket”, a „képmutató” társadalmat, mely „az államok keresztény erkölcs ellenes törvényeit megtapsolta és elfogadta”, és végül azokat az egyháziakat, akik „a mindenkori hatalom előtt szolgálalkúen meghajoltak, ma ennek, holnap az ellentétes irányzatnak az uszályába kapaszkodtak, az igazság és a nagy erkölcsi törvények védelméről gyáván lemondtak, a hatalom törvénytelenégeinél asszisztáltak, s a korszellemmel mindig kiegyeztek ötven százalékra, a maguk hűtlen és elvtelen magatartásának az igazolására pedig olyan mentségeket találtak ki, hogy az igazságba és az erkölcsbe vetett hitet és az erkölcsi tekintély hitelét a hűséges és jó szándékú hívek lelkében is megölték”.³⁶ A bűnök gyökeréről tehát az Istentől és törvényeitől való elfordulást nevezi meg Márton Áron, hiszen – mint írja – „amilyen mértékben fordult el az ember Istentől és törvényeitől, olyan mértékben tompult el a lelkiismerete”. Az „elpogányosodásnak” pedig logikus következménye a „pogány szenvedés”. E hosszú, a korábban tőle alig-alig ismert kemény hangú beszéd végén, mindössze egy bekezdésnyi részben ismerteti a „megoldást”: „újból keresztényekké kell lennünk ízig-vérig, hogy emberekké nemesedjünk, a földön emberi életet élhessünk, és Isten áldására méltók legyünk” – írja. Beszédével/írásával tehát tükröt kívánt tartani a korabeli, „igazsághoz hűtlen” társadalom elé, s gyógyírként – szóban és papíron – újra a keresztény szellemű nevelést jelölte meg számára. Tulajdonképpen innen érthető a kis brosúra összeállításának gondolata is. Míképpen korábban, Márton Áron most is megragadta a sajtó kínálta lehetőségeket a hívekhez való szólás (nevelés) érdekében. Ha a háború előtt fontosnak tartotta ezt, sokkal inkább annak látta a véres idők után, ám – úgy látszik – megfelelő társ, idő vagy egyebek hiányában kezdeményezésének nem lett folytatása.

A kis füzet szerkezetében is ugyanaz a logikus rend látszik, ami Márton Áron szavaiból, írásaiból kitetszik minden alkalommal: világosan megfogalmazza a célt, és felmutatja az ahhoz vezető utat. A hibák, bűnök feltérképezése után a kegyelemmel való közreműködés fontosságára hívja fel a figyelmet,³⁷ megnevezi a nevelés időszerű feladatait,³⁸ körvonalazza az evangéliumi nevelő egyéniségét, és neves „nevelők” – ismét XI. Pius pápa és Szent Ágoston – gondolataival ad nyomatékot korábban meghirdetett elveinek.³⁹ Az utolsó oldalak „pedagógiai” hírei elsősorban a külföldi „ébredésről” és újjáépítésről számolnak be, ezzel is utat mutatva és bátorítást nyújtva a hazai nevelők számára. Az olasz, svájci, német, francia, lengyel, cseh és magyar egyházak, iskolák életéből hozott példák azt is jelzik, hogy Márton Áron ebben az időben is rendszeresen nyomon követte a külföldi iskolaügyi és pedagógiai eseményeket.⁴⁰ A *Gondolatok az iskola szellemi egységével kapcsolatosan* címszó alatt közölt írás is egészen biztosan Márton

Áron tollából származik. A pontokba szedetten, tiszta fogalmazással, átlátható módon fűzött gondolatok, a tág látókör és a jó szintetizáló képesség talán az ő írásainak legfőbb ismertető jegyei. Az 1945-ös karácsonyi és 1947-es újévi beszédeivel/írásaival egybecsengően itt is a keresztény világnézetet, az ilyen „irányból” tált erkölcsöt, tudományt, művészetet tekint a korabeli iskolákat valóban egységbe fogni képes szellemiségnek. Az iskolák sorsáért az egyházat és a keresztény családokat tartja felelősnek, s – szerinte – ezek közül „egyik sem nézheti közömbösen az iskolai nevelést és oktatást egyaránt paralizáló szellemi széttájékozódás folyamatát”.⁴¹ Az iskola keresztény szellemi egységének megvédését „elemi kötelezettségnek” nevezi a nevelői munkát fémjelző Igazsággal szemben, és annak tudatában, hogy a keresztény ókor nagyságát éppen az biztosította, hogy evangéliumi lelkületét töretlenül tudta megőrizni a pogány világban: „Az a tantestület, amely maga is közömbös a világnézeti alapkérdésekkel szemben, és emiatt nem érvényesíti egységes világnézeti és nevelési szempontjait, nem nevelőtestület, hanem a szó szoros értelmében csak oktató személyzet egy iskolának nevezett tanügyi szervezetben, amelynek fennállását nem annyira a kultúra szolgálata, nem is az iskolával kapcsolatban lévő közösségek (család, egyház, nemzet) érdeke, mint inkább annak a néhány oktatásból és fegyelmezésből élő személynek az egzisztenciája indokolja, akik ezáltal a szűkös mindennapi kenyérhez nagy nehezen hozzájutnak” – írja.

Igaz, hogy ez az 1947-es, egyetlen kis broszúra külső-belső formában messzi van az Erdélyi Iskola „virágkorának” füzeteitől, de mivel annak egyik kigondolója és megvalósítója áll e mögött a kiadvány mögött is, aki most is az akkor vallott elveit nyomatékosítja, *Az erdélyi iskola időszzerű feladatai*-t egyféleképpen mégis a „nagy” folyóirat „folytatásának” lehet tekinteni.

Alig tíz évfolyamot ért tehát meg a folyóirat, ám az ez idő alatt megjelent 38 (+1) füzet közel hétezer oldala magyar pedagógiai irodalmunk kiemelkedő teljesítménye, amelyet művelődéstörténeti kincsestárunk értékeként kell számon tartanunk minden időben.

Jegyzetek

1. Gyulafehérvári Érseki Levéltár (a továbbiakban: GYÉL), VI. 11/b. 4. d. 18. cs. – György Lajos: *A magyar tudományosság és a magyar tanárképzés jelenlegi helyzete és feladatai Erdélyben*. 1927. február 12.
2. Uo., 12. old.
3. Az 1921 és 1925 között Székelyudvarhelyen megjelent *Tanítók Lapja*, az 1922 októberétől 1923 júliusáig létezett – Csíkszeredában szerkesztett – kétnyelvű *Viața*

Cercurilor Culturale – Kultúrköri Élet, és az 1923–24-ben, Hagymásbodonon kiadott református *Tanügyi Szemle*.

4. Márton Áron részére a katolikus egyetemisták internátusában, a diáknyelven csak „Szentjóska”-nak nevezett Báthory–Apor Szeminárium bentlakásában biztosítottak szobát, abban az intézetben, amelyikhez György Lajost is feladatok kötötték, így a közös programokon túl is lehetőség adódott gyakori találkozásukra.

5. Vö.: György Lajos *jelentése az Erdélyi Iskoláról*. Budapest, 1934. május 1. (GYÉL, VI. 11/b. 5. d. 27. cs.) és György Lajos *beszámolója az Erdélyi Iskola 1937/38. évfolyamáról*. Budapest, 1938. június 3. (GYÉL, VI. 11/b. 5. d. 27. cs.)

6. Vö.: Bárdi Nándor: *A Keleti Akció. A romániai magyar intézmények anyaországi támogatása az 1920-as években*. In: *Regio – Kisebbségi Szemle*. Budapest, 1995, 3. sz., 89–133; 1995, 4. sz., 3–25. p.

7. Bárdi Nándor tanulmányában fényt derít arra is, hogy György Lajos a magyarországi segély erdélyi továbbításában részt vállaló Népies Irodalmi Társaság (NIT) erdélyi megbízottja volt. (Vö. Bárdi Nándor: *A keleti akció. A romániai magyar intézmények anyaországi támogatása az 1920-as években*. In: *Regio – Kisebbségi Szemle*, Budapest, 1995, 3. sz., 131. p.)

8. „A megrendelt 200 példány árában 500 pengőt folyó év február hó 14-én fölvettem. Mivel a föltételeknek most mindenben eleget tettem, tisztelettel kérem a beadványom alapján a másik 500 pengő kiutalását” – írta György Lajos az 1934. május elseji, budapesti keltezésű beszámolójában. (*György Lajos jelentése az Erdélyi Iskoláról*. Budapest, 1934. május 1. – GYÉL, VI. 11/b. 5. d. 27. cs.)

9. A második évfolyam első számával kiküldött rövid beszámolójában például megemlíti, hogy az Erdélyi Iskola hatását elsősorban „a népművelői munka rendszerességében és a kerületi tanítógyűlések pedagógiai értekezletein” lehetett lemérni. Beszámol arról is, hogy a második évfolyamban az előzőhöz képest újításokat is bevezetnek. Az előző évhez hasonlóan a pedagógiai rész ezentúl is a jellemnevelésre helyezi a hangsúlyt, ezt „megmagyarázza napjaink többé-kevésbé megingott erkölcsi felfogása, amely bizony az erdélyi magyarság ellenálló képességét is kikezdte. Ezért kell az iskolában és az iskolán keresztül a társadalomba bevinni azt a szempontot, hogy a tanulás és a tudás erkölcs és jellem nélkül keveset ér, s ha nincsen szilárd lelünk, akkor a ránk nehezedő nyomás alatt összeroppanunk és szétzúllunk.” György Lajos kiemeli azt is, hogy pedagógiai részében az Erdélyi Iskola érvényesíti a magyarországi nevelési és tanítási rendszer kikristályosodott elveit, hogy „ezen a területen is meglegyen az anyaország és a leszakított magyarság között a lelki kapocs és az összefüggés”. (*György Lajos jelentése az Erdélyi Iskola II. évfolyamáról*. Kolozsvár, 1934. október 12. – GYÉL, VI. 11/b. 5. d. 27. cs.)

10. Hosszabb írásokat is átvettek néha, rövid részleteket pedig rendszeresen közöltek a *Kisebb közlemények* című rovatban.

11. Az Erdélyi Iskolában publikáló neves magyarországi és külföldi nevelők, kutatók közül néhány név: Bálint Sándor, Cser János, Drozdy Gyula, Fónay Tibor, Selma Lagerlöf, Padányi-Frank Antal, Nemesné Müller Márta.
12. Márton Áron püspök 1939. március 31-i (1939. évi VI.) körlevele.
13. Uo.
14. Vö.: Paál Elek: *Beszéd és értelemgyakorlat az új iskola módszere szerint*. (Bevezető gondolatok) In: *Erdélyi Iskola*, 1933/34, 1–2. sz., 22. p.
15. XI. Pius pápa papi jubileuma alkalmával, 1929. december 31-én tette közzé az ifjúság keresztény neveléséről szóló enciklikáját.
16. A beköszöntő cikk utáni első írás volt tulajdonképpen, ezért programadó jellege nem vitatható.
17. *A keresztény nevelés. Részlet XI. Pius pápának „A keresztény nevelésről” szóló apostoli körleveléből*. In: *Erdélyi Iskola*, 1933/34, 1–2. sz., 2. p.
18. Vö.: György Lajos: *Az iskola válsága és új iránya*. In: *Erdélyi Iskola*, 1933/34, 1–2. sz., 3–4. p.
19. Uo., 3. p.
20. Uo., 4. p.
21. Vö.: Márton Áron: *A kiszélesített iskola*. In: *Erdélyi Iskola*, 1933/34, 1–2. sz., 5–8. p.
22. Az Erdélyi Iskola lapjain sokszor megjelent ez a gondolat. Az 1942-es újraindítás visszatekintőjében is ez kerül központi helyre: „Egyébként is a nevelői rend a kisebbségi Erdélyben mindennek előfeltétele. Nélkülük nincs társadalmi szervezet, gazdasági mozgalom, és természetes, hogy nincs művelődési élet. A nevelői rend vezető értelmiségünk törzse, egész népközségi életünk felelőssége az ő vállukon nyugszik: a kisebbségi időszakban a pap nemcsak pap, a tanító nemcsak tanító, a tanár nemcsak tanár, hanem betölt sok olyan funkciót is, amelyet ma már a közigazgatás és az újonnan alakult társadalmi szervezetek töltenek be.” (Venczel József: *Az Erdélyi Iskola*. In: *Erdélyi Iskola*, 1942, 2. sz., 180–182. p.)
23. Márton Áron: *A kiszélesített iskola*. In: *Erdélyi Iskola*, 1933/34, 1–2. sz., 8. p.
24. Az első és második rész központi gondolata a legtöbbször szoros kapcsolatban állt egymással. Mindkettő keretében gondoskodtak arról, hogy a kevés jövedelmű tanítók, tanárok és papok olyan általános ismeretekhez, új tudományos eredményekhez jussanak, melyeket csak más szakkönyvekből szerezhetnének meg.
25. Elsősorban az első két, még „katolikus”-nak hirdetett évfolyam foglalkozott sokat a XI. Pius pápa által meghirdetett újrendiséggel.

26. A *Quadragesimo anno* kezdetű enciklika a bér munkások és munkaadók közötti viszony szabályozására mindkét osztályt összefogó autonóm szervezeteket, rendeket kívánt életre hívni, s ez által elsősorban az uralkodó osztályok, de az osztály nélküli társadalmak részben káros, részben lehetetlen rendszerei fölött kívánt pálcát törni. Minden területen dolgozók részére szorgalmazta a saját hivatásszervezet megalakítását, így egyféle önkormányzatiság kiépítését hirdette. (Vö.: Miklós Ferenc: *A Quadragesimo anno gazdasági rendje*. Budapest, 1934.)
27. Vö.: Rajka Géza: *Az újrendiség és a tanítók*. In: *Erdélyi Iskola*, 1933/34, 1–2. sz., 9–12. p.
28. Vö.: Magyar Tamás (György Lajos, álnéven): *A cselekvő iskola tanítási rendje*. In: *Erdélyi Iskola*, 1933/34, 1–2. sz., 13–15. p.
29. Vö.: Magyar Tamás (György Lajos, álnéven): *A cselekvő iskola tanítási rendje*. In: *Erdélyi Iskola*, 1933/34, 1–2. sz., 13–15. p.
30. Veress Ernő: *Köszöntjük az Olvasót!* In: *Erdélyi Iskola*, 1942, 1–2. sz., 1–2. p.
31. Venczel József: *Erdélyi Iskola*. In: *Erdélyi Iskola*, 1942, 2. sz., 182. p.
32. Megjegyzendő, hogy a *Kisebb közlemények* a *Híreknél* találhatóbb rovatcím, hiszen két-háromhavonta megjelenő folyóirat esetében semmiképpen sem lehet igazi hírtéki közleményekről beszélni.
33. Hegyi Endre: *Olvasóinkhoz és munkatársainkhoz*. In: *Erdélyi Iskola*, 1944, 1. sz., 1. p.
34. Vö.: XI. Pius pápa tanítása a keresztény nevelés céljáról. In: *Az erdélyi iskola időszerű feladatai*, 1947, 6–11. p.
35. Uo., 9. p.
36. *Új év küszöbén. Márton Áron erdélyi püspök újévi beszéde a gyulafehérvári székesegyházban 1949. január 1-jén*. In: *Az erdélyi iskola időszerű feladatai*, 1947, 1–4. p.
37. Különösen szépen fűzi egybe az első írásokat az isteni kegyelem gondolata, az apostoli buzdítások után a kis füzet dogmatikai szempontból is megvilágítja a kegyelem kérdését.
38. *A nevelés időszerű feladatai* című tízoldalas, a tanárok, tanítók részére részletesen kidolgozott, konkrét célokat megfogalmazó írás éppen a saját, 1945 karácsonyára írt XI. számú püspöki körlevelének szerkesztett változata. Ez is mutatja, hogy Márton Áron a háborús időkben is komoly nevelési tervvel állott hívei elé, a nevelést minden máshoz képest elsőrendű feladatnak látva és láttatva. Ennek – a minden bizonnyal Márton Árontól eredő – írásnak a címe (mely szinte egyezik a kis brosrának adott címmel) is megerősíti azt a feltételezést, hogy a hatvanoldalas füzet szerkesztője Márton Áron. – Arról, hogy az említett körlevél valóban „programadónak” számított, egy, a kis füzetbe beillesztett középiskolai jelentés részlete árulkodik: „Mindennemű iskola igazgatója az évnitó konferencián minden év elején ismertesse a XI. sz. körlevelet.” (*Az erdélyi iskola időszerű feladatai*, 1947, 28. p.)

39. *Az erdélyi iskola időszerű feladatai* című, 1947-ben megjelentett kis füzet a következő írásokat tartalmazza: *Új év küszöbén. Márton Áron erdélyi püspök újévi beszéde a gyulafehérvári székesegyházban 1947. január 1-jén* (1–5. p.); *XI. Pius pápa tanítása a keresztény nevelés céljáról* (6–11. p.); *Mit jelent „közreműködni a kegyelemmel”* (12–13. p.); *A nevelés időszerű feladatairól* (14–23. p.); *Gondolatok az iskola szellemi egységével kapcsolatosan* (24–28. p.); *A technika százada* (29–35. p.); *Az evangéliumi nevelő egyénisége* (36–40. p.); *A pápa szava az ifjúsághoz* (40–44. p.); *Szent Ágoston „Vallomásai”* (45–50. p.); *A kolozsvári Lyceum múltjából* (51–53. p.), *Pedagógiai hírek* (54–60. p.).

40. A György Lajos és Márton Áron által szerkesztett Erdélyi Iskola-lapszámok talán éppen a hasonló „célba látó” szerkesztés miatt voltak sokkal „másabbak”, mint az utódaik által összeállítottak. Az első hét évfolyam mindegyik füzetéből világosan kitetszik, hogy milyen célt követnek a szerkesztők, milyen célt helyeznek olvasóik elé, és hogyan mutatják fel annak elérési módját.

41. *Gondolatok az iskola szellemi egységével kapcsolatosan*. In: *Az erdélyi iskola időszerű feladatai*. 1947, 24–28. p.

Fodor László

Wilhelm Dilthey

(183–1911)

Wilhelm Christian Ludwig Dilthey nagyhatású pszichológiai törvényeket és pedagógiai eszméket is megfogalmazó német filozófus, történész, pszichológus, irodalomkritikus és szociológus volt, akinek nevéhez mindenekelőtt az életfilozófia (Lebensphilosophie), illetve a szellemfilozófia (Geistesphilosophie) áramlatának megalapítása, valamint a természettudományok (Naturwissenschaften) és a szellemtudományok (Geisteswissenschaften), vagy ahogyan ma nagyobb előszeretettel nevezzük, a társadalomtudományok megkülönböztetése kapcsolódik. Úgy látta, hogy míg a természettudományok alapvető feladata a törvények feltárása és a törvényekre alapuló magyarázatok kidolgozása, addig a szellemtudományok célja az ember és az emberi élet megértése (Verstehen), valamint a történelem folyamatának értelmezése. Alaptétele azt taglalta, hogy míg a természetet magyarázzuk, addig a történelmet megértjük (Begreifen), illetve, hogy míg a természet (azaz a szellem működésétől függetlenül létrehozott valóság) a természettudomány tárgya, addig „mindaz, amire az ember tevékenykedvén bélyegét rányomja”, a szellemtudományok tárgyát képezi. Nagy érdeme továbbá, hogy megalapozta és egyszersmind legitimálta a szellemtudományok tudománystátuszát (és azokat gyakorlatilag a természettudományokkal egyenrangúvá tette), és hogy pontosan behatárolta azok vizsgálódási körét. Úgy vélte ugyanis, hogy a szellemtudományok tárgyába mindaz beletartozik, amiben az emberi szellem objektívalódott. Ami a szellemtudományok legfontosabb módszertani eszközeit illeti, Dilthey azokat az intuitív, elsősorban értelmező és beleérző (tehát nem igazán racionális) képességre épülő hermeneutikában, illetőleg a történelemben és a megértésben állapította meg. Egyfelől abból a megfigyeléséből indult ki, miszerint a társadalmi tények és jelenségek szubjektívek (hisz lelki eredetűek, bonyolultak és egyediék), tehát a természettudományokra alapvetően jellemző megismerési metodológia azok vonatkozásában nem alkalmazható. Másfelől pedig úgy látta, hogy az egyedi és történeti dolgok vagy jelenségek megismerése mindenekelőtt intenzív átélést és elmélyült megértést jelent. Ebben az esetben a megismerés intuitív alapja mindenekelőtt az élményekben ragadható meg. Azt hirdette, hogy a szellemtudományoknak saját (azaz a természettudományoktól alapvetően eltérő) logikája van, és ekképp módszertanilag és episztemológiailag is teljes mértékben önállóvá válhatnak, valamint hogy azok mindenekelőtt az élmény, a kifejezés, a szemlélet és a megértés viszonyán nyugszanak.

Életművének alapján ma már mindenki elfogadja, hogy a nagyhírű német gondolkodó jelentős mértékben hozzájárult a szociológiai és történelmi kutatások alapjainak tisztázásához, a szellemtudományoknak a pszichológia segítségével történő megalapozásához (hisz meggyőződése volt, hogy a pszichológia a legalapvetőbb szellemtudomány). Dilthey azonban e célra egy olyan pszichológiát tartott megfelelőnek, amelyre mindenekelőtt a leíró és analitikus jelleg a jellemző, és amely nem a természettudományok struktúráját követi. Az általa javasolt pszichológia az érzésekben, átélésekben és élményekben (Erlebnis) keletkező pszichikus egységekre és összefüggésekre mint alapvető lelki struktúrákra összpontosít. Figyelemre méltó, hogy ezeket a struktúrákat egységes, rendszeresű, az egyén pszichikus életének teljességét átható képződményekként fogta fel, amelyek egyrészt permanens módon módosulnak és fejlődnek, másrészt mindig valamilyen produkciókat és működéseket hajtanak végre. Amennyiben az embert és annak lelki életét egésként működő egységes és egészes struktúraként fogta fel, olyan strukturális pszichológiát javasolt, amely az egészre, a lelki élet konkrét egységére helyezi a hangsúlyt (és nem az elemekre vagy részekre, mint például az asszociációs pszichológia).

Wilhelm Dilthey a németországi Biebrichben, a ma Wiesbadenhez tartozó helyiségben született 1833. november 19-én. Miután egy wiesbadeni gimnáziumban 1852-ben leérettségizett, teológiai és filozófiai tanulmányokat folytatott előbb Heidelbergben, később pedig Berlinben. Filozófiából Berlinben államvizsgázik, teológiai záróvizsgáját pedig Wiesbadenben teszi le. 1856-ban. Ezután, pár éven át gimnáziumi tanári állást tölt be. Doktori disszertációját Friedrich Schleiermacher (1768–1834) német filozófus etikai felfogásáról írta, ezt 1864-ben védte meg a Berlini Friedrich-Wilhelms Tudományegyetemen. A későbbiekben a hírneves filozófus teljes életrajzát is megírja. E munkáját két kötetben 1870-ben adja ki. Közben, 1867-ben meghívják Baselbe, hogy az ottani egyetemen filozófiát adjon elő. A későbbiekben néhány évig Kielben és Breslauban tanított, azután pedig Berlinbe megy, ahol 1882-től kezdődően a teológia professzorként dolgozik egészen 1905-ig. Dilthey 1874-ben megnősült, a házasságából pedig egy fia és két lánya született. 1911. október 3-án halt meg a dél-tiroli Seis am Schlernben (ahol egyfajta munkával összekötött üdülés kapcsán tartózkodott).

Roppant érdekesnek tekinthető, hogy Wilhelm Dilthey egyrészt szakírói tevékenységét meglehetősen későn kezdte el (gyakorlatilag 50 éves kora után kezdett publikálni), részint, hogy életében viszonylag keveset publikált (jóllehet rengeteget írt), részint pedig, hogy több tervezett munkája is befejezetlenül maradt. Halála után azonban összes műveit sorra kiadták. Ma a kiadott kötetek száma 26-ra rúg. A IX. kötet teljes egészében pedagógiával foglalkozik:

Pädagogik. Geschichte und Grundlinien der Systems (Pedagógia. A rendszerek alapvonalai és története). Ebben a munkájában részletes neveléstörténeti áttekintés alapján megpróbálja felvázolni egy lehetséges pedagógiai rendszer alapvonalait. Diltheynek szinte minden munkája élénk érdeklődést váltott ki, azokat számos nyelvre lefordították. Az alábbiakban csupán néhány fontosabb címet említünk meg:

Das Leben Schleiermachers (Schleiermaacher élete) – 1870.

Einleitung in die Geisteswissenschaften (Bevezetés a szellemtudományokba) – 1883.

Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (Egy általános érvényű pedagógiai tudomány lehetőségéről) – 1888.

Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie (Gondolatok egy leíró és analitikus pszichológiáról) – 1894.

Beiträge zu Studien der Individualität (Adatok az egyéniség vizsgálatáról) – 1896.

Die Entstehung der Hermeneutik (A hermeneutika keletkezése) – 1900.

Jugendgeschichte Hegels (Hegel fiatalkori története) – 1905.

Studien zur Grundlegung der Geisteswissenschaften (Tanulmányok a szellemtudományok alapjairól) – 1905.

Das Erlebnis und die Dichtung. Lessing-Goethe-Novalis-Hölderlin (Az élmény és a költészet, Lessing-Goethe-Novalis-Hölderlin) – 1905.

[Das Wesen der Philosophie](#) (A filozófia lényege) – 1907.

Der Aufbau der Geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften (A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban) – 1910.

Die Typen der Weltanschauung (A világnézet típusai) – 1911.

Egyik nagyhatású művében, *A hermeneutika keletkezése* című munkájában elmélyülten az értelmezéstan kérdésével foglalkozott. Ennek tudható be, hogy ma őt tekinthetjük a hermeneutika egyik megalapítójának. Úgy vélte, hogy leíró, értelmező és megértő jellegéből fakadóan a hermeneutika lehetne a szellemtudományok leghatékonyabb módszere. Erőteljes pedagógiai relevanciája van annak a tételének, mely szerint csak úgy tudunk valamit jól megérteni, ha azt helyesen értelmezzük. Amennyiben pedig (irodalmi, filozófiai stb.) szövegről van szó, az csak úgy érthető meg, ha olvasás közben azonosulni tudunk a szerző önértelmezésével (hisz a mű bizonyos mértékben mindig a szerző egyfajta önértelmezése). Egyik jól ismert, de ugyanakkor sokat vitatott elgondolása azt tételezte, hogy a hermeneutikai út csak abban az esetben járható be eredményesen, amikor az értelmező egyén a szerzőt még jobban megérti, mint önmagát.

A *Bevezetés a szellemtudományokba* című művében a szellemtudományos szemléletet megalapozó életfilozófiai elméletét fejtette ki. Ennek lényeges tétele éppen arra vonatkozik, hogy az értelem és a tapasztalat törvényeinek alapján csak a természeti valóság ismerhető meg, az emberi történelmi világ feltárásához azonban olyan ismeretelméletre van szükség, amely abból indul ki, hogy a megismerő ember voltaképpen magának a történeti folyamatnak is a megalkotója. Ugyanakkor a történelmi világ az emberi világ fölött áll, amennyiben függetlenséggel és objektivitással, valamint saját törvényszerűségekkel rendelkezik. Adott pillanatban a történeti világ mint értékalkotó, azaz kulturális célokat teljesítő valóság elszakadt az egyéntől, és ezáltal a kulturális értékeket megőrzi az elkövetkező nemzedékek számára. A különböző strukturális alegységekből összeötvöződő kultúra jelentősége abban rejlik, hogy lényeges szükségleteket elégít ki, és ez által az ember számára átéléseket és élményeket nyújt. Amennyiben a kultúra és az emberi lelki élet rendszere között nagyfokú hasonlóságot lehet megállapítani, Dilthey úgy vélte, hogy a történelmi világ felfogását és megértését a legeredményesebben a pszichológia segítségével lehet megvalósítani. Ebből fakadóan megállapítható, hogy a pszichológia (melynek kutatási tárgya mindenekelőtt a történelmi életközösségtől és az objektuális környezettől elszakított emberi lény) talán a legfontosabb szellemtudomány, amely más szellemtudományok alapjait is jól biztosíthatja. Dilthey azonban itt – amint azt már láthattuk – nem arra a pszichológiára gondol, amely a természettudományok modellje szerint jár el (azaz külső, sok esetben elszigetelt tapasztalatokból fakadó adatokat, jellemzőket és tényeket vesz az elemzések tárgyává és szigorú oksági utakon jár), hanem arra, amelyre a deskriptív és az analitikus jelleg a jellemző, valamint amely mindenekfelett állapotok és viszonyok jelentésének értelmezésére törekszik. Ezt a pszichológiát, amely az élményekben és átélésekben jelentkező pszichikus kapcsolatokat és összefüggéseket tanulmányozza, strukturális jellegűnek vélte. Ez a pszichológia a legalkalmasabb a lelki funkciók és élmények egységes rendszereként értelmezni lelki élet vizsgálatára, megértésére. Dilthey a szellemtudományok közös metodikai vonását a megértésben és a történeti szempontokat követő, többnyire intuíción alapuló értelmezésben állapította meg. Szerinte a szellemi jelenségek a természeti realitáshoz viszonyítva sokkal bonyolultabbak, minek következtében a természettudományok által alkalmazott (oksági, elemző-megalkotó) módszerek nem elégségesek, illetve nem elég hatékonyak, így tehát a szellemtudományok számára a leíró-megértő hermeneutikai metodológiára van szükségük.

Dilthey pedagógiai koncepciója szorosan kötődik a történelmi világra, a filozófiára és a pszichológiára vonatkozó nézeteihez, illetve a szellemtudományokat érintő felfogásához. Abból az értelmezésből indult ki, miszerint a

pedagógia elsőrendű feladata az emberi lény nevelését, illetőleg formálását és művelését (Bildung), voltaképpen a lelki élet funkcióinak és folyamatainak kiépítését, fejlesztését, az egész személyiség rendszerének tökéletesítését felvállaló céltudatos tevékenységek elemzése.

Nézetrendszerében a nevelés a legfontosabb értékalkotó és kultúra teremtő tevékenységként jelentkezik, amely ugyanakkor a „társadalmi újjászülést”, a felhalmozott értékeknek a fiatal nemzedékek általi birtokba vételét biztosító elsőrendű feltételtényező. Ugyanis Dilthey úgy vélte, hogy a nevelés révén a társadalomnak a korábbiakban kimunkált szellemi értékeit sikeresen át lehet származtatni a soron következő újabb és újabb generációk számára. Az átszármaztatás során azonban a kulturális értékek a tanuló egyénben nemcsak egyszerű összegződés alakzatában mentődnek el, nem igazán azonos formában raktározódnak el, hanem egyféleképpen újra megalkotódnak, bizonyos mértékben átalakulnak, mintegy újratermelődnek, sőt a folyamatban új értékek is létrejöhetnek. Figyelemre méltó, hogy a német szerző a nevelés révén nemcsak a személyiség fejlesztését veszi célba, hanem a kulturális javak és értékek létrehozását is. Szerinte bármely társadalomban a nevelés egyfelől az adott vagy felhalmozódott kulturális értékek állományától függ, másfelől azonban ezt az állományt folytonosan gyarapítja. Dilthey egyértelmű utalásokat tett annak vonatkozásában, hogy a nevelés jelentősége nemcsak abban áll, hogy kultúrát közvetít, szelektál és őriz meg, hanem abban is, hogy kulturális javakat is életre kelt. Ebben az összefüggésben a nevelés nemcsak megteremti a kultúra egységesülésének és fennmaradásának szükséges alapjait, hanem annak továbbfejlődését is alapvetően meghatározza. Dilthey tulajdonképpen úgy látta, hogy a nevelés mint a művelődés egyik központi fontosságú dimenziója nem kevesebb, mint a nemzeti kultúra létrejöttének lényeges eszköze. Mindebből az fakad, hogy a nevelés mindig bizonyos szintű kulturális közeget, valamilyen művelődési szerveződés meglétét és működését feltételezi. Könnyen belátható, hogy a nevelés szorosan kötődik a közösség (a nemzet) kulturális állapotához és lehetőségeihez, annak szociális eszményéhez, az alapvető társadalmi szükségletek és kihívások jellegéhez. E pontban egyáltalán nem nehéz észrevenni, hogy a német pedagógust miért soroljuk az úgynevezett kultúrpedagógia áramlatához.

Kitűnő neveléértelmezései során Dilthey egyfelől arra következtet, hogy a nevelés szükségessége az emberek életéből, a közösségi létezéséből, végső soron közvetlenül a társadalom érdekeiből fakad, másfelől pedig arra, hogy a nevelés a társadalom változásaival párhuzamosan módosul, illetőleg fejlődik (esetenként nyilván hanyatlik). A nevelés vonatkozásában megkülönböztette annak az emberi pszichikum teleologikus jellegéből fakadó formális feltételeit, és a társadalom történelmi és művelődési állapotából eredő objektív premisszáit.

Úgy látta, hogy a pedagógia önállóan csak a formális feltételek kezelésére képes. Az objektív feltételek biztosításához a pedagógia és a politikum közötti együttműködésre van szükség. Ugyanis a nevelési célok elérése számos külső, volta-képpen a társadalom vagy az állam irányából érkező intézkedést is igényel.

Ami a nevelési eszményt és az azokból kibomló célokat illeti, Dilthey úgy ítélte meg, hogy azok jellege mindenkoron az adott történelmi viszonyok milyenségétől, a pillanatnyi szociális, gazdasági, politikai, és kiváltképpen a kulturális feltételektől függ. Ilyen megközelítésben a nevelési eszmény mindig és mindenhol csakis speciális és partikuláris lehet, és sohasem beszélhetünk általános, egyetemes vagy örökérvényű célokról. A nevelési eszményben és a pedagógiai tevékenységben alkalmazott ember kép megrajzolása csak a történelem függvényében lehetséges, hisz csakis a történelem képes hiteles választ nyújtani arra a nagy léptékű kérdésre, hogy kicsoda és miféle lény az ember.

A nevelés alapvető feladatát abban állapította meg, hogy az olyan szintre jusson el az egyén fejlődésének alakításában, amelyen az egyén képessé válik arra, hogy önmagát önállóan határozza meg. Ugyanakkor elsődleges célja a nevelésnek, hogy „kibontakoztassa az egyénben az érzést, az akarást, és kialakítson benne egy eszményi világot”. Dilthey felfogásában a lehető legnemesebb nevelési cél annak elérése is, hogy az egyén szívvel-lélekkel csatlakozzon a világhoz és az élethez, hogy saját maga megelégedését és a köz javát szolgálja, hogy képességei szerint a legmegfelelőbb helyen vállaljon tevékeny részt a kultúrában és annak fontos feladataiban. Ezek szerint könnyen belátható, hogy Dilthey a nevelésben nép- és államfenntartó erőforrásokat látott. A nevelés céljának vonatkozásában a társadalmi és életeszményhez szorosan kötődő műveltségesszmény (Bildungsideal) fogalmát alkalmazta. Ennek megvalósítása mindekelőtt a nevelést végző nemzedék helyzetétől és a nemzet kulturális állapotától, valamint a szükséges nevelési (a tudományok gyarapodásával párhuzamosan kiteljesedő) eszközök jellegétől függ.

Meg kell még említenünk, hogy a német gondolkodó felfogásában a pedagógiai vizsgálódások tárgya kiterjed a tág értelemben vett nevelés legváltozatosabb vetületeire. Így például a pedagógia feladatának tekinti a nevelés eredetének tisztázását, az iskola és a család, illetve az iskola és társadalom kapcsolatának leírását, a nevelési viszonyok jellegének kimutatását, a képzeteknek, érzelmeknek és ösztönöknek a lelki életben betöltött szerepének vagy a gyermekkori lelki fejlődés menetének feltárását egyaránt. Dilthey úgy vélte, hogy a pedagógia nem szorítkozhat csupán a nevelés elméletére, a történelmileg felvázolható nevelési folyamat értelmezésére. Szerinte mindemellett nagy szükség van egy normatív jellegű, alapvetően az iskolára orientálódó pedagógiára is. E pedagógia

alatt ő mindenekelőtt az oktatási folyamat elméletére, azaz a pszichológiára is kiemelten alapozó didaktikára gondolt.

A pedagógiai tevékenység vonatkozásában érdemes Dilthey-nek arra az elképzelésére is utalni, miszerint ha minden tudományos fogalom történelmileg meghatározott, nem létezhetnek örökre meghatározott, úgymond történelem feletti egyetemes fogalmak. Ebből az elgondolásából az úgynevezett viszonylagosság törvényét szűrte ki, melynek megfelelően az ember megértése (és nyilván az embernevelés is) mindig azon mód függvényében történhet, ahogyan a történelmiség az embert, annak egész életét, műveltségét és létkörnyezetét egy szersmind meghatározta. Az ember önmagát és létét (nyilván másokat is) csakis a történelem által (és nem pszichológiai kísérletek vagy önelemzés révén) ismerheti meg igazán. Ezt a német gondolkodó azzal magyarázza, hogy végső soron az (egyes) ember a maga önmagán nyugvó individuális létében történelmi lény, akit alapvetően időbeli és térbeli helye, valamint a „művelődési rendszerek és közösségek együttműködésében elfoglalt helye” határoz meg. A történelem jöllehet az egyének együttélésének (és nyilván együttműködésének) terméke (voltaképpen annak a módozatoknak történelme, ahogyan az idők során az ember fölfogta, értelmezte és megértette a világot), mégis attól függetlenül létezik, a fölé emelkedik, és az embernél jóval tartósabb (hisz míg az egyén múlandó vagy halandó, addig a történelem (mint ahogyan a kultúra is) hosszú távon fennmarad, megőrződik és továbbfejlődik, és a közösség megőrződését és fejlődését szolgálja.

Dilthey érdeme az is, hogy egyrészt előrelátta a nevelés hatókörének és a nevelési intézmények állományának folyamatos (és szükségszerű) kiteljesedését (amit az európai oktatás történetének jellegzetességeiből és alapképletéből vezetett le), illetve azt, hogy a nevelés végül mindenkiere ki fog terjedni, másrészt, hogy átlátta a pedagógiának, a nevelésre irányuló tudományos gondolkodásnak fokozatos fejlődését. Történeti visszatekintés alapján azt állapíthatta meg, hogy a pedagógia a nevelés természetéből fakadóan csak akkortól tudott megerősödni, amikor az emberi szellem természete tudományos kutatások tárgyává vált. Eszerint okkal feltételezhető, hogy minél elmélyültebbek lesznek ezek a kutatások, nyilván a pedagógiai is annál lendületesebben fog fejlődni. Az európai oktatási rendszerek fejlődése minden koron a nevelésnek és a pedagógiának részint a kultúrához, részint pedig a tudományokhoz való viszonyától függött.

A fenti fejtegetések alapján tagadhatatlannak tűnik, hogy Wilhelm Dilthey azon nagy horderejű gondolkodók sorába tartozik, akik játszi könnyedséggel tudtak új utakat feltárni, úttörő munkát kifejezni több tudomány területén is. Akár filozófiáról, történelemről vagy etikáról, akár pedig logikáról, pszichológiáról vagy pedagógiáról legyen is szó a neves német filozófus olyan eredeti

elgondolásokat és elméleteket tudott kimunkálni, valamint olyan újszerű megközelítéseket tudott érvényre juttatni, amelyek gyakorlatilag napjainkig éreztetik hatásukat. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy tudományos érdemeinek elismerésül Dilthey-t a németországi tudományos akadémia tagjainak (Akademie der Wissenschaften) soraiba is beválasztották. Tudománytörténeti jelentőségét véleményünk szerint abban lehet megragadni, hogy feltárta a szellemfilozófia lehetséges irányait, hogy kidolgozta a történelmi, lelki, politikai, gazdasági, szociális, vallási, irodalmi, oktatási-nevelési és művészeti jelenségekkel foglalkozó (szellem)tudományok lehetséges módszertani alapjait, hogy a hermeneutikát valószínűsítő filozófiai irányzattá és jelentős tudományos vizsgálati területté fejlesztette, továbbá, hogy a legváltozatosabb munkáiban tudatosan érvényesítette a sajátos pszichológiai szempontokat. Felfogásának eredetisége abban a megállapításában is híven tükröződik, mely szerint a történeti értelmezést mindenfajta szellemtudományi, az embert és műveltségét, tehát szellemi természetű tényeket vizsgáló kutatásban érvényesíteni kell. Ez utóbbi elgondolása a pedagógiában is roppant hasznossá vált, ugyanis a nevelést, a fejlődést, a tanulást, a műveltséget, az alkotóképességet, a személyiséget, végső soron az egész emberi életet csakis a történelmi folyamatok szerves részeként lehet megközelíteni és megérteni. Szellemtudományi pedagógiájából végül is az tűnik ki, hogy a történetiség és a kultúra szervező, fenntartó, valamint irányszabó elveit a nevelési tevékenységeiben is érvényesíteni kell, mert hiszen ezek – nyilván a belső rendező és szabályozó genetikai erővel összeszerveződve – az emberi lényeg alapvető alakító elemei.

Irodalomjegyzék

Dilthey, Wilhelm: *A hermeneutika keletkezése*, 1900.

http://art.pte.hu/oktatasi_anyagok/hamcherif/esztetika-1/Dilthey-A-hermeneutika-keletkezese1900.pdf

Dilthey, Wilhelm: *Der Aufbau der Geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*.

(http://www.google.com/books?hl=ro&lr=&id=3YIBW4Kw6bYC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Studien+zur+Grundlegung+der+Geisteswissenschaften&ots=XJ338JF3Rz&sig=knuMwg766aImU_g5ZfZ64egrE-g#v=onepage&q=Studien%20zur%20Grundlegung%20der%20Geisteswissenschaften&f=false)

Dilthey, Wilhelm: *Élmény és költészet*. Franklin-Társulat, Budapest, 1925.

Dilthey, Wilhelm: *Trăire și poezie*. Editura Univers, București, 1977.

Dilthey, Wilhelm: *Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems*. Gesammelte Schriften. Band IX.

[http://books.google.ro/books?id=1G8gjxePmoC&printsec=frontcover&dq=Pädagogik.+Geschichte+und+Grundlinien+der+Systems&source=bl](http://books.google.ro/books?id=1G8gjxePmoC&printsec=frontcover&dq=Pädagogik.+Geschichte+und+Grundlinien+der+Systems&source=bl&ots=LfvGCx-)

[PE3&sig=_XN8TWXKUnDGsF4V9I9O9L44dJ4&hl=hu&ei=s1D7TJOwJc2y8QPt9sHlCw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CB4Q6AEwAQ#v=onepage&q&f=false](http://books.google.ro/books?id=1G8gjxePmoC&printsec=frontcover&dq=Pädagogik.+Geschichte+und+Grundlinien+der+Systems&source=bl&ots=LfvGCx-PE3&sig=_XN8TWXKUnDGsF4V9I9O9L44dJ4&hl=hu&ei=s1D7TJOwJc2y8QPt9sHlCw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CB4Q6AEwAQ#v=onepage&q&f=false)

Dilthey, Wilhelm: Vázlatok a történelmi ész kritikájához. In: Bacsó Béla (szerk.): *Filozófiai hermeneutika*. A Filozófiai Figyelő Kiskönyvtára. 4. kötet. Filozófiaoktatók Továbbképző és Információs Központja, Budapest, 1990.

Dilthey, Wilhelm: *Construcția lumii istorice în științele spiritului*. Dacia, Cluj-N, 1999.

Dilthey, Wilhelm: *Esența filosofiei*. Humanitas, București, 2002.

Dilthey, Wilhelm: *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban*. Gondolat, Budapest, 2004.

Dilthey, Wilhelm: *A filozófia lényege*. Attraktor Kiadó, Budapest, 2007.

Pârvu, Radu-Gabriel: *Dilthey sau despre păcatul originar al filosofiei*. EIE, București, 2009.

Bakó Botond

Elekes Károly
(1844–1922)

Egy ismeretlen kézirat története

A bevezetőnek¹ szánt írás tájékoztatásul szolgál az olvasónak egy érdekes, kiadatlan kézirat olvasása előtt arról a tanárról, aki a XIX. sz. második felében és a XX. sz. elején három iskolában szolgálta az erdélyi református oktatás ügyét. Magas iskolai funkciói mellett oktatóként, tudósként és múzeumi újjáalapítóként is beírta nevét a kiemelkedő munkásságú tudós tanárok sorába.

Az Elekes Károlyról szóló kézirat 2011 novemberében került a kezembe, volt bolyaista tanárunk, Nagy Tóth Ferenc jóvoltából, aki dr. Uray Zoltán közvetítésével kapta a családi örökségből. Címe: *A természetismeretért buzgólkodó tanár*. Szerzője Nagy Ferenc (1915–1976), a Bolyai Tudományegyetem előadó tanára, aki 1971-ben, tehát 41 éve írta. Témája: *Elekes Károly, a Nagyenyedi Bethlen Gábor Kollégium egykori tudós professzorának az életműve*. [1] A szerző egyetemi tanársága előtt különböző erdélyi középiskolákban tanított, pl. Nagyenyeden (1936–1940), Máramarosszigeten (1940–1945) és Marosvásárhelyen (1945–1950). Könnyen előfordulhatott, hogy nagyenyedi tartózkodása idején, vagy utána, a Ref. Dokumentációs könyvtárban történő búvárkodásai közben bukkan rá a homályban maradt életműre, ami joggal felkelthette érdeklődését. Később a kolozsvári egyetem tanáráként fogalmazta meg gondolatait.

Nagy Ferencet, növénymorfológia tanárunkat a diákok barátjaként ismertük meg, aki később egyik kollégánk tanári elsőfokú ellenőrzésére a Magyarlapád községhez tartozó kis Magyarbecébe is szívesen ellátogatott. Megcsodálta a tanulók növényismeretét, valamint volt tanítványa tanári képességeit. Donát úti didaktikai sétáinkon nemegyszer előfordult, hogy egy-egy diákját megdicsérte botanikai tudásáért, kivételes memóriájáért.

2012. március 3-án az EME kolozsvári ünnepi ülésén Szabó T. Attila nyelvészprofesszorra emlékeztünk. Az 1962-ben végzett biológia–földrajz szakos évfolyamunk egy része itt találkozott, köztük az ünnepelt fia, Szabó T. E. Attila. Ő már előzetesen átnézte, javította az Elekes-kéziratot, és kiadásra javasolta. Közben visszaemlékeztünk volt tanárainkra, köztük Nagy Ferencre. A jelenlevő Nagy Tóth Ferencel pedig újlag megbeszéltük az átadott kézirat sorát, lehetséges kiadási lehetőségeit.

¹ Nagy Ferenc: *Elekes Károly, a természetismeretért buzgólkodó tanár* című portré bevezetőjeként

Következett a munka, amely 2011-ben a kézirat letisztázásával, a megfelelő javítások elvégzésével kezdődött. Vita Zsigmond, Nagy Tóth Ferenc, valamint Szabó T. E. Attila kiegészítéseit számításba véve végeztem el a megfelelő korrekciókat. Mindössze néhány mondat maradt ki, amit a javítók feleslegesnek ítélték. A kéziraatra írt két megjegyzést alább teljes egészében közöljük. Az eredeti bibliográfia mellett jegyzetek is készültek a lapok alján. Nagy Tóth Ferenc kéziraatra írt véleménye a szöveg végén bekerült magába az írásba: „Elekes Károlynak küzdelmes, eredményekben gazdag, szép élete volt.” [1] Vita Zsigmond bíráló ajánlatából idézünk: „A dolgozat írójának a helyszínen kell tájékozódnia az Elekes Károly vezette gyűjteményről (naplók, leltárak egybevétele a meglévő anyaggal). Annál is inkább, mivel halála óta egy újabb világháború, és az utóbbi években azzal felérő vagy éppenséggel nagyobb károkat okozó emberi gondatlanság (nagy fokú rosszindulatú ostobasággal párosulva) tett tönkre számos tárgyat. Nem olvastunk arról sem, mennyi volt a tárgyak száma nyugdíjba vonulásakor, ki vette át a gyűjteményt. Mondanunk sem kell, hogy kitartó munkára van szükség, mert Elekes Károlyhoz egy korszerű tanulmány illik. Természetesen az átdolgozáskor szélesebb alapokra kell helyezni a reáliák oktatását, a múlt század második felében, s úgy lehet csak biztosan kijelölni Nagyenyed és Elekes Károly helyét.” [1]

A Vita Zsigmond által képviselt szigorú igényesség elsősorban az Elekes-életmű elismerésének szól, és arról, hogy még eddig nem született meg az őt megillető értékelő munka. A kéziraaton látszik, hogy a szerző befejezte ugyan az utolsó szöveget, de az a bizonyos végső simítás, rendezés hiányzott. Nem tudjuk utólag pontosan megállapítani, hogy az egyetemi tanárok egyik szokásos tudományos dolgozatáról van-e szó, vagy kiadásra szánt munkáról? Esetleg mindkettőről? Vannak részei, például a két székfoglaló beszéd (Marosvásárhely 1870 és Nagyenyed 1873), amit talán mai szemmel túlzó részletességgel kezel. Az értékelésnél nem szabad viszont elfelejtenünk a 70-es évek korszellemét, amelyben akkor éltünk, és amely nem volt éppen kedvező a múlt értékmentő példái számára. Különösen, hogyha magyar iskoláról és benne egy tudós professzor életművéről volt szó. Ez is oka lehetett annak, hogy a kézirat akkor nem került kiadásra, annak ellenére, hogy még ma is egy tátongó űrt tölt be, hiszen Elekes munkásságával eddig nem foglalkoztak kellő méltányossággal.

A megemlékező írások közül Vita Zsigmond a Természettudományi Múzeum története kapcsán megemlíti, és röviden elemzi munkásságának egyes vonásait. (1957) [3] Kertész József – a hálás vendiák – néhány oldalban megírta az életét. (1929) [7] Tartalmasabban azonban senki nem foglalkozott Elekes Károssal. Inkább csak futólag említik, főleg szorgalmas gyűjtőmunkájáért.

Utódja – a szintén neves kollégiumi természettudománytanár és múzeumőr – dr. Szilády Zoltán székfoglaló beszédében a következőképpen emlékezik meg róla: „Elekes Károly nevét az irodalomban két székfoglaló értekezése az általa felfedezett és róla elnevezett bogárfaj a *Meleus Elekesi* teszi múzeuma mellett emlékeztetéssé.” [4] Sommás, de hiányos értékelés, amelynek egyik magyarázata lehet, hogy az írás keletkezésekor Elekes még élt és köztük dolgozott, főleg növényhatározási munkát végzett. Később ugyanitt dr. Szilády még hozzáteszi azt is, hogy Elekes találta meg Benkő József professzor régi múzeumi leltárát a könyvtárban. Írásában sokkal részletesebben tesz említést a XVIII. századi Benkő Ferencről, aki a Nagyenyedi Természettudomány Múzeumot (*Raritatum et Rerum Naturalium Museum*) megalapította. [4] Így az a furcsa helyzet állt elő, hogy sokat megtudunk – jogosan – az alapítóról, de Herepei Károly mellett a másik 1949 utáni múzeumi újjáalapítóról, nagyon keveset. Ugyanígy járunk, hogyha elolvassuk id. Nagy Géza a Kollégium tudományos gyűjteményeiről szóló, jóval később keletkezett, egyébként kitűnő tanulmányát, amelyben a szerző – írásának vége felé – úgy említi Elekest mint szorgalmas gyűjtőt, és mint a *Meleus Elekesi* nevű bogár felfedezőjét. [5] Ennyi, és nem több! A Ref. Dokumentációs Könyvtárban a család által elhelyezett, rendbetett kéziratot anyag sokáig magányosan porosodott.

A fenti érvélések figyelembevételével ma is időszerű az Elekes-életmű közvételéte. Annál is inkább, mert Elekes sokoldalú munkássága közben egyik első jeles népszerűsítője volt az evolúció darwinista tanának. Szabó T. E. Attila nagyszerű, *A darwini gondolat fejlődéséről* című könyve a mai kételkedőknek is választ ad a dokumentált munkában [6] Elekes a XIX. sz. vége felé ugyanezt tette, miközben feltűnést keltő és sikert arató előadásaiban tények felsorakoztatásával érvel az elhangzó kételyekre és gáncsoskodásokra. Tegyük hozzá, Darwin tanai tudáshiányból (főleg a genetikában) fakadó hibái ellenére ma is élnek, és lényegükben igaznak bizonyulnak. [6] Kár volt kiiktatni az evolúció tanát a mai általános és középiskolai oktatásból!

Számomra komoly feladat volt a homályban maradt életmű valódi értékeinek a felismerése és tanulmányozása. Nagyenyed és Kollégiuma a 2012-es évfordulók kapcsán (390 éves a Kollégium, 90 éve hunyt el Elekes Károly) előadásokban és írásokban elevenítette fel a máig tanulságos életművet. A kézirat közzétételével – amely eredetileg hagyományos írógéppel elkészítve, 21 oldalas munka – élet közelbe hozza azt a felemelkedő, építő korszakot is, amelyben Elekes és környezete alkotott, és ahol lelkesedése, magas fokú hozzáértése, valamint a tudomány és a múzeumi újjáteremtés iránti elkötelezettsége is érthetőbbé válik.

Irodalomjegyzék

1. Nagy Ferenc: *Elekes Károly, a természetismeretért buzgólkodó tanár (1844–1922)*. 26 oldalas eredeti, sok helyen kézírással javított és kiegészített kézirat, amelynek a 21. oldalán található Vita Zsigmond és Nagy Tóth Ferenc idézett véleményezése. 1971.
2. Ifj. dr. Elekes Károly kézírata: *Elekes Károly professzor élettörténete*. Bethlen Ref. Dok. Könyvtár, Nagyenyed, 344-es sz. kézirat, 1937. A 15 oldalas kézirat, mely 1942-ben volt átadva a könyvtárnak, az eddigi legrészletesebb tájékoztatás Elekes Károly életéről.
3. Vita Zsigmond: *A Nagyenyedi Kollégium Múzeumának kialakulása és fejlődése*. A Bolyai Tudományegyetem kiadványai, I. Tanulmányok. Emlékkönyv Kelemen Lajos születésének nyolcvanadik évfordulóján. Kolozsvár, 1957, 626–628. p.
4. Dr. Szilády Zoltán: *A Bethlen Kollégium és a természettudományok*. Székfoglaló értekezés. Nagyenyedi Ev. Ref. Főtanoda Értesítője. Kiadta az Igazgatóság, 1903–1904, 22. p.
5. Id. Nagy Géza: *A Bethlen Kollégium Tudományos gyűjteményeinek története*. Minerva Irodalmi és Nyomdai Intézet, Kolozsvár, 1947.
6. Szabó T. Attila: *A darwini gondolat fejlődéséről (Evolúciós kultúra – kulturális evolúció)*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2011, 54. és 55. p.
7. Kertész József: *Elekes Károly 1844. március 22. – 1922. december 12.* Hazajáró Lelkek – Nagyenyedi Képek. P. Szathmáry Károly, Váró Ferencz művei és hivatalos iratok és kútforrások nyomán írta Kertész József. A szerző kiadása. Pátria Irodalmi Vállalat és Nyomdai Részvénytársaság, 1929, 145–150. p.

Nagy Ferenc

Elekes Károly, a természetismeretért buzgólkodó tanár (1844–1922)

A Nagyenyedet ismerő kísérő nem mulaszthatja el a városhoz látogató idegent elvinni a Bethlen Kollégiumban levő Természetrajzi Múzeumba. A hatalmas méretű termekben a szakszerűen elrendezett és karbantartást igénylő gyűjtemény gazdagsága meglepi a természetrajzi szertárakhoz szokott látogatót. Elismeréssel veszi tudomásul, hogy a múzeumot – az eredeti gyűjtemény 1848–49-ben történt teljes megsemmisülése után – nagy részben két kollégiumi tanárnak, Herepei Károly és Elekes Károly hozzáértő, áldozatkész és kitartó munkája hozta létre.

Kettejük közül Herepei Károly (1817–1906) neve az ismertebb, aki a nagyenyedi kollégium gimnáziumának vegytan- és matematikatanára volt 1854–1896 között. Jelentős régészeti és geológiai gyűjtőmunkát végzett, Erdély nagy részét bejárva oly értékes őslénytani sorozatokat (főleg a puhatestűekből és tüskésbőrűekből) hozott haza gyűjteményébe, hogy azok az enyedi kollégiumi múzeumot szakkörökben is jól ismertté tették. Tudományos munkásságának eredményeit Alsófehér vármegye monográfiájának földtani és ősrégészeti fejezeteiben és több kisebb régészeti munkában foglalta össze.

Elekes Károly egyéniségét és munkásságát ma már csak poros aktacsomókból, nyomtatásban megjelent és kéziratban hátrahagyott munkáiból és a minden kollégiumi eseményt magukba foglaló „Értesítőkből” és előjárósági jegyzőkönyvekből lehet összeállítani. Volt múzeumi tanítványa és tanár utóda, Szilády



Zoltán is csak annyit mond róla tanári székfoglaló beszédében [19, 20. p.], hogy: (...) „Elekes Károly nevét az irodalomban két székfoglaló értekezése és az általa felfedezett és róla elnevezett bogárfaj a »Meleus Elekesi« teszi múzeuma mellett emlékezetessé.” (...) Egy kis terjedelmű munkában Szilády inkább a régebbi, már feledésbe merült tanárok munkásságára tért ki bővebben, és végzett hézagpótló munkát. Ez elegendő volt a kortársaknak ahhoz, hogy maguk elé idézhessék Elekes Károly alakját, ami ma már nem elég, a volt kollégiumi tanár egyéniségének, munkásságának, egész alkotó életének megelevenítéséhez.

A rendelkezésre álló adatok alapján megkíséreljük bemutatni a XIX. sz. egyik kimagasló erdélyi darwinistájának, a kollégium kiváló természettudományának alakját és munkásságát.

Elekes Károly 1844. március 22-én született Gyulafehérváron. Édesapja – idősebb Elekes Károly – gyulafehérvári református lelkész, aki az 1848/49-es szabadságharc idején nemzetőrként megszervezi a város védelmét, és oroszlan-része volt abban, hogy Gyulafehérvár súlyosabb kár nélkül vészeli át a nehéz időket, amikor számos erdélyi helység pótolhatatlan károkat szenvedett. Ekkor pusztult el a nagyenyedi Bethlen Kollégium régi épülete is. A fiú ekkor még csak 4–5 éves, de a történetek mély hatást gyakoroltak rá, és így értjük meg a felnőtt Elekes Károly bátor kiállását a későbbi viszontagságos időkben. Édesanyja – Pap Julianna – anyai ágon német származású volt, így a családban a gyermekek egyaránt használták mindkét nyelvet. A német nyelv tökéletes tudása később döntően befolyásolta életpályája alakulását, többek között a külföldi ösztöndíj odaítélésekor is.

Elemi iskolai tanulmányait Gyulafehérváron kezdi meg, majd nyolcéves korában (1852-ben) édesapja az enyedi Bethlen Kollégium elemi iskolájába íratta be. Itt folytatja és fejezi be középiskolai tanulmányait is (1854–1861). Vegytan-matematika szakos tanára Herepei Károly, természettudományára pedig az a Jancsó József, akinek halála után utódként Enyedre került. 1861. június 29-én érettségi vizsgát tesz, majd a következő tanévben (1861–1862) kiváló eredménnyel fejezi be a „bölcseleti tanfolyam” III. évfolyamát. Ugyancsak Nagyenyeden iratkozik be a jogi tanfolyamra (1862–1864), majd annak elvégzése után a teológiára (1864–1866) [17, 1–4. p.]

Közép- és főiskolai éveiről alig van adatunk, de hogy derekasan dolgozott – tanúsítják iskolai bizonyítványai és főiskolai diplomái. Valamennyi érdemjegye „dicséretes”, amely az időben a legmagasabb minősítés volt. [17]

A nagyenyedi főiskolát elvégezve Kolozsvárra került, és az ottani református kollégiumban az 1866/67-es iskolai évben az V. osztály osztályvezető tanítója. Itt értesül az Erdélyi Főköormányzók (Gubernium) által meghirdetett állami ösztöndíj létesítéséről, és megpályázza az egyik kétéves németországi tanulmányi ösztöndíjat. Egyidejűleg kéri németországi útlevelét is, és október végén már Berlinben találjuk, ahol a Frigyes Vilmos Egyetemre iratkozott be. [17]

Ösztöndíja, mely az 1867/68 és 1868/69 egyetemi évekre szólt, nem volt nagy összeg, az évi 300 pengő forintból a berlini költségekhez viszonyítva csak helyes beosztással és fegyelmezett életmóddal lehetett megélni. Jellemző Elekes puritán életmódjára, hogy a rendelkezésére álló összeget jól beosztva, már nem szorul szülei segítségére. Irodalmi hagyatékában megmaradt ez időből szüleihez írt két levele (1867. nov. 3. és november 25. keltezéssel), melyben részletesen

tájékoztatja őket pénzügyi helyzetéről, egyetemi tanulmányairól és további terveiről, melyeket később meg is valósít. Berlinben még filozófiát is hallgat, de alapos tájékozódás után végleg a természettudományok mellett dönt, és a következő félévben, Jénában már csak ezeket választja. Tanárai közül itt a legnagyobb – és egész élete munkásságát meghatározó – hatást az állattan professzora, Ernst Haeckel (1834–1919) gyakorolta a fiatal egyetemi hallgatóra, aki vasszorgalommal sajátítja el a jénai egyetemen nem csupán a kötelező, rendszeres állattani szakanyagot, hanem világhírű tanárának darwinista eszméit és következetes öntudatos magatartását is. [17]

A Berlinben kialakult tervéhez híven Elekest a következő, 1868/69-es egyetemi évben már a heidelbergi egyetemen találjuk, ahol tanárai a már akkor világhírű Hermann von Helmholtz (1821–1894) fizikus, Wilhelm Hofmeister (1824–1877), a növénytan professzora, a szintén nagy hírű sejtfiziológus és embriológus. Itt érzi magát igazán elemében a fiatal Elekes. Kora hajnaltól késő éjszakáig tanul és dolgozik, most látja hasznát tökéletes német tudásának. Nappal az egyetemen és a könyvtárban olvas és jegyzetel, este pedig lakásán rendezi és másolja a gyűjtött anyagot. Az egyetem laboratóriumaiban bővíti gyakorlati ismereteit, tanulja a mikroszkóp kezelését, elsajátítja az állati és növényi mikroszkópi metszetek készítését, a növények és állatok különféle preparálás módszereit, és megismerkedik a korszerű szakirodalommal.

Szülei tanácsára és csekély segítségükkel 1869 tavaszán több hétig tartó utazást tesz Hollandiában, Franciaországban és Angliában. Párizsban és Londonban idejét a világhírű múzeumok természetrajzi osztályán tölti (főleg a Louvreban és a British Museumban) a múzeumok szakanyagát és felszerelését, berendezését tanulmányozva. A látottakról jegyeteket készít, amelyeknek később nagy hasznát látja a Bethlen Kollégium múzeuma növény- és állattani részlegének szervezésekor. Ismeretei állandóan gyarapodnak, látóköre fokozatosan tárgul, és kialakul a darwinista szemléletű Elekes, aki vasszorgalmának, törhetetlen munkabírásiának és józan logikájának köszönhetően már fel van fegyverkezve a korszerű természettudományi ismeretekkel is.

Vizsgái letétele után, 1869. december 30-án kapja meg a marosvásárhelyi református kollégium meghívását. A kollégium természetrajz–vegytan tanszékére szóló meghívását elfogadja, és állását hazaérkezése után el is foglalja, majd az erdélyi református kollégiumok hagyományához híven, 1870. szept. 6-án megtartja beköszöntő beszédét *A természetőrök egysége* címmel. [3] Beszédét öt fejezetre tagolta. Az első fejezetet bevezetésnek szánja, ebben a természettudományoknak a megelőző évtizedekben megtett rohamos fejlődéséről és jelentőségéről számol be. A természettudományoknak az iparban, a mezőgazdaságban, az orvosi tudományokban, a közlekedésben és a mindennapi életében játszott

szerepéről szólva megjegyzi: „(...) ám én mindenek fölött legfőbb becsét abban találok, hogy igazságot tanít, hogy elűzi azon sötét fellegeket, melyek évezredek óta az emberiség szemét elhomályosították, hogy világít azon az úton, melyen előre mennünk és melyen az eljövendő nemzedékeknek minket követniük, túlhaladniuk kell.”

A II. fejezetben a természeti erők kölcsönhatásáról értekeznek, és az évszázad egyik legjelentősebb természettudományi felfedezésének, az anyag és energia („az erő”) megmaradásának és átalakulásának törvényét tekintik: „egyetlen olyan vegyi vagy fizikai folyamatot sem ismerünk az egész természetben, amely az anyagot megsemmisítené. Egyik alakból a másikba alakul át szünet nélkül minden.” (...) A legáltalánosabban elterjedt jelenségnek az anyag mozgását jelöli meg, és hozzáteszi: „Semmi sem nyugszik, semmi sem állandó, és semmi sem tette a természet egybefüggését oly tisztán láthatóvá, mint az anyagnak a körforgása, főleg az anyagcsere, mely a szerves világot a szervetlennel, az élettelen testeket az élővel összekapcsolja.”

A különféle energiaféléseket (a hő-, fény-, mágneses, elektromos, vegyi és gravitációs energiát) felsorolva megállapítja, hogy „ezek az erők »egymásból« keletkeznek, és egymással »mennek által«, és nem egyebek, mint az anyag mozgási állapotai, és hogy „általában a természet erők lényege nem egyéb, mint a mozgásnak különböző nemei”.

A következő lapokon a szakember alaposságával és biztonságával fejti ki az anyag és energia megmaradásának (apadhatatlanságának) elvét, és rámutat, hogy ez a tétel tisztán empirikus fogalom, mely a természettudomány számtalan tapasztalatán alapszik. Egyszerű eszközökkel és világos logikával vezet rá hallgatóit a tapasztalatból általánosan ismert tények felsorakoztatásával a hőenergia és az anyagrészecskék mozgása közti összefüggésre. Közvetlen stílusa és könnyen érthető okfejtése lehetővé teszi a szakmailag felkészületlen hallgatóság számára is a probléma követését és megértését anélkül, hogy az előadó figyelmen kívül hagyná a legszigorúbb tudományos színvonalat. Adatait korának legnevesebb szakembereitől kölcsönzi, olyan úttörő tudósok nevét idézi – akik ma is a természettudományok kimagasló alakjai –, mint Lavoisier, Helmholtz, Kirchhoff, Huyghens, R. Mayer, Joule, Rumford, Day, A. Fick és sokan mások. Előadását mesterien építi fel, végig érdekes és lebilincselő. Galileit idézve rámutat, hogy „a természet könyve a matematika nyelvén van írva”, és megállapítja, hogy a modern természettudomány legfőbb érdeme az, hogy látszólag összefüggésben nem lévő dolgok között ok-okozati kapcsolatot mutat ki. Tételét az anyagmozgás és a hőenergia közt levő kapcsolat felfedezésével igazolja, és történeti keretbe ágyazva mutatja be a megoldáshoz vezető utat. Bíráló szemmel tárgyalja a hő fogalmát meghatározó természettudósok

idevágó meghatározásait, és Gmelint idézve megjegyzi: „Valóban – ezek a definíciók korántsem mondhatók a tiszta meghatározások példányképeinek.”

A kérdés alapos és élvezetes taglalása végén megállapítja, hogy a hőenergia nem más, mint mozgásjelenség, és „mennyisége egyenes arányban áll azzal a folyamattal, amelynek következtében létrejött (...) legyen bár e folyamat sűrűlés vagy ütés, légnemű testek összenyomása vagy elektromos folyamat”. Miután a hő keletkezését visszavezeti a molekulák mozgására, megállapítja, hogy az előadás elején felsorolt mindenik energiaféleség másikká átalakítható, és hogy az átalakulás mennyiségi törvényeknek van alávetve, „amennyiben egyik erő bizonyos mennyiségének eltűnésekor valamelyik másikból mindig pontosan meghatározott mennyiség lép föl.”

Amikor R. Mayert idézve leszögezi, hogy a természeti erők kölcsönhatásának a lényege az energia szüntelen átalakulásában rejlik, amelynek során az egyik energiafajta mintegy felváltja, helyettesíti a másikat, és hogy összességük a mozgásjelenségekre vezethető vissza, hozzáfűzi: „merész állítás!” Hozzátehetjük: 1871-ben valóban az is volt!

A fejezet végén hangsúlyozza a fizikai és kémiai jelenségek vizsgálata során alkalmazott ok-okozat törvényének jelentőségét, és Helmholtzt idézve, arra a következtetésre jut, hogy a természetben létezik egy munkavégzésre alkalmas energiakészlet, amelynek mennyisége meg nem változtatható, és örökkévaló éppúgy, mint az anyag mennyisége. Így zárja a fejezetet: „Ezen elv képezi a régi és a modern természettudományok közti válaszfalat.”

A III. fejezet címe: *A természeti erők kölcsönhatása a Földön* világos, tömör és vonzóan érdekes összefoglalása a különféle energiafajták kölcsönös hatásának és összefüggésének az élettelen és élő természetben. Elsőként a hőenergia munkáját mutatja be a szervetlen (élettelen) természetben. A szelek és a tengeráramlások keletkezése, az éghajlati övek kialakulása és jellegzetességei után foglalkozik a felhők és jéghegyek képződésével, valamint hatásukkal a szárazföldek és a tenger egyenlőtlen felmelegedésében, a kőzeteknek a hideg és meleg változására történő elmállásával és a földrétegek képződésével.

Talán a legszebb, legköltoőbb az a része az előadásnak, amelyben a hő-, a fény- és a kémiai energiáknak a növény- és állatvilágra gyakorolt kölcsönhatását foglalja össze. Követhetjük az asszimiláció helyes és világos magyarázatát, megismerkedünk a levélzöldnek a fény áthasonításában játszott szerepével, és a napfény jelentőségével a növényvilág életében. A növény- és állatvilág kapcsolata után az embernek az élő és élettelen természethez való kölcsönös viszonyát mutatja be. A fejezetet az anyag- és energiacsere ismertetése és jelentőségének méltatása zárja, rámutatva, hogy az anyag és energia megmaradásának és átalakulásának törvénye a biológiai jelenségek területén is érvényes.

Ez a fejezet bizonyítja legjobban Elekes Károly kiváló szakmai felkészültségét, széles látókörét, tömör és világos előadásmódját, materialista gondolkodását.

A IV. fejezet címe: *A természeti erők kölcsönhatása a Világmindenségben*. Kiindulásul ismerteti a Kant–Laplace-elméletet, amely akkor az egyedüli helytálló, tudományosan megalapozott kozmogónia volt, majd a színképelemzés eredményeinek jelentőségét hangsúlyozva bizonyítja, hogy naprendszerünk ugyanazon elemekből áll, melyek a Földön is megtalálhatók. Amikor a Nap sugárzó energiájáról beszél, rámutat annak megmaradására, elpusztíthatatlanságára, örökös átalakulására, valamint a Naprendszer és a csillagok világának óriási anyag- és energiamennyiségére, a világmindenség végtelenségére is. Ezt a kozmikus erőt (a Nap gravitációs és hőenergiáját) tekinti minden természeti jelenség energiaforrásának, amely Földünket, és mindazt, ami rajta van, mozgásban tartják.

Az V. fejezetben – az előző fejezetekben elmondottak alapján – megállapítja, hogy a mozgást, minden jelenségben megtalálhatjuk, „a tér és idő végtelensége pedig megfoghatatlan az emberi értelem előtt.” Összehasonlítva az emberiség történelmét az idő végtelenségével, rámutat az emberiség fejlődésének (Elekes a tökéletesedés kifejezést használja) végtelen lehetőségeire.

Itt, a befejezésben a végtelenségről és fejlődésről szóló lapokon jelentkezik erőteljesen a darwinista Elekes Károly: „ugyanazon eszmék ezek, mint Darwinéi. Adjatok csak egyetlen növényi sejtet, és földízítem a Földet az erdők és mezők virágaival. Mert e sejtben a Nap el fogja végezni a maga munkáját, s a többiről majd gondoskodik az örök fejlődésnek nagy törvénye, hogy a legegyszerűbb életalakot végtelen fejlődésben hovatovább mind magasabb rendű és változatosabb alakzatokká fejtsse ki.” [3]

Marosvásárhelyen a fiatal tanár nagy lelkesedéssel és lendülettel kezdi meg nevelői munkáját. Az első iskolai év elején – 1870. november 31-én – már népszerű tudományos előadást tart a Jótékony Nőegylet által rendezett felolvasó estélyen *A lét küzdelme a természetben* címmel. Előadása nagy visszhangot és érdeklődést váltott ki a város lakosságában, ezt bizonyítja, hogy a helybéli „Székely Hírlap” folytatásokban közli még az év decemberében (Marosvásárhely, 1870, 98–104 sz.). Elekes Károly becsületességére és szakmai önérzetére jellemzők a lap szerkesztőjéhez intézett sorai, melyeket kérésére a lap az első folytatás előtt közölt: „tudatni kívánom, hogy ez a szöveg nem egyéb, mint Haeckel Ernő jénai egyetemi tanár *Natürliche Schöpfungsgeschichte* című művéből egynéhány főbb eszmének, a darwinizmus alapján kivont és felolvasásom igényei szerint idomított kidolgozása.” [4]

Az előadás sok barátot és rajongó tisztelőt szerzett Elekesnek, de sok ellenséget is. A támadásokat higgadtan, világos logikával, a tények felsorakoztatásá-

val, a nyilvánosság előtt veri vissza. Ragyogó vitázó, közönsége nemegyszer megtapsolja. Az utolsó bekezdés jellemző humanista hangvételére: „Mert most – mintha szándékosan dolgoznánk ellene a természet törvényinek, mintha szándékosan akarnánk akadályozni a természetnek – a mint más lényekre, úgy az emberre is kiható nemesítő munkásságát, mintha nem akarnók megérteni, hogy az emberi életben a létért való küzdelemnek egészen a lélek (szellem) és nem az önáltatásnak, s mindenekfölött nem a gyilkoló fegyverek küzdelmeivé kell lennie, és mintha szándékosan dugnók be füleinket a természettudomány azon kiáltó szava előtt, mely azt sürgeti, hogy az ész nemes erejét hagyjuk utódainkra, legdrágább örökségül.”

„Minket a létért folyó küzdelemben csak egy út vezethet győzelemre, s ez a természet törvényei tiszta ismerete által vezetett életnek útja. Ezért oly fontos az ember természetben való, igaz helyzetének a megismerése. Mert nem kell azt hinnünk, hogy mi kivételt képezünk a természet törvényei alól. Most a darwinizmus s a belőle kivont tanok sürgetik az önismeretet, s egyszersmind megmutatják annak útját is.”

Elekes Károly tetterekészségére és vitázó kedvére jellemző, hogy kiáll tanártársa, Mentovich Ferenc védelmére. Ekkor tiltották be Mentovichnak *Az új világnézet* című könyvét, mely első ízben 1863-ban jelent meg. Ebben a művében a szerző a materializmus eszméit népszerűsítette. Elekes a „Kelet” című kolozsvári napilap tárcarovatában méltatja Mentovich könyvét, és visszaveri a darwinizmus ellenfeleinek támadását. [5]

Még ugyanebben az iskolai évben megkezdí Ernst Haeckel *Természetes teremtetéstörténet* (*Natürliche Schöpfungsgeschichte*) című művének fordítását a második kiadás alapján (1870). Kéziratban: „Szándékomban volt Haeckel munkáját lefordítani a magyar olvasóközönség számára (...). De midőn (...) ezer tervemet illetékes helyen följajlottam és fordításom kiadhatására támogatást kértem, visszautasítottak, azt adván okul, hogy e könyvet – némely erősen támadó és túl szabad részletei miatt – ki nem adhatják. Így állott nálunk a világ a tudomány szabadsága dolgában 1870-ben, tanári pályám kezdetén.”

Az év végén mégis lefordította a mű „rövid kivonatát” (644 kézírásos lap) a maga élvezetére. [9]

Marosvásárhelyi éveiben (1870–1873) lázasan dolgozik, tanári munkája mellett főleg a tudomány népszerűsítéséből veszi ki részét. Előadásokat, felolvasásokat tart. Hagyatékában a következőket találjuk: *Világosság és élet; Az ivóvízről; Földünk hőviszonyairól*. [6, 7, 8] Ezenkívül foglalkozik Rudolf Virchow munkásságával.

1873. november 30-án az erdélyi református gimnáziumi tanárok 10. vándorértekezletén a marosvásárhelyi kollégiumban előadást tartott *A vegytan tanítása* címmel. [11] Ha irodalmi hagyatékában csupán ez az egyetlen dolgozat maradt volna fenn, ez is elegendő volna a tanár Elekes Károly megismeréséhez.

Értekezése abból az alapelvből indul ki, hogy a természettudományok tanításában a tapasztalaté a vezető szerep, és rámutat arra a körülményre, hogy – főleg a fizikát és a kémiát – iskoláinkban nem ilyen szellemben tanítják. Fel tárja a vegytan tanításának akadályait is, amelyek egy része magában a vegytan természetében rejlik (a kémia tételeihez nem vezet el „közönséges élettapasztalatunk”), más része a taneszközök célszerűtlenségében keresendő.

Bírálja az iskolákban használt tankönyveket is, azok hagyományos „szótárszerű” beosztását, bennük az induktív logika és a pedagógiai elvek hiányát. Világosan látja a vegytan előadótermék és eszközök hiányának káros voltát, és a tanszemélyzet olykor nem megfelelő felkészültségét.

A helyzet orvoslására Elekes azt javasolja, hogy az iskolák tantervébe iktassák be célszerűbben a vegytant, és tanítsák azt annak természetéből „önként folyó módszer szerint.” A vegytan oktatásában három fokozatot különböztet meg:

1. Az elemi fokot, melynek feladata – szerinte – a vegytani szemlélet kialakítása, módszere pedig minél több kísérlet bemutatása, hogy a tanulók jól elsajátíthassák a vegytani alapfogalmakat.

2. A magyarázó vagy elméleti fokot, amelyben logikailag kell rendszerezni az előző fokozaton megismert kémiai jelenségeket és az azokban rejlő törvényeket, azok összefüggéseit. Megemlíti, hogy kevés a tankönyv, és utal az általa használt kézikönyvekre.

3. A gyakorlati fokot, amelynek helye szerinte a reáliskolákban, a főiskolákon és az egyetemeken van.

A fenti beosztásban Elekes – ha többé-kevésbé spontán módon is – a megismerés folyamatának helyes útját követi: „az eleven szemlélettől az absztrakt gondolkodásig, és ettől a gyakorlathoz.”

1873-ban a nagyenyedi Bethlen Kollégiumban Jancsó József (1821–1873) halálával megüresedett természettan-vegytan tanszékre Elekes Károlyt, az enyedi alma mater volt növendékét hívják meg. A meghívást Elekes örömmel fogadja, hiszen ezzel régi vágya teljesült – szeretett iskolájában taníthat!

Meghívása nem volt véletlen. A fiatal tanárt már jól ismerték Erdély-szerte kiváló tanári munkájáról, de kulturális-társadalmi tevékenysége is feltűnést keltett. Emberi tulajdonságait is nagyra becsülték, az egyházkerület és a kollégium előljárósága alapos mérlegelés után döntött Elekes mellett, nagy reményeket fűzve munkájához. Nem volt kevés az, amit vártak tőle. Az 1848–49-ben elpusztult régi épületben megsemmisült a nagynevű tanár elődök – főképpen

Benkő Ferenc és Zeyk Miklós – munkásságának minden eredménye. Egy olyan szaktanárra volt szüksége a kollégiumnak, aki a geológus–paleontológus Herepei Károllyal együtt felélessze a természettudományi múzeumot, és a kor színvonalának megfelelő szintre fejlessze. Mivel ekkor a kollégium anyagi nehézségekkel küzdött, olyan friss erőre volt szükség, amely mint szervező és vezető egyéniség is megállja a helyét, és iskolája sorsát saját ügyének tekinti.

Ebben az időben a Bethlen Kollégium gimnáziumában a végleges, rendes tanárok száma hét volt. Nagy megtiszteltetésnek számított tehát a fiatal – 30 éves – Elekes számára a meghívás. Állását 1874-ben foglalta el, és tanszékének ellátásán kívül az állat- és növénytan gyűjtemény felügyeletét is rábízta. Ezenkívül a Kolozsvárról 1858 őszén Nagyenyedre költözött – négy évfolyammal működő – Tanítóképző Intézet ideiglenes igazgatásával is megbízták. Beköszöntő beszédét 1875. június 27-én tartotta *A fény hatása az élő természetre* címmel. [12] Nehéz megfelelő szavakat találni az írás méltatására. Benne van e kis remekműben mindaz, amit az 1870-es években egy kiváló, a kor általános színvonala felett álló szakember elmondhatott erről a kérdéssel, mindaz, amit még a XX. század elején is egyáltalán mondani lehetett róla a művelt nagyközönség előtt. Elekes lépésről-lépésre eleveníti meg annak a kozmikus erőnek a hatását, amelyet napfénynek ismernek. Felhasználja kora szakirodalmának legújabb eredményeit, és adatokkal, kísérletekkel magyarázza és bizonyítja a napfénynek a növény- és állatvilágra, az ember mindennapi életére és élettelen környezetére gyakorolt hatását.

Most veszi hasznát igazán tájékozottságának, hatalmas ismeretanyagának, eddigi tanári és előadói tapasztalatának. Élvezetes nyelvezete plasztikusan eleveníti meg mondanivalóját hallgatói előtt. Egész beszédén végighúzódik a fejlődéstan alapelve. Tényekkel bizonyítja állításai helyességét, és előadásának tartalma, szerkezete, megkapóan szép stílusa, művészi hasonlatai mind egy rendkívüli egyéniség, egy kiváló tanár tulajdonságait mutatják. Az elmondottakat legjobban tulajdon szavaival érzékeltethetjük.

Bevezetésként mondja: „A természet folytonos megújulásának (...) az örökös fejlődésnek eszméjével köszöntlek, mélyen tisztelt gyülekezet! Nemes ifjúság!” (...) Majd így folytatja: „(...) semmi elő nem áll és semmi el nem enyészik, hanem minden kezdet és minden vég, egyszersmind kezdet is.” Ezek után tömören, megkapóan beszél a napfény és a földi élet kapcsolatáról, hangsúlyozza a természet törvényeinek igaz voltát, majd végül megjegyzi: „a legszebb költészetet az igazságban találjuk meg.” [12]

Érdekes és szép a napfény növényvilágra gyakorolt hatásának a leírása. Számtalan példával mutatja be a növények mozgásjelenségeit, a napfény hatását a növekedés és az anyagcsere folyamatára. Részletesen beszél az áthasonítás –

az asszimiláció – folyamatáról, helyesen magyarázza meg a zöld színtestek és a klorofill szerepét a szerves vegyületek képződésében. Rámutat arra, hogy a növények sejtes szerkezetének mi a jelentősége a fotoszintézisben, és arra, hogy a termodinamika tételei érvényesek erre a folyamatra is. Nyelvezete színes, a XX. század embere is élvezettel olvashatja, csupán a ma már elavult szakkifejezéseket kell az olvasónak behelyettesítenie a ma használtakkal (például: széneny – szén, éleny – oxigén, köneny – hidrogén, légeny – nitrogén, szénsav – szén-dioxid, a fény törékenysége – a fénytörés, erő – energia, világosság – fény stb.) Minden állítását kísérlettel igazolja. Priestley, Sachs, Pfeffer, Boussingault, Leibig ma már klasszikussá vált kísérleteiről beszél. Gondolat-vezetése könnyen érthető, logikus. Igyekszik minél teljesebb képet adni, felhasználja gazdag fejlődéstani, összehasonlító anatómiai, ökológiai és fiziológiai ismereteit. A napfénynek a növényvilágra gyakorolt hatása után részletesen tárgyalja a növény- és állatvilág kapcsolatát, az anyag és energia körforgását a természetben, majd az állatvilágból vett példákon mutatja be a fény hatását az állatokra és az emberre. Helmholtzt idézi: „Olyan körfolyamatot találunk itt, mely újból és mindig csak a nap sugarai behatása folytán örök erő (energia) és élet forrásának látszik.”

Jellemző az előadás befejezése: „Hadd legyen a hely (...) most miáltalunk majd az eljövendő nemzedékek végtelen hosszú láncolata által (...) az értelmi világnak megostromolhatatlan erőssége, hadd legyen a nagyenyedi Bethlen Főtanoda az igazságnak fölszentelt temploma!” [12]

Ettől kezdve Elekes Károly a Bethlen Kollégium tanára, és az is marad nyugalomba vonulásáig. Az itt töltött, eredményekben gazdag, majdnem 30 évben (1874–1901) töretlen munkaerővel oktat, nevel, szervez és – ha kell – harcol az iskolájáért.

Székfoglaló beszédei már rámutattak, hogy szaktárgyait milyen szellemben taníthatta. Kétségtelen, hogy Elekes materialista volt, de az ösztönös természet-tudományi materializmus híve volt. Gondolkodására a dialektikus elemek is jellemzők: a természet jelenségeit kölcsönös összefüggésükben és feltételezettségükben szemléli; kezdi megérezni az ellentmondásokat a régi és az új, az elhaló és a születő egyidejű létezésében; a jelenségeket változásukban, mozgásukban, fejlődésükben vizsgálja.

Erdélyben a darwinizmus egyik előfutára és terjesztője volt. Ebben a szellemenben végezte oktató-nevelő tevékenységét is.

Tanári munkájáról gazdag anyagot találunk az előjárósági gyűlések jegyzőkönyveiben, a Kollégium értesítőiben, a Bethlen Kollégium legújabb történetében (1896), és fiának – Dr. Elekes Károlynak – édesapjáról írt tizenöt oldalas [17] életrajzában.

A tanítóképző ideiglenes igazgatójának működésével felettes hatósága meg lehetett elégedve, mert miután a rendbe szedett intézetet tanártársának, Nagy Lajosnak átadja, új feladattal, a rektor-professzorsággal bízzák meg. Feladata nemcsak a kollégium vezetése, hanem zilált anyagi ügyeinek rendezése is. Éppen ezért a szokásos hároméves ciklus után megbízatását még egy évvel meghosszabbítják, így a kollégium legfőbb tisztségét négy éven át tölti be az 1878/79-es és az 1882/83-as tanévben. Tevékenysége így még jobban összefonódott a kollégium történetével, és munkáját híven tükrözik az évenként elmondott rektor-professzori beszédei.

Elekes Károly hű maradt elveihez, nézeteit nem változtatta, azok csupán elmélyültebbé, körültekintőbbé, finomabbá és pontosabbá váltak. Ezt az Elekest állítja élénk felettes hatóságának, az Igazgató Tanácsnak felhívására előterjesztett tankönyvbírálata is. [13] Miután a rá jellemző alapossággal szakszerűen eleget tesz a megbízatásnak, és mintaszerűen, világosan rámutat az említett tankönyv érdemeire és hiányosságaira, bírálja az érvényben levő tankönyveket és a *Szervezeti javaslat* helyesbítését ajánlja. A tankönyv méltatásakor hangsúlyozza: „(...) nem találjuk meg azon száraz leírási modort, mely – nem csoda – a tanulók legnagyobb részét el szokta riasztani a természetrajz tanulásától, hanem ezt lehetőleg kerülve, az állatvilág alakjai változatosságának eleven feltüntetését, az azok között levő összefüggés világos kimutatását tűzi ki célul.”

Miután a sebész alaposságával boncolva megvizsgál minden szakkérdést, rátér az elemzett mű stílusára, és helyesli, hogy „nem erőlteti a magyarosított, nyelvünk természetével összeférhetetlen műkifejezések használatát.” Tanácsot ad a szükséges szemléltetőeszközök beszerzésére és készítésére, megemlítve a külföldről hozható legjobb faliképek és gipszminták forrását. Hangsúlyozza a kísérletek fontosságát, a fajkeletkezés elméletének jelentőségét a természetrajz oktatásában, és hozzáteszi: „Bármit tanítunk, a jelenkor tudományos színvonalán tanítsuk azt. (...) művelődésünk haladása csak úgy lehetséges, ha nyíltan hirdetjük az általános igazat, még az iskolában is. (...) A fajok keletkezésének kérdése önkénytelenül is fölmerül a gondolkodó tanulóban, és ezt válasz nélkül csakugyan nem hagyhatjuk. (...) Mert hiszen az ember is a természetben él – mint rész az egészben – és épp úgy a természet műve (...) mint (...) bármely más élő szervezet, teljesen tőle és törvényeitől függ. A természettudomány feladata pedig nem egyéb, mint úgy fogni fel a természetet, mint egy benső erőktől mozgatott és éltetett egész. És így a gimnázium, melynek célja nem állhat ellentétben a tudomány céljaival, az igazak megismertetésével, a feladatot – akár általános műveltségre, akár egyetemre előkészítő intézet gyanánt fogjuk föl – tekintetén kívül nem hagyhatja.” [13]

A fenti szövegrészekből világosan bontakozik ki a tanár Elekes Károly. Ámde nem volna teljes ez a kép, ha nem említnénk meg egy másik, rendkívül fontos tevékenységet is, amely a természetrajzi múzeum újrászervezésére és fejlesztésére irányult. Elekes ezen a téren is maradandót alkotott. Egykori tanára, Herepei Károly, bár rendkívüli elfoglaltsága – gimnáziumi és főiskolai tanári munka, a kollégium erdőgazdálkodásának felügyelete (1869–1873) – nem tette lehetővé, hogy tehetsége és szándéka szerint foglalkozzék a múzeum fejlesztésével. Nagyenyedre érkeztek Elekes átveszi az állat- és növénygyűjtemény vezetését. A régi épület egy kis szobájában szomorú kép fogadja. Itt volt elhelyezve a természetrajzi gyűjtemény. Összesen 1288 állat és 3 növény szerepelt a leltárban, de a valóság még sivárabb volt, ti. az állatok a tűzvész és a szakszerűtlen gondozás következtében tönkrementek, és ki kellett őket selejtezni, a növénytár pedig gyakorlatilag nem létezett. A leltárnak csupán egy értékes darabja volt, a Jancsó József által Párizsból – Oberhausertől – 350 pengő forintért 1856-ban hozatott mikroszkóp.

Nem veszi el a kedvét, hanem ezen a téren is megmutatja kiváló szervező képességét. Az előjárósági gyűléseken megszerzi a Természetrajzi Múzeum anyagi alapját, a költségvetésben évi 300 pengő forintot biztosítva a múzeum fenntartására és fejlesztésére. Mint rektor-professzor úgy rendezi a kollégium anyagi ügyeit, hogy a jövőben is biztosítsák a költségvetés alapját, így huzamosabb időre lehetővé teszi egy kollégiumi vadász és egy preparátor alkalmazását, akik a múzeumi anyag gyűjtésében és szakszerű kikészítésében nyújtottak határozó segítséget. Az állatcsontvázak megfelelő preparálásába és a gyűjtő, konzerváló és meghatározó munkába bevonja az érdeklődő tehetséges tanulókat is. Több éven át nagy segítséget nyújtanak: Gyulai Demeter Kálmán – később az enyedi kollégium segédtanára, majd a marosvásárhelyi természetrajztanár, Sajtos Károly, aki főleg a növénygyűjtésben tűnt ki, Fenichel Sámuel az Új-Guinea-kutató, Ferenczi Géza, Mihelyes Károly, Albrecht Lajos és még sokan mások.

A céltudatos, kitartó munkának meg is lett az eredménye. Az állandóan gyarapodó gyűjtemények, a Herepei vezette ásvány-, kőzet- és régiségtár és az Elekes felügyelete alatt álló állat-, növény- és földrajzi gyűjtemények számára már szűknek bizonyult a régi épületben levő helyiség. Innen 1886-ban költöztették át az új épület első emeleti tágas termeibe a két gyűjteményt. Oda, ahol ma is találhatók. Az Elekes létrehozta állat-, növény- és földrajzi részleg fokozatos fejlődését a következő számadatok szemléltetik:

	1865–1874 (Elekesig)	1874–1887	1887–1896
1. Állatgyűjtemény	1288	8419	14 640
2. Növénygyűjtemény	3	3303	4414
3. Taneszközök	–	216	282
4. Bútorok, eszközök, anyagok	30	241	272
5. Ásványgyűjtemény a földrajz tanításához	–	96	118
Földrajzi taneszközök	–	19	89
Összesen:	1321	12 294	19 815

A kollégium gimnáziumának igazgatója, Váró Ferenc már bizakodva jelenthette az erdélyi református tanárok 1889-ben Nagyenyeden tartott értekezlete alkalmával „a még kissé szegényes földrajzi taneszköztárral együtt két teremben és egy dolgozószobában 155 m² padlóterületen foglal helyet. A gyűjtemény ma körülbelül tízszerre gazdagabb, mint 16 évvel ezelőtt, amikor Elekes Károly tanár vette kezelés alá. (...) Leggazdagabb az ornitológiai részleg, melyben néhány külföldi faj mellett vidékünk faunája teljesnek tekinthető – és az entomológiai rész, ez utóbbiban mintegy 4000 darab új szerzemény beiktatása munkában van. A gyűjteménynek főként ezen részére nézve intézetünk csereviszonyban áll a nagyszebeni állami gimnáziummal. Nagy értékűek a borszeszes készítmények és a csontvázpreparátumok.” Mindezen adatokról a követésre méltó pontossággal vezetett naplók és leltárak tanúskodnak. [21]

Herepei Károly 1896-ban történt nyugdíjazásakor Elekes veszi át az ásvány-, kőzet- és régiségtár rendkívül gazdag leltárát is, amely akkor 15 716 darabot tett ki. Így alakult ki az egységes Természettajzi Múzeum és Régiségtár. Ezután is töretlen lendülettel tanít, gyűjt, preparál, határoz és cserél, szakadatlanul gazdagítva szeretett múzeumát. A meghatározásokhoz szükséges szakirodalom alapján tanítványai számára *Rendszertani tanulmányok* címmel 455 oldal terjedelmű állat- és növényhatározót készít, amelyben a múzeumban szorgoskodó famulusok anyanyelvükön tájékozódhattak az általuk gyűjtött növények és állatok rendszertani hovatartozásáról, és azokat pontosan meghatározhatták. Az így gyűjtött anyagot tanáruk felülvizsgálta, és a múzeumnak ajándékozott példányokat besorolta a múzeum leltárába. Minden szabadidejét múzeumi dolgozószobájában töltötte. Kiváló minőségű állatcsontvázak, különösen szép madár- és emlőskészítményei tanúskodnak mesteri hozzáértéséről.

Így keletkezett, fejlődött és vált híressé fokozatosan a Bethlen Kollégium múzeuma, ahol – Herepei Károly és Elekes Károly szorgalmas és hozzáértő tevékenysége révén – a tanulni vágyó természetrajongó ma is fejlesztheti tudását.

Elekes Károly nyugdíjazása (1901) után is hű maradt iskolájához, rendszeresen bejárt dolgozni. Rendezte a még fel nem dolgozott anyagot és kéziratait.

Szeretett városában élt 1922. december 12-én bekövetkezett haláláig. Kéziratait és személyi okmányait családja átadta iskolájának, amely azokat könyvtárában őrzi. „Küzdelmes, eredményekben gazdag szép élete volt!”¹

Felhasznált irodalom

1. *A Bethlen Kollégium legújabb története.* Nagyenyed, 1896. Kiadta a Főiskola Elöljárósága.
2. A nagyenyedi Ref. Bethlen Főtanoda Értesítői.
3. Elekes Károly: *A természetőrök egysége.* Tanári székfoglaló beszéd. Elmondta Marosvásárhelyen 1870. szeptember 6-án. Bethlen Dokumentációs Könyvtár, 345-ös sz. kézirat, I. kötet, 1–183. p.
4. Elekes Károly: *A lét küzdelme a természetben.* Elhangzott 1870. nov. 30-án a Jótékony Nőegylet felolvasó estjén. Megjelent a „Székely Hírlap” (marosvásárhelyi napilap) 1870. évf., 98–104. sz., 396., 400., 404., 408., 412., 420. p. 345-ös számú kézirat, Bethlen Dok. Könyvtár, II. kötet, 1–60. p.
5. Elekes Károly: Mentovich Ferenc *Az új világnézet* című munkájának méltatása. 1870. 345-ös sz. kézirat, Bethlen Dok. Könyvtár, II. k., 61–101. p.
6. Elekes Károly: *Világosság és élet.* 1871. 345-ös sz. kézirat, Bethlen Dok. Könyvtár, II. kötet, 103–127. p.
7. Elekes Károly: *Az ivóvízről.* 1873. 345-ös sz. kézirat, Bethlen Dok. Könyvtár, II. kötet, 129–158. p.
8. Elekes Károly: *Földünk hőviszonyai.* 1873. 345-ös sz. kézirat, Bethlen Dok. Könyvtár, II. kötet, 159–215. p.
9. Elekes Károly: *A teremtés természetes története.* 1873, Ernst Haeckel: „*Natürliche Schöpfungsgeschichte*” c. műve II. kiadásának (1870) fordítása. 345-ös sz. kézirat, Bethlen Dok. Könyvtár, III., IV. és V. kötet, 1–644. p.
10. Elekes Károly: *Eszmétredekek Virchow Rudolf után.* 1871. 345-ös sz. kézirat, Bethlen Dok. Könyvtár, VI. kötet, 1–295. p.
11. Elekes Károly: *A vegytan tanításáról.* Felolvasta az Erdélyi Református Gimnáziumi tanárok 10. értekeztetén, 1873 novemberében Marosvásár-

¹ Nagy T. Ferenc kézzel írt megjegyzése

- helyen. 345-ös sz. kézirat, Bethlen Dok. Könyvtár, VII. kötet, 1–110 p., lásd a Pál Károly neve alatt.
12. Elekes Károly: *A fény hatása az élő természetre*. Tanári székfoglaló beszéd, 1875. jún. 27. Nagyenyedi Ref. Főtanoda 1874/75 tanévi értesítője. 345-ös sz. kézirat, Bethlen Dok. Könyvtár, VII. kötet, 111–164. p.
 13. Elekes Károly: *A Thomé-Paszlowszky-féle Állattan bírálata*. Erdélyi Protestáns Közlöny, 1878., 31–36. 345-ös sz. kézirat, Bethlen Dok. Könyvtár, VII. kötet, 165–223. p.
 14. Elekes Károly: *Rektor-professzori tanévi zárójelentések*. 1878–1882. Nagyenyedi Ref. Bethlen Főtanoda, 1878/79–1881/82 tanévi értesítői. 345-ös sz. kézirat, Bethlen Dok. Könyvtár, VIII. kötet.
 15. Elekes Károly: *Rendszertani tanulmányok*. 1892., 345-ös sz. kézirat, Bethlen Dok. Könyvtár, X. kötet, 1–455. p.
 16. Elekes Károly: *Szőlőtermesztési jegyzetek*. 1907. 345-ös sz. kézirat, Bethlen Dok. Könyvtár, IX. kötet, 1–32. p.
 17. Ifj. Elekes Károly: *Elekes Károly tanár élettörténete*. 1937, 344-es sz. kézirat, Bethlen Dok. Könyvtár, 1937. nov. 27.
 18. Pál Károly: Az erdélyi ref. Gymnasiumi tanárok értekezleteiről. 1873. Magyar Tanügy, Budapest, I. évf., 1874, 52–65. p.
 19. Szilády Zoltán: *A Bethlen Kollégium és a természettudományok*. Székfoglaló beszéd, Nagyenyedi Ev. Ref. Főtanoda, 1903/1904 tanév értesítőjében.
 20. Turnovszky Sándor: Elekes Károly, a darwinizmus egyik első erdélyi népszerűsítője. Igazság (kolozsvári napilap), 1955. jan. 2., *Haladó hagyományaink* című rovatban.
 21. Váró Ferenc: *A nagyenyedi Bethlen Kollégium a közelebbi évében és ma*, 1889. Kötelezett előterjesztés az erdélyi ref. tanárok Nagyenyeden, 1889 jún. 2–4. napjain tartott rendes értekezlete alkalmából. Kolozsvár, 25. p.
 22. Vita Zsigmond: *A nagyenyedi kollégium múzeumának kialakulása és fejlődése*. Emlékkönyv Kelemen Lajos születésének nyolcvanadik évfordulójára. Tudományos Kiadó, Bukarest–Kolozsvár, 1957, 614–629. p.

Lőrincz József

Székelyszenterzsébet nyelvi monográfiája

Nagy Emma: *Székelyszenterzsébet tájnyelve a XX. században*,
Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda, 2012.

Nagy Emma, nyugalmazott nyelvszakos tanárnőnek jelent meg nemrég könyve Székelyszenterzsébet tájnyelvről. A több mint százhetven oldalas kiadványban a szerző szülőfaluja tájnyelvének aprólékos felleltározására, leírására törekedett. A tudományos igénnyel készített helyzetrajz a falu nyelvi állapotának láttelepe. A település történetének egy olyan pillanatában íródott, amikor a faluközösséget és annak nyelvét, magyarságát végveszély fenyegeti.

Székelyszenterzsébet Székelykeresztúrtól 8 km-re nyugatra, a Magyarós patak két oldalán fekszik, Hargita megye délnyugati csücskén. Neve 1332-ben fordult elő először a pápai tizedjegyzékben. Szent Erzsébetnek szentelt középkori temploma ma már nem áll. Orbán Balázs „partiumnak” nevezte a települést, mert „csak később lett a Székelyföldhöz, illetőleg Udvarhelyszékhez csatolva”. Ma közigazgatásilag Újszékelyhez tartozik. Eldugott falu, ahol számbeli-
leg egyre inkább kisebbségbe kerül a székely közösség a hajdan jobbágyként betelepített, egyre nagyobb teret nyerő cigánysággal szemben. 1992-ben 1103 lakosa volt, ebből 736 magyar, 361 cigány, 6 román. Zsidó Ferenc szociográfiai írása szerint 2002-ben a lakosság több mint 60%-a cigány volt (1126 lakóból 672 cigány). És ez a jelenség csak erősödik.

Jelenleg évente kb. két magyar, tizenöt cigány születik, és ez az arány megmarad az iskolai osztályokban is. Már cigány származású pedagógus is munkálkodik a roma lakosság szellemi felemelésén. Kincses Kálmán, a falu református lelkésze nagy hivatástudattal a szószékről – és más tevékenységével is (például barantázással) – a megmaradásért, a harmonikus együttélésért hadakozik. De a többi értelmiségi, a faluhoz kötődő pedagógusok is egyre többet tesznek a túlélésért, az önmentésért. Az előregedett magyar lakosság nagy része földművelésből, állattenyésztésből él. Nyomasztó gond, tabutéma körükben a számbeli fogyás. A falu számára pozitív magyarságélményt jelent ez a könyv is, megtartó erő az idő sodrában.

Beszédes, amit a copyright oldalon olvashatunk: Szerkesztette és lektorálta: Szabó Kálmán Attila (nyugalmazott tanár, a szerző öccse). Gondozta és sajtó alá rendezte: Nagy Domokos (a szerző fia). Támogatták a kiadást Újszékely Község Polgármesteri Hivatala és a székelykeresztúri Orbán Balázs Gimnázium 1961, 1966 és 1971-ben végzett vendiákjai. És más magánszemélyek is, akiket a

könyv ezen az oldalon nevesít, vagy akiknek köszönetet mond a szerző az előszó végén. Ebben a kontextusban a támogatás is tett értéket kap. A Nagyok, a Szabók és a többi támogatók áldozatkészsége azt bizonyítja, ők is egyetértenek a szerző kijelentésével: „Nagyon szép, magasztos és tiszteletre méltó dolog szeretni anyanyelvünket és tájnyelvünket, amelyen naponta fejezzük ki gondolatainkat, érzelmeinket”. Ezért ez a szép szellemi kaláka, ezért segítik a szerzőt „a globalizáció veszélyeztette szavakat, nyelvváltozatot virágcsokorként átnyújtani az utókornak”. Vajha egyre több falun született, vagy falun tanító pedagógus áldozatkészsége nyilvánulna meg a hagyományok gyűjtésében, átszármaztatásában, leendő falumonográfiák írásában!

Nagy Emma „adott és szerzett ismeretei” alapján írja le szülőfaluja tájnyelvét. Azon a véleményen van, hogy nemcsak a hangtani jelenségek különböző kiejtésének tökéletes rögzítésével lehet nyelvünk jelenlétét, fejlődését, változásait leírni, hanem más úton-módon is. A szerző a tudományos bemutatás mellett megközelíthetőségre, közérthetőségre törekedett, hisz elsődleges célközönségét Szenterzsébet mai és majdani lakói képezik. Mellettük – úgy érzi – a kolozsvári Bolyai Tudományegyetem magyar tanszékének hajdani tanárai fogják a kezét, és figyelő szemmel követik munkáját. Hisz valaha az ő irányításukkal ismerkedett a nyelv, a tájnyelvek világával.

A kötet tartalma szerint tankönyv is lehetne: „Kis magyar nyelvészet mindenkinek”. Tanáros, áttekinthető a szerkezete, logikus felépítése alkalmassá teszi erre. A könyv elején lévő „prelúdiumban” szociolingvisztikai célt fogalmaz meg a szerző: „Munkámat mindenekelőtt falustársaimnak, a régi és új nemzedéknek szánom. Bátorítani szeretném őket a tájnyelv használatára, megtartására, de binni szeretném, hogy könyvemet érdeklődéssel lapozza minden olvasó, aki szívügyének tekinti édes anyanyelvünket”.

Az előszó után a szülőfalu térben és időben való betájolása következik. Valamint a hely értékeremtő szellemének a megragadása, hisz a Nagykút a legnagyobb szárazság idején sem apadt ki, s a szomszéd falvaknak is tudott adni éltető vízből. Mint ahogy a falu tudott, tud adni szellemi értékeiből.

Az *Egy kis nyelvészet* gyűjtőcím alatt szó esik a nyelvről általában, a magyar nyelv helyéről a világ nyelvei között, a nyelv fejlődéséről, a nyelvről, mint a nemzet és az egyén éltető közegéről. A helyi tájnyelvről való értekezést a nyelv függőleges és vízszintes tagolódásáról, a beszédhangokról, a hangtani jelenségekről, az *e* hang túlterheltségéről szóló részek előzik meg.

A harmadik, legterjedelmesebb, *Székelyszenterzsébet tájnyelve* című fejezetből megtudjuk, hogy ez a tájnyelv a székely nyelvjárás része, azon belül is a székelykeresztúrhoz áll a legközelebb. A falu nyelvjárási félszigetként értelmezhető,

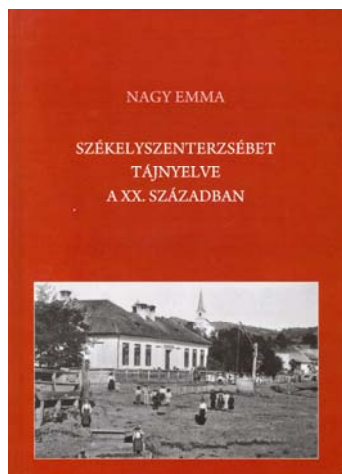
hisz két, nagyjából román lakosságú falu (Románandrásfalva és Sárd) közé van beékelődve, de ugyanakkor kapcsolódási felülete van a tömbmagyarsággal is. Az elszigetelten, széleken való elhelyezkedése miatt, a vízgyűű-elméletnek megfelelően egyedi realizációkat teremtő, hagyományőrző hely ez a település. Fontosnak tartja a szerző, hogy megjegyezze: mivel a szenterzsébeti tájnyelvben nincsenek sajátosan ejtett fonémaváltozatok, azt fonetikai jelek használata nélkül mutatja be. Egyéni gyűjtés eredményeként sok-sok példát sorakoztat fel a helyi tájnyelv feltárt jellegzetességeire: köznyelvi és tájnyelvi kifejezések összevetésével az *ő*-zésre, *á*-zásra, magánhangzó-cserélődésre, mássalhangzó-cserélődésre, a hangok lágy és kemény ejtésére, a szókészlet különböző változásaira. A jelenségeket tájnyelvi példamondatokkal is illusztrálja. Érdekesnek tűnik, hogy Szentersébeten az énekek éneklésekor nincs *ő*-zés. Sem templomi énekek, sem népdalok esetében!

Mintegy harminc oldalon keresztül következik a szenterzsébeti tájszótár, aztán szókincstani, alaktani megfigyelések. Csak a nyelv, az anyatájnyelv szerelme tudhat ennyi és ennyire aprólékos megfigyelést tenni szerelme tárgyával kapcsolatosan! Ezt olvasni kell, ízlelgetni.

A falubeli család- és keresztnevek, becenevek, a megszólítás, a köszönés formulái, rokonságmegnevezések rendszerében kalauzol a szerző, az étkezések, kölcsönkérés, házi mértékegységek, állatokkal kapcsolatos kifejezések, dűlőnevek világában. Nem tudni miért elmaradtak – hiányoltuk – a dűlőnevekhez fűződő magyarázatok. Mazsolaként teszik ízesebbé, kedvesebbé a tudományos adatok sorát a szenterzsébeti tájnyelvben ismert cigány kifejezések. A századokig tartó együttélés természetesen nyomot hagyott a falu nyelvhasználatában, akár kölcsönzések által is. Például: *Dikk, hol járok álmomba!* (Vagyis képzelődöm). Ízelítőt kapunk a gyermekmondókákból, szólásmondásokból. A könyv egy tájnyelvi szöveggel zárul, mintegy bizonyítandó, hogy a tájnyelvi változat nem értéktelenebb, mint a köznyelvi, irodalmi nyelv. Csak más. Csakúgy alkalmas hangulatos, érzékletes, színes közlések alkotására. Olyan nyelvi kód, amelyet érdemes tanulmányoznunk, átmentenünk az utókornak: „*Én osztán el kellett aggyam a fejőstebent, hogy kifizessem a kárnak felit, amit abajt jettömbe megígértem. De kifizettem, me ugyebár aszongyák, hogy minden Hajdó szavatartó, s én nem szeretöm a pörösködést.*”

A könyv zárómondataival szólva:

„Nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az anyanyelv megőrzésére irányuló nevelőmunkára, különösen az ifjúság körében. Minden szép szó, kincs és erő. A jó, zamatos tájnyelv a lelki együvé tartozást erősíti. Az anyanyelv ápolása mindennapi feladata minden jóérzésű magyarnak.”



A szövegtömb végén lévő tárgymutató tartalmazza a könyvben említett összes tájszót. Segít visszaszármaztatni azokat a székelyszenterzsébetieknek, akik teremtették őket. Úgy vélem, a könyv a szaktudomány számára is szolgálat értékes, izgalmas információkat.

A nyelv az én udvarom, az én váram. Szavakból is lehet múltat, jelent és jövőt építeni. Nyelvében él a nemzet, és az egyén is – üzeni könyvében Nagyné Szabó Emma. Nyelvmentő, tájnyelvmentő könyve az önmagunkért való küzdelem egyik eszköze. Adja Isten, hogy a hozzá fűződő remények beteljesüljenek!

Málnási Ferenc

Erdélyi irodalom – Nyugatról nézve

Az *Új Látóhatár* az erdélyi magyar irodalomról

Összeállította és bevezette Pomogáts Béla

Anyanyelvi Konferencia, Budapest, 2011

Mohó érdeklődéssel vettem kezembe a kötetet, egyrészt erdélyi magyartanárként, akinek Mikó Imre, Balogh Edgár, Láng Gusztáv tanára volt, Szabédi László nyelvtudomány munkájából vizsgáztam, Tamási Áron műveit, Dsida Jenő és Lászlóffy Aladár verseit, Sütő András prózáját, színdarabjait, Bálint Tibor, Szilágyi István, Pusztai János regényeit oktattam a kolozsvári Brassai Sámuel Gimnáziumban, Kántor Lajos – Láng Gusztáv irodalomtörténetét is felhasználtam magyar irodalomtörténeti óráimon. Tamási Áron és sok más erdélyi író, költő emlékmúzeumát, sírját fölkerestük irodalmi kirándulásaink során, képeket, dokumentumokat gyűjtöttünk erdélyi irodalmukról, Balogh Edgár, Bálint Tibor, Kacsó Sándor, Kallós Zoltán, Kántor Lajos, Kós Károly, Lászlóffy Aladár, Pusztai János, Varró Ilona és több más, jeles erdélyi író, költő diákjaimmal köszöntöttük, és fényképpel társított levelüket ma is őrizzük Irodalmi albumunkban.

Csak azt szeretném megemlíteni, hogy majdnem 50 évi magyartanári munkám során nem volt alkalmam az „emigráns”, a későbbi „külföldre szakadt hazánkfiak” véleményét, írásait olvasni, bemutatni tanítványaimnak, felhívni figyelmüket arra, hogy amit én elmondtam az órán – a saját véleményemet egy-egy regényről –, azt mások, irodalmárok, kritikusok hogyan látják Nyugaton. Úgy érzem, egyoldalú volt az a kép, amelyet tanítványaimnak átadhattam az erdélyi magyar irodalmunkról.

Most, nyugdíjasként marad ez az ismertetés, intés a kollégáknak, hogy felhívjam figyelmüket Pomogáts Béla kötetére, benne az *Új Látóhatár* című, a Münchenben megjelenő irodalmi és politikai folyóiratot bemutató, ismertető cikkére. A kötet válogatás e folyóiratban nyomdafestéket látott írásokból.

Mikó Imre *A romániai magyar életrajzi irodalom* című cikkében felsorolt műveket minden magyartanárnak ismernie kell/kellene. Illyés Elemér a romániai magyar szellemi élet kereteiről készített vázlatot, benne a nemzeti művelődés közvetítője az iskola szerepéről szól, és 1972-ben (!) figyelmeztetett arra, hogy huszonöt év után is elnemzetlenítő iskolarendszer jellemzi a romániai magyarság közoktatását. (S még 18 év telt el '89-ig!) Az irodalom művelőit Sütő András véleményével jellemzi: „Szomorúságos jelenség volt elnéznünk szellemi, erkölcsi hajótöröttjeinket, akik a vizen való fennmaradás végett mint felesleges

súlyt, a költőiket is elhajigálták”. S még szomorúbb az, hogy a hatalom „húzd meg, ereszd meg” politikáját is belelátva a korszakba, illetve azt, hogy a bemutatott szellemi keret ma már csak történelmi adat, melyhez csatolnunk kell a ’80-as évek fokozódó diktatórikus intézkedéseit, a ’89-es „fordulatot”, az utána kibontakozó, „demokratizálódó”, de a ma is forrongó, újabb és újabb szellemi csatározások éveit is. Egyetlen eseményre utalok: 2012-ben megghiúsult Nyíró József hamvainak hazahozatala, újratemetése. S most a kötetben olvashatom Rónai Zoltán *Ember a havasokból* című írását 1983-ból, valamint Horváth Bélának az 1954-ben írt, a száműzetésben, számkivetve elhunyt íróról szóló nekrológját. S utólag olvashatok Kutasi Kovács Lajos tollából Nyíró József emigráns éveiről, és rögzíthetem Skultéty Csaba Escorialban tett látogatásának emlékeit.

Tamási Áronról kialakult tanári véleményem is gazdagodhat öt írással. Szabó Zoltán *Tenger és tengerszem* című metaforikus írása 1961-ben született, és a szerző úgy véli, hogy Tamási „nem magának, hanem népének gyűjtötte a kedvet az élethez 57-ben a »Hazai Tükör«, amely jelenben is elbuktatott eszmények fényét ragyogtatta fel (...); a hivatalok sietve Kossuth-díjért nyúltak bizonyítani, hogy a Bach-korszak ingét nem szándékoznak magukra venni. A »Szirom és Boly« tavaly a régi hordó és újbor, vagy új hordó és ó bor biblikus problémáját feszegetve a népi életkedv megmaradásának lehetőségeit kereste a változott világ abroncsai közt.”

Azt is most tudom meg, hogy a székely Cinciri rokona a mexikói Macario, s a két hős sorsából Tamási tollán novella, Macario tragédiájából pedig ballada született. S a Tamási Áron és Németh László kirajzolta Farkaslaka körvonalait is egymás mellett olvashattam, s Szabó Zoltánnal együtt vallom és tanítottam is, hogy Tamási szülőfalujának leírása, bemutatása „Kölcsey klasszikus haza megfogalmazásának népi változata”. S „a székely alkat és kedély, észjárás és szófűzés, Farkaslaka rabja a kor kísérletező nyugat-európai művészi előőrseivel is párhuzamos kalandozásokra indul. Csakugyan rejtett hajszálcsovek kötnék a tengerszemet a tengerekhez?”

Cs. Szabó László a *Jégtörő Mátyás* és a *Ragyog egy csillag* című regényeket kiemelve Tamási írói munkásságáról vallott Babits Mihály nyomán, akinek találó mondandója volt Tamási világáról: „Ő az egyetlen magyar pikareszk író, regényei: kalandok csillogó sorozata egy hős napjainak időfonalán...” Tamási regényeiben „a Jó és a Rossz örök harcába keveredünk bele...”, az író ironikus leleménnyel bújtatja a jótét szellemet állatból állatba – a szürrealizmus szabályai szerint.

Vámos Imre az 1949-ben íródott és 1954-ben megjelent *Bölcső és bagoly* című regényről azt írja, hogy „Évei sokasodván, Tamási bizonyosságot adott irodalmunknak – ifjúságáról”, mert abban az időben két műfaj gyarapodott igazán a

művekben: a történelmi dráma és az emlékirat-irodalom. Tamási művészi nyelvről is szól: „Ezt a sajátos törvényű, bonyolult és csodálatos nyersanyagot kevesen kezelik ma olyan művészen, mint Tamási Áron, aki azon kevesek közül való, aki túlnőtt a helyi bérceken, valódi szárnyakon szárnyal, és európai módon ír a székely világról.”

Zsigmond Endre három kötetet ismertet: Féja Géza: *Tamási Áron alkotásai és vallomásai tükrében*, Izsák József: *Tamási Áron – kismonográfia*, és Tamási Gáspár: *Vadon nőtt gyöngyvirág* című könyvét. Féja Géza munkáját felületesnek nevezi, mert a problémák nagy részét megkerüli, Izsák József munkája pedig magán viseli a politikai ihletésű dogmatizmus jeleit, így egy összefüggő monográfia *Az erdélyi csillagok* írójáról még várat magára. Tamási Gáspár viszont páratlan könyvet tett le asztalunkra, pataktiszta, makulátlan székely nyelven mondta el életének történetét. Zsigmond Endre életének legsikeresebbnek tartott könyvismeretét ezzel az ajánlással zárja: „*Tessék elolvasni Tamási Gáspár gyönyörű, gyöngyvirágos emlékezeit, tessék elolvasni!*” Ugyanilyen lelkesen köszönti Sütő András *Anyám könnyű álmot ígér* című kötetét, melyet Illyés *Puszták népe*, Tamási *Szülőföldem* rokonainak nevez. Kiemeli Sütő pataktiszta, szivárványosan gazdag és játékosan deres nyelvét is, és reméli, hogy „ez a komor napokat idéző könyv éppen sötét színeivel biztatás, hogy a sötét évek árnyai fakulóban vannak, és ahogy a „hét-köznapok a keresztfán”, többé nem térnek vissza.

Illyés Elemér is a *Puszták népe* mellé sorolja Sütő András művét, amely „hirdeti az újabb magyar irodalomban tudatosan, a regény jogán is, a száműzött történeti múlthoz való visszatérését: „Hiába akarod a múltat hagyni, hiszen hagyhatod, de ott van benned.” Kimagasló eseménynek nevezi Bálint Tibor *Zokogó majom* című regényének megjelenését is, Fejes Endre *Rozsdamentő*-je mellé állítja, modern regényként könyveli el, ezt igazolja az írás hitelt adó valóság-elemei és antihős személete. Egyedülálló jelenséggént mutatja be a mai erdélyi prózairodalomban Szilágyi István: *Üllő, dobszó, harang* című munkáját is, amely „kitűnő példája a szocialista irodalom fejlődésmenetének. Kezdeti vulgáris szociologizálás, dogmatikus hangoskodások után introvertált írói érdeklődés és az ember belső világa felé való fordulás.” Írói kvalitást fedezett fel Pusztai János *Illés szekerén* című regényében is, a jelenből a múltba, a múltból a jelenbe viszi a cselekményt, időszerű a témája, de az író nehezen birkózik meg a szerkezeti nehézségekkel.

Gömöri György még 1956-ban, a Kolozsváron eltöltött kutatóútja során jutott a Dsida-versek birtokába, 1967-ben pedig Dsida születésének kerek évfordulóján a *Dal az egészségesekről, Erdély, Tegnap forróság, Futottam, kerestem* címűeket közli, mutatja be.

Zalán Magda Jékely Zoltánról személyes élményeit meséli ízes, képszerű sorokkal a *Rókatáncok táncosa szivárvány havasán* című írásában, és idézi egyik versét, amelyet 1952-ben írt: „Be szomorú, hogy negyvenedik évem / „kartács”-világban ért utol!”

Márjás Viktor ismertetése is Jékely Zoltán egyik írásáról szól, melyben 1963-ból Bánffy Dezső korába és Pestről Bécsbe vezeti az olvasót *Bécsi bolondjárás* címmel, „kedves, derűs humorral, mintha az „átkos” múltból a szilvóriumízt, a levendulaszagot, a huncut tréfákat, az élet mosolyát akarná visszaidézni”.

Szabédi László: *Enyém a történelem* című válogatott műveit ismerteti Román I. István. Jelen válogatás egyik legértékesebb darabja *A magyar ritmus formái*, de a *Népi írástudók vagy írástudó nép* című tanulmánya is. Az író szépprózáját 28 novella képviseli, de értékes fordításgyűjteményéből is válogatott Kántor Lajos, aki az előszót is írta. Szabédi László nyelvtudományi főműve: *A magyar nyelv őstörténete* című művéről Brogyani Béla írása sorakozik a kötetben. „Azt a poeta doctust hozza hozzánk közelebb, aki a legnehezebb tudományos fegyverzetben vívta meg a költészet várait...” állapítja meg a szerzőről.

Veress Dániel: *A rodostói csillagnéző* „életrajzi vázlat, kinagyított háttérű arc-kép, alapjegyeiben – esszé” meghatározással, a „legtalányosabb író”-ról, Mikes Kelemenről szóló kísérletét ismerteti Dénes Tibor, aki a szerző kutatókedvét, anyagismeretét és jóindulatát méltányolja.

Márton László is három erdélyi elbeszélőt ismertet: Szilágyi István *Ezen a csillagon* című kötete novellákat, elbeszéléseket tartalmazó kötetét egyhangú, kiábrándító olvasmánynak tartja, de az utolsó, *A végállomáson leszállsz* című elbeszélésben témát és hangot vált. A Dürrenmatta emlékeztető írásban Szilágyi „kísérletet tesz arra, hogy a felületi valóságtól megszabaduljon, a kínálkozó és ismert tájkép helyett képzeletének színeivel fessen...”. Telegdi Magda *Nyugtalan színek* című novelláskötetének hősei általában boldogtalanok, az írások stílusa Kosztolányi Dezsőt idézi. Varró Ilona elbeszéléseiben is az író szemhatára az asszonyi problematikáig ér el, s a bemutatott mindhárom kötetben sok szó esik a férfiak és nők kapcsolatáról, de hiányzik az erdélyi írók környezetétől távol álló olvasónak néhány támpont, amelynek segítségével tájékozódhat, pl. a novellák környezete színmagyar, román név ritkán fordul elő, s elemezni kellene, hogy ebben a mikroklímában mi konzerválódik egészségesen – állapítja meg Márton László.

Kibédi Varga Áron a lélektani regényírás új, eredeti és sikeres kísérletének tekinti Szilágyi István *Kő hull apadó kútba* című regényét, amelyet Pomogáts Béla kitűnő méltatásában az *év regényének* tart.

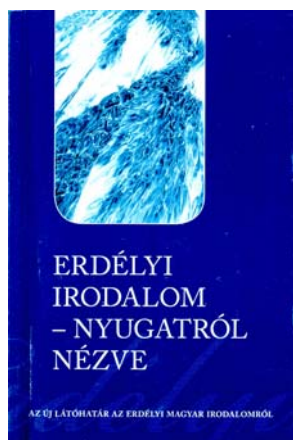
Hanák Tibor „a költészet költőjének” nevezi Lászlóffy Aladárt, akinek versei a versről verselnek, a verselésről, anyagáról, szerszámáról, a nyelvről. Lép-ten-nyomon mondatrészeket és más nyelvtani kifejezéseket használ hasonlatként, képei közt gyakran szerepel a könyv, a ceruza, a levél, a lapozás, az írás, az olvasás. Sok utat, sok módszert kipróbál, szuverén ura a versnek. Ezért tehet bármit, hiszünk neki – írja *A következő ütközet* című kötetéről.

Monoszlay Dezső is költőről, Szilágyi Domokosról vall, akinek „verseiben ott munkál mindaz a nemes és tragikus transzilvanista tradíció, amely szülőföldjének tájától sohasem volt idegen, ő egybeforrasztja a virágénekeket a Kőműves Kelemenek, a Kádár Katák balladáit a zsoltárokkal és az ótestamentumi igékkel – polifonikus zeneként...” Micsoda rend, micsoda világ lehet az, amely kidaszított az életből két ilyen remek embert, két ilyen kiváló költőt? – teszi fel a kérdést Zsigmond Endre, aki Sziszt (ahogyan Szilágyi Domokost becézték) és feleségét, Hervay Gizellát siratja. Aki öt verskötete mellé két gyermekkönyvet is írt az erdélyi iskolák kis magyarjainak, bennük „a képalkotástól a gondolatépítés felé haladó elvonatkoztatással szólt az emberiség védelméről –, de őt magát nem tudták megvédeni...”

Az 1961-ben jelentkezett *Forrás* sorozatról szólva Zsigmond Endre tiszta, gazdag forrást emleget, közöttük Farkas Árpád *Jegenyekör* c. kötetének verseiről szólva a szolidaritás szót emeli ki: verseiből „a hűség szép dallama zeng, hűség a fölnevelő tájhoz, „derékig földben álló embereihez, de még fáihoz, állataihoz is...” Recenzensként, aggódással birkózó reménnyel tekint Kolozsvár, Bukarest és Sepsiszentgyörgy felé. A könyvek megjelenésén érzett öröme mellé arányosan növekszik a lelkiismeret-furdalása is, nem beszélt, nem írt, nem agitált még eleget az új romániai magyar írók műveinek érdekében, hogy akik egy pusztában vándorló nép képviselőiben szólnak, ne maradjon pusztába kiáltó szó! Reményét egy Kosztolányi idézet mögé bújtatja: „A mi munkánk ez, áldjon vagy verjen sors keze, ez a mi munkánk.” „*Olvassuk, ismertessük, terjesszük az új, erdélyi magyar irodalmat!*” – fogalmazza meg, s máris nyúl – egy fényképalbumért. Szerkesztője Erdélyi Lajos, címe: Orbán Balázs *Székelyföld képekben*. A kötetet Mikó Imre szerkesztette, az előszót pedig Sütő András írta. „A figyelem, a művelődési értékek megőrzésének, megmentésének szép gondja, a szerkesztők és dolgozótársak kezemunkájának nyoma ott van a könyv minden lapján, és talán ezért is fényeskednek olyan magabiztos maradandósággal ezek az öreg, homályos, néhol ütött-kopott, nagyszerű fényképek. Tudják, hogy jó kezekben vannak!” S az értékek gondozásának, mentésének, gyűjtésének szép törekvése hozta létre Kallós Zoltán balladaskönyvét is. Kallós majdnem harminc éve gyűjti a romániai magyar népballadákat a Székelyföldön, Kalotaszegen, de a moldvai csángók között is, s ebből a majdnem kétezer darabra rúgó gyűjteményből 259

balladát, balladás dalt és nyolc meseváltozatot tesz közzé. (Az előszót Szabó T. Attila, az erdélyi nyelvtudósok első embere írta). Értékként, dicséretes ötletként tartja számon Zsigmond Endre az *Utunk Évkönyv* 72 című, Kolozsváron megjelent kötetet, amely 350 oldalon, szakemberek írta, több mint 90 cikke nyújt együttesen kitűnő, kerek olvasmányos képet Erdély mai magyar életéről. „Az örök dallam, amely egykor oly szépen szólt Mikes Kelemen vagy Bethlen Miklós műveiben, mindmáig tovább zeng a mai Erdélyben is. Ennek szép bizonyítéka ez az erdélyi kislexikon.”

Még két könyvismertetést említsünk meg. Kántor Lajos – Láng Gusztáv: *Romániai magyar irodalom 1945–1970* című könyvét Illyés Elemér méltatja, amelyben az erdélyi irodalom két kiváló kritikusa 212 oldalon időrendi összefoglalóban mutatja be a kortársi irodalmat. Rövid történelmi elemzést kapunk a romániai magyar irodalom genezisének körülményeiről, fejlődéséről, kitűnően megrajzolt íróportrékat, esszéket is olvashatunk, de Illyés hiányolja a nemzeti-ségi tudat világos megfogalmazását, pedig az erdélyi magyar irodalom éppen a kisebbségi életformában, az „itt és most”, az „ahogy lehet” talaján született és vált sajátos irodalommá, az egyetemes magyar irodalom szerves részévé. A szerzők kevés figyelmet fordítottak olyan írók szellemi örökségére, akiknek a működése 1945 előtt kezdődött, és áttevődött a fordulat utáni időkre is. A másik könyv Kántor Lajos: *Alapozás, Klasszikusok–kortársak, Tanulmányok, esszék* című műve, amely összegyűjtött irodalmi tanulmányokat tartalmaz, s azt próbálja elősegíteni, hogy az olvasó nézzen a sorok mögé, ismerje meg a szerzők életét, működésüknek állomásait, kapcsolataikat. Mintegy 60 oldalon Móricz Zsigmond sokoldalúságát, líraiságát, nyelvi tudatosságának szép eredményeit taglalja.



Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy az az érdeklődés, amely a magyar közéletben és irodalmi életben az erdélyi magyar kultúra és szellemiség befogadását kívánta elősegíteni, bizonyára nem lett volna erőteljes és eredményes az Új Látóhatár figyelemfelkeltő és érték-gondozó erőfeszítései nélkül – fogalmazta meg Pomogáts Béla. Az Anyanyelvi Konferenciának most az olvasókhöz eljutó kiadványa azzal, hogy kötetbe gyűjtötte az erdélyi irodalom jelenségeit bemutató legfontosabb tanulmányokat, ezeknek az erőfeszítéseknek kívánt emléket állítani.

Köszönjük!

Laczkó Emese Éva

Érzelmi intelligencia és a szociális kompetenciák fejlesztése

Bolyai Nyári Akadémia – 2012

Biológia–földrajz szekció

1920-ban E. L. Thorndike a Columbia egyetemen a „társas intelligencia” kifejezést használta, hogy leírja azt a képességet, ami meghatározza, hogy hogyan képes az ember másokkal kapcsolatot teremteni, és azt fenntartani, vagy ami meghatározza ennek a kapcsolatnak a minőségét.

1975-ben Howard Gardner írása – a *The Shattered Mind* – elindította a több részből álló intelligenciamodelljének kialakulását és fejlődését. Gardner nyolc fajta intelligenciamodellt azonosított, amit később további kettővel kiegészítettek. Ezek tartalmazzák az interperszonális és az intraperszonális intelligenciát.

Több pszichológus, köztük Gardner, úgy véli, hogy a hagyományos intelligenciára irányuló mérésekkel – mint az IQ-tesztek – nem lehet teljesen megmagyarázni ezt a kognitív képességet (Smith 2002).

A területre irányuló komolyabb kutatások az 1980-as években indultak meg Peter Salovay és John „Jack” Mayer vezetésével. Az ő munkájuk, ami fejlődőképesnek bizonyult, az intelligencia részévé tette a fogalmat. Mayer és Salovay folytatta a kutatásokat. Az érzelmi hányados először Keith Beasley cikkében jelent meg 1987-ben. Számos megállapítása van az érzelmi intelligenciának, amelyek mind más modellt és más méréseket hirdetnek.

Az érzelmi intelligencia fejlesztése az éntudatosság képessége, vagyis saját magunk és társaink megismerésének a fejlesztése.

A személyiségtipológia megismerésével megtudhatjuk, milyen értékek mellett mozgunk, milyen belső prioritásaink, belső szükségleteink vannak.

Mint a szakemberek mondják, azt a képességünket, hogy mennyire vagyunk tisztában saját viselkedésünkkel, érzelmi állapotunkkal, illetve azzal, hogy ezt hogyan befolyásolják mások, legjobban az önreflexió gyakorlásával lehet fejleszteni. Az önreflexió tudatos alkalmazása segít bennünket abban, hogy megértsük az adott helyzetekben, miért viselkedünk úgy, ahogy, és hogy szükség esetén uralkodni tudjunk magunkon, viselkedésünkön.

A másik készség az önmenedzselés, amely nagymértékben függ éntudatosági állapotunktól. Ha képessé válunk érzelmeink tudatos vizsgálatára, megértjük őket és el is tudjuk viselni az ezzel járó kellemetlenségeket, akkor könnyebben meglátjuk, mi a helyes út, rugalmasabbak maradunk, pozitív irányba tudjuk

alakítani viselkedésünket: jobban kezeljük a stresszt, a dühítő helyzeteket, minden szituációból ki tudjuk hozni a legjobbat.

A harmadik terület a társas tudatosság, amelynek a gyakorlása során rámutatnak arra, mennyire és miért fontos figyelni embertársainkra.

A szociális kompetencia azon készségek összessége, melyeket az egyén az önismeret és társas kapcsolatainak kialakításában, fenntartásában, konfliktusainak kezelésében használ.

Szociálisan kompetens az a személy, aki képes stabil társas kapcsolatokat működtetni, önmagát képviselve problémaérzékenyen konfrontálódni.

Hitünk szerint a személyiségfejlesztés együtt kell hogy járjon a szociális készségek fejlesztésével, hiszen életünk minden területén társas kapcsolatokban élünk. Valljuk, hogy a sikeres élet egyik legfőbb feltétele és záloga is a jól működő emberi kapcsolatok kialakításának és ápolásának képessége.

A csoportlélektan korszerű eredményeit felhasználva, elemeit programunkba beépítve igyekszünk diákjaink szociális kompetenciáját fejleszteni.

Nemcsak az osztályidők indirekt csoportjátékaiban és direkt beszélgetéseiben, hanem a szaktárgyak anyagához illeszkedően átfogóan is hangsúlyt helyezünk ezen készségek fejlesztésére.

Mikor mondhatjuk, hogy valakinek fejlett a szociális kompetenciája? Ha az egyén érdeklődik a másik iránt, illetve érzékenyen és rugalmasan képes ellenőrizni az interakcióit, akkor mondhatjuk, hogy fejlett a szociális kompetenciája. Ugyanakkor az sem mindegy, hogy a jó kommunikációs és empátiás képesség milyen szociális értékrendbe épül be. Az eddigi vizsgálatok főként a különböző szociális készségek mérésére korlátozódtak, illetve azok működését próbálták feltérképezni.

Általánosan elfogadott nézet szerint a szociális kompetencia különböző szociális készségek együttes birtoklása.

A szociális készségek száma sok ezerre tehető, amelyekből az egyes személyek sok százszal rendelkeznek. A szociális viselkedés eredményessége, hatékonysága nagymértékben függ a szociális készségek készletének gazdagságától. Minél gazdagabb ez a készlet, annál nagyobb az esély arra, hogy az aktuális helyzet megoldását hatékonyan segítő készség aktivizálódjon.

A pedagógus számára nagyon fontos, hogy megfelelő érzelmi intelligenciával rendelkezzen, ezáltal jobban megértheti a diákjai problémáit.

Hasonlóképpen a szociális kompetenciák fejlesztése is fontos lenne minden tanár számára.

A képzés mindkettőt tökéletesen megvalósította. Foglalkozásvezetőink kiváló munkát végeztek a hét alatt. A csapatépítés már az első napon megvalósult,

mindenki szabadon mondhatta el véleményét minden témában, tevékenyen bekapcsolódott minden résztvevő a munkába a hét során.

Az itt elhangzottakat fontosnak találom további munkámban. Lévén, hogy az egészségnevelés tantárgyát is tanítom, a környezetvédelem fejezetnél a felsős diákoknak már elég körülményes újat mondani ebben a témában. Ide tökéletesen be tudnám építeni Ilosvay György múzeumpedagógiáról elhangzott információit.

Sok, ma már nem használatos állat- és növénynevet tudnék bemutatni diákjaimnak, ami valószínűleg a tananyag jobb elsajátítását segítené.

- Például:
- gólya megnevezése: cakó, gagó;
 - evet: pili, pele;
 - tevepárduc: zsiráf.

A terepgyakorlaton elsajátított információkat a tanórán, de a tanórán kívüli tevékenységekbe is könnyűszerrel be lehet építeni.

Tájékozódás, terepismeret, növény- és állathatározás.

Környezetvizsgálat, az élőhely tanulmányozása a VIII.-os biológia oktatása során is felhasználható.

Bányai Sándor élménypedagógiai szakmai előadásából sok, a tanítási órákon is használható, osztályfőnöki órákon játszható foglalkozást sajátítottunk el.

Névtanulási játékok a ciklus kezdetén tartó osztályoknál tökéletesen alkalmazható ismerkedő feladatként.

Konfliktuskezelésre alkalmazható a kötél sorozat játéksor, hisz ebben a tanulók kénytelenek olyanokhoz is odafordulni, akikkel másként nem barátkoznak. Erre nagyon jól alkalmazható az ajándékozás, a csereverzió.

Csapatépítő játék – ugyancsak a kötélnél használatával – a kötélen való átbújás, mely a szociális kompetenciák építésére tökéletesen alkalmazható.

Tavas játék – az osztályközösség összekovácsolására alkalmazható. Fontos pontja ennek, hogy ki vállalja el a vezérlés szerepét, és hogy tudjuk, mikor kell beavatkozni.

Az összetartozás erősítésére alkalmazható a sátorjáték vagy az ügyességi játékok, mint például a labdavívés.

Az egész képzés nagyon tetszett, és hasznosnak vélem. Elméleti és gyakorlati kérdéseimre egyaránt kaptam választ, a trénerek is lenyűgöző előadók voltak.