

## Ünnepi számunk előzetese

Ismét ünnepi számként lát napvilágot a lap: miután a tavaly télen pedagógus szövetségünk, majd az idén nyáron a szövetség talán legjelentősebb rendezvénye, a Bolyai Nyári Akadémia „vált nagykorúvá” – 20 évensé –, az idei téli Magiszter a tizedik évfolyamát zárja.

Bár a 10 teljes évfolyam a 40 megjelent számmal egyfajta rekordot is jelent az erdélyi és talán a külhoni magyar pedagógiai lapok történetében, e számunkban azonban mégsem az elmúlt tíz évben végzett munkára és közölt írásokra szeretnénk irányítani olvasóink figyelmét, hanem a „határon túlivá” váló erdélyi magyar pedagógiai lapok történetének kezdeti éveire, a múlt század első felére. Olyan tanítókra, tanárookra és népnevelőkre, akik munkásságukkal, közösségük iránti felelősségérzetükkel, elkötelezettségükkel és igényességükkel követendő példát, egyben nagyon magas mércét állítottak a mai tanítók és szerkesztők elé. Két, múlt századbéli pedagógiai lap szerkesztőit, az általuk indított folyóiratok megjelenésének körülményeit és máig sugárzó hatását szeretnénk minél hitelesebben bemutatni: a székelyudvarhelyi *Tanítók Lapja*-t, mely a trianoni békeszerződés utáni nehéz években, 1921-től elsőként próbált szakmai segítséget nyújtani az anyaországtól elszakított erdélyi tanítók számára, és az őszi lapszámunkban már ismertetett *Erdélyi Iskolá*-t, ezúttal két alapítója – György Lajos és Márton Áron – munkásságának a bemutatásával, valamint a lapban megjelent néhány mai is időszerű írás újraközlésével.

Születésnapra vendégeket is illik hívni. Így tettünk mi is, ennek nyomán két jeles magyarországi professzor, a Nyugat-magyarországi Egyetem tanára, Kulcsár László és a debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző pedagógia-tanára, Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona írása is jelen van a *Nézőpont* rovatban. Kulcsár tanár úr a sajátos kultúrával rendelkező kelet-európai országok modernizációs útját követi a *Nugat felé félúton* című tanulmányában, Cserfalvi Ilona tanárnő pedig „mai szemmel” figyeli az „iskolát”. Érdekes összevetni ez utóbbi írást a háromnegyed évszázaddal, 1937-ben – Drozdy Gyula tollából megjelent – *Modern iskola, modern nevelés* című írással. Van-e olyan gondolata a múlt századbéli pedagógus gondolkodónak, melyet a mai, modern nevelési és oktatási módszerek követői elvetnének, elutasítanának? *Tévednek ... azok, akik a hagyományokat mint valami értéktelen lim-lomot, a „modern pedagógia” jelszava alatt félreteszik* – írja Drozdy tanár úr, és ez alighanem igaz ma is. Es most is fontos nevelői kérdés, hogy helyezzük-e előtérbe a „tudás batalom” jelszót, vagy fogadjuk el a múlt századbéli írásban ajánlott, módosított változatát: „nem a tudás, hanem a szilárd erkölcsi jellem a batalom.”

Ilyen szilárd erkölcsi jellemre a portré rovatunkban is igyekszünk példával szolgálni: Fodor tanár úr ezúttal az elsősorban íróként ismert Lev Tolsztojt mutatja pedagógusi mivoltában, a *Háború és béke* világhírű szerzőjét, akinek „*saját birtokán, illetve udvarházában alapított ... magániskolája jelentős batással volt nemcsak az oroszországi iskolázási kultúra kibontakozására a XIX. század második felében, hanem az európai iskolaügy fejlődésére is.*” Nevelési felfogásában a szabadságot tartotta a legfontosabbnak: *Lépj be, és élj szabadon!* – olvashatták a tanulók az iskola bejárata fölött, és talán éppen ezt, a tanuló szabadságát hiányolják sokan a mai hazai iskolai gyakorlatban.

Tolsztoj tehát írt, tanult – többek között pedagógiai műveket olvasott –, nevelt és tanított, számtant, fizikát és történelmet. Valószínűleg ilyen tanáremberre gondolt a 16. századbeli spanyol humanista pedagógus, Ludovicus Vives, amikor azt írta: „*azokat kell tanárokká tenni, akik tudományosságuk, ítélőképességük alapján másokat tanítani képesek és a nép előtt tiszteletet tudnak kiérdemelni.*” Erről és a tanárokkal szembeni múlt századbeli elvárásokról György Lajos *Az erdélyi magyar tanár tudományos feladatai* című írásában olvashatunk, melyben a szerző fontosnak ítéli, hogy a „*tanárában a tanuló a szaktárgyában elmélyül és a tudományért lelkesülő embert lásson, mert ez őt is lelkes munkára serkenti.*” Tanáraink pedig, „*kik magukban képességet és hajlamot éreznek, valósággal apostoli munkát végeznének, ha felkutatnánk népies hagyománykincsünk emlékeit, népművészetünket, népünk szokásait, sajátosságait, ha ebből a szempontból tanulmányoznánk a maguk faluját, vidékét.*”

A tanárok tudományos és hagyományőrző munkáját ma is nagy megbecsülés övezi, e munka elismeréseként alapította pedagógus szövetségünk az Apáczai-díjat, melynek idei kitüntetettjeiről és a díjazottak figyelemre méltó munkáiról Mihály Réka számol be a *Könyvespolc* rovatunkban. Ugyanebben a rovatban olvashatjuk Demény Piroska tervét a *Módszer-Tár* rovat indításáról, mellyel a 2013-as évtől „*olyan szakmai fórumot kívánunk biztosítani, amely a pedagógusok osztálytermi munkájával kapcsolatos tapasztalatcserére ad lehetőséget, ezáltal is pótolva a szakmai dialógus eddigi hiányosságait. Várjuk azoknak az ötletes pedagógusoknak a gyakorlatait, akik hajlandók tapasztalataikat velünk is megosztani. A tavaszi Magiszter javasolt témaköre a mese: tehát bármilyen, publikálásra alkalmas mesefeldolgozási ötletet szívesen veszünk!*” – írja az egyetem (BBTE) Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetének vezetője.

A tíz éves Magiszter téli mustráját az első évfolyam első számából vett idézettel zárjuk, azokkal a sorokkal, melyekkel Lászlófy Pál István bocsátotta útjára a lapot 2003 tavaszán: „*Szeressük és terjesszük lapunkat, írjunk e lapba tapasztalatainkról, újításokról, mindíg a jobbítás szándékával.*

*Sikeres éveket kívánok a lapot szerkesztőknek és az olvasóknak egyaránt.*”

Székely Győző, főszerkesztő

## Frigy Szabolcs

### Az iskola hozzáadott értéke a társadalmi mobilitás tükrében

Az iskola bonyolult és szerteágazó kapcsolati és hatásmechanizmusa révén nehéz az egyes intézményeket összehasonlítani. Elsősorban el kell különíteni az eredmény és hatékonyság fogalmát, amelyet nagyon sokszor az intézmény vezetői is összekevernek vagy szinonimaként használnak. Eredményességről beszélhetünk a tanulók teljesítménye, vagy éppen a tanulók személyiségfejlődése kapcsán. A hatékonyság ezzel szemben a ráfordítás és kimenet kapcsolatát vizsgálja. Akkor nevezhetünk egy oktatási intézményt (vagy rendszert) hatékonynak, ha a kibocsátást (például a tanulási teljesítményt) a lehető legkisebb ráfordítással éri el, vagy adott ráfordítás mellett maximalizálja a kibocsátást (Báthory 2008).

Ezeket mintegy kiegészíti a hozzáadott érték fogalma, amely olyan indikátor, amely az iskolai eredményességét annak szociokulturális környezetének függvényében vizsgálja (mint például a szülők iskolai végzettsége, társadalmi tőke stb.). Elfordulhat tehát, hogy nem a legeredményesebb iskola a „legjobb” iskola. Az eredményesség és a hatékonyság az iskola bruttó teljesítményét jelenti. Az elit iskolákban, amelyek sok diák közül válogathatnak, olyan diákokat tanítanak, akiknek a szülei magasan kvalifikáltak, segíteni tudják a diákok tanulását, biztosítani tudják a diákok számára a kulturális tőke magas szintű átadását, nagy tanulási önállósággal rendelkeznek, így itt legkisebb a hozzáadott értéke az iskolának, bár kiváló lehet az eredményessége.

A nagy hozzáadott értékű iskola azt jelenti az egyén szintjén, hogy jobb tanulmányi eredményeket ér el, mint ahogyan azt a szociokulturális háttére indokolná (Neuwirth 2005).



*Iskolai eredményesség (forrás: Gábri: Az iskola minőségének mérése, 2003)*

## **Hozzáadott érték és társadalmi mobilitás**

Társadalmi mobilitásról akkor beszélünk, amikor az egyén vagy a család társadalmi helyzete megváltozik. A meghatározás értelmezése természetesen attól függ, hogy hogyan mit értünk a társadalmi helyzet, illetve a társadalmi rétegződés/réteg fogalmán – iskolai végzettséget, anyagi helyzetet, foglalkozást, lakhelyet stb. Róbert Péter (1990) kutatásában e tényezők szerepét vizsgálja a társadalmi státusz meghatározása szempontjából. Más szakirodalmi szerzőkkel összhangban megállapítja, hogy a legnagyobb mértékben a műveltség határozza meg a mobilitást.

Rotariu (2004) szerint a társadalmi mobilitás problémája alapvetően és gyökereiben a társadalmi egyenlőség/egyenlőtlenség problémája. Ebben központi szerepet játszik az iskola és az iskolai esélyegyenlőség. Boudon (1974) szerint az iskolai esélyegyenlőség hiánya abban nyilvánul meg, hogy a különböző társadalmi kategóriából származó diákok kisebb eséllyel jutnak magasabb iskolai végzettséghez. Az iskola önmagában nem teremt társadalmi különbséget, azonban megerősíti a meglévőket és újratermeli azokat. Ennek a jelenségnek a működése kapcsán kiemeli, hogy az iskola pozitívan diszkriminálja a magasabb társadalmi rétegből származó diákok szocializációját, amelyhez képest az iskolai nevelés komplementer viszonyban van (hasonló értékek, hasonló nyelvhasználat stb.), míg az alacsonyabb rétegből származó diákok a családból hozott kulturális háttér miatt hátrányban lehetnek (Bourdieu 2008).

Boudon az iskolát semlegesnek látja, szerinte a különböző társadalmi rétegek racionális döntéseket hoznak, ami az iskolaválasztást és a továbbtanulást illeti. Mérlegelnek, hogy milyen előnyei és hátrányai vannak a tanulásnak. Előny lehet a megszerzett diploma és a vele járó magasabb státusz, hátrány lehet a ráfordított idő és pénz, a sikertelenség kockázata. A különböző társadalmi rétegek különböző módon értékelik ezeket a tényezőket, és hoznak döntést. A társadalmi egyenlőtlenségek mögött tehát egyéni életstratégiák húzódnak meg.

A nagy hozzáadott értékű iskolák kedvezően hatnak a társadalmi mobilitásra, nem csupán reprodukálják a diák által hozott társadalmi hátteret, hanem segítenek a továbblépésben. Ebben a folyamatban kulcsfontosságú a kulturális tőke birtoklása, használata, de a szakirodalomban nem egyértelmű, hogy milyen működési mechanizmus szerint hat, mint ahogy az sem, hogy a reprodukciót vagy a mobilitást segíti.

## Kulturális tőke: reprodukció vagy mobilitás

A kulturális tőke kapcsán két alternatív elméletet vázol a szakirodalom. A kulturális reprodukció elméletet és a kulturális mobilitás elméletet.

### *Kulturális reprodukció*

A szerző problematizálásának kiindulópontja, hogy bár nem nyilvánvaló módon, de az oktatási rendszer nem független az osztályviszonyok szerkezetétől, és felelős az osztályviszonyok újratermeléséért (Bourdieu 1996.a). Ezt azzal magyarázza, hogy az iskola olyan intézmény, amely az intézményes tanulás ideje alatt ható tényezőkön keresztül tartósan elfogadtassa a működését meghatározó normákat, hiszen a jövőbeli vezetők is ugyanolyan rendszerben képződnek, így biztosított az intézmény stabilitása. A normákat közvetítő pedagógusok azért tudják olyan hatékonyan átörökíteni a normákat, mert ők maguk a legsikeresebb termékei ennek a rendszernek, a leginkább azonosulni tudtak vele. A kutatók ezért találták az iskolarendszert viszonylag autonómnak a saját fejlődéstörténetét tekintve. Durkheim az iskolát még az egyház intézményénél is konzervatívabbnak látta (Bourdieu 1996.a, 12).

Ám ez a függetlenség csak egy látszat, szükségszerű más rendszerek összefüggésében vizsgálni. Ahhoz, hogy az iskolát a maga valójában vizsgáljuk, észre kell venni, hogy milyen szoros kapcsolatban áll a működése és fejlődése az osztályviszonyokkal.

A jelenlegi iskola bár deklaráltan a műveltség megőrzőjeként és továbbadójaként jelenik meg, sokkal inkább a műveltséghez való viszonytal tördődik, ami a társadalmi megkülönböztetés eszköze. Mindez olyan körülmények között, amikor a műveltség megszerzése a vezető társadalmi osztály monopóliuma. A múltra való folyamatos fókuszálás azt eredményezi, hogy az iskola saját maga konzerválására képes, így az uralkodó politikai rendszerek legfontosabb társa, hiszen magukban hordozzák a hatalom konzerválásának a lehetőségét, ami az uralkodó rendszer legfontosabb célja. Az iskola a „társadalmi rend” megtartására szocializál, ami nem egy független normarendszer, hanem az aktuális társadalmi osztálytól függ.

Bourdieu munkájában központi jelentőségű a „habitus” fogalma, mert szerinte a társadalmi struktúra és az iskola gyakorlata között ezzel lehet kapcsolatot teremteni. A habitus észlelési, vélekedési, viszonyulási és gondolkodási sémaként határozható meg, amely sajátosan jellemző egy társadalmi csoportra. Ez a habitus meghatározza az életvezetés során meghozott döntéseket, beleértve az iskolaválasztást és a tanuláshoz való viszonyt is. Ezért a szerző szerint

tévesek azok a szociológiai kutatások, amelyek érdeklődésről, pályaválasztásról, aspirációról stb. kutatnak.

Egy másik tanulmányában Bourdieu (1996.b) a diákok teljesítményét vizsgálva megállapítja, hogy a tanárok és a társadalom által elfogadott tantárgyak hierarchiája is rejtetten a társadalmi osztályok előnyeit érvényesíti. Minden iskolarendszerben leírható egy ilyen hierarchia, ahol első helyen az irodalom, a nyelvek és a matematika áll, ezt követően jön a történelem, a földrajz stb. Míg az első helyen lévő tantárgyakban a teljesítmény a megélt kulturális tapasztalatoktól függ (a kulturális tőkétől, az elolvasott és hozzáférhető könyvek számától, a színházkultúrától stb.), a hátrébb sorolt tantárgyakat hagyományosan a szorgalom függvényeként kezelik, ugyanakkor ezt pejoratívan magolós tantárgyakként hívják. Az iskolásiker az első helyen lévő tantárgyakkal korrelál pozitívan. Így az iskola olyan teljesítményt díjaz és ismer el, amelyet tulajdonképpen nem ő hozott létre, hanem a származási család függvénye.

A diákok társadalmi osztályok függvényében értékelik és döntenek a továbbtanulásról, és mintegy önbeteljesítő módon igazolják a statisztikákat. Bourdieu (1996.c) „a jövő e hamis előrebetűzésében lappangó múltnak” nevezi ezt a jelenséget, amely azt fejezi ki, hogy a magasabb státuszú család gyermekei természetesnek és „kifizetődőnek” tartják a továbbtanulást, és minél alacsonyabb társadalmi osztályokat vizsgálunk, annál kevésbé érzik, hogy megélné a pénzt és időt áldozni a továbbtanulásra. Ennek magyarázatára újra csak a habitus fogalmát használja, amelyek mintegy rögzült cselekvési sémaként jelennek meg a csoportok számára. A továbbtanulás nem csak pénzbeli hasznot jelent, ami a jobb munkahelyek révén konkretizálódik, hanem olyan pénzben nem mérhető jutalmakban is, mint a kapcsolati háló.




Lawton (1996) *A társadalmi osztály és az iskoláztatás esélye* c. tanulmányában kiemeli, hogy minden témába vágó kutatás igazolja, hogy a középiskolákba és egyetemekre bejutott diákok összetételét vizsgálva az alsó társadalmi rétegek alulreprezentáltak annak ellenére, hogy értelmi képességük ezt nem indokolja. A lemorzsolódás egyre nagyobb ebben a kategóriában, minél feljebb haladunk az iskolai osztályokban. A fent említett tanulmányban megállapítja, hogy ez a lemorzsolódás a következő tényezőkkel magyarázható (Lawton 1996, 68):

1. az otthon fizikai feltételei,
2. a szülők jövedelme,
3. a szülők iskolából való kimaradásának ideje,
4. a szülők oktatással kapcsolatos attitűdjei,
5. az iskola képessége a munkásszármazású tanulók asszimilálására,
6. a család nagysága.

Az első tényező az ún. „afterschool” programokkal segíthető, amikor lehetővé válik, hogy a diák délutáni, hosszabbított programban szervezett és rendezett keretek között tanulhasson. A második pont ösztöndíjakkal orvosolható, de a fennmaradó négy pont mély társadalmi problémákra vezethető vissza.

Tanulmányában ugyanakkor kitér arra is, hogy a sokgyermekes családok hátrányt jelentenek a nyelvtanulásban, és így közvetett módon hátrányos helyzetben vannak az iskolában. A család hatással van a gyermek által fontosnak tartott értékekre is, így például minél magasabb a státusza az anyának, a gyermek annál jobban becsüli a kíváncsiságot, minél alacsonyabb, annál jobban értékeli az engedelmességet. Mollenhauer (1996) Rosen kutatását idézve rámutat, hogy a középrétegek gyermekeire jobban jellemző a jövőre orientáltság, mint az alsó rétegek gyermekeire, továbbá ez a réteg nem rendelkezik az „elhalasztott jutalom sémájával”, ami akkor is cselekvésre készítenet, amikor nincs közvetlen, azonnali jutalmazás. A fent említett kutató a család társadalmi helyzete és a gyermek iskolai teljesítménye között keresett kapcsolatot. Három értékorientációs párost vizsgált: passzív-aktív; jelenre orientált-jövőre orientált; családias-individualista. Az alsó rétegek gyermekei túlnyomórészt passzívak, jelenre orientáltak és családiasak, a középréteg gyermekei viszont aktívak, jövőre orientáltak és individualisták. (A családias környezetből való kiemelkedésnek is a motivációja a passzivitás, az engedelmességre való nevelés, a kezdeményezőképeség hiánya.)

*Összefoglalva* a család hatását a teljesítményre, elmondhatjuk, hogy:

-  A család nevelési stílusa meghatározza a gyermek teljesítményre való orientáltságát.
-  Akik nem rendelkeznek az iskola, a tanárok által használt nyelvi kódokkal, hátrányban vannak az iskolában.
-  A társadalmi felemelkedés motivációja összhangban van az iskolai teljesítmény tapasztalatával.

Ugyanakkor Douglas (1996) fontosnak tartja az anyai gondoskodást a gyerekkorban, és kimutatta, hogy ennek jelenléte pozitívan korrelál a későbbi teljesítménymérésekkel, ez bár minden társadalmi csoportban megtalálható, de a legjellemzőbb az alsó társadalmi rétegnél.

A család hatása az iskolai teljesítményre csökken, ahogy egyre feljebb haladunk az osztályokban.

*Kulturális mobilitás*

A kulturális reprodukció bourdieu-i elmélete azt hangsúlyozza, hogy a mindenkori elit a kulturális eszközök birtoklása révén előnyös társadalmi pozíciókhoz jutnak, amelyeket képesek gyermekeikre is átörökíteni. DiMaggio elmélete szerint a kulturális erőforrások sokkal inkább az alsóbb osztályból származó gyermekek számára előnyös, mert az elit tagjai más módszerekkel tartják fenn pozíciójukat. Ezt a modellt ő a kulturális mobilitás modelljének nevezte. Kiindulópontja, hogy a kulturális tőke hatása a társadalmi pozíciók megszerzésében nem egyenletes az összes társadalmi csoportnál. Az alsóbb társadalmi osztály gyermekei azok, akik az örökölt kulturális erőforrásokat nagyobb haszonnal tudják felhasználni.

Más kutatókkal együtt két, egymásnak némileg ellentmondó hipotézist vizsgál:

1. *A reprodukciós modell.* A magas státuszú családok gyermekei kamatoztatják a leginkább a kulturális tőkét.
2. *A mobilitás modellje.* A társadalmi felemelkedés tekintetében az alacsony státuszú családok gyermekeinél nagyobb a szerepe a kulturális tőkének, mint a magas státuszú családok státuszmegtartásánál.

Az elmélet kidolgozásának kiindulópontja az volt, hogy DiMaggio véleménye szerint a modern társadalmak gyorsan változó piacgazdasága a különböző státuszcsoportokat elválasztó vonal képlékennyé vált, és nem jellemző rá a merev elválasztás. A születés egyre kevésbé határozza meg, hogy életünk folyamán milyen csoportnak leszünk a tagjai. Az iskolának lehetősége van a kulturális lemaradás korrigálására oly módon, hogy megemeli az alacsony státuszú családok kulturális szintjét, bekapcsolva őket a magas kultúra tevékenységeibe (például színházbérlet). DiMaggio szerint a kulturális tőke nem csak passzívan továbbélteni a magas társadalmi státuszokat, hanem sokkal inkább aktívan részt vesz a pozíciók megváltoztatásában (Blaskó 2002). Bourdieu-től eltérően a családi környezettől független, serdülőkori kulturális tevékenységeket állítja a középpontba. Az empirikus kutatások, amelyek az elmélet alátámasztását célozták meg, hogy különbség van a fiúk és a lányok kulturális tőkéhez való viszonyában: a lányoknál az apa iskolai végzettségével egyenes arányban növekszik a kulturális tőke hatása (reprodukciós elmélet), míg a fiuknál fordított összefüggést talált (mobilitás elmélet).

Blaskó (2002) bemutatja De Graaf kutatását is (N. D. de Graaf, P. M. de Graaf és G. Kraaykamp Parental cultural capital and the educational attainment in the Netherlands: a refinement of the cultural capital perspective), amely az

alapfogalmakat tekintve közelebb áll a bourdieu-i elmülethez, ugyanakkor különválasztják a család anyagi helyzetét és a gyermek kulturális tőkével való ellátottságát. Utóbbinak sokkal inkább kompenzáló funkciót tulajdonítanak, ezt azzal indokolják, hogy egy alsó osztálybeli szülő épp a kulturális erőforrások révén csökkentheti az iskola és a család közötti kulturális különbséget. Ugyanakkor a magas társadalmi pozícióban lévő szülők gyermekei nem biztos, hogy több figyelmet fordítanak a kulturális tevékenységre, ám egyéb erőforrások révén mégis megtarthatják előnyös társadalmi pozíciójukat (a család szociális hátlója, a csoporton belüli iskolaválasztási szokások stb. bőségesen kompenzálják a kulturális aktivitás hiányát). De Grafék elméletük bizonyítására különválasztották a magas kultúrában való részvételt és az olvasási szokásokat. Hollandiában végzett kutatásukban kimutatták, hogy a család kulturális tőkéje csak az alsóbb és a középosztálybeli családok gyermekeinél befolyásolta szignifikánsan a diákok befejezett osztályainak számát.

Mind DiMaggio, mind De Grafék kutatása ellentmond a bourdieu-i elmélet determinisztikus társadalomszemléletének. Ezekben a kutatásokban a státusz sokkal plasztikusabb, képlékenyebb, Blaskó ezt „státuszinkonzisztenciának” nevezi.

Az elméletek és a hozzájuk tartozó kutatások mögött meghúzódó fő kérdés arra irányul, hogy vajon mi történik a családokkal és gyermekeikkel. Ha valóban működik a kulturális mobilitás elmélete, akkor a mobilitás más aspektusai is hozzá igazodnak-e (pl. anyagi)? De Graf a holland társadalmat vizsgálva azt találta, hogy létezik ez a kompenzációs hatás, és erősebb hatást gyakorol, mint a kulturális tőke reprodukciós hatása.

Merton (2002) a szocializáció kapcsán leír olyan családokat, ahol a kulturális tőke mennyisége nagyobb, mint ahogy az a társadalmi státusból megjósolható lenne. Ez egy fajta előzetes szocializációként értelmezhető, amikor a család saját társadalmi csoportjánál magasabb referenciacsoportot választ, és a gyermek viselkedését ehhez igazítják. Ez nagyban megkönnyíti a gyermeknek a célcsoporthoz való alkalmazkodását, és könnyebben része lehet neki.

Blaskó (2002) tanulmányában a kelet-európai és magyarországi empirikus kutatásokat felhasználva vizsgálja, hogy a kulturális mobilitás vagy a reprodukciós elmélet megtarazza-e inkább az adatokat. Az eredmények azt mutatják, hogy a kötelező iskolai oktatás hatására, a hatvanas években egyértelműen a mobilizáló hatás volt jellemző, később aztán egyre erőteljesebbé vált a reprodukciós funkció. A szerző szerint megfigyelhető egyfajta kettősség: egyrészt a felső társadalmi rétegek erőteljesen birtokolnak kulturális javakat és nagy jelentősége van a reprodukcióban, ám az alsóbb társadalmi rétegnél a legnagyobb a

kulturális tőkének a kompenzáló hatása, amely befolyásolja ennek a csoportnak az iskolai pályafutását.

A magyarországi kutatások hiányossága, hogy nem választották külön a kulturális erőforrásokat „olvasó” és „eljáró” tevékenységeket, ugyanis De Graffék kutatása alapján az olvasó tevékenységeknek nagyobb az impaktja, mert az olvasás révén fejlődnek a verbális képességek, így a szülők könnyebben tudják átadni képességeiket.

Blaskó (1998) egy korábbi tanulmányában a kulturális tőke vizsgálatával kapcsolatosan úgy vélekedik, hogy hiányosak azok a kutatások, amelyek csak a szülő kulturális tőkét vizsgálják, szerinte fontos külön csak a gyermek kulturális tevékenységét vizsgálni. A kulturális tevékenységet a kutató az ún. magas kultúrával azonosítja, amely a színházba járást, szépirodalom olvasását és könyvek birtoklását, komolyzenei lemezek birtoklását és hallgatását jelenti.

### *Család és iskola együtt a mobilitásért*

Az iskolaválasztásban – legyen szó akármelyik társadalmi csoportról – természetes és úgy tűnik, megváltoztathatatlan tendencia érvényesül, amely mögött az a törekvés áll, hogy a szülők legalább olyan vagy jobb társadalmi helyzetbe szeretnék hozni gyermekeiket, mint amilyenben ők vannak. A feudalizmusból való kilépés óta ennek legfőbb eszköze az iskola, és minél előrehaladottabb a polgári fejlődés, annál inkább. A konvertálható és/vagy a munkapiacra hasznosítható tudás iskolai határa egyre feljebb tolódott. A két háború közötti időszakban egy polgári iskolai végzettség munkaerő-piaci értéke felért egy mai gimnáziumi érettségivel, egy gimnáziumi érettségié pedig szinte egy mai diplomáéval.

Az iskola fontosságára a közgazdászok is felhívták a figyelmet, akik „a tudás hatalom” megállapítását így fordították le: az iskolai végzettség függvényében csökken a munkanélküliség kockázata és nő a kereslet.

„(...) a 8 általánosnál alacsonyabb iskolai végzettséghez képest a 8 általános végzettségűek keresete 13 százalékkal, a szakmunkásképzőt végzettké 20 százalékkal, a középiskolát végzettké 30 százalékkal, a felsőfokú végzettségűek keresete pedig mintegy 60 százalékkal magasabb” (Kertesi 1995: 32).

Az iskolai teljesítmény vizsgálatokor a családnak mindig kiemelkedő és meghatározó szerepe volt annak ellenére, hogy a kutatásban ennek a hatásnak az operacionalizálása meglehetősen nehézkes. Coleman kutatásait összefoglalva Pusztai (2009) a családi kapcsolatok fontosságára hívja fel a figyelmet. Ennek egyik vetülete a család struktúrájának a vizsgálata, a szülők és gyermekek száma, a család típusa (nukleáris család, többgenerációs, egyszülős család, újrastrukturált). A kutató által használt arányszámok azért fontosak, mert kifejeződnek

bennük, hogy milyen mértékben tudja biztosítani a gyermekeknek a kontrollt, információt, együtt töltött minőségi időt, hozzáférést a család társadalmi erőforrásaihoz. Az egyszülős családok vizsgálatakor az találta, hogy az egyik szülő hiánya vagy távolléte negatívan hat az iskolai teljesítményre, kevesebb kontrollt biztosít, bizonytalan a saját szerepének betöltésében, ami veszteséget okoz a társadalmi tőke átadásában. Az egyik szülő hiánya nem csak jövedelemkiesést jelent, hanem csökkenti a gyermekre ráfordítható idő mennyiségét. Ugyancsak meghatározónak tűnik a szülő-gyerek kommunikáció mennyisége-minősége.

Coleman már idézett kutatásából az is kiderül, hogy míg az apának a munkahelytalálásban és a munkába állás aspektusában van fontos szerepe, addig az anyának az iskolai siker a domináns tényezője. A testvérek száma szerinte negatívan befolyásolja a társadalmi tőke mértékét, mert egyszerű közgazdasági megközelítésben a család erőforrásai (nem csak anyagi, hanem például odafigyelés, együtt töltött idő stb.). Azonban ez nem veszi figyelembe, hogy a testvérek között az iskolai tapasztalatból származó információ és tapasztalat szabadon áramolhat.

### Az iskolai teljesítményre ható más tényezők

Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők között az egyik legfontosabb a *baráti kapcsolatok*, különösen serdülőkorban. Az iskola által közvetített normák mellett nagy hatása van a baráti közösség normaformálásának, illetve annak, hogy hogyan viszonyul maga a közösség az iskolához és tanuláshoz. Kimutatható, hogy a gyengén teljesítő barátok negatívan, míg a jól teljesítők pozitívan hatnak a tanuló teljesítményére (Coleman 2006). Ezt azzal magyarázza, hogy serdülőkorban a baráti közösség normarendszere felülrendelődik az iskola normarendszerének. Ha a baráti közösség komplementer viszonyban van az iskolai közösséggel – hasonló normarendszert képviselnek –, pozitívan hat a tanulói teljesítményre. Coleman kutatásai is alátámasztják, hogy a vallási közösségekhez való hovatartozás pozitívan hat a teljesítményre, és csökkenti az iskolai lemorzsolódást.

A másik fontos tényező az iskolai környezet, és ezen belül a *szülői közösség*. Coleman elmélete szerint (Pusztai 2009) akkor igazán hatékony, ha a szülőknek hasonló elképzelései vannak a diákok iskolai pályafutásáról. A szülők közötti információcsere pozitívan hat a gyermek iskolai életére. Ugyanakkor fontos, hogy legyen valamilyen mélyen ható kapcsolat a szülők között, nem elegendő csupán az, ha hasonló lakókörnyezetben laknak, hanem valamilyen közös érték mellett kötelezik el magukat (mint például egy felekezeti iskola esetében). A felekezeti iskolák esetében a szülők az iskolán kívül is ismerik egymást, esetleg

ugyanabba a templomba járnak. A nevelési elvekben homogén szülői közösség hatékonyan tud fellépni a nagyobb diákcsoportokat érintő normaszegések vagy devianciák ellen (például egy csoportos lógás).

Viszonylag keveset kutatott, de szintén fontos tényező az iskolában dolgozó személyzet (nem csak tanárok) és szülők közötti kapcsolat. Az eredmények arra engednek következtetni (Pusztai 2009), hogy ott, ahol valós és diákközpontos kommunikáció van iskola és szülő között, ahol elismerik egymás kompetenciáit és támogatják egymás tekintélyét, pozitívan hat az iskolai teljesítményre.

Ugyancsak keveset kutatott, de fontos tényező a *tanári kar* hatása. A kutatások különböző arányszámokat használnak, mint például a tanár-diák arány, a főállású tanárok aránya, amelyek a diákokra fordítható idő, figyelem és kontroll miatt fontos. Az eredmények alapján a magas tanár-diák arány és a kisebb iskolák tűnnek előnyösebb helyzetűeknek. A nagyobb iskolában gyakoribbak a fegyelmi problémák, kevesebb az egy főre jutó iskolán kívüli tevékenység lehetősége, kisebb a szülők bevonódása, és kisebb a társadalmi integráció. A 400–500 fősnél nagyobb iskolák már csökkentik a jó tanár-diák viszony kialakulásának az esélyét. A diákra fordított idő mennyisége mellett fontos annak minősége is. Milyen mértékben fordítanak rá személyes figyelmet, van-e érdeklődés az irányukba. A személyes kapcsolat a fegyelmezésre is pozitívan hat (Pusztai 2009).

Coleman (1966) kutatásai rávilágítottak, hogy az *extrakurrikuláris tevékenységekbe* való bevonódás pozitívan hat az iskolai teljesítményre. A diákok az iskola révén bekapcsolódnak különböző sport, művészeti, tudományos, szakmai, önkéntes stb. tevékenységekbe. Egyes szakemberek úgy vélik, hogy ezek révén az alacsonyabb státuszú diákok „ledolgozhatják” hátrányukat. A vizsgálatokban a sportnak kiemelt szerepe volt, mert egyrészt ez az egyik legnépszerűbb tevékenység, másrészt ezzel a legkönnyebb bekapcsolni a szülőket is az iskola életébe. Másrésztől a sport azokat a készségeket fejleszti, amelyek az iskola számára fontosak (munkamorál, belső kontroll, rendszeresség stb.)

A *vallásosságnak* szintén hatása van a tanulói teljesítményre. Ezek egy része közvetlen, más része közvetett és nehéz ezeket elkülöníteni, hiszen a vallásgyakorlás erősen kötődik a család életéhez is. A vallásgyakorló önmagával szemben támasztott elvárásai magasabbak, gyakran vállal tanulmányi pluszmunkát, tartózkodik a lógástól, keresi tanulni vágyó gyermekek társaságát. Az előnyös társadalmi helyzetben lévőkénél nincs szükség a vallás kompenzáló szerepére, ebben a csoportban kisebb hatás mutatható ki, mint a forráshiányos közegből származó diákoknál, ahol a vallás csökkenti a lemorzsolódás esélyeit és növeli a teljesítményt (Pusztai 2009). Több tényező mellett ezzel magyarázható a nemzetközi

kutatások eredményei, amelyek a felekezeti oktatás nagyobb mértékű hozzáadott értékét hangsúlyozzák az állami iskolákkal szemben.

A fenti tényezők mind meghatározói az iskola hozzáadott értékének számításakor, bár nem mindegyik operacionalizálható vagy standard módon nem mérhető.

### **A hozzáadott értéknek a számítása**

Minél több tényezőt szeretnénk bevonni a számításba, annál nehezebb matematizálni vagy akár sorrendet felállítani az iskolák között a hozzáadott érték számításakor.

A hozzáadott érték számításának módszere országonként változik, mert másak az oktatási rendszerben a kimeneti és bemeneti indikátorok. Neuwirth Gábor és a magyarországi Országos Kutatási Intézet (2005) által használt számítási módokat alapul véve a következő mutatók felállítása javasolt:

#### *1. Bemeneti adatok vizsgálata a 9. osztályosoknál*

Szociokulturális adatok:

- a) a szülők legmagasabb iskolai végzettsége;*
- b) a család anyagi helyzete (munkanélküliek aránya, szociális segélyben részesülők aránya, településtípus);*
- c) a középiskolát kezdő diákok általános iskolai eredményeinek mutatói (éves médiák, az egységes dolgozatok átlaga stb.).*

#### *2. Eredményességi (kimeneti) mutatók*

A szakirodalomban a középiskolák eredményességi mutatói rendszerint három tényezőt vesznek figyelembe:

- a) a felsőoktatásba felvett diákok mutatószámai;*
- b) országos szintű, nagy tömegeket érintő versenyek eredményei;*
- c) érettségi sikerességi ráta.*

A fent idézett kutatás több számítási módszert is javasol (7 módozatot), ebből a kutatásban a következő módszer adaptálható:

A bemeneti és kimeneti adatok (2 x 3 mutató) alapján sorba rendezzük a középiskolákat (ily módon minden iskola mutatója kap egy helyezési számot).

A bemeneti adatok szerinti helyezési számok és a kimeneti adatok szerinti helyezési számok átlagát képezzük iskolánként (ily módon minden iskola esetében kialakul két helyezésszám-átlag ( $\Sigma B/3$  és  $\Sigma K/3$ )).

A bemeneti adatok szerinti helyezési átlagokból kivonjuk a kimeneti adatok szerinti átlagot:  $\Sigma B/3 - \Sigma K/3$ .

A fenti módszer egy viszonylag egyszerű számítási módszer, amely alapján a témában kutatni vágyó szakember (legyen az pedagógus vagy iskolaigazgató) szélesíteni tudja az iskola hatékonyságával kapcsolatos látókörét. Sajnálatos módon Romániában az iskolák összehasonlításakor és hierarchizálásakor az iskola bruttó teljesítményét veszik alapul, amely bizonyos iskolákat, iskolatípusokat negatívan tüntet fel, vagy éppen nem értékeli megfelelő módon az iskolában folyó felzárkóztató, mobilitást segítő, magas hozzáadott értékű munkát. Kívánatos volna, ha a pedagógus teljesítményét sem az eredményességéről ítélnék meg, hanem annak hatékonyságáról. Jelenleg az érdemfizetések odaítélésakor sajnos csak a teljesítményre figyelnek oda. Fontos lenne, ha a hozzáadott érték fogalma bekerülne a szakmai diskurzusokba, tudatosítva szülőknél, tanároknál egyaránt.

### Irodalomjegyzék

1. Báthory Z.: *Az oktatás eredményessége*. VII. Nevelésügyi Kongresszus, 6. szekció ajánlása, 2008.  
[http://www.nk7.hu/nk7\\_files/File/6.%20szekci%0F3%20%E1tdolgoz%0E1s.pdf](http://www.nk7.hu/nk7_files/File/6.%20szekci%0F3%20%E1tdolgoz%0E1s.pdf) 2011.08.01. 15:44
2. Blaskó Zs.: Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? In *Szociológiai Szemle*. 2002/2., 3–27. p.
3. Blaskó Zs.: Kulturális tőke és társadalmi mobilitás. In *Szociológiai Szemle* 1999/1.
4. Blaskó Zs.: Kulturális tőke és társadalmi reprodukció. In *Szociológiai Szemle* 1998/3. <http://www.szociologia.hu/dynamic/9803blasko.htm>
5. Boudon, R.: *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Ed. John Wiley & Sons Inc, 1974.
6. Bourdieu, P.: Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In Meleg Cs. (szerk.): *Iskola és társadalom* I. JPTE Tanítóképző Intézet Pedagógiai Tanseke, Pécs, 1996a.

7. Bourdieu, P.: Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei In Meleg Cs. (szerk.): *Iskola és társadalom* I. JPTE Tanítóképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs, 1996b.
8. Bourdieu, P.: Vagyoni Struktúrák és reprodukciós stratégiák. In Meleg Cs. (szerk.): *Iskola és társadalom* I. JPTE Tanítóképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs, 1996c.
9. Bourdieu, P.: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. General Press, 2008.
10. Coleman, J.: The Adolescent Society. In *Education Next*.  
www.educationnext.org,2006  
[http://media.hoover.org/sites/default/files/documents/ednext20061\\_40.pdf](http://media.hoover.org/sites/default/files/documents/ednext20061_40.pdf)  
2012-09-21
11. Douglas, J. W. B.: Iskolai teljesítmény és versenystruktúra. In Meleg Cs. (szerk.): *Iskola és társadalom* I. JPTE Tanítóképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs, 1996.
12. Gábri K.: *Az iskola minőségének mérése*. Magyar Galupp Intézet, 2003.  
<http://oktatas.gallup.hu/Opinion/gabri021015.htm> 2011.08.01. 13:35
13. Kertesi G.: Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. In *Közgazdasági Szemle*, 1995/ 1.
14. Lawton, D. A társadalmi osztály és az iskoláztatás esélye. In Meleg Cs. (szerk.): *Iskola és társadalom* I. JPTE Tanítóképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs, 1996.
- Merton, R. K.: *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Osiris, Budapest, 2002.
- Mollenhauer, K.: Szocializáció és iskolai eredmény. In Meleg Cs. (szerk.): *Iskola és társadalom* I. JPTE Tanítóképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs, 1996.
15. Neuwirth G.: *A középiskolai munka néhány mutatója* 2004. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2005.
16. Pusztai G.: *Társadalmi tőke és az oktatás*. Új Mandátum Kiadó, 2009.
- Róbert P.: Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi Tamás, Tóth István György, Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport*. Budapest, TÁRKI, 2004, 193–205. p.
17. Rotariu, T. *Câteva considerații asupra rolului școlii în mobilitatea socială*. Studia Universitatis Babeș–Bolyai, Seria Sociologica, 2004/2, 1 p., 6. p.

Fodor László

## Gondolatok a nevelésről

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

*(folytatás)*

151. Ha tanári szerepünket, illetve mindennapi szakmai kötelességeinket és feladatainkat egyszerű gyakorlati fogások és merev szokások révén, rutinosan, fátsultan, közömbösen, gépiesen vagy tisztviselőszerűen teljesítjük (azaz minimális pszichointellektuális feszültség, jó értelemben vett nyugtalanság és szakmai izgatottság nélkül, tudatos erőfeszítések, lelkesedés, érinvolváltság, valamint a szakmaszeretet ösztönző hatásainak hiányában), tanítványaink számára nem lehetünk elégségesen hasznosak, személyiségük fejlődését megfelelő minőségben nem segíthetjük.

152. A tanár nagy előnye azokkal a fokozottan attraktív, roppant könnyen és gyorsan elérhető, és szinte folyamatosan használható korszerű információforrásokkal szemben, amelyekkel ma egyfajta versenyben áll (és amelyek teljesen aláásták ama időtlen idők óta kibontakozott státusát, hogy ő az ismereteknek az egyetlen és leggazdagabb forrása), a kapcsolatteremtő és -fenntartó, illetve verbális és nemverbális kommunikációs készsége, a gyermekekhez fűződő empátikus viszonyulása és érzelmi kötődése, az azokkal kialakított és emocionális szállakon futó, az összetartozás biztonságot nyújtó közös élményét mozgósító emberséges közvetlen személyközi kapcsolat kialakításának képessége.

153. Minél gyengébb képességű egy tanuló, annál kompetensebb tanárra van szüksége.

154. A nevelés művészete a konkrét nevelési gyakorlatban megnyilvánuló olyan meglátás- és megértésalapú humánus viszonyulási módoknak birtoklását, illetőleg olyan érzékeny, ösztönös intuícióba és ihletettségre gyökerező hatás gyakorló technikáknak, módszereknek, valamint eljárásoknak az eredendő ismeretét és viszonylag könnyed gyakorlati alkalmazását jelenti, amelyeket nem (igazán) lehet az egyetemen megtanulni, amennyiben azok alapvetően öröklött sajátosságok, illetve veleszületett adottságok, hajlamok és rátermettségek talajából táplálkoznak, és amiket ősi rétegekből eredő korrekt (rá- és meg)érzések, előérzetek, valamint sugallatok váltanak ki és vezérelnek.

155. Az egészséges gyermeki fejlődés elősegítésének szempontjából, a pedagógiailag oly annyira kívánatos tanár-szülő kapcsolat (egyébként mindkét fél hibájából) minálunk ma nem igazán megfelelően strukturálódik, szociálpszichológiai alapvetésben gyakorta elfajul, esetenként pedig mint a növendék tanulási érdekeit képviselő kölcsönös elfogadás, segítségnyújtás és partnerség, továbbá mint hatásos párbeszéd vagy együttműködés egyszerűen nem létezik.

156. Csakis akkor vagy jó tanár, ha ráhatásaid következtében tanítványaid világosan ráeszmélnék arra, hogy amennyiben emberi lényként (emberiesen, emberségesen vagy emberhez méltóan) akarnak élni, emberségesnek (emberközelinek, figyelmesnek, segítőkésznek, becsületesnek, jóindulatúnak, emberbarátinak, emberszeretőnek, jóakarátúnak, nemesnek, tisztességesnek, tiszta szívűnek, készségesnek, együtt érzőnek, udvariasnak, toleránsnak, megértőnek, empátikusnak és tapintatosnak) kell lenniük.

157. Vajon miért kell mindig bevárniuk a hazai oktatásügyi hatóságoknak az intézményes oktatásból kimaradó vagy annak valamely alacsonyabb szintjéről lemorzsolódó (megfelelő műveltséghez, diplomához és képzéshez nem jutó) tanulók túlzottan nagy (az utóbbi években 15–19% között ingadozó) arányából fakadó áldatlan negatív következményeket (munkanélküliség, bűnözés, szegénység, marginalizálódás stb.) azért, hogy elégséges felelősséget érezzenek, és hathatósan (megfelelő intézkedésekkel) gondoskodni kezdjenek eme perspektivikus fertőző fekély mérsékléséről, illetve ezen valóságos időzített szociális bomba hatástalanításáról.

158. Kétségtelen, hogy napjaink egyetemi hallgatója (mint a digitális kor születtje) az általunk alkalmazott tanítási stratégiák, a javasolt metodikai megközelítések, a prezentációs eszközök és módok, valamint a felhasznált tanulási szituációk minél nagyobb változatosságát és folyamatos fejlesztését várja el.

159. Aligha kétséges, hogy napjainkban az iskolapedagógiai kutatások előtt álló egyik legizgalmasabb és legaktuálisabb kihívás arra vonatkozik, hogy miként lehet az oktatásban, illetve az iskolai gyermeki tanulás elősegítésében a tudáshoz való hozzájutás korszerű információs és kommunikációs technológiai eszközeihez alkalmazkodni, hogyan lehet az azokban megmutatkozó széles ívű pedagógiai lehetőségeket minél hatékonyabban kiaknázni.

160. Minél erősebbé válnak pedagógiai alapvetésű szavaid, annál gyengébbek lesznek tetteid.

161. Az interneten többnyire egyszerű információkat, és nem valódi ismereteket találsz.

162. Napjainkban teljesen anakronikussá vált a tanulók oly módú értékelése, mely kizárólag azt óhajtja megítélni, hogy azok milyen mértékben képesek az elsajátított ismereteket emlékezetükben tárolni és hosszabb távon megőrizni (és nem azt például, hogy az egyes információk értékét hogyan tudják megragadni, hogy lehetőségükben áll-e azokat önállóan változatos helyzetekben alkalmazni, vagy a különböző ismeretek közötti kapcsolatokat és összefüggéseket megállapítani, hogy képesek-e kódokat dekódolni és szimbólumokat megérteni, fogalmaikat rendszerré alakítani, az új tudáselemeket a régebbiek állományába integrálni stb.).

163. Mint tanár ma már nem vagy a tudás egyetemes birtokosa, és fő feladatod sem a tudás pusztá átnyújtása. Mindenekelőtt a személyiség fejlődését előmozdító gyermeki iskolai tanulás megszervezésének (facilitálásának, bátorításának, fenntartásának, felülvizsgálásának, értékelésének és ösztönzésének), illetve az optimális tanulást előidéző didaktikai helyzetek kigondolásának, megtervezésének és konkrét megalkotásának felelőssége hárul rád.

164. A tudományos információk exponenciális ütemben történő felhalmozódásának korában és az internet által kiszélesített emlékezetünk körülményei között az iskolai oktatásnak paradoxonosan egyre kisebb hangsúlyt kell fektetnie az információk megtanítására, és ekképp a tanulók elméjét – azt mintegy felszabadítva – alapvetően az innovatív intuíció és az alkotó gondolkodás szolgálatába kell állítania.

165. A nevelésben gyakorta azt tudod a legnehezebben eldönteni, hogy mikor cselekedj a pillanatnyi helyzet parancsára, mikor kövesd szíved erős sugallatát, és mikor jársz el kizárólag az aktuális pedagógiai előírások szellemében.

166. Noha a népesség globális tudása az utóbbi évtizedekben az oktatás révén jelentős mértékben növekedett, az egyes ember általános műveltsége távolról sem fokozódott.

167. Az oktatás minden szintjén számolni kellene azzal, hogy manapság a legtöbb munkahelyen a fiatal szakembertől mindenekelőtt procedurális és eszközjellegű tudást, tettekézséget és cselekvőképességet, innovatív intuíciót, kreatív beállítódást, rendszeres és produktív gondolkodást, érdeklődés alapú tanulási képességet, operacionális önállóságot, valamint a szakmai kompetenciák önmenedzselésének, üzemeltetésének és folyamatos fejlesztésének képességét várják el.

168. Nem volt ellenemre soha, hogy egy-egy helyzet megítélésében vagy egyes jelenségek értelmezésében a hallgatók véleményével osztozzam.

169. Alaphelyzetben a tanár számára a tanuló gyermek már önmagában is olyan inger, mely feszíti intellektuális nyugtalanságát, gerjeszti didaktikai kedvét és erejét, erjeszti és termékkennyé teszi oktatási energiáit.

170. Nem fér kétség ahhoz, hogy napjaink számos időszerű és sajátos problémája, s az azokból származó kihívások – interkulturalizmus, ökológiai problémák, felgyorsult társadalmi és gazdasági fejlődés, fokozott információs és kommunikációs technológiai evolúció, szélesebb tudományos haladás és információ-felhalmozódás, népességyarapodás, energiaszűkösség, termelési fenntarthatóság, meggyengült társadalmi felelősség, hanyatló szolidaritás, létbizonytalanság, szegénység, közegészségügyi gondok súlyosbodása, gazdasági válság stb. – az aktuális felsőoktatási paradigmák, illetve az egyetemi szakképzési modellek gyökeres megváltoztatását követelik, és arra készítetnek, hogy mélységeiben újrafogalmazzuk oktatási és képzési céljainkat, hogy átszervezzük módszereinket, és hogy újradefiniáljuk a tanár szakmai pozícióját és helyzetét.

171. Pedagógusként kimondott szavaid egyike sem semleges.

172. Az igazság kimondásáért a növendék nem büntethető.

173. Részemről, én csakis a tudomány iránti érzéssel és érdeklődéssel eltelt, a szabadságért rajongó, józan gondolkodású, az oktatás ügyében hívő, az igazságot kimondó, érzületeiben stabil, lelki zűrzavaroktól, rezignáltságtól, indulatosságtól, reménytelenségtől, mélabúságtól, elfogultságtól és előítéletektől mentes, rossz ösztöneinek szabad utat soha nem engedő, a személyiség fejlődésének törvényszerűségeivel számoló, a tanulás legfontosabb pszichológiai sajátosságait, mindenekelőtt a tanulók tanulási motivációjának kérdését behatóan ismerő tanárnak előlegeznék bizalmat.

174. Ha a társadalom humanizáltságának foka folyamatosan nem növekszik, egyáltalán nem várhatjuk el, hogy a közoktatás minősége számottevően javuljon. Ha a közoktatás minősége folyamatosan nem javul, egyáltalán nem várhatjuk el, hogy a társadalom humanizáltságának foka számottevően emelkedjen.

175. Mint tanár, légy inkább tudós, mint ideológus.

176. Attól tartok, hogy a kompetenciák fejlesztésére fektetett fokozott (egyfajta divatosságba hajló) hangsúly némiképpen háttérbe fogja szorítani a reflektivitás, az elmélkedés és a belső megjelenítés ösztönzésének, illetve az önálló kritikai, logikus és kreatív gondolkodás alakításának pedagógiai feladatát.

177. Az új információs és kommunikációs technológiákban nem az iskola vetélytársát kell látni, hanem a pedagógiai folyamat fejlesztésének potenciális

alapelemeit, a jelenlegi, nem egyszer elavult és hatástalan, rossz hagyományokba gyökerező oktatási praxis megújításának csodálatos lehetőségét.

178. Minél távolabb áll az oktatáskutató az iskolai vagy egyetemi oktatás konkrét gyakorlatától, annál kisebb esélye lesz minőségjavító innovációkat, illetve fejlődést gerjesztő változtatásokat kidolgozni.

179. Tanárként beszéded legyen logikailag helyes és tartalmilag hiteles (igaz), magatartásod morálisan szép és emberileg helyénvaló, tetteid pedig legyenek szociálisan értékesek és hasznosak.

180. Minél elmélyültebben perszonalizálódik a párbeszédese kommunikáció révén a megtanulásra felajánlott ismeretanyag, a tanulók annál sikeresebben fogják azt elsajátítani.

181. A nevelésben egy pillanatra sem téveszthető szem elől, hogy noha a gyermek alapvetően a jövő embere, mégis a közvetlen jelenben élő személy.

182. Addig, ameddig még ma is viszonylag sokan gondolkodnak nosztalgiával az ismeretek egyszerű átadásáról, a verbális közlésen alapuló oktatási módról, még sokat fog várni magára az a pedagógiai helyzet, melyben a tanulás végső célja nem a megszerzendő tudás formájában lesz megfogalmazva, hanem a gyakorlat terén megmutatható, konkrét tevékenységek síkján bizonyítható kompetenciák formájában.

183. Számos jel igazolja, hogy minél alacsonyabb valakinek az általános nevelési/iskolázottsági szintje, annál kevesebbet fog kérdezni és kételkedni, annál jobban fogja féltetni a rossz és hibás hagyományok pusztulását, annál erőteljesebben fog radikális eszmék irányába hajlani, lelkületében annál sikeresebben fog kibontakozni az intolerancia, a gyűlölködés és az ál nacionalizmus, annál nagyobb meggyőződéssel fogja hinni, hogy ő mindent tud, annál könnyebben fog a fanatizmus irányába fordulni, hisz annál kiszolgáltatottabb a propagandaszerű mesterkélt üzeneteknek, azaz annál befolyásolhatóbb és manipulálhatóbb.

184. Noha a tekintélyelvűség pedagógiai attitűdjének mértéke iskoláinkban sokat csökkent az utóbbi évtizedekben, tekintélyalapúsággá teljesen átalakulni sajnos még mindig nem tudott.

185. Egyszerűen elképzelhetetlen, hogy az oktatásszervezési és fejlődépszichológiai törvényektől eltekintő, a tanulás legfontosabb pszichológiai sajátosságait, mindenekelőtt a tanulók tanulási motivációjának kérdését szem elől tévesztő tanár eredményes oktatási folyamatot valósítson meg.

186. Hosszú távon sikeresen tanítani csakis úgy tudunk, ha minden nap újratanuljuk didaktikai módszereinket és technikáinkat, ha napi gyakorisággal felújítjuk és erősítjük oktatási képességeinket.

187. Lépten-nyomon tanúi lehetünk annak a ténynek, hogy az erkölcsi norma ismerete távolról sem elégséges a morális magatartás testet öltéséhez (jóllehet fölöttébb szükséges). Ugyanis a tudásnak a szociális magatartásra gyakorolt hatása az érzelmekhez, attitűdökhöz, meggyőződésekhez, valamint az olyan jellemvonásokhoz viszonyítva, mint amilyen a felelősség, a becsületesség, az illelenség, a kötelességérzés vagy az elkötelezettség, jóval gyengébb.

188. Amikor tanítványaidról beszélsz, önmagadról is sokat elmondasz.

189. Súlyos hibát vét, aki tanári tekintélyével visszaél, de talán még annál is rosszabb, ha a tekintélyt nélkülözi.

190. A megszerzett tudás kizárólag a moralitás függvényében erősíti a személyiséget.

191. A gyermek bántalmazását észérvekkel soha nem lehet alátámasztani.

192. Az iskola egy relatíve új, azonban fokozatosan egyre jelentősebbé váló nevelési feladata a növendékek annak tekintetében történő felkészítése, hogy legyenek képesek kivédeni a média manipulatív hatásait, hogy tudjanak ellenállni a mesterkélt befolyásolási szándékainak.

193. A hazai oktatáskutatás máris jelentős lemaradást akkumulált, ami annak tisztázását tekinti, hogy milyen funkciókat tölthetnek be a tabletek és az okos telefonok az oktatásban.

194. A tanárok nyitottsága, a tanulói kísérletezések és találgatások iránti toleranciája, a sablonostól, a megszokottól és a merev szokásostól való eltérések megértése, a tanulói produktumok értékelésében megmutatkozó rugalmassága, az új megoldások, a témától eltávolodó szempontok, ötletek és modellek keresésének támogatása, az egyéni próbálkozások, hipotézisállítások, érvényességmegállapítások, felmérések, felülvizsgálatok, okfeltárások és bizonyítások favorizálása, a tesztelések, egyeztetések, egybevetések, összehasonlítások, mérések, párhuzamba állítások, boncolgatások, diagnosztizálások és megvitatások ösztönzése, az eredeti elképzelések és önálló meglátások bátorítása, a meghökkenítő változtatások és a frappáns kombinációk végrehajtásával szemben megelégedett bizalma mind-mind olyan körülmény, amely a kreativitás magasabb szintjének és megfelelő erejének kialakulását hathatósan ösztönzi.

195. Szakszerű felnőtt segítség nélkül még a legkiválóbb tanulók sem tudnak megfelelő hasznot húzni az internetből.

196. Többek között mire lenne szükség? A programok felújítására, az alapismertekre való fókuszálás megerősítésére, a tanévszerkezet és az iskolázási idő ütemezésének felfrissítésére, a humánműveltség újra-megerősítésére, a tudományos műveltség és a digitális tudás fokozott fejlesztésére, az iskolai tankönyv újfajta szerkezeti és tartalmi megközelítésére, az iskolai sikeresség újra-meghatározására, az iskola szerepének tisztázására a kommunikációs és információs technológiai forradalom vonatkozásában, a tanfelügyelőségek szerepének átdefiniálására, a konzervatív tendenciák lazítására, a rossz hagyományok lebontására.

197. A gyermek bántalmazása értelmét veszíti és teljesen abszurd jelleget ölt, ha a felnőttet megérinti a gyermek boldogsága, ha szívéen hordozza annak testi-lelki jóllétét.

198. Meglepő módon az iskolai tanulás-szervezés történelmi fejlődése gyakorlatilag csak két jelentős szakaszt ismer. Az első, egy Comenius előtti időket felölelő kibontakozási fázis, amikor is a tanulás megszervezése teljesen alkalmatlan volt, szinte kizárólag esetleges, véletlenszerű, illetve eseti formákban zajlott le, nélkülözve a tanulásra vonatkozó tudományos (pszichológiai, pedagógiai vagy metodikai) megfontolásokat. A második szakasz a Comenius utáni, egészen napjainkig tartó időperiódusra terjed ki, amikor is a tanulásnak fokozatosan és egyre nagyobb mértékben tervszerű, szisztematikus, szervezett és teljes körűsre törekvő jelleget biztosítanak, és az idők során folyamatosan kimunkált, egyre elmélyültebb tanuláselméletek kitételeinek figyelembevételével szervezik meg.

199. A pedagógia egyfajta átka, hogy olykor igencsak jól összeálló, nagyon hatásosnak mutató és széles körű érdeklődésnek örvendő elméleti megközelítéseket (pl. egyes tanuláselméleteket vagy személyiségfelfogásokat) nagyon körülmenyesen vagy egyáltalán nem lehet a nevelési-oktatási gyakorlat terén alkalmazni.

200. Célszerű olykor a növendéket megjutalmazni azért is, amit nem tett, vagy ahogyan nem cselekedett.

201. A pedagógus gyermekszeretete nemcsak a tanuló gyermek személye iránt megnyilvánuló felelősségét, tiszteletét és kötelességérzését táplálja, hanem szinte azonos mértékben az önmagáért, önnön személyiségéért, nevelési célzattal kifejtett cselekvéseiért, tetteiért, valamint egész életmódjáért érzett is fokozottan gerjeszti.

202. Vajon hogyan képes ma valaki szemrebbenés nélkül azt vallani, hogy folyamatosan úgy taníthatunk, mint régen, hogy az enciklopédizmus korában ki-munkált és az oktatás mai logikájának ellentmondó módszereket és eszközöket kényelmesen manapság is használhatjuk, hogy az időközben elavult elvekre, normákra és szabályokra továbbra is problémamentesen alapozhatunk, hogy az ősrégi, és időközben porleptévé vált, illetve a folyamatosan megújuló környezeti körülmények közepette egyenesen rossznak bizonyult közoktatási hagyományokról még sem érdemes lemondani, hogy a múltban alkalmazott pedagógiai gondolkodási modellekkel, az idejétmúlt kognitív sémákkal vagy a jelenlegi szociális, kulturális és gazdasági helyzetben már nem hatásos pedagógiai problémamegoldó és döntési mintázatokkal ma is azonos módon, s úgymond gond nélkül és kockázatmentesen operálhatunk.

203. Ha napjainkban pályakereső fiatal vagy, akinek élete során mindenekelőtt pénzre lenne szüksége, de aki ugyanakkor közmegebecsülésre és erkölcsi elismerésre is fokozottan vágyakozna, ne a pedagógusképző intézetbe iratkozz be.

204. A pedagógus mindaddig nem lesz a mérnökhöz, az orvoshoz vagy a közgazdászhoz hasonló szakértő, a szakmai feladatvégzésének síkján mindaddig nem lesz képes megfelelő professzionalizmusról tanúbizonyságot tenni (implícite az oktatásbeli alkalmoszerűségek és esetlegességek mértékét csökkenteni), míg a képzési folyamatban a pedagógiai és pszichológiai felkészítés mai elégtelenségei, melléfogásai, fennakadásai, illetőleg mindenfajta hiányosságai és problémái nem találnak messzemenően hatékonyabb megoldást.

205. Nem fér kétség ahhoz, hogy a szervezett nevelés és oktatás síkján a tudományos forradalmat a pszichológia bontakoztatta ki. A pedagógiai valóságnak pszichológiai perspektívából történő megközelítése napjainkban is a legelterjedtebb, a legelfogadottabb és a leghitelesebbnek tűnő mód, ugyanis az nyújtja a legkidolgozottabb ember- és gyermekképet, a legkomplexebb személyiségelméletet, valamint a legalkalmazhatóbb fejlődés- és fejlesztéskonceptiót.

206. Minél jelentősebb a pedagógus pszichológiai érzéke és tudása, annál fokozottabb a tanuló gyermekek iránt megmutatkozó érzékenysége, fogékonysága, tapintatossága, toleranciája és empatikussága, következésszerűen annál nagyobb annak az esélye, hogy a gyermeki sajátosságokból kiindulva, azokra mintegy alapvetően támaszkodva gyermekközpontú pedagógiai tevékenységeket szervezzen meg.

207. Egyrészt a szeretetből fakadó biztonság élménye, másrészt a biztonságból táplálkozó szeretet szinte végtelen erőforrásokkal rendelkező érzése képezi annak elsődleges garanciáját, hogy a növendék életének adott állomásán önmagává

válhasson, hogy lappangó és latens fejlődési lehetőségeit valóra válthassa, hogy önnön emberi lényegét kibontakoztathassa, és egyediségét eredményesen megvalósíthassa, végül hogy éppen az lehessen, aki lehet, azzá és olyanná váljon, akivé és amilyenné válhat.

208. Pedagógiai tevékenységünkben pillanatra sem tekinthetünk el attól, hogy a gyermekkori fejlődés síkján az önmegvalósítás kezdeti és hiányozhatatlan előfeltétele, a személyiség (nyilván belső körülményektől is függő) kiteljesülésének legmélyebben fekvő és megfellebbezhetetlenül szükséges gyökere, a biztonság élményének teljes körű és hiánytalan megélése.

209. Minél alacsonyabb szintű és lazább a pedagógus moralitása, a gyermeki viselkedés viszonylatában, annál több nevelési követelményt és tiltást fog statuálni.

210. Nevelési intézkedéseiddel mindig a gyermek érdekeit szolgálj, annak javát és egészséges testi-lelki fejlődését tűzd ki célul, ne saját nyugalmodat és komfortérzésedet próbáld biztosítani.

211. Pedagógusként köteles vagy nevelési hatásaid lehetséges következményeit gyermekre szabottan mindig minél pontosabban előrelátni.

212. Mint pedagógus szakmai személyiségedet nem leszel képes fejleszteni, oktatási gyakorlatodat a hatékonyságnövelés céljával nem tudod széleskörűen megújítani, ha folyamatosan nem bővíted pszichológiai tudásodat, ha ciklikusan nem frissíted fel módszertani tapasztalataidat, ha időnként nem korrigálsz pedagógiai ismereteidet, szemléletedet és gondolkodásodat.

213. A pedagógusi pálya lényegéhez mindenképp az emberek közötti érintkezéses jellegű személyes kapcsolat tartozik, hiszen a valódi nevelés és oktatás mindig közvetlen és kölcsönhatásos konkrét személyközi viszonyok között, a kölcsönös függés, a társas egymásra hatás és az érzelmi viszonyulások síkján játszódik le.

214. Soha ne vedd el gyermekednek a kíváncsisága kielégítésében, a problémák keresésében, a titkok kutatásában, a rejtélyek megfejtésében, a nehézségek leküzdésében, a versenyek megnyerésében, az önálló feladatvégzésben, egyes cselekvéses célok elérésében, a játszásba való bevonódásban, a lendületes ténykedésekben és a mozgásos, gyakorlati tevékenységekben lelt örömét.

215. Az iskolán kívüli nevelési programok, a személyes megtapasztalás és az együttműködés örömét előtérbe állító egyesületi vagy alapítványi formatív foglalkozási tervek, a társadalmi jelenségekkel, mindenképp az emberi létjelenségek és életvitel, valamint a munka világával szoros kapcsolatban álló, gyakorta szociális beállítottságú nevelési-oktatási projektek mértékénél talán semmi más

nem jelzi hűebben és pontosabban, hogy a helyi közösségek tudatában a gyermekek és fiatalok oktatása mennyire fontos helyet foglal el, illetőleg hogy az milyen szinten van jelen.

216. Kizárólag a szeretet felemelő és boldogító érzelme, s az ahhoz szorosan kapcsolódó biztonság éltető és erősítő élménye képes megalapozni a gyermek lelki gazdagságát és kiegyensúlyozottságát, szellemi nyugodtságát és harmóniáját, lelki fejlődésének ritmikus folyamatát, valamint életének megfelelő rendjét.

217. A gyermekkorú bűnöző inkább gyermek, mint bűnöző.

218. Az iskola a gyermek számára nemcsak akkor válhat veszélyes helyé, amikor a tanárok – horribile dictu – gonoszságokat, gyermekellenes dolgokat, jogsérelmeket követnek el, hanem akkor is, amikor nem tudják elégséges mértékben, hogy szakmai téren mikor mit is kellene tenniük, hogyan is kellene eljárniuk.

219. Mindaddig, ameddig a pedagógusi pálya szakmaszerűségének mértéke nem fokozódik, az elhivatott pedagógus időnként erős lelkiismereti aggályokkal fog szembesülni.

220. A pedagógusi szó nem száll el mindig.

221. Sajnálatos hazai tény, hogy a sikeres helyi pedagógiai innovációkat szélesebb körökben rendszerint kellőképpen nem értékesítik, regionális, országos vagy nemzetközi téren azokat elégséges mértékben nem kommunikálják, a kutató és újító pedagógusokat pedig egyszerűen nem részesítik elismerésben.

222. Oktatási paradoxon: míg a tanár mindenekelőtt az előadásra, a bemutatásra és az átnyújtásra törekszik, addig a tanuló elsősorban a közvetlen megtapasztalásra, a személyes vizsgálódásra és a felfedezésre mutat hajlandóságot.

223. Akárcsak réges-régen, a személyes példa ma is százszor erősebb, mint a kimondott szó.

224. Sokszor az iskolában (valamilyen elégtelen feltételek közepette) megtanult rossz dolgok (előítéletek és sztereotípiák, helytelen készségek vagy szokások, valamivel vagy valakivel szembeni elfogultságok, negatív attitűdök vagy ellen-szenvézések stb.) sokkal jobban ellenállnak a felejtésnek, mint a megszerzett értékes ismeretek.

225. Az érettségi vizsga mai (átkozottul rossz) rendszere többek között annak látszatát kelti, mintha az egyes információk elsajátítása az egész oktatás egyetlen célja lenne.

226. Végső soron nincs olyan gyermek, aki ne rendelkezne speciális nevelési igényekkel.

227. A pedagógusi szó legyen mindig szép és igaz.

228. Kizárólag egy jogállam iskolája válhat jogalapú, humánus és demokratikus oktatási környezetté.

229. Mint pedagógus az iskolába járó tanulóban elsősorban nem diákot, hanem gyermeket látok, a gyermekben pedig mindenekelőtt valamilyen szintre kifejlődött személyiséggel rendelkező embert.

230. Az iskola nem tekinthet el a szűkebb-tágabb környezetében élő, kiváló teljesítményű, kiemelkedő kompetenciáik alapján közismert és nagy tekintélynek örvendő személyiségekben, az úgynevezett forrás-személyekben – befolyásos tudósokban, színészekben, írókban, orvosokban, politikusokban stb. – rejlő potenciális formatív hatások kiaknázásától.

231. Az empátiára, illetve érzelmi megértésre alkalmas, együtt- és részvétérzésre képes, valamint aggodalom és szánalom megélésére hajlamos egyén számára az erőszak értelmét veszíti.

232. Mít kell tenned minden egyes oktatási szituációban? Mindössze a figyelmet fenntartani, az eredendő kíváncsiságot aktiválni, az érdeklődést felkelteni, a megismerési motivációt fejleszteni, a konfliktusokat kezelni vagy megoldani, a fegyelmet biztosítani, a célokat tudatosítani, a gyermekeket figyelni és megismerni, a tudás és a személyiségjegyek kibontakozását lépésről lépésre nyomon követni, a viselkedést szabályozni, a tanulók érzelmi problémáit gondozni, a tanulókat a tanulási szituációkba való involválódásra biztatni és aktivizálni, a tanulási eredményeket értékelni, illetőleg minél többször érdemben megerősíteni, a nem fontos információkat elhagyni, a lényeges és specifikus elemekre figyelni, azokat kiemelni és többször is aláhúzni (a figyelem irányításának és az emlékezetben való jobb tárolásának céljával), a kulcsszavak módszerét alkalmazni, az élőbeszédet képi elemekkel szinkronba hozni, a tartalmakat szekvenciákra (egységekre) osztani (a munkamemória túlterhelésének elkerülése végett), frappáns példákat bemutatni, a készségek fejlődését legjobban elősegítő gyakorlatokat elvégeztetni, a tanulási nehézségeket egyénre szabottan oldani, a megértést elősegíteni, a teljesítményeket individualizáltan optimalizálni, a megtanult elemeket rögzíteni, a már kialakult tudást rendszerezni, a tanár-diák viszonyt egészségesen művelni.

233. Csakis a másoktól nyert és mások iránt érzett szeretet által nyújtott felszabadultsági és erőforrást jelentő megelégedettségi érzés képes biztosítani azokat a szellemi energiákat és azokat a fizikális erőket, amelyek révén aktív szerepet tudunk vállalni úgy önmagunk belső világában való eligazodásunkban, mint ahogyan a külső környezeti feltételekhez való alkalmazkodásunkban is, belső béke állapotunk és külső személyes miliőnkkel való egyensúlyunk elérésében, végső soron önnön emberi lényegünk és személyiségünk tökéletesítésében.

234. Egy pedagógus nem létezhet, nem lehet meg, személyiségében nem épülhet és szakmailag nem érhet be pedagógusi társaság nélkül.

235. Olykor az iskolában a közösségi összetartozás biztosításának céljával a növendékeknek átörökített azonos gyökerű és nagyjából hasonló mértékű műveltség, a későbbiekben – nyilván az asszimiláció és internalizáció jellegének, valamint az egyéni belső feldolgozás milyenségének függvényében – többnyire elkülöníti egymástól az embereket.

236. Pedagógusként légy elkötelezett híve a lélektannak.

237. Minél kisebb gyermekeket bízunk rád a nevelés céljával, elvárt (és szükséges) képzettséged, illetve pedagógiai kompetenciád annál magasabb szintű, szakmai felelősséged annál nagyobb, munkád fontossága az egészséges fejlődés viszonylatában annál fokozottabb, elismerésre és megbecsülésre pedig annál tágabb ívű jogod van.

238. A növendékekre nézve talán nincsen szerencsésebb pedagógiai helyzet, mint amikor a pedagógus zavaroktól mentes szellemisége és érett személyisége (a magatartás, a megnyilvánuló attitűdök, a kifejtett elképzelések, a gondolkodási stílus stb. révén) éppen azt tükrözi, illetve pontosan azt mintázza és azt sugallja, ami a pedagógiai folyamat céljait képezi, illetve az, ami annak célrendszeréhez szorosan kapcsolódik.

239. Nem nehéz észrevenni, hogy egyes iskolai tantárgyakat az egyetemesség jellege, valamint az örök időkre szólás és a szakralitás ismérve övezi.

240. Mondj le annak illúziójáról, hogy osztályodban a tanulásra mindig minden tanuló elégségesen eleve motivált.

241. Nem lehet az oktatást ténylegesen megújítani, nem sikerül az egyes rossz szokásoktól vagy elavult hagyományoktól megszabadulni a gyakorló pedagógusoknak a legváltozatosabb módszerekkel történő felkészítése, átképzése, aktívizálása, motiválása, mozgósítása vagy érdekeltté tévése nélkül.

242. A hazai érettségi paradoxona (abszurditása): az érettségi román vagy magyar irodalom vizsgáján a vizsgázó gyakorta arra kényszerül, hogy olyan alkotásokról írjon vagy beszéljen (érdemben), amelyeket figyelmesen soha nem olvasott.

243. A növendékek viszonylatában barátságosnak kell lenned, azonban a szó szoros értelmében vett barátjuk nem lehetsz.

244. Nem vagyok ellene, ha egy tanárnak a tanítás rögeszméje, mániája vagy szenvedélyes hobbjja.

245. Nem lenne célszerűtlen, ha a pályakezdő tanár ünnepélyesen ígéretet tenne és felelősségteljesen megfogadná, hogy testi és szellemi energiáit nem kímélve, szabad akaratából fakadóan, a pedagógusi szerephez méltóan, teljes szakmai kompetenciáját a rá bízott növendékek céltudatos nevelésének szolgálatába fogja állítani, nemre, származásra, vallásra, nemzetiségre, nyelvre vagy testi-lelki állapotra való tekintet nélkül.

246. Hiába tanul erkölcsstant az iskolában, ha a társadalom immorális.

247. A legmodernebb információs és kommunikációs eszközökben rejlő (magányos) játéklehetőségek expanziójának mértékével, gyermekeink kortársaikkal való szabadon választott (szocializáló) társas (kooperatív, közös-együttes, azaz egymással való) játszási lehetőségei csökkennek.

248. Az emberi lényeg tökéletes kibontakozása, a személyiség fejlődése, gazdagodása, illetve időnkénti megújulása pszichológiai szempontból szinte elképzelhetetlen a szeretet elnyerésének, a szeretve levés állapotának és dinamizáló élményének hiányában, a szeretetmegélés által biztosított pszichikus energiák, valamint a biztonságélmény révén feltörő szellemi erőforrások nélkül.

249. Régen rossz, ha az oktatás folyamatában a tanuló azt érzi, hogy nem ő, hanem az adott tananyag a legfontosabb.

250. Az iskolában sajnos soha sehol nem lehetett mindazt megtanulni, ami az emberi lét okaival, céljaival és értelmével kapcsolatos, ami kimutatná, hogy honnan jövünk, mik/kik vagyunk és hová megyünk, illetve azt, ami vektoriálisan elősegítené a boldog élet kibontakozását.

Benő Eszter

## Kreatív írás és vers az idegennyelv-tanításban

### I

A kreatív írás jó feltételeket teremthet az idegennyelv-tanuláshoz. A szövegalkotás folyamatos fejlesztése egyben az egyéni stílus bátorítását is jelenti, a személyiség kibontakozását is elősegíti. A kreatív-produktív tevékenység irodalmi szövegekhez is kapcsolódhat. Amint előző írásaimban említettem (Benő 2011, 2012), az irodalmi szöveggel való tevékenység számos készséget fejleszt: az olvasási és szövegértési készséget, az irodalmi szöveg dekódolásának, az önálló vélemény alkotásának és megfogalmazásának, a vélemények összehasonlításának készségét, az együttműködés, az eszmecsere, a különböző célú írott szövegek fogalmazásának készségét. A kreativitás ismertetőjegyeként az *újyszerűséget* határozták meg. A kreatív írás az angolszász nyelvterületen már helyet kapott az iskolai tantervben. Eredetileg a kreatív írás az anyanyelvi oktatásban honosodott meg, de alkalmazták az idegennyelv-oktatásban is. Idegen nyelven csak egyszerűbb változatait valósíthatjuk meg, de az alkotás egyaránt örömet szerezhet a szerzőnek és az olvasónak is. Sok tizenéves naplót ír, „kiírja” magából gondolatait, érzelmeit, a napi eseményeket. Vannak, akik verseket írnak (elsősorban lányok, de nem csak ők). Mindez arra utal, hogy belső igényük van arra, hogy megosszák gondolataikat, szavakba öntsék érzelmeiket. A kreatív írás jó alkalom az önkifejezésre, ezért vonzó a tanulók számára.

Előző írásomban a *prózaszövegekhez kapcsolódó kreatív írást* mutattam be (Benő i. m.). Ez alkalommal *versek kreatív megközelítését* és a tanulókkal elvégezhető kreatív-produktív gyakorlatokat, illetve azok eredményeit kívánám ismertetni.

K. H. Spinner a vers hat tulajdonságát emeli ki: *tömörség* (a szöveg rövidegsége, a mondanivaló sűrítettsége), *fokozott figurativitás*, *többértelműség*, *játékosság*, *a beszédnormák túllépése*, *meghaladása* és *szubjektivitás* (Heitmann 2009: 93). A versek általában eltérnek a köznapi beszédétől, ezért nehezebb is velük dolgozni az idegennyelv-oktatásban. Másrészt az egyszerűbb lírai formák alkalmasnak bizonyulnak a kreatív írásgyakorlatra. A versek ugyanakkor lehetőséget nyújtanak az érzelmek kifejezésére.

A versekkel való kreatív-produktív tevékenységre fokozatosan fel lehet készíteni a tanulókat azáltal, hogy kezdetben az *előírások*, *normák*, *minták szerinti írás* módszereivel dolgozunk. Ehhez a módszertani csoporthoz tartoznak olyan versformák, mint a *tízennyegyes* (Elfchen), a *rondó* (Rondell), a *hóghólyóvers* (Schneeballgedicht) és *érzékek verse* (Sinnengedicht), melyek a tanulók számára kész struktúrákat nyújtanak.

A *tizenegyes* tizenegy szóból álló, kötött formájú vers. Az első sor egy szóból áll, ez valamilyen szín vagy forma. A második sor két szó, az a dolog, amelyre az iménti szín vagy forma jellemző, névelővel. A harmadik sor három szó, az a hely, ahol az említett dolog vagy a cselekvésére utaló szó található. A csúcspont a négyszavas sor, ez tartalmazza a fő gondolatot, a tanulságot, hogy mit jelent számunkra ez a jelenség. Az utolsó sor megint egyetlen szó, ez a lezárás, csattanó.

Az általunk követett *rondómodell* nyolc sorból épül fel. Szerkezete szigorú: sorismétlésekre épül. Az 1., 4. és 7. sora azonos, a 2. és 8. sor szintén, az 5. és 6. sor pedig tetszés szerinti, egymástól különböző, nem ismétlődő sorok.

A *hógolyóvers* is kötött szerkezetű vers. Hét sorból, összesen 16 szóból épül fel. Az egy sorban előforduló szavak száma soronként nő, a 4. sorban már négy szó van, azután a szavak száma csökkenni kezd. Ennél a versformánál a cím megnevezi a témát.

Az *érzékek versében* egy választott fogalomról írunk aszerint, hogyan hat különböző érzékeinkre (látás, ízlelés, szaglás, hallás, tapintás).

Tapasztalataim szerint a megadott modellt, versformát követő írás már a középszinten levő nyelvtanulóknál is sikeresen alkalmazható. A tanulóknak itt csupán a gondolataik és érzelmeik szavakba öntésére kell összpontosítaniuk.

## II

A versekkel való kreatív-produktív tevékenység másik lehetősége az *eredeti költői szövegekkel* való munka. Ennek módszereit szeretném részletesen bemutatni. A vers impulzusként szolgál a kreatív íráshoz, a kreatív-produktív tevékenység itt költői alkotásokhoz kapcsolódik.

Míg prózaszövegekkel könnyebben boldogulnak a tanulók, nagyobb kihívást jelent a versekkel kapcsolatos tevékenység. Megfigyelésem szerint a tanulók versen általában rímes verset, nem pedig kötetlen formájú verset értenek. Márpedig idegen nyelven rímeket találni nem könnyű, mivel a tanulók nyelvi kompetenciája korlátozott. Éppen ezért elengedhetetlen a csoportban való kooperatív munka, amely megkönnyíti a szövegalkotást. De a rímet nem kell kizárni, mindig vannak tanulók, akik találnak találó rímet idegen nyelven is. Több módszer, amely a prózaszövegekkel való munkában alkalmazható, megfelel a versformákkal való kreatív írásnak is. Magyar vonatkozásban ismertek Petőfi S. János és Benkes Zsuzsa hasonló témájú munkái (Petőfi–Benkes 1992, Petőfi–Bácsi–Benkes–Vass 1993).

## A versekre alapozó kreatív írásra ajánlott feladatok

### 1. *Vers helyreállítása / tömbösítés (Auseinandergefallenes zusammensetzen)*

Egy adott verset prózatömbbé alakítunk, és ebből megpróbálnak a tanulók verseket létrehozni. A prózatömbbé alakítás során az eredeti szöveg tagolódásáról árulkodó jeleket – mint a sorkezdő nagybetűk, az írásjelek – el kell távolítanunk. A rímek, amennyiben nem szabad versről van szó, segítenek a vers létrehozásában. Ez a típusú feladat kiegészíthető a címadás feladatával. Egy mű címe mindig elvárást keltő elem, ezért igen fontos. Fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a címadás során a tanulók ne használjanak az adott versben előforduló szavakat vagy sorokat. Máskülönben abba a csapdába esnek, hogy kiragadják a vers egyik sorát vagy szavát. A gyakorlatok eredményeit beszéljük meg, és kérjük, hogy a tanulók próbálják megokolni, miért jártak el úgy, ahogy eljártak.

### 2. *Szétválasztás (Entflechten)*

Két vers sorait összekeverjük, és az így keletkezett szövegből a tanulónak létre kell hozniuk a két verset. Ez a kísérlet kevésbé összetett, a kezdő nyelvtanulókkal is elvégezhető.

### 3. *Kiegészítés (Vervollständigen)*

Ezen egy csaknem teljes vers hiányzó elemeinek kreatív pótlása értendő. Az adott versben kihagyunk nyelvi elemeket. A tanulókat felkérjük, hogy az üresen hagyott helyeket próbálják meg kitölteni, hogy számukra elfogadható verset kapjanak. Itt is lehet kiegészítő feladat a címadás.

Az egyik lehetőség például az, ha ugyanazon szófaji kategóriához tartozó szavakat hagyunk ki a versből, és azt kérjük, hogy legyenek tekintettel a szóban forgó kategóriára. Német nyelvórán igen megfelelők Georg Trakl versei a melléknevek elhagyására. A tanulók előszeretettel látják el a szöveget melléknevekkel, és ebben a szótár is segítségükre lehet. A feladat elvégzése után meg lehet figyelni, hogy a választott melléknevek milyen mértékben befolyásolják a vers hangulatát. A tanulók eredményeinek az eredetivel való egybevetése tanulságosnak bizonyul a szövegvilág megváltozása szempontjából.

Egy másik lehetőség törölni a rímpárból az egyik rímelő elemet, és az üres helyre a tanulónak rímelő szót kell keresniük. Ez idegen nyelven nehézséget gördít a tanulók elé, hiszen szókincsük korlátozottabb. Kedvelt szövegalkotási lehetőség egy vagy több verssor elhagyása és a hiány értelemszerű kiegészítése.

### 4. *Párhuzamos vers, vagy variációk egy mintára (Parallelgedicht)*

A párhuzamos vers egy eredeti költői műalkotást „utánoz” formailag és kisebb mértékben tartalmilag is. Általában a versforma megőrződik, a tartalom

változik; de meg kell hagyni a lehetőséget a tanulóknak, hogy kiválaszthassák saját témájukat, például megírhasanak egy „ellenverset” (ellentétes témájú verset). A megadott példaverset követve saját verset hozhatnak így létre. Írhatnak egyetlen magánhangzót tartalmazó verset is, például Ernst Jandl *ottos mops* című versének mintájára (lásd lennebb).

A párhuzamos vers írásához a legcélszerűbb nem kötött formájú verset választani, mivel a rímes versek általában meghaladják a tanulók nyelvi kompetenciáját. Olyan művet kell választanunk, amelynek témája a fiatalok érdeklődési körébe tartozik, vagy „egzotikumnak” számít, de érzelmileg és kulturálisan átélhető egy magyar tanuló által is, amelyhez valami újszerűt, sajátosat tud szavakba önteni.

### 5. Vers továbbírása (Fortgesetztes)

Egy adott versnek csupán a kezdő sorait megadva felkérhetjük a tanulókat arra is, hogy folytassák a verset. Érdeklődéssel vetik aztán egybe saját kreatív alkotásaikat az eredetivel. Ez már részben szabad versalkotás.

### 6. Képvers, kalligram

A képvers eltér a hagyományos vizuális felépítésű verstől. A betűk, szavak, verssorok sajátos grafikai elrendezésben jelenítik meg a tartalmi mondanivalót. A vers nemlineáris felépítésű. A képvers nem leír, hanem megjelenít, ábrázol. Ez a vizuális ábrázolás teszi teljessé a vers értelmét.

Képverssel szívesen próbálkoznak a tanulók. Megadhatjuk nekik egy kalligram szövegét prózatömbbé alakítva, majd megkérhetjük, hogy formálják át azt képverssé. Az idegen nyelvi órákon már a kezdő nyelvtanulók is eljátszhatnak képversszerű, kezdetlegesebb formákkal, mint valamely szó grafikai ábrázolása a betűk segítségével, egyetlen szó szuggesztív képi ábrázolása, több szó képbe való foglalása (például a *szivárvány* szó a szivárvány színeiben tündökölve hajlik át az égen, a természet megelevenedik nap, felhő és hulló eső formájában, vagy a *fény* szó egy villanykörte alakját ölti fel igen hűen). A nyelvi elemek ábrázolásakor váratlan asszociációk, felismerések bukkannak fel. A tanulók szívesen kísérleteznek a nyelv szavaival.

### 7. Illusztrálás

Minden vers illusztrálható rajzzal. Bár ilyen esetben nem nyelvi elemekkel dolgoznak a tanulók, de a vershez rajzolni kedvelt dolog, és általában örömet szerez. Az is érdekes, hogy ugyanahhoz a vershez sokféle rajz születik, mindegyikben más mentális kép jelenik meg, amikor a verset olvassa.

### 8. Versekhez kapcsolódó feladatok: versből prózaszöveg

Ez a feladat ugyan az irodalmi alkotáshoz kötődik, de nem a vers szövegével való közvetlen munkát jelenti, csupán kiindulópont a kreatív íráshoz. A cél a mintaszövegtől elszakadó saját kreatív szövegek írása. A tanulóktól lehet kérni, hogy egy bizonyos szövegtípusba írják át a verset, de több szövegtípust felsorolva meg lehet hagyni nekik a választás szabadságát (például levél, beszámoló, napló, hírrovat az újságban stb.). Nem könnyű feladat úgy átírni kreatívan egy verset, hogy miközben műfajilag megváltozik és gazdagodik, egyben megőrizze a vers hangulatát, érezni lehessen, hogy összefüggés van közte meg az eredeti mű között. A tanulók abba a hibába eshetnek, hogy szövegrészeket ragadnak ki a versből, és szó szerint beépítik azt a szövegükbe. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy bizonyos nyelvi elemeket át kell venniük ahhoz, hogy a párhuzam érezhető legyen. Hogy a tanulók a versre ráhangolódjanak, fontosnak tartom az anticipatorikus megközelítést. A vers címéhez kapcsolódó asszociációkat fel lehet írni a táblára. Azután ki lehet emelni egy kulcsszót a versből, majd kikeresni a versben hozzá kapcsolódó szavakat, kifejezéseket. Így máris nyilvánvalóvá válik, mi az a nyelvi, hangulati stíluselem, amelynek a prózaszövegben is jelen kell majd lennie.

### A versekkel való tevékenység szakaszai

#### a) Bevezetés, ráhangolás

A vers anticipatorikus megközelítése esetén kiindulhatunk a vers címéből. A tanulók ötletbörze formájában rögzíthetik elképzeléseiket: mit sugall a cím, miről lehet szó a versben. Amennyiben az egyik feladat a címadás, az első lépés a verssel való találkozás lesz.

#### b) A versszöveggel való találkozás

A szöveget kiosztjuk és időt hagyunk az elolvasására. A tanulók csoportmunkában maguk próbálják megérteni a verset, az ismeretlen szavakat kikeresik a szótárból. Miután közösen megbeszéltük az előfeltevéseket, rátérhetünk a cím és a vers viszonyának megbeszélésére, majd a vers parafrázisára. Kérhetjük azt is a tanulóktól, hogy emeljék ki a vers kulcsszavait, vagy valamely kulcsfogalomhoz tartozó nyelvi elemeket.

#### c) Szövegalkotás

A csoport a feladat elvárásainak megfelelően közös írott szöveggé formálja a gondolatait. Adott esetben illusztrálhatják is a verset. Feladatuk lehet az is, hogy a szövegmintához hasonló verset hozzanak létre vagy csupán a vers bizonyos nyelvi, formai elemeivel dolgozzanak (tömbösítés, kiegészítés, szétválasztás).

### d) *Átdolgozás, áttekintés*

A tanár segítségével megtörténik a kreatív írások áttekintése, a nyelvi, tartalmi és logikai hibák kiküszöbölése. Ezek az utolsó simítások. Természetesen a tanár a szövegalkotás során is segíthet, ha erre kéri (többnyire szavakra kérdeznek rá, melyik találóbb a szótárban található szinonimák közül).

### e) *Bemutató / egybevetés az eredeti művel*

Ebben a szakaszban a tanulók bemutathatják kreatív írásaikat: felolvassák alkotásaikat; kitűzik a falra; alkotásaik megjelennek az iskolaújságban; portfólióba helyezik, majd kicserélve kölcsönösen elolvassák. Amennyiben az a feladat, hogy az adott verssel analóg verset hozzanak létre, kiosztjuk az eredeti művet, amellyel összehasonlíthatják saját kreatív írásaikat.

## III

A következőkben példákkal szeretném érzékeltetni, milyen is a versekkel való munka a gyakorlatban. A kreatív írások szerzői a kolozsvári Brassai Sámuel Elméleti Líceum tanulói, IX–XII. osztályos tanulók, akik második idegen nyelvként tanulják a német nyelvet heti két órában. Mivel a kreatív írás gyakorlása német nyelvről zajlott, a diákok német nyelvű szövegeit a tanulmányomban lefordítom magyar nyelvre.

### 1. *Kiegészítés*

Georg Trakl expresszionista költő verseivel érdemes dolgozni német nyelvről (például *Télen – Im Winter*, *Megdicsőült ősz – Verklärter Herbst*). Költészetét belengi az elmúlás, az enyészet különös hangulata, néhol az apokaliptikus világézés. Verseiben az ősz és tél színei uralkodnak, az este és az éjszaka sötét képei. Gyakran ír nominatív stílusban, azaz kevés igét használ, a főnevek, melléknevek és igenevek dominálnak. Jelzői erőteljesen expresszív, épp ezért érdekes megfigyelni, mennyiben befolyásolja a melléknevek cseréje a vers hangulatát.

Georg Trakl: Verklärter Herbst

**Gewaltig** endet so das Jahr  
mit **goldnem** Wein und Frucht der Gärten.  
Rund schweigen Wälder **wunderbar**  
und sind des Einsamen Gefährten.

Megdicsőült ősz

**Hatalmas** véget ér az év,  
**arany** borral, gyümölcessel áldoz.  
Körben az erdők csöndje **szép**,  
bennük lel társra a magányos.

Da sagt der Landmann: Es ist **gut**.  
Ihr Abendglocken **lang** und **leise**  
gebt noch zum Ende **frohen** Mut.  
Ein Vogelzug grüßt auf der Reise.

Es ist der Liebe **milde** Zeit.  
Im Kahn den **blauen** Fluß hinunter  
wie **schön** sich Bild an Bildchen reiht –  
das geht in Ruh und Schweigen unter.

És szól a gazda: ez **derék**.  
Ti estharangok, **halkan-hosszan**  
adjatok a véghez is **víg** kedélyt.  
Madárraj int elindulóban.

Ez a szeretet **lág**y kora.  
**Kéklő** folyó sodorta sajkán  
mi **szépen** jó képek sora –  
**nyugalmas** hallgatásba tartván.

(ford. Erdélyi Z. János)

A verset cím nélkül kapták kézhez a tanulók. Többek között a következő címeket adták a versnek: *Elmulás, Az élet elsuhan, A pusztulás ideje, Bomlás, Az év, Hazatérve, Csendélet, Őszi vers.*

Érdekes módon jóval súlyosabb, sötétebb jelzőket használtak, mint maga Trakl. Például az első szakasz harmadik sorának *szép* jelzőjét a következőkkel helyettesítették:

„Körben az erdők csöndje” *szörnyű / alvó / színes / sötét / nyugodt / szomorú / misztikus / iszonyú.* „A kéklő folyó” *elnémult / tiszta / gyors / széles / vad / sebes / áradó / hosszú.* „...a szeretet lág y kora” pedig *múlékony / rövid / szűkös / mulandó / várt / értékes / veszélyes / hamis.*

Örömmel vetették egybe a tanulók „saját” versüket az eredetivel, többen elvárták volna maguktól, hogy jobban megközelítsék az eredetit.

## 2. Párbuzamos vers / variációk egy mintára

Kiindulópontja egy vers, amely mintaként és impulzusként szolgál a kreatív íráshoz. A forma marad, a tartalom változik. Ezért a tanulóknak jól meg kell ragadniuk az eredeti mű sajátosságát. Igazodniuk kell hozzá, de egyben szabadjára kell engedniük fantáziájukat. Mondanivalójukat megválasztva, az adott minta sajátosságait, struktúráját figyelembe véve kell létrehozniuk saját versüket, akár egy *ellenverset*. A lényeg, hogy a tanulói szubjektivitásban *újszerű* jöjjön létre.

Bertolt Brecht német drámaíró és költő *Élvezetek (Vergnügungen)* című verse témájánál fogva könnyen rávezeti a tanulókat arra, hogyan is írjanak variációkat egy témára.

Bertolt Brecht: Vergnügungen

Élvezetek

Der erste Blick aus dem Fenster am Morgen

Az első pillantás reggel az ablakon át

Das wiedergefundene alte Buch

Az újból megtalált régi könyv

Begeisterte Gesichter

Lelkesült arcok

Schnee, der Wechsel der Jahreszeiten

Hó, az évszakok váltakozása

Die Zeitung

Újság

Der Hund

Kutya

Die Dialektik

Dialektika

Duschen, Schwimmen

Tusolni, úszni

Alte Musik

Régi zene

Bequeme Schuhe

Kényelmes cipő

Begreifen

Megérteni

Neue Musik

Modern zene

Schreiben, Pflanzen

Írni, ültetni

Reisen

Utazni, énekelni

Singen

Nyájásnak lenni.

Freundlich sein.

*(ford. Eörsi István)*

A vers témájához született meg egy tanuló kreatív írása:

Der Geschmack des Kaffees am Morgen

A reggeli kávé illata

Ein Lamm streicheln

Egy bárányt simogatni

Der Wind in meinem Haar

A szél a hajamban

Kaltes Wasser

Hideg víz

Die Duft des Tannenbaums

A fenyőfa illata

Fleischsuppe

Húsleves

Das flammende Feuer

A lobogó tűz

Ein warmes Bett.

Egy meleg ágy.

és a tanuló ellenvers:

(Un)vergnügungen

Kellemetlenségek

Dunkelheit.

Sötétség.

Die Belle in der Nacht.

Ugatások az éjszakában.

Schreie.	Kiáltások.
Lügnerische Leute.	Hazudozó emberek.
Wenn meine Freunde nicht mit mir, sondern über mich lachen.	Ha a barátaim nem velem, Hanem rajtam nevetnek.
Die frostige Nächte, im Winter.	A fagyos éjszakák, télen.
Die leere Cola-Flasche.	Az üres kólás üveg.

### 3. Vers továbbírása

A tanulóknak csupán a vers kezdő sorait adjuk meg, és felkérjük őket a folytatásra. A tanítási órán született kreatív írások közül Christine Nöstlinger jelenkori osztrák író *Mein Gegenteil* (*Az ellentétem*) című versének folytatását szeretném ismertetni. A tanulók a vers első hét sorát kapták kézhez, épp annyit, ami által felfigyelhetek arra, hogy a vers ellentétre épül.

Ich bin mir sicher	Biztos vagyok benne,
Es gibt einen,	van valaki
der ist mein Gegenteil.	aki az én ellentétem.
Der lacht,	Ki nevet,
wenn ich weine,	ha én sírok,
Der ist satt,	jóllakott,
Wenn ich Hunger habe...	amikor éhes vagyok...

Íme egy példa a folytatásra:

...der traurig ist,	...Ki szomorú
Wenn ich die Glücklichkeit treffe.	Ha én a boldogságra lelek.
Der viel Geld hat,	Kinek sok a pénze,
Wenn ich wenig habe.	Ha nekem kevés.
Mein Gegenteil liebt süß,	Az ellentétem szereti az édeset,
Wenn ich salzig möchte.	Ha én sósat kérek.
Mein Gegenteil liebt Reptilien,	Ellentétem szereti a hüllőket,
Aber ich abscheue diese.	Míg én utálok őket.
Der liebt den Regen,	Ő az esőt szereti,
Wenn ich in der Sonnenschein spazieren möchte.	Ha én a napsütésben sétálnék.
Mein Gegenteil soll immer gegenteilig werden!	Az ellentétemnek mindig velem ellenté- tesnek kell lennie!

Ide kívánczik Ernst Jandl osztrák költő versével való kísérletezésünk is. Jandl nemcsak íróként, de előadóként is bevonult a köztudatba, experimentális / kísérleti költeményeit maga adta elő. A német nyelvű költészet megújítója tudatosan rúgja föl verseiben a nyelvi szabályokat, a szintaxist, a nyelv hang- és

szóanyagát. Jandl verse, *ottos mops*, egyetlen magánhangzóra épül, hangköltéménynek is nevezhetnénk. Hagyományos értelemben lefordíthatatlan, de kísérletezni lehet a lefordításával, fontos, hogy egyetlen magánhangzóra épüljön a vers. A verset a következőképpen fordította egy tanuló:

Ernst Jandl: *ottos mops*

antal agara

*ottos mops trotzt*

antal agara csak dac

*otto: fort mops fort*

antal: arra, agaram, arra

*ottos mops hopst fort*

antal agara ballag

*otto: soso*

antal: aha, aha

*otto holt koks*

antal halat ad

*otto holt obst*

antal aranyat ad

*otto horcht*

antal hallgat

*otto: mops mops*

antal: agaram, agaram

*otto hofft*

antal: lankadva akar

*ottos mops klopft*

antal agara baktat

*otto: komm mops komm*

antal: haladj, agaram, haladj

*ottos mops kommt*

antal agara halad

*ottos mops kotzt*

antal agara kakkant

*otto: ogottogott*

antal: hajjjajjjajj

Jó fordításnak tartom, mert a tanulónak sikerült egyetlen magánhangzóra építenie változatát, ugyancsak kutyát jelenít meg a vers (mopsz helyett agarat), és a vers történései is követik az eredetiét.

A tanulóknak az *ottos mops* mintájára kellett verset írniuk. Hangköltéményt írni komoly feladat volt a számukra. Íme két példa a párhuzamos versre:

Annas Aar

Esthers Ferkel

Aar: ach!

Esthers Ferkel bedenkt

Annas Aar: Fall

Esthers Ferkel befleckt

Achtung!

Esther: Ferkel fehlt

Abgas!

Esther: Ferkel geht fehl

Kaka am Absatz

Esther rennt: Fenster

Esther rennt: Hefte

Esthers Ferkel: Hellscher

## 4. Versekhez kapcsolódó feladatok, versből prózaszöveg

Ahhoz, hogy egy verset átírhassanak a tanulók prózaszöveggé, az szükséges, hogy megragadja őket a vers hangulatvilága, vagy hogy a versben a költő olyan élethelyzetet villantson fel, amelybe a tanuló beleélhesse magát. Az expresszionista verseket különösen jónak tartom e szempontból, mivel a befogadóban impulzív érzelmi magatartást hoznak létre. Az expresszionizmus szülőhazája Németország; Jakob van Hoddis *Világvége (Weltende)* című verse a korai expresszionizmus egyik alapverse, melyet az expresszionista versekre jellemző kitörő indulat, „kiáltás”, szuggesztivitás és a szubjektív tartalom jellemez.

Jakob van Hoddis: Weltende

Világvége

Dem Bürger fliegt vom spitzen Kopf der Hut,  
In allen Lüften hallt es wie Geschrei.  
Dachdecker stürzen ab und gehn entzwei,  
Und an den Küsten – liest man – steigt die Flut.

Repül a csúcsfejű polgár kalapja,  
Vészkiáltás hasít a levegőbe.  
Tetőfedők potyognak nyakra-főre,  
Szökik az ár – s az ifjúság hírül adja.

Der Sturm ist da, die wilden Meere hupfen  
An Land, um dicke Dämme zu zerdrücken.  
Die meisten Menschen haben einen Schnupfen.  
Die Eisenbahnen fallen von den Brücken.

Itt a vihar: a bőszerű tenger árja  
Kővér gátakat döntve partra bukdos.  
Mind több ember tüsszög: terjed a nátha.  
Vonatokat hánynak a viaduktok.

(Ford. Tandori Dezső)

A szerző diszharmonikus világot jelenít meg, melynek része a kétségbeesés, az elidegenedettség, a káosz. A vers valóságos képözön, ezért alkalmasnak bizonyult a kreatív íráshoz szolgáló impulzusként. Miután a tanulók leírták asszociációikat a címhez, szótár segítségével megnézték a számukra ismeretlen szavakat. Megállapították, hogy „katasztrófát” tár elénk a vers, és kikeresték a katasztrófát idéző nyelvi eszközöket a versből. Hogy milyen szövegtípusba írhatnák át a verset, maguk sorolták fel (újsághír, tévéhíradó, naplóbejegyzés, levél, időjárás-jelentés), majd tetszésük szerint választottak csoportonként egy-egy szövegtípust. A következő kreatív írások születtek:

Wochenschau

Heti hírek

Guten Abend! Das sind die 8 Uhr-Nachrichten. Heute sind dunkle Wolken über die Stadt erschienen. Der starke Wind hat die

Jó estét kívánok! Ezek a 8 órás hírek. Ma sötét felhők jelentek meg a város fölött az égen. Az erős szél elfújta az

Hüte von dem Kopf der Menschen geweht. Er hat die Stadt beschädigt. Die Leute sind geflohen. Die wilden Meere haben die Dämme gebrochen. Man kann nicht über die Brücke gehen. Wir mahnen die Leute, dass sie ihre Häuser nicht verlassen dürfen!

emberek fejéről a kalapot. Megrongálta a várost. Az emberek elmenekültek. A bősztenger a gátakat kidöntötte. A hídon nem lehet átkelni. Figyelmeztetjük az embereket, ne hagyják el házaikat!

\* \* \*

Zeitungsartikel:

DAS WELTENDE IST DA!

Nach den Katastrophen, die heutzutage stattfinden, kann man darauf folgern, dass das Weltende unvermeidlich ist. Viele Flute erschienen überall. Der Wasserstand wächst überall. Bei diesem Tempo wird in zwei Monaten alles durch das Ozean bedeckt sein. Die Dämme werden zerstört. Nur ein Wunder kann uns noch retten.

Wir, die Redakteure dieser Zeitung möchten jedem treuen Leser Dank sagen. In unserem letzten Artikel wollen wir Abschied nehmen. Genießen Sie Ihr Leben, solange Sie noch können.

Újságcikk:

ITT A VILÁGVÉGE!

A katasztrófák után, melyek manapság megesnek, arra lehet következtetni, hogy a világvége elkerülhetetlen. Sok áradás volt mindenfelé. A vízszint egyre növekedik. Ilyen ütemben két hónapon belül mindent elborít az óceán. A gátak szétszakadnak. Csak egy csoda menthetne meg bennünket. Mi, az újság szerkesztői, meg szeretnénk köszönni a hűségét minden kedves olvasónak. Utolsó cikkünkben búcsút szeretnénk venni.

Élvezzék az életet, amíg még lehetséges.

\* \* \*

Tagebuch

18. Dezember, 2012

Ich bin nach Hause gegangen. Während ich auf den Autobus wartete, sah ich, dass viele Menschen gehustet hatten. Dann ist an diesem Tag nichts Interessantes passiert.

Napló

2012. december 18.

Hazafelé mentem. Amíg a buszra vártam, láttam, sok ember köhög. Aztán nem történt semmi érdekes ezen a napon.

19. Dezember, 2012

Heute morgen, als ich aufstehen wollte, gab es ein kalter Wind. Ich habe meinen Hut aufgesetzt und ich bin zur Schule gegangen. Am Nachmittag, als ich draussen ging, war der Wind so stark, dass er den Hut von

2012. december 19.

Ma reggel, amikor fel akartam kelni, erős szél fújt. Feltettem a kalapot, és iskolába indultam. Délután, amikor kimentem, olyan erős szél fújt, hogy elvitte a kalpom. Egyre több ember köhögött. Sok

meinem Kopf geweht hat. Immer mehr Menschen husteten. Viele Dachziegel sind gefallen.

20. Dezember, 2012

Heute morgen stand ich sehr krank auf. Ich ging nach draussen und ich sah, dass der Himmel pechschwarz war. Ich stellte mich unter einen Baum und plötzlich traf ein Blitz den Baum. Der Ast hat gekracht und er fiel auf meinen Kopf.

21. Dezember, 2012

Ich habe meine Augen geöffnet und ich sah... ein grosser Wasserstrom kam mir gegenüber. Ich wusste, der Damm ist gebrochen...

cserép leesett a házacról.

2012. december 20.

Ma reggel nagyon betegem keltem fel. Kimentem, és láttam, hogy az ég szurok-fekete. Beálltam egy fa alá, de a villám belecsapott a fába. Egy ága letörött, és a fejemre esett.

2012. december 21.

Kinyitottam a szemem és láttam ... egy hatalmas vízáradat hömpölyög felém. Tudtam, a gát elszakadt.

\* \* \*

Wetterbericht

Das Wetter wird morgen Nachmittag schlechter. Von 14 bis 18 Uhr ist nordöstlich ein starker Wind vor auszusehen, mit 80–90 km/h Geschwindigkeit. Gegen 21 Uhr ist ein großer Sturm vor auszusehen: Das Meer wird stürmisch, die Geschwindigkeit des Windes erreicht 120–130 km/h und die Wellen erreichen an der Küste eine Höhe von 1,5–2 Meter. Das Schwimmen ist verboten. Die Temperaturen sind besonders klein für diese Zeit. Der Luftdruck sinkt und das hat eine sehr schlechte Auswirkung auf die Menschen. Sie bekommen leicht einen Schnupfen.

Időjárásjelzés

Az időjárás elromlik holnap délután. 14 és 18 óra között erős szél várható északkelet irányból, 80–90 km/h sebességgel. 21 óra felé erős vihar ígérkezik: a tenger valószínűleg viharos lesz, a szél eléri a 120–130 km/h sebességet, és a hullámok a parton 1,5–2 m magasra is felcsaphatnak. Úszni tilos. A hőmérséklet jelentősen alulmarad a sokévi átlagnál. A légnyomás csökken, és ennek káros hatásai az emberre nézve nem maradnak el. Számíthatnak rá, hogy könnyen megnáthásodnak.

Mindegyik tanulói alkotás közös vonása a világvége-hangulat, amely az eredeti irodalmi szövegnek is sajátja.

Azoknak a tanulóknak / csoportoknak, akik gyorsabbak és hamarabb kézszen vannak a vers szövegéhez kapcsolódó kreatív írásfeladataikkal, kiegészítő feladat lehet a versekhez rajzolni. De kedvelt és kikapcsolódást nyújtó feladat szavak, mondatok grafikai ábrázolása, kalligram készítése. Ez a játék a nyelvi elemekkel megmozgatja a fantáziát.

## IV

A versekkel való kreatív-produktív tevékenység során csupán német szerzők verseivel dolgozva a tanulók egyben kulturális ismereteket is elsajátítanak. A cél a kreatív, ötletgazdag szövegalkotás gyakorlása, a nyelvi kompetencia fejlesztése. A csoportban való írás megkönnyíti a tanulók íráspróbálkozásait. A feladatok sikerességénél sok múlik a csoporttagokon, de a feladat készítőjén is. Nagyon fontos a tanulók által megírt szövegek megbeszélése, mert a párbeszéd során egymástól sokat tanulhatnak. A produktív feladatok által szélesedik a tanulók tapasztalata és ismerethorizontja, fejlődik az empátiakészségük, nő az önbizalmuk. Az sem mellékes, hogy a kreatív írás módszerében tehetséggondozó lehetőség is rejlik.

### Felhasznált irodalom

- Benő Eszter: Kreatív írás és idegennyelv-oktatás. *Magiszter*, 2011. 3. szám, 43–52. p.
- Benő Eszter: Kreatív írás és szépirodalmi szövegek az idegennyelv-tanításban. *Magiszter*, 2012. 2. szám, 13–25. p.
- Heitmann, Peter: Integrative Gedichtgrammatik: Mit Gedichten über Sprache nachdenken. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 48, 2009, 89–125. p.  
[http://vep-landau.de/bzf/2009\\_48/%2807%29Heitmann%2889–126%29.pdf](http://vep-landau.de/bzf/2009_48/%2807%29Heitmann%2889–126%29.pdf)
- Petőfi S. János–Bácsi János–Benkes Zsuzsa–Vass László: *Szövegtan és verselemzés*. Budapest, 1993, Pedagógus Szakma Megújítása Projekt.
- Petőfi S. János–Benkes Zsuzsa: *Elkallódni megkerülni. Versek kreatív megközelítése szövegteni keretben*. Veszprém, 1992, Országos Továbbképző, Taneszközfejlesztő és Értékesítő Vállalat.
- Schreiter, Ina: *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. Themenvorschläge, Arbeitsempfehlungen und viele authentische Beispiele für phantasievolle Texte*. München, 2002, Iudicium Verlag.

- Spinner, Kaspar H.: *Kreativer Deutschunterricht. Identität-Imagination-Kognition*. Seelze, 2006, Erhard Friedrich Verlag.
- Stoyan, Hajna–Spinner, Kaspar–Németh, Mária: *Moderne deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überblick, Didaktik, Texte*. Budapest, 1998, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Wolfrum, Jutta. *Kreativ schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DAF/DAZ)*, 2010, Hueber Verlag.

**Kulcsár László**

## **Nyugat felé félúton** Gondolatok a modernizáció társadalmi gátjairól<sup>1</sup>

Motto:

„Politics is becoming a silent movie, or, more accurately, a sound movie without the soundtrack. People move their lips and pound the keyboards, but nothing comes out!”  
(Ulrich Beck)

### **Bevezetés**

A modernizáció kifejezés a köznyelvben kifejezetten pozitív kicsengésű, azt az utat jelöli, amelyet a nyugati piacgazdasághoz és demokráciához közeledni óhajtó országok próbálnak járni, illetőleg azt az utat, amelyet nekik a „fejlett világ” szakértői, politikusai javasolnak. Sokat olvashatunk az afrikai, ázsiai országok próbálkozásairól és ellenérzéseiről is, de viszonylag kevés szó esik arról, hogy vajon a poszt szocialista kelet-európai országok modernizációs útja mennyire különbözik ettől, vagy hasonló. Egyedül a „tranzitológia” irodalma foglalkozik többnyire latin-amerikai minták alapján a kelet-európai átalakulással.

A közgondolkodásban és a politikai szférában is a gazdaság modernizációs törekvései nyertek elsősorban teret. Sokszor úgy tűnik, hogy a közgazdasági szakirodalom nem vesz tudomást arról a társadalmi-kulturális környezetről, annak történeti beágyazottságáról, amelyben a gazdasági folyamatok zajlanak, s amelyben a közgazdasági összefüggések érvényesülnek, vagy próbálnak érvényesülni. Ritkán merül fel az a kérdés, hogy a piacgazdasági átmenettel járó kiéleződő társadalmi egyenlőtlenségek vajon miért ilyen mélyek, Fukuyamával (2011) szólva hány teknősbéka áll egymás hegyén-hátán, és vajon miért tartják magukat ilyen makacs módon? A szakirodalom a szociálpolitika felé tolja az értelmezéseket, következményeket vizsgál az okok helyett. Többek között ez az oka annak, hogy a társadalmi modernizációról ritkábban esik szó. Ez részben érthető, mert politikailag kényesebb terület, másrészt pedig jóval összetettebb, elemzése nehezebb.

A jelen tanulmány mégis a társadalmi modernizáció gátjairól kíván szólni, mégpedig érzékeltetve ezeknek az akadályoknak történeti beágyazottságát.

---

<sup>1</sup> A tanulmány egy korábbi változata megjelent a *Gazdaság és Társadalom* 2010. /1. számában.

Ezeknek az akadályoknak gyökerei a Kárpát-medence kulturális ütközőzónájában találhatóak, amelyek megmutatkoznak intézményeink működésében éppúgy, mint társadalmi mozgalmainkban, vagy a rossz értelemben vett feudális magatartásainkban.

A 20. század második felében két nagy elméleti megközelítés, vagy ahogy Benko (2002) írta, „két ortodoxia” uralta a fejlődéssel és a társadalmi – gazdasági változással foglalkozó szakirodalmat. Az egyik a modernizáció elmélete, amely Durkheim és Max Weber munkásságára támaszkodott, a másik az elmaradottság/függőség elmélete, amely Marx megközelítéséből eredeztethető (Webster 1990). A függőség elmélete az egyenlőtlen fejlődést a kapitalizmus ellentmondásainak reflexiójaként fogja fel. A regionális gazdasági egyenlőtlenségeket ennek megfelelően a világ gazdasági rendszer belső lényegi strukturális jellemzőiként értelmezi (Falk és Lyson 1993). Ebben az írásban az első „ortodoxiát”, a modernizáció elméletét és kelet-európai vonatkozásait vizsgálom részletesebben. Kiegészítve persze a legújabb, a 21. századi „harmadik ortodoxia” mondanivalójával, amelyet Francis Fukuyama (2011) elméletéhez köthetünk, amely a kelet-európai fejlődést egy sajátos útnak, modellnek írja le, amelyből eredezteti a mai magyar politikai rendszer számos negatív vonását.

### **A modernizáció: gazdaság és/vagy társadalom?**

A modernizáció egyike a legismertebb kifejezéseknek. Gazdasági, társadalmi, technikai értelemben egyaránt pozitív jelentés kapcsolódik hozzá a köznyelvben. Ha valamit modernizálunk, akkor jobbra, hatékonyabbá tesszük, a világ vezető áramlataihoz próbáljuk közelíteni. Mikor azonban közelebb próbálunk kerülni a fogalom tartalmához, észrevesszük, hogy ingoványos talajra tévedtünk. Már maga a fogalom is komoly értelmezésre szorul: mi az a modernizáció, mikor vagyunk modernek, mikor modern egy társadalom, egy vállalat, egy ember? Rengeteg definíció létezik a modernizációról és az őt követő posztmodern tanácstalanság kategóriájáról is. Jameson (1998) szerint a fogalom meghatározása és a körülötte kialakult bizonytalanság hasonlatos ahhoz az esethez, amikor különböző megfigyelőknek le kellett írniuk az elefántot, és egészen más eredményre jutottak – igaz, hogy mindnyájan vakok voltak. Idézhetjük továbbá J. D. van der Ploeg szellemes megjegyzését is, miszerint „könynyebb beszélni a modernizáció nagyszerű korszakáról, mint definiálni magát a korszakot” (Ploeg 2003:43).

A második nagy problémakör a modernizáció elméletével kapcsolatban magához a fogalomhoz kapcsolódik. A kérdés az, hogy evolucionista módon közelítünk-e a fogalomhoz, feltételezve, hogy a világnak követni kell, illetőleg

bármilyen feltételek mellett követi is a fejlett piacgazdaságok általi fejlődési utat, melyet a piac önszabályozó ereje határoz meg, s azt legfeljebb a jóléti állam korrigálja gondoskodásával. Más felfogást is találunk, mint ahogy Polányi írta már 1944-ben, miszerint nem létezik egy univerzális gazdaságfejlődési modell (Fukuyama már Európában 5–6 ilyen modellt talált), hanem a gazdasági magatartásokat a különböző társadalmi csoportok részéről ért támadások kulturálisan meghatározzák, ezek történetileg érthetőek (Polányi 2004). Továbbmenve: a modernizáció elmélete sajátos kapcsolatban van a centrum–periféria elméletekkel, amennyiben Rostow (1961) és mások is a centrumállamok, régiók fejlődését az úgynevezett szerves társadalomfejlődési modell segítségével magyarázzák, a perifériák ún. másodlagos fejlődési útját pedig modernizációnak nevezik. A modernizáció tehát nem szinonimája a fejlődés fogalmának, inkább a periféria gazdasági és társadalmi hátrányokat leküzdő erőfeszítéseit foglalja magában. Ezek az erőfeszítések gyakorta nem érik el a kívánt hatást, melyet jól illusztrálják Kelet-Európa nagy reformuralkodóinak kudarcai.

Rostow a gazdasági fejlődés társadalmi összefüggéseivel foglalkozva azt vizsgálta, hogy milyen feltételek esetén történik meg az elrugaszkodás, a „take-off”,<sup>2</sup> amely elindítja az átalakulást egy társadalomban. Ehhez szerinte alapvetően két feltétel egyidejű teljesülése szükséges. Koncentrálódnia kell egyrészt az anyagi erőforrásoknak, másrészt pedig a változás irányába mutató társadalmi értékeknek<sup>3</sup>. Rostow elméletének érvényessége elsősorban az európai kultúrkörre igaz, de minél inkább haladunk Európa keleti pereme felé, azt látjuk, hogy az átalakulás egyre inkább eltér a „klasszikus” nyugat-európai vagy észak-amerikai alapképlettől. Fukuyama Európa mellett Kínát és Indiát is vizsgálat alá veszi, s a rostowi koncentrációk mellett elsősorban három dimenzióban látja a változás kulcsát: az erős állam, a jogbiztonság és a felelős kormány.

A fogalmi kuszaság mellett más kérdések is tisztázásra szorulnak. A modernizációval foglalkozó irodalom főként a gazdaság szférájában lejátszódó változásokra koncentrálnak, illetőleg ökonómiai indikátorokat használ a folyamat bemutatására. Viszonylag kevés teret szentelnek a társadalmi összetevők elemzésének, pedig a gazdasági folyamatok társadalmi környezete magának a gazdaságnak működését is erőteljesen befolyásolja. Erre a felismerésre épül például Ray „kulturagazdaság” paradigmája (Ray 1998), amely szerint a kulturális saját

---

<sup>2</sup> A kifejezés nem értelmezhető úgy, hogy a „nekilendülés” hirtelen, rövid időszak alatt, szinte egyik napról a másikra következik be. A „nekikészülődés” és maga az „elrugaszkodás” is jelentős történelmi időszakot ölel át.

<sup>3</sup> A Max Weber-i protestáns etika, a „kapitalizmus szelleme” jól példázza ezt.

tosságok felülírják a gazdasági összefüggéseket. A kultúragazdaság történeti és regionális beágyazottsága nyilvánvalóan igen erős, és ahogyan Ray megjegyzi, egy régió nemcsak szolgáltatásokat és árukat kínál eladásra, hanem kultúrát és történelmet is. A kultúra-gazdaságtan felismerései így arra világítanak rá, hogy a modernizáció társadalmi összefüggései nem hagyhatók figyelmen kívül. Két dimenzió tűnik igen fontosnak: az egyik a társadalom intézményrendszerében bekövetkező változások, Fukuyamával szólva a fékek és egyensúlyok rendszere és ennek a gazdasággal való összefüggései, a másik pedig az emberek érték-rendszerében megfigyelhető elmozdulások vagy éppen mozdulatlanságok.

Ebben a tanulmányban megkísérlem bemutatni, hogy honnan származik a kultúrának ez az ereje, s különösen Kelet-Európában milyen szerepet játszott, illetőleg játszik ma is, amikor a piactudományhoz való visszatérés folyamata már évtizedes múltat tekinthet vissza. Kelet-Európa egyébként sokáig nem igazán érdekelte a fejlődéstudományok képviselőit. Dussel (1998) például még egy évtizeddel a változás megindulása után is úgy teszi fel a kérdést, hogy a történelem során annak idején miért nem Kína volt a motorja az átalakulásnak, vagy miért nem a portugálok? Azt azonban nem kérdezi, hogy miért nem Kelet-Európa? Ferguson (2011) szintén többnyire Nyugat-Európa, az USA és Kína összehasonlításával foglalkozik a kérdés tárgyalásakor. Kelet-Európa mintha nem képviselne jelentős hozzájárulást a civilizáció fejlődésének vagy a Ferguson által a nyugati civilizáció 2.0 verziójának nevezett jelenlegi helyzet megértéséhez. Leginkább Fukuyama történeti elemzése tűnik érdekesnek és máig hatóan érvényesnek. A Magyar Királysággal példálózva mutatja be a kelet-európai helyzetet, s annak máig ható sajátosságait<sup>4</sup>. A kelet-európai változások politológiai - szociológiai elemzéseire jobbra a különböző megközelítéseket tartalmazó, ún. „tranzitológia” keretében öltöttek testet az 1990-es években<sup>5</sup>. Rudolf L. Tőkés (2000) szerint a tranzitológiai irodalom nagyjából négy csoportra osztható. Az első csoportba az átfogó, szintetikus munkák tartoznak, mint például Huntington elmélete a demokratizálódás hullámairól, amelyben a kommunista rendszerek összeomlását egy világméretű átrendeződés keretében vizsgálja (Huntington 1991, 2001). A másodikba Tőkés azokat a Latin-Amerika-, Dél-Európa-kutatókat sorolja, akik a kelet-európai változásokat döntően az autoriter

---

<sup>4</sup> Rávilágít többek között arra is, hogy az angol Magna Carta és a magyar Aranybulla között a hasonlóság lényegében csak a megjelenés időszakában van, sem a célok, sem a felek által közvetített érdekek sem hasonlítottak.

<sup>5</sup> A témával leggyakrabban a következő folyóiratok foglalkoznak: „Transition Studies Review”, „The Slavic and East European Journal”, „East European Politics and Societies”, „Communist and Post-Communist Studies”.

politikai rendszertől a demokrácia felé való elmozdulás keretében értelmezik. A harmadik csoportot az összehasonlító társadalmi és politológiai tudományokat képviselők jelentik, míg a negyediket azoknak a társadalomkutatóknak a munkái alkotják, akik nagyobb figyelmet fordítanak a kelet-európai átalakulás általános és specifikus vonásaira, mint például a Magyarországon is régóta ismert Bill Lomax (1993).

Pickles (2008) a tranzitológiával összefüggésben egyik tanulmányában nem a „tranzitológia” szerzőit, hanem annak szemléletmódját tipizálva a kelet-európai átalakulással foglalkozó irodalom négy „hullámáról” beszél. Az első hullámban szerinte a gyorsan, de több esetben „sokterápiával” megvalósított liberalizáció, privatizáció és intézményi reformok eredményességében vetett hit jellemezte a kutatókat. A második hullámban már a kiábrándultság volt megfigyelhető. A gazdasági recesszió, de még a gazdasági sikerek is a társadalmi egyenlőtlenségek kiéleződését hozták magukkal. Ebben az időszakban került újra a középpontba az állam kiadásainak és elosztórendszereinek elemzése, a liberális piacgazdaság működésének tökéletesítése. A harmadik hullámban azok a tanulmányok érkeztek, amelyek a vezető ipari szektorok teljesítményére, a gazdaságpolitikai harmonizációra és integrációra összpontosítottak. Sok esetben a nemzeti össztermék növekedésével együtt jelentkeztek az egyenlőtlen területi és társadalmi fejlődés egyre nyilvánvalóbb negatív következményei, amelyek a kelet-európai régió egységességéről szóló ábrándokat is darabokra törték. A közvetlen EU-csatlakozást megelőző időszak sajátos mellékterméket is eredményezett. Ezt az időszakot az „ábrándok második hullámának” nevezném, amely ábrándokat a csatlakozás előtt a kormányzat és a politikai elit maga is erősítette, félve a csatlakozással kapcsolatos esetleges társadalmi ellenállástól. Az átalakulással foglalkozó irodalom negyedik hullámát Pickles úgy jellemzi, hogy a szakirodalomban erősödött az a felismerés, hogy a kelet-európai utak „hibrid” jellegét – másként mondva a nyugati és a keleti kultúra egymást átfedő és átmeneti területeinek folyamatait – csak a maga komplexitásában lehet megérteni. Azokat a magatartásokat pedig, amelyek „rugalmasan” képesek alkalmazni és ötvözni a két kultúrkör „szelleméből” eredő sajátosságokat, továbbá képesek azokat megjeleníteni intézményeik működési mechanizmusában, nem lehet társadalmi, történeti gyökereik nélkül értelmezni. A fentiekből következően a tranzitológia láthatóan még nem talált döntő „pontot érő fogást” a kelet-európai folyamatokon. Tőkés 1999-ben arról panaszkodott, hogy a rendszerváltás után egy évtized nem volt elég, hogy elméletileg tisztázzák a kelet-európai átalakulás kérdéseit, Pickles pedig 2008-ban arra utalt, hogy a feladat húsz év eltelte után sem tekinthető végrehajtottnak. Ennek a kudarcnak az oka többek

között az, hogy a szakirodalomnak a régióval kapcsolatos történelemszemlélete jobb esetben is csak az 1917-től máig terjedő időszakot fogja át, pedig jelentős munkák nemcsak a „kommunizmus szellemének”, hanem hosszabb történeti, kulturális, gazdasági trendek hatására is felhívták a figyelmet (Teke 1980; Szűcs 1981; Kulcsár Kálmán 1986; Chiot 1989; Spufford 2002; Rabikowska 2009; Fukuyama 2011). Rabikowska például a Kelet-Európában igen különböző társadalmi, történeti viszonyok elemzését nélkülöző elképzeléseket a tranzitológia utópisztikus koncepciójának nevezi.

A történetiség a fent említett szerzők mindegyikénél lényeges szerepet játszik az átalakulás megértésében. A történeti szemlélet pedig rögtön a régió elmaradottságára, „megkésett fejlődésére” irányítja a figyelmet. Spufford és Fukuyama szerint a régió lemaradását már a 13. századtól világosan lehet érzékelni. Teke szerint a 14. század végétől a nyugat-európai ipari termékek és a kereskedelmi tőke erőszakos benyomulása Kelet-Európába, például Magyarországra, a hazai termékek és kereskedelem fejlődését erőteljesen hátráltatta. Ez tekinthető a piacfoglalás első nagy hullámának Magyarországon, amelynek negatív következményei ismertek. De nemcsak a gazdasági viszonyok átalakulása mutatta a megkésettség jegyeit, hanem a társadalmi-politikai intézményrendszer (városfejlődés, polgárosodás stb.) is. Chiot szerint Kelet-Európa hátrányos helyzete az 1500-as évektől döntő módon állandósult, Kulcsár Kálmán álláspontja szerint már a középkorban tapasztalható volt a gazdasági folyamatok és a társadalmi folyamatok kettőssége. A kettősséget a Kelet-Európával foglalkozó szakirodalom ma is érzékeli, bár a „hibrid jelleg” értelmezésében éppen a történeti szemléletmód hiányosságai miatt bizonytalan. Hale (2010) például Putyin Oroszországát jellemezve a demokrácia és az autokrácia egyidejű jelenlétét tartja jellemzőnek, ebben a helyzetben szerinte a trend a „versengő piramisok rendszerétől” az „egyedül létező piramis” rendszeréig terjed. White oroszországi adatok alapján, amelyek a kelet-európai országokra is értelmezhetőek, arra a következtetésre jut, hogy a kommunista/szocialista rendszer nem múlt el nyomtalanul a régióban, a tudatot romboló hatása ma is tetten érhető. Egyszerre létezik a piacgazdaság polgári megítélése és a nosztalgia a Szovjetunió iránt (White 2010). Miazhevich (2009) pedig az üzleti magatartásokban mutatta ki a kettős kulturális kötődés hatásának jelenlétét, s a sort még folytathatnánk.

A kettősség vagy a hibrid jelleg, mint a posztszocialista országok sajátos jellemzője, bonyolult, összetett jelenség. Néhány dimenzióját az alábbi táblázatban foglaltuk össze.

**Janus-arcú modernizáció kelet-európai módra**

A nyugati és a keleti kultúra együttes jelenlétének hatásai	
<i>Gazdaság</i>	<i>Társadalom</i>
Piacgazdaság elemei, a gazdaság nyugati (piac) jellegű átalakítása	Bizánci jellegű „szocialista-feudális” magatartás, a társadalom keleties, nem „piaci” vonásai
Nyugat-európai polgári intézmények	Keleties jellegű működés, a civil társadalom érdekérvényesítő és kontroll szerepének gyengesége, kiszolgáltatottsága, a politikai pártokhoz, lokális hálózatokhoz való erős kötődése
A gazdasági és politikai elit nyugati törekvései	Az elit módszereiben, minta adásában paternalista jelleget mutató tevékenysége
A fékek és ellensúlyok rendszerének hiányosságai	Az oligarchia újraéledése, tevékenysége

Érvelésem kiindulópontja az, hogy a modernizáció folyamatában a legtöbb kelet-európai országban, így Magyarországon is a gazdasági és a társadalmi átalakulás különvált, eltérő úton és sebességgel zajlik<sup>6</sup>. A társadalmi modernizáció, amelyet kissé leegyszerűsítve a nyugati minta adaptálási folyamatként értelmezhetjük, lassú és tétova. Más szóval: a társadalmi modernizáció jobbára csak a felszínen zajlik. Ferguson (2011) például nagy jelentőséget tulajdonít a James Dean filmjei óta a nyugati/amerikai populáris kultúra szimbólumává vált farmernadrágnak abban a folyamatban, mely a szocializmus összeomlását eredményezte, de a farmernadrág nem volt képes mélyreható kulturális változásokat elérni. Vajon melyek az okai ennek? Azt láthattuk, hogy a piacgazdaság jogi keretei, intézményei néhány év alatt kialakultak, s azt is láthattuk, hogy a polgári demokrácia alapvető intézményei is megjelentek Magyarországon. Úgy tűnik, hogy mindez mégsem elég. A gazdasági és társadalmi modernizáció időben is elváló folyamatát nem az intézmények jelenlétében vagy hiányában, hanem azok működésében, gyakorlatában, valamint a társadalomban uralkodó értékrendek és viselkedésmódok sajátosságáiban lehet tetten érni. Gyakran tapasztalhatjuk például, hogy a politikai szereplők nem éppen polgári magatartással

<sup>6</sup> Nem állítom, hogy a gazdasági és társadalmi modernizáció folyamata független egymástól, csak azt, hogy Kelet-Európában egyrészt nincs meg a két szféra közötti egyidejűség szükséges mértéke, másrészt pedig azt, hogy a gazdasági modernizáció sokkal inkább nemzetközi, míg a társadalmi modernizáció sokkal inkább lokális és regionális.

érintkeznek a gazdasággal, s a gazdasági szereplők is ugyanilyen mentalitással keresnek kapcsolatot a politikai szférával. Néhány nyugati kutató hasonlóképpen látja a helyzetet. A kelet-európai átalakulásra vonatkozóan Inglehart (2000) és Inglehart – Baker (2000) például kiemelik, hogy a demokratikus intézményrendszer megeremtése önmagában még nem elegendő. Az intézményrendszer stabilitása és a működést vezérlő értékrendszer kulcsfontosságú, de ebben a kelet-európai országoknak komoly deficitjük van. Ez a deficit fennáll Miszlivetz (2009) szerint is, aki a civil társadalom és a politikai intézmények megerősödésében látja a kiutat. Greskovits (2003) arra hívja fel a figyelmet, hogy Magyarországon a társadalomban uralkodó értékek nem kompatibilisek a kapitalizmussal. Ez az inkompatibilitás a kelet-európai régióban nem mutat egységes képet. A történeti és kulturális gyökerek különbözőségei eltérő utakat jelentenek az átalakulás folyamatában (Lane 2006; Frane et al 2009). A gazdasági és társadalmi modernizáció eltérő útjai a gazdaságnak és társadalmi környezetének sajátos kapcsolatát, sajátos modelljét alakították ki Kelet-Európában, amely modellben a térség helyzetének megfelelően a nyugati kultúrkör és a keleti kultúrkör együttesen jelenlévő hatása mutatható ki. Ez magyarázza a kelet-európai társadalmak fogékonyságát a korrupcióra, a felelősségi viszonyok elmosására, a Hankiss (1980, 1989, 2012) által elemzett személyes függőségi rendszerek érvényesülésére<sup>7</sup> mind a mai napig. De ez magyarázza azt is, hogy az uralkodó elit milyen könnyen áldozatul esik a korrupció csábításának, sajátos mintát nyújtva ezzel a társadalom számára. Sokáig úgy tűnt, hogy ez a kettősség, amely jól megmutatkozik jelentős íróink műveiben is (Jókai, Mikszáth, Móricz stb.), a polgári társadalom és a piacgazdaság kialakulásának korai szakaszában természetes jelenségként értékelhető, majd halványul és eltűnik. Úgy látszik azonban, hogy máig ható jelenléte miatt komolyabb figyelmet érdemel.

Ez a körülmény felveti a kérdést: vajon milyen akadályai vannak a társadalmi modernizációnak Kelet-Európában és különösen Magyarországon? Sokan akadályként értékelik a megkésett technikai fejlődést, a távolságot vagy a nem kellően kifejlődött piaci viszonyokat. Más megközelítések szerint a történeti okok következtében beállott megkésetttség lehet a magyarázat. A modernizációs kísérlet ebben a régióban természetesen több változatban is megjelenik. Az eltérés abban van, hogy a változásnak, átalakulásnak milyen útját, módját választják, s ebben a módban milyen szerepet kapnak a kulturális, történeti sajátosságok. Alapvetően az igen erősen beágyazott kulturális tényezők azok, amelyek a nyugati mintájú modernizációt lassították és lassítják ma is. Ezeket a kulturális tényezőket sokan, sokféleképpen közelítették meg, s elemezték. Karácsony Sándor (1941, 1994) például azt írja: „lelkialkatunk formája ázsiai,

<sup>7</sup> Gondoljunk csak az ismert mondásra: „Barátaimnak mindent, ellenségeinknek a törvényt”.

tartalma azonban igenis európai”. „Mi igenis ... értjük Európát is, Ázsiát is...” (Karácsony 1994: 28). Ady „kompországrol” írt, Szűcs Jenő a nyugati intézmények „keleti” működtetéséről, Huntington a kultúrák közötti határokról és konfliktusairól, Fukuyama arról, hogy hiányzik a jogbiztonság és a felelős kormány stb. Mindenesetre az a Kárpát-medence esetében eléggé nyilvánvaló, hogy létezik olyan „hibrid” kulturális beágyazottság, amely évszázadokon átnyúlva és az adott korhoz idomulva újra és újra érezteti regulációs erejét. Ez az erő tükröződik a „régí és új” elit habitusában is<sup>8</sup>.

A szerves fejlődési utat járó országok saját maguk alakítják át gazdasági, politikai szerkezetüket, intézményi rendszerüket, noha többféle módon és időben, s modernizációra ebben az értelemben azért nincs szükség, mert nincs mit modernizálni. A „tradicionális” társadalom „széttörése” itt belülről indul meg biztosítva az autonóm fejlődés lehetőségeit. A másodlagos fejlődési modell útját járó területek esetében a dilemma összetettebb. Átvehetik-e, másolhatják-e a centrumországok belső átalakulásának következményeképpen kialakult megoldásokat, mintákat; egyáltalán utat engedjenek-e a centrum befolyásainak, hatásának, sokszor politikai nyomásának? A fejlődésnek csak egy útja létezik-e, amit senki nem kerülhet el, vagy a periféria kulturális mintái eltérítik-e a centumból érkező hatásokat? A kérdést tovább árnyalja, hogy maga a centrum sem egységes. Nemcsak az Európai Unió belső egyenlőtlenségeinek makacs jelenlétéről értekezhetnénk itt, hanem az észak-amerikai és európai fejlődés történetileg beágyazott eltéréseiről, amelyeket Tocqueville (1984, 1994) elemzett igen érzékenyen.

### A kultúrák „harcának” színtere: a lokalitás

A modernizáció elméletében döntő jelentősége van a külső minták átvételére, befogadására vonatkozó folyamatok sajátosságainak. A modernizációt nem egyszerűen a centrumhoz való hasonulás folyamataként kell felfogni, hanem adaptációként, amelyben az eredeti minták jelentős változásokon is keresztül-mehetnek. Meg kell különböztetni a kulturális érintkezésből, a kulturális elemek terjedéséből megvalósuló mintaátvételt, modernizációt az alkalmazkodási kényszerből adódó adaptációtól (Kulcsár Kálmán 1988). Az alkalmazkodási

---

<sup>8</sup> Az elit egyes csoportjai Magyarországon is magukévá tették Giuseppe Tomasi di Lampedusa szicíliai arisztokrata (Palma hercege és Lampedusa fejedelme), *A párduc* című, először 1958-ban, az író halála után megjelent regényéből a fiatal Tancredi herceg egyik mondatát: „Ha azt akarjuk, hogy minden úgy maradjon, ahogy van, mindennek meg kell változnia.” (Európa Könyvkiadó, 1984:39).

kényszerből fakadó recepció nemcsak a modernizációs folyamat sajátja. Megfigyelhető volt ez a 2. világháború után a kelet-európai országokban is. A szovjet minta átvétele külső kényszer hatására történt, amelynek országonkénti sajátos eltérései az adott társadalom kulturális sajátosságaira vezethetők vissza. Ezek a sajátosságok mutatkoznak meg újra a poszt-szocialista körülmények között is. A kényszerek kivédésére kifejlesztett módszerek továbbélése is jellemző. A lokális közösségek ugyanis sokszor sikeresen hátrítják még a jó szándékú modernizációs technikai segítségnyújtásokat is, és ezeket a hátrítási módszereket akkor sajátították el, amikor a szocializmus támadásait kellett kivédeni (Bíró, Gagyi, Oláh 1994). Az alkalmazkodási kényszer szülte recepció szocialista verziója folyamataiban, nem pedig tartalmában és intézményeiben mutat sok hasonlóságot a nyugati fejlődés modelljének adaptációjával, s ez az oka annak, hogy sokan a szovjet minta átvételének folyamatát is modernizációnak fogják fel. Ez a felfogás már csak azért sem tartható, mert mint Kulcsár Kálmán kimutatta, „a szovjet minta átvétele” ... „fenntartott, sőt megerősített korábbi tradicionális elemeket. Tovább erősítette pl. a politikai és jogi kultúra korábbi paternalista vonását és ennek következményeit.” (Kulcsár K. 1988: 745). Feltehetően erre a jelenségre is célzott az 1980-as évek végén Ash, amikor azt a véleményét fogalmazta meg, hogy a kelet-európai változásoknak nem külső, hanem belső akadályai vannak (Ash 1988). A kelet-európai társadalmak modernizációs útjaira elsősorban ez a sajátosság a jellemző, azaz más szóval *egy nyugattól eltérő kultúra jelenlévő hatása*.

Nem kell azonban azt gondolnunk, hogy a tradicionális társadalom mozduatlan társadalom. Maga a tradíció<sup>9</sup> fogalma is átadást, követést, tehát mozgást jelent, ahol az intézmények és a szereplők aktívan részt vesznek a hagyományozásban. A tradíció fogalmát másként kell értelmeznünk az európai kultúrkörben, és másként azon kívül. Az európai kultúrkörben a tradicionális viselkedés a Redfield-féle „kis tradíciókhoz”, térségekhez, társadalmi csoportokhoz kapcsolódik. A „kis tradíciók” színterei a helyi közösségek, amelyek sokak szerint leginkább veszélyeztetettek a modernizáció folyamatában. Egyes felfogások szerint például a modernizáció a Tönnies-féle „gemeinschaft” típusú intézmények háttérbe szorulását eredményezi (Tönnies 1983). Ezt fogalmazta meg többek között Maurice Stein is az *Elhalványuló közösség* című könyvében (1960). Stein kifejtette, hogy a modernizáció és az urbanizáció elpusztítja a vidéki közösségeknek elsősorban a személyes kapcsolatokon alapuló viszonyait, és személytelen, fragmentált kapcsolatokkal helyettesíti azokat. Az ilyen felvetés ma már szinte közhelyszámba megy, s az egyik olyan „bűne” a modernizációnak, amit szinte kötelességként hangoztatnak. (Lásd pl. Böröcz –

<sup>9</sup> A tradíció fogalmáról lásd Hoppál (2006).

Southworth 1995). A modernizáció azonban, ha nem is teljesen ártatlan, de nem okolható mindenért. Egyetérthetünk Luloff és Bridger (2003) megállapításával, miszerint a Gemeinschaft és a Gesellschaft Tönnies-i kategóriái által leírt jelenségek nem egymást kizárók, nem homlokegyenest ellentétek, hanem egyszerre vannak jelen minden társadalmi konstrukcióban. Ennek megfelelően nem az volt a helyzet, hogy léteztek az idilli falusi közösségek, majd jött a modernizáció, és szétörte azokat. Másrészt, ha alaposabban megvizsgáljuk a modernizáció folyamatát, azt tapasztaljuk, hogy a külső minták átvételében a „gemeinschaft” típusú intézmények meghatározó szerepet játszanak, főként a rurális térségekben, s a mintaátvétel, az innováció adaptációja sok vonatkozásban ezeken a kapcsolatokon múlik. A kutatások nem támasztják alá a közösségi kapcsolatok hanyatlását a modernizáció hatására a rurális területeken. Bíró A. Zoltán véleménye szerint a kis léptékű „életvilágok”, amelyek legfőbb élettere a falvak és a kistérségek világa, szűrőrendszerként működnek a kívülről jövő modernizációs folyamatokkal szemben. „A modernizációs hatások (gazdasági erőforrások, információk, kulturális hatások stb.) nagy számban, sokféle irányból, változó intenzitással érkeznek. Szinte lehetetlen leírni azonban az érkező potencialitások befogadásának, megszürésének igen változatos módozatait” (Bíró A. 1995: 256).

A falusi közösségek sok esetben meglehetősen rugalmasan adaptálódnak a változásokhoz, más esetekben viszont az adaptáció nem következik be. Az viszont igaz, hogy a modernizációs kihívásra adott válaszadaptáció átírhatja a közösségen belüli viszonyokat, de nem gyengíti a háztartások, főként a piaci viszonyokat adaptáló családok közösségi kapcsolatait, sőt a közösségi kapcsolatok újraszerveződésében meghatározó szerepet játszanak (Brown és Kulcsár 2001; O'Brien et al 2005). A posztszovjet vidéki Oroszország esetében pedig az is megfigyelhető, hogy a faluközösséghez mint identitáshoz való kötődés nem veszít erejéből, és ahogy O'Brien és társai megjegyzik, továbbra is igen erős. Ez nyilvánvalóan az orosz falvak tradicionális társadalmi és gazdasági közösségi jellemzőinek máig érő hatását mutatja. A 'modern' és a 'tradicionális' merev szembeállítását tehát ilyen értelemben is helytelen.

Számos példa mutatja, hogy a modernizáció sikeres lehet, ha nem elpusztítja, hanem együtt él a sajátos tradíciókkal, azokat hordozó intézményekkel.<sup>10</sup> A szakirodalom leggyakrabban Japán példáját említi, de más példák is vannak,

---

<sup>10</sup> Kínai származású hongkongi üzletemberek, vállalkozók gyakran adnak hangot aggodalmuknak a nyugati életforma térnyerése és a kínai tradíciók térvészése miatt. Sokszor kiderül azonban, hogy az aggodalom mögött üzleti megfontolások húzódnak meg, s a hongkongi átlagember, de az üzletemberek jó része is át van itatva a hagyományos kínai filozófia, vallás, értékrendszer valamelyik fajtájával.

például Dél-Korea (Gi-Wook Shin 1998). A tradicionális társadalom sikerrel használhatja a modernizáció eredményeit anélkül, hogy feloldódna abban. A mekkai zarándoklat vállalkozói alapon történő kiszervezése például olyanoknak is lehetőséget adott fogadalmuk teljesítésére, akik egyébként anyagi helyzetük miatt nem teheték volna. Mint Gusfield (1973) rámutatott, ez a körülmény megerősítette a tradicionális iszlám vallás befolyását a távoli ázsiai területeken.

A fejlett, haladó, modern minősítés tehát egy meghatározott kulturális kontextusban értelmezhető. Ebben az értelemben valóban aggályos egy kiemelt kultúra, például az európai kultúra szempontjából minősíteni az összes többit. Az európai kultúrkör azonban maga is heterogén. Meg kell különböztetni az európai ütközőzóna államait, területeit a centrumtól, amely kulturálisan szintén nem homogén. A kelet-európai államok előtt álló minta azonban jelenleg az észak-amerikai, illetőleg a nyugat-európai. Az időről időre felmerülő „harmadik út” mentőöve úgy tűnik, nem segíti ki a pácból ezeket az országokat.

### A társadalmi modernizáció magyar kilátásai

Az újkori modernizáció a kelet-európai régióban természetesen korábban, hosszú szünet után a 18–19. században kezdődött, majd többször megszakadt. Újra és újra tetten érhető azonban a folyamatban a nyugati és keleti (bizánci) hatások együttes jelenléte<sup>11</sup>. Lengyel György a kelet-európai gazdaságszociológiáról készített elemzésében (Lengyel 1995) kitér Ifj. Leopold Lajosnak a „színlelt kapitalizmusról” 1917-ben írt tanulmányára. A színlelt kapitalizmus tulajdonképpen a nyugati intézmények keleti tartalmú jelensége, amelyre Leopold szerint többek között az állammal kötött előnyös szerződések technika jellemző. Ez a körülmény tág teret nyit a hagyományos keleti viselkedésformáknak, habitusoknak. Ifj. Leopold Lajosnak, ennek a zsidó származású szekszárdi szőlőbirtokosnak a tanulmánya máig ható aktualitással bír, s ez a körülmény mondanivalónk szempontjából is jelentőséggel bír. A kapitalista intézmények és jogrendszer megteremtése tehát még nem elég a polgári társadalom és piacgazdaság kifejlődéséhez. „Nincs kapitalizmus kapitalisztikus szellem nélkül” – írja Leopold,<sup>12</sup> lényegesen megelőzve ezzel a véleményével Polányi Károly világhírű magyar közgazdász, szociológus kijelentését, miszerint „piacgazdaság csak piaci társadalomban létezhet” (Polányi 2004: 105). A kapitalizmus Leopold szerint „emberi elhatározásokon, emberi akaraton, érté-

<sup>11</sup> A múltat tehát nem sikerült minden látszólagos nagy erőfeszítés ellenére „véggépp eltörölni”.

<sup>12</sup> A színlelt kapitalizmusban, a nyugati és keleti kevert viselkedésformák világában Leopold szerint kedveltek az olyan „pályázati kiírások”, amelyekben a megfogalmazott feltételeknek csak a beavatott cégek tudnak megfelelni.

kelésen, türelmen fordul meg” (Leopold 1988: 323). Lengyel György elemzése még egy sajátos információt nyújt ennek a bonyolult képletnek a megértéséhez. A konstruált szervezetek által kondicionált spontán szervezeti megjelenés igazi kelet-európai paradoxon, egyfajta „színlelt” és valóságos civil formák együttélése a konstruált szervezetek domináns ernyője alatt. Ez a vonás is a modernizációs utat járó országok sajátja. Kell az állam támogatása, de ez a támogatás egyben egy állami ellenőrzésre való törekvést is tartalmaz helyi és központi szinten egyaránt. E támogatás nélkül a társadalom nem vagy csak sokkal lassabban képes intézményeit megújítani, viszont épp az idő hiánya miatt – mert rövid idő alatt kellene nagy utat bejárni, mint az elmúlt évszázadokban oly sokszor, de sohasem sikerrel – az eredmény is sajátosan kelet-európai. Más szóval a támogatásnak „ára” van, és ezt az árat sok esetben előre kell „megfizetni” lojalitással, továbbá a keleti kultúrkörre jellemző magatartással. Más megközelítéssel élve: a központosított állam kiépítése sokkal gyorsabban halad, mint a Fukuyama (2011) másik két alapvető dimenziójában (joguralom és felelős kormányzat) megfigyelhető változás.

Vannak, akik a szocializmus korszakát is egyfajta modernizációs kísérletnek tekintik. Ez azonban véleményem szerint nincs így. Egyrészt a követett „centrum” maga is zsákutcának bizonyult, de ami fontosabb, társadalmi és gazdasági szempontból is visszalépésnek bizonyult. A társadalmat irányító értékek, magatartások és intézmények inkább feudális és bizánci típusú jellegzetességeket viseltek,<sup>13</sup> s nem a világgazdasági centrumok jellegzetességeit. Több kutatót megtévesztett a szocialista országok politikai és társadalmi propagandájában erőteljesen a közösségi jelleget hangsúlyozó retorika. Pareek (1968) például kiemeli a kommunista Kínában uralkodó erős közösségi motivációt, és idézi Mao elnök egyik intelmét: „Legyél első az áldozathozatalban és utolsó a sikerek élvezetében”.<sup>14</sup> A kelet-európai történeti „kontextus” Kulcsár Kálmán (1985) szerint olyan vonások újbóli megerősödését eredményezte a szocializmus időszakában, amelyek – mint például a személyi kapcsolatok fontossága (patronus–kliens-rendszer) – nem tekinthetők egy nyugati értelemben vett modern társadalom jellemzőjének. 1848 és 1945 között komoly modernizációs folyamatok és teljesítmények jellemezték a magyar társadalmat és gazdaságot, de egyúttal megtalálhatók voltak benne azok a negatív jelenségek, intézmények és

---

<sup>13</sup> Entz Géza tanulmánya jól illusztrálja, hogy milyen „bizánci” felfogások és technikák lehettek eredményesek a szocializmusban a forrásokért vívott harcban, még a művészet-történet látszólag marginális területének esetében is (Entz 2007).

<sup>14</sup> Mao elnök természetesen ezt magára nézve nem, csak a népre tartotta követendő példának. Akinek van még valamilyen romantikus eszmei, politikai hajlama Mao elnök nagyságát illetően, annak figyelmébe ajánlom Jung Chang és John Halliday könyvét (Mao: *Az ismeretlen történet*. Európa Könyvkiadó Budapest 2006).

magatartások is, amelyeket a nyugati társadalmak hosszú átalakulás időszaka alatt leküzdöttek, elhagytak. Az 1945–1990 közötti időszak felerősítette és beágyazta ezeket a negatív habitusokat<sup>15</sup>. Jellemző „szocialista” paradoxon, hogy a kultúr- és tudománypolitika ezeket a negatív jelenségeket az 1945 előtti időszak elítélendő és megszüntetendő lényegi vonásaként értékelte, de ugyanakkor saját tevékenysége is hasonló habitusok alapján szerveződött. Nem csoda, hogy a szocialista propaganda hatására az 1945 előtti időszakot sokan ma szinte csak ezekkel a negatív jelenségekkel azonosítják. Hankiss Elemér a kelet-európai átalakulás kapcsán az ún. „kvázi feudális kódról”, „új feudalizmusról” beszél, amely a társadalom különböző szintjeit, intézményeit, a főnök és a beosztott viszonyát jellemzi. (Hankiss 1980, 1989, 2012). Kulcsár Kálmán (1983) a „szocialista országok” esetében a politika „túlsúlyosságára”, mindenre való rátelepedésére hívja fel a figyelmet. Úgy értékeli, hogy a szocialista társadalom „eredendően kelet-európai képződmény”, ahol a személyes kapcsolatok fontossága és politikai elemként való megjelenítése általános jellegzetesség. Ez szerinte a tradicionális társadalmak<sup>16</sup> vonásainak újbóli megerősödését jelenti (Kulcsár K. 1985). A tradicionalitás ebben az esetben a keleties (bizánci) magatartások erőteljes jelenlétére utal a magyar társadalomban, amely a gazdaság és társadalom működési egységét kérdőjelezi meg.

A gazdasági és társadalmi modernizáció szétválása, illetőleg a „keleti” magatartásoknak a gazdaság és az állam szervezésében való érvényesülése az alapvető gazdasági és társadalmi-tudati dimenziókban megmutatkozó időbeli szinkronitás hiányát jelzi. Ha rendelkezésre állnak elvileg az anyagi eszközök, de az átalakulást támogató értékek nincsenek vagy csak kevéssé vannak jelen az elitben és más társadalmi csoportokban, akkor a „take off” elmarad. Ha pedig bizonyos társadalmi csoportok képviselik ugyan az átalakulás szükségét, az új értékeket, de intézményi háttér és támogatás nélkül, továbbá híján vannak az anyagi eszközöknek, erőfeszítéseik hasonlóképpen eredménytelenek lesznek.<sup>17</sup> Pareek (1968) az értékrendszer három elemét, ahogyan ő nevezi: motivációt

---

<sup>15</sup> 1990 után sem szorult vissza ez a magatartás. Gondoljunk csak a kliensek által összehordott ajándékokra a patrónus születésnapja vagy más évfordulója alkalmából.

<sup>16</sup> Értsd a feudális jellegű klientúrák kialakulását, elterjedését, amely ma is megfigyelhető. Érzékletesen elemzi ezt a jelenséget Hankiss Elemér (1989).

<sup>17</sup> Érdemes elgondolkodni Mettemich József nádorhoz írt 1844. május 9-i feljegyzésén: „Magyarországon olyan dolgokkal foglalkoznak, amelyeknek nincs szubsztanciájuk. Azt akarják, ami csak következmény lehet: építeni akarnak, és nem kezdik az alap megvizsgálásával; pénzt akarnak, és nem gondolkoznak arról, hogyan lehet pénzt hozó termékeiket értékesíteni. *Ha célról van szó, eltekintenek az eszközöktől, vagy eszközökről beszélnek a cél világos kijelölése nélkül*, szóval ábrándokat kergetnek és nem aggódnak a tátongó mélységtől.” (Németh Andor 1999: 192). (Kiemelés tőlem: K. L.)

tart lényegesnek a társadalmi változások bekövetkezéséhez. Szükségesnek tartja a teljesítménymotiváció kifejlődését, erősödő hatását, másrészt a közös célokat támogató kooperáció és a másokkal szemben megnyilvánuló bizalom értékének erősödését, valamint az elsősorban a feudális társadalmakra, az erős hierarchikus viszonyokkal bíró közösségekre jellemző „függőségi motiváció” befolyásának jelentős csökkenését. A kelet-európai átalakulást ebből a szempontból sajátos, a nyugati mintától eltérő jelenségként értékeli Claus Offe (1992), aki a piaci társadalom fejletlenségét, az elit társadalmi beágyazottságának gyengeségét, és a változást erősítő, támogató értékek kialakulatlanságát emeli ki.

Az idézett írások arra hívják fel a figyelmet, hogy a modernizációs utat járó országoknak számolniuk kell történeti, kulturális fejlődésük és földrajzi helyzetük sajátosságaival. E jellegzetességek hatása évszázadokon keresztül érezhető, kitapinthatóan jelen van az emberek mentalitásában, értékrendszerében és viselkedésében. Közgazdászok számára is megszívlelendő az a tanulság, hogy a fentiekből adódóan a nyugati piaci etika és viselkedés formáit a „kevert” kulturális minták a gyakorlatban is sok esetben „felülírják”, relativizálva az egyetemeken tanult törvényszerűségeket. Az igazodási centrum mintáinak átvétele, elterjedése többek között ezért is bonyolult, konfliktusokkal terhelt folyamat. Rostás Zoltán Pászka Imrét idézve írja, hogy a nyugati mintájú modernizációt például Romániában sokáig igen erős ellenszenv kísérte, amely radikális konfliktusokban is megnyilvánult. (Rostás 2000). Volguine (2001) Oroszország mai helyzetét elemezve felhívja a figyelmet arra, hogy a modernizációt nem is annyira a szovjet időszak lerakódásai, hanem a máig élő orosz tradicionális kulturális minták hátráltatják. Persze a szovjet időszak előszeretettel támaszkodott ezekre a tradicionális mintákra, s így szerepet játszott továbbélésükben. Az orosz kulturális minták gyökerei Volguine szerint az ortodox vallás munkafelfogásában található meg, amely deklaráltan inkább „elméltető, mint gyakorlati”. Az ortodox vallás meg sem kísérelte a munka különböző formáinak eltérő kategóriákkal való leírását, mint pl. a katolicizmus.<sup>18</sup> Volguine párhuzamot von Kanada és Szibéria betelepülésének folyamata között abban a vonatkozásban,

---

<sup>18</sup> Hasonlóan látja a két vallás gazdasági érzékét Stelu Şerban román kutató is, mikor annak a véleményének ad hangot egy tanulmányában, hogy a „katolikusok fejlettebb gazdasági érzékkel rendelkeznek, mint az ortodoxok, amit ez utóbbiak el is ismernek” (Şerban 2005). Ennek a körülménynek történeti és regionális gyökereire utal Gunst Péter (1991), megemlítve, hogy a katolicizmus a római jog hagyományaira építve garantálta a magántulajdon rendszerét, a keleti, ortodox kereszténység pedig egyrészt nem rendelkezett olyan erős társadalmi pozíciókkal és befolyásoló erővel, mint a nyugati, másrészt agrárrendszere a különböző formájú közösségi tulajdonra épült. Ez a földtulajdonlási rendszer a Balkánon és Oroszországban sokáig fennmaradt, nem kevés naiv, romantikus nézetet táplálva a társadalmi fejlődés „szláv” útjáról.

hogy mindkét területen a szabadabb gondolkodású, innovatívabb, vállalkozó szellemű emberek, többnyire parasztok játszottak úttörő szerepet<sup>19</sup>. Az európai Oroszország – melynek területén az ortodox egyház és az állam jelenléte erőteljesebb – és a szibériai Oroszország között meglévő különbségek véleménye szerint máig megtalálhatók.<sup>20</sup>

A történelem szó mögött rejlő erők és folyamatok egy társadalomban döntő szerepet játszottak és játszanak ma is. A történelemnek Hankiss (1989) szerint kettős hatása van: egyrészt késlelteti és átformálja a modernizációs hatásokat, másrészt védi a társadalmat a hatalmi elit önkényeitől, utópisztikus programjaitól, hiszen a modernizációs törekvések keretében megvalósuló változásokat és azok elméleti támogatását az elit vezényli (Benvenuti 1985). A változás irányába ható értékek sűrűsödésének elmaradása a társadalomban ún. „szigetszerű” modernizációt eredményez, ahol az elit és szűk környezete egyre inkább elkülönül a társadalom nagy részétől (Korten 1996). A felületes külső a kormányzati, irodalmi vagy a tudomány világából érkező szemlélő, aki csak az elittel tartja a kapcsolatot,<sup>21</sup> könnyen hiheti, hogy a modernizáció tágabb horizonton is sikeres.

A gazdasági és társadalmi modernizáció kelet-európai sajátosságainak megismerése fontos feladat, feltárása még várat magára. Az orosz példa is mutatja azonban a gazdasági, kulturális és politikai sajátosságok évszázadokon átívelő hatását, befolyását. Fukuyamával (2012) szólva nagyon sok technóbéka halmozódik egymás hátán. Kelet-Európában és Oroszországban az 1990-es váltásokat a korábban felszín alá nyomott „tradíciók” újraéledésének időszaka követte. Ebben a folyamatban is megmutatkozott a kulturális „gyökérrendszer” szívóssága. Huntington (2001) ezt a folyamatot „őshonosodásnak” nevezi. Ugyanezt a folyamatot észlelte az 1980-as évek végén Kelet-Európában Timothy Garton Ash, amit egyfajta emancipációnak nevezett, s amelynek a következő, egymást átfedő irányait állapította meg:

- ✚ A nemzeti múlt újrafelfedezése;
- ✚ A vallás feltámadása;
- ✚ A társadalmi egyesülések, egyesületek, a civil szféra megerősödése;
- ✚ A szűkebb értelemben vett, politikai jellegű civil mozgalmak újraéledése.

Érdekes viszont, hogy ugyanő Oroszország esetében a változásokat „osz-

<sup>19</sup> Ennek bizonyítéka az is, hogy az 1. világháborúig a szibériai területek adták a világ vajtermelésének 16%-át, ami az orosz vajtermelés több mint 60%-át jelentette.

<sup>20</sup> Visszaulnék az O'Brien és társai már korábban említett tanulmánya kapcsán mondottakra.

<sup>21</sup> Hívhatnánk őket „politikai turistáknak” is. Régebben a Szovjetuniót látogató nyugat-európai „politikai turisták” rózsaszínű úti beszámolóit altatták az európai közvéleményt, a közelmúltban sokszor a kelet-európai történelemből és kultúrából hasonló felkészültséggel rendelkező európai uniós „politikai turisták” értékelték a csatlakozni szándékozó államokat.

mánosodásnak” vagy „ottománosodásnak” hívta, ami alatt „a hanyatlás közben történő” emancipációt értette (Ash 1988). A politikai és főként a civil szféra erősödése a szocialista viszonyokhoz képest valóban nagymértékű volt. A bemutatott keleti kulturális minták azonban ezt a szférát is erősen támadták, és hatásukat eredményesen blokkolták is, legalábbis egy időre.

### Összefoglaló

A tanulmány arra próbálta ráirányítani az olvasó figyelmét, hogy miként értelmezhető a kelet-európai átalakulás a modernizáció sokat emlegetett elméletének segítségével. Kiinduló álláspontja az, hogy a társadalmi és gazdasági modernizáció kettőssége létező és elsősorban kelet-európai jelenség. A tranzitológiai irodalom ugyan érzékeli e kettősséget, de a határvonalakat a szocialista/kommunista évtizedek és a jelen időszak között látja, jelezve, hogy az előbbi befolyása máig erőteljes. A tanulmány azt próbálta bizonyítani, hogy a kettősség a régióban évszázadok óta jelen lévő két kultúra egymás melletti létezésében gyökeredzik, amelyek kölcsönösen hatnak egymásra, adott esetben segítik, vagy akadályozzák a társadalmi-gazdasági folyamatokat. Mindenesetre a gazdasági átalakulás lényegesen közelebb áll a nyugati mintákhoz, intézményekhez, ha úgy tetszik, a piacgazdasághoz, a kapitalista értékrendhez. A társadalmi átalakulás pedig inkább „bizánci,” „keleties”, vagy a legrosszabb kelet-európai feudális jellegzetességeket mutatja. Azok a magatartások, amelyek e kultúrában érzik jól magukat lényegesen csökkentik a piaci intézmények, a közigazgatás, a különböző szektorok, például az oktatás, kultúra, környezetvédelem hatékonyságát, a polgári társadalom érdekérvényesítő képességét, a civil társadalom modern funkcióinak érvényesülését. A gazdasági és társadalmi átalakulás kettéválása és elemzett jellege olyan mintát sugall a társadalom számára, amelynek elfogadása, annak való megfelelés a még távolabbi jövőbe tolja ki az annyira óhajtott európai felzárkózást.

A jelzett problémák ráirányítják a figyelmet a modernizációs folyamat számos ellentmondására. Annyi azonban bizonyos, hogy a volt szocialista országok jelentős erőfeszítést, de nem mindig sikeresen, tesznek annak érdekében, hogy elsajátítsák a centrum értékeit és eredményeit. A retorikában ezek az erőfeszítések, mint Matsuzato (2010) megállapítja talán a legerőteljesebbek, ott előszeretettel használják az EU-csatlakozással, a felzárkózással kapcsolatban a „visszatérés”, „helyreállítás” kifejezéseket, figyelmen kívül hagyva a történeti sajátosságokat. Mind e mellett azonban az is tapasztalható, hogy a politikai elit nem szívesen mond le a keleti, bizánci eredetű viszonyok továbbéléséből fakadó előnyökről. Mint például a politikai befolyás érvényesítéséről a

társadalmi élet más területein, (oktatás, kultúra, művészetek), a politikai befolyás gazdasági előnnyé való konvertálás lehetőségéről, vagy éppen fordítva, továbbá a klientúra építés és működtetés kellemes előnyeiről. Egyelőre nem látszik, hogy ez a sajátos kettősséget mutató paradigma, amely Magyarország és Kelet-Európa lényeges jellemzője, veszítene vitalitásából. Mindezek a sajátosságok azt is valószínűsítik, hogy a társadalmi modernizáció kelet-európai, vagy a nem földrajzi értelemben vett balkáni útja még sok meglepetéssel szolgál a jövőben is.

### Irodalom

- Ash, Timothy Garton (1988): *The Empire in Decay*. The New York Review of Books Volume 35, Number 14. The Opposition. Volume 35, Number 15. Reform or Revolution? Volume 35, Number 16.
- Benko, Georges (2002): *Regionális tudomány*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- Benvenuti, Bruno (1985): On the Dualism between Sociology and Rural Sociology: Some Hints from the Case of Modernization. *Sociologia Ruralis*. 3–4. 214–230.
- Bíró A. Zoltán – Gagyí József – Oláh Sándor (1994): *Gazdálkodási gyakorlat a Székelyföldön*. (A paraszti mentalitás működése a gazdálkodásban és korlátozó szerepe a piacgazdaság kialakulásában). *Antropológiai Műhely*, 1. 7–39.
- Bíró A. Zoltán (1995): Nagy és Kis Történetek. In: *Változásban? Elemzések a romániai magyar társadalomról*. KAM Regionális és Antropológiai Kutatások Központja. Csíkszereda. Helyzet Könyvek. Pro Print Könyvkiadó, 249–259.
- Böröcz József – Caleb Southworth (1995): *Kapcsolatok és jövedelem: Magyarország, 1986–1987*. *Szociológiai Szemle*. 2. 25–48.
- Brown, David L. – Kulcsár, László (2001): *Household Economic Behavior in Post Socialist Rural Hungary*. *Rural Sociology* Vol. 66. No. 2. 158–180.
- Chiot, Daniel (1991): *Causes and Consequences of Backwardness*. In: Daniel Chiot (ed): *The Origins of Backwardness in Eastern Europe*. University of California Press Berkeley, Los Angeles, Oxford. 1–14.
- Demokrácia Amerikában*. Budapest, 1983, Gondolat.
- Dussel, Enrique: *Beyond Eurocentrism: The World System and the Limits of Modernity*. In: *The Cultures of Globalization*. Ed. Jameson and Miyosi. London, 1998, Duke University Press. Durham.
- Entz Géza: *Inventorization of monuments in Hungary and the Dehio Handbook*. *Centropa* 2007, 7. 1. January.
- Falk, William W.–Thomas A. Lyson: *Forgotten Places Redux*. In: Lyson, Thomas A. – William W. Falk (eds): *Forgotten Places. Uneven Development in Rural America*, 1993. University Press of Kansas.
- Ferguson, Niall: *Civilization: The West and the Rest*. 2011, Penguin Books.

- Frane Adam, Primoz Kristan, Matevz Tomsic (2009): Varieties of capitalism in Eastern Europe (with special emphasis on Estonia and Slovenia). *Communist and Post-Communist Studies* 42, 65–81.
- Fukuyama, Francis (2012): A politikai rend eredete. Az ember előtti időktől a francia forradalomig. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Gi-Wook Shin (1998): Agrarian Conflict and the Origins of Korean Capitalism. *The American Journal of Sociology*. Vol 103. 5. 1309–1351.
- Greskovits Béla (2003) The path-dependence of transitology. In: Bönker F, Müller K, Pickles, A. (eds) *Postcommunist transformation and social sciences: cross-disciplinary approaches*.
- Gunst, Peter (1991): Agrarian Systems of Central and Eastern Europe. In: Daniel Chirot (ed): *The Origins of Backwardness in Eastern Europe*. University of California Press Berkeley, Los Angeles, Oxford. 53–91.
- Gusfield, Joseph R (1973): Tradition and Modernity. In: A. Etzioni – E. Etzioni-Halevy (eds): *Social Change*. New York Basic Books.
- Hale, Henry E.(2010): Eurasian politics as hybrid regimes: The case of Putin’s Russia. *Journal of Eurasian Studies* 1 33–41.
- Hankiss Elemér: Közösségek: válság és hiány. *Válóság* 1980, 9. 12–26.
- Hankiss Elemér: Kelet-európai alternatívák. Budapest, 1989, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Hankiss Elemér: *Egy ország arcai*. Válogatott szociológiai írások 1977–2012. Budapest, 2012, L’Harmattan Kiadó.
- Hoppál Mihály: Kultúra, innováció és tradíció. *Magyar Szemle* 2006, 1–2.
- Huntington, Samuel P.: *The Third Wave: Democratization in the Late Twentieth Century*, 1991, University of Oklahoma Press.
- Huntington, Samuel P.: *A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása*. Budapest, 2001, Európa Könyvkiadó.
- Inglehart, R. – Wayne E. Baker: Modernization, Cultural Change, and the Persistence of Traditional Values. *American Sociological Review*. Vol. 65, 2000, No. 1, 19–51.
- Inglehart, Ronald: Globalization and Postmodern Values. *The Washington Quarterly*, 2000, 23:1 215–228.
- Jameson, Fredric: Preface. In: *The Cultures of Globalization*. Ed. Jameson and Miyosi. 1998, Duke University Press. Durham and London.
- Karácsony Sándor: *A magyarság mint idegenforgalmi probléma*. Pécel, 1941, 1994, Csökmei kör.
- Keller Tamás: A modernizációs folyamat hatása az értékrendre. *Szociológiai Szemle*, 2007, 3–4. sz. 14–37.
- Korten, David C.: *Tőkés társaságok világhuralma*. Budapest, 1996, Kapu Könyvkiadó.
- Kulcsár Kálmán: A társadalmi változások és a modernizáció Magyarországon. *Társadalomkutatás*, 1983, 1. 7–28.
- Kulcsár Kálmán: A modernizáció problémája a magyar társadalomfejlődésben. *Társadalomkutatás*, 1985, 1. 5–22.

- Kulcsár Kálmán: *A modernizáció és a magyar társadalom*. Budapest, 1986, Magvető Könyvkiadó.
- Kulcsár Kálmán: Kényszerű adaptáció és jogalkotás. *Világosság*, 1988, 12. 737–745.
- Lane, David: From state socialism to capitalism: The role of class and the world system. *Communist and Post-Communist Studies* 39, 2006, 135–152.
- Lengyel György: A kelet-európai gazdaság-szociológiáról: problémák és kihívások. *Szociológiai Szemle* 1995, 4. 29–46.
- Leopold Lajos, ifj.: Színlelt kapitalizmus. *Medvetánc* 1988, 2–3. 321–355.
- Lomax, Bill: Eastern Europe: Restoration and Crisis: The Metamorphosis of Power in Eastern Europe. *Critique* 25, 1993, 47–84.
- Luloff, Al E. és Jeffrey C. Bridger: Community Agency and Local Development. In: David L. Brown – Louis E. Swanson (eds): *Challenges for Rural America in the Twenty-First Century*. Pennsylvania, University Park, 2003, The Pennsylvania State University Press.
- Matsuzato, Kimitaka: Cultural geopolitics and the New Border Regions of Eurasia. *Journal of Eurasian Studies* 2010, 1. 42–53.
- Miazhevich, Galina: Hybridisation of business norms as intercultural dialogue: The case of two post-Soviet countries *Communist and Post-Communist Studies*, Vol. 42, 2009, 181–198.
- Miszlivetz, Ferenc: The Tunnel at the End of the Light: the Crisis of Transition in Hungary. *Transition Studies Review* 2009, 15:623–635.
- Németh Andor: Metternich. Budapest, 1999, PolgArt Lap- és Könyvkiadó. (Első kiadás Gill Károly Könyvkiadóvállalata, Budapest, 1938.)
- O'Brien, David J.–Stephen K. Wegren–Valeri V. Patsiorkovski: Marketization and Community in Post-Soviet Russian Villages. *Rural Sociology*, 2005, Vol. 70. 188–207.
- Offe, Claus: Demokratikusan tervezett kapitalizmus? *Szociológiai Szemle*. 1992, 1. 5–21.
- Pareek, Uday: Motivational patterns and planned social change. *International Social Science Journal*, 1968, 3.
- Pickles, John ed.: *State and Society in Post-Socialist Economies*. New York, 2008, Palgrave, MacMillan, 262.
- Ploeg, J. D. van der: *The virtual Farmer. Past, present and future of the Dutch peasantry*. Assen, 2003, Royal van Gorcum.
- Polányi Károly: *A nagy átalakulás*. Korunk gazdasági és politikai gyökerei. Budapest, 2004, Napvilág Kiadó.
- Rabikowska, Marta: The ghosts of the past: 20 years after the fall of communism in Europe. *Communist and Post-Communist Studies*, 2009, Vol. 42. 165–179.
- Ray, Christopher: Culture, intellectual property and territorial rural development. *Sociologia Ruralis* 1998, Vol. 38. 1. 3–20.
- Rostás Zoltán: A román modernizáció történetéről. *Szociológiai Szemle*. 2000, 4. 148–154.
- Rostow, Walt W.: *The Stages of Economic Growth*. New York, 1961.
- Rudolf L. Tőkés: „Transitology”: Global Dreams and Post-Communist Realities. *Budapest Review of Books*, 1999 (summer). Másodközlés: *Central Europe Review*, Vol. 2, No 10. 13.03.2000. (<http://www.ce-review.org/00/10/tokes10.html>.)

- Serban, S.: Moldvai katolikusok és ortodoxok kapcsolatainak ideológiai és társadalmi vonatkozásai. In: Kinda–Pozsony (szerk.): *Adaptáció és modernizáció a moldvai csángó falvakban*. Kolozsvár, 2005, Kriza János Néprajzi Társaság, 132–156.
- Spufford, Peter: *Hatalom és haszon*. Kereskedők a középkori Európában. Budapest, 2007, Scolar Könyvkiadó.
- Stein, Maurice, R.: *The Eclipse of Community: An Interpretation of American Studies*. New York, 1960, Harper and Row.
- Teke Zsuzsa: Hunyadi János és kora. 1980, Gondolat Könyvkiadó.
- The Corner of the World. <http://www.thecorner.org/hist/japan/meiji2.htm>
- Tocqueville Alexis de: *A régi rend és a forradalom*. 1994, Atlantisz Könyvkiadó.
- Tönnies, Ferdinand: *Közösség és társadalom*. Budapest, 1983, Gondolat.
- Volguine, Igor V.: Resentment to Capitalism: the Transformation of the Peasant Tradition in Russia. *Eastern European Countryside*. 2001, 19–33. p.
- Webster, Andrew: *Introduction to the Sociology of Development*. London, 1990, The Macmillan Press London.
- White, Stephen: Soviet nostalgia and Russian politics. *Journal of Eurasian Studies* 2010, 1. 1–9.

## Az iskolai mai szemmel

„Az iskola arra való, hogy  
az ember megtanuljon tanulni,  
hogyan felébredjen a tudásvágya,  
megismerje a jól végzett munka örömét,  
megízlelje az alkotás izgalmát,  
megtanulja szeretni, amit eszmél,  
és megtalálja azt a munkát, amit szeretni fog”  
(Szent-Györgyi Albert)

### Múlt és jövő: tanítási paradigma kontra tanulási paradigma

A XX. század az iskoláztatás expanziója. A hangsúly áthelyeződik a tanításközpontú szemléletről a tanulásközpontú szemléletre. Az új pedagógiai paradigma megjelenése az egész világon az oktatási rendszernek válságjelenségeit eredményezi. Új elméleti orientációs pont és fogalom jelenik meg: piaci versenyhelyzet (Halász 2001); nyitott képzés (Pordány 1999); távoktatás (Kovács 1999); kompetencia (Csapó és munkatársai); felnőttképzés „résztvevő központúság” (Maróti 1995); a pedagógiai tevékenység újraértelmezése (Zrinszky 2000, Nahalka 2011). Átalakul az iskola idő-, cél- és feladatrendszere, a tanulók, pedagógusok szerep együttese (Trencsényi 2002). Mindez beépül az Európai Unió oktatáspolitikájába. új kompetencia kialakítása válik szükségessé a pedagógia-andragógia paradigmaváltásából (Kelley 2002). Megjelenik a munkaerőpiac változó szükséglete, az oktatás-képzés piaccá válásának folyamata, az alulképzett társadalmi csoportok oktatásba történő bevonása, a konstruktivista tanulási szemlélet kialakítása, az együttműködő, innovációs készség uralkodóvá válása.

*Az Európa Tanács az oktatás-képzés prioritását a következőképpen jelölte ki: többet és hatékonyabban kell beruházni az emberi erőforrásokba, az élethosszig tartó tanuláshoz kézzelfoghatóvá kell válnia, s meg kell teremteni a tanítás és képzés Európáját.*

Az oktatáspolitikai célok kiemelik a tanulás színvonalának emelését, a tanuláshoz hozzáférés könnyebbé és szélesebbé tételét az egész élet során, a tudástársadalomhoz szükséges képességek meghatározásának frissítése, az oktatás-képzés nyitottabbá tétele a helyi környezet és Európa felé, a minőségbiztosítása javítása, az iskolákkal való új partnerség fejlesztése.

Ehhez átfogó gondolkodásbeli változásra van szükség, egyrészt szükség van az oktatás időbeli elterjedésére, a formális, nonformális, informális tanulás összhangjának kialakulására, a tanuláshoz való jog újradefiniálására, a pedagógus szerep átrendeződésére, az oktatás cél- és funkciórendszerének, módszerének megváltoztatására.

*Dieter Mertens (1989) bevezette a kulcsképessegek fogalmát, és ezek a következők:* problémamegoldó képesség és kreativitás, kooperációs és kommunikációs képesség, a felelősségvállalás képessége, és az önállóság és teljesítőképeség. A hazai gyakorlatban a fejlesztési modell döntő elemének tartjuk az életvezetési önfejlesztési készségeket, a kommunikációs készségeket, a szociális és állampolgári készségeket, a munkavállaláshoz és vállalkozáshoz kapcsolódó készségeket, valamint a menedzsment és általános készségeket.

Kutatások bizonyítják, ha a tudásalapú társadalomról gondolkodunk, ahhoz az egyén flexibilitása, adaptív képessége összekapcsolódik a technológiai tudással, a csapatban való együttműködési készséggel, az önfejlesztéssel, a nyitottsággal, a rendszerteremtéssel, az alkotókészséggel. Ez lehet az útja a hátrányos helyzet és az esélyegyenlőség csökkentésének.

Korunk legfontosabb pedagógiai feladata az interaktív dialóguson alapuló, önálló rendszeres tanulás módjának megtanítása, adekvát tanulási helyzet létrehozása, amely segítségével az emberek munkaerő-piaci társadalmi helyzete és életminősége javul.

### Megértés – törődés – felelősség

Hogyan neveljük a gyermekeinket? A válasz lehet rövid: ösztönösen, kulturájuknak megfelelően, intézményesen. De számunkra fontos a humánetológiai nézete is, miszerint jelentős az ember rendszervező tulajdonsága, a gyermek az anyával és apával kialakult kapcsolata, valamint a három éves kor utáni szocializáció. Nem nélkülözhetjük a család szerepét sem, mint alapvető közösséget. „A család olyan, mint a hamuban sült pogácsa, amit egész életünkben magunkkal visszük, s lehetőséget ad, hogy az élet viharában hazaérkezhessünk.” (Sütő András 1976) A család szociális konstrukció, ahol jelen van a közös megbeszélés, a vélemények cseréje, a különböző szerepek, cselekvések. De azt is érezzük az iskolában, hogy feszültségek vannak a családban, s kérdés, hogy felkészült-e egy iskola ezek kezelésére.

A jó iskola személyiséget fejleszt, jobb eredményekre orientál, a tanulók pozitívumaira támaszkodik, fejleszti a tanár-diák együttműködését. *Pedagógiai elvei között szerepel:* a beavatás pedagógiája, a közös élmények, az együttes tevékenység, és a magas követelménytámasztás. *A kisiskolások életében megvalósul:* a szeretet, a bizalom és a biztonságérzet, melyeket a pedagógus sugároz.

*Igaz megállapítások:* „A jó tanár egész életen át ható példát ad, egy olyan új világot nyit meg emberségben és tudásban, amelyet a diák soha el nem felejt” (Csermely Péter 2009). „A pedagógus nem lehet elkeseredett, megtorpant ember, mert a pedagógusnak egyetlen karizmája van: a jövőbe vetett hit optimizmusa” (Karácsony Sándor). „A pedagógus király lehet a gyermek birodalmában, ha nemcsak törvényt talál ki, hanem figyelembe veszi a gyermek törvényeit is” (Ancsel Éva).

Kérdés, hogyan szeressük a gyermeket? Nagyon okosan – megértően – együtt érzően – bizalommal.

*A gyermekek történetei „üzenik”*

- *Mi van ott benn?*
- *Szeretek, mert szeretnek.*
- *Visszajelzést kaptam: szeretetre méltó vagyok.*

Látjuk a gyermekben a felszínt és a mélyt, az örömet és bánatot, a segítséget és a védelmet. „Nézz hosszan egy gyermekarcra és látni fogod, ha van sors, hát nagyon korán elkezdődik” (Ancsel Éva). Ez hívja fel a figyelmünket a *törődésre*. Többnyire alábecsüljük a mosoly, egy pillantás, egy kedves szó, egy figyelő tekintet, egy őszinte bók vagy csekély törődés ereje, mind képes rá, hogy új irányt szabjon életednek. Nem is gondolnánk, mily végtelen sok lehetőség adódik nap mint nap, hogy szeretetünket kimutassuk. Figyelmeztető Popper Péter (1996) gondolatai: „Az embernek játszani, dolgozni, szeretni és imádkozni kell, hogy az életből a legtöbbet kapja.”

„Ez a legnehezebb manapság, ugye, tudod? ... Hogy hiányzik – nem is a szeretet –, hanem a *jószág*. – Ha valaki jó hozzánk, hirtelen melegünk lesz. Érzed már? – hogy átsuhan rajtad valami megnevezhetetlenül kellemes érzés. Sőt, meg is lepődsz, hogy ilyesmi van még egyáltalán. Egy jó szó, egy jó tett – és szinte megszedülsz. ... Érzed már?” (Müller Péter 2007)

A kapcsolatkérdésünknek egyik tartópillére a *felelősség*. A tudatos ember mindig a jelen pillanatra felel, mert felelősségteljes, szó szerint, mert felelős azért, amit tesz. A felelősségvállalás nem kudarc, hanem a lelki érettség jele. Tanítványainknak tudniuk kell, hogy a saját életünket mi irányítjuk, az elhibázott döntéseinkért csakis mi felelünk. Azt is érezniük kell, hogy aki erős, kiáll magáért, aki erősebb, kiáll másokért.

Ezekhez a jelenségekhez a *pedagógus szerepeknek* is változniuk szükséges. A tanítói, tanári munka különbségeinek tagadása nélkül egy lényegű mesterséggé íráható le, amelynek egyetemes sajátossága az, hogy az emberi kapcsolatok

közepében, az emberi viszonyulások, a kommunikáció, a viselkedés szerepformái által is emberformáló hatásokat közvetít. A pedagógus szerepekre vonatkozó néhány hazai kutatás és nemzetközi dokumentum éttekintése után kísérletet tehetünk egyfajta új, a pedagógusokra alkalmazható szerep együttes körvonalazására. A szerep együttes tíz szerep eleme (tantárgyi, módszertani, tervezési, iskolaszervező, vezető, innovációs, tanácsadó, gyermek- és ifjúságvédő, szabadidő-szervező) nevében megfelel a korábbi szerepfelosztásokban nevesített szerepelemek, nevében tartalmukat tekintve új elemek tekinthetők. A modell tulajdonsága azonban nem a szerepek és a hozzárendelt feladatok és kompetenciák összeillesztésében van, hanem abban a szemléletben, amely feltételezi azt, hogy a pedagógusok szerepüket a gyorsan változó világ kihívásainak megfelelően, rugalmasan és gyorsan képesek változtatni. A szerepek átmennek egymásba, a feladattípusok és a megvalósításukhoz szükséges kompetenciák több szerep esetében jelennek meg követelményként. A kompetenciák pedig jellegüknél fogva jól átvihetők egy más szerep vagy más környezet feladatainak megvalósításához.

*Az új oktatási-képzési gyakorlatban a pedagógus legnagyobb kihívása a munkájának fő jellemzője: a változásokhoz való gyors alkalmazkodás, a folyamatos reflexió, a társadalmi, szakmai környezetre és a folyamatos döntéshozatalra.*

### Új jelenségek az iskola világában

Mindenekelőtt szólunk a vezetésről. „A vezetés célja a munkaadók és a dolgozók együttes maximális boldogulásának elősegítése” (Taylor). *Mások szerint:* „Olyan sajátos munka, amelynek célja mások munkájának eredményessé tétele: közös cél érdekében elkötelezetten, együttműködve a vezetővel és egymással, képességeik, energiák felhasználásával” (Klein). *A vezetés:* művészet (vele született tehetség), tudomány (tanulható), szakma, irányítás (azt akarják csinálni, amit ő akar) és politika (íratlan törvények felhasználása). (Watson 1986)

Ma az iskolában a leadership vagy a személyes vezetés lép előtérbe, hidat kíván építeni az egyéni és a szervezeti célok közé, és a vezetői tevékenység olyan eleme, amely a szervezeti erőforrások kitüntetetten az emberi erőforrással foglalkozik (a vezető és beosztottai közötti kapcsolat módjára keresi a választ), és annak képességét jelenti, hogy hogyan tudja a vezető a szervezet tagjait a szervezeti célok megvalósítására befolyásolni, mozgósítani (Bakacsi 1996).

*A személyes vezetés kategóriájába három jelentős elemmel kell számolnunk: kommunikáció, vezetési stílus és motiválás.*

*Az eredményes vezetés alapja egy „érzelmi intelligencia”, melynek eleme: az önismeret (érzelmi önismeret, pontos önértékelés, önbizalom), önmenedzselés (önkontroll, megbízhatóság, lelkiismeretesség, alkalmazkodóképesség, teljesítményorientáltság, kezdeményezőkézség), szociális tudatosság (empátia, a szervezet ismerete, szolgáltatásorientáltság), készség (befolyásolás, mások fejlesztése, kommunikáció, konfliktuskezelés, kapcsolatok kiépítése, team-munka és együttműködés). (Goleman 2001)*

*Egy vezető kívánatos tulajdonságai között tartjuk nyilván: a változások követése, stratégiai szemléletmód, rendszergondolkodás, rugalmasság, nyitottság, folyamatos tanulás, demokratikus, rugalmas vezetési stílus, csapatépítés, értékek teremtése, konfliktuskezelő képesség, (meg)hallgatási készségek birtoklása, bizalomépítés, a teljesítmény állandó fejlesztésére való törekvés.*

A sikeres vezető több vezetési stílust és eszközt tud mozgósítani, szélesebb a repertoárjuk. Rugalmasan, zökkenőmentesen képesek váltani egyik stílusról a másikra, szükség szerint. Tudatosan alkalmazzák a stílusokat és eszközöket, pontosan el tudják magyarázni, hogy mikor melyik stílust alkalmazzák és miért: azaz mindig a helyzethez igazítják eszköztárukat.

A másik jelentős kérdés az iskola világában a szociális kompetencia fejlesztése. Értelmezésük különböző:

Argyle (1983): a szociális kompetencia olyan képesség, olyan készségek birtoklása, amelyek lehetővé teszik, hogy szociális kapcsolatainkban a kívánt hatást elő tudjuk idézni.

Tower (1982): a szociális kompetencia a szociális viselkedés előidéző képesség birtoklása.

Puttallaz és Gattman (1993): a szociális kompetencia a szociális viselkedés azon aspektusa, amely fontos szerepet játszik a fizikai és pszichikai betegségek megelőzésében

Waters és Sroufe (1983): a szociális kompetenciát az egyén hatékonyan tudja használni környezeti és személyes adottságait, képes jó eredményeket elérni fejlődése során.

B. H. Schneider (1993): a szociális kompetencia képessé teszi valakit megfelelő szociális viselkedések végrehajtására, elősegíti személyközi kapcsolatainak gazdagságát oly módon, hogy mások érdekét ez ne sértse.

A **pedagógiai gyakorlatban** nem nélkülözhetjük a szociális kompetencia összetevőinek vizsgálatát és fejlesztését. Stephens (2000) véleménye alapján:

- ✚ *Személyközi viselkedés*: konfliktuskezelés (asszertivitás, mérsékelt hangnem), figyelemfelkeltés (kérdés alkalmával), üdvözlés (mosoly), segítség másokon (önként, kérésre), viselkedés (játékszabályok betartása), pozitív attitűd mások iránt (sokszínűség elfogadása).
- ✚ *Önmagával szembeni viselkedés*: következmények vállalása, etikus viselkedés, érzelmek kifejezése, önfogadás, felelősség a tanulással kapcsolatban.
- ✚ *Feladattal kapcsolatos viselkedés*: kommunikáció feladatvégzés közben, figyelés feladatvégzés közben, csoporton belüli aktivitás, szívesen együttműködik, mások előtti szerepvállalás.

*A tanulók körében akkor jön létre hatékony együttműködés, ha alapszinten*: kommunikatív ötleteket ad, aktív a csapatmunkában, és elfogadja a segítséget.

*Középszint*: segít másoknak, ha kell, elfogadja a kritikát és tud változtatni, a feladat befejezéséig folytatja a munkát.

*Emelt szint*: érzékeny a csoporttagok igényeire, korlátaira, vezetői készségeket mutat, koordinál.

*A pedagógiai munkában fejlesztési lehetőségeink*: a modellnyújtás, a szociális problémamegoldás, szerepjáték (szerepcsere), történetek megbeszélése. Továbbá a csapatban végzett munka, a kooperációs hajlandóság, versengés, együttműködés egyensúlya. Betartandó elvek a korrektség, tisztesség, felelősségtudat, megbízhatóság, kötelességtudat, megbízhatóság, kötelességtudat, tolerancia, szolidaritás, megértés, segítőkészség.

*A szociális kompetencia fejlődését befolyásoló tényezők*: egyrészt az egyén oldaláról a személyiségből fakadó tényezők, másrészt a család által képviselt tényezők és az iskolai környezetből fakadó tényezők köre. *Kedvezően* ható tényezők: meleg, nyitott iskolai légkör, világosan megfogalmazott célok és szabályok, tanulóközpontú tanítás-tanulás, kooperatív tanulási formák, magas tanári elvárás, a tanulók pozitív elfogadása, tanári kontroll a tanulók felett, személyközi kapcsolatok sokasága.

Témánk szempontjából kiemelendő a *barátság* mint a szociális készségek és a kötődés kifejeződése. Mérei (1948) azt mondta: „ha én varázsló lennék, akkor azt kívánnám, hogy minden emberben alakuljon ki a barátkozás képessége.

**Mitől barátok a barátok?***1. táblázat. Jó vele lenni*

ELFOGADÁS	ELUTASÍTÁS
Humorérzék	Agresszív, durva, közönséges
Együttműködő	Kötekedő, akadékoskodó
Talpraesett, ügyes	Főnökösködő
Jó ötletei vannak	Visszahúzódó, félénk
Könnyű bevonni tevékenységekbe	Alacsony intelligencia

*2. táblázat. Megbízható*

ELFOGADÁS	ELUTASÍTÁS
Lehet rá számítani	Agresszív, durva
Őszinte	Hazudós, kétszínű
Hűséges	Kikotyogja a titkokat

*3. táblázat. Segít elérni céljaimat*

ELFOGADÁS	ELUTASÍTÁS
Hasonló értékek és érdeklődési kör	Különböző értékek és érdeklődési kör
A kortárscsoport értékeinek elfogadása	Nonkonform, különc, a kortárs csoport értékeit elutasítja
Ugyanolyan nemű, korú, etnikumú	Nagyképűsködő, „felsőbbrendű”

*A barátsághoz szükséges néhány szociális készség:* csatlakozás egy csoport-hoz vagy játékhoz, konfliktuskezelés, siker és kudarckezelés, kiállni a barátunk mellett, a kérés teljesítése vagy visszautasítása, pozitív üzenet küldése a másik felé, a visszautasítás kezelése és beszélgetés.

Preferált helyen kezeljük köznevelési céljaink között a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal vezető foglalkozók s az ezekhez kapcsolódó vezetői munkát. „Ahány ember, annyi megoldás vagy megoldatlanság. Ezért nem hiszek az egyre jobban elszaporodó bölcs tanácsokban. Az ember mégiscsak eléggé egyedí. Ennyit gondolom, a magunk javára talán elmondhatunk. Hogy a

legvégtelésebb formációban – legyen az bűnöző vagy próféta – sem vagyunk akárcik. Az ember megérdemli, hogy odahajoljunk feléje” (Mészöly Miklós).

Antoine de Saint-Exupéry kis hercegének invitálása ellenére sem játszik a róka, nem játszhat vele, mert nincs „megszelídítve”. Megszelídíteni pedig annyit tesz, „mint köteléket teremteni”.

Ezeket a motívumok idéződtek fel bennem, amikor vizsgálataim arra utalnak, hogy a rossz diákok széles körű integrációja nem megoldott, integrálódás hiányában nem motiváltak, és ezek kihatnak a tanulmányi eredményükre és továbbtanulásukra, az oktatók módszertani, multikulturális ismerete hiányos, s a roma származású diákok hátrányos megkülönböztetése miatt érdeklődésünk az iskolai iktatás irányában meglehetősen alacsony.

*4. táblázat. Az iskolában alkalmazott, a tanulás sikeréhez és az iskolai kudarcok leküzdéséhez vezető megoldások, módszerek*

1. Speciális tanár-szülő kapcsolat	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Hírlánc</li><li>○ Szülői értekezlet a tanulók bevonásával</li></ul>
2. Preventív intézkedések	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Lelki egészség megőrzése</li></ul>
3. Egyénre szabott tanulási útvonal kiépítése	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Egyéni ütemű haladás</li><li>○ Speciális programok</li></ul>
4. Tanári teamek kialakítása	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Teamek közvetlen kapcsolata a tanulókkal</li></ul>
5. Kiscsoportos oktatás	

**A vezető szerepe a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók segítésében**

- A tanulás iránti igényt ugyanúgy növelni, emelni kell, mint a kínálatot.
- Tanulásszervezési, módszertani változásokra van szükség, amely mindenki számára eredményes, hatékony tanulást biztosít, illetőleg mindenfajta tanulást méltányolni szükséges és biztosítandó elismertségük is, legyen szó formális vagy informális tanulásról.

- Fontos hangsúlyozni a komplex segítségnyújtást is, hiszen a tanulási alulmotiváltság okait vizsgálva a nyomort, az akut családi problémákat, a személyes problémákat is jelentős tényezőként kezeljük.
- A hagyományos tantárgyakon alapuló elméleti oktatással szemben egyre nagyobb szerepet kapjon az integrált ismereteket közlő, a valós élethelyzeteken alapuló tanulásszervezés.
- Jellegzetes változást igényel, hogy a tanulásszervezési eljárások rugalmasabb, sokkal inkább az egyéni szükségletekhez igazodjanak.
- Karakterisztikusan hangsúlyos és változásokat megelőző elem a tanulók teljesítményének értékelése.
- Szükséges visszaállítani a tanulók önbecsülését, olyan légkört biztosítani, ahol nem félnek a kudarctól.
- A tanulók maguk is nyomon tudják követni önmaguk fejlődését.
- Az iskolák fontosnak tartják, hogy a tanulók egyéni képességeihez illeszkedő, adaptív tanulásszervezési eljárásokat és megoldásokat alkalmazunk.
- Mindenütt az aktív, cselekedtető tanulásszervezési eljárásokat részesítik előnyben.
- Azon képességek fejlődjenek, amelyekre a későbbiek során vagy mint munkavállalóknak, vagy mint állampolgároknak szükségük van.

### **Szakirodalomban jelölt alapkészségek**

- elemi készségek, „kapunyitó készségek;
- életmentési készségek / társas érintkezés, közösségi tevékenység;
- kulcsfontosságú készségek / kommunikáció, problémamegoldás, másokkal együttélés;
- szociális és állampolgári készségek (kötelesség, jog, erkölcs, normák, értékek);
- munkavállaláshoz kötődő készségek;
- vállalkozói készségek / kapcsolattartás, önálló cselekvés, lehetőségek felismerése;

- menedzsmentkészség / csapatépítés, kreativitás, döntéskészség, önbizalom;
- általános készségek / elemzés, tervezés, problémafelvetés.

### **Közös jellemzőként kiemelendő**

- tanárok jó felkészültsége;
- kiemelkedő szociális kompetenciák / jellem, türelem, kommunikációs készségek és képességek, erős személyiségi, nyitott és rugalmas gondolkodás, cselekvés;
- a fiatalok megértő elfogadása;
- a továbbképzéseken domináljon a csapatépítés, konfliktuskezelés, a fiatalok tanulását segítő metodikák, új kommunikációs technikák alkalmazása.

### **Hátrányos helyzetű tanulókkal eredményesen foglalkozó iskolák jellemzői**

- az iskola menedzsmentje ;
- munkamegosztás, funkcionális;
- a munkaközösségek, műhelyek;
- fontos szerepet szánnak az információáramlásnak;
- a párbeszédre épülő kommunikációs rendszert részesítik előnyben;
- a menedzsment fontos tevékenységi területe;
- a társadalmi beágyazottság, partneri kapcsolat;
- hagyományok, PR-tevékenység;
- a barátságos személyiségközpontú légkör kedvez a személyközi kapcsolatok kialakulásának, és megteremtí a tanulók szocializálásának terepét;
- a tanulói sikerek az iskolai munkában, a versenyen elért eredményhez, magatartási, fegyelmezési stílushoz, a tanulók motivációjának, a tanító-tanítvány közötti bizalom kialakulásához kötődnek;
- többen szükségesnek tartanák a „nyitottabb” iskola megvalósítását / sokféle szakember, taneszközök, tanítási módszerek, óraszervezési eljárások, a tantestület önfejlesztése, szociális kompetencia jelenléte.

### A szülők iskolával szembeni elvárásai – változások a szülő–iskola kapcsolatban

A szülők lehetőséget kaptak arra, hogy saját jogokkal, kompetenciákkal rendelkező partnerekké váljanak. A jogokkal való élés gyakorlat azonban korántsem kihasználta. Az iskolával való együttműködésnek még mindig a fő célja a különböző tanügy-igazgatási teendők „elintézése”. A különböző jogok inkább papíron élnek, megvalósulásuk igencsak formális. Ezt mutatja a kapcsolattartás módszereinek statikussága, sőt a múlthoz képest – nem utolsósorban a szülők és pedagógusok túlterheltsége miatt – az intenzívebb formák bőségességének a beszűkülése.

### Mit tehet az iskola vezetése a szülők nevelőpartnerként való megnyerése érdekében?

*Csupán néhány megfontolást említiünk.* Először is az ő felelősségük és feladatuk, hogy a szülők kellő információval rendelkezzenek az iskola terveiről, szándékairól, az általa nyújtott, a gyermekeket szolgáló oktatási-nevelési célokról és lehetőségekről. Hogy biztosítsák a szülőknek javaslataik, véleményük, észrevételeik elmondását, s arra érdemi választ is adjanak. Érezhessék, hogy rájuk valóban szüksége van az iskolának. Ebben is mutasson az iskolavezetés példát a beosztott nevelőknek is, hiszen mégis csak ők találkoznak a leggyakrabban a szülőkkel. A tantestületi közösség építése elhanyagolhatatlan feltétele a szülők bekapcsolódásának a nevelők felelősségteljes együttesébe, s aktív részvevővé válásának.

Rendkívül fontos lenne, hogy a szülők maguk is több pedagógiai, pszichológiai ismerettel rendelkezzenek gyermekeik fejlesztésének teendőiről, módszereiről. Rendkívül sekélyesek például az életkori vagy fejlődés-lélektani sajátosságaikról való elképzeléseik. Keveset tudnak arról, hogy az ellenőrizetlen baráti kapcsolatok, a különböző iskolán és családon kívüli viszonyaik ismeretlensége, magára maradottságuk milyen veszélyeket hordoz, hogy súlyos pótcselekvésekbe sülyedésüket idézheti elő, s a személyiségüket torzító devianciáknak tragédiákba torkolló következményük is lehet. Osztályonként, életkori csoportokként, a sokszor csak egyes jegyekről vagy egy-egy iskolai magatartási probléma körbejárásáról szóló szülői értekezleteket jó lenne olyan beszélgetésekké, eszmecserekké tenni, ahol az életkori jellemzőkről, a családokat, emberi kapcsolatokat fenyegető, mételyző veszélyekről, azok elkerülési, megelőzési lehetőségeiről folya a közös gondolkodás, vita a követelések együttes kialakítása.

Aktuális probléma a pedagógusokat is a jó irányba befolyásoló empaticitás erősítése a szülőkkel való kapcsolatban. Az iskolavezetés sose becsülje le, és ne hagyja megválaszolatlanul a szülői megkereséseket. Nagyon sok közöttünk a tanácstalan, segítségre váró, a kétségektől és veszélyektől megfélemlített, a házasságok tönkremenetelével magára maradt anya, apa segélykérése. Olykor azért is, mert nem kapták meg az illetékes tanártól, osztályfőnöktől a remélt segítséget, s az elveszettség hangulatába süllyednek. Éppen a pedagógusok védelmében nem szabad formálisan kezelni az ilyen megkereséseket vagy elutasítani, hiszen ez hallatlanul fontos jelzés a vezetés számára, amin mindig érdemes elgondolkodni, és tanártársainkkal együtt az érdemi megoldást keresni. Érdeklük annak teljesítése, amiért léteznek. Haláluk az üresjárat, a formalizmus, a kvázi cselekvések, az időrabló értekezletesdi. Rendkívül fontos, hogy az iskolai, nevelői partnerség és demokratizmus érdemi, cselekvő együttműködése hivatott résztvevőinek érezzék magukat, hogy azokká válhassanak.

Az utódok gondozásáról, neveléséről való gondolkodásnak, a sokoldalú biológiai, ismereti, érzelmi, gazdasági, családi reprodukciónak fő pillére maga a család, mely nélkül soha nem lehetnek, és nem lesznek igazán eredményesek a modern korban sem, az intézményes nevelés hatékony és sikeres megoldására tett erőfeszítések.

### Epilógus

„Az embernek nem kell mindig jól járnia! Nem kell minden helyzetből nyertesén kikerülnie! Aki ezt a kényszert nyertesén el tudja engedni, az belsőleg nagyon szabad lesz.

Az élet hosszú, bele kell, hogy férjenek vereségek, összeomlások, újrainkezdések is. És ennek során új aspektusai nyílnak meg a dolgoknak, olyanok, amelyeket csak alulnézetből lehet látni.” (Méri Ferenc)

### Válogatott szakirodalom

Andor Mihály: Társadalmi egyenlőtlenségek és iskola. *Educatio*, 2011.

Balázs Éva: *Közoktatás és regionális fejlődés*. Budapest, 2005, OKI.

Baráth Tibor: Az iskolavezetés jellemzői és az intézmény eredményessége, hatékonysága. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006.

Buda Mariann: *Légkör – közérzet – tanulás*. Debrecen, 2005, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék.

- Csobod Éva – Varga Attila: *Fenntartható közösségek és iskolafejlesztés*. Budapest, 2004, OKI.
- Farkas Olga: Nevelési program és minőségbiztosítás. Minőségfejlesztési elképzelések a gyakorló pedagógus szeméből. *Iskolakultúra*. 2001. 11. sz.
- Fellegi Borbála – Ligeti György. *Hátrányos helyzetűek a közoktatásban*. Budapest, 2003, Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának Hivatala.
- Forray R. Katalin – Híves Tamás: *A leszakadás regionális dimenziói*. Budapest, 2003, OKI.
- Huszka Jenő – Huszka Jenőné: Rugalmas iskolák a közösség elégedettségéért. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. 11. sz.
- Klein Sándor: *Gyermekközpontú iskola*. Budapest, 2002, Edge 2000 Kiadó.
- Kovátsné Németh Mária: Fenntartható oktatás és projektpedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. 10. sz.
- Kozma Tamás: *Az iskola mint társadalmi szervezet*. Budapest, 2001, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Ligeti György: Az iskola belső világa. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. 7–8. sz.
- Liskó Ilona: Társadalmi esélyek és iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. 1. sz.
- Magyari Beck István: *Érték és pedagógia*. Budapest, 2003, Akadémia Kiadó.
- Mihály Ildikó: Vidéki környezet – vidéki iskolák. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000.
- Nanszákné Cserfalvi Ilona: *Gyermekközpontú pedagógiák*. Debrecen, 2002, KFRTKF.
- Paksi Borbála – Schmidt Andrea: Pedagógusok mentálhigiénés állapota. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. 6. sz.
- Perjés István: *Az iskola mítosza. Az iskola társadalmpedagógiai értelmezése*. Budapest, 2003, Aula.
- Torgyik Judit: Hatékony iskola: együttműködő iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. 10. sz.
- Vajda Zsuzsanna: Az iskola a társadalom és társadalmi hátrányok. *Esély*, 2003. 3. sz.

## Fehér Katalin

### Az erdélyi felvilágosodás pedagógiai gondolkodói

#### Teleki László

Az erdélyi Teleki-család számos tagja játszott jelentős szerepet hazánk politikai és kulturális életében. Elég, ha a politikus Teleki Mihályra (1671–1720), Rákóczi tábornokára, a költő és műfordító Teleki Ádáma (1740–1792), a könyvtáralapító Teleki Sámuelre (1739–1822), a történétíró Teleki Józsefre (1790–1855), a magyar leánynevelés egyik úttörőjére, Teleki Blankára (1806–1862) vagy a politikus Teleki Lászlóra (1811–1861) gondolunk.

A család egy kevésbé ismert tagja idősebb Teleki László. 1764. szeptember 2-án született, és 1821. március 21-én hunyt el. Életéről, irodalmi, kultúrpolitikai és pedagógiai tevékenységéről néhány méltatás megjelent ugyan,<sup>1</sup> de életművének teljes feltárásával adós még a hazai művelődéstörténet-írás. A legtöbben csak annyit tudnak róla, hogy az ő könyvgyűjteménye képezte az akadémiai könyvtár alapját, és hogy ő volt akadémiánk első elnökének, Teleki Józsefnek és a politikus ifjabb Teleki Lászlónak, a *Kegyenc* szerzőjének az apja. Pedig idősebb Teleki László jelentős alakja volt a hazai felvilágosodás korának. Mint a magyar felvilágosodás nagyjai, ő is harcolt az anyanyelvű tudományosság fejlesztéséért, az akadémiai eszme megvalósulásáért, a magyar nyelven történő oktatásért és színjátzásért.

Különösen három munkája érdemli meg figyelmünket, mert ezekből egy egységes és haladó művelődéspolitikai koncepció körvonalai rajzolódhatnak ki, amely – megvalósulása esetén – nagymértékben elősegítette volna hazánk polgári irányú fejlődését. A három mű közül kettő nyomtatásban is megjelent, egy pedig, a legkorábbi, kéziratban maradt.<sup>2</sup>

A továbbiakban e három mű alapján vázoljuk fel Teleki László művelődéspolitikai elképzeléseit, nevelésméleti gondolatait.

Véleménye szerint egy nemzet fejlődésének alapvető feltétele oktatásügyének megfelelő színvonala. Korának, tehát a 18. század utolsó éveinek és a 19.

---

<sup>1</sup> Voinovich Géza: Idősebb gróf Teleki László irodalmi munkássága. Irodalomtörténeti Közlemények, 1899, 129–167.; Négyesy László: Egy régi magyar kultúrpolitikusról. Magyar Paedagógia, 1901. 595–605.; Fehér Katalin: Teleki László nevelésügyi munkásságához. Magyar Könyvszemle, 1985. 1. sz. 62–67.

<sup>2</sup> A magyar nyelv elé mozdításáról buzgó esdeklései gr. Teleki Lászlónak. Pest, 1806.; Über die Einrichtung einer Gelehrten Gesellschaft in Ungarn. Eine unmassgebliche Meinung des Gr. L. Teleki. Pesth, 1810.; Teleki László: A nevelésről. MTAK Kézirattár, Régi s új írók 4-r. 133 sz.

század elejének hazai oktatásügyét vizsgálva keserűen állapítja meg, hogy nálunk a népoktatás, a középfokú oktatás és a felsőoktatás is igen korszerűtlen rendszer szerint folyik. „Egy nevezetes akadály a Nemzetünk Culturájának és ennél fogva anyai nyelvünk pallérozásának is, Oskolai állapotunknak közönségesen rossz karban való léte. Akár Alsóbb Falusi és Városi Oskoláinkat, akár pedig felsőbb Gymnasiumainkat egészen az Universitásainkig tekintjük, mindennütt oly sok véghetetlen hibákat, Anomáliákat találhatunk, hogy valósággal tsuda Nemzetünknek ilyen lábon való megállhatása is.”<sup>3</sup>

A népiskolai oktatásról szólva megállapítja, hogy a 6–12 éves gyermekeket az elemi ismereteken, az olvasáson, íráson és számoláson kívül szinte semmiféle hasznos dologra nem tanítják. A parasztgyermekek, a kereskedők és kézművesek gyermekei az iskolában eltöltött éveket szinte teljesen elvesztegetik, hiszen ott nem tanulják meg jövőendő életpályájukhoz, a mezei gazdálkodáshoz, az iparűzéshez és kereskedéshez elengedhetetlenül szükséges alapismereteket. A középfokú oktatás területén is ugyanez a helyzet. A latin nyelv túlsúlya a gimnáziumi oktatásban elveszi az időt az igazán fontos tantárgyak, főként a természettudományok tanításától. Egyetemi oktatásunk is messze elmarad a fejlettebb európai nemzetekéitől. Nincsenek hazánkban szakiskolák, hiányoznak a katonák, kereskedők, gazdasági szakemberek, hivatalnokok képzésére szolgáló intézmények. Nincs szervezett pedagógusképzés, nincsenek megfelelő tankönyvek, az iskolák felügyelete sincs jól megszervezve.

Teleki mindezek okát abban látja, hogy az oktatásügy hazai irányítói nem ismerték fel a pedagógia mint tudomány jelentőségét, és az oktatáspolitikai döntések meghozatalakor nem használták fel annak fontos, új eredményeit, melyek pedig a fejlett európai országokban már ismertek. „Az új Tudomány a Pedagogia a nevelés mestersége, még nálunk szinte esméretlen... A nevelés mestersége az az út, a mely által egész Nemzetek formáltatnak, a mely által a Nemzeteknek közönséges boldogsága elésegíttetik... ez az a felséges Tudomány, a melynek kidolgozását és Systemába való hozását az emberi Nemzet oly későre halasztotta, e mi Magyar Nemzetünk még tsak meg sem is ízelhetette. Nállunk még erről nem tsak semmi sem íródott, ebben olly tökéletesen hátra vagyunk, hogy ha tsak újabb Tudósaink Nemzetünket erre hamar figyelmetessé nem teszik, majd későbbre az ez által okozandó kárt alig pótolhattuk ki.”<sup>4</sup>

Teleki nézete szerint a nevelés állami feladat: „a Statusnak magának kell azon igyekezni, hogy részéről a nevelésre szolgáló eszközök jól elintéztessenek”

<sup>3</sup> A magyar nyelv elé mozdításáról buzgó esdeklései gr. Teleki Lászlónak. Pest, 1806.; Über die Einrichtung einer Gelehrten Gesellschaft in Ungarn. Eine unmassgebliche Meinung des Gr. L. Teleki. Pesth, 1810.

<sup>4</sup> Teleki László: i. m. 130–131.

– vallja. Ezért, első lépésként ki kell dolgozni a neveléstudomány elvi rendszerét és ezt a leendő tanároknak oktatni kell: „Oskoláinkban a Pedagogiából egy különös Tudományt kell tsinálni, azt taníttatni. Mind azon Ifjakat, a kik ...Tanítók akarnak lenni, annak szorgalmatosan való tanulására szorítani, és abból Exament, ... mint, akármely egyéb tudományból, megkívánni.”<sup>5</sup>

Ebben a művében Teleki nem tér ki a neveléstudomány elvi kérdéseinek tárgyalására, de az 1796-ban keletkezett, *A nevelésről* címet viselő, kéziratban maradt munkájában összefoglalta elméleti pedagógiai nézeteit.

Thaisz András, Teleki László életrajzírója a Tudományos Gyűjteményben közzétett munkájában<sup>7</sup> említést tesz arról, hogy Teleki a nevelésről „tudományos munkát” írt, de magát a művet nem ismeri. A kézirat 1907-ben került elő. A Teleki-család levéltárának egy része ekkor került az Erdélyi Múzeum Egyesület tulajdonába. Kelemen Lajos az anyag rendezése során bukkant rá a nevelésről szóló munkára, melynek részletes elemzésére és értékelésére még nem került sor.<sup>8</sup> A műnek négy kéziratosa ismeretes. Az egyik, a Magyar Tudományos Akadémia kéziratgyűjteményében található kéziratváltozat a „A nevelésről” címet viseli. Keletkezésének körülményei is érdekesekek.

Teleki László a tehetséges marosvásárhelyi diákot, a kollégium könyvtárosát, Szabó Andrást szemelte ki fiai nevelőjének. 1794-ben Szabó elhagyta Marosvásárhelyt, és Gernyeszegre került a Teleki-kastélyba. Ekkor Teleki László legidősebb fia, Ádám öt, József négy és Sámuel két éves volt.<sup>9</sup> Az apa először csak három évre szóló szerződést kötött a nevelővel. Ismerte a fiatalember szándékát, aki kiváló diák lévén számíthatott a Marosvásárhelyi Református Kollégium ösztöndíjára külföldi teológiai tanulmányainak támogatásához.<sup>10</sup>

Teleki László fiainak nevelője, Szabó András számára írta 1796-ban „A nevelésről” címet viselő kéziratosa útmutatást. A 8 ív terjedelmű mű elméleti jellegű, rendszeres nevelés- és oktatáselmélet magyar nyelven, melyet szerzője

---

<sup>5</sup> Teleki László: i. m. 144.

<sup>6</sup> Teleki László: *A nevelésről*. [1796] MTAK Kéziratgyűjtemény, Régi s új írók 4-r. 133 sz.

<sup>7</sup> Thaisz András: Gróf Széki Teleki László életírása. Tudományos Gyűjtemény. 1823. I. 89–95.

<sup>8</sup> Imre Sándor 1925-ben a Protestáns Szemlében, egy rövid cikkben (Gróf Teleki László Tanácsadása neveléséről. *Protestáns Szemle*. 1925. 603–608.) emlékezett meg a kéziratról egy évforduló kapcsán, melyben különösen annak, a gyermek Teleki József jellemzésére vonatkozó részeivel foglalkozott. Imre Sándor négy szövegváltozatot ismert. Akkoriban három példány az Erdélyi Múzeum Levéltárában volt, kettő a Teleki-, egy a Wesselényi- család iratai közt, egy pedig az Akadémia Kéziratgyűjteményében. Ez a családi könyvtárral együtt 1844-ben kerülhetett oda.

<sup>9</sup> Az időpont és a gyermekek kora utal arra, hogy Teleki László jól ismerte Locke és Rousseau elveit a nevelőválasztásra vonatkozóan.

<sup>10</sup> Szabó András szándéka először az volt, hogy a Selmeci Bányászati Akadémián folytatja tanulmányait, később Marburg mellett döntött, ezért kötött csak három évre szóló szerződést Telekivel.

kiadásra szánt. Ennek bizonyítéka a következő néhány sor a bevezetésből: „De nem fog talán más engem megítélni, hogy munkától üres óráimat ezen igen nem tudománynak megírásával töltvén, az erről való gondolataimat Anyai nyelven ezen rövid munkátskámban Hazám fiai jobb részeknek ítélete alá bocsátom.”<sup>11</sup> Hogy a kézirat végül is miért nem jelent meg nyomtatásban, nem tudjuk, okát csak találgatni lehet.<sup>12</sup>

A bevezetésben Teleki beszél a pedagógiának – mint önálló tudománynak – rendkívüli szükségességéről és hasznáról: „A mai megvilágosodott emberi korban minden egyéb tudományok a pallérozásnak legfőbb pontjára fel vitettek, és ez az emberi nemzetet annyira szerentséltető tudomány, azaz a nevelésnek mestersége annyira el van hagyva, hogy vagy igen kevesen írtak rolla, vagy akik írtak is, azok is tsak ímmel-, ámmal és nem fundamentumosan dolgozták ki ezen nevezetes tárgyat.”<sup>13</sup>

Fájlalja, hogy „a Magyar nemzetnél oly kevés betse vagyon ezen tudománynak.” Teleki célja nem pusztán magyar nyelvű, hanem egy eredeti magyar neves és oktatásemélet megírása volt: „Minkeelőtte pedig azon munkához fogtam volna, elolvastam nagy részét azon német és Frantzia könyveknek amelyek a nevelésről szöllanak, de kéntelen vagyok megvallani, hogy azok közül egy se tett nekem eleget, és ezért úgyis gondoltam el magamban, hogy ezen munkában a magam gondolatját kövessem... Ez nem fordítás, hanem Anyai nyelvenem originális munka.”<sup>14</sup>

Rendszert próbált alkotni: „A nevelés mestersége még eddig Systhemaba nem hozatott, ezért bajos systematice rolla írni... Megpróbálom, hátha Systhema alá tudnám hozni.”<sup>15</sup>

A továbbiakban körvonalazza a nevelés általános elveit. Teleki általános elvnek tartja, hogy a tanulási lehetőséget minden gyermek számára biztosítani kell, tekintet nélkül társadalmi helyzetére, vagyoni állapotára, vallására. Állami kézben levő szabályozott iskolarendszert kíván, és az oktatás magyar nyelvűségét. Az elemi ismeretek mellett az iskolának a jövődő pályára is fel kell készítenie a gyermeket. Ez egyben az iskolázás időtartamának meghosszabbodását is jelenti. A „gazda nevelés”, a „mesterember nevelés”, a „kereskedő nevelés”, a

<sup>11</sup> Teleki László: A nevelésről. [1796] MTAK Kézirattár, Régi s új írók 4-r. 133 sz. 4. f.

<sup>12</sup> Elég, ha az 1793-as cenzúratörvényt kiegészítő 1796. május 6-i dekrétumra gondolunk, az egyre szigorúbbá váló közlési feltételekre, vagy egyszerűen arra, hogy Teleki 1796-ban írta a művet, egy évvel a magyar jakobinus mozgalom bukása után. (Itt kell megemlítenünk azt a tényt, hogy Teleki László külföldi tanulmányútja idején (1784–1787) Göttingában ismerkedett meg közelebről a szabadkőműves eszmékkal – bár nevelőjétől, Comides Dánieltől korábban is halhatott ezekről –, és apja határozott tilalma ellenére csatlakozott a társasághoz.)

<sup>13</sup> Teleki László: i. m. 5. f.

<sup>14</sup> Teleki László: i. m. 7. f.

<sup>15</sup> Teleki László: i. m. 9. f.

„provinciális (hivatalnok) nevelés”, a „katona nevelés” és a „papi nevelés” különböző iskolatípusokban folya, speciális program szerint.

A nevelés célja az, hogy a „hazának és a közönséges polgári társaságnak” hasznos tagjává váljon a gyermek. Egyéni boldogságát találja meg a társadalom érdekében kifejtett közhasznú tevékenységben.

A szerző felosztása szerint a nevelés három fő területe a következő: *Educatio Physica*, *Educatio Moralis*, *Scientifica Educatio*. A három terület, a testi, erkölcsi és értelmi nevelés „szorosán egybe van kötve egymással... úgy, ha akármelyik ezek közül negligáltatik, az egész nevelésben a nevezetes fogyatkozás kitetszik.”<sup>16</sup> Megjegyzi, hogy hazánk iskoláiban és a magánnevelés során is szinte kizárólag a gyermekek értelmének fejlesztésére törekednek, a testi és erkölcsi nevelést elhanyagolják.

A továbbiakban Teleki részletesen ír a testi és erkölcsi nevelés elveiről. Nézetei Locke hatását mutatják, akinek műve nemcsak eredetiben, hanem német és francia fordításban is megvolt apja könyvtárában. A magyar változat, melyet Székely Ádám franciából fordított és adott ki 1771-ben, szintén megtalálható Teleki József könyvei között.

A kézirat legterjedelmesebb része az értelmi nevelés kérdéseinek rendszeres kifejtése. Míg Locke az értelmi nevelést az erkölcsi nevelés eszközének tekinti, Teleki helyesen ismerte fel, hogy a kettő egymással összefüggő, de mégis önálló területe a nevelésnek. Az értelmi nevelés legfontosabb elve a fokozatosság. A gyermek rendszeres oktatása öt-hat éves korban kezdődjön. Ekkor már minden gyermek jól beszél az anyanyelvén. Ez alapfeltétele az olvasás és írás elsajátításának. Miután a gyermek anyanyelvén már jól ír és olvas, gondot kell fordítani az „értelemmel való olvasás és írás” képességének kialakítására. Ezután kezdődhet az élő nyelvek tanulása. A nyelvtanulás elengedhetetlen feltétele az anyanyelv „fundamentumos” ismerete. Teleki itt megjegyzi:

„En a magam Nemzetit tisztellem, nemzeti nyelvét betsülöm, de mégis távoll vagyok attól, hogy magyar embernek idegen nyelveket nem helyes tudni.”<sup>17</sup> Ujszerű az a felfogása, hogy a gyermeknek érteni és beszélni kell a környezetében élő népek nyelvét, a magyar gyermeknek a román és a szlovák nyelvet. A tudományos pályára készülőknek pedig tökéletesen kell beszélni és írni a világnyelveken, németül, angolul, franciául. A „megholt” nyelvek, a latin és a görög ismerete is lényeges, de csak a magasabb képzettséget igénylő pályára készülőknek.

Telekinek az a nézete, hogy csak a nyelvek elsajátítása után, tíz-tizenegy éves kor körül kell elkezdeni a tudományok tanulását, Rousseau hatását mutatja. A következő tudományokat kell oktatni: „história, mathesis, metaphisica,

---

<sup>16</sup> Teleki László: i. m. 10. f.

<sup>17</sup> Teleki László: i. m. 65.

phistica, statistica, politica, asthetica, medicina, theologia és a testi gyakorlások tudománya”. A tárgyak részletes tartalmára nem tér ki, az oktatás módszereit azonban részletesen tárgyalja a „A Tanításnak és tanulásnak Mójáról” című fejezetben. Érdeemes kiemelni az önálló ismeretszerzésre nevelés elvét. Ezt Teleki „magától való tanulásnak” nevezi. Ezen a területen elsőrendű feladat – mai szóhasználattal élve – az „olvasóvá nevelés”. Az olvasást „a gyermek ne tartsa munkának, hanem gyönyörűségnek. Az olvasáshoz való hajlandóságot, ha már így megvan, igen könnyű nem csak fenntartani, hanem napról napra tovább is vinni.”<sup>18</sup> Az olvasásnak nem pusztán az értelmi, hanem az érzelmi nevelésben is szerepe is lehet. Ezt a gondolatot Teleki így fogalmazza meg: „Vannak olyan románok, amelyek nem csak az értelmet, hanem a szívet is fejlesztik.” Azt vallja, hogy a gyermeket semmiféle olvasmánytól, még a „vallásellenes” könyvektől sem szabad eltiltani. Az olvasás engedélyezése és megvonása a jutalmazás és büntetés eszköze lehet.

A későbbiekben a pedagógus személyiségére vonatkozó gondolatait a *Nevellőnek tökéletességéről* cím alatt írja le, majd a mű utolsó részében pontokba szedve még egyszer összefoglalja a nevelésről vallott felfogását.

Ha értékelni próbáljuk a művet, legfőbb erényeként a rendszerességet emelhetjük ki. Teleki áttekintette a nevelés elméletének minden területét, munkáját logikusan, világosan építette fel; a kézirat tartalmaz néhány valóban eredeti gondolatot és új összefüggéseket tár fel. Az 1796-ig publikált magyar nyelvű neveléstudományi művek közül, tartalmát és stílusát tekintve, egyaránt kiemelkedett. Kár, hogy nem jelent meg.

Az 1796-ban keletkezett nevelési utasítást a szerző elsősorban gyermekei nevelőjének szánta. Szabó András 1797. augusztus 19-én, Kolozsváron kelt levelében részletesen reflektál Teleki László utasításának egyes részleteire.<sup>19</sup> Ekkor már megszületett a döntés, hogy a nevelő a tanulmányait a göttingai Georgia Augusta egyetemen folytatja Teleki költségén, és itt készül fel nevelői feladataira. Szabó a levél elején biztositja az apát, hogy a következő években minden törekvésével azon lesz, hogy ő, mint a kiválasztott nevelő jó embereket és hasznos állampolgárokat neveljen a három Teleki fiúból. Bár kétségei voltak arra vonatkozóan, milyen pályára lépjen, most úgy érzi, a nevelői hivatásra való felkészülés fogja kitölteni következő éveit. „Kötelességemnek fogom tartani, ha egészségem engedi, magamat, amíg fenn (a Göttingai Egyetemen) lehetek, úgy készíteni, hogy annak utána hasznoson és jó móddal a Nevelés kötelességeit tellyesítsem.” Hangsúlyozza, hogy sokat kell még tanulnia, hogy megfeleljen az elvárásoknak. Azt írja, hogy „Azon Systemából, mellyet méltóztatott a Nsgos

<sup>18</sup> Teleki László: i. m. 68. f.

<sup>19</sup> Szabó András levelei Teleki Lászlónak. Magyar Országos Levéltár P. 654. 13. d.

Ur előmbe szabni, a Nevelésnek Theoriáját alkalmasint által láttam, de hogy azt én practizálhassam, még arra készüllet kell.” Megígéri, hogy göttingai tartózkodása alatt igyekszik majd elmélyülni a különböző tudományokban. Jól látja azt is, hogy ő csakis arra építhet majd, ha hazatér, amit a gyermekek már elsajátítottak. Biztos alapokra van szükség. Kéri Telekit, hogy amíg távol lesz, olyan nevelő legyen a gyermekek mellett, aki ezt az alapot képes elsajátítani a fiúkkal. Rendszerességre van szükség a tudományok tanulásában, mert „ha a dogokról a gyermekeknek csak confusa ideájok, e mellett pedig Systhemájok nem leszen”, nehéz lesz erre építeni. Úgy gondolja, hogy a latin nyelv alapjait el kell sajátítaniuk tanítványainak mire ő hazatér külföldről, de a görög nyelv tanulásának elkezdésével várjanak, amíg ő hazatér, mert „a Görög nyelv bajosabbatska, mint a Deák, de szebb és méltóságosabb is minden más nyelveknél, ezért tanulásához nállam nélkül ne fogjanak az Urfiak.” Fontosnak tartja azt is, hogy a természettudományok és a matematika alapjait is sajátítsák el a gyermekek mire ő hazatér, mert gyorsabban haladhatnak a tanulásban, ha az alapok biztosak.

1797 őszén Szabó András elutazott Göttingába,<sup>20</sup> amely ekkor már a korabeli európai egyetemek egyik legjobbika volt, a kultúra és a tudományosság fellegetyára. Hírnevét a matematika, a fizika, az orvos- és egyéb természettudományok magas szintű oktatása és művelése jellemezte. Sajátosan göttingai vonás volt az is, hogy az egyetemen a vallási türelem és szabadelvűség uralkodott. Szabó András Göttingában pedagógiai előadásokat is hallgatott. 1800 telén tért haza, és tíz éven át nevelte a Teleki fiúkat az apa utasításainak megfelelően, az előbbieken ismertetett kézirat szellemében.

1809-ben Wesselényiné Cserei Ilona tanácsot kért rokonától, Teleki Lászlótól, milyen elvek szerint neveltesse fiát, az akkor 13 éves Wesselényi Miklóst. Teleki elküldte Zsibóra a kézirat módosított változatát. (Ez a szöveg-változat a *Tanácsadás a gyermeknevelés ügyében* címet viseli.) „Ami a planumot illeti – írja Teleki László Cserei Ilonának – én jobbat nem küldhetek a magam meggyőződése szerint annál, amely szerint a magam tulajdon fiú gyermekeimet neveltem. Most azt leíratom, kivéven azon részét, amely egyedül a magam gyermekeire alkalmazható, ahelyett pedig az alkalmazást a Nagyságod egyetlen egyére teszem meg.”<sup>21</sup> A kézirathoz ekkor Teleki László hozzászolt egy részt: „Némely, az öcsémet illető különös környüállásokról” címmel. Ebben mintha előre látná Wesselényi Miklós jövőendő szerepét hazánk életében, úgy

---

<sup>20</sup>1798. április 17.-én írta alá az anyakönyvet Göttingában. Andreas Szabó, Transylvania in sede Siculicali Orbai Kovassna, theol., ex. ac. Vienna, V: Samuel Imrich Wasarhely. In: Borzsák István: Budai Ézsaiás és klasszika filológiánk kezdetei. Bp. 1955. 196.

<sup>21</sup> Imre Sándor: i. m. 606.

fogalmazza meg a nevelési utasítást, hogy az megfeleljen a jövőendő nagy államférfi nevelésére vonatkozó elvárásoknak.

Bár a Teleki fiúk nevelése még nem fejeződött be, Teleki László jóváhagyásával Szabó András 1810 márciusától ifjabb Wesselényi Miklós nevelője lett. Nem tudjuk, milyen nyomot hagyott a serdülő Wesselényi Miklósban az az öt év, melyet Szabó András mellett töltött, de bizonyára ezek az évek alapozták meg világlátását.

Mivel Teleki maga is sokoldalúan képzett volt a nevelés elméletének kérdéseiben, felismerte, hogy minden neveléssel hivatásszerűen foglalkozó ember számára elengedhetetlen „a gyermeknevelés mesterségéhez való tökéletes értés.” Ezért választotta ki olyan körültekintően fiait nevelőjé, és ezért tartotta olyan fontosnak, hogy a nevelő tudományos téren és a pedagógia elméletét és gyakorlatát illetően is magas szintű ismeretekkel rendelkezzen. 1806-ban megjelent művében szervezett tanító- és tanárképzést követel. A hazai oktatáspolitikai reformjának első lépéseként a szerző pedagógusképző intézményeket hozna létre, melyekben mind a neveléstudomány elméletére, mind pedig az iskolai oktatás gyakorlati, módszertani tudnivalóinak megtanítására sor kerülhetne.

Miután korszerű képzettséggel ellátott tanítók és tanárok kerülnek az iskolákba, csak azután érdemes a különböző iskolafokokozatok reformjáról gondolkodni.

Teleki az iskolarendszer tartalmi és módszertani megújításáról szólva kifejti: a falusi népiskolákban az elemi ismeretek mellett oktatni kell a mezőgazdasági ismeretek alapjait is, a városi népiskolákban pedig olyan, a jövőendő kézművesek és kereskedők számára hasznos tudnivalókat, melyeket mesterségük gyakorlása során felhasználhatnak. A gimnáziumokban modern nyelveket, természettudományokat éppúgy tanítani kell, mint nemzeti irodalmat, történelmet, klasszikus nyelveket és filozófiát.

Nézete szerint szükség van közép- és felsőfokú szakiskolák alapítására hazánkban, ahol korszerű mezőgazdasági, kereskedelmi, hadászati, államigazgatási ismereteket oktatnak felkészült, külföldön képzett oktatók.

A tanítás nyelve minden iskolatípusban a magyar nyelv legyen. Teleki hisz abban, hogy nyelvünk alkalmas mindenféle tudomány művelésére, és a tudományok magyar nyelven történő oktatása a nyelv fejlődését is elősegíti. Nem kerülik el a szerző figyelmét a tankönyvek problémái sem. „Szükséges az Oskolák neméhez képest minden Tudományokra, olyan jó Hazánkban készült, nem pedig külső Országokból béhozott Manuálisokat, kézi könyveket választani, amelyek ezen tzeloknak tökéletesen megfelelhesenek.”<sup>22</sup> A különböző iskolatípusokban használni kívánt tankönyvek kiválasztását egy szakértőkből álló testületre bízna Teleki. Az egyes iskolatípusokban országosan egységes tankönyveket

<sup>22</sup> A magyar nyelv elé mozdításáról buzgó esdeklései gr. Teleki Lászlónak. Pest, 1806. 146.

használnának. Ez elősegítené az egységes követelményrendszer kialakulását. A szerző változtatna az iskolai oktatás módszerein is. A korban szokásos elvont, minden gyakorlatiasságot nélkülöző tanári előadások helyett széles körben bevezetné a szemléltetést és a tanórai kísérleteket. A pusztán az emlékezetet igénybe vevő számonkérés helyett a gondolkodtatás legyen a cél. A tanulók iskolai fegyelmzésének problémái is foglalkoztatták Telekit. A brutális módszereket, a testi fenytést elveti, a szép szó, a meggyőzés erejében hisz. Érdekes, újszerű és ma is megfontolásra érdemes Telekinek a tudományok fejlesztésére, a tudósok támogatására vonatkozó eszméje. Felismerte és megfogalmazta azt a napjainkban is aktuális és igaz gondolatot, hogy a tudományos kutatásra fordított összegek sokszorosán megterülnek. Ezért kell gondot fordítani egyrészt a tudósképzésre, másrészt a hazai tudósok anyagi és erkölcsi megbecsülésére. Már gyermekkorban kiválaszthatók azok a tanulók, akik alkalmasak a tudományok művelésére. Az állam feladata, hogy őket minden lehető eszközzel támogassa, felsőfokú tanulmányaikat külföldön is elősegítse. Bizonyára több magyar tudós szomorú példája lebegett a szerző szemei előtt, mikor papírra vetette a következő sorokat: „Azokat, akik a Tudományokra egész erővel reá adják magokat, nem task nem kellene megvetni, hanem valósággal betsülni, ditsérni, és tehetségünk szerént elé segíteni. A már meg lévő Tudósainknak subsistentiát kell adni, hogy az élelem keresés kéntelensége miatt el ne vonattassanak a feltett tzeljokra való állandó törekedéstől. Illendő volna nékiek (mint idegen Országokban sok hely) rangot, Titulust sőt Ordót is adni.”<sup>23</sup> Sajnos a fentiekrol a mai tudósok is csak álmodhatnak, hiszen az „élelem keresés kéntelensége” napjainkban is sokakat elvon az igazán értékes tudományos tevékenységtől.

Teleki művelődéspolitikai elképzelései között fontos helyet kap a könyvkiadás, a könyvkereskedelem és a könyvtárak problémája is. Abból indul ki, hogy egy nemzet műveltségi szintjét legegyszerűbben az olvasás, a könyvek hozzáférhetővé tételével lehet a leginkább emelni: „A könyvek olvasását a Magyarok között jobban fel kellene eleveníteni, és közönségesebbé tenni! Az Anglusok között a Gyümölts áruló Aszszony a boltotskája előtt, a Fiaker kotsis a bakján, a Mester ember Műhelyében, az Inas ura Palotájában ha nints egyéb foglalatossága, olvas: de bezzeg a Magyar közönséges ember, inkább henyl vagy alszik, mint sem valaha könyvet vegyen a kezébe. Hogy ugyan tsak ezt valaha elérhessük, a nagyobb rangú és Méltóságú Embereknek kellene nem tsak a Magyar könyvek olvasásával, hanem az azokból formálandó Bibliothecák gyűjtésével jó példát adni. Ha ez megesne, a könyvek megbövíülnének, és a köznép ... maga is az olvasáshoz inkább hozzá édesedne.”<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Teleki László: i. m. 158.

<sup>24</sup> Teleki László: i. m. 161–162.

A könyvkiadás és könyvkereskedelem kérdéseiről szólva Teleki számos olyan javaslatot tesz, melyeken ma – kétszáz év elmúltával – is érdemes lenne elgondolkodniuk az illetékeseknek. Azzal egyetért, hogy értéktelen művek kiadásához nem kell hozzájárulni, de erőteljesen hangsúlyozza, hogy a tudományos könyvkiadás támogatása az állam feladata: „Az újabb időkben ugyan számosabb Magyar könyvek jöttek ki, de ezek nagyobb része kitsiny érdemű, valósággal Tudományos könyv pedig kevés van közöttte. A Statusnak pedig az illyeneknek irattatását kellene főképpen elésegíteni.”<sup>25</sup> Oly módon is támogathatná az állam a hazai tudományosság fejlődését – vallja Teleki –, ha minél nagyobb példányszámban kiadná az igazán értékes tudományos műveket, „mert így a szegényebb sorsú író vagy fordító jó és hasznos fáradozása után magában is élelmét megnyerheti”.

A szerző a magyar nyelvű tudományos könyvkiadás mellett fontos művelődéspolitikai feladatnak tartja a tudományos folyóiratok létrehozását, és ezek kiadásához állami segítséget tart szükségesnek.

Egy nemzet kultúrájának lényeges eleme a színház, az anyanyelven folyó színiesemények. Teleki állandó magyar színház létrehozását követeli, és ami egészen egyedi, szervezett magyar nyelvű színészképzést.

A Magyar Tudós Társaság felállításának eszméje, szervezeti kereteinek kidolgozása, működésének tartalmi és formai szabályozása mindig Teleki érdeklődésének homlokterében állt. Már a „Buzgó esdeklések” egy külön fejezetében foglalkozott a témával, majd a könyv megjelenésének évében, 1806 nyarán az éppen akkor meginduló magyar újság, a Hazai Tudósítások első számában pályázatot hirdetett a létrehozandó Magyar Tudós Társaságra vonatkozóan: „Mitsoda Intézet szerint lehetne Magyar Országban oly Tudós Társaságot legkönnyebben felállítani és leghelyesebben elrendelni, a melly nem tsak a Magyar Nyelvet és literatúrát gyarapítaná, hanem a külföldi tudós dolgoknak is megkívánható ismeretét is az Országban a Nemzet javára elterjesztené”<sup>26</sup> A pályázatra 13 pályamű érkezett. Ezek felhasználásával Teleki maga dolgozott ki egy tervezetet, melyet 1810-ben publikált német nyelven, „Über die Einrichtung einer Gelehrten Gesellschaft” címmel. Úgy véli, hogy a Magyar Tudós Társaság független testület kell hogy legyen, nem befolyásolhatja működését egyetlen állami szerv sem. Éppen ezért létrehozását főként közadakozásból képzelel el, de évenkénti fenntartási költségeihez az állam is hozzájárulhatna. Részletesen szabályozza a Társaság vezető testületének működési rendjét, a tagfelvételt, az egyes osztályok feladatait. Véleménye szerint a Tudós Társaság

<sup>25</sup> Teleki László: i. m. 162.

<sup>26</sup> Hazai Tudósítások. 1. sz. 1806. július 2.

egyik feladata lehetne a tudományos könyvkiadás felügyelete. Az általa kiadott könyvek mentesülnének a cenzúra alól. Külön székházra lenne szükség, melyben az intézmény irodái mellett helyek kaphatna a könyvtár, egy természettudományi gyűjtemény és a nyomda.

A Magyar Tudós Társaság felállítását sajnos már nem érthette meg, mint ahogy haladó nevelés- és oktatásméleti gondolatainak nagy része, művelődéspolitikai reformjavaslatainak többsége is csak jóval később valósult meg. Számos elképzelése (például a tudósok megfelelő anyagi és erkölcsi megbecsülése, a tudományos könyvkiadás állami támogatása) máig is csak álom maradt.

Egyetlen vágya teljesült még életében. Halála előtt néhány nappal, 1821.



március 12-én kezdte meg előadásait Kolozsváron új épületében az állandó magyar színház (lásd a képen).

Teleki László élete gazdagabb volt törekvésekben, mint sikerekben. Tervei, elképzelései saját korában visszhang nélkül maradtak, de ő nem is várt elismerést. „Tsekély munkátskáival” hazáját kívánta szolgálni.

## Tanítók Lapja

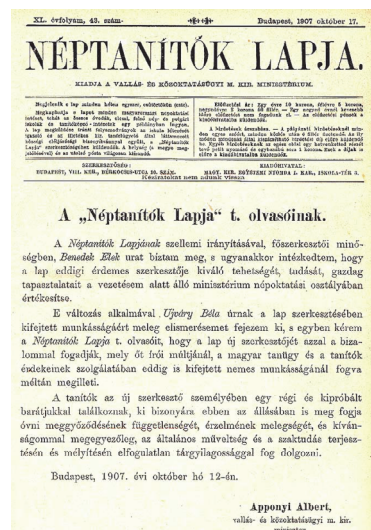
### A megjelenés előzményei és körülményei

A trianoni békediktátum érvénybe lépését követően a román kormány betiltotta a magyarországi sajtótermékek behozatalát Erdélybe, így az Eötvös József vallás- és közoktatásügyi minisztersége idején, 1868-ban indított, népszerű, a magyaron kívül német, szlovák, román, horvát, szerb és rutén nyelven is kiadott Néptanítók Lapját is, melynek utolsó száma 1944 őszén jelent meg.

A vallásfelekezetek lapjait e téren nem érték különösebb veszteségek, bár tartalmukat szigorúan cenzúrázták. Mindkét felekezetnek, a katolikusnak és a reformátusnak is az volt az egyik fő célja, hogy fenntartsa és a lehetőségek szerint fejlessze oktatói intézményrendszerét, és minél jobban bekapcsolódjon az ifjú generáció nevelésébe. Ezért olyan gyermek- és ifjúsági lapokat adtak ki, amelyek ha nem is voltak kimondottan pedagógiai jellegűek, a bennük lévő anyagok jól felhasználhatók voltak mind a családi nevelésben, mind pedig az iskolai munkában. Ezek közül ebből a szempontból is említést érdemel a katolikus *Az én örömöm*, a *Gyermekszív*, az *Angyalkert*, a *Református Ifjúság* és *Az Én Kicsinyeim* című lap.

Feltétlenül meg kell említenünk a Szentimrei Jenő fáradozásaként létrejött, a 29. számtól a megszűnéséig (1929. július) Benedek Elek által szerkesztett, előbb hetente, majd havonta háromszor megjelenő „jó gyermekek képes lapját”, a rendkívül népszerű *Cimborát* (később Románia és az utódállamok egyetlen magyar nyelvű gyermeklapja alcímmel), amely nagymértékben segítette a tanítók munkáját. A Kisbaconban élő Elek apónak az erkölcsnevelő célzatú, szórakoztató irodalmi, történelmi, természettudományos ismeretterjesztő cikkek közlése mellett a gyermekolvasóival folytatott levelezése által gondja volt az anyanyelvi nevelésre: a helyesírási és fogalmazási készség csiszolására is.

A lap tekintélyét, népszerűségét növelte, hogy az erdélyi irodalmi élet olyan kiválóságai is közöltek benne, mint Áprily Lajos, Berde Mária, Dsida Jenő, Karácsony Sándor, Ligeti Ernő, Reményik Sándor, Sipos Domokos, Tamási Áron, Tompa László.



Ezek a lapok a bennük közölt anyagokkal kétségtelenül segítették a tanítók munkáját, de hiányzott egy olyan szakkiadvány, amely kimondottan a tanítók mindennapi oktató-nevelő tevékenységét szolgálta volna. Ennek szükségességét ismerte fel Gyerkes Mihály székelyudvarhelyi állami igazgató-tanító, amikor 1921-ben megjelentette a *Tanítók Lapját*. Erdély anyaországtól való elszakítása óta Romániában ez volt az első magyar nyelvű pedagógiai lap. Az eredeti terv szerint az első számnak – amint a melléklet is bizonyítja – október 6-án kellett volna megjelennie. (A cikkünk végén bemutatott munkapéldány a székelyudvarhelyi Tudományos Könyvtárban tekinthető meg.) Ennek *Búcsúzó* című vezércikkében Gyerkes Mihály az erdélyi tanítók nevében el kívánt búcsúzni az anyaországtól. Érdemes idézni néhány gondolatot belőle:

„Fájdalmas volt elvesztésem, de a rideg élet parancsoló szava előtt, meg kell hajolnunk. (...) Nehéz válasz elé állítottunk: itt maradjunk-e, nevelésre, gondozásra szorult testvérink további istápolására, szellemi éltetése végett, vagy lesoványodott tested további ápolására aspiráljunk ezután is hagyni mieinket veszni, pusztulni. (...) Azt a nehéz feladatot, melyet, mint magyar tanítók vállaltunk: az új államalakulatban tovább folytatjuk a megadott keretek között a törvényes intézkedések és belátó eszünk kijelölése szerint. (...) Ebben a törekvésben nem akadályozhat meg senki, de hittel eltelve bizunk, hogy állam, egyház és társadalom támogatni, segíteni fog.”

Hamarosan megbizonyosodott, hogy az állami támogatás iránti bizakodásban Gyerkes túl hiszékeny, mondhatni naiv volt, hiszen a cenzúra – bizonyára épp a vezércikk miatt – az első szám megjelenését nem engedélyezte. (Amint a mellékleten is látható, szinte az egész cikk pirossal át lett húzva.) Emiatt az első szám három hét késéssel, október 27-én jelent meg.

Az elsőnek szánt számban – ugyancsak Gyerkes – *A mi programunk* cím alatt közli a lap célkitűzéseit. Ezek közül is idézünk néhányat.

„Midőn (...) a Romániához csatolt területeken élő magyar tanítók és a népoktatásügy iránt érdeklődők számára és kulturánk védelme és építése érdekében megindítjuk ezen egyetlen magyar ujságot: őszinte szívvvel üdvözljük az összes érdekelteket és érdeklődőket. (...) Kulturmunkánk alapvető tényezői: a tanítók, akiknek munkája sikeresebbé, eredményesebbé tétele végett született a *Tanítók Lapja*.”

A továbbiakban – többek között – hivatkozik a békeszerződésben a „népkisebbségek” számára előírt egyházi és iskolai autonómiára, majd így folytatja: „Az egyházi autonómiánk eddig is megvolt s most az „és” kötőszó közbe tevésével megteremtődött jogilag: az iskolai autonómia is.”

A későbbi események – a C. Angelescu oktatásügyi miniszter rendelete alapján 1924-ben bevezetett „kultúrzónás” iskolapolitika – ismeretében ez a remény naiv illúzióknak bizonyult...

A lap fenntartása szempontjából szükségesnek látjuk, hogy idézzünk a szóban forgó (meg nem jelent) szám *Hírek* rovatából is:

„Kéthetenkénti megjelenéssel terveztük a *Tanítók Lapját*, azonban a beküldött előfizetések és számtalan üdvözlő levél kapcsán minden felől azon kívánság nyilvánult meg, hogy okvetlenül hetilapként jelentessük meg, havi 10 Lei előfizetéssel. Oly eminens érdekei vannak a tanítóikarnak felszinen, hogy igazi elevenséggel és a várt eredményekkel csak akkor szolgálhatja az ujság azokat, ha minden héten megjelenik. (...) Áldozatot hoztunk: mérhetetlen merész belépést tettünk a tanítói közérdek javára (...) anyagi tekintetben. Elképzelhető legnehezebb ma tanügyi ujságot szerkeszteni, mikor annyi gazdája van ennek a jobb sorsra érdemes oktatásügynek; s mindannyian tépásszák, mikor oly horribilis pénzbe kerül egyetlen ujságszám, hogy azt kísérletileg vállalni, a vagyoni tönkrejutás teljes bizonyosságával jár.”

A továbbiakban kifejezi reményét, hogy minden tanító megrendeli, és egyben kéri őket, hogy ne várjanak felszólítást, nógatást, s önként küldjék be a lap előfizetését, most legalább 40 lejt.

A tanítók részéről kinyilvánított igény a hetenkénti megjelenésre a rendelkezésünkre álló példányokon levő dátum szerint biztosan állítható, hogy nem tudott megvalósulni. Íme: I. évf., 2. szám: 1921. december 8.; I. évf., 3. szám: december 22.; II. évf., 2. szám: 1922. január 26.; 3. szám: február 9.

A fenti körülményektől függetlenül a lap sok segítséget nyújtott a magyar tanítók mindennapi oktató-nevelő munkájában, többek között közölte a hivatalos tanterv magyar fordítását, volt didaktikai rovata, amelyben a népoktatás korszerűsítésére irányuló, a román nyelv tanításához, elsajátításához, gyakorlásához szükséges anyagokat közölt, továbbá útmutatásokat a gazdasági – főképp mezőgazdasági – ismeretek tanításához. Emellett felvállalta a tanítók érdekképviselőjét, közölte a tanítóegyesületi élet híreit, egy-egy számban könyvrecenziót is találni.

Több-kevesebb rendszerességgel a lapban közöltek: Benedek Elek, Finta Gerő, Halmágyi Samu, Györfi István, Ikafalvi Dienes Jenő, Moldován János, Orosz Endre, Pálffy Ákos, Papp Viktor.

Arról, hogy a lap meddig jelent meg, két eltérő vélemény van: az egyik szerint 1925-tel bezárólag, a másik szerint 1927-ben még megjelent. Tény azonban, hogy az 1925 utáni évekből egyetlen példányt sem találtunk sem a Tudományos Könyvtárban, sem Gyerkes Mihály unokájának gyűjteményében.

A *Tanítók Lapja* a romániai magyar pedagógiai sajtó egyik érdekes színfoltjaként bátor és hiányt pótló kezdeményezés volt, amely a nehéz helyzetbe jutott erdélyi magyar elemi oktatás tanítóinak nyújtott segítséget az új körülmények között az anyanyelv védelméhez, ápolásához, az azonosság tudat erősítéséhez.

i. évf.                      Ódorheiu-Székelyudvarhely, 1921 október 6.                      1. szdm.

---

# TANÍTÓK LAPJA

TANÜGYI ÉS GAZDASÁGI UJSÁG

---

<b>ELŐFIZETÉSI ÁRAK:</b> Egész évre 120 L, Félévre 60 L, Negyedévre 30 L. Egyes szám ára 3 Lel. mm	<b>Felelős szerkesztő és kiadó:</b> <b>GYERKES MIHÁLY</b>	<b>Szerkesztőség és kiadóhivatal:</b> Str. Mihalu Ulteaz (Király-u.) 3. Megjelenik minden csütörtökön. Hírcéltérlet díja soronként 4 leu.
---	--	--

---

## Bucsuzó.

Szokatlan, új lap indításakor: a *bucsuzó*.  
A rendkívüli idők és a mi viszonylataink  
azonban, ez alkalommal erre készletnek első-  
sorban.

A nagy temetésnél állva, összes fájó em-  
lékeink lelkünkben fellobbannak, hogy azok-  
nak a bucsuzóban kifejezést adva, az utolsó  
sóhaj elröppenésével, beletörődjünk: a változ-  
hatatlanba.

Az idők viharzásai sok év óta gyötörték,  
míg a végső alkalommal...

... edes Anyánk, Isten megváltunk.

Fájdalmas volt elvesztésed, de a rideg  
élet parancsoló szava előtt, meg kellett ha-  
joljunk.

Nehéz választás elé állítottunk: itt ma-  
radjunk-e, a nevelésre, gondozásra szorult  
testvéreink további istápolása, szellemi éte-  
tése végett, vagy lesoványított tested további  
eltartó táplálására aspiráljunk ezután is,  
hagyva a mieinket veszni, pusztulni.

A felnőtt férfiak eszével gondolkoztunk,  
s az érzékeny nők síró keserveit, fájó emlék  
gyanánt lelkünkbe rejtettük és itt maradtunk.

Emlékedet áldani fogjuk! Áldani azzal,  
hogy akiket itt hagytl: szeretetünkbe neve-  
lésünkbe fogadjuk; továbbra is a mieinknek  
tartjuk, s megtanítjuk a földhöz, anyanyel-  
vünkhöz, vallásunkhoz, szokásainkhoz való  
ragaszkodásra; a törvények, intézmények tisz-  
teletben és becsületben tartására, s arra, hogy  
minden embert szeretni és benne az emberi  
értéket és élethivatást felismerni tudják.

Azt a nehéz, nagy feladatot, melyet, mint  
magyar tanítók vállaltunk: az új államalakulat-

...ban tovább folytatjuk a megadott keretek között,  
a törvényes intézkedések és belátó eszünk ki-  
jelölése szerint, megélhetésünk biztos alapokra  
fektetése végett, az új ország konszolidá-  
ciójának munkálásával.

Az ember lelki művelésének, szellemi  
erőinek, képességeinek kifejlesztésére a *jó ne-  
velés és oktatás*, s nem a világ politikai zaja  
az eszköz, s ezen ható kincseknek birtokában  
indulunk alkotó munkára, hogy hálásak le-  
gyünk Hozzád, s értékes munkásaivá váljunk  
jelenlegi államunknak.

Emelkedett lélekkel kell becsülni minden-  
hol az embert, s azt jóra nevelni, igaz és

...tebb feladatunk, melynek betöltésére itt az ősi  
földön, megszakítás nélkül akarunk munkál-  
kodni. Ebben a törekvésben nem akadályoz-  
hat meg senki, de hittel eltelve bízunk, hogy  
állam, egyház és társadalom egyaránt támog-  
gatni, segíteni fog.

S mikor ezt végrehajtjuk, nagy emléked-  
nek a legértékesebb kincsrel adózunk; új  
helyzetünket pedig a köteles tisztelettel fo-  
gadjuk.

Nézzed alkotó tevékenységünket, mely  
nekünk, itt maradtot mindnyájunknak jövő  
életet az emberek szeretetében és a munka  
értékének magasra való kiművelésében fog  
adni. Bucsuozunk!

**Gyerkes Mihály.**

---

## A mi programmunk.

Midőn, a Magyarország testéből Romá-  
hoz csatolt területéken élő magyar tanítók és  
a népoktatásügy iránt érdeklődők számára,  
kulturánk védelme és építése érdekében meg-  
indítjuk ezen egyetlen magyar tanügyi ujsá-  
got: őszinte szívvel üdvözljük az összes ér-

### Gyerkes Mihály, a népnevelő

Húsz évvel ezelőtt, amikor a Művelődés felkérésére írtam Róla, születésének 120. évfordulója alkalmából, kissé kételkedve fogtam a pedagógiai témájú írásai olvasásához, feltételezve, hogy azokban jórészt történeti érdekességeket találok majd. Most, húsz évvel a rendszerváltás után, a tanítóképzésben eltöltött több évtizeddel a hátam mögött döbbsentem rá, hogy elvei, gondolatai, ötletei mennyire megállják ma is a helyüket.

Gyerkes Mihály már fiatalon felismerte, hogy a népművelés milyen nagy jelentőséggel bír a gazdasági fejlődésben: „a műveletlen, tanulatlan ember előtt minden siker csak a megszokás eredményéig terjed: a tanult, képzett individuumok pedig a lehetetlenből is szép hasznot tudnak kikényszeríteni” – írja az 1921-ben induló Tanítók Lapjában.

Gyerkes Mihály 1873. április 13-án született egy szász falvaktól körülvett székely kisközségben, Nagy-Mohában (ma Brassó megye), földműves családban. Elemi iskolai tanulmányai során tanítója felfigyelt az éles eszű kisfiúra, és továbbtanulásra javasolta. Így került 1885-ben a székelyudvarhelyi Református Kollégiumba. Mivel anyagi támogatást szüleitől nem várhatott, a kitűnő tanuló szolgálóként végezte el a gimnázium első négy osztályát, majd a székelykeresztúri tanítóképzőben fejezte be tanulmányait, ahol 1893-ban tanítói oklevelet szerzett. Alig 20 évesen a gagybátori (Abaúj-Torna megye) református iskola kántortanítója lett, de gyenge szervezete nem bírta a mostoha körülményeket, ezért orvosi tanácsra hazatért megerősödni. 1895 tavaszától Középpajtán tanított pár hónapot, majd ősztől Agyagfalvára helyezték. Gyerkes Mihály itt lelt igazán önmagára, itt válik a tanító népnevelővé. Élete minden időszakában nagy szeretettel és lelkesedéssel emlékszik az itt töltött éveire: „mintaszerű, szép iskolát építettünk, népkönyvtárat, olvasóegyletet, dalárdát alapítottam, rendszeres felnőttoktatást létesítettem és tartottam fenn” – írta 1941-ben, önéletrajzában. Négy év agyagfalvi munka után egy évet Alsósófalván is tanított, majd 1899-ben megválasztották a székelyudvarhelyi községi iskolához. Ennek az iskolának 1904-től igazgatója is volt, és jelentősen hozzájárult az iskola államosításához.



Még agyagfalvi tanítóként végzett gyümölcsstermesztési és kertészeti tanfolyamot Algyógyon. Alig 24 évesen, kinevezték az Udvarhely járási faiskola felügyelőjévé. 1901-ben egy tízholdas gyümölcsfaiskolát telepített, és éveken át innen látta el oltványokkal a környék falusi gazdáit. Meggyőződése volt ugyanis, hogy nemes gyümölcsök termesztésével a gazdák kevés többletmunkával többet és jobb minőségű gyümölcsöt termeszthetnek ugyanakkora területen, és jobb értékesítési lehetőségeik lesznek.

Udvarhelyi tanítóskodása kezdetétől az iskolai munkája mellett állandóan ír és szervez. Írásaiban, amelyek a Székelyudvarhely, Udvarhelyi Híradó és Székely Tanügy című lapokban jelentek meg, sürgeti az iskola államosítását, ami 1908-ban be is következik, szorgalmazza a tanítóegylet újraszervezését, és a felnőttek oktatásának megszervezését. Önálló munkái: *Udvarhely vármegyei Népmvelési Egylet* (1904), *A népmvelési Egyletek szervezése* (1907). Ez utóbbi alapján szervezi meg a *Népmvelési Egyletet*, és ennek mintájára jönnek létre hasonló egyesületek az ország távoli részeiben is. Ezekben az években felmerült a felnőttoktatás igénye egész Magyarországon. Gróf Apponyi Albert vallás- és közoktatásügyi miniszter 1907. május 13-án egy „leirat”-ban közli az Országos Közoktatási Tanáccsal azokat a teendőket, amelyeket angol és francia mintára kell foganatosítani „az iskolán kívül való tanítás országos szervezése tárgyában.”

Az újjászervezett tanítóegyletben különböző tisztségeket töltött be: a vármegyei Tanítóegylet főtitkára, később elnöke, majd egészen 1918-ig az Országos Tanítóegyesület titkára volt. Munkáját éppen olyan pontosan, lelkesen végezte, mint mindennapi tanítói teendőit, és mint mindent, amit elvállalt. Buzgóságáért néha támadások is érték azok részéről, akik csak az önjelölt szervezőt látták benne. Munkahelyén nagy tiszteletnek örvendett, pedig szűkszavú, igényes, szigorú pedagógus volt, aki nem tűrte a hanyagságot, rendetlenséget, ő maga roppant fegyelmezett ember lévén. Egy ilyen aktív emberről azt hihetnénk, hogy nem gondol családalapításra. Alsósófalvi tanítóskodása alatt megismerkedett a parajdi igazgató, Kováts Mihály leányával. Az alig 16 éves Rózsi-kát 1898-ban feleségül veszi; négy gyermekük születik: Erzsébet, Pál, Klára és Lajos. A nagy családdal járó gondok sem akadályozták közéleti tevékenységében. A tanítók megsegítésére az ország összes vármegyéjében engedélyezett és használt *Tananyagbeosztási füzetek*-et készített, amelyek elődjei lehetnek a mai, világhálóról letölthető, kész kalendarisztikus terveknek. Állami segítyek kérésére útmutatót, nyomtatvány-űrlapot szerkesztett, hogy elkerülhető legyen a kérények pontatlan benyújtása miatti visszautasítás. Szintén a tanítók munkájának megkönnyítésére adta ki a *Viizsgázó Hatodik Osztály* című munkáját, amely segédkönyvként szolgált a népiskola hatodik osztálya számára a magyar nyelv és a számtan tananyagából. Az 1905-ben beindított *Haladás* című tanügyi lap

után, ami csupán egy évig jelent meg, új lapot indít: *Udvarhelyi Népnevelés* címmel, amelynek hét éven keresztül (1910–1916) szerkesztője és többnyire vezércikk írója is volt. Ezekből a lapokból sajnos nem maradt fenn az író hagyatékában, esetleg magángyűjteményben létezhet.

Az első világháború ideje alatt póttartalékosként volt nyilvántartva, feljegyzéseiben nincs nyoma annak, hogy katonai szolgálatot tett-e, vagy „megrongálódott melle” miatt felmentették. 1918-ban már előre vetítődik Erdély sorsa, amit aztán a trianoni szerződés eldönt. Az erdélyi magyar tanítószáz új feladatok előtt állt. A magyar állami iskolákat bezárták, a tanítókat, akik továbbra is állami iskolákban óhajtottak tanítani, hivatali eskü letételére kötelezték. Gyerkes Mihály több ízben felemelte hangját a magyar iskolák megszüntetése ellen, és kezdetben ő az, aki közbenjárt az egyházi főhatóságoknál, hogy a helyzet törvényes helyreállításáig „provizórikusan” indítsanak be felekezeti iskolákat. Ez a megoldás azonban sokuk számára nem volt túl szerencsés: az egyház által biztosított évi 100 „leu” még egy heti költségeiket sem fedezte, az állami segítyeket és egyéb járandóságait nem kapták meg. Több társával együtt három évig szinte teljesen ingyen tanított. Ekkor hivatali esküt tesz, és állami alkalmazásba kerül. Az anyagi nehézségekkel küzdő tanító családi élete is rosszra fordult: egymás után veszíti el két gyermekét, majd fiatal feleségét is. A családi tragédiák ellenére a közéleti tevékenységét folytatja. Az Udvarhelyi Népnevelés hagyományaira alapozva 1921-ben új lapot indított *Tanítók Lapja* címmel, amely tanügyi és gazdasági újsággént indult. A mai művelődéstörténészek véleménye szerint ez volt az első pedagógiai jellegű lap a Trianon utáni Erdélyben. A ki nyomtatott első szám azonban nem ment át a cenzúrán, így ez csak a család (és részben a székelyudvarhelyi Tudományos Könyvtár) hagyatékában maradt meg. A két hét különbséggel már megjelent lap címe fölött ott áll: Cenzurat: C. T. Sirca. Nem jelenhetett meg a főszerkesztő beköszönő cikke, melyben elbúcsúzik az Anyaországtól, de ugyanakkor fogadalmat tesz arra, hogy „...akiket itt hagytál: szeretetünkbe, nevelésünkbe fogadjuk, továbbra is a mienknek tartjuk, s megtanítjuk e földhöz, anyanyelvünkhöz, vallásunkhoz, szokásainkhoz való ragaszkodásra, a törvények, intézmények tiszteletben, becsületben tartására, s arra, hogy minden embert szeretni és benne az emberi értéket és élethivatást felismerni tudják.” Hasonlóképpen a cenzúra áldozata lett a czófalvi Bodali Pál tanító írása, amelyben a háromszékiek üdvözlétét tolmácsolta. A két oldalas „*A lap programja*” fél oldalra rövidül. Kimarad belőle az a rész, melyben az iskolák autonómiájáról, az iskolai önkormányzat megvalósításáról mint a békeszerződés által biztosított jogról ír. A program rövidített változatában Gyerkes Mihály megfogalmazza: a kultúr államtitkárság a lapszerkesztési engedélyben megjelöli a lap működési terét: kizárólag pedagógiai, didaktikai kérdésekkel,

valamint az iskolai közigazgatás ismertetésével foglalkozhat. Kizárja azt a lehetőséget, hogy az írárok a politikai élet problémaira is kiterjenek. Ennek ellenére, amennyiben „kautio”-t tudnának fizetni, és a belügyminisztérium jóváhagyná, politikai tanügyi lappá válhatna. Addig azonban mit tud tenni a lap? „Össze hozza a tanítókart egy táborba. Híradásaival tájékoztatja az összes érdekeiről. Cikkeivel bevezet az iskolai belélet helyes kialakítására; az iskola adminisztrációjának megfelelőképpen, sok felesleges munkát és sokszor költséget is megkímélő intézésébe.” Továbbá alkalmas fórum az iskolát érő sértések kivédésére, a tanítói gyűlések előkészítésére, azokon hozott határozatok közlésére. Ugyanitt Gyerkes Mihály felhívja a kollégái figyelmét: be kell bizonyítaniuk, hogy a tanuló ifjúságot a művelődésre, nemzetiségük, anyanyelvük és vallásuk megtartására akarják nevelni, nem félrevezetni, hanem az új államalakulatnak becsületesen gondolkodó, munkás, érvényesülni tudó polgáraivá képezni. Végül azt is megfogalmazza, hogy a román és más anyanyelvű tanítókkal felveszik a kapcsolatot: „...közös érdekeink építése végett, őket táborunkba szívesen fogadjuk, amiképpen mi is ott kívánunk lenni, ahol ők viszik előbbre a kultúrát és a tanítói kar közérdekű dolgait.” A lapban továbbá olvasható Tóth György írása, melyben felhívja a magyar tanítók figyelmét, hogy vessenek véget a felekezeti és állami tanítók közötti viszálykodásnak, és együttes erővel munkálkodjanak néptanítókként, legyen minden tanító a lap támogatója és munkatársa, osszák meg egymással a nehézségeiket, de írjanak a kultúrát, tanügyet érintő eseményekről, tervekről, célokról is. Az első szám még tartalmazza: Pálffy Ákos tárcáját *Volt lájbi, nincs lájbi* címmel, Gál Imre *Tanító a gazdaságban* című írását; Újvári Mihály beszámolóját a Craiovában tartott románnyelv-tanfolyamról, Gyerkes Mihály *Miért?* című problémafelvető írását, híreket, szerkesztői üzeneteket, és a tanterv magyar fordításának első részét. A hátlapon reklám is található.

A Tanítók Lapja első számának megjelenése egybeesik Gyerkes Mihály második házasságának idejével. Második felesége a nagyernyei születésű Farkas Rozália, aki komoly erkölcsi és anyagi támaszt is jelent férjének. Ebből a házasságából születik egy leánya: Sára. Anyagi gondjai rendeződnek, megjelenteti a Buna Annával közösen írt *Rezumát*-ot, amely összefoglaló könyv tanítók, tisztviselők és tanulók román vizsgáinak a román nyelv és irodalomtörténet, *Románia földrajza, történelme és alkotmánya* tananyagából (román–magyar szöveggel). A Tanítók Lapja négy éven át folyamatosan megjelenik (egykes méltatók szerint 1927-ig). A lap kiváló alkalom a magyar tanítóegylet újjászervezésére, melynek Udvarhely megyei elnöke újból Gyerkes Mihály lett. „Cikkeiben a lap a kisebbségi magyar tanítók munkájához kívánt segítséget nyújtani: közölte a hivatalos tanterv magyar fordítását, a népiskolai oktatás korszerűsítésére irányuló cikkeket, segédanyagokat a román nyelv elsajátításához és tanításának gyakorlatához,

útmutató írásokat a gazdasági (főképp a mezőgazdasági) ismeretek tanításához. De felvállalta a tanítók érdekképviseletét is. Volt tanügyi közigazgatási, didaktikai rovata, közölte a tanítóegyesületi élet híreit, időnként könyvek recenzióit is. 1927/1. számának mellékleteként jelent meg Gyerkes Mihály: *A szabadoktatás könyve* című kötete – írja Molnárné Hubbes Éva (Romániai Magyar Irodalmi Lexikon, Kriterion, 1981). A lapban megjelentek Benedek Elek, Finta Gerő, Halmágyi Samu, Györfi István, Ikafalvi Dienes Jenő, Moldován János (Târgu-Jiu), Fábrián István (Nagybánya), Szaday Sándor (Arad), Orosz Endre, Pálffy Ákos, Papp Viktor és sok vidéki tanító írása, de Anatole France *Gondolatai* és O. Goga: *La noi* című versének magyar fordítása is. A szerkesztőségbe érkezett hírekből és levelekből értesülve szükségét érezte, hogy a népnevelés és a népművelés területén felgyűlt tapasztalatait *A népművelés vezérkönyve – Tanítók Útmutatója* című könyvében foglalja össze (1926), amely átdolgozott és bővített kiadása a Bene Lajossal együtt szerkesztett, 1911-ben kiadott *Tanítók útmutatója* könyvnek. A „Vezérkönyv”, ahogyan nevezte, valóban utat mutatott mindazonokon a területeken, ahol egy vidéki tanítónak munkálkodnia kellett: kitért adminisztrációs kérdésekre, példát közölt hivatalos iratok elkészítésére, tanácsot adott a könyveléshez, tartalmazott egy korabeli iskolai és tanítói lakás építési tervrajzot. Ugyancsak a tanítók munkájának megsegítésére adta ki a *Tanítók Zsebnaptárát* először az 1921–22-es tanévre. A hagyatékban szerepel egy 1925–26-os tanévre szóló kiadás is, de a cikk írójának nincs arról tudomása, hogy a közbeeső években folyamatosan megjelent volna.

1930-ban, 37 évi szolgálat után nyugalomba vonul. Ez azonban nem jelent számára visszavonulást. Titkára marad a Polgári Önképző Egyletnek, melynek keretén belül szervezték vasárnap délután Bíró Lajossal, Solymossy Endrével és Solymossy Lajossal együtt a *Szabad Lyceum*-i előadásokat. A kisváros polgárai rendelkezésére állt egy állandó könyvtár olvasóteremmel, klubhelyiséggel, ahol el lehetett beszélgetni az előadásokat követően, kulturáltan lehetett szórakozni. A húszas–harmincas években itt élénk művelődési élet volt. „Az ember lelki művelésének, szellemi erőinek, képességeinek kifejlesztésére a jó nevelés és oktatás, s nem a világ politikai zaja az eszköz” – írta a *Tanítók Lapja* első számában. Gyerkes Mihály élete céljának tekintette a népnevelést, a népművelést. A városi polgárok felnőttoktatása mellett nyugdíjas éveiben nagy energiát szentel a falusi gazdák képzésére is. 1931-ben, a Gazdasági Egylet és a Mezőgazdasági Kamara által indított programban a gyümölcsstermesztési gazdaság kiszélesítéséről és a gyümölcsfák védelméről tart előadásokat Erdély több mint száz községében, melyek eredményeképpen megindulnak a gazdatanfolyamok. Tanítótársaival, Lőrinczi Lászlóval és Lakatos Tivadarral együtt több mint 25 ilyen tanfolyamot tartottak a gyümölcsstermesztés, a méhészet és a baromfitenyésztés szakterületén.

A tanfolyamok hatására megszervezik a Gyümölcsközségeket, majd ezekből alakul ki a Siculia Gyümölcstermelő és Értékesítő Szövetkezet. Ennek célja a gyümölcstermesztés és a gyümölcsvédelem széles körű bevezetése, a gyümölcsök értékesítésének megszervezése, a külföldi piacok keresése. Ekkor indította be a Siculia gazdálapot, amely 1934-től négy éven át a szövetkezet havi értesítőjeként jelent meg. A gyümölcstermesztéssel kapcsolatos új könyve: *A legújabb gyümölcstermelés* (1931), széles körű tájékoztató a gyümölcstermelők számára, mert a gyümölcsfa oltásától a felhasználási módozatokig minden munkálatot tartalmaz, amit a minőségi gyümölcs és a jó termés érdekében tenni kell. A társulás nem volt hosszú életű, de maradandó emléket hagyott az Udvarhely környéki falvakban, ahol sok szakértelemmel telepített gyümölcsös maradt fenn még sok éven keresztül.

Ennyi közéleti tevékenység után, amit mind a népe felemelése érdekében folytatott, 1941-ben megpályázta a Wodianer-féle akadémiai díjat. Kérését támogatta az EMGE, a Polgári Önképző Egylet, a Nyugdíjasok Egyesülete és sok tanítótársa is. A bizottság azonban másnak ítélte oda a kitüntetést, ezzel nem kis csalódást okozott a még mindig tevékeny tanítónak. 1940-től már az EMGE megbízásából járta a vidéket, szervezte és tartotta az előadásokat. Egy ilyen kiszállás alkalmával meghűlt, tüdőgyulladásából nem épült fel, tisztázatlan gyomorbántalmai is kiújultak, és 1942 augusztusában meghalt. Sírja a székelyudvarhelyi református temetőben található.

Hol és mikor határozta el az egykori mohai kisdíák, hogy „mindég a gyengék és védtelenek oldalán” és az ők felemeléséért fog küzdeni – erről nem beszélt sohasem, de egész életével bizonyította ezt a szándékát.

### Irodalom

Szarvas Gyöngyi: Gyerkes Mihály. *Művelődés*, 1993, 8/9. sz.

*Tanítók Lapja*, Szerk.: Gyerkes Mihály. Székelyudvarhely, 1921–1924.

M. Hubbes Éva: *Székelyudvarhely egykori nyomdái és kiadványai*. Székelyudvarhely, 1998, Erdélyi Gondolat Kiadó.

Romániai Magyar Irodalmi Lexikon, II., Bukarest, 1981, Kriterion.

Kéziratok Gyerkes Mihály hagyatékából

Ozsváth Judit

## György Lajos és Márton Áron ifjúság- és pedagógusnevelő munkássága\*

A trianoni határmódosulás után a továbbtanulni vágyó erdélyi magyar diákok a magyarországi egyetemek, a romániai magyar teológiai főiskolák vagy a román egyetemek közül választhattak. Mivel a magyarországi diplomák elfogadtatása (is) bonyolult procedúrát jelentett, sokan vállalták inkább a román nyelven való tanulást, s így lassan megjelentek a magyar diákok a kolozsvári egyetemen. Számuk egyre nőtt: 1919 és 1929 között évenként átlagosan 461 magyar hallgató tanult a város románná lett egyetemén.<sup>1</sup> A román nyelvű tanulmányok azonban nem tették lehetővé számukra a magyar szakszavak megismerését, és a magyar nemzeti történelemmel és kultúrával kapcsolatos ismereteik sem gyarapodtak. Mindehhez hozzájárult, hogy az egyetem vezetősége mindvégig akadályozta a nemzetiségi alapon szerveződő magyar diákegyesület létrehozását. Ezen a helyzeten kívánt segíteni György Lajos, amikor a kolozsvári magyar egyetemisták összefogása és képzésének kiegészítésére javaslatot tett az erdélyi egyházi főhatóságoknak egy – a felekezetek segítségével, ám tevékenységében azok fölé emelkedő – oktatási intézmény (tanulmányi szeminárium) létrehozására. Az erdélyi magyar tudományosság és tanárképzés helyzetét, feladatait feltáró és megoldási javaslatokat is hozó hosszú tanulmányát<sup>2</sup> 1927. február 12-én véglegesítette, majd eljuttatta az erdélyi magyar egyházak előjáróihoz.

Munkájában a tudományos törekvéseket a helyzethez képest elfogadhatónak mondja, ám hiányolja az erkölcsi és anyagi hátteret, a feladatok jól megfontolt számbavételét és az öntudatos célkitűzések rendszerét. A középiskolai és egyetemi oktatást tudományos és magyar nemzeti szempontból egyértelműen hiányosnak, sőt kétségbeejtőnek értékeli. Véleménye szerint a tanárképzés sem minőségi, így nem várható magyar tudósnevelés sem. Az egyetemi hallgatók semminemű útbaigazítást nem kapnak a tudomány speciálisan magyar feladatairól. Ha az egyetemen belül nincs rá lehetőség, azon kívül kell pótolni az ilyen irányú képzést, hiszen „ha ezen valamiképpen magunk nem segítünk, néhány esztendő múlva teljesen elhalkul Erdélyben a magyar tudomány szava, és szellemileg is rendkívül alárendelt helyzetbe kerülünk” – írja.

A tanulmány első fejezetének harmadik pontjában György Lajos az erdélyi magyar középiskolai tanárság anyagi és szellemi helyzetével foglalkozik. Megállapítja, hogy az anyagi és szolgálati szempontból is bizonytalan helyzetű felekezeti tanárságnak nincs, nem lehet közvéleménye. Szövetségbe való tömörülésüket részben az állam hiúsította meg azzal, hogy az állami tanárok egyesületébe

---

\* A kutatási eredmény a Magyar Tudományos Akadémia Domus Programja által támogatott tevékenység keretében jött létre.

való belépést erőltette részükről, részben az egyházak akadályozták attól félve, hogy a szövetség működése elsősorban az anyagi kérdések feszegetésében fog kimerülni. György Lajos szerint a tanárok gépiesen végzik munkájukat, pedagógiai téren nem képezik magukat, s a pedagógiaellenes tanterv megváltoztatásáért sem tesznek semmit. Pedagógiai folyóiratuk, szakkönyvtáruk nincs, így aztán semmilyen rálátásuk nincs a külföldi tudományosság eredményeire.

A következő nemzedék hasonló helyzetbe jutásának elkerüléséért György Lajos az egyetemi ifjúság folyamatos – egyetemen kívüli – képzését javasolja. Belátja, hogy a magyarországi egyetemekre küldés sem orvosolja a helyzetet, ezért már csak a kérdés erdélyi, intézményes megoldásában bízik. A magyar tudományosság sajátosan erdélyi feladatainak megoldását csak Erdélyben tudja elképzelni. Elsődlegesnek látja a feladatok számbevételét, a rendszeres gyűjtőmunka megindítását, a lépésről lépésre haladó célkitűzések megfogalmazását és megvalósítását. A magyar irodalomtörténet, a nyelvészet, néprajz, népművészet, a „kutúrhistoria” és – általános utalással – a természettudományok területén jelzi is a legsürgősebben megoldandó problémákat, majd rátér a tudósnevelés, tanárképzés és az öntudatos értelmiségi osztály előkészítésének kérdéskörére.

„Mi nem érhetjük be egy idegen szellemű állami kikészítéssel. Nekünk a felekezeti iskoláink számára alapos képzettségű, a magyar kisebbségi kulturális és szellemi feladatokra öntudatosított, valláserkölcs alapokon álló ideális nevelőkre van szükségünk. Mi azt akarjuk, hogy gyermekeinket a legjobb és legalaposabb pedagógiai módszerrel olyan szellemű tanárok neveljék fel, akiknek a magyar jövő lelkük aggodalmas gondja. Nekünk olyan tanárookra van szükségünk, akik a jövőben is elitjei lesznek a magyar társadalomnak, irányítói és vezetői minden kulturális feladatunknak, s akik bármilyen összehasonlításban is megállják a helyüket. Csak így emelhetjük fel iskoláinkat elesettségükből, s csak így készíthetjük elő jövőnket” – fogalmaz odébb.

György Lajos figyelmét a már működő pedagógusok szellemi színvonalának emelése sem kerülte el, ezért az ő tudományos érdeklődésük felébresztését hangsúlyozta. Ennek érdekében fontosnak tartotta a magyar tudományos társaságok és intézetek könyveinek és folyóiratainak hozzájuk való eljuttatását, az arra érdemesebbek néhány hónapos külföldi tanulmányútra küldését, s – a románokhoz és szászokhoz hasonlóan – évente legalább egyszer, a nyári vakációban kurzusok, továbbképzők szervezését, illetve „egy egységes magyar kultúrprogram” megalkotását részükre.<sup>3</sup> György Lajos ebben a tanulmányában fogalmazta meg először egy pedagógiai folyóirat indításának szükségességét, melynek tényleges életre hívásáig még hat és fél évet kellett várniuk az erdélyi magyar pedagógusoknak.

Az említett feladatokat az egyházak összefogásával felállítandó, tudományos intézetet és internátust is magában foglaló intézmény keretében látta megvalósíthatónak.<sup>4</sup> Elképzelése szerint a tudományos intézet fő tevékenysége

lenne – a tudomány művelésén túl – az egyetemi hallgatók tudatosítása és felkészítése a sajátos erdélyi magyar tudományos feladatokra, valamint nyári kurzusok rendezése a tanárok és más „művelt érdeklődők” számára. Mindezek mellett közvetlen kapcsolatot ápolna magyarországi és külföldi tudományos intézetekkel. Az intézet tudományos munkássága eredményeinek közlésére – elképzelései szerint – az *Erdélyi Irodalmi Szemle* című folyóirat állana rendelkezésre, a kisebb tanulmányok közlésére egy „füzetes vállalat”, az *Erdélyi Tudományos Füzetek* biztosítana lehetőséget; az adat- vagy forrásközlést és nagyobb összefoglaló munkák publikálását egy könyvvállalat, az *Erdélyi Tudományos Könyvtár* segítségével látja megoldhatónak.

György Lajos terve szerint a főiskolai internátus elsősorban a tanárjelöltek érdekeit szolgálná, de bizonyos feltételek mellett más szakosoknak is otthont biztosítana. A hallgatók kötelező órarendi beosztással rendszeres oktatásban és szemináriumi munkában részesülnének: elsősorban korrepetálásban és nyelvtanulásban. Az internátus élén ugyanaz az igazgató állna, aki a tudományos intézetet vezeti, így koordinálhatná a két intézmény munkáját. A tanulmányi igazgató mellett három-négy főállású és több óraadó tanár munkáltatását látná fontosnak.

A vázlatosan megrajzolt intézményeket György Lajos a jövő „szilárd bázisainak” nevezte, s – javaslata elfogadása esetén – a részletes tervek elkészítésére is ajánlatot tett.

### A Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriuma és a Lyceum-könyvtár

A benyújtott projektet kedvezően fogadták az erdélyi magyar egyházak vezetői, ám annak megvalósulásáig György Lajost (a képen) németországi tanulmányútra küldték.<sup>5</sup> Németországban a saját szakterületén, az irodalomtörténet terén végzett kutatások mellett a kisebbségi helyzet feladatainak és a főiskolai ifjúság nevelésének tanulmányozására is lehetősége nyílt. (Megjegyzendő, hogy az 1935. április 11-én Budapesten keltezett önéletrajzában erről a tanulmányútról mint az erdélyi és magyarországi vezetőkkel összeköttetésben végzett „bizalmas természetű nemzeti szolgálatok” elismeréseként, a miniszterelnökség támogatásával megvalósult útról tesz említést.<sup>6</sup>) 1928 szeptemberében aztán a római katolikus, a református és az unitárius egyházi főhatóságok közösen küldtek értesítést neki arról a szándékukról, hogy őt bízzák meg a kolozsvári magyar egyetemi hallgatók



tanulmányi ügyének megszervezésével és igazgatásával. Említett önéletrajzában viszont György Lajos tisztább képet rajzol megbízójáról: „Tanulmányutam befejezése után 1928 végén a miniszterelnökség megbízott, hogy kidolgozott tervemet a magyar egyetemi és főiskolai ifjúság megszervezésére és irányítására, tehát az utánunk következő nemzedék kiképzésére valósítsam meg.”<sup>7</sup> Az erdélyi felekezetektől jövő megbízás tehát Magyarországról kapott erősítést, és – ahogyan arra Bárdi Nándor *A Keleti Akció* címmel írt tanulmányában<sup>8</sup> rámutatott – a támogatás nagy része is az anyaországi kormánytól érkezett, az előző címmel azonos fedőnevű segélyezés nyomán.<sup>9</sup>

„Sok próbálkozáson, részben hibás kezdeményezéssel s megfontolással kellett átvergődnünk – úgymond –, amíg eljutottunk ahhoz az egyedüli helyes fel fogáshoz, hogy az erdélyi magyar kisebbségi élet küzdelmeire rendelt intelligenciát itthon, Erdélyben, kell neveltetni. Ez a közvélemény vágta útját a magyar ifjak kifelé való tódulásának s növelte meg számukat a romániai, főképpen a kolozsvári egyetemen. A helyzetnek ez a helyes kialakulása azonban újabb problémát vetett fel számunkra: aggodalmasan kellett észrevennünk, hogy az egyetemre kerülő ifjaink nemzeti műveltsége megdöbbenően fogyatékos, perspektívája szűk, öntudata hiányos s a román egyetem nem az a hely, hol a magyar tudomány eredményeivel és szellemével kapcsolatba kerülnének. Mindezek megfontolása készítette az illetékes tényezőket egy olyan tanulmányi rendszer kialakítására, amelyen át közvetlen befolyással lehetünk egyetemi és főiskolai ifjúságunk magyar nemzeti tartalmának gyarapítására és öntudatának emelésére” – foglalta össze a Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriuma életbe hívásának okait György Lajos a Szeminárium életét koordináló Felügyelő Bizottság 1929. október 4-én tartott, második évet kezdő értekezletén.<sup>10</sup> Értésítése után két hónappal, 1928 novemberében már – a három felekezet jóváhagyása és felkérése nyomán<sup>11</sup> – a Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriumának tanulmányi igazgatói székében találjuk



A kolozsvári Báthory-Apor szeminárium

György Lajost. Miközben a felekezet feletti intézmény tanulmányi igazgatója lett, 1928 decemberétől a Katolikus Népszövetség keretén belüli Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szakosztályának (későbbi Majláth-Kör) is priorjává választották, így közelebbről felügyelte a magyar katolikus fiatalok –

elsősorban a katolikus bentlakásban, a Báthory–Apor Szemináriumban lakók – életét. Mivel a katolikus egyház tanintézeteinek – így a Báthory–Apor Szemináriumnak és később a Lyceum-könyvtárnak a – működéséhez és fenntartásához a Római Katolikus Státus (is) hathatós segítséget biztosított, havi rendszerességgel várt beszámolót azok tevékenységéről. György Lajos először egy 19 gépelt oldalas jelentést küldött a Státusnak, amelyikben számba vette a korabeli magyar egyetemisták tanulmányi helyzetét, képzésük tudományos színvonalát, majd részletekbe menő szemináriumi munkaprogramot vázolt. 1928. december 14-én keltezett írása külföldről való hazatérése utáni első „helyzetjelentése”, mely tulajdonképpen az elutazása előtt összeállított projekt folytatásának is tekinthető, de most már a tennivalók sokkal konkrétabb megfogalmazásával. Jelentésében György Lajos különösképpen a tanárjelöltekre mint az erdélyi magyar társadalom leendő nevelőire fókuszált.<sup>12</sup> Kezdeményezése nemcsak értékesnek, de egyedülállónak is számított Erdélyben, hiszen a korábban működő internátusok szellemileg nem viselték gondját az egyetemi és főiskolai ifjúságnak.

A kolozsvári magyar egyetemi hallgatók tanulmányi programjának összeállításánál György Lajos a következő hármas célt tűzte szem elé: „1. A hallgatók egyetemi tanulmányainak ellenőrzése, segítése és kiegészítése, főképpen a magyar vonatkozású részletekkel és a magyar tudományos eredményekkel. Ez a korrepetálás. 2. Hiányos nemzeti műveltségük ápolása s állampolgári kötelességeik tisztelőben tartása mellett oly nemzeti érzület sugalmazása, hogy erdélyi magyar feladataikkal és kötelességeikkel öntudatosan tisztában legyenek. Ez a nemzeti nevelés. 3. Kiválasztása a tehetségesebb ifjaknak s bevezetésük a tudományos búvárlat módszereibe. Ez a tudós nevelés.”<sup>13</sup>

Az egyetemi hallgatók részére szervezendő szemináriumok munkaprogramjával két alapelvet nevez meg: pótolni a hiányokat és segíteni a nehézségeken. Ennek érdekében a magyar szakos tanárjelölteknek a magyar szellemi múlt megismerésére és európai kapcsolatainak bemutatása céljából heti két órás, általa vezetett szemináriumi foglalkozást, a nyelvészeti tudás kiegészítésére dr. Csúry Bálint református kollégiumi tanárral szintén heti két órás foglalkozást irányzott elő. Történelemből Kelemen Lajos, Erdélyi Múzeum-Egyesületi levéltáros heti két órában, román nyelvből Bitay Árpád heti négy órában,



francia nyelvből Lea Posin heti hat órában, klasszika-filológiából dr. Prikker Lajos Marianum-i tanár heti két órában, földrajzból Xántus János, Marianum-igazgató, kémiából és matematikából dr. Balogh Ernő, dr. Ruzicska Béla és Wildt József, fizikából dr. Széll Kálmán vállalta a tanárjelöltek korrepetálását. A későbbiekben aztán bővült a szemináriumi program, és cserélődött, illetve bővült a tanítógárda is. Az 1929/30-as tanévtől már 18 tárgyból szervezett többszempontos szemináriumi foglalkozásokat, melyek között helyet kaptak a latin és görög nyelvekkel, az Erdély történetével, Erdély művelődéstörténetével, a magyar történelemmel, a kisebbségi joggal, a népkulturális feladatokkal, cserkészettel, később pedig a közgazdasággal, a faluval, valamint ásvány- és kőzettannal foglalkozó szemináriumok is.

A tanárjelöltek alapos felkészüléséhez György Lajos nélkülözhetetlennek látta a magyar szakirodalmat és folyóiratanyagot tartalmazó külön könyvtár létesítését. Utóbbiak beszerzését részben a budapesti bibliográfiai központ segítségével az ő szerkesztésében újból meginduló *Erdélyi Irodalmi Szemle* cserepéldány-akciója révén kívánta biztosítani. A szakfolyóiratok olvasása iránt táplált igényt abból is lemérte, hogy az egyetemi hallgatók örömmel fogadták a saját könyvtárából rendelkezésükre bocsátott 30 (!) folyóiratot. A könyvtár felszerelése után ennek helyiségeit – az olvasáson túl – a fentebb vázolt szemináriumi munkákra is alkalmasnak látja. „Ha a Méltóságos Igazgatótanács a kat. lyceum gazdag, de jelenleg rendeltetésének eleget nem tehető könyvtárat az egyetemi hallgatók előtt megnyitja, s elrendeli annak szemináriumszerű berendezését, sehonnan semmiféle vád nem érhet bennünket, ha ifjúságunkat ott szakemberek vezetése mellett dolgoztatjuk azzal a céllal, hogy magunkra hagyatottságunkban segítsük és színvonalukat emeljük. Egy ilyen kellemes környezethez, mint amilyen a lyceum könyvtára, az ifjúság hamar hozzá melegednék, s mivel szellemi szükségleteinek kielégítését kapná, remélhetőleg meg is szeretné, ami erkölcsileg is jótékony hatással lehetne rá” – írta a Római Katolikus Státus vezetésének 1928-ban.<sup>14</sup> Mivel Bíró Vencel katolikus főgimnáziumi igazgató aggodalmát fejezte ki a terv megvalósításával kapcsolatban, az idézett jelentés leadása után néhány nappal tartott Státus-gyűlés úgy határozott, hogy meg kell keresni a kérdés gyakorlati megoldását.<sup>15</sup> Az iskola részéről továbbra is felmerülő aggodalmaskodás ellenére aztán a Státus igazgatótanácsa 1929. február 14-én György Lajost bízta meg a római katolikus főgimnázium földszintjén kialakítandó Lyceum-könyvtár kezelésével és rendezésével, ám annak hivatalos átvétele csak május 2-án történt meg. Az első évben három szoba és egy nagy terem lett berendezve nyolc asztallal és 50 ülőhellyel, ruhatárral, könyv- és folyóiratszekrényekkel. A következő években újabb átalakítások következtek, melyek nyomán újabb férőhelyeket sikerült kialakítani. A Lyceum-könyvtár 1929. november 4-én nyitotta meg kapuit olvasói előtt, és 1940-ig minden külső beavatkozás nélkül működött.<sup>16</sup> Bár a katolikus egyház tulajdonát képező épületben

kapott helyet és a Római Katolikus Státus segítségével lett rendbe téve, „nemcsak a katolikus ifjúságnak, hanem általában minden magyar főiskolai hallgatónak szorgalmasan látogatott munkahelye a kolozsvári római katolikus főgimnázium földszintjén hét tereméből álló Lyceum-könyvtár. [...] A könyvtár páratlanul izléses és stílusszerű berendezésével nem rideg hely, hanem valóságos otthon, ahol 25 asztal mellett egyszerre mintegy 90 hallgató helyezkedhetik el. Semmi más nem vezeti a könyvtárt, csupán az, hogy a hallgatók minél zavartalanabban és eredményesebben mélyedhessenek szaktanulmányaikba és az érdeklődésükhöz közelálló önművelődési ágakba. Különösen fontos és pótolhatatlan szerepet tölt be a mai diák-nyomorúságban, amikor szegény ifjaknak meleg szobát, kellemes világítást nyújt és hozzáférhetőkké teszi számukra a más-különben nehezen megszerezhető különféle drága tankönyveket. A Lyceum-könyvtár tehát egyszersmind szociális intézmény is, amelynek áldásaiban a kolozsvári magyar főiskolai ifjúság megkülönböztetés nélkül részesül” – olvasható a katolikus egyetemi hallgatók által szerkesztett 1932-es Erdélyi Tudósító számában.<sup>17</sup> Már indulásakor ott voltak a polcain a legszükségesebb lexikális, szépirodalmi és különféle szakművek és számos egyetemi tankönyv is. Volt olyan időszak, amikor közel száz magyar, román, német és francia nyelvű folyóirat járt a könyvtárnak. A Lyceum-könyvtár a szünidő kivételével minden nap (munka- és szünnapokon is!) reggeltől estig fogadta a látogatókat.<sup>18</sup> Könyvállományának gyarapításához jelentős adományokkal járult hozzá a Magyar Tudományos Akadémia, a Szent István Társulat, a budapesti Pallas RT., a Szent István Akadémia, az Erdélyi Katolikus Akadémia, az Erdélyi Szépművészeti Céh, a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, a szegedi egyetem, a kolozsvári Minerva RT., az Országos Magyar Párt, maga György Lajos igazgató, valamint sok más intézet és magánszemély. „Az olvasáson és tanuláson kívül a szemináriumi és szakdolgozataik elkészítésében is támogatást nyernek itt a hallgatók. A nagy látogatottság már magában véve beszélő bizonyíték ez intézmény értékéről és jelentőségéről. A könyvtár olvasótermei, valamint a korrepetáló órák és előadások felekezeti különbség nélkül minden magyar egyetemi hallgató előtt nyitva állanak” – jegyezte le György Lajos 1930. május 21-én, az Országos Magyar Párt Intézőbizottsága részére készített jelentésében.<sup>19</sup> A Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriumának egyes előadásain túl a Lyceum-könyvtár helyet adott a szeminárium Felügyelő Bizottsága gyűléseinek, az Erdélyi Katolikus Akadémia, később – 1938-tól – utóda, a Pázmány Péter Társaság felolvasó üléseinek, 1930-tól pedig az Erdélyi Múzeum-Egyesület bölcsészeti szakosztálya szaküléseinek. Utóbbi üléseken a könyvtárban tartózkodó hallgatók is részt vehettek. Bár az 1927-es felterjesztésében említett tudományos intézet megvalósítására György Lajosnak nem nyílt lehetősége, a Lyceum-könyvtárral olyan színvonalas szellemi műhelyt sikerült létrehoznia, amelyik nagyban segítette az egyetemi hallgatók képzését, fejlődését és a tudományos

munkára való serkentését.<sup>20</sup> Az egyetemi hallgatók és az egyetem keretében dolgozó tanárokon túl György Lajos minden kolozsvári középiskolai tanár előtt is megnyitotta a könyvtár kapuit: „A hallgatók kifejezett kívánságára a vasárnapok és ünnepnapok délutánjain is nyitva tartja a könyvtárt. A könyvtár és különösen a másutt hozzá nem férhető folyóiratok olvasására a tudomány iránt érdeklődő szakembereket és a kolozsvári magyar középiskolák tanári testületeit is meghívta” – fogalmaz a Szeminárium Felügyelő Bizottságának negyedik értekezletén készített jegyzőkönyv.<sup>21</sup> A következő hónapok beszámolóí folyamatosan tudósítanak a könyvtár olvasóközönségéről. A korábban idézett, a megnyitás után alig három hónappal készített jelentés már érezhető elégtétellel nyugtázza, hogy a „Lyceum-könyvtár a Szeminárium lényeges támasztéka és fontos tényező a magyar egyetemi hallgatók művelődésében és szellemi irányításában.” Külön említésre méltó a Szeminárium fennállásának második, s a Lyceum-könyvtár működése első (tan)évének végén tartott értekezletről készült jegyzőkönyv, amelyekben több mint négy gépelt oldalas leírás olvasható a könyvtár évi tevékenységéről. Ebben György Lajos így fogalmaz: „a könyvtár olyan látogatottságnak örvendett, amilyenre a megnyitásakor a legvérmesebb reményekkel sem lehetett előre számítani. [...] A Lyceum-könyvtár tehát a nyolchónapos egyetemi szorgalmi idő alatt 11 177 megforduló személynek – 95%-ában egyetemi hallgatónak – nyújtott alkalmat tanulásra és tanulmányozásra. Ez a rendkívüli szám mutatja, hogy a hallgatók a Lyceum-könyvtárban meleg otthonra, barátságos környezetre és tanulmányaikban segítséget nyújtó intézményre találtak, amit kifogástalan magaviselettel és komoly magatartással viszonzottak.”<sup>22</sup> A jegyzőkönyv címek szerinti alfabetikus rendbe sorolja azt a 93 (64 magyar, 13 román, 11 francia és 5 német nyelvű) folyóiratot, amelyek az első év folyamán legfrissebb számaikkal álltak az olvasók rendelkezésére. A következő évtől már



külön folyóirat-termet is sikerült berendezniük. A Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1930/31-es utolsó értekezletén készült jegyzőkönyv (amely az előző évihez képest közel háromszoros forgalomról számol be) így adja vissza

György Lajos Lyceum-könyvtárról szóló beszámolójának záró szavait: „Az igazsághoz akkor járunk közel, ha megállapítjuk, hogy e könyvtár a legfontosabb, a legáltalánosabb és legáldásosabb intézmény a magyar főiskolai ifjúság tanulmányi támogatásában.”<sup>23</sup> Azzal szemben, hogy „1929-ben, az átvételkor úgyszólván semmit, de semmit nem tudott nyújtani a főiskolai ifjúság szellemi szükségleteinek kielégítésére”, György Lajos tanulmányi igazgató és segítői munkásságának köszönhetően az évek során „hiányosságai mellett is kétségtelenül a Lyceum-könyvtár volt az a hely, ahol az uralomváltás után a legtöbb magyar kiadvány gyűlt össze Erdélyben”.<sup>24</sup>

A Kolozsváron tanuló magyar anyanyelvű egyetemi és főiskolai hallgatók részére 1928 novemberében beindított Szeminárium munkája tehát szorosan összefüggött a következő évben megnyitott Lyceum-könyvtárral. A Szeminárium eredményességét bizonyítja az a levél is, amelyet Frint Lajos evangélikus zsinatpresbiteri szuperintendens írt az Egyetemi és Főiskolai Tanulmányi Bizottság elnökségének 1931-ben: „A mai kor a vajúdás kora, de a kisebbségi főiskolai hallgatók jövőbeli munkájára a nemzetfenntartás és a nemzeti érzület ápolása, erősítése tekintetében az önzetlenül működő Nagytekintetű Bizottságra szükség van. Ezen szükségét lelkiismeretes, mindenre kiterjedő figyelemmel végzi.

A romániai zsinatpresbiteri ágostai hitvallású egyházkerület nevében indítatva érzem magam arra, hogy a Nagytekintetű Bizottságnak hálás köszönetemet fejezzem ki azon munkálkodásért, amelyet a magyar egyetemi és főiskolai ifjúság nemzeti, vallási és erkölcsi nevelése körül oly teljes önzetlenséggel és fáradhatatlan buzgalommal végez.”<sup>25</sup>

A korrepetálási, illetve új ismeretek szerzése céljával szervezett szemináriumi előadásokon kívül György Lajos teaestélyek keretében teremtett lehetőséget az egyetemi hallgatók számára, hogy megismerhessék leendő pályájuk kiemelkedő magyar képviselőit.<sup>26</sup>

A Szeminárium hozzájárult a felekezeti ifjúsági egyesületek önképzőköri tevékenységének szervezéséhez is, ezek egységes munkatervet állítottak össze és az irodalmi és történelmi előadásokon túl a népi műveltség megbecsülésére is hangsúlyt fektettek: minden összejöveten közös népdal- és balladatanulás volt. „Befelé ennek a mozgalomnak kettős a jelentősége: 1. szolgálatot teszünk a kultúrmagyarságnak, mely egyetemes és határok feletti, 2. de szolgálatot teszünk erdélyi magyarságunknak is, amennyiben máris útban van a húszéves nemzedéknek a műveltségkivánás jegyében építő jellegű belső egysége” – fogalmazott egyik 1934-es, Szemináriumról tett jelentésében György Lajos.<sup>27</sup>

Az 1930/31-es egyetemi évtől kezdődően a Római Katolikus Státus Igazgatótanácsának javaslatára a Szeminárium programjainak keretén belül cserkészfoglalkozásokat is szerveztek. A főiskolás cserkészlet szervezője és irányítója mindvégig Puskás Lajos katolikus főgimnáziumi tanár volt, aki később az *Erdélyi*

*Iskola* című folyóiratban is több ízben cikkezett e mozgalom jellemformáló, ki-sebbségi tudatot erősítő jellegéről.<sup>28</sup>

A Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriuma három évig fejtette ki szerteágazó tevékenységét, 1932-ben már „a gazdaságilag válságos esztendőnek sajnosan áldozatául esett az előbbi években rendszeresen folyó szemináriumi és korrepetáló munka, amelynek az volt a célja, hogy az ifjúságot az egyetemi tanulmányaiban támogassa, tudását elmélyítse s magyar műveltségének hézagait pótolgassa.”<sup>29</sup> Jelentésében György Lajos már csak két nyelvi kurzus rendszeres tartásáról tudott beszámolni. A helyzetet ekkor is elkeserítőnek látta, annál is inkább, mert – mint írta – lassan katedrára kerülnek a friss diplomás tanárok, mégpedig „olyan kultúrával és tudásanyaggal, amelynek a mi múltunkkal és szellemi életünkkel már csak laza összefüggései vannak. Észre kell vennünk, hogy a szemünk előtt nő fel egy olyan nemzedék, amely már nem áll a mi hagyományos ideáljaink alapján.”

A Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriuma – rövid fennállása ellenére is – a két világháború közötti erdélyi magyar értelmiség-nevelés egyik legrangosabb intézményének tekinthető. A Szeminárium munkatársai tudatában voltak, olyan munkára vállalkoztak, „melynek eredményei csak a következő évtizedekben fognak mutatkozni, s talán igazolják a megszervezésére fordított sok fáradságot és önfeláldozást”.<sup>30</sup>

Bár a Szeminárium tevékenysége 1932 után gyengült, majd lassan meg is szűnt, a Kolozsváron tanuló fiatalok egyetemen kívüli szemináriumi képzésére ezentúl is volt lehetőség. A tanárjelöltek külön képzését György Lajos a katolikus egyetemisták egyesülete keretében is hangsúlyozta.

### A Majláth-Kör – Márton Áron és György Lajos szemináriumvezetőkkel

A Római Katolikus Népszövetség 1927. nov. 3-án mondta ki, hogy megalakítja az *Egyetemi és Főiskolai Szakosztályt*, és egy szervezőbizottságot (Fülöp Kálmán, Márton András, Nagy Zoltán, Nyáguly Antal, Parecz György, Szőcs A. Lajos, Végh Sándor) kért fel az ügyrend elkészítésére.<sup>31</sup> Az ügyrendtervezet 1927 végén készült el, az intézőbizottság 1928. június 13-án fogadta el és hagyta jóvá a szakosztály megalakulását. Az



Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szakosztálya már megalakulásakor kijelentette, hogy a Pax Romana nemzetközi diákszövetséghez akar csatlakozni, és Parecz Györgyöt ki is küldte a Pax Romana 1928 augusztusi cambridge-i kongresszusára.

Az 1928/29-es tanévben komoly szervezkedés indult a szakosztálynál. 1928 decemberében Mailáth Gusztáv Károly püspök Patay József piarista rendfőnököt nevezte ki a szakosztály egyházi elnökének, a kolozsvári csoport közgyűlése pedig dr. György Lajos tanulmányi igazgatót választotta meg priornak. 1929. január 29-én megalakultak az ifjúsági körök is: Székelyföld, Belső Erdély- és Határvidék-Kúria név alatt, külön tisztikarral, célkitűzéssel és munkaterülettel. 1929. április 9-én megválasztották a szakosztály tisztikarát: Parecz György elnök, Nagy Zoltán alelnök, Szócs A. Lajos, Blédy Géza, Demeter János főtitkárok összetételével. Az 1929–1930-as tanévben vezetőségváltás következett: ifjúsági elnök lett Dsida Jenő, alelnök Nagy Zoltán, Balogh Zoltán, Kékel Béla és Demeter János pedig főtitkárok, akik az egyesület „belső, építő céljain kívül a népnevelést és nemzetvédelmet, a székelységet közelről érintő problémák tanulmányozását”<sup>32</sup> is elsőrangú céloknak tekintették. Ezek szem előtt tartásával több alkalommal szerveztek előadásokat a szövetkezetek gazdasági jelentőségéről, a hitelszövetkezetek megszervezéséről, a Katolikus Akadémia, a katolikus sajtó feladatáról stb., illetve az ifjúságot közelebbről érintő kérdésekről.<sup>33</sup> Megjegyzendő, hogy éves beszámolójukban kiemelték György Lajos prior „fáradhatatlan és önzetlen munkásságát, szervező erejét”, amellyel a katolikus ifjúság szolgálatára állott.<sup>34</sup> A Kolozsvári Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriumával kapcsolatos teendői és a Lyceum-könyvtár vezetése mellett tehát a katolikus fiatalokra is figyelt, hogy azután a megfelelő pillanatban még közelebbi munkálkodásba kezdjen körükben. A következő egyetemi évben a Balogh Zoltán ifjúsági elnök, Száz S. Gerő alelnök, Zsombory László, Boér Richárd és Orbán Endre főtitkárok vezette Szakosztály főképpen az erdélyi magyarság gazdasági (elsősorban szövetkezeti), politikai és kulturális kérdéseiről szervezett szemináriumi előadásokat, s az év során a tagok szociális munkára is vállalkoztak. Külön kiemelendő az a csereelőadás-sorozat, amelyet az Erdélyi Fiatalok szerkesztőségével kötött megállapodás nyomán tartottak.<sup>35</sup> Utóbbi akció jól mutatja, hogy ebben az időben világnézeti kérdések még nem árnyékolták a két csoport kapcsolatát.

Az 1931/32-es tanévtől kezdődően különösen felélénkült a katolikus egyetemi hallgatók egyesületi élete. Ekkortól kapott nagyobb figyelmet programjukban a falumunka, intenzívebben foglalkoztak az ifjúság szociális problémáival, az egyetemesen magyar és erdélyi kérdésekkel, illetve azok megoldási lehetőségeivel. Az egyesületi élet fellendüléséhez nagyban hozzájárult a Zsombory László elnök, Imreh Zoltán alelnök és Venczel József, Boér Richárd, Orbán Endre és Oszlász Viktor (főtitkárok), és mindenekelőtt Márton Áron egyházi elnök összetételű vezetőség munkája.<sup>36</sup> A vezetőség egyre erőteljesebben szorgalmazta a határozott célok megfogalmazását, azok elkötelezett követését: „A tisztikar tudatában van annak, hogy az egyesületi élet első alapfeltétele a progresszív fejlődés, az egyesület kitűzött célja felé való biztos haladás. Ezért az

egyesület célja, hogy összegyűjtse a Kolozsváron tanuló római katolikus főiskolai hallgatókat, hogy beléjük oltsa az ezeréves faji öntudat erdélyi kiteljesülése mellett a kétezres éves kultúrákat teremtő és fenntartó keresztény katolicizmus meggyőződését” – fogalmazott Venczel József az 1931. november 27-én tartott közgyűlésen. Különösen sokan látogatták ebben az évben a világnézeti kérdéseket tárgyaló előadásokat, és Baráth Béla gyulafehérvári teológiai tanár *Quadragésimo Anno* című pápai enciklikát és az új-rendi társadalom elképzelését ismertető előadásait. Az ő beszédei nyomán találkoztak az „ifjú katolicizmus” eszméje által fűtött diákok ennek az új eszmeáramlatnak a szociális programjával. A megizmosodó kolozsvári újkatolikus ifjúsági mozgalom komoly bemutatkozása volt az Erdélyi Tudósító „fiatalok száma”. 1932 tavaszán Veress Endre szerkesztő átengedte nekik a pünkösdi számot; annak hatvan lap terjedelmű, gazdag és változatos tartalmú anyagát Venczel József segítségével Márton Áron szerkesztette. E hatásos bemutatkozás egyik írásában Márton Áron – az Erdélyi Fiatalokkal vitázva – határozottan kijelentette, hogy „világnézeti függetlenség nincs”, ám ugyanakkor azt is hangsúlyozta, hogy a világnézeti hovatartozás nyílt megvallása nem akadály, sőt egyedül reális alapja a nagy közös feladatokban való együttműködésnek.<sup>37</sup> „Ezer pont van erdélyi magyar életünkben – írja –, ahol minden jószándékú erő összefogása lehetséges és szent parancs.” Ugyanabban a lapszámban Venczel József a régi középosztály csődjét és az új értelmiség kialakulásának gondjait feszegette.<sup>38</sup>

Egyesületi életük keretében a katolikus fiatalok is jelentős figyelmet tulajdonítottak a falu tanulmányozásának. A szociográfiai munkálatokhoz kétség kívül nyereséget jelentett az Erdélyi Fiatalok tábortól végérvényesen megváló Venczel József, aki az ilyen irányú szervezés területén már komoly tapasztalatokkal rendelkezett.<sup>39</sup>

A katolikus egyetemisták egyesületi életének különösen a valláserkölcsei felfogás elmélyítését, a szociális gondolat tiszta felfogását és a falumunka általánosítását „programul” hirdető Márton Áron<sup>40</sup> munkálkodása adott igazi lendületet. Márton Áron fiatalokkal való kapcsolatának alapja a beléjük helyezett bizalom volt, aminek több fórumon is hangot adott. Márton Áron nem utasította vissza az ifjúság apákat hibáztató magatartását, ám igyekezett nemesebb célok felé irányítani a múltban rekedt gondolkodást. A kúriákra tagolódott egyetemi egyesületet Márton Áron átszervezte – vallva, hogy ha az csak az egy helyről származó fiatalok számára nyújt találkozási alkalmat, életképtelen lesz a közös munkára. A régi felosztást a szemináriumi rendszerrel helyettesítette, így már nem a földrajzi helyhez tartozás, hanem a szellemi és a vállalt társadalmi munka gyűjtötte egy csoportba az egyetemi hallgatókat. Nagy hatású prédikációi és erőteljes szervezőmunkája nyomán Márton Áront egyre erősebben támadták a marxista elveket valló főiskolás fiatalok, nem egyszer röpiratokat szórtak szét ellene, s fenyegetésükkel is szembe kellett néznie.<sup>41</sup> Mindez viszont nem fékezte

őt a jól megtervezett munkában. Először a szakosztály szociális szemináriumát alapította meg, mely a nagy ifjúságszervező püspökről a *Majláth-Kör* nevet vette fel. (Nem sokkal később a teljes Szakosztály átvette ezt a nevet.) A szociális csoport tagjai különös hangsúlyt fektettek a keresztény munkásmozgalom megszervezésére, és gyakorlati munkát vállaltak a Szent Vince Konferenciák szegénysegítő akciójának keretében.<sup>42</sup>

A szociális csoport életbe hívása után a tanárjelöltek csoportjának megszervezése következett, mely a Majláth-Kör történetében a legerősebb formációnak számított. Rajtuk kívül meglehetősen élénk tevékenységet folytatott a természettudományi szeminárium is, melynek tagjai természettudományos műveltségük fogyatékoságát önképző munka útján kívánták kiegészíteni. A Majláth-Kör keretében művészeti előadásokat és a moldvai és csángók életét bemutató előadásokat is szerveztek, volt sportszakosztályuk és énekkaruk is.

A Majláth-Kör másodikként – 1932 novemberében – induló, de talán végig legerősebb szerveződése a Pedagógiai Szeminárium volt. A szeminárium ügyeit főképpen a tanárjelöltek képzése fölött folyamatosan örökődő György Lajos intézte. Alap gondolata itt is a kisebbségi magyar iskola leendő tanáraitra váró különleges feladatok és kötelességek megtárgyalásának lehetővé tétele és lehetőség szerint olyan közösségi érzés kialakítása, „amely a magyar iskola munkájának céltudatos tartalmát a mainál jobban és eredményesebben tudja kifejezésre juttatni és szolgálni”.<sup>43</sup> György Lajos kiemelten fontosnak tartotta a tanárjelöltek valláserkölcsi képzettségét, hiszen „a magyar iskoláinkba készülő tanárjelöltek nemcsak a magyar műveltségükben fogyatékos berendezésűek, hanem lelkileg sem mutatják azt a megnyugtató felkészültséget és formát, amely szükséges ahhoz, hogy a világnézeti alapokon álló iskoláink szellemének öntudatos munkásai lehessenek”.<sup>44</sup> „Mert feladataiban öntudatos, jól felkészült fiatal tanárnemzedékre van szükség, amelyik majd a kor igényeinek és a jövő érdekeinek megfelelően tud dolgozni” – hirdette az *Erdélyi Tudósító* fiatalok által szerkesztett száma.<sup>45</sup> A Szeminárium vezetősége az éves program összeállításánál szem előtt tartotta azt, hogy az erdélyi magyar iskolák kisebbségi és szociális közösségi alapon állnak, így fő feladata csakis a világnézeti, magyar kulturális és szociális nevelés lehet. E hármas kérdéskört szerda esténkénti összejöveteleik keretében egész éven keresztül vitatták. A két-három órás programok során a felvetett kérdéseket előbb szakelőadásokkal világították meg, majd a megbeszélések rendjén az elvi szempontok és a gyakorlati irányelvek is kialakítottak, elsősorban az erdélyi magyar kisebbségi iskola feladataira való tekintettel. György Lajos első beszámolója az egyetemi hallgatók fokozott érdeklődéséről tudósít, a szemináriumi előadások közönsége átlagosan 40–50 fő volt, s ami különösen meglepő:<sup>46</sup> „bentlakók és kint lakók felekezeti különbség nélkül igen örömdetes érdeklődést és buzgalmat tanúsítottak”.<sup>47</sup> Az előadások során felvetett témákat

előbb együttesen, majd az egyes felekezetek külön-külön vitatták meg nézőpontjaikat.

A tevékeny munkát látva a Státus Igazgatótanácsa támogatásáról biztosította a Pedagógiai Szemináriumot,<sup>48</sup> így a vezetők már az első év során annak fejlesztésére és kiépítésére készítettek terveket: a tanítók és tanárok részére szervezendő nyári szociális tanfolyamokat készítették elő, és elhatározták egy pedagógiai szakfolyóirat (a későbbi *Erdélyi Iskola*) kiadását is.<sup>49</sup> Korábban láttuk, hogy a pedagógiai szaklap megjelenítésének gondolata már jó ideje foglalkoztatta György Lajost, most a gondolat az általa irányított Pedagógiai Szeminárium munkatervében tér vissza, s ez arra enged következtetni, hogy a folyóirat indításának ötlete – a szemináriumon belül is – tőle ered. Azt viszont, hogy a pedagógusok körében is megfogalmazódott ez az óhaj, természetesen, nem lehet kizárni. „A Pedagógiai Szeminárium megbeszéléseinek során több ízben szóba került a nevelés szolgálatában álló folyóirat szükségessége. Ezt a tanítóság már évek óta hangoztatja s megvalósulását kívánja. A több helyről felmerült kívánság, amint értesültünk, méltánylásra talált, s már folynak a megbeszélések és az előkészületek egy olyan nevelési folyóirat megszervezésére, amely az általános és a gyakorlati pedagógián kívül főképpen a népművelést tartaná szem előtt, programot és anyagot adva az ifjúsági egyesületek egységes és eredményes működéséhez. A pedagógiai és népművelő folyóirat, amely közös nézőpont alá fogja az erdélyi magyar katolikus nevelés kérdéseit, a terv szerint évharmados megjelenéssel, füzetenként átlagos 7 ív terjedelemben október elsején indul meg” – jelezte 1933 tavaszán az *Erdélyi Tudósító*.<sup>50</sup> A terv valóra válásáig ugyan még néhány hónapot várni kellett, de a pedagógiai és népnevelő folyóirat az elképzelések alapján indulhatott útjára 1933 október elsején.



A Majláth-Kör tevékenységét és az 1933 októberében elinduló Erdélyi Iskola című folyóiratot figyelemmel kísérve jól mutatkozik, hogy előbbi két legerősebb szemináriumának élén ugyanaz a két ember állott, akik a nevelésügyi és népnevelő kiadvány szerkesztői munkáját magára vállalta. Az is látszik, hogy György Lajos és Márton Áron *Erdélyi Iskolánál* kifejtett tevékenysége tulajdonképpen az általuk irányított szemináriumi munka „folytatása” volt – György Lajos ugyanis a folyóirat pedagógiai részének szerkesztését, Márton Áron (lásd a képen) pedig a második nagy egység, a népnevelés-rész szerkesztői munkálatait végezte. Az Erdélyi Iskola tartalmával és

külső megjelenésével szembeni igényesség folyamatosan újabb komoly munka elé állította mindkettőjüket, amit természetesen egyéb, vállalt teendőik mellett végeztek. A szociális szeminárium tevékenysége lassan megszűnt (ebben a tanévben még a Quadragesimo Anno alapján a kor társadalmi kérdéseivel, majd a kisebbségi joggal, a szövetkezeti eszmével, a katolikus államrenddel, a társadalmi szolidaritással és a cserkészlet szociálisan nevelő erejével foglalkozott,<sup>51</sup> majd a következő évtől szövetkezeti szakosztállyá alakult), ám ez közel sem jelentett „felszabadulást” Márton Áron (lásd a képen) számára – nevét ezután is ott találjuk a Majláth-Kör előadói között. Az 1933 őszi kitűzött hármas célrendszer – a korabeli iskolarendszer hibáinak vizsgálata, az új iskola elvének, a cselekvési módszernek a vizsgálata és egy olyan tanulmányi program kidolgozása, amelyik a korabeli iskola megszabott tantervében érvényre tudja juttatni az új aktív iskola elveit –,<sup>52</sup> megvalósításáról szintén György Lajos Státusnak nyújtott beszámolója tudósít: „Szóba kerültek a modern nevelési elvek s megbeszéltek, hogy ezeket miképpen lehet alkalmazni a mi életünkre és feladatainkra. Ezen kívül az egyes tárgyak didaktikája is megtárgyaltatott a munkaiskola cselekedtető módszere szempontjából. [...] Ez a munka élénk menetben haladt egész éven át hetenként két alkalommal. A hallgatók száma minden esetben 50–60 volt. Az egyes témákat tapasztalt előadók /Rass Károly, Rósz József, dr. Rajka László, Márton Áron, dr. György Lajos/ világitották meg,<sup>53</sup> majd a hallgatók termékeny eszmecserét folytattak a hallottakról”.<sup>54</sup> Ugyanakkor megemlíti azt is, hogy az – időközben útjára indult – Erdélyi Iskola pedagógiai és népnevelési anyaga „sok tanulással és útmutatással szolgált a hallgatók érdeklődésének elmélyítésére”. Folyóiratuk tehát a tanárjelöltek tanulmányozásra szánt olvasmányai közé is bekerült. Az ő érdeklődésük fokozására hirdették meg a nevelő iskolai és iskolán kívüli szerepével és a népi szellem nevelésben való érvényesülésével kapcsolatos pályázatokat is. (Ezek kiírása az Erdélyi Iskolában is megjelent.)

Az 1934/1935-ös egyetemi évben a Pedagógiai Szeminárium a gyakorlati kérdések háttérbe szorítása mellett újra az ismeretközlő előadások tartására helyezte a hangsúlyt, a tagok által választott „több műveltséget” jelszó valóra váltásának szellemében.<sup>55</sup> Az irodalomtörténeti, nemzet-történeti előadásokon kívül újdonságként jelentkeztek a természettudományi csoport (a reálszakos tanárjelöltek) részére szervezett előadásokkal, s szintén újdonságnak számított a minden katolikus egyetemi hallgató számára meghirdetett „önképzőkör” beindítása. Utóbbi keretében főleg a nagy magyar személyiségek (Zrínyi, Széchenyi, Ady stb.) munkásságáról értekeztek.

A Szeminárium szakkönyvtárát is létrehozott, és tervet dolgozott ki a végzős hallgatók elhelyezkedésének támogatására. 1933-ban a Pedagógiai Szeminárium munkatervei közé iktatta az értékes és megjelenésre érdemes régi magyar kéziratok lemásolását és kiadásra készítését. Ennek a kezdeményezésnek a célja az volt, hogy a Szeminárium tagjai előkészüljenek egy olyan munkára, amelyet

majd tanulmányaik befejeztével ők is végezhetnek tanítványaikkal a tudományos munka megismertetése és megszerettetése céljából. A kiadásra választott első ilyen munka Bölöni-Farkas Sándor Werther-fordítása, Goethe világhírű regényének első magyar nyelvű tolmácsolása volt.

A Pedagógiai Szeminárium az 1935/36-os egyetemi évvel gyakorlatilag meg is szüntette tevékenységét. A következő tanévben már a – minden katolikus egyetemi hallgató számára meghirdetett – önképzőkör keretében a nemzeti irodalommal és történelemmel kapcsolatos „kis” népnevelő előadásokat szerveztek, a teljes programtervezetben egyetlen pedagógiával kapcsolatos témát sem találni.

### Az Erdélyi Iskola – György Lajos és Márton Áron szerkesztőkkel

A nagyvonalakban már 1927-ben megtervezett, majd 1933-ban életbe hívott Erdélyi Iskola 1940 tavaszáig folyamatosan megjelent, ekkor – elsősorban a háborús viszonyok miatt – kétéves kényszerszünetre lett ítélve. 1942-től újra életre kelt, de az 1944 április–júniusi vaskos füzettel végleg eltűnt a palettáról. Meg kell említeni azt is, hogy 1947-ben Márton Áron püspök még tett egy kísérletet arra, hogy a sajtó kínálta lehetőségeket felhasználva is „nevelje” a népet, de próbálkozása nem járt nagy sikerrel. *Az erdélyi iskola időszzerű feladatai* címmel általa szerkesztett és saját kiadásában megjelentett kis brosúra már csak szellemiségében emlékeztetett korábbi, igen nívós folyóirat-elődjére. A gondolatok, tervek, s mindenek előtt a sorokból sugárzó biztatás, a töretlen hit kétség kívül a „rég” Márton Áront közvetítette, de az egyre súlyosbodó politikai helyzetben, sokféle teendőktől elfoglaltan és szerkesztőtársak nélkül az ő kezdeményezése sem jutott túl az első lapszámon.

Az Erdélyi Iskola iskolai neveléssel foglalkozó részét György Lajos szerkesztette. Ez az egység enyhe változáson ment át az első hét évfolyam alatt, majd hangsúlyozottabb alakulás következett 1942 után, illetve 1944-ben. Az első lapszám *Nevelésügy, Módszertan és Nyelvünk és Kultúránk* rovatokra tagolta ezt a részt, amelyik aztán a második füzetből a *Neveléstörténet*, az ötödiktől pedig a *Szülők Iskolája* című rovattal egészült ki. A *Nevelésügy*-rovat<sup>56</sup> rendszerint hatnyolc hosszabb, tanulmányjellegű anyagot közölt – a hét évfolyam alatt 173-at. Tematikájukat tekintve ezek az írások elsősorban a keresztény és nemzeti szellemtől áthatott (világnézeti) nevelésről, a kisebbségi életformára való nevelésről, a családi szellem neveléséről, az új nevelési irányzatokról, a nevelő jellemvonásairól, önképzésének szükségességéről, neveléslélektani kérdésekről, hazai és külföldi iskolaügyről, iskolaszövetkezeti kérdésekről, faluszervezésről és falukutatásról, cserkészetről szóltak.

Szinte minden lapszámban visszatért valamilyen formában az új, munkáltató oktatás fontossága, s bár a szerkesztők, szerzők jól ismerték az anyagi szempontból nehezen lélegző kisebbségi magyar iskolák korlátozott lehetőségeit, mégis az új elvek elsajátítására és azok saját eszközeikkel való életbe ültetésére buzdítottak. „Amikor magasabb műveltségre és jobb nevelésre törekszünk, semmi esetre sem fogjuk a régi oktatás eszményeit követni, mert ezek az eszmények egy olyan letűnt világszemléleté, amely az anyagban, a materiában és a mennyiségben vélte a dolgok lényegét meglátni. [...] A mai világszemlélet azonban már nem azt tekinti művelt embernek, aki bizonyos mennyiségű ismeret és bizonyos irányú készség felett rendelkezik, hanem az ismeretek szerzése és a készségek gyakorlása révén mélyen átszántott, kicsiszolt, kifinomodott, a szép, a jó és az igaz iránt érzékennyé vált és nemes erkölcsiséggel telített személyiséget mondjuk művelt embernek” – írta Lux Gyula 1935-ben.<sup>57</sup> Az elsődlegesen az értelem fejlesztésével foglalkozó régi iskolával állítja szembe az „új”, munkáltató iskolát, amely szintén nyújt ismereteket, „de úgy, hogy az ismeretszerzés munkája a tanuló lelkét átgyúrja, kicsiszolja, megfinomítja, nemes élmények iránt fogékonyá tegye, magasabb rendű élet iránti vágyat ébresszen, tisztultabb erkölcsi érzéket fejlesszen, vagyis az ismeretszerzésnél nem az ismeretet magát, nem a mennyiséget tartja fontosnak, hanem azt az eljárást, amellyel a tanuló veleszületett tehetségeit és képességeit, a tanuló egész lelkét személyiséggé tudja átalakítani. Ma tehát a munka minőségét helyezük előtérbe. Most már nem azt tekintjük jó tanítónak, akinek a tanítványai sokat tudnak reprodukálni, hanem aki minden tanulójának ki tudja fejleszteni a veleszületett tehetségeit, képességeit, amelyekre az életben szüksége lesz, amelyeket az életben tovább fejleszthet.”<sup>58</sup>

A folyóirat iskolai nevelőmunkához kapcsolódó első nagy egységének másik rovata a mindössze három lapszámot megért *Neveléstörténet* volt. Ez a csupán négy írást hozó rovat a második füzetben jelent meg, majd a második évfolyamtól végleg eltűnt az Erdélyi Iskolából.

Az Erdélyi Iskola első lapszámától jelen volt, és az 1940-es megszűnésig 70 alaposan kidolgozott lecketervet (vagy ahogyan a szerkesztők hívták: mintatanítás-vázlatot) hozott a lapindulás előtt komoly vita tárgyát képező *Módszertan* (később *Hogyan tanítsunk?*) rovat. A viták ellenére már az első füzetbe illesztettek didaktikai anyagot a szerkesztők. A folytatáshoz biztatást jelentettek számukra az olvasóktól kapott levelek, amelyekre közös választ fogalmaznak a második dupla lapszámban: „Mi magunk is tudatában vagyunk a módszeres rész fontosságának, s igyekezni fogunk rendszeresen, az összes tárgyakból és az összes fokozatokon, a kívánságokat kielégíteni, a legújabb módszeres elvek figyelembevételével. Már mostani számunk is emellett tanúskodik, s a jövőben is igyekszünk ennek a résznek külön figyelmet szentelni.”<sup>59</sup> Valóban, már az első lapszám módszertani anyaga a folyóirat lapjain is követni kívánt új pedagógia

szellemében íródott; György Lajos szerkesztő rövid felvezető szöveget írt hozzá: „A világháború lezajlása után ismét építő munkához fog az ember. [...] Az egyház és az iskola jobb, nemesebb, tökéletesebb embert akar. Keresi a módját annak, hogy miképpen lehetne az egymás romlására törő embert egymás javát munkáló emberré nevelni. Ez a keresés az új idők új szellemének megfelelő új iskolát teremt, amely a nyugati kultúrában már mindenütt a saját lábán járó, gondolkozó és ítélkező új ember formálásának szolgálatában áll.

Minekünk, erdélyi magyar katolikus tanítóknak az legyen az egyik fontos törekvésünk, hogy ez új idők kezdetét hirdető folyóiratunk hasábjain ismerkedjünk meg az új iskola szellemével és módszeres eljárásaival. Megköveteli tőlünk ezt a magyar tanítói kar jó hírneve, a magyar iskola érdeke és a felnövekvő nemzedékekkel szemben tartozó felelősségérzetünk.”<sup>60</sup>

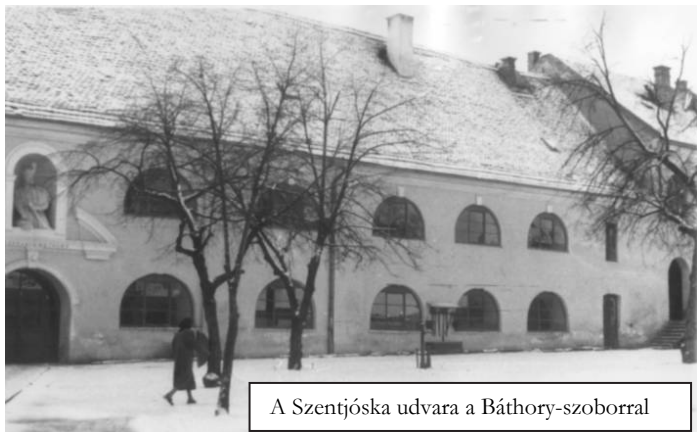
Az 1933–1940 között megjelent Erdélyi Iskola iskolai neveléssel foglalkozó első nagy egységének másik, szintén a kezdetektől létező rovata a *Nyelvünk és Kultúránk* volt. A rovat a hatodik évfolyam második füzetétől változtatott – részben – címet (*Nyelvünk és Kultúránkról Nyelvünk és Műveltségünkre*), de mindvégig fennmaradt. 1942 után azonban már ilyen jellegű írások nem kerültek az Erdélyi Iskolába. Az Erdélyi Iskola *Nyelvünk és Kultúránk* című rovata másik nagy blokkban (nyolc füzetten át közölt folytatásban) hozta a Pintér Jenő–György Lajos-féle rövid magyar irodalomtörténetet. Erre maga György Lajos adott magyarázatot a magyarországi támogatónak 1934. október 12-én írt jelentésében: „Szintén új a *Nyelvünk és Kultúránk*-rovatban a magyar irodalomtörténet összefoglaló ismertetése. Ez szokatlan pedagógiai folyóiratban, s ezért némi magyarázatot kíván. Középszkoláinkban ma az irodalomtörténetet, a legnemesebb tárgyat, mely egyedüli eszköze a magyar szellemi nevelésnek, tankönyv nélkül tanítják. Több mint három esztendővel ezelőtt az egyházak kérésére és megbízásából ez irodalomtörténet kézikönyvét elkészítettem, de a minisztérium többszöri visszautasítással engedélyezését ez év tavaszán véglegesen megtagadta. Egymásután múlnak az évek s nincs magyar irodalomtörténeti kézikönyv. Ez adta azt a gondolatot nekem, hogy az Erdélyi Iskola hasábjain közzéteszem a történetemet. Ebben az évfolyamban közlöm a VII.-es anyagot, a következő évfolyamban a VIII.-osat. Különlenyomat is készül belőle, amely legalább átmenetileg meg fogja oldani a mai nehézséget.”<sup>61</sup> A *Nyelvünk és Kultúránk* című rovat következő blokkját (a negyedik évfolyam négy füzetébe szerkesztve) a magyar helyesírásnak ajánlotta György Lajos. A négy közleményben több száz magyar szó és kifejezés helyesírását hozta, mindenképpen hasznára tanítónak és tanulóknak egyaránt. A 28 Erdélyi Iskola-füzet *Nyelvünk és Kultúránk* rovatában összesen 35 értékes írás látott napvilágot.

Szintén a folyóirat első, iskolai oktatással-neveléssel foglalkozó részéhez tartozott a második évfolyamtól indított és az 1940-es megszűnésig végig fenntartott *Szülők Iskolája* című rovat, amelyikkel kapcsolatban kettős célt

határozott meg György Lajos szerkesztő: „a szülők öntudatosítása a nevelésben, a család erkölcsi erősítése, s az iskola és a család elhanyagolt kapcsolatának kiépítése”.<sup>62</sup> A gyermeki, a szülői és a pedagógusi lélek „összefűzése” rajzolódik ki e rovat írásaiból, s éppen ezért talán itt találjuk az egész folyóirat legszebb anyagait. Az Erdélyi Iskola hat évfolyamának füzeteiben megjelent 33 kisebb-nagyobb tanulmány közül húsznak György Lajos a szerzője.<sup>63</sup> A családi neveléssel kapcsolatos rovatindító írás is az övé, majd még két lapszámban elemezte tovább a családi nevelésnek a nemzeti műveltség, illetve a lelki egészségre gyakorolt hatását.<sup>64</sup> Ezek az írások a korábban a kolozsvári Szociális Misszió Szervezete által az *Élet Iskolája* című program keretében meghirdetett, az „intelligens szülők” nevelésére irányuló előadássorozat keretében tartott beszédek szerkesztett változatai voltak.<sup>65</sup> „A ma iskolájának fontos szempontja, hogy a nevelésben a szülővel együtt körültekintően és összehangatosan dolgozzék. Csakis kettőjük közös munkájának lehet meg a kívánatos sikere. [...] Napjaink ziláltsága s iskoláink hivatása ezt a kérdést igen nagy jelentőségűnek tünteti föl. Éppen ezért külön rovatot nyitunk részére s ebben anyagot és szempontokat adunk a szülőket érdeklő nevelési kérdések megtárgyalására” – indította írását és az új rovatot György Lajos, aki a következő évfolyam négy füzetében *Amit a szülőnek tudnia kell* címmel közölt írásokat.<sup>66</sup>

György Lajos az 1940-es megszűnésig folyamatosan szerkesztette az Erdélyi Iskolát, ám az újraindításkor már nem találjuk a munkatársak sorában.

Az Erdélyi Iskola beköszöntő írásának második mondata már utal arra, hogy a folyóirat nem csak az iskolai oktatás-nevelés kérdéseit kívánja felvállalni, hanem az ezeréves intézményt „kiszélesedett hivatásának betöltésére” is edzeni akarja. A „kiszélesített iskola” programját Márton Áron hirdette meg az 1933-as gyergyószentmiklósi nagygyűlésen, majd – az ott elhangzott beszéd írott változatának közlésével – az Erdélyi Iskola első lapszámának hasábjaián is.<sup>67</sup> Márton Áron az iskolán kívüli népművelést visszkapcsolja az iskolához és annak „kiszélesített” programjába utalja. Az ő alapállása is a megértés; megérti a „gyökértelenül, a valóságos talajból kiszakadva, romboló eszmék határán a romlás lejtője felé sodródó” ifjúságot, hiszen jól tudja, hogy a harmincas évek elején fiatalokat élők



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 magyar ember felé – kéri kitárni az iskolák ajtóit. Nem egyesekben vagy kisebb csoportokban, hanem az egész erdélyi népben gondolkodik, és példaképként a dán prédikátort, Grundtwig Frederic-et állítja a nevelők elé, aki „vallón ragadta és felrázta az elalélt nemzetet”. A követésre érdemesnek tartott külföldi modellekhez hasonlóan Márton Áron az erdélyi magyar népművelést is csak vallásos alapon tudja elképzelni. Ezért a népművelő intézmények sorában első helyen említi az egyházat, s csak utána sorolja az elemi iskolát, illetve az értelmiségiek 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. „Tudom, hogy mindez munkatöbbletet, több fáradtságot, az eddigiek mellett újabb megterhelést jelent. Anyagi hasznon nincs belőle, sőt gyakran anyagi áldozatot is fog követelni. Azonban ha a sülyesztés 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 tanítótestülettel az élen felismeri hivatását, ez a csupa rongyos, de lázasszemű kis csapat a világ egyetemes borulatában is olyan keresztény életet fog itt felszítani, hogy nincs az alvilágnak az a vihara, amely be tudja kormozni, s egy népet olyan mélyre vert ezerágazású gyökérszeggel fog megkötni, hogy apái földjéről sem történelmi földindulások, sem gonosz szándékú politikai szelek nem tudják eltépni.”<sup>68</sup>

Márton Áron helyes felismerése volt a „kiszélesített iskola”, hiszen az isko-



lapadból kikerülő fiatal is nevelésre szorult, mivel fizikai, erkölcsi, lelki érettségét még nem érte igazán el. Nem beszélve azokról, akik nem, vagy csupán néhány esztendeig jutottak tanulási lehetőséghez. Márton Áron számára nemcsak a tanuló ifjúság nevelése

volt fontos, hanem a szülőké is. Az iskolai nevelés „fából vaskarika”, ha azt a gyermek otthonában a család nem igazolja és folytatja tovább. Ezért a felnőttek nevelése is döntő horderejű feladat. Az ifjúság erkölcsi züllésének is itt van a gyökere. „Panaszkodunk – újabban elég sűrűn –, hogy népünk elmaradott és rossz, hogy különösen az ifjúság elveszítette az apák tisztas erkölcsi érzékét, faji és keresztény tájékozódó képességét. Romlik s az ősök hagyományaihoz mind hűtlenebb lesz. Gyökértelenül, a vallásos talajból kiszakadva, romboló eszmék hátán a romlás lejtője felé sodródik.”<sup>69</sup> De hát lehetne másként? A kortárs ifjúság a háború esztendeiben lépett a világba. „Apja kint verekedett a nagy mézarszék valamelyik frontján. Az iskola háborús iskola volt s itthon háborús, megbomlott erkölcsök. Szülői felügyelet és rendes oktatás nélkül kezdte az öntudatos életet” – fogalmaz odébb a népneveléshez „programadónak” számító írásában.

Márton Áron az Erdélyi Iskolán keresztül is útmutatást, gyakorlati tanácsokat kívánt nyújtani az Erdélyben sokféle dolgozó, de egymásról mit sem tudó népművelőknek.

A népnevelésben következetesen alkalmazott két gyakorlati szempontot: 1. A nép lelki világképe egyszerű, de nagyfokú igényesség jellemzi. A népnevelőtől világos, szabatos és magyar beszédet kíván, mert a kritikai szellem azonnal megérzi a készületlenséget. Szakítani kell tehát a népnevelési primitivizmussal, a nyegleséggel. A népnevelés mint alkotó szellemi munka nehéz, igényes és körültekintő gondosságot és felkészülést kíván. Lelkiismeretességet az anyag megválasztásában és művészetet annak közvetítésében – ezt az Erdélyi Iskola szerkesztésében messzemenően megvalósította. Az értéket kereste és adta tovább, az emberi szellem időtálló eredményeit. 2. Másik szempontja a népnevelő szellemi magatartására vonatkozott. A nép nyelvében, zenéjében, költészetében, díszítőművészetében, építésmódjában, közösségi életformájában, gondolkodásában, világnézetében az ősi magyar kultúra emlékeit őrzi és továbbítja. A magyar hagyományoktól idegen lelkülettel rontás nélkül nem lehet közeledni a néphez. A népnevelőnek erősítenie kell a gyökereket, miközben a műveltség terén haladást hirdet.

Márton Áron, a népnevelő nem elégedett meg a pusztába kiáltó meddő szerepével. Tenni kívánt, gyakorlati formákat keresett. Az Erdélyi Iskola hasábjain a népnevelés gyakorlatát szolgálta minden: irodalom és történelem, földrajz és népismeret, tudomány és művészet. A nép természetét, hajlamait és gondolatvilágát nem hosszas figyelés után ismerte meg, ő a nép életét élte, természetét magában hordozta, hajlamai abból sarjadtak, gondolatvilága „népi” alapokra épült.

Népnevelő rendszerét Venczel József későbbi tanulmánya<sup>70</sup> alapján a következőképpen foglalhatjuk össze. A népnevelés célja kettős: gyarapítani az egyéni, társadalmi műveltséget, tökéletesíteni az individuumot és a társadalmi viszonyokat.

1. Egyéni műveltségre mindenkinek joga van. Az értelem művelése a népnevelés feladati között is az első helyen áll. Népünket meg kell tanítani gondolkodni, hogy az összevisszaságban tudjon eligazodni. Ismereteit gyarapítani kell hivatása körében is. A tudás átadása mellett a népnevelés az akarat és kedély tökéletesítését sem hanyagolhatja el.

2. A társadalmi vonatkozások az ember társas természetéből következnek. Első helyen a családi érzés és családias gondolkodás nevelése áll. Második feladat a honismeret bővítése. A honismeretnek gyökérfő ereje van. A népnevelés társadalmi irányban harmadik feladata és egyben legmélyebb értelme, hogy nemzetté nevelje azokat, akiket a közös származás, nyelv, történelmi múlt, közös műveltség és közös sors összeköt. Jól tudta, hogy leghatékonyabb nemzetalkotó és fenntartó erő maga a kultúra: a nemzet kultúrájában él. „Minden nép annyit ér, amennyi értéket magából ki tud termelni. S addig él, ameddig életét a saját erejével tudja táplálni.”<sup>71</sup>

A népművelés feladatainak megvalósítására elsősorban az egyház hivatott. Ezt bizonyítja az egyház több évszázados praxisa is. „A nép, amelyik a természetben él, és a természet erőit közvetlen közletről szemléli, lelke mélyén mindig vallásos. [...] Ha jót akarunk, ne rontsuk mi se őt. Népművelést csak az csináljon, aki maga is lelke mélyéig vallásos.”<sup>72</sup> Másodsorban az elemi iskola az a természetes alap, melyre a népnevelés ráépülhet. Sem a templom, sem az iskola önmagában nem elég, sem a pap, sem a tanító nem tett meg kötelességét, ha az iskola, illetve a templom falai közt marad. A nevelés mind az iskolában, mind az iskolán kívüli népművelés keretében csak akkor eredményes, ha támogatja a család. A nevelőnek, bármilyen címen és bárhol működjek, tisztában kell lennie az erdélyi iskola sajátos hivatásával, minden egyes iskolának és minden egyes nevelőnek az előírásokkal meghúzott munkakörön túl a lehető legnagyobb sugarú területet kell átfognia, hogy megtegye azt a kötelességét, melyet helyzetünk és az idők parancsolnak. A népnevelés harmadik tényezője a társadalom értelmiségi rétege. Az értelmiségi kötelessége szerzett tudását népe érdekében önzetlenül értékesíteni. „Ha nem lesz vezető rétegünk, mely az erkölcsi felelősség eleven tudatával él és tanít a nép között, s ha népünk, tudatlansága következtében, a hajszás életversenyen alul marad, ha műveltségében megfogyatkozik, ha múltjának az emlékeit nem tudja átvenni, s nem lesz számára lehetséges, hogy belső gazdagságának kibontott pompázatában rangosan, egyenlő félként jelenhessék meg a többi népek között, a kultúrtenyészet kellős közepén bűnökbe nyomorodik, lelkileg is elbitangolódik.”<sup>73</sup> Az egyesületek nem járhatnak külön utakon, a gazdasági és közművelődési szervek nem követhetnek külön célokat, amint nem lehet eziránt közömbös a sajtó sem. Az EMKÉ-nek (Erdélyi Magyar Közművelődési Egyesület) lenne feladata, hogy a különböző szervezeteknél folyó népnevelői munkát irányító módon kézbe vegye, az egyetemes érvényű szempontokat világosan megfogalmazza, a tennivalókat felmérje, tervet készítsen,

a végrehajtáshoz eszközöket adjon és a munkát számon kérje. Az Erdélyi Iskola kezdettől fogva ennek a központosító szándéknak a szolgálatában állt, megfelelő közművelődési anyaggal látta el az egyesületeket, ápolta a közösségi lelkiéletet.

Márton Áron az általa meghirdetett népnevelési terv szolgálatába állította az Erdélyi Iskola második részét, abban füzetenként hat-hat előadásvázlatot és különféle tanácsokat hozva az iskolán kívüli nevelést felvállalóknak. „Lapunknak ez a második része az egyesületi vezetőket akarja lelkes és fáradságos munkájukban támogatni” – fogalmazott az első Erdélyi Iskola-füzet *Népnevelés*-részének felvezető szövegében. Az első Erdélyi Iskola-füzet e népnevelési program végleges formáját hozta. Egy dupla lapszám hat, különböző területekről válogatott előadási anyagot közölt, melyeket egy, általában a népnevelési munkát segítő írás vezetett fel. A bevezető írások többsége az előadások tartásához, dalárdák, énekkarok vezetéséhez, általánosságban a népneveléshez, a néprajzi gyűjtéshez kapcsolódott, de kerültek ide a szövetkezetek alakításáról, a szülői társulatok működéséről, a gyermekek olvasmányairól és más témákról szóló anyagok is, sőt közöltek munkaterveket is.

Az Erdélyi Iskola első hét évfolyama *Népnevelés* című nagy részének három rovata volt: az *Előadások*, az *Ünnepnapok* és a *Melléklet*. Az 1940-es megszűnésig kiadott 28 füzetben 153 előadási anyag jelent meg. Az első négy évfolyam során minden dupla számban ott volt a hat hosszabb anyag, majd az ötödik évfolyam harmadik füzetétől hat dupla számon át csak öt, a megjelenés utolsó évében pedig három alkalommal négy, egyszer pedig csak a tervezett fele – három előadási anyag volt olvasható. A rovat „gyengülése” minden bizonnyal Márton Áron egyházi teendőinek sűrűsödésével magyarázható. Ugyanilyen tendencia tapasztalható az *Ünnepnapok* és a *Melléklet*-rovatok esetében is.

1942 után már nem voltak rovatai a *Népnevelés*-résznek.

A huszonnyolc füzetbe 24 magyarságtörténettel kapcsolatos előadásvázlat került, melyek nagyjából a kereszténység kezdetétől a török megszállás idejéig terjedő évszázadokat fogták át. Az előadások rendszerint egy-egy kiemelkedő személyiség tevékenysége köré voltak felépítve, kimondva vagy kimondatlanul is példaképként állítva őt az előadások hallgatói elé. Magyar irodalomhoz kapcsolható anyagból az 1940-es megszűnés előtt 18-at, 1942 után pedig mindössze kettőt találunk. Mindkét időszakban elsősorban a legismertebb írók, költők (pl. Arany János, Petőfi Sándor, Fazekas Mihály, Vörösmarty Mihály, Kölcsey Ferenc) híres műveinek közlésére törekedtek.

Meglehetősen sok volt a népnevelési részben az anatómiai–egészségvédelmi előadásvázlat is, amit elsősorban az erdélyi nép igen alacsony egészségi mutatói indokoltak. Megjegyzendő, hogy ilyen jellegű anyagok Márton Áron püspökké választása után már alig-alig lelhetőek fel az Erdélyi Iskola első sorozatának füzeteiben.

Az erdélyi magyar kisebbség életéhez különösen nagy segítséget jelentettek a jogi kérdésekkel foglalkozó közlemények, ill. előadásvázlatok. A megszűnés előtti idő nyolc olyan alapos jogi leírást hozott, hogy azokat bármelyik, a jogtudományban járattan népnevelő is könnyen megtanulhatta és elmondhatta közönségének.

Mivel az új pedagógia a családi nevelésre irányította a figyelmet, az Erdélyi Iskola különösen nagy hangsúlyt helyezett arra, hogy a szülőknek komoly irányítást adhasson a gyermeknevelés tekintetében. A Márton Áron püspök előtt tisztelgő lapszám<sup>74</sup> több írása is méltatólag szól az ő lapszerkesztői, nevelői munkájáról. A népnevelési rész egyik felvezető szövege azt említi, hogy Márton Áron népnevelési tervében „a legfontosabb részt a szülői értekezletek intézményére ruházta, mert az iskolák ajtajainak szélesre tárása csak ezek segítségével valósítható meg”.<sup>75</sup> Majd azt is felfedi, hogy az ő közbenjárására foglalta körlevélbe Mailáth püspök a szülői értekezletek tartásának kötelezővé tételét.<sup>76</sup> Ezekhez az Erdélyi Iskola hasábjain is közölt iránymutató írásokat, s a népneveléssel kapcsolatos részben kész előadásvázlatokat is. (Az ilyen jellegű írásoknál külön megjelölést használt.) A gyermeknevelés témaköréhez kapcsolódó írás a hatodik évfolyam utolsó füzetében jelent meg utoljára, s ez azt mutatja, hogy a Márton Áron után következő szerkesztők egyike sem tulajdonított jelentőséget ennek a kérdésnek. Az ő idején viszont 17 ilyen jellegű előadásanyagot hozott az Erdélyi Iskola, melyek közül 12 címe alá illesztették a „szülői értekezet” megjelölést. A jelzett írások közül 14 kifejezetten a gyermek nevelésével, kettő a szülőkkel, egy pedig az iskola és a szülői ház kapcsolatával foglalkozott. Az előadásvázlatok közé hét darab, ház körüli, kertbéli teendőkkal, nyolc néprajzzal, faluval, hat földrajzzal, hat Erdéllyel kapcsolatos hosszabb előadási anyagot közölt. Az említettekén túl több általános ismeretterjesztő és egy-egy hivatással, közösségi szellemmel, hadkötelezettséggel kapcsolatos anyag is olvasható volt az Erdélyi Iskola népneveléssel foglalkozó részében. Cikket szenteltek Hitler, Mussolini rendszerének, valamint a kommunista ideológia ismertetésének is.

A folyóirat második egységében kapott helyet az ünnepnapokhoz kapcsolódó, hosszabb írások, előadásanyagok, verseket közlő *Ünnepnapok* c. rovat és a kottákat, majd különféle gyermekjátékokat és kézimunkákat hozó *Melléklet*. Előzőbe 53, utóbbiba pedig 119 anyagot szerkesztett Márton Áron (illetve szerkesztő-utódja). Az évi négyszeri megjelenés miatt az ünnepi írások elsősorban a karácsony-újév, húsvét, anyák napja, fák és madarak napja, Krisztus Király és halottak napja ünnepekhez kapcsolódtak. Mellékletként több értékes betlehemes játékot és népdalkottát közöltek. A harmadik évfolyam második füzetétől kezdődően a Melléklet alrovataként jelentkezett a *Játéksarok*, majd a negyedik évfolyam első füzetétől a *Kézimunka*, melyek az első sorozat minden füzetében gazdag anyagot hoztak. Az 1942-es újraindításkor ezeket a rovatokat sem élesztették már újra.

## Összegzés

Tanulmányunkat György Lajos 1927-ben írt helyzetelemző tanulmányának ismertetésével indítottuk. Az említett írásban a szerző túllép a problémák számbavételén és megoldási javaslatokat is hoz. Ezek maradéktalan megvalósításának főként a politikai és gazdasági helyzet szabott gátat, de mindaz, ami mégis létrejött (a Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriuma, a kolozsvári Lyceum-könyvtár, a katolikus Majláth-Körön belüli szemináriumi élet és az Erdélyi Iskola című nevelésügyi és népnevelő folyóirat) nagyban hozzájárult a két világháború közötti erdélyi magyar fiatal magyar értelmiség identitástudatának és szerepvállalásának alakításához. Ennek a munkának György Lajos mindvégig irányítója volt, ám az 1931/32-es egyetemi évtől mellé emelkedett a katolikus egyetemi ifjúság lelki vezetésével megbízott Márton Áron. Kettejük szellemi, lelki egysége (és nem utolsó sorban barátsága) termékenyítőleg hatott munkájukra, melynek célja – a kolozsvári tevékenységeken túlmenően – az egész erdélyi magyar társadalom nevelése volt.

## Jegyzetek

<sup>1</sup> Vö.: *Magyar Kisebbség*, 1929, 13. sz. 489.

<sup>2</sup> Gyulafehérvári Érseki Levéltár (a következőkben: GYÉL), VI. 11/b. 4. d. 18. cs. – 1927. február 12. György Lajos, *A magyar tudományosság és a magyar tanárképzés jelenlegi helyzete és feladatai Erdélyben*.

<sup>3</sup> A kultúrprogram pontjai közé sorolja az iskolafenntartás anyagi, a vezetés, ellenőrzés, felügyelet szellemi kérdéseit, a tanári képzés és tanári szukreszcencia biztosítását, a még mindig sok tárgyból hiányzó tankönyvek írását, a meglévők bírálatát, a módszer kérdését, az iskolai élet belső rendjének és működésének kérdéseit, a rendtartást, a tanulók számának biztosítását, a propaganda megszervezését.

<sup>4</sup> Ezt a tervet gondolja tovább később Venczel József az általa meghirdetett Collegium Transilvanicum-mal. (Vö.: Venczel József: *Collegium Transilyanicum. Az értelmiség-nevelés feladatai*. In: *Erdély Iskola*, 1935/36, 5–6. sz., 305–310.)

<sup>5</sup> György Lajos 1927 márciusa és 1928 novembere között tartózkodott Németországban.

<sup>6</sup> Vö. GYÉL, VI. 11/a. 1. d. – Budapest, 1935. április 11. György Lajos, *Önéletrajz*.

<sup>7</sup> GYÉL. VI. 11/a. 1. d. – Budapest, 1935. április 11. György Lajos, *Önéletrajz*.

<sup>8</sup> 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.

<sup>9</sup> 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.) A NIT tevékenységéről lásd: MOL, K 437. 1927–2–227. f. 51–64. – *A Népies Irodalmi Társaság Politikai Osztályának tájékoztatója a romániai magyarság megszervezéséről és a népkisebbség helyzetének tanulmányozásáról (1924)*.

<sup>10</sup> GYÉL, VI. 11/b. 4. d. 19. cs. – *Jegyzőkönyv a Kolozsvári Magyar Egyetemi Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1929. október hó 4-én de. 11 órákor a Lyceum-Könyvtárban tartott értekezletéről.*

<sup>11</sup> Az ágostai hitvallású evangélikus egyház 1930. februárjától vállalt képviselést – Járosi Andor kolozsvári lelkész által – a Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriumának Felügyelő Bizottságában. Addig csak a katolikus, református, unitárius egyház képviselői vettek részt a vezetésben. (Vö. Erdélyi Katolikus Státus Levéltára (a következőkben: EKSL), IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 837/1930. – *Jegyzőkönyv a Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Tanulmányi Felügyelő Bizottságának 1930. február hó 5-én du. 6 órákor a Lyceum-Könyvtár nagytermében tartott ezidei VI. értekezletéről.*)

<sup>12</sup> Tanulmányi igazgatósága idején György Lajos mindvégig kiemelt módon foglalkozott a leendő tanármenzédék sorsával. A szemináriumi előadásokkal, külföldi továbbképzési lehetőségek szerzésével, pályázási lehetőségek meghirdetésével (szervezőként és adományozóként valamennyi kiírásához hozzájárult) elsősorban őket kívánta megcélozni.

<sup>13</sup> EKSL, IV/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 3118/1928. – 1928. december 14. *Jelentés a Báthory–Apor Szeminárium tanárjelöltjeiről és tanulmányi ügyviteléről*, 1–2.

<sup>14</sup> EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 3118/1928. – 1928. december 14. *Jelentés a Báthory–Apor Szeminárium tanárjelöltjeiről és tanulmányi ügyviteléről.*

<sup>15</sup> A könyvtár korábban is a felsőoktatás ügyét szolgálta, de az 1870-es évek elejétől, az Egyetemi Könyvtár megnyitásakor zárt könyvtárrá nyilvánították.

<sup>16</sup> Vö. György Lajos, *A kolozsvári római katolikus Lyceum-könyvtár története (1579–1948)*. (GYÉL, VI. 11/b. 2. d. 8. cs.)

<sup>17</sup> *Intézményeink*. In: *Erdélyi Tudósító*, 1932. 10. sz. 383.

<sup>18</sup> Az 1948-as államosításig a Lyceum-könyvtárnak 50 ezer kötete, 80 ősnymotatványa és 350 darab 1711 előtről származó könyve volt.

<sup>19</sup> GYÉL, VI. 11/b. 6. d. 36. csomag. – 1930. május 21. György Lajos, *Jelentés a Kolozsvári Magyar Egyetemi Hallgatók Szemináriumára és Felügyelő Bizottsága tevékenységéről.*

<sup>20</sup> György Lajos könyvtárigazgató munkáját főként Venczel József, Kekel Béla és Blédy Géza egyetemi hallgatók segítették a kezdeti időben, később mindhárman tudományos munkát végeztek.

<sup>21</sup> EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 156/1930. – *Jegyzőkönyv a Kolozsvári Egyetemi és Főiskolai Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1929. évi december hó 30-án de. 11 órákor a Lyceum-Könyvtárban tartott ezidei IV. értekezletéről*, 8.

<sup>22</sup> EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 1836/1930. – *Jegyzőkönyv a Kolozsvári Egyetemi és Főiskolai Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1930. július hó 4-én du. 6 órákor a Lyceum-könyvtár nagytermében tartott ezidei X. – záró – értekezletéről*, 22.

<sup>23</sup> EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 1493/1931. – *Jegyzőkönyv a Kolozsvári Egyetemi és Főiskolai Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1931. július hó 3-án du. 6 órákor a Lyceum-könyvtár nagytermében tartott ezidei V. – záró – értekezletéről*, 15.

<sup>24</sup> GYÉL, VI. 11/b. 2. d. 8. cs. – György Lajos, *A kolozsvári római katolikus Lyceum-könyvtár története (1579–1948)*.

<sup>25</sup> A levél teljes szövege megtalálható: GYÉL, VI. 11/b. 4. d. 19. cs. – *Jegyzőkönyv a Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Tanulmányi Felügyelő Bizottságának 1931. július 3-i értekezletéről.*

<sup>26</sup> Vö.: *Jegyzőkönyv a Kolozsvári Egyetemi és Főiskolai Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1930. február hó 5-én du. 6 órakor a Lyceum-könyvtár nagytermében tartott ezidei VI. értekezletéről*, 3. (EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapsz. 837/1930.)

<sup>27</sup> GYÉL, VI. 11/b. 6. d. 37. cs. – 1934. november 27. György Lajos, *Jelentés a kolozsvári Szemináriumról*.

<sup>28</sup> Puskás Lajos tevékenységéről lásd: Bacsó István, *Puskás Lajos*. In: Reisinger László András – Kosztin Péter (szerk.), *A kolozsvári piarista öregdiákok emlékkönyve*, Kolozsvár, 1992, 121–123.

<sup>29</sup> GYÉL, VI. 11/b. 4. d. 25. cs. – György Lajos, *Jelentés a Báthory–Apor Szeminárium 1931/32. évi tanulmányi állapotáról*, 3.

<sup>30</sup> GYÉL, VI. 11/a. 1. d. – Budapest, 1935. április 11. György Lajos, *Önéletrajz*.

<sup>31</sup> Mivel a kolozsvári egyetem mindvégig nem engedélyezte a magyar egyetemi hallgatók diákegyesületének megalakítását, az ifjúság erős felekezeti szervezkedésbe kezdett. A Népszövetség Egyetemi Hallgatók Szakosztályának megalakulása után a református Ifjúsági Keresztény Egyesület is bevonta az egyetemi hallgatókat a számukra kitágított munkaprogramjának keretébe. Az unitárius egyetemisták a Dávid Ferenc Egyetbe tömörültek. A felekezeti ifjúsági egyesületek néha értelmetlen versengésbe kezdtek egymással. (Vö.: Dsida Jenő, *Az erdélyi ifjúsági mozgalmak versengései*. In: *Erdélyi Tudósító*, 1933. 6. sz. 365–372.)

<sup>32</sup> *Erdélyi Fialatok*, 1930. 6. sz. 103.

<sup>33</sup> Vö.: *Erdélyi Fialatok*, 1930. 2. sz. 31–32.; 3. sz. 48.; 4. sz. 34.

<sup>34</sup> *Erdélyi Fialatok*, 1930. 6. sz. 103.

<sup>35</sup> Vö.: *Erdélyi Fialatok*, 1931. 1. sz. 24.

<sup>36</sup> Egyesületi főtitkári minőségében Venczel József vitadélutánra hívta meg a gyulafehérvári püspökségen szolgálatot teljesítő Márton Áront, aki előadást tartott az egyetemi hallgatóknak. Az esemény sikerén felbuzdulva Venczel és György Lajos küldöttséget menesztettek Gyulafehérvárra a következő kéréssel: „A jelenlegi kolozsvári katolikus egyetemi hallgatószám számára a korszerű kérdések és világnézeti eszmék keresztény képviselőjére egy, a főiskolai ifjúságot vezető egyéniségre van szükség, melyre minden tekintetben az eszmék és irányzatok harcában a legkorszerűbbnek és legalkalmasabbnak Márton Áron gyulafehérvári püspöki titkárt tartjuk. Ezért kérjük az Egyházmegyei Hatóságot, szíveskedjék az Ő személyében főiskolai vezetőt, prézest kinevezni.” (idézi: Antal Árpád, *Venczel József élet-példája*. In: *Keresztény Szó*, 1993. 11. sz. 19.) A kérésnek eleget téve, Mailáth püspök Kolozsvárra engedte Márton Áront, aki a korábban lemondott Patay József helyére lépve átvette az Egyetemi és Főiskolai Szakosztály igazgatását.

<sup>37</sup> Vö.: Márton Áron, *Világnézeti függetlenség*. In: *Erdélyi Tudósító*, 1932. 10. sz. 397–399.

<sup>38</sup> A *Magyar Kisebbség* szerkesztője, Jakabffy Elemér is átengedett a fiataloknak egy számot (1933. 3–4. sz.), lemondva minden szerkesztői cenzúráról. Az itteni szerkesztőbizottság magját Venczel József, Vita Sándor, Albrecht Dezső alkották. Az említett sikeres próbálkozások már előre vetítették a későbbi „saját” folyóiratok, az *Erdélyi Iskola* és a *Hitel* megjelenését.

<sup>39</sup> A Szakosztály 1930–1934 közötti tevékenységéről hű képet rajzol az *Erdélyi Fialatok Egyesületi Élet* című rovata. Megjegyzendő, hogy a világnézeti viták elmérgesedése (az 1931 őszi megrendezett főiskolai konferencia) után már alig-alig találni katolikus híreket az *Erdélyi Fialatokban*.

<sup>40</sup> Vö.: *Erdélyi Fialatok*, 1931. 8–10. sz. 162.

<sup>41</sup> Vö.: Venczel József, *Márton Áron és az ifjúság*. In: *Az Apostol*, 1938. 41. sz. 3.

<sup>42</sup> Vö.: *Erdélyi Fiatalok*, 1932. 6. sz. 115.

<sup>43</sup> EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 3173/1932. – 1932. december 28. *György Lajos jelentése a pedagógiai szeminárium munkájáról*.

<sup>44</sup> Uo.

<sup>45</sup> *Majláth-Kör. Az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség Egyetemi és Főiskolai Szakosztálya*. In: *Erdélyi Tudósító*, 1933. 5. sz. 293–298.

<sup>46</sup> 1933. április 5-én a Státus Igazgatótanácsának gyűlésén a Pedagógiai Szemináriummal kapcsolatosan elfogadták a javaslatot, mely szerint a Szeminárium előadásai kötelező jellegűek a Báthory–Apor Szeminárium minden tanárjelöltje számára, a státusi tanintézeteknél pedig csak azok nyerjenek tanári alkalmazást, akik a Pedagógiai Szeminárium foglalkozásainak végig részt vettek. Vö.: *Az Erdélyi Római Katolikus Egyházmegyei Tanács igazgatótanácsának 1933. április 5-i gyűlésén felvett jegyzőkönyv*, 178. 675. sz. bejegyzés (EKSL, IV. 4/a., Jegyzőkönyvek – 83. kötet: 1932–1933.)

<sup>47</sup> Az érdeklődés felkeltésében minden bizonnyal szerepet játszott a Lyceum-könyvtár is, ahol a legtöbb tanárjelölt gyakran megfordult és a szakosztály priorjával, illetve ifjúsági vezetőjével személyesen is találkozhatott.

<sup>48</sup> „Részünkről a munka csakis a legmesszemenőbb elismerést érdemli. Igazgatótanácsunk tehát pedagógiai szeminárium előadóinak elismerő, hálás köszönetét nyilvánítja azzal a kéréssel dr. György Lajos igazgató úrhoz, hogy a megkezdett munkát a tervbe vett többi tételek ily szakszerű tárgyalásával tovább folytatni szíveskedjék” – fogalmaz a Státus Igazgatótanácsának 1933. január 11-i ülésén felolvasott jelentés. (EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 70/1933. – *Jelentés a Státus Igazgatótanácsának 1933. január 11-i ülésére*.)

<sup>49</sup> Bár megígérte a támogatást a Státus – amint az a későbbiekben részletesen bemutatásra kerül – sem a tanárok és tanítók szociális továbbképző tanfolyamához, sem a pedagógiai folyóirat indításához nem tudott hathatós segítséget nyújtani. A szervezők kitartását és ügyességét dicséri, hogy mindezek ellenére mindkettőt megvalósították.

<sup>50</sup> *Pedagógiai és népművelő folyóirat*. In: *Erdélyi Tudósító*, 1933. 5. sz. 309.

<sup>51</sup> Vö.: *Főiskolás Élet*. In: *Erdélyi Fiatalok*, 1933. 4. sz. 108.; *A főiskolás egyesületek munkája*. In: *Erdélyi Fiatalok*, 1934. 1. sz. 29.; *Főiskolás Élet*. In: *Erdélyi Fiatalok*, 1934. 4. sz. 133–134.

<sup>52</sup> Vö.: *Körkép a főiskolás kérdésekről az új tanév kezdetén*. In: *Erdélyi Fiatalok*, 1933. 3. sz. 85–86.

<sup>53</sup> Az ő neveik is visszaköszönnek az Erdély Iskola oldalairól.

<sup>54</sup> EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 1752/1934. – 1934. augusztus 1. *György Lajos jelentése a Pedagógiai Szeminárium 1933/34. évi működéséről*.

<sup>55</sup> Vö. *Kelemen Béla tükári jelentése a Majláth-Kör 1934/35. évi munkájáról*. 1935. május 26. (EKSL, IV. 4/b. 408. d. 3170/1932. alapszám, 1304/1935.)

<sup>56</sup> A harmadik évfolyam első füzetétől György Lajos egyetlen dupla lapszám erejéig Nevelésügy-ről Oktatásügy-re változtatta a rovat címét. Ugyanekkor változott a fejléc is, a „katolikus nevelésügyi folyóirat” alcímet „oktatásügyi és népnevelő folyóirat”-ra cserélték. Értelmetlennek tűnik az „oktatásügyi” jelző bevezetése, mikor szerkesztők, szerzők kezdetől a nevelés elsődleges fontosságát hangsúlyozták. Ezt felismerve a rovatcímet gyorsan visszaváltoztatták, ám a folyóirat alcíme még tíz füzetben át ugyanez maradt. Ennek oka talán az volt, hogy kerülni akarták a címben a „nevelés” szócska ismétlődését. Az ötödik évfolyam utolsó dupla lapszámától kezdve azonban mégis változtattak, innen „neveléstudományi és népnevelő folyóirat”-nak nevezték az Erdélyi Iskolát.

- <sup>57</sup> Lux Gyula, *Munkaiskola és a tanítói önképzés*. In: *Erdélyi Iskola*, 1934/35. 3–4. sz. 143.
- <sup>58</sup> Uo., 143–144.
- <sup>59</sup> *Többeknek* (Üzenetek és Tanácsok-rovat). In: *Erdélyi Iskola*, 1933/34. 3–4. sz. 158.
- <sup>60</sup> Felvezető szöveg Paál Elek *Beszéd és értelemgyakorlat az új iskola módszere szerint* című írása előtt. In: *Erdélyi Iskola*, 1933/34. 1–2. sz. 22.
- <sup>61</sup> GYÉL, VI. 11/b. 4. d. 19. cs. – 1934. október 12. György Lajos, *Jelentés az Erdélyi Iskola második évfolyamáról*.
- <sup>62</sup> Uo.
- <sup>63</sup> György Lajos talán azért írt álnéven is, hogy egy-egy Erdélyi Iskola-füzetben belül ne jelenjen meg több alkalommal a neve, így ne legyen szembetűnő az ő szellemi iránymutatása. Másik két álneve: Magyar Tamás, illetve Kolozsváry Kolos. Előbbin 12, utóbbin két írást tett közzé a lapban.
- <sup>64</sup> Vö.: Vásárhelyi Lajos, *A család és a nevelés*. In: *Erdélyi Iskola*, 1934/35. 1–2. sz. 36–39.; *A család és a nemzeti kultúra*. In: *Erdélyi Iskola*, 1934/35. 5–6. sz. 296–298.; *A család és a lelki egészségügy*. In: *Erdélyi Iskola*, 1934/35. 7–8. sz. 410–412.
- <sup>65</sup> Ennek a rendezvénynek a keretében – mások mellett – Márton Áron is előadást tartott. Az ő három beszéde a házasság gondolata köré épült. (Vö.: *Élet Iskolája*. In: *Erdélyi Iskola*, 1933/34. 7–8. sz. 391.)
- <sup>66</sup> Vö.: Vásárhelyi (György) Lajos, *Amit minden szülőnek tudnia kell*. In: *Erdélyi Iskola*, 1935/36. 1–2. sz. 23–26.; 3–4. sz. 174–177.; 5–6. sz. 319–321.; 7–8. sz. 465–467.
- <sup>67</sup> Márton Áron, *A kiszélesített iskola*. In: *Erdélyi Iskola*, 1933/34. 1–2. sz. 5–8.
- <sup>68</sup> Uo.
- <sup>69</sup> Márton Áron, *A kiszélesített iskola*. In: *Erdélyi Iskola*, 1933/34. 1–2. sz. 6.
- <sup>70</sup> Venczel József, *Márton Áron püspök népnevelő rendszere*. In: *Erdélyi Iskola*, 1938/39. 5–6. sz. 363.
- <sup>71</sup> Márton Áron, *A kiszélesített iskola*. In: *Erdélyi Iskola*, 1933/34. 1–2. sz. 8.
- <sup>72</sup> Uo.
- <sup>73</sup> György Lajos, *Márton Áron – Erdély nevelő püspöke*. In: *Erdélyi Iskola*, 1938/39, 5–6. sz. 287.
- <sup>74</sup> Az Erdélyi Iskola 1938/39. 5–6. teljes dupla számával „tiszteletgett” Márton Áron püspök előtt.
- <sup>75</sup> *Szülői értekezlet*. In: *Erdélyi Iskola*, 1938/39. 5–6. sz. 384.
- <sup>76</sup> Vö.: Mailáth Gusztáv Károly püspök 1934. évi X. számú körlevele.

## Erdélyi Iskola

Folyóiratunk az erdélyi katolikus és magyar iskola érdekeinek szolgálatában indul útjára. Ezt a közel ezeréves intézményünket s művelődésünk hagyományait akarjuk támogatni, belsőleg erősíteni és kiszélesedett hivatásának betöltésére edzeni.

Az erdélyi iskola életében közel másfél évtized óta múltunkban nem ismert küzdelmek, erőfeszítések és átalakulások folynak. Eddig a mentési munkálatok, az iskolánk alapjainak aláfúrása következtében megrendült falak kétségbeesett támogatása kötötték le minden erőnket. Sem az idők, sem helyzetünk új sajátos feladatainak megvizsgálására külön gondot nem fordíthattunk.

Nem ismerhettük meg az iramos évek forgotagában a nevelés terén is kitisztult újabb irányokat. Külső körülmények több nyomással kényszerítették reánk a harcot a puszta létezésért. S ez lefoglalt.

Társadalmunkat ugyanaz a szellem, amelyik kifosztotta, tovább fosztogatja. Tépi lelkében azokat a szálakat, amelyek talajhoz kötötték, melyek népi életét és a múltban is mindig az újraéledés erőit jelentették. S népünk Erdély földjén a felgerjedt nem jó szándékok szabad zsákmányaként elhagyatva vergődik.

A valóságos élet nagy próbája alatt a csinált és hangzatos rendszerek összehullottak. Talán a római birodalom és életfelfogás omlása óta ekkora romhalmoz nem borult a világra, Tudományok, művészetek, gazdasági életünk, társadalmi berendezkedésünk s a nevelés is válságban vannak.

Az Erdélyi Iskola az ezekből következő feladatok megoldásának segítő szándékával indul nevelésünk szolgálatában.

Külső körülmények tájékozódásunk körét szűkre fogják, a tanulás lehetőségeit kevesbíti szegénységünk is, mégis lépést akarunk tartani az időkkel, s hogy erdélyi hivatásunknak megfelelően taníthassunk, erőfeszítések árán is tanulunk.

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 meglévő sok nemes törekvést elmélyítve, rendszerrel, egységes irányítással, népi közösségünk javára szolgáló gymozdulatú magyar cselekvéssé fogja.

Az elkínzott világ reménysége a katolicizmus életerejének felszabadult erős áramlása. Ebbe kapcsolódunk bele. Nyugaton már az élet minden síkján érvényesül átütő ereje. A pogány íű nevelési rendszerek és elvek meghaltak vagy haldokolnak. A katolicizmus eszméivel, gondolataival jövünk, eligazító biztos irányát hozzuk és követjük, hogy a mai zűrzavar után legalább a jövő nemzedék számára az emberségesebb állapotokat előkészítsük.

*A szerkesztők*

*Erdélyi Iskola, 1933/34, I. évf. 1–2. sz., 1. p.*

## Márton Áron

### Ugartörés előtt

Az Erdélyi Iskolát egy évvel ezelőtt az a szándék indította útnak, hogy szavak s a már végzetessé váló ernyedtségünket még takargató sirámok folytatása helyett végre kézzelfogható, komoly cselekvés, munka, tett legyen. Az a fölismerés lökte létbe, hogy a kifelé folytatott, reánk kényszerített harcban egyszer úgyszólván felbukunk, ha csak sopánkodunk, ravatalra kerülünk. s a nemzeti gyász-nak annyi fölösleges érzéssel és magunk sajnálásával szövögetett fátyolát ráte-ríthetjük a magunk s népünk koporsójára, ha életünk mélyeiből a megújító for-rások erőit föl nem fakasztjuk.

A munkát hitünk szerint ott fogtuk meg, ahol kellett. Elemi iskoláink népfő-iskolák voltak és azok maradtak, de pusztán név szerint, csak azzal a múltból át-örökölt szűkebb tevékenységi körrel, amely iskolás rendszerben szükséges ismereteket közölt ugyan, az igazi népművelésig azonban nem jutott el. Középisko-láink, ugyancsak a rendszer hibájából, kisebbségi sorsunk ideje alatt is, a régen rokkanttá lett intellektualizmus terheltével folytatták működésüket. A túlzó egyediségre hajlamos múltban születtek s napjainkig öncélú, önmagáért való, a népi közösség nagy érdekeitől eltávolodott kisebb réteg tenyésztelpei maradtak.

Sajnos, nem szólam, hanem komor ítélettel terhes szomorú tény, hogy né-pünk művelése és nevelése az Árpádok korával lezáródott. Egyetemes szándé-kú, tudatos és nagyvonalú népművelés az országépítő Árpádok merész terveinek akaratos valószínűsítése óta nem volt. Körülményeik nehézsége mellett is tömegek átfogása felé kinyúló népművelést utoljára ők csináltak. A szerzetes-rendek, melyeket egymásután telepítettek be és nagy kiváltságokkal láttak el, nemcsak ígét hirdettek, a káptalani és plébániális iskolák, melyeket kemény tör-vények kényszere tartott, nemcsak betűvetést és számolást tanítottak, hanem a földművelés, ipar, művészet fogásainak ismertetésével az élet- és létfenntartás durva, primitív formái helyett megmutatták a könnyebb, szebb, emberibb élet útjait, a liturgia tömeghatásával széles rétegek kedélyvilágát, s az erős keresztény szellemmel tömegek erkölceit nemesítették. Hasonló komoly törekvést törté-nelmünkben évszázadok hosszú során keresztül egész napjainkig nem találunk.

Olcsó eljárás még mindig nemzedékek sorát, vagy hivatások rendjeit rán-gatni emiatt a vádoltak padjára. Történelmi végzet, utóbb a nálunk torzultabban jelentkező korszellem rövidlátása húzott le a haladás szekeréről. Történelmi sor-sunk arra ítélte, hogy testünkkel világerők ütközését fogjuk fel, és egy fél év-vezredes szakaszon át idegen szándékok igáját vonjuk. A hozzánk csökötten érke-zett hangos szabadelvűség pedig sűrű jelszavaival csak felszínen dolgozott, az igaz kultúrával sem mélységben, sem szélességben nem vette társadalmunk ré-tegeit megmunkálás alá. Az Egyházat elgáncsolta s az ő elemi iskolája beérte a beutalt gyermekek néhány évfolyamának nevelésével, a falai közül kibocsátot-

taknak többet nem nézett utána. A középiskola pedig környékéről, a népi talajból felszívta elsősorban a tehetségeket, hozzásegítette egy felsőbb, zárt réteg előnyösebb életéhez azért, hogy a néphez többé igaz együttérzéssel, segítő szándékkal ne térjenek vissza soha. Nálunk nyersebben következett be, mint másutt, hogy az életmód, műveltség, érzés és gondolkozás különbözősége és nagy távolsága miatt ugyanannak a népnek kebelében külön népek keletkeztek, amelyek sokszor nemcsak egymás fájdalmát, de még egymás nyelvét sem értik meg.

Az örökölt mulasztásokat sokan látták és panasztolták. A népünk fel-emelésére halaszthatatlanul szükséges munkát sokan sürgették és csinálták is. De jószándékkal vergődtek, segítség nélkül, egy irtózatossággal állandóan szemben, magukra hagyottan elfáradtak, s néha bizony a sorból ki is álltak. Az Erdélyi Iskola ezeknek az elszigetelt és elhalás veszélyének kitett törekvéseknek állott szolgálatába. Nem kezdte, csak az oldaluk mellé szegődött azoknak, akik önáltatás helyett már itt is dolgoztak. S rövid egy évi munkája nyomán a meglévők mellett új lelkesedések keltek fel és fogtak össze arra, hogy az életet megkönnyítő kultúra kincseiből népünk közül is többnek, és több jusson.

Második évfolyamát ugyanezzel a szándékkal, s a megnyilatkozó szeretet ösztönzései után, még tudatosabban kezdi. Az iskolának, minden fokon, pontosan meghúzott irányt kell tartania: elsősorban azokat az ismereteket és ügyességeket közli, melyek az élethivatás szempontjából szükségesek. A nevelő kezét eléje adott szabályzatok, szigorúan végrehajtott utasítások kötik. Azt kell követnie, amit az oktatásügyet éppen irányító hatóság követel. Azonban a keresztény nevelés számára érvényes legnagyobb parancs az, hogy az Isten képmását minél főbb lélekben minél jobban kihozza. Az iskola szűk szemszögével lehet jó mesterembereket képezni, az ember egy részét ki lehet dolgozni, de az egész embert, a személyiség egész tartalmát csak valamennyi képességnek és tehetségnek együttes, lehetőleg összhangzatos fejlesztése alakíthatja ki. Az iskola falai között nevelhet és sok hasznos ismerettel megtömhethet egyeseket, de a keresztény iskolának, mely a népek tanítására felhívó isteni küldetésből született, a nép befogadására alkalmas csarnoknak kell lennie, falait a tömegek oktatásáért szét kell tolnia. Az iskola elsősorban egyéni érdekű élethivatásokra készít elő, de a nevelő nem felejtheti, hogy az élethivatások el nem kerülhető szükségszerűséggel nagyobb közösségekbe, lelki és vérségi összefüggésekbe kapcsolnak bele.

Az Erdélyi Iskola azoknak a lapja, akik a nyugalom tespedése helyett ennek a munkának lüktető lázát vállalják. Nagy örök elveink vannak, melyek az embert igaz mivoltában tekintik és értékelik. A teremtés végzése pedig külön népi sajátságokat és múltat adott, tehát az emberiség nagy családjában is külön színű életre hívott. Iskoláinknak s a nevelés minden rendű munkásának kötelessége, hogy ebben a szellemben dolgozzon, minél több tanult és jó embert, s az eredményesebb élet érdekében társadalmunk számára minél több készséges, dolgozó és összedolgozó tagot akarjon.

**Márton Áron**

## **Hány román tanító nem tudott magyarul a régi Magyarországon?**

Készséggel elismerjük, hogy az államnak joga van megkövetelni a közszolgálatot teljesítő polgáraitól, hogy az állam hivatalos nyelvét ismerjék. A tanítókra ez még fokozottabb mértékben áll, hiszen nekik még tanítani is kell az állam nyelvét az iskolában. Magyarországon szintén voltak erre vonatkozó törvények és rendeletek, s bár ott hasonlíthatatlanul több idejük volt a kisebbségeknek, hogy az állam nyelvét megtanulják, a magyar állam szabadelvűen és igen méltányosan kezelte ezt a kérdést.

A magyar népszámlálási adatok szerint Erdélyben – csak a 15 vármegyét véve tekintetbe – a tanítók összes száma, a nőket is beleértve, 1890-ben 3732, 1900-ban 4136, 1910-ben 4699. Ebből magyarul nem tudott 1890-ben 723 (19,4%), 1900-ban 264 (6,4%), 1910-ben 54 (1,2%). 1890-ben, tehát 11 évvel az 1879. évi XVIII. t. c. megalkotása után, amely valamennyi népiskolában elrendelte a magyar nyelv kötelező oktatását és a tanítói képesítést is a magyar nyelv tudásához kötötte, még mindig olyan 723 tanuló volt Erdélyben, aki saját bevallása szerint nem tudott magyarul. A magyar állam tehát éppen a román tanítókkal szemben alkalmazta a legnagyobb mértékű méltányosságot. Nem mutatható ki egyetlen eset sem arra, hogy valamelyik tanítót elmozdították volna állásából minden nyugdíjigény nélkül csak azért, mert nem felelt meg a törvények követelményeinek.

A valóságban azonban jóval több lehetett a magyarul nem tudó tanítók száma, mint amennyit a népszámlálások jeleznek. A népszámlálásnál ugyanis a magyarul keveset tudó, tehát a magyar nyelvet oktatni nem képes tanítók jó része magyarul tudónak jelezte magát. A tanfelügyelők azonban évről évre pontos adatokat gyűjtöttek össze a tanítók magyar nyelvtudásáról, s ezek egészen más képet adnak a helyzetről. Az 1900–91. tanévről Erdély adata külön is megvan a tanfelügyelői jelentésekben. Ezek szerint az erdélyi 15 megyében 802 tanító nem bírta a magyar nyelvet oktató képességgel (lásd az 1901. évi Statisztikai Évkönyvet), s ezeknek túlnyomó többsége román volt. A királyhágón túli megyék román tanítóit is számítva, legalább 1000-re (a román tanítók egyharmadára) rúgott azoknak a román tanítóknak a száma, akik 21 évvel a törvény megalkotása után még mindig nem tudtak magyarul.

*Erdélyi Iskola – 1934/35. II. évf. 1–2 sz. 23. p.*

### A munkaiskola és a tanítói önképzés

Ma már nincs olyan pedagógus, aki kétségbe vonná, hogy a munkaiskola szerinti tanítás a régi iskolai módszernél jóval értékesebb és sikereesebb. Igazi nevelői oktatást nem is tudunk munkáltató tanítás nélkül elképzelni, mert ma azt valljuk, hogy igazi tanításnak csak az öntevékenységen alapuló, a gyermek aktivitását fejlesztő, a testi-lelki képességeket gyakorló oktatás tekinthető. A régi iskolának gépies és drillszerű munkáját többé nem ismerjük el nevelőtanítói értéknek. Ez a tanítás már nem tudja kielégíteni a kultúrával telített élet követelményeit. Ezeket a követelményeket csak a mai életigényekhez szabott munkaiskolai oktatás útján lehet elérni. Elérni azonban sohasem fogjuk, mert az élet mindig előbbre van, mint az iskola, és az iskolának nyomon kell követnie az életet. Különösen a népiskolának kell lépést tartania az élettel, mert a népiskola öncélú iskola, vagyis az élet számára előkészítő iskola, az élet iskolája, és nem más iskolák előkészítő iskolája. Az élet iskolája pedig azonos a munkaiskolával. Ma már tisztán látjuk, hogy magasabb műveltséget és jobb nevelést csak a munkaiskola elve alapján álló oktatással tudunk nyújtani.

Amikor a magasabb műveltségre és jobb nevelésre törekszünk, semmi esetre sem fogjuk a régi oktatás eszményeit követni, mert ezek az eszmények egy olyan letűnt világszemléleté, amely az anyagban, a materiában és a mennyiségben vélte a dolgok lényegét meglátni. A háború előtti oktatásban például a műveltség fogalma többé-kevésbé azonos volt az ismeretanyag mennyiségével. Művelt embernek minősítettek mindenkit, aki bizonyos mennyiségű ismeret és bizonyos irányú készség felett rendelkezik, hanem az ismeretek szerzése és a készségek gyakorlása révén mélyen átszántott, kicsiszolt, kifinomodott, a szép, a jó és az igaz iránt érzékenyebbé vált és nemes erkölcsiséggel telített személyiséget mondjuk művelt embernek. A régi iskolában értékesnek csak az ismeretanyagot tekintették, csak az értelmet fejlesztették. Ezzel szemben a munkaiskola az ismeretanyagot is fontosnak tartja, de értékesebbnek látja azt a munkát, amely a tanuló egész lelkét foglalkoztatja, amely a lelket műveli és értékélményekkel telíti. A régi iskolában az ismeretszerzés cél volt, a munkaiskolában csak eszköz a kiművelt lélek elérésére. A munkaiskola is nyújt ismereteket, de úgy, hogy az ismeretszerzés munkája a tanuló lelkét átgúrja, kicsiszolja, megfinomítsa, nemes élmények iránt fogékonnyá tegye, magasabb rendű élet iránti vágyat ébresszen, tisztultabb erkölcsi érzéket fejlesszen, vagyis az ismeretszerzésnél nem az ismeretet magát, nem a mennyiséget tarja fontosnak, hanem azt az eljárást, amellyel a tanuló veleszületett tehetségeit és képességeit, a tanuló egész lelkét személyiséggé tudja átalakítani. Ma tehát a munka minőségét helyezzük előtérbe. Most már nem azt tekintjük jó tanítónak, akinek a tanítványai

sokat tudnak reprodukálni, hanem aki minden tanulójának ki tudja fejleszteni a veleszületett tehetségeit, képességeit, amelyekre az életben szüksége lesz, amelyeket az életben tovább fejleszthet.

A munkaiskola, mint az jellegéből is észrevehető, különös követelményeket támaszt, az nagy készültséget kíván meg a tanítótól. Sikeres munkát csak az végezhet, aki tökéletesen rendelkezik a pedagógiai, didaktikai, módszertani és egyéb szakismeretek teljességével. Ezen kívül szüksége van az általános műveltség körébe tartozó ismereteknek nagy tárházára is. A pedagógust éppen az különbözteti meg a többi szellemi munkástól, hogy nem lehet egyoldalú, mint például az orvos, mérnök, ügyvéd stb. A tanítónak a pedagógiai műveltségen felül sokoldalú általános műveltséget is kell birtokában tartania. A régi tanítási mód mellett ugyanis a tanító meglehetősen nagyobb általános műveltség nélkül is, mert ő beszélt, ő kérdezett, a tanulóknak csak az általa feladott kérdésekre kellett felelnie. A tanuló sohasem kérdezett, neki csak befogadnia kellett. A munkaiskolában azonban a tanító aránylag keveset beszél, ott a tanulók beszélnek, és ami a legfőbb, a tanulók kérdeznek. A régi tanítási mód egészen természetellenes volt abból a szempontból, hogy ott csak az kérdezett, aki tudott, és az felelt, aki tudni akart valamit. A természetes dolog, hogy az kérdez, aki tudni akar valamit, amit még nem tud, tehát az iskolában tanuló. Ez egyezik a gyermek lelki alkatával, tudásvágyával, veleszületett kérdezési hajlamával. De ha a tanulóknak kérdeznie szabad, sőt kérdeznie kell, akkor sok minden iránt fog érdeklődni, és akkor a tanítónak felelnie kell. Felelni azonban az képes, aki tud. A munkaiskola tanítójának tehát sokat kell tudnia, hogy sokat felelhessen. A munkaiskolában jó tanító csak az lehet, aki nagy szakismerettel és széles körű általános műveltséggel rendelkezik. A régi iskola tanítási eredményéből nem lehetett a tanító szak- és általános műveltségére következtetni; a munkaiskola tanítási eredménye egyenes arányban áll a tanító szakismereteivel és általános műveltségével.

A munkaiskola elve tehát a működő tanítóságot új és igen nagy feladatok elé állítja. Ez is igazolja azt a tételt, hogy a tanítóképző a tanító számára csak azokat az alapismereteket nyújthatja, amelyekre az iskolában szüksége van. Ezek az alapokon azután mindenkinek magának kell felépítenie azt az épületet, azt a kultúrpalotát, amely hivatva van a nemzedékeket oktatni, nevelni. Soha még olyan nagymértékben nem volt szükség a tanítói önképzésre, mint most, a munkaiskola elvének diadalra jutásakor. Elmúlt az az idő, amikor a tanító azt hitte, hogy az oklevéllel megszerzett minden szükséges tudást. Aki nem épít tovább, az nem fog a mai világszemlélethez igazodó igaz nevelő-tanítói munkát végezni.

Azt ne mondja senki, hogy számára nincs meg az önképzés lehetősége, vagy hogy a külső körülmények miatt meg van nehezítve. Az önképzés nem helyhez van kötve, hanem lélekhez, akarathoz. Akinek a lelkében megvan a

vágy, az akarat az elmélkedéshez, és aki érzi, hogy mit vár tőle a közösség, amelyért dolgozik, az a legkisebb faluban is nagyobb kulturáltságra fog szert tenni, mint az, aki városban él, de a lelkéből hiányzik a kötelességtudás, a magasabb művelődés utáni vágy. És ne tévesszük szem elől, hogy kis nép vagyunk és a kis nép fennmaradásának egyetlen biztosítéka magas kultúrája. A műveletlen népet játszi könnyedséggel gyűrik le a művelt népek, még ha számra nézve kicsinyek is. A magyar népnek ma olyan tanítókra van szüksége, akik az oklevél megszerzésével nem tették le a könyvet, akik át vannak hatva attól a tudattól, hogy kultúrát adni csak az tud, akinek kultúrája van.

A magyar tanító tanulni vágyó kultúrát kedvelő, hivatását szerető ember. De azt is meg kell állapítanom, hogy igen sokan akarnának tanulni, de nem tudják, miként fogjanak hozzá, mit tanuljanak. A felelet nagyon egyszerű: tessék alaposan megtanulni – nemcsak futólagosan elolvasni, hanem belemélyedve valóságos iskolás módon elsajátítani – azokat a cikkeket, tanulmányokat, utasításokat, amelyek az Erdélyi Iskola hasábjain megjelennek. Ez a folyóirat éppen azért alakult, hogy segítségére legyen a tanításnak az önképzés munkájában, sokoldalúan foglalkoztassa érdeklődését, s művelődésében támogassa. A kerületi tanítógyűlések és tanfolyamok további alkalmat adhatnak az így szerzett ismeretek megbeszélésére, elmélyítésére és gyakorlati tisztázására. Az a fontos, hogy a tanítóban szüntelen égjen a vágy a tanulásra, az elmélkedésre, a haladásra, s ha megvan ez a vágy, akkor meg is találja a módokat és eszközöket a maga tökéletesítésére. Állandóan tartsa ébren magában azt a tudatot, hogy neki a magyarságot kultúrálnia kell, de hogy ezt megtehesse, előbb önmagát kell művelnie, mivel magasabb kultúrára a népet csak magasabb kultúrájú tanító képes vezetni. Iskolánk a rendeltetését csak akkor tölti be, ha a tanítás lelkiismeretét sikerül megmozgatni e cél érdekében. Nem szép szólam, hanem élő valóság az, hogy az erdélyi magyarság jövője a magyar tanítók kezében van letéve.

*1934/35, II. évf. 3–4. sz. 143–145. p.*

### Nemzet és kultúra

A kultúra általános meghatározás szerint az a történeti eredmény, amit emberi erőfeszítés a négy abszolút értéknek: az igaznak, szépnek, jónak és isteni-nek a tartalmából megfogott és megvalósított. Az embert végzetes tragikuma, ami élete minden megnyilvánulásában valahogyan benne van, nyomon követte itt is. Lángolt hamis eszmékért, életét feltette igaznak és szépnek, jónak és isteni-nek vélt gondolatokra is, vagy máskor egyiket a másik rovására hangsúlyozta. Sok erőt pazarolt el. De a talmi értékeket, még ha jószándék és véres erő kifejtés eredményei voltak is, a korszakfordulók határán felgyűlt szellemi feszültség felviharzása mindig elsodorta. Az egymásra omló századok enyészéséből, a felkavart idők tovahömpölygő sodrából az vetődött partra, az utódok számára az maradt meg, amit az előző nemzedékek tudománya az igazból, művészete a szépből, erkölcei a jóból, vallási élete az isteniből valóra váltott, amit küzdelmei árán az örökérvényű rendből a földi élet kereteibe, a végtelenből véges élete határai közé beleszaggatott.

S ezt a fenséges munkát az emberi történelem szakaszaiban nemzetek végezték mindig. A tudós, aki a világ jelenségeinek és erőinek igaz összefüggéseit kereste, a művész, aki a szépet érzékelhető formába öntötte, az ember, aki a jót cselekedte, vallását gyakorolta, akaratától függetlenül fia volt valamelyik nemzetnek. Törekvéseit nemzeti közösség vitte és támogatta. Kapott faji és nyelvi meghatározásokkal, meglévő kulturális viszonyok örömeivel vagy elégedetlenségével, nemzeti szervezet adottságai között indult birokra a végtelennel. Örök végzésnek látszik, hogy az isteni gondolatok földi valószínűsítése nemzeti kötelesség legyen, az egyetemes kultúra dómja nemzetek által, külön színeikkel meggazdagítva épüljön.

Erre utal az is, hogy leghatékonyabb nemzetalkotó és fenntartó erő a kultúra. A fejlődés kezdetleges fokán még összetartó erő lehetett a közös származás és nyelv, később azonban a népek nemzeti mivoltukat csak kultúrájukkal biztosíthatták. Szinte az összes jelentős európai nemzeteket a kultúra egyetemessége és transzcendentális ereje kovácsolta erős egy-nemzetté. A történelem forgó kereke századok során származásra és nyelvre idegen népeket lapátolt egymásba mindenütt, s a felvevő nemzet kultúrájában hasonultak át, lettek szerves részei az anyatestnek, és az idők mállasztását ma is egy-tömbként, kikezdhetetlenül állják. Azzal lettek és maradtak nemzet, hogy igaznak, szépnek, jónak és isteni-nek valószínűsítését vállalták, s ennek a szebb és megszépítő, jobb és folyton jobbra törő, igazabb, a politikai, gazdasági, társadalmi igazságot akaró életnek a munkájába, izgalmaiba és örömeibe, hagyományaiba és jövő célkitűzéseibe közvetve vagy közvetlenül népük tömegeit is beleavatottként meghívták.

S ha minket az idők kikezdték, ha nálunk ma elnyújtott, hosszú sírások hangzanak fel naponta, hogy egykor tömbös, kiterjedt magyar szigetekből szórványok lettek, és ma e szórványokat is egyre végzetesebben nyaldossa a környező nép hullámverése, azért van, mert népünk tömegénél a nyelv és vér közössége mellől hiányzott a kultúra közössége. Munkáját évszázadokon keresztül igénybe vették kultúrák építéséhez, de a kultúra tartalmából nem részeltették, áldásait nem vitték el hozzá, magyar mivolta az emberi élet nagy értékeihez közelebb nem hozta. Egy pompázó kultúra közvetlen tövében elhagyottan élt, a kultúra közösségéből kifelejtették. Kevesek büszkélkedtek, hogy milyen művelt nemzet vagyunk, a nemzet nagy részének azonban a büszkeség tartalmáról tudata, és a nemzeti elkülönülésre kézzelfogható különösebb oka nem volt.

A kultúrát nemzetek teremtik, de a nemzeti élet biztosítója a kultúra. Sőt több, mint egyszerű biztosíték: a nemzet kultúrájában él. Az élethez való jog pedig természeti jog, életét minden nemzetnek isteni parancs folytán kötelessége megtartani. S a szórványok leverő valóságából előkomorló vád olyan közvetlen közlőidéz meg a múltért és szólít fel a jövőért, hogy süket füleknek is fel kell hasadniuk, a réveteg nézéseknek is éles látásra kell pattanniuk, a régi dicsőségük párnáin álmodozóknak is tunyálkodás helyett végre munkát kell vállalniuk.

„A nemzetet nemzetté nemcsak annak tudata avatja, hogy szellemi fejlődésének történeti hagyományai közösek, nemcsak az, ami volt, hanem annak a feladatnak a tudata is, amivé lenni akar, azoknak az értékeknek rendszere is, amelyeknek megvalósítását történeti hivatásának érzi. És egy nemzethez nemcsak élők, hanem a régi elporladt apák is hozzátartoznak, s az élőkkel együtt alkotják a nemzet történeti corpus mysticumának történeti egységét. Ez biztosítja a nemzeti szellem, azaz kultúra folytonosságát.” (Kornis Gy.)

A feladat tehát kettős: nemzeti műveltségünk értékeit tegyük közkinccsé, hogy a reánk hagyományozott értékállomány erejével népünk tömbjét tudatosan kapcsoljuk bele a nemzeti múltba, s ugyanakkor a kultúra gazdag eredményeiből foglaljuk le számára, hasznosítsuk nála azt, ami életét szebbé, biztosabbá teheti, hogy reménnyel mehessen apái útján jövője felé. A szülő a családban, a nevelő az iskolában, a pap az egyházközségben, a jogász, politikus, orvos, közigazdász foglalkozása körében, és mindenki, akit hivatása vagy tudása bármilyen közösség élére állított, legyen a nemzeti kultúra apostola. Isteni parancsot teljesítenek. Segítenek egy nemzetet, hogy történelmi hivatását betöltse, hogy ne legyen szegényül Isten és emberek előtt, hanem az örök rend földre szánt terveinek valószínűsítéséből neki kiosztott munkát becsülettel az idők végezetéig végezze.

### A keresztény nevelés

(részlet)

#### 3. A nevelés alanya

A nevelésre jogosult három tényező (Egyház, család, állam) letárgyalása után azt a kérdést veti fel az enciklika, hogy ki a nevelendő? Ki az, akire a nevelésnek irányulnia kell?

Erre a kérdésre közönségesen azt szokás felelni, hogy a nevelendő a készen nem lévő ember, a gyermek és az ifjú. Ez azonban nem meríti ki a nevelés alanyának pontosan körülírt fogalmát. A kertész nem elégedhetik meg azzal, hogy mindaz, ami gondjaira van bízva, a növény nevét viseli. Neki tudnia kell azt is, hogy az illető növénynek milyen talajra van szüksége, s milyen törvények szerint fejlődik, mert ezekhez a feltételekhez kell szabnia bánásmódját és ápolását. Hasonlóképpen mi sem érhetjük be annyival, hogy a nevelésben gyermekkel van dolgunk, hanem azt is tudnunk kell, hogy micsoda lény az a gyermek, milyen részekből áll s milyen feladatra van hivatva. Mert ha például úgy gondolkozunk, hogy a gyermek lélek nélküli érzékeny lény, vagy bizonyos változatlan törvények szerint működő mechanizmus, esetleg szabad akarat nélküli ösztönélet, akkor nevelésének egészen más úton kell haladnia, mintha azt tartjuk róla, hogy testből és lélekből álló, szabadsága és magasabb szellemiségre született lény. Az ember sajátságának és rendeltetésének világos fölismerésétől függ tehát, hogy a nevelés kátyúba zökken-e vagy a mennyországba vezet, átok lesz-e belőle vagy áldás. Ez az alapos ismeret és helyes kiindulópont ma a nevelőkből sokkal inkább hiányzik, mint valaha. Ezért bámulatos összevisszaság uralkodik a nevelés terén, a legotrombább visszaélések történnek s a józan ésszel ellenkező égbekiáltó hibáknak és a lehető legsajnálatosabb eredménytelenségeknek vagyunk a szemtanúi.

Nevelésügyünkben tehát olyan egységes és széttephetetlen emberfelfogásra van szükségünk, amely nem szubjektív megérzéseken alapszik, nem az emberi értelem kiagyalásából származik, hanem Istentől ered, s örökszilárd alapokra támaszkodik. Isten, ki az embert teremtette, minden bizonyjal jobban tudja, mint az emberi bölcsesség, hogy lényege szerint mi és minek kell lennie az embernek. Isten felfogása kitűnik a természetből és a kinyilatkoztatásból. „Nem szabad szem előtt téveszteni – határozza meg a pápai enciklika az ember lényegét –, hogy a keresztény nevelés alanya az egész ember, a természet egységében összeforrt lélek és test, összes természetes és természetfölötti tehetségeivel, amilyenek a józan ész és a kinyilatkoztatás tanítja: tehát az eredeti állapotból kiesett, de Krisztustól megváltott és a természetfölötti állapotba visszahelyezett,

Isten fogadott fiává fölemelt ember, a test halandóságával, természetében a bűn következményeivel, különösen az akarat gyöngeségével és rendetlen kívánságokkal.” E megállapítás szerint a nevelés tárgya az egész ember. De miből áll az egész ember? Két részből áll: természeti és természetfölötti részből.

a) **Természeti ember.** Természete szerint az ember testből és lélekből, tehát érzéki és szellemi részből egységbe forrott lény, mégpedig a szellem uralma alatt. Ez a testből és lélekből álló egész ember a természet rendje szerint arra van hivatva, hogy szellemi és testi képességeit fejlessze. Ezzel a megállapítással az enciklika a nevelés kétoldalú megszükitésének állja útját: egyrészt szembehelyezkedik mindenféle materializmussal, mely a lelket tagadja, másrészt elle- ne szegül az itt-ott ismételten fellépő egyoldalú spiritualizmusnak, amely minden érzéki vonatkozású testi dolgot lekicsinylőleg vesz tudomásul. Test és lélek teszi az embert – hangsúlyozza a Szentatyá. Mindkettőnek a képességei és tevékenységei az Istentől származnak, tehát mindkettőnek joga van a figyelemre és fejlesztésre. Ez a nyilatkozat is megcáfolja azt a helytelen szemrehányást, mintha az Egyház elhanyagolná vagy éppen elítélné az ember természeti oldalát s ellensége volna a testnevelésnek. Éppen az ellenkezője igaz, csakhogy az Egyház ezt is az Isten törvényeihez alkalmazza s a szellem uralma alá helyezi.

b) **Természetfölötti ember.** Isten az embert nem akarta a természeti állapotban meghagyni, ezért a természetén túlterjedő létet és életet biztosított részére, egyszersmind lehetőséget adott neki az eléje tűzött végső cél, az Isten elérésére. Az Istentől megalkotott rendben tehát a természeti embernek meg kell valósítania a maga életcélját, a természetfölöttiséget. Mivel az embernek ez a végső rendeltetése, a keresztény nevelésnek a természetfölötti ember kialakítására kell törekednie. Ez a keresztény nevelés pedagógiai alapelve és lényege.

Isten az embernek megadta a képességeket a természetfölöttiség elérésére, csakhogy ezt, mivel tele vagyunk az eredeti bűnből származó gyarlóságokkal, küzdelemmel kell kivívnunk. A gyermek természeténél fogva hajlamos a rosszra. Most már őt a maga útján hagyni, mint ahogy a modern naturalizmus teszi, teljesen tarthatatlan nevelési mód. Le kell nyesni a rendetlen hajlamokat – mondja az enciklika –, a jókat pedig segíteni és irányítani kell, mégpedig a leggyengédebb kortól kezdve. Ehhez azonban pusztán természeti eljárások, természeti szabályok és természeti fegyelmezések nem elégségesek. A rablóktól megsebesített és a szakadékba zuhant ember a maga erejéből talpra állani nem tud. Az égből küldött szamaritánusnak kell segítségére jönnie, hogy sebeibe természetfölötti gyógyító olajat öntsön. Mindenek előtt meg kell világítani az értelmet – mondja a körlevél – és meg kell erősíteni az akaratot a természetfölötti igazságokkal és a kegyelem eszközeivel. Ezek nélkül nem lehet a rendetlen hajlamokat megfékezni, sem pedig a szükséges tökéletességet elérni.

Az egész embernek s ezzel kapcsolatban a nevelés egységének hangoztatása kimondottan keresztény álláspont. Merőben ellenkezik vele, sőt egyenesen tagadása a keresztény érületnek az a felfogás, amelyet modern pedagógiai naturalizmusnak szokás nevezni. Ez az áramlat az embernek csak a természeti oldaláról vesz tudomást. A természetfölöttiséget, a bűnbeesést, a kegyelmet, a megváltást mereven elutasítja. Ennek megfelelően nevelési munkájának is célja a természeti ember kifejlesztése s erre csupán természeti eszközöket vesz igénybe. Hangoztatja a gyermek függetlenségét, akaratát szabadjára hagyja, a fegyelmet meglazítja, az isteni rendet tagadja, a nemi felvilágosítás és a koedukáció mellett kardoskodik. Természetfölötti célok, erők és eszközök ismeretlenek előtte. Mivel ezzel a felfogással, amely Rousseau-ra vezethető vissza s a materializmusban virágzott ki, a mai pedagógiai közszellem meglehetősen meg van fertőzve, hangsúlyozottan idézzük az enciklika megállapításait: „Hamis minden pedagógiai naturalizmus, amely bármilyen módon kizárja vagy kirekeszti az ifjúság neveléséből a keresztény természetfölötti átalakítását, és téves minden nevelési módszer, amely egészben vagy részben az eredeti bűnnek és kegyelemnek tagadásán vagy mellőzésén alapszik s egyedül az emberi természet erőire támaszkodik.”

#### 4. A nevelés célja

A keresztény pedagógia álláspontján tehát nevelni annyit tesz, mint a természetfölöttiségre hivatott, azonban az elesett és megsebesült, de a Krisztustól megváltott s újból kegyelemmel ellátott egész embert kiformálni. Ezzel a megállapítással szorosan összefügg az a kérdés, hogy mire kell nevelni az embert, vagyis mi a keresztény nevelés célja?

Erre az enciklika ezt a választ adja: „A keresztény nevelésnek fő és közvetlen célja együttműködni az isteni kegyelemmel az igazi és tökéletes keresztény kialakításában.” Nem kell azonban félremagyarázni a dolgokat s azt gondolni, hogy a keresztény nevelésnek nincsen más teendője, mint az embert vallásosságra, imádkozásra s ájtatosságok gyakorlására szoktatni, belőle a jámborság szobrát kifaragni, s tudásával mit sem törődni. Kifejezetten ellen nyilatkozik ennek a körlevél, amikor a továbbiakban azt mondja, hogy az igazi kereszténynek természetfölötti életet kell ugyan élnie, csak hogy ez az élet nem azt jelenti, hogy csupán az imazsámolyra és az Isten házára, a templomlátogatásra és a körmenetek gyakorlására szorítkozzunk, hanem azt jelenti, hogy a mindennapiság sokoldalúságában mindenütt fényesen ragyogjon a kereszténységünk. A családban, a hivatalban, az iskolában, az üzletben, a művészetben, tudományban, irodalomban, a politikában, egyszóval mindenütt keresztény módon élünk, viselkedünk és cselekedünk. Ezt a Szentatya a következő világos szavakkal fejezi

ki: „A keresztény nevelés magában foglalja az emberi, érzéki és szellemi, értelmi és erkölcsi, egyéni, családi és társadalmi élet összességét. Ezt az életet semmiképpen sem akarja a keresztény nevelés megszükiteni, sőt magasabb atmoszférába törekszik emelni, rendelni és tökéletesíteni Krisztus példája és tanítása szerint.”

A keresztény nevelés célja tehát az olyan tökéletes keresztény kialakítása, aki állandóan és következetesen Krisztus példájának és tanításának természetfölötti fénytől megvilágított józan ész szerint gondolkodik, ítél és cselekszik. Más szavakkal azt is mondhatjuk, hogy a keresztény nevelés célja az igazán és tökéletesen jellemes ember, akit az igazság örök elveinek kietartó követése hevít. Senki nagyobb joggal nem állíthatja élénk ezt az ideált, mint az Egyház, mert ha van egyáltalában a világon nevelő hatalom, amely jellemeket tud képezni, akkor az elvitathatatlanul a kereszténység. A kereszténységnek van egyedül egységes, változatlan életszabálya és bőséges kegyelmi ereje. Egyetlen szerv, egyetlen tényező sem dicsekedhetik a világon a jellemeknek olyan bőségével, mint a kereszténység. Gondoljunk csak az apostolokra, a remetékre, a mártírokra, a szent hitvallókra, a pápákra, egyházfejedelmekre s más nagyságokra, akiknek jelleme a kereszténység talapatán emelkedik magaslatokba.

Mégis azt mondják sokan, hogy a természetfölötti irányú nevelés meg nem valósítható a tehetségek elnyomása vagy megrövidítése nélkül s végrehajtása az embert elidegeníti a társas együttléttől, a földi boldogságtól és a kultúra haladásától. Erre azt feleljük az enciklikával, hogy nem vagyunk idegenek az étellel szemben, mert mi az isten műveinek semmiféle gyümölcsét vissza nem utasítjuk, csak fegyelmezzük magunkat, hogy ne használjuk azokat mérték nélkül és rosszul. „Az igazi keresztény – mondja a Szentatya a mai pogányok ellenvetésére – nem mond le a földi élet dolgairól, s nem veti meg természetes tehetségeit, hanem kifejleszti és tökéletesíti azokat, beállítva a természetfölötti életbe, hogy így megnemesítse magának a természetes életet és hathatósabb támogatásról gondoskodják nemcsak a lelki és az örök, hanem az anyagi és az ideiglenes dolgokban is.”

És csakugyan úgy van, hogy a természetfölötti neveltségű ember egyenes életvonalon halad és szabadnak érzi magát a zavaros világnézetek és a rabszolgává aljasító szenvedélyek gátlásaitól. Kötelességérzete, szorgalma, igazságossága, hűsége és etikája a földi dolgokra is nagyobb erőt kölcsönöz neki. Egyedül a kereszténység és a keresztény nevelés az, amely magasabb rendű, és egységes életirányba vezet az embert.

### Modern nevelés, modern iskola

Modern nevelés... Modern iskola... Modern pedagógia... Ezeket ma már úton-útfélen emlegetik. Sokszor olyanok is, akik jelentésén nem gondolkoztak. A fogalom teljes tartalmát nem ismerik, csak egyes olvasott vagy hallott jegyekből következtetnek, sejtenek valamit. Az igaz, hogy bajos is volna a *modern pedagógia* fogalmának valamennyi jegyét felsorolni, s azokat részletezni. Meg aztán azt sem szabad hinnünk, hogy a modern pedagógia fogalmának minden jegye új. Nem! Az igazi értelemben vett *modern pedagógia* szervesen a múltba kapcsolódik. Odaereszti gyökereit, magába szívja és megtartja, megőrzi a tradíciókat. De csak azokat, melyeknek értéke örök s melyeket minden fejlődésnél, mint nélkülözhetetlen alapot, figyelembe kell vennünk. Tévednek tehát azok, akik a hagyományokat, mint valami értéktelen lim-lomot, a „modern pedagógia” jelszava alatt félreteszik.

Bármilyen szempontból vizsgáljuk a modern pedagógia fogalmának jegyeit, lépten-nyomon élénk állnak azok a nevelési elvek, amelyek végigvonulnak a neveléstörténelmen. Minden kor nevelője, iskolája felhasználta azokat, hol változatlanul, hol saját céljainak megfelelően átformálva, átalakítva, átértékelve, alkalmazva. A modernség tehát nem jelenti a minden áron való újítást, a múlttal való szakítást, hanem figyelembe veszi, csak más alakban s korszerű szempontok szerint alkalmazza azokat.

A modern pedagógia nem más, mint a fejlődés természetes folyamata, bizonyos pedagógiai alapelvek átalakulása, mégpedig a korszellem, a világfelfogás, a világszellem, az élet kívánalmainak megfelelően, az előrehaladt tudomány eredményei, megállapításai szerint.

Ez azonban nem azt jelenti, hogy a modern pedagógia minden kritika nélkül elfogadja a kor szellemét, világnézetét. Ez nem is lehet, mert akkor a pedagógia csak vak eszköze lehet annak a zűrzavarnak, mely az egyes korokban uralkodik. A világnézetek ugyanis egymással harcot vívnak, a pedagógiának pedig a harcoló nézetek, felek felett kell állnia, s az igazat, a nemest, a szépet, az erkölcsöst, az istenit kell irányadónak, útmutatónak tekintenie. Ebből következik, hogy a pedagógia útja hol ide, hol oda mutat, és sokszor, mint ellensúlyozó harci eszköz szolgálja azt az örökszép gondolatot, mely az ideális embertípus kialakulásához vezet. Természetesen tehát, hogyha az alapelvet nem is, de az eszközöket, módokat sokszor meg kell változtatnia, s a kor követelményeihez kell szabnia.

Nézzünk csak néhány ilyen irányváltoztatást!

A XIX. század pedagógiai jelszava ez volt: *a tudás hatalom*. Ebből az következett, hogy minél több ismeretet kell a nevelésnek, az iskolának adnia, s ezzel kapcsolatban az értelmet kell csiszolnia, fejlesztenie. Minél több ismeret, s minél több pallérozottabb ész! Az ismeretek megszerzésének módja mellékes volt. Az ismeretek megszerzésének módja mellékes volt. Az emlékezet fejlesztése állt előtérben. Minél több ismeretet tudtak az emlékezetbe belegyömöszölni, megőriztetni s azt az emlékezettől minél hívebben számon kérni, annál jobb volt az iskola. Ebből következett aztán az a verbalisztikus irányzat, mely sokszor a tanultak tartalmával nem törődött, hanem csak azt nézte, hogyan tudja szavakkal reprodukálni a tanuló azt, amit az emlékezetben egyszerűen elraktározott. Ez az irányzat vezette az iskolákat ahhoz az anyaghalmozáshoz is, amelynek eredménye a tantervekben még ma is, mint túlterhelés, megtalálható.

A világháborúnak és az utána következő lelki megtorpanásnak, eszmei zűrzavarnak kellett jönnie, hogy a „*tudás hatalom*” pedagógiai jelszó romba dőljön. Mert ma már szerte az egész világon belátták, hogy a nevelésnek nem szabad egyedül az értelmi képzést s ezzel kapcsolatban az emlékezetet szolgálnia. Érdekes, hogy egyszerre, majdnem minden átmenet nélkül jött az a felfogás, hogy a nevelés feladata nem lehet egyedül az ismeretmennyiség sokaságának nyújtása s az egyoldalú emlékezetképzés. Előtérbe állt az erkölcsi jellem kialakításának és megszilárdításának szükségessége, s a jelszó így alakult: *nem a tudás, hanem a szilárd erkölcsi jellem a hatalom*. És ez olyan természetes, olyan érthető! A fegyverekkel folyó háború helyett megindult az eszmék, a gondolatok, a lelkek háborúja, s lett olyan összecsapás, zűrzavar, csatazaj, mely az emberiség nyugalmanak, boldogulásának többet árt, mint a fegyveres összecsapás, ami a lelkek, a világnézetek harcának egyébként is természetes következménye. A kornak ez a zavaros szelleme kívánta meg tehát azt, hogy a neveléstudomány is megváltoztassa eddigi álláspontját, s a tudás, az emlékezet egyoldalú képzése helyett elsősorban az erkölcsi jellem kialakítást és megszilárdítást tekintse feladatának. Ez tehát a modern pedagógiának egyik lényeges jegye, s egyben eszköz ahhoz, hogy az emberiséget ebből a nagy eszmei zűrzavarból a helyes útra vezesse.

Azt mondtuk, hogy a modern pedagógiának nem minden jegye új. Lám, a jellemalakítás sem az. A jellem kialakításának fontossága már magában a nevelés szó tartalmában is benne van az óta, amióta nevelésről beszélhetünk. Voltak azonban korok, mikor ez kissé háttérbe szorult. A szükségszerűség, a korszellem az, ami ismét előtérbe állította s a nevelés gerincévé tette. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az erkölcsi jellem kialakítása és megszilárdítása mellett a tudás és az emlékezet képzését a modern nevelés elvetette volna. Nem. Meghagyta, hanem a nevelés csúcsairól leemelte, s kissé alább helyezte. Aztán meg a tudást is a jellemképzés szolgálatába rendelte. Nem mintha minden ismeret tartalmába erkölcsi vonásokat akarna beleerőszakolni, hanem a tudást, az ismeretet, a gondolkozást is erkölcsi alapokra akarja helyezni, s ezzel a lelket nemesíteni.

A modern pedagógiában tekintélyes helyet kapnak a kultúrfilozófiai jegyek. Már Willmann, aki Herbart hatása alatt áll, ebben az irányban fejleszti tovább a pedagógiát, és az individuális felfogástól eljut a szociálishoz. Ezt a gondolatot öleli fel a Dilthey–Spranger-féle irányzat is, mely a külföld pedagógiáját irányítja, s amelybe ma általános a bekapcsolódás. Igen érdekes, és büszkeséggel tölthet el bennünket, hogy a mi Széchenyink kultúrpolitikai felfogásában mindaz megvan, amit ma a kultúrfilozófiai irányzat a modern neveléstől követel. Már Széchenyi is belevitte a köztudatba azt a gondolatot, hogy a kultúrának nemzetformáló ereje van, s hogy nemzeti műveltségével áll vagy bukik a nemzet. Ez a gondolat azt kívánja, hogy minden nemzetnek a kultúrája sajátos nemzeti szint viseljen. Ebből következik, hogy a magyar kultúra nem ölthet idegen ruhát, hanem kultúránknak telítve kell lennie nemzeti sajtságainkkal, s ezzel a magyar műveltséggel teszünk szolgálatot az egész emberiség kultúrájának. A modern pedagógiának alapfogalmához s egyben feladatához tartozik tehát a nemzeti vonásokkal telített egyéni és közműveltség nyújtása.

A modern pedagógia emlegetésével kapcsolatban sokat hallunk a különböző embertípusok kialakításáról. S ez jogosult is. De melyik az az embertípus, melynek kialakításra a modern iskola, a modern nevelés törekszik?... Sokat emlegetik az *aktív embertípus* kialakulásának szükségességét. Ennek a kívánalomnak megfelelően az iskolának arra kell törekednie, hogy gondolkozó, tenni, cselekedni tudóembereket neveljen. Természetes, hogy ehhez elsősorban az akarat fejlesztése, erősítése szükséges. Innen van az, hogy manapság az akarat nevelésének kérdése állandóan felszínen van, s az akaratot tartjuk az aktív embertípus egyik lényeges jegyének. S ez igaz. Akarat nélkül nem lehet aktivitás, cselekvés. Viszont az is igaz, hogy az aktivitáshoz nem elég csupán az akarat, mert a tenni, cselekedni akaró embernek azt is tudnia, éreznie kell, hogy *mit és miért akar*. Az akarathoz olyan nemes hajtóerő kell, mely ideális tartalmat ad az akarásnak, a cselekvésnek. Mert akadhat és akad is erős akaratú ember, akinek cselekvéseit mindig csakis az önérdek irányítja, s a saját érdekeinek, céljainak eléréséhez az eszközöket nem válogatja. Előtte csak az önérdek, s nem a köz szempontja lebeg. Nem! A nemes értelemben vett modern nevelés nem ennek az embertípusnak a kialakítását kívánja, hanem olyanét, akinek szociális érzéke is van, s cselekedeteiben annak a szorosabb s tágabb társadalomnak érdekeit is nézze, amelyhez tartozik, amelyben él. A család, a közösség érdekeit. Természetes, hogy ez a közért való cselekvés nem zárja ki az egyéni érdekeket, de csak abban a megengedett keretben, amelyben ez a közösség érdekeivel összeegyeztethető. Így jut el a modern nevelés gondolata a *szociális neveléshez*, ami a korszerű nevelés fogalmának valóban nélkülözhetetlen jegye.

De még ez sem elég a helyes értelemben vett embertípus fogalmának kialakításához, mert így általánosságban hangoztatva, nem vesszük figyelembe az *egyéniiséget*, amelyet pedig a modern nevelés nem mellőzhet. A ma iskolájának

figyelembe kell vennie a *hajlamokat*, amelyek a gyermek lelkének természetes adottságai, s nevelés közben a kedvező hajlamok munkába állítására, fejlesztésére, s a kedvezőtlen hajlamok háttérbe szorítására, elsorvasztására kell törekednie. És ez a kíváncsi összefügg nemcsak a szociális, hanem az egyéni nevelés gondolatával is. Miért?... Azért, mert ha a nevelés a kedvező egyéni hajlamoknak megfelelően történik, ez jelenti az egyén boldogulásának elősegítését is, meg a közösség, a társadalom érdekeinek szolgálatát is. Ez a gondolat a kiválasztás elvéhez vezet, s azt kívánja, hogy mindenki azt a munkakört töltsse be, amely egyéni adottságainak, hajlamainak, képességeinek legjobban megfelel. Nagyon fontos gondolat ez, mert szélesebb körű megvalósítása az ideális társadalom megvalósításának érdekeit szolgálja.

A modern pedagógia, az értelmi és az akaratú kiművelése mellett tekintélyes helyet kíván biztosítani a nemes érzelmek nevelésének is. Ez is megvolt már réges-régen a nevelésben. Éppen csak nem volt olyan határozott alakja, és nem volt úgy kialakulva, mint most. A modern nevelés figyelembe veszi, hogy az ember gondolatát, akaratát, cselekvését sokkal gyakrabban irányítja az érzelmek, mint az értelem, s ezért kívánja az érzelmek kiművelődését erőteljesebben szolgálni. Az érezni tudó ember nem lehet önző, tehát az jobban szolgálhatja és szolgálja a közösség érdekeit, mint az, akinek cselekedeteit csak a rideg ész szabályozza. A modern nevelésben az értelem, az érzelmek és az akarat nevelésének összhangban kell lennie. Az egyiket a másik rovására fejleszteni nem szabad, mert csak az összhangzatosan kialakult lélek szolgálhatja érdekesen azt a társadalmat, amelynek kialakítása minden kor és minden nemzet törekvése.

A modern pedagógiának igen lényeges kívánalma az *élethivatásra való nevelés*. S ez nem volt a múltban?... Volt, de csak azokon a területeken, amelyek kimondottan a szaknevelést szolgálták. Ma ez sokkal szélesebb körre terjed ki. Hogy egyebet ne említsünk, csak a népiskola tantervének kívánalmaira mutatunk rá. Ez határozottan kimondja, hogy az egyes tantárgyak anyagkiválasztása közben is figyelembe kell vennünk a tanulók jövő élethivatását, tehát más anyagot kell kiválasztaniuk falun, mint városon. Más a nevelési rendszer falun, mint városon. Mindig azokat a adottságokat kell figyelembe vennünk, amelyeket a gyermek környezete nyújt, s amelyekbe a gyermek jövő élethivatása közben bele fog helyezkedni. Az iskola tehát annak a közösségnek az érdekeit szolgálja, amelyből tanulói valók. Ez azonban nem jelentheti a népi közösségtől való elszigetelődést. Nem... Minden község a maga való életének adottságaival szolgálja a közösség érdekeit, és mindenütt ott vannak azok az adottságok, eszmék, gondolatok, melyek eggyé forrasztják a közösséget, s amelyek az élethivatásra való nevelés gondolatával semmit sem ellenkeznek. Ilyenek például a község múltja, földrajzi adottságai, népének az adottságokhoz való alkalmazkodásai, szokásai, és minden vonatkozás, mely a községet a közösség életébe beleilleszti. Minden embernek élethivatását a saját környezetében, munkakörében

kell betöltenie. A modern pedagógiai elvek szerint azonban a munkateljesítménynek az egész közösségre ki kell hatnia, s így csak annak a munkának van igazi értéke, amelyben ott van a közösség érzetének és érdekeinek indító rugója is.

Ezek mind csak általános vonásai a modern pedagógiának. Ezekhez még hozzátartozik azoknak a didaktikai és metodikai kérdéseknek egész tömege, amelyek a tanítói eljárásokat s ezzel kapcsolatban az iskola belső életét a múlttal szemben teljesen új alapokra fektették. Lássunk ezek közül is néhányat!

Itt van mindjárt a *szabad nevelési és tanítási alak*, amely semmi esetre sem jelenti a szabatoságot, hanem jelenti annak a tanítót és tanulót egymástól mereven elválasztó válaszfalnak a ledöntését, mely a régi iskolát jellemezte. Ott a tanító és a tanuló közé ékelődött a tananyag. Egyetlen cél volt annak átadása, akár megértéssel, aztán számonkéréssel. Itt az anyaga volt a lényeg, ma pedig a gyermek áll a középpontban, mert a modern pedagógia elvei szerint sokszor *nagyobb értékű az a mód, amellyel a gyermek az új ismeretet megszerzi, mint maga az anyag*. Ez a gondolat vezetett a *munkaiskolához*, amelynek fogalmát az újabban felszínre került *cselekvőiskola* elnevezés talán helyesebben fejez ki. Ebben az új iskolában a tanuló az új ismereteket nem egyszerű befogadással, hanem munkával, cselekvéssel szerzi meg. Természetes, hogy a cselekvés önállóságot kíván, az önállóságnak pedig feltétele a szabadság. De nem az a szabadság, mely helytelen értelemben vett féltelenséggel ide-oda csaponghat, hanem a munka keretei közt helyesen irányított szabadság. Szabadság a megfigyelésben, a gondolkozásban, a következtetésben, az ítéletalkotásban, szóval a munkában. Természetes, hogy azért a háttérben mindig ott van a tanító, aki vezet, irányít. Nem kérdésáradattal, hanem a közös munkába maga i belekapcsolódva, gondolatokat, érzelmeket felkeltő s akaratot indító rámutatásokkal.

S mindez maga után vonja a tanító és a tanuló között azt a közvetlen érintkezési formát, mely az új iskolát annyira jellemzi, s amely nemcsak az ismeretek szerzésére, hanem a nevelésre is kihat. *Tanítónak és tanulónak együtt gondolkozni, együtt érezni, egyet akarni!* Ez a modern tanítói elgondolás egyik éltető eleme, lényege.

Már ezekből is láthatjuk, hogy a modern iskolában a hangsúly nem a lecke-elmondásban, a szón, hanem a cselekvésben van. A modern iskola erősebb, határozottabb munkaütemet kíván mind a tanító, mind a gyermek részéről. Dolgozni és dolgoztatni! De nem robotszerűen, kényszerből, hanem belső, kellemes indításból, mert a *munka – az élet!*

## György Lajos

### Az erdélyi magyar tanár tudományos feladatai

Ludovicus Vives, a XVI. század elején élt spanyol származású kiváló humanista és az újkor egyik legkiemelkedőbb pedagógusa, kinek a neveléstudomány körébe vágó műveit néhány esztendővel ezelőtt Péter János kézdivásárhelyi volt gimnáziumi igazgató fordította le és bocsátotta ki először magyar nyelven, azt követeli, hogy a „tanár legyen derék ember és szeresse a tudományokat, mert ha tudománykedvelő, szívesen fogja a tanítás, és ha jó ember, szívesen használ másoknak”. Ez a korát túlszárnyaló szellem, aki a jezsuita és a protestáns iskolákra egyforma nagy hatással volt, jó négyszáz esztendővel ezelőtt már azt kívánta, hogy „azokat kell tanárokká tenni, akik tudományosságuk, ítélőképességük alapján másokat tanítani képesek és a nép előtt tiszteletet tudnak kiérdemelni”. Mindnyájunk Mestere nekik kiáltotta – mondja a tanárokról szóló egyik értekezésében – : „Ti vagytok a földnek a sava, ti vagytok a világ világossága!” Mint derék, tudós, eszélyes emberek éljenek a tanárok abban a tudatban, hogy Isten ügyét viszik, és tudományosságukkal az emberek ügyét minél eredményesebben munkálni tartoznak.

Ezek a követelmények a haladó időkkel még nyomatékosabbakká váltak, s napjainkban különös hangsúlyt nyertek. 1939. február 1-jén nyíltak meg az ország három egyetemi városában a felső tanárképző főiskola kapui. A kolozsvári tanárképző főiskolát C. Narly csernovici egyetemi tanár nyitotta meg, s előadásában a középiskolai tanárra vonatkozó követelményeit ebben a két pontban foglalta össze: 1. A tanár ismerje alaposan szaktárgyát s tudásában keljen versenyre az egyetemmel. Ez nagy lendületű tudományos működést eredményezhet. 2. Szaktárgyát odaadással művelje. Tanárában a tanuló a szaktárgyában elmélyülő és a tudományért lelkesülő embert lásson, mert ez őt is lelkes munkára serkenti. Ugyanez a szellem nyilatkozik meg az 1939. november 6-án kibocsátott új középiskolai törvényben is, amely külön kiemeli azokat az erkölcsi és anyagi előnyöket, amelyek a tanár tudományos működését jutalmazták.

1. Ezek a követelmények voltaképpen azt fejezik ki, hogy a tanár tudományszeretete egymagában is megbecsülhetetlen nevelő érték, ha annak áramába megfontoltan kapcsolja be a gyermeket. A nevelőnek nem elég arra törekednie, hogy a növendék csak tudjon, hanem lehetőleg még inkább azt kell elérnie, hogy a tanuló megszeresse magát a tudást és lelkesedjék a tudományért. Ebben az eredményben már nemcsak logikai érték rejlik, hanem az etikai érték jegyei is felfedezhetők benne. Ha a tudományok iránt melegen érzünk, s ez a

melegség bizonyos kulturális irányban kutatásra ösztönöz, akkor már határozottan erkölcsi értékkel állunk szemben. A külsőleg erőszakoltan és kedv ellenére felvett tudásnak nincs lélekformáló hatása. Minél több víz folyik le valamely meghatározott vonalon, annál nagyobb medret ás, s annál nagyobb víztömeg szükséges a keletkezett üreg betöltésére. A jó nevelő a maga tudomány-szeretetével ilyen medret ásó munkát végez a növendék lelkében, s ez a munka maga után vonja, hogy a tudomány forró kívánásával a növendék később is állandóan betöltse a medret. Tudomány-szereteten azonban nem egyoldalúságot kell érteni, azaz nem valamely tudományág kizárólagos művelésére kell csábítani és serkenteni az ifjúságot. Az ifjúság lelki élete nem elégíthető ki egy szaktudománnyal. Azért a tanárnak olyan magaslatra kell emelkednie, ahonnan az összes tudományok területeit az egész kultúra birodalmában áttekintheti, s ahonnan a kultúra sugarait egy végső forrásból, a Mindenek Alkotójából irányíthatja növendékei felé. Ebben az egységben és emelkedettségben gyökerezik a tanár tudomány-szeretetének és tudományos világnézetének a nevelő értéke.

A tudomány-szeretet ápolása és elmélyítése a nevelésen kívül a tanár oktató munkájának a minőségét is emeli, s abban szintén nem lehet kételkedni, hogy a tanítás korszerűbb tételének szintén ez az alapja és forrása. A tanítás korszerű jellege különleges követelményeket támaszt, s kiváló tudományos felkészültséget kíván a tanártól. Sikeres munkát ma csak az végezhet, aki tökéletesen rendelkezik a pedagógiai, didaktikai, módszertani és egyéb szakismeretek teljességével, s ezenkívül is a tudás nagy tárházának birtokosa. A tanárképzés természetesen csak az alapokat adhatja meg ahhoz a sajátos tudományos és lelki kultúrához, amelyre a tanárnak szüksége van. Ezeken az alapokon aztán mindenki saját maga építi föl azt a kultúrpalotát, amely hivatva van a nemzedékeket oktatni, nevelni, erkölcsi személyiségekké alakítani. Ez az építő munka az önképzés. Az élet bonyolultsága és nagy követelményei miatt soha olyan nagy szükség nem volt a tanári tudományos önképzésre, mint ma. Aki ma nem épít tovább, annak az alapjai is szétmállanak, s végül nem marad semmi, az nem fog a mai világszemlélethez igazodó igazi nevelő-oktató munkát végezni. Azt pedig nem mondhatja senki, hogy számára nincs meg az önképzés lehetősége, vagy hogy a külső körülmények miatt meg van nehezítve. Az egyéni tudományos világ szélesítése nem helyhez van kötve, hanem az akarathoz, a lélekhez. Kultúrát adni csak az tud, akinek magának is van kultúrája. A tanár és az iskola tudományos szellemének a kívánalma tehát nem mellőzhető fölőleg, nem kiküszöbölhető fényűzés, melyben az egyén érvényesülését keresi vagy becsvágyát kiéli, hanem követelmény és legfőbb kötelesség, a jó nevelő munka alapfeltétele és az eredményes oktatás elengedhetetlen eszköze.

2. Összefügg vele, bár nem mindig és nem szükségszerűen a kísérője a tudomány művelése, a kutató munka, új eredmények felszántása, régi megállapí-

tások felülvizsgálata s új megvilágítása. Ezen a téren is az erdélyi magyar tanárra súlyos kötelességek hárulnak. De ha igazságosak akarunk lenni, ki kell jelentenünk, hogy nincs egyetlen magyar középiskolai tanár sem az erdélyi tereken, akinek az ideje és idegzete nem őrlődnek szüntelenül a megélhetés gondjaiban és a hiánytalan iskolai kötelességteljesítés aggodalmaiban. Bár ezer mentség hozható fel a tanárság tudományos visszavonultságának indoklására, s nagyon élénk színű helyzetképet lehetne festeni annak szemléltetésére, hogy a mai erdélyi tanár mennyire nem rendelkezik a tudományos munka lehetőségeivel és eszközeivel, mégsem lehet levenni a tanárság válláról azt a kötelességet és felelősséget, amellyel szellemiségénél és felkészültségénél fogva a kultúra tudományos érdekeinek tartozik.

Elsősorban a tanári foglalkozást jelentő oktató és nevelő munka az, melyik oly tömegesen kínálja fel a megfigyelés, az önvizsgálat, a tudományos utánjárás, az önképzés és a kutatás alkalmait, hogy előlük bizonyos aggodalmak és szemrehányások nélkül senki sem térhet ki. Az újszerűségek idejét éljük, a nevelés-tudományban is szinte naponta új elvek, új módszerek, új törekvések, új meglepetések vetődnek fel és zavarják a tanár munkájának nyugalma, egyenletességét, szemléletének biztosságát. Az összevisszaságtól, a kapkodástól, a meghasonlástól s a nyomukban támadó eredménytelenségtől csak a tudományos elmélyülés mentheti meg a tanárt, amely egyedüli eszköze és útja lehet az igazság megtalálásának, követésének és mások helyes vezetésének.

A pedagógia más vonatkozásban is bőségesen ontja a szerény eszközökkel megoldható tudományos feladatokat. Szép külsejű intézeteink nem csupán arra valók, hogy bennük tanítsunk és velük díszítsük környezetünket, hanem azt a feladatot is hordozzák, hogy szellemi központokká is emelkedjenek a környékükre sugárzó hatáskörrel. Így fogva fel az iskola rendeltetését, a tanár könnyen felismerheti azt a feladatát, hogy tanulmányozni tartozik az iskolakörzet lakosságának nevelési szükségleteit, szellemi, kulturális és anyagi viszonyait, ezekből kihámozhatja a tennivalókat, s vizsgálhatja a sikeres megoldás célravezető eszközeit, más szóval tudományos alap teremtésére törekedhetik a szélesebb körű társadalmi és népnevelés számára. A történelmi kutatások módszereinek az ismerője az iskolai és egyházi jegyzőkönyvekből, levéltárakból, egykori feljegyzésekből, hírlapokból, emlékiratokból, levelezésekből s más vonatkozó forrásokból összeszedheti az iskola múltjának beszédes adatait s működésének olyan nevezetes mozzanatait, amelyeket érdemes a köztudat megbecsülésébe átvinni. Minden olyan adat az ismeretlenségből felszínrehozatalt és nyilvánosságot érdemel, amely nevelésünk és oktatásunk homályos múltját akármilyen gyenge fényvel is megvilágítja. Mások megfigyelhetik a nevelő-oktató munkájuk hatását: miben látszik meg, meddig tart, mi erősíti, mi rontja le. A modern lélektan módszerei, a pszichotechnika kutatásai számtalan feladattal ostromolják a tanárt, hogy kérdéseket tegyen fel, s a válaszokban keressen megoldást ifjúságunk

minőségi megjavítására és népünk feljebb emelésére. A tudományos elmélyedésnek nincsenek korlátjai a középiskolai tanárság számára abban az irányban, hogy lélektani ismereteit, főleg karakterológiai és fejlődéstani irányban minél alaposabbá tenni igyekezzék.

A pedagógia és a pszichológia csak egymagában tehát bőven ad tudományos munkaalkalmat, tudományos feladatot, de bőven nyújt tanulságot is. Ha ilyen természetű feljegyzések, megfigyelések sok helyről állnának rendelkezésre, felismerhetnők s tudományos alapvetéssel feldolgozhatnók gimnáziumi körzeteink nevelésügyének vidékek szerint egymástól elütő különleges és sajátos állapotát, látnók egy-egy népcsoport, egy-egy társadalmi réteg életfelfogásának és életmódjának következményeit, nagy számmal jelentkeznének a számunkra megvizsgálandó, javítást, csiszolást követelő kérdések. A szükséges újítások célszerű módja is így derülhet ki, s ezen az úton alakulhatna ki a mi egyéni neveléstudományunk, a nekünk való népi és vallásos szellemű nevelési rendszer. Ennek kidolgozása mérhetetlen sok és meglehetősen bonyolult munkateljesítményt tételez föl, de múlhatatlan érdemeket szerezne a tanárság, ha a sajátos erdélyi magyar nevelést, amely ma nem több az esetlegességnél és a sötétben tapogatózásnál, tudományos alapokra rögzíteni megkísérelné.

3. A középiskolai tanárok nemzetközi szervezetének Rómában tartott legutóbbi XVI. Nemzetközi kongresszusa abban a tételben összegezte tanácskozásainak az eredményét, hogy az iskola akkor nevel az életre, ha az erkölcsi és közösségi tudat kialakítására törekszik. Azt is megállapította ez az értekezlet, hogy az utakat, módokat és eszközöket az iskolának e cél elérésére saját népi közösségében és népi hagyományaiban kell megkeresnie és megtalálnia. A világ pedagógusainak ez a korszerű meglátása és meghatározása olyan tudományos feladatkörre utal, amely szorosan kapcsolódik a tanár iskolai és nevelő munkájához. A népiség, a népi gondolat idejét éljük, amikor vére kiderült és kisütött annak az irányzatnak a napja, hogy a magasabb kultúrának is a népi kultúrába kell fogódznia, belőle táplálkoznia és megújulnia. Mindenütt egy új népies kultúra van kibontakozóban, s ennek hatása alatt a régi szólás úgy módosult, hogy nemcsak nyelvében él a nemzet, hanem hagyományaiban is. Ezeket a népi hagyományokat azonban előbb össze kell gyűjtenünk és rendszerbe kell foglalnunk. Tanáraink, kik magukban képességet és hajlamot éreznek, valósággal apostoli munkát végeznének, ha felkutatnánk népies hagyománykincsünk emlékeit, népművészetünket, népünk szokásai, sajátosságait, ha ebből a szempontból tanulmányoznánk a maguk faluját, vidékét, s otthon is teremtenének ezeknek a pusztuló népi értékeknek, s ha lelki ügyökké tennék, hogy a magyarság legszebb lelki virágai tovább plántáltassanak s néprajzunk veszendő kincsei ne törődjenek le nyomtalanul a föld színéről.

A népiesség gazdag szétágazódásában a különféle hajlamoknak és érdeklődéseknek megfelelően sok részletmunka kínálkozik feldolgozásra. Eléggé nem

hangsúlyozható feladata iskolánknak, hogy helyes nyelvérzékű és ép beszédű fiatal nemzedéket neveljen, és távol tartson tőle minden rontási lehetőséget. Ez a nevelési cél nyelvünk szellemének tanulmányozását, sajátos természetének megismerését, összefüggéseinek kutatását s a nyelv művelés időszerű kérdéseivel való tudományos foglalkozást kívánja meg a tanártól. Hatása is annál nagyobb lesz az ifjúságra, a nyelv épségének, tisztaságának előmozdítására, minél melegebb szeretetet, minél nagyobb felkészültséget és tudományos felszereltséget érez meg a diák a tanár buzdításaiból. A nyelv szeretete egyeseket tovább vezethet a nyelv behatóbb bűvárlatához, egy-egy nyelvjárás jellemző sajátosságainak összegyűjtéséhez és rendszerbe foglalásához, tájszavak, egyes mesterségek és foglalkozások nyelvének feljegyzéséhez. Nyelve s a vele szervesen összefüggő költészete, hitvilága, világnézete s kialakult magán és társadalmi szokásainak összege valamely nép legjellemzőbb, legsajátosabb, legeredetibb vonásai. Ezt a sajátosságot, eredetiséget minden eszközzel megismerni és tudományos bűvárlat tárgyává tenni legfőbb kötelességünk. Nem kívánunk lehetetlenséget senkitől, amikor ebbe az irányba tereljük a figyelmet és ösztönözzük a munkakedvet. Ma már tökéletesen kidolgozott olyan módszerek, tájékoztatások, utasítások nyújtanak eligazítást (pl. Csűry Bálint: *A népnyelvi bűvárlat módszere*), s a kivitel eszközei annyira egyszerűek, hogy sem akadályok fel nem tarthatják, sem nehézségek meg nem béníthatják a jószándékú tudományos munkát. Ehhez hasonló hálás tudományos feladat a népiségtörténettel összefüggő helynévgyűjtés, amelyre kimerítő és pontos tájékoztatást adott az Erdélyi Iskola a múlt évben dr. Szabó T. Attila: *Miért és hogyan gyűjtsük a helyneveket?* című, önállóan is kibocsátott tanulmányában, s ugyanő néhány kiváló dolgozatában mintapéldákat szerkesztett a gyűjtési és feldolgozási elvek gyakorlati keresztülvitelére, a helynevekben rejlő népi szellemi kincs megmentésére és kifejlesztésére.

Az erdélyi magyar népiségi feladatok – ezek közé számítjuk az egyházművészeti, az egyházi és népzenei kérdéseket is – ma különös kötelességeket rónak az erdélyi tudományosságra. A népi sajátosságok, a néplélek, a népszellem, a népi világnézet, a népismeret olyan területek, amelyek jórészt ismeretlenek, járatlanok, ugarolatlanok, s éppen azért igen hálásan jutalmazza a kutatást és a vele való foglalkozást. De a tudományos foglalkozásnak vannak más olyan ágai is, amelyek feladatokat nyújtanak és munkára sürgetik a tanárságot. Anélkül, hogy behatóbban részleteznők, rövid utalásból is meg lehet érteni a történeti múlt kutatásának, az erdélyi szellemtörténet, politikai, társadalmi, gazdasági élet tanulmányozásának, a sok kiadatlanul heverő kézirat számbavételének, feldolgozásának és kiadásának a fontosságát. A történeti múlt általában gazdag tárháza az elrejtettségéből kihámozható tudományos kérdéseknek. Sok méltatlanul elfeledett értéket, szellemi és lelki nagyságot a feledékenység homályából ismét napfényre hozni, s az eredményekkel a ma törekvéseit erősíteni a szellemiség képviselőjéhez, a tanárhoz igen méltó feladat. De azt is tudjuk, hogy a nemzeti

kultúrák sohasem szűkülnek és szigetelődnek a politikai határok közé, hanem egybekapcsolódnak, egybeszövődnek, egymásra hatnak, sajátos színeikkel és vonásaikkal gyarapítják egymás nemzeti tartalmát. Az erdélyi magyar tanárnak különleges tudományos feladata, hogy a magyar–román szellemi érintkezéseket az irodalomban, a történelemben, a művészetben, a népiségben, a tudományosságban megkeresse s megnyilvánulásait, módosulásait a népi jellem sajátos szerkezte szerint kifejtse és megértesse. A tudományos igazság tisztasága szolgálja legeredményesebben a megértést és a kölcsönös megbecsülését.

4. A fentiekhez hasonlóan lehetne kifejteni a természettudományi feladatokat, mert nincsen olyan tudományág, amely a földdel és a természettel kapcsolatos, a földrajztól a kémiaiáig, a geológiától a biológiáig, ahol a szakember ne találna a maga számára a szülőföldszeretetet mélyítő és a honismeretet szélesítő megfigyelési tárgyakat és kutatási feladatokat, sokszor olyanokat is, amelyek a való életbe fonódnak és gazdasági kihasználhatóságot rejtegetnek.

De a hely szűke miatt nem bocsátkozhatunk részletezésekbe. Csak általánosságban akartunk rámutatni arra, hogy hivatásánál, tudásánál, rendeltetésénél az eszményiség irányába állított lelkiségnél fogva egyik pályának sem annyira lényege, nélkülözhetetlen velejárója és emelkedettsége a tudományos feladatok keresése és szolgálata, mint a tanári rendéé. Kétféle tudományosság van: a befogadó, az önmagában felhalmozó, és a kifelé ható, tevékeny tudományosság. A mai idők szelleme, mely a tanításban és a nevelés módszereiben is a tevékenységet hangsúlyozva követeli, az élet minden terén és minden vonatkozásában a cselekvést, a tett emberét, az aktivitást állította előtérbe. Ez napjaink életérzése, életstílusa. Ma a tett, a tevékenység a lényegünk, s ebben a szellemben kell az iskola falain kívül is a helyesen fölsimert egyházi, társadalmi, kulturális és tudományos feladatok irányvonalába beállanunk és erőnk megfeszítve, elesve és fölkélve, de nem csüggedve dolgoznunk népünkért és művelődési eszményeinkért.

*Erdélyi Iskola – 1939/40, VII. évf. 3–4. szám, 127–132. p.*

### Az Erdélyi Iskola

Az Erdélyi Iskola múltjával kapcsolatosan az erdélyi szellemi élet figyelői jól tudják, hogy lapunk azoknak az erdélyi kezdeményeknek a sorába tartozik, amelyek a harmincas évek legelején népünk művelődési, társadalmi és gazdasági életének belterjesebb irányban való fejlesztésére törekedtek. 1933 körül veszi kezdetét az az időszak, amelyet később „második körnek” mondanak kisebbségi történetünkben, a kisebbségi „külpolitika” mellett a kisebbségi „belpolitika” megerősödésének az időszaka, amikor már nemcsak védekezünk az elnyomással szemben, hanem belefogunk az erdélyi magyar élet erőteljesebbé tételére öncélú alkotásokba is, a kialakuló pozitív közszellem új nemzetszervezési mozgalmat sürget és ennek előkészítésére a nevelésügy terén jelentős reformokat segít megvalósítani. Ekkortájt minden erdélyi megnyilatkozás bátran hangoztatja, hogy nemzeti erőnk nem a szám határozza meg, hanem a „belső erő”, a minőség s végső fokon előhaladásunknak az alapfeltétele a közértelmesség, úgy, amiként azt Széchenyi értelmezte: nemzetiségünk erkölcsi tartalmának teljes értékű kifejtése. S mi biztosíthatja ezt? Csak a nevelés, amely az értelmet fogékonnyá teszi, a felelősségtudatot fölébreszti s az akaratot jó irányban befolyásolja.

Az *Erdélyi Iskola* a szellemi váltásnak ebben az időszakában körültekintő megfontolással elsősorban a nevelők rendjét veszi a kezébe, gondolatot sugall, eszméket közvetít, terveket készít és a tervekhez megoldásokat nyújt; a nevelőket neveli, mert a nevelés rajtuk múlik. Egyébként mindennek az előfeltétele. Nélkülük nincs társadalmi szervezet, gazdasági mozgalom és természetesen, hogy nincs művelődési élet. A nevelői rend vezető értelmiségünk törzse, egész népünk közösségünk felelőssége az ő vállukon nyugszik: a kisebbségi időkben 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. Két évtizeden át csak a templom és az iskola népi életünk erő sugárzó központjai, minden más akció tőlük indult és belőlük táplálkozott. A szövetkezet és gazdakör éppen úgy a pap és a tanító felelősség-érzetétől függött, mint a népnevelési tanfolyam és a népkönyvtár. Falvainkban olyan volt a közösségi élet, amilyenné azt a nevelői rend tette. Nem egy volt a sok kérdés közül a nevelői rend kérdése, hanem a legfontosabb – s miként említettük: az *Erdélyi Iskola* ezen a téren vállalt elsősorban feladatokat.

De az *Erdélyi Iskola* egyben neveléstani folyóirat is volt s ebben a minőségében szintén felbecsülhetetlen szolgálatot tett, mégpedig az egyházi iskolapolitikának, amely hősiiesen védte és oltalmazta az iskola intézményét minden ártó

szándékkal szemben. Felbecsülhetetlen szolgálatokat tett azzal, hogy kiegészítette ezt az iskolapolitikát, 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. Az *Erdélyi Iskola* 1933-tól fogva változatlan eréllyel és kitartó hűséggel hirdeti és a maga szellemi eszközeivel valósítja is tisztán nevelésügyi célkitűzéseit, amelyeknek lényege a kiszélesített iskola programja, a népközösségi életbe szervesen beépülő népiskolának a terve, „iskola kitárt ajtókkal” – hogy „olyan nemzedék nőjön fel körülöttünk, amely népünk jelenkori életét megérti, abba öntudatosan beáll s a helyesen felismert társadalmi, politikai és kulturális feladatok szellemében dolgozik”.

Új gondolatokkal és kézzel is megfogható művelődési tervvel jött ez az *Erdélyi Iskola* s természetes, hogy mély és tartós hatást gyakorolt a kisebbségi magyarság nevelőire és egyáltalán értelmiségére itt Erdélyben éppúgy, mint a Felvidéken és a Délvidéken egyaránt. Általában kevés magyar folyóirat dicsekedhetett akkora olvasótáborral, mint az *Erdélyi Iskola* s ezért is csak elfogultan tudunk tekinteni a kisebbségi időkben megjelent hét évfolyam vaskos kötetekre. A címlap képén feszülő izmú hajós dacolt a viharos tenger hullámaival – se kép nemcsak szimbólum, de mélyebb értelme is az akkori munkának. Mert bátor cselekedet volt az *Erdélyi Iskola* ötezernyi nyomtatott lapja; akik közelében álltunk e munkának, tudjuk, mennyi nehézséggel küzdött mind a hét esztendőn keresztül. És mégis sikerült megvalósítania, hogy kötetei vezérkönyveket pótoltak és pótolnak ma is, sőt lapjain szakkönyvek láttak napvilágot részben önálló tanulmányok formájában, részben folytatásos közlésekben, így helyesírási szótár, rövid magyar történet, de a népnevelési rész is kiapadhatatlan szellemi forrás akár az előadásvázlatokat, akár az olvasmányanyagot tekintjük. És mindezen felül: az, aki figyelmesen áttanulmányozza az *Erdélyi Iskola* régi évfolyamait, ott megtalálja a népnevelésnek azt a korszerű rendszerét is, amelyet mihamarább általánossá kellene tenni nemcsak nálunk, hanem az ország más részein is.

Márton Áron és György Lajos tervében az *Erdélyi Iskola* a nevelés gondját viselő értelmiségi magyar embernek a kézikönyve kell, hogy legyen s mindkét szerkesztő arra törekedett, hogy anyagát ebből a szempontból válogassa össze, írassa meg s már a lapnak is olyan szerkezete legyen, hogy kézikönyvként való használata nehézségbe ne ütközzék. A nevelésügyi rész, bár külön egész, de mondanivalójában szorosan összefügg a népnevelési rész anyagával s mindkettő keretében gondoskodik arról, hogy az *Erdélyi Iskolát* olvasó s anyagiakban nem igen bővelkedő papok, tanítók és tanárok hozzájussanak olyan általános ismeretekhez, újabb tudományos eredményekhez, amelyeket egyébként csak könyvek útján szerezhetnének meg a maguk számára. A „Hogyan tanítsunk?” és a „Nyelvünk és műveltségünk” című rovatok, a „Kisebb közlemények” s a

népművelési rész előadásvázlatai tulajdonképpen céljukon túl azt a feladatot is betöltik, hogy negyedévenként hozzájárulnak az értelmiségi továbbképzéshez s ezzel az *Erdélyi Iskola* egyes számai tanfolyamokat pótolnak, s azokat a szakfolyóiratokat is, amelyektől a megszállt területek magyarsága erőszakosan fosztatott. Tehát nem szokványos folyóirat volt s hatását éppen az biztosította, hogy a szerkesztők mindig csak a célt nézték és soha nem alkudtak meg a helyzettel, amely az eszközökben nem egyszer kétségbeejtően szegényes volt.

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 előbbrevitele s népművelésügyünk 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 Áron*nak, aki a lapokon új felelősségtudatot ébresztett és *György Lajos*nak, aki héteztendősszakadatlan szerkesztői munkájával művelődési mozgalmunk szellemi formáját megalkotta

*Erdélyi Iskola, 1942, VIII. évf. 2. sz. 180–182. p.*

Fodor László

## Lev Nyikolajevics Tolsztoj

(1828–1910)

A világhírű és nagy hatású orosz író és gondolkodó, az egyetemes irodalom történetének egyik legtehetségesebb képviselője, többek között a *Háború és béke*, az *Anna Karenina* és a *Feltámadás* című, remekműveknek számító nagy sikerű regények szerzője, a pedagógia világában is jelentős elméleti és gyakorlati tevékenységet fejtett ki. A saját birtokán, illetve udvarházában alapított népiskola jellegű és eredeti pedagógiai elgondolások alapján működő magániskolája jelentős hatással volt nemcsak az oroszországi iskolázási kultúra kibontakozására a XIX. század második felében, hanem az európai iskolaügy fejlődésére is.

Tolsztoj művelt arisztokrata család gyermekeként Jasznaja Poljanában (Moszkvától mintegy 150 kilométerre fekvő, Tula tartományi helyiségben) született, és rövid időszakoktól eltekintve ott is élte le életét. Úgy anyját, mint apját viszonylag korán elvesztette (2, illetve 9 éves korában), és emiatt neveltetésében nagynénjei (apja nővérei) vállaltak helyettes szülőkként részt. Alig 16 évesen beiratkozik a Kazanyi Állami Egyetemre, ahol kimagasló nyelvi tehetségének alapján mindenekelőtt keleti nyelveket óhajtott tanulni (mert diplomata szeretett volna lenni), de röpké év múlva áttért a jogi stúdiumokra, melyeket azonban nem fejezett be, hisz 1847-ben felhagyott tanulmányaival, és inkább a szórakozásnak, a társas összejöveteleknek, a szerencsejátékoknak, illetve a szalonok báljainak szentelte idejét, később pedig visszatért Jasznaja Poljanába, és felhagyott kicsapongó életformájával. Örökség révén tulajdonba vette az itteni (több mint 300 jobbágy munkájára támaszkodó) birtokot, amit gazdasági reformokkal megpróbált fejleszteni, ám próbálkozásai csődbe jutottak. Ezek után Tolsztoj Pétervárra ment, hogy jogi tanulmányait folytassa. Azokat befejezni azonban ezennel sem sikerült. 1851-ben belépett a hadsereg kötelékeibe, és egy tüzérségi alakulatnál teljesített, nem egyszer kaukázusi harci megpróbáltatásokkal telesztott szolgálatot. Ekkor írja meg első jelentős művét, az életrajzi történetekkel tarkított *Gyermekkor* című munkáját. A továbbiakban részt vesz a krími háborúban, illetőleg Szevasztopol ostromában is. Az itten háborús élményeit örökítette meg az 1855–56 között közreadott *Szevasztopoli elbeszélések* című alkotásában. Az elbeszélésekben többnyire az egyszerű sorkatonai küzdelmes és viszontagságos életéről, igazi bátorságáról, illetve a hadvezérek megtévesztő és hamis hősiességéről ír. Tolsztoj 1856-ban eltávozik a hadseregből, és visszatér Pétervárra. A következő évben bejárja Európa több országát, és mindenekelőtt írással foglalkozik (megírja például a *Kozákok* című elbeszéléseit, amit 1863-ban ad ki). 1862-ben, 34 évesen feleségül vette a 18 éves Szofja Andrejevna Berszet,

és ettől kezdődően egész életét a családnak szentelte. 15 év alatt 12 gyermekük született (10 maradt életben). Közben megírja a *Háború és béke* című remekművét, amely az 1805–1814 közötti napóleoni háborúkból ihletődött. Ismeretes, hogy ebben a figyelemfelkeltő irodalmi munkájában Tolsztoj öt arisztokrata család sorsát kíséri nyomon a háborús időkben, és a korabeli orosz társadalom jellemzőiről nyújt roppant átfogó és hiteles képet. Itt kell talán megemlíteni azt is, hogy e monumentális alkotást egyes kritikusok minden idők legnagyobb regényének tartják. 1881 és 1901 között többnyire Moszkvában tartózkodik gyermekeinek megfelelő iskoláztatása végett, majd megint visszatér Jasznaja Poljanába. Az elkövetkező években családi élete megromlik, egyes kritikái és vallásos jellegű írásai miatt a hatóságokkal is összetűzésbe kerül, a rendőrség megfigyelés alatt tartja, a *Feltámadás* című regénye kapcsán a pravoszláv egyház kiközösíti, a sajtó gyakran gúnyolódó hangnemben ír róla. 1910 októberében léte értelmetlenségén keseregve, világképzelései és mindennapi élete közötti ellentmondásokból – saját gazdagságának és a jobbágyok nyomorúságának összehasonlításából – fakadó erkölcsi krízisétől és a boldogtalanságélményétől minden áron meg akart szabadulni, és új életet szeretett volna kezdeni. Pontos úticél nélkül – megszökve otthonából –, inkognitóban világgá indul legkisebb lánya és orvosa kíséretében. A vonaton való utazás alatt a 82 éves író azonban tüdőgyulladásban megbetegszik, és pár nap múlva, november 20-án egy Asztapovo nevű kis helység állomásán maghal. Óhajának eleget téve Jasznaja Poljanában temették el. Ravatalánál több ezer ember rózta le kegyeletét.

Tolsztoj vonatkozásában pedagógiai szempontból mindenekelőtt a Jasznaja Poljana-i birtokán, illetve a saját házában 1859-ben alapított iskolát kell megemlíteni, melynek három termében a szegényparasztok (gyötrelmes életű jobbágyok) gyermekeit akarta oktatni. Ezt megelőzően Tolsztojnak még volt egy iskolaalapítási kísérlete 1849-ben is, amikor alig 21 évesen úgy érezte, hogy a sanyarú sorsú parasztyermekeket is szakavatott nevelésben kellene részesíteni. Érdekes itt azt is megjegyezni, hogy noha arisztokrata származása volt, a szegény és szenvedő parasztok iránt mégis erős erkölcsi felelősséget érzett. Grófként is az egyszerű muzsikok, illetőleg a nép irányában pozitív érzelmeket táplált. E korai iskolaalapítási próbálkozása sajnos meglehetősen rövid életű volt, és gyakorlatilag sikertelen. Tolsztoj azonban e kezdeményezése révén rádöbben arra, hogy a nevelés és oktatás egyáltalán nem egyszerű dolog, és megfelelő képzettséget, megfogható elképzeléseket igényel. Elhatározza, hogy szakkönyveket fog olvasni (például Rousseau több művét áttanulmányozta, és szinte teljes mértékben azonosult annak nevelésfelfogásával), neves oktatókkal fog kapcsolatot kialakítani, a gyermeknevelés lényeges kérdéseire vonatkozó nemzetközi tapasztalatokat fog felkutatni és megismerni. Iskolájának megalapításakor a kiinduló alapeszméje azt tételte, hogy a nevelésnek a gyermek tiszta új és harmonikus lényét kell tiszteletteljesen fejlesztenie. Központi alapelve pedig

a gyermek egyéniségének, emberi méltóságának és szabadságának tiszteletben tartását, a gyermekkel szembeni megértő attitűd és szeretet, valamint a személyes tapasztalás fontosságát érintette. Meggyőződéssel vallotta azt is, hogy az emberi megismerés, mint ahogyan az egész értelmi szféra működésének központi kritériuma a szabadság.

Tolsztojnak az oktatás világát érintő nagy hatású kezdeményezése voltaképpen a hivatalos cári oktatási rendszer és a mechanikus pedagógia elleni reakció volt, jóllehet azokban az időkben az oroszországi kormányzati és oktatásügyi szakemberek, mondhatni a demokratizmus elveit valló orosz értelmiségiek nagy többsége is foglalkozott az oktatást érintő reformok keresésével, megvitatásával és tervezésével. Tolsztoj azonban nem hitt abba, hogy a hangoztatott reformok életbe is fognak lépni, még kevésbé abban, hogy azok a széles néptömegek érdekeit fogják képviselni, vagy hogy eredményesek lesznek. Éppen ezért vette tervbe, hogy majd ő maga fog konkrét lépéseket tenni egy megfelelőbb oktatási mód kidolgozására, egy (mondanánk ma alternatív) iskola beindítására, egy szakmai folyóirat megalapítására stb. A népoktatás szellemében beindított ingyenes iskolájában (amit a későbbiekben a cári hatóságok nem néztek jó szemmel), a hagyományos iskoláktól eltérően, nagyfokú szabadság uralkodott, hisz a tanulók akkor jöttek oda, amikor akartak, és gyakorlatilag azt tanultak, amit óhajtottak, illetve, ami iránt érdeklődésük támadt. Ezt a helyzetet egyébként jól tükrözte az a jelmondat is, ami az iskola bejárata fölé volt kiírva: „Lépj be és élj szabadon”. Az órarend is meglehetősen rugalmas volt. Noha a tanítás reggel kb. 8/9–12 óra között, majd ebéd és játszás után, délután hozzávetőlegesen 15–18/19 óra között folyt, azon belül az időkihasználás a pillanatnyi feladatok és igények függvényében történt. Mindegyik tanító azonban rendszerint legalább öt leckét tartott. A tanulóknak nem kellett magukkal hozniuk semmilyen eszközt (könyvet, füzetet stb.), hisz az iskolában minden adva volt, s a tanulás kizárólag az iskolában folyt. Otthon nem kellett tanulniuk, és házi feladatokat sem kaptak soha. Az osztályokban az ülési rend sem volt szigorúan elrendelve, a gyermekek oda ültek, ahová óhajtottak. Ugyanakkor a tanítás tematikáját, a műveltségi területeket is gyakran maguk a tanulók választhatták meg. Aki megunta a foglalkozásokat az elmehetett, ha akart. Délelőtt rendszerint olvasás-, írás-, fogalmazás-, nyelvtan-, vallás-, történelem- és számtanleckék voltak, délután pedig többnyire fizikai kísérletvégzések, rajzolások, éneklések, azonban a tárgyak sorrendje vagy időaránya nagyon könnyen változhatott a tanulók kérésére. Ezzel magyarázható például, hogy a kezdeti (7 és 13 év közötti) fiúkat és lányokat egyaránt magában foglaló gyermeklétszám (22) rövid időn belül szinte a háromszorosára nőtt. Éppen ezért a tanulókat három csoportba (kiscsoport, középső csoport és nagycsoport) sorolták be. Nagy kedvvel és élvezettel jártak iskolába, viszonylag hamar megtanultak írni, olvasni és számolni, és jó minőségben sajátították el a szükséges ismereteket. Tolsztoj általában

számant, fizikát és történelmet tanított a nagycsoportosok számára, amelyeket midig izgalmas mesékkal, érzékletes elbeszélésekkel egészített ki. A tanítók vasárnaponként is összegyűltek, és megbeszélték, megtervezték az elkövetkező hét teendőit, azonban mindegyik tanító (az általános tolsztoji koncepción belül) úgy járt el, ahogyan ő jónak gondolta. Esetenként a tanítók egyfajta naplót is vezettek, amelyben feljegyezték sikereiket és kudarcaikat egyaránt. Egyébként kötelesek voltak mindig jól felkészülni, képességeiket folytonosan fejleszteni, tudásukat gyarapítani, az elkövetett hibáikat felismerni, tudatosítani és a kijavítás lehetőségeit szakadatlan latolgatni. Az oktatás megszervezésében Tolsztoj felesége is közrejátszott, sőt olykor idősebb gyermekei is besegítettek.

Az iskolában az erőszak, a kényszer és a büntetési formák (pláne a testi fenyegetések) alkalmazását Tolsztoj teljes mértékben elvetette és tiltotta, mivel úgy vélte, hogy ezek nem járulnak hozzá ahhoz, hogy a gyermek harmonikus és tiszta lényé fejlődjön. A fegyelmi problémák megelőzése végett nagy hangsúlyt fektetett a tanulók szabad kezdeményezési szellemének, önállóságuk és alkotóképességük fejlesztésére. Úgy vélte, hogy ha a tanulókat emberszámba veszik a tanítók, ha az oktatás tartalma és módja hozzáférhető, illetve számol a diákok egyéniségével, és ha a tanulás viszonylatában igazán érdekeltté teszik, akkor a fegyelmi problémák nem ütnek fel a fejüket. Pár tanító (kezdetben voltaképpen írástudó és értelmes jobbágy) mellet maga Tolsztoj is szinte önfeláldozóan kivette részét a tanítási folyamat megvalósításában. Az iskolában uralkodó szabadság és szellemiség alapján a tanulók végül arról győződhetnek meg, hogy az iskolába járás, illetve a tanulás voltaképpen értékes és élvezetes dolog (és sokszor kérték például azt, hogy a megszabott időkereten túl is az iskolában maradhassanak, hogy még többet tanulhassanak).

Az oktatás bonyolult problémáiban való jártasságának megszerzéséért, valamint a külföldi eredmények megismeréséért Tolsztoj két alkalommal is tanulmányi körúton vett részt, számos iskolát látogatott meg, és pedagógiai műveket olvasott. 1857-ben Franciaországban, Svájcban és Németországban járt, 1860–61-ben (közel egy éven át) újra meglátogatja e három országot, de eljutott Olaszországba, Belgiumba és Angliába is. A külföldön látottakkal Tolsztoj nem volt megelégedve, ugyanis azt figyelhette meg, hogy az iskolák nagy többségében a formalizmus és a kényszer uralkodott, a tanárok pedig nem számoltak a gyermekek életkori sajátosságaival és egyéni szabadságával. Éppen ezért arra a következtetésre jutott, hogy az egyetlen lehetséges mód, amely a gyermekből szabad és boldog embert formálhat, az éppen a gyermek szabadságára alapozó nevelés. Ilyen értelemben Tolsztoj felfogásában a szabadság valóságos nevelési módszerként jelentkezik. Szerinte a gyermek lényé mindenfajta mesterséges ösztönzötől függetlenül, kellemes vagy fájdalmas érzéseket kiváltó behatások nélkül egy szabad légkörben mintegy spontánul fejlődik. A szabadság fontosságát a kognitív fejlődés vonatkozásában is hirdette, mert úgy látta, hogy a tudás

és az önálló szabad gondolkodás csakis a szabadság égisze alatt alakulhat ki, illetőleg hogy a gondolkodás nem is lehet más, csak szabad.

Tolsztoj megkülönböztette az oktatást és a nevelést, mivel úgy gondolta, hogy az oktatás alapvetően bizonyos ismeretek tanárok általi átszármasztását, közlését vagy kommunikálását, a nevelés pedig az érzelmi élet formálását, az erkölcsi eszmék és a magatartás fejlesztését tűzi ki elérendő fő célul. Az oktatás tekintetében egyik értékes nézete arra vonatkozott, hogy a szükséges ismereteket nem lehet egyszerűen átadni, közvetíteni vagy rákényszeríteni a tanulóra, hisz azok, ha nem akarják, ha nem érdekeltek, és ha nem fejtenek ki személyes értelmi erőfeszítéseket, akkor nem fogják sikeresen megérteni és megtanulni az anyagot. A tanítóra eszerint egyfajta irányító, ösztönző, a tanulói közösség munkáját hathatósan támogató szerep hárult.

Tolsztojnak a nép jobb nevelésére vonatkozó törekvése ábécéskönyvek és (saját meséit és elbeszéléseit tartalmazó) olvasókönyvek megszerkesztésében is testet öltött. Ugyanakkor pedagógiai eszméit, a nevelésre és oktatásra vonatkozó meggyőződéseit, iskolájának szervezeti problémáit vagy a tanítás módszertani kérdéseit az általa szerkesztett (sajnos meglehetősen rövid életű) *Jasznaja Poljana* című pedagógiai folyóiratban is népszerűsítette. Az orosz író több pedagógiai jellegű munkát is közreadott, amelyekre egyfajta (orosz) szentimentalizmus jellemző, de amelyek erős gyermekszeretetét, filantropikus beállítódását, a szabadság eszméje és a liberalizmus iránti elkötelezettségét, eredeti oktatáselméleti, valamint egészen korszerű metodológiai szemléletét tükrözték (*Nevelés és oktatás, A nevelésről, A közoktatásról, A kézimunkáról* stb.). Számos írása azonban komoly metodikai témákat is feszegetett. Leginkább az írás és az olvasás tanítását, eme kulcskézségek oktatási metodológiáit akarta javítani és hatékonyabbá tenni. Nagy jelentőséget tulajdonított a pedagógus személyének, a bizalmas tanár-diák kapcsolatnak, a valóságos életre való kitekintésnek, a megfelelő didaktikai eszközök alkalmazásának, valamint a tanítás és tanulás kedvező iskolai légkörének. A tanítók szemináriumok révén történő képzését illetően is számos értékes és eredeti javaslatot terjesztett elő.

A neves orosz író pedagógiai felfogásában az úgynevezett kísérletező pedagógia gondolata kristályosodott ki, hisz a nevelés tudományát mindenekelőtt kísérleti, empirikus adatokat és ok-okozati kapcsolatokat felszínre hozó, és nem szellemtudománynak tartotta. Úgy vélte, hogy a pedagógia egyetlen lehetséges módszere a kísérletezés.

A gyermekek vonatkozásában nagyobb előszeretettel a művelés terminusát alkalmazta. Ugyanis úgy vélte, hogy a nevelés fogalmától eltérően (amit egyébként többnyire erőszakos formáló beavatkozásként értelmezett) a művelés olyan hatásgyakorlás és olyan tanítás, amely számolva a nevelt szabadságával, akarásával, érdeklődésével, beleegyezésével, élményeivel és megelégedettségi szintjével, lemondva a kényszerítés eszközéről, előtérbe hozva a személyes

megtapasztalás, illetve a világ dolgaival és jelenségeivel való konkrét kapcsolatok kialakításának fontosságát, annak teljes körű fejlődését (tudásának viselkedésének, életfelfogásának stb. alakulását) határozza meg.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a nagynevű orosz író pedagógiai érdeklődése szinte folyamatosan élénk volt, a gyermekekhez fűződő emberséges és tiszteletteljes viszonyulását nem adta fel soha, filantropikus elemekkel átszőtt és szenvedélyesen gyakorolt humanisztikus pedagógiai tevékenységét kisebb-nagyobb megszakításokkal, valamilyen formában gyakorlatilag élete végéig folytatta (még a legszenvedélyesebb irodalmi alkotási periódusaiban is, amikor fő törekvése az irodalom volt). Meggyőződéssel hitte, hogy az orosz nép és azon belül mindenekelőtt a parasztság legsürgetőbb és legfokozottabb igénye egy megfelelő nevelésre és művelődésre vonatkozik. Noha pedagógiája még jelentős mértékben nélkülözte a tudományos alapvetéseket, illetve az objektív és hiteles kutatási eredményeket (ami nem csökkenti annak értékét, hisz egyébként is csak rövid ideje, hogy a tudományos pedagógia elindult kifejlődési útján), elkötelezettsége, szenvedélyessége, hűséges odaadása, értelmes és ösztönös tisztánlátása kompenzálta az egzakt tudományos kritériumok elégtelenségét. A nevelés viszonylatában a szabad és liberális áramlat iránt kötelezte el magát, és jelentős erőfeszítéseket tett annak elméleti és gyakorlati megalapozására és tisztázására. Úgy vélte, hogy kizárólag egy ilyen irányultságú, a növendékek kezdeményezésére és kreativitására is alapozó nevelés képes a növendékekből szabad és boldog felnőttet formálni. Tolsztoj nagy érdeme, hogy értékes pedagógiai eszméit nemcsak megfogalmazta, illetve nemcsak leírta, hanem saját iskolájában, a gyakorlat terén ki is próbálta, konkrét helyzetekben alkalmazta, majd miután azok érvényességéről meggyőződött szenvedélyesen hirdette és lelkesen terjesztette is gondolatait. Annak, amit az elemi oktatás szintjén Jasz-naja Poljanán megvalósított, hamar híre ment, és orosz vagy külföldi, pedagógiai rendszerét megismerni óhajtó látogatókat gyakran fogadott. Megítélésünk szerint Tolsztoj kivételes neveléstörténeti jelentőségét mindenekelőtt az támasztja alá, hogy rendhagyó nevelésfelfogásának központi eleme a szabadság gondolata volt, hisz úgy vélte, hogy az a jó nevelés egyetlen lehetséges szempontja. Ugyanakkor vallotta, hogy az iskolai oktatás nem korlátozódhat az értelem kiművelésére (hiszen a gyermeknek nemcsak értelme van, és annak érdeklődése, memóriája vagy fantáziája sem kizárólag értelmi irányultságú), mert hiszen szükség van az érzelmi élet, az akarat vagy a jellem művelésére is. Amolyan rousseau-i szellemben, igazi humanista módjára azt vallotta, hogy a gyermek természeténél fogva jó, ártatlan és tökéletes lény, aki csakis a szabadság körülményei között, illetve egy liberális nevelés révén tudja tudását megfelelő minőségben megszerezni, és képes a legjobb irányultsággal felnőtté fejlődni.

## Irodalomjegyzék

1. Csernisevszkij, N. G.: *Válogatott pedagógiai írások*. Budapest, 1953, Tankönyvkiadó.
2. Egorov, Semion Filippovitch: *Tolstoi pedagogue*. 1994.  
([http://agora.qc.ca/reftext.nsf/Documents/Tolstoi--Tolstoi\\_pedagogue\\_par\\_Semion\\_Filippovitch\\_Egorov](http://agora.qc.ca/reftext.nsf/Documents/Tolstoi--Tolstoi_pedagogue_par_Semion_Filippovitch_Egorov)) (2010. 05. 05.)
3. Szabó Miklós: *A pedagógus Tolsztoj*. Budapest, 1987, Tankönyvkiadó.
4. Tolstoi, Lev Nicolaevici: *Texte pedagogice*. București, 1960, Editura de Stat Didactică și Pedagogică.
5. Tolsztoj, Lev: *Gyermekkor, Serdülőkor, Ifjúság*. Budapest, 1964, Európa Könyvkiadó.
6. Tolstoi, Lev Nicolaevici: *Copilăria, Adolescența, Tinerețea*. București, 1988, Editura Univers.
7. Simmons, J. Ernest: *Introduction to Tolstoy's writings*. 1968, University off Press.  
([http://www.ourcivilisation.com/smartboard/shop/smmnsej/tolstoy/cha\\_p4.htm](http://www.ourcivilisation.com/smartboard/shop/smmnsej/tolstoy/cha_p4.htm)) (2010. 04. 08)
8. Yegorov, Semion Filippovitch: *Leo Tolstoy*. 1994.  
(<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/tolstoye.PDF>) (2010. 03. 12.)

**Demény Piroska**

## **Gyakorlatközelben a kompetencia alapú oktatás**

A társadalomkörnyezet változásai – az információrobbanás, a globalizáció és a demokratizálódási folyamat – szükségessé tették az iskola szerepének újraértelmezését.

A mai iskola feladata már egyre inkább az, hogy a jövőben is hasznosítható tudással rendelkező diákokat képezzen. Ezért vált időszerűvé napjainkban a kompetencia alapú oktatás bevezetésének szükségessége.

A kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Karán belül működő Pedagógia és Alkalmazott Didaktikai Intézet (PADI) munkatársainak kiemelt célkitűzései közé tartozik a kompetencia alapú oktatás megalapozása, a pedagógusok módszertani kultúrájának fejlesztése, valamint az intézményes oktatási-nevelési folyamat különböző szintjei közötti élő kapcsolat biztosítása.

A szándék tárgyiasulásában jelentős szerepe van annak a kezdeményezésnek, amely *Gyakorlatközelben* címmel sorozatot indított útjára. A sorozat (melynek máig két kötete jelent meg) egyedi sajátossága, hogy kivitelezésében az elméleti megalapozás mellett hangsúlyt fektet a gyakorlati megközelítésre. Az elméleti fejezeteket a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet szakemberei dolgozták ki, a jó gyakorlatokat pedig azok az óvónők szolgáltatták, akik kipróbált módszereik leírásával megpályázták a kötetben való publikálás lehetőségét.

A *Gyakorlatközelben* sorozat első kötete *A projekt módszer óvodai alkalmazása* címen az Ábel Kiadó gondozásában jelent meg. A kötet szerzői mindhárman a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet oktatói: Barabási Tünde, a székelyudvarhelyi kihelyezett tagozat adjunktusa, Demény Piroska, a kolozsvári tagozat adjunktusa és Stark Gabriella, a szatmárnémeti kihelyezett tagozat tanársegéde. A térbeli távolság nem jelentett akadályt a nézetek egyeztetésében, a tervezésben: mind szerkezeti, mind tartalmi szempontból koherens kötet készült.

Amint a cím is jelzi, ebben a kötetben gyakorlatközelbe került a projekt módszer óvodai alkalmazása. A könyv első része a projekt módszer elméleti kereteit körvonalazza, a módszer tanulásméleti háttérét, az aktuális óvodai tantervben elfoglalt helyét, jellemzőit, alkalmazásának módszertani kérdéseit vizsgálja. A három szerző kiváló arányérzékét dicséri, hogy nem méretezték az elméletet túlságosan nagy terjedelműre annak ellenére, hogy a téma kapcsán rendelkezésre álló szakirodalom meglehetősen bőséges. A könyvek mindössze egyötöd részét jelenti az elméleti anyag. A bevezető tanulmányban Demény Piroska a projekt módszert az aktív, cselekvés általi tanulás vonatkozásában ismerteti. Információkat nyújt a módszer gyökereiről, körüljárja a projekt fogalmát, számba

veszi annak jellegzetességeit (például: komplexitás, együttműködés, képesség-fejlesztés, rugalmas időkezelés stb.). Barabási Tünde a projektmódszer alkalmazásának tanuláselméleti háttérét vázolja fel. Olyan tudnivalókat foglal össze, olyan összefüggésekre világít rá, amelyek ismeretének és megértésének hiányában szervezhető ugyan projektmódszer általi foglalkoztatás, annak hosszú távon mérhető hatékonysága viszont megkérdőjelezhető. Stark Gabriella ismerteti az óvodai tantervi változásokat, összeveti az aktuális tantervi koncepciót a projektmódszer sajátosságaival, egyenes ágú kapcsolatot teremt a tanterv által kötelezőként előírt hat integrált témakör és az azokba illeszkedő projekttemák között

A tanulmány további részei átvezetnek a gyakorlatba. Az elméleti háttértudás után az érdeklődő pedagógusok konkrét támpontokat kapnak az óvodai projektek tervezéséhez. A szerzők sorra veszik az óvodai projekt szakaszait (témaválasztás, indoklás, célok megfogalmazása, problémaeltár készítése, erőforrások számbavétele, szándéklevél, tematikus központ létesítése, projektterkép, módszerek, szervezési módok, produktumok és a projektek értékelése), és megfontolandó módszertani javaslatokkal szolgálnak mindenik szakasz optimális megvalósítására.

A kötet második nagy egységét a szerzők által meghirdetett pályázatra beérkezett 34 legsikeresebbnek ítélt, kidolgozott és kipróbált óvodai projekt képekkel illusztrált leírása képezi. A pályázati felhívásra Erdély hat megyéjéből (Kolozs, Szatmár, Hargita, Kovászna, Bihar, Maros) összesen 53 alaposan kidolgozott pályamunka érkezett. A 21. század modern technológiája lehetővé tette, hogy a kisebb települések pedagógusaihoz is eljuthasson a pályázati felhívás, s így ők is bemutathatták munkájukat. A hat megye nagyobb városaiból, illetve kisebb településeiről is – Csíkszentdomokos, Parajd, Nyáradremete, Magyarországtól, Atya stb.) – érkeztek projektek. A projektekben sok esetben tükröződnek egyrészt a helyi (regionális) sajátosságok, másrészt az óvópedagógus és a projektben résztvevő csoportok egyénisége. Jobbnál jobb és eredetibbnél eredetibb témabeli és kivitelezésbeli ötletek villannak elő az integráló témakörönként csoportosított bemutatásokból. A legkedveltebb témák a mesehez, az őszhöz (gyümölcsökhöz) és a természetvédelemhez kapcsolódtak. Íme ízelítőként néhány a feldolgozott témák közül: „Boszorkányok”, „Fűbenfában orvosság”, „A kenyér meséje”, „Gyalogolj és biciklizz”, „A láng”, „Égitestek, bolygók, csillagok”, „Bátran Tigrissel”, „Csillag csoportunk csillaga” stb.

A projektek segítenek a pályakezdő fiatal pedagógusoknak, a módszertani újítás lehetőségét kínálják a tapasztaltabb óvónőknek. A projektpedagógia sikerének titka az alapos dokumentáció összeállítása, a lényeg azonban a megvalósítás: a gyermekek által megélt élmény, a valódi tapasztalati tanulás. A projekt-munkákhoz csatolt (a kötetben megjelent) fényképek bizonyítják, hogy az erdélyi magyar óvodákban gyermekeink maradandó élményekben részesülnek.

A kiadvány terjedelmi korlátai nem tették lehetővé az összes pályamunka megjelentetését, így az értékelésre felkért szakmai bizottság 34 projektnek adott

lehetőséget a kötetben való megjelenésre. A pályamunkák az óvodai tantervben előírt hat integrált témakör szerinti csoportosításban jelennek meg. A tematikus tömbök mindegyikét megelőzi a témakör bemutatása, valamint a lehetséges projektjavaslatok felsorolása, majd ezt követi a tanterv valamely integrált témakörébe szerveződött, kidolgozott projektek bemutatása. A gyakorlati tevékenységekben közvetlenül is alkalmazható projektek a szerkezetüket tekintve is azonosak: minden projekt bevezető része feltünteti a megvalósításhoz javasolt időtartamot, megjelöli a felhasználható erőforrásokat, a projekt célját, a projekt térképét, a kialakítandó készségeket, attitűdöket problémaeltár formájában. Megtalálhatók az együttműködő partnerek, a produktumok. A tervezett tevékenységek tapasztalati területek szerinti részletes bemutatása konkrét segítséget nyújt a pályakezdő pedagógusoknak. A szabad tevékenységeknek, a személyes fejlődést célzó tevékenységeknek is kiemelt a jelentősége, ezek tervezése és megvalósítása azonban nagymértékben függ a helyi adottságoktól, a gyermekcsoport sajátosságaitól. Ezért a pályázati felhívás nem is tért ki e területekre.

A kötet újdonsága, hogy a projektek értékelése nemcsak a hagyományos lektorálási formában valósult meg: az óvodai gyakorlatban történt kipróbálásuk, tapasztalt hatékonyságuk minden bizonnyal fölülírja az elméleti bírálatokat. A gyakorlati megvalósításról készült pedagógiai tapasztalatok leírás általi tudatosítása segítette az anyagok további finomítását, a projektek korrekcióját.

A Gyakorlatközelben sorozat második kötetének középpontjába az iskola-előkészítés került. Nem véletlenül, hiszen a 2011-ben megjelent oktatási törvény (melynek értelmében 2012 szeptemberétől a 6 éves gyermekeket beiskolázzák az előkészítő osztályba) ellentétes érzelmeket keltett szülőknél, pedagógusokban egyaránt. Ennek legfőbb oka a bizonytalanság érzete, a *hogyan tovább?* kérdés megválaszolatlansága volt, hiszen jó ideje már megszokhattuk, hogy az iskolára való felkészítés az óvodában zajlik.

A Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetének munkatársai *Az iskola-előkészítés fortélyai* címmel megjelentetett kötetükkel próbálták eloszlatni a pedagógusok és szülők előkészítő osztállyal kapcsolatos bizonytalanságát. A kötet szerkesztője Szabó Thalmeiner Noémi – a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet szatmári kirendeltségének adjunktusa, munkatársai az Intézet szakemberei. A szerzők témában való érintettsége sokoldalú: a kötetben megszólal az óvodapedagógiában és tanítóképzésben dolgozó szakember, az óvodapedagógus és a tanító, a speciális neveléssel foglalkozó szakember, a pszichológus, a szülő. A probléma különböző nézőpontokból való megközelítése szélesebb körű rálátást biztosít, s ezáltal hathatós segítséget nyújthat az előkészítő osztályban dolgozó pedagógusoknak. A tanulmánykötet szerzői körüljárják azokat a kérdéseket, melyekre – feltehetőleg – az előkészítő osztályban tanító pedagógusok majd választ keresnek, amikor előkészítik a munkájukat.

A *kötet* a törvényi szabályozás értelmezésével indít annak tudatosítása érdekében, hogy a 2011-es oktatási törvény milyen szerkezeti felépítést javasol a romániai kötelező oktatás számára. Ezt követően más országok jó gyakorlatát

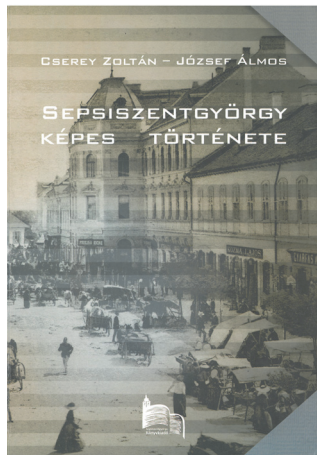
vették górcső alá, s megfigyelték, más helyeken hogyan oktatják, nevelik a hat éves gyermeket, milyen gyakorlatot alkalmaznak az általános felméréseken oly jól szereplő északi országok. Az oktatási rendszer feltérképezése után az iskolába lépő hat éves gyermek került a kötet középpontjába: megvizsgálták, milyen fejlődési sajátosságokkal rendelkezik, mire képes, amikor iskolaéretté válik, illetve hogyan fejleszthetjük személyiségét.

Az előkészítő osztályban zajló munka megtervezésének sajátosságait mutatja be a harmadik nagy fejezet, majd ezt követi a kötet legterjedelmesebb része, amely az osztályban zajló tanulmányi folyamat gyakorlati megvalósításához nyújt útbaigazítást. Először a gyermek megismeréséhez nyújt tehát néhány támpontot a kötet, majd a fejlesztés folyamatát járja körbe, végül az előkészítő osztályban zajló értékelés sajátosságait mutatja be. A kötet tanulmányai több kérdéskört érintenek: hogyan rendezzük be a termet, milyen módszereket alkalmazunk, majd a készülő tanterv alapján kompetenciaterületekre osztva mutatják be az egyes fejlesztési területek sajátosságait, konkrét ötleteket adva a gyakorlati megvalósításhoz. Az oktatás-nevelés olyan vetületeire is felhívja a kötet a figyelmet, melyek alapvetően meghatározhatják a pedagógus munkájának hatékonyságát, sikerességét az előkészítő osztályban. Először az integrált tervezés jellegzetességeit, gyakorlati megvalósításának lehetőségeit vizsgálja a könyv, majd a speciális nevelési igényű tanulók integrálásának, a szülőkkel való együttműködési lehetőségeknek a kérdéskörét tárgyalja. Bátran állíthatjuk tehát, hogy a második kötet szemléletmódja is gyakorlatközelben van. A szerzők szakmai tapasztalatukat felhasználva javaslatokat fogalmaznak meg arra vonatkozóan, milyen fortélyokkal tudjuk elérni, hogy az előkészítő osztály a kellemes és hasznos foglalatosság, a játék színhelye maradjon.

Készül a sorozat harmadik kötete is, amely a választható tantárgyakra fókuszál. Ebben az esetben is a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet szakemberei szolgáltatják az elméleti alapokat, a pályázati felhívásra beérkezett legötletesebb választható tantervek képezik a könyv gyakorlati részét. Ugyanennek a sorozatnak a keretében tervezzük megjelentetni a tanárok, tanítók és óvoda-pedagógusok sikeres fokozati dolgozatait.

A *Magiszter* a 2013-as évtől kezdődően a *MÓDSZER-TÁR* rovattal is segíteni kívánja a pedagógusok mindennapi munkáját. Az új rovat indításával olyan szakmai fórumot kívánunk biztosítani, amely a pedagógusok osztálytermi munkájával kapcsolatos tapasztalatcserére ad lehetőséget, ezáltal is pótolva a szakmai dialógus eddigi hiányosságait. Várjuk azoknak az ötletes pedagógusoknak a gyakorlatait, akik hajlandók tapasztalataikat velünk is megosztani. A tavaszi *Magiszter* javasolt témaköre a mese: tehát bármilyen, publikálásra alkalmas mesefeldolgozási ötletet szívesen veszünk! (A beküldött anyagoknak tartalmazniuk kell a szerző nevét és munkahelyének megjelölését! Ötleteiket a [d\\_piroska@yahoo.com](mailto:d_piroska@yahoo.com) címre küldjék *Magiszter*-be témamegjelöléssel).

### Apáczai-díj – 2012



A szovátai Teleki Oktatási Központban 2012. október 13-án, szombaton díjazta a kiemelkedő tanulmányi eredményeket elérő diákokat Mákvirág-, Bolyai Farkas-, Kós Károly-, valamint az oktató-nevelő munka mellett tudományos kutatást is végző pedagógusokat Apáczai-díjjal a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége.

A kétévenként kiírt pályázatra az előző Apáczai-díjkiosztás (2010) után megjelent tudományos munkákkal lehetett jelentkezni a természettudományok, a humántudományok, valamint a pszichopedagógia területéről (nyomtatott könyvvel vagy folyóiratban közölt tanulmánnyal). A pályamunkákat szeptember 24-ig lehetett elküldeni a Szövetség székhelyére. A Sántha Csaba szobrászművész kisplasztikájából, sorszámozott oklevélből és pénzjutalomból álló díjra idén 39 tudományos munka érkezett:

- ✚ az óvodai és elemi oktatásban tevékenykedő pedagógusok kategóriájában összesen 4; ebből 2 a humántudományok és 2 a természettudományok területén);
- ✚ az alsó és felső középfokú oktatásban dolgozó pedagógusok kategóriájában 35 dolgozat; ebből 16 a humántudományok, 17 a természettudományok, 2 a pszichopedagógia és neveléstudomány területén; 1 pályamunkát a határidő lejáta után küldtek be, melyet a Tudományos Tanács nyilvántartásába vett, de nem értékelt.

Az Apáczai-díjra beérkezett pályázatokat a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének Tudományos Tanácsa szeptember 29-ei ülésén értékelt. A beérkezett pályázatok közül a tanács az Apáczai-díj arany fokozatával jutalmazta a következő két munkát:

- ✚ Bencze Mihály *Selected Chapters of Mathematical Analysis; Octogon mathematical magazine; Mathematical education in the current european context 2010; Mathematical education in the current european context 2011,* valamint
- ✚ Gaal György Elemér: *Kolozsvár – Történelmi városkalauz.*

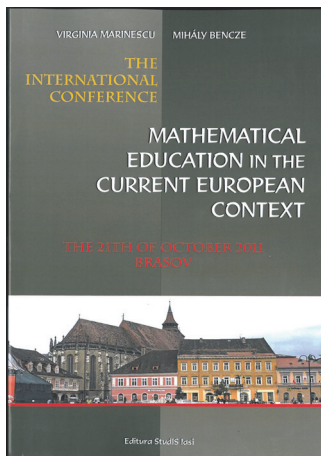
A Tudományos Tanács az Apáczai-díj ezüst fokozatát is két munkának ítélte oda:

- ✚ Olosz Ferenc *Egyenletek I. Megoldási módszerek; II. Feladatgyűjtemény*, illetve
- ✚ József Álmos *Sepsiszentgyörgy képes története*.

Apáczai-díjban részesült:

- ✚ Ambrus Tünde: *Székelly falutízesek – Egy sajátos településrendszer mint a társadalmi-gazdasági tevékenység kerete*;
- ✚ Balázs Lajos: *Amikor az ember nincs es ezen a világon – Paraszti nemi kultúra és nemi erkölcs Csíkszentdomokoson*;
- ✚ Borcsa János: *Értékkeresők – értékalkotók*. Kritikák, portrék, tanulmányok;
- ✚ Borsos Szabolcs: *A kreatív gondolkodás lehetősége; Háttérkérdések a kudarc fogalmáról*;
- ✚ Orbán Zsolt, Bicsok Zoltán: *„Isten segedelmével udvaromat megépítettem...” – Történelmi családok kastélyai Erdélyben*;
- ✚ Zsidó Ferenc: *A múlt kisajátítása*.

A következőkben rövid könyvismertetőivel ajánljuk figyelmükbe a 2012-es Apáczai-díjazottak tudományos munkáit.



### **Ambrus Tünde: Székely falutízesek –**

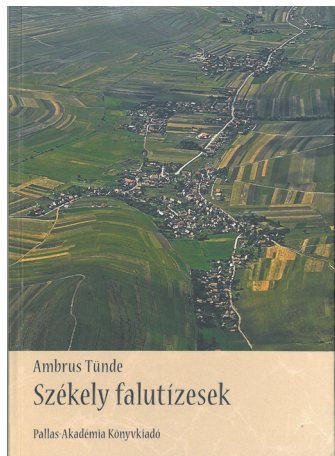
Egy sajátos településrendszer mint a társadalmi-gazdasági tevékenység kerete  
(Csíkszereda, 2012, Gutenberg Könyvkiadó)

Ambrus Tünde Apáczai-díjas könyve egy érdekesítő témával foglalkozó tanulmány, disszertációs dolgozat, amelynek téziseit a szerző a Pécsi Tudományegyetem Földtudományok Természettudományi Kar Doktori Iskola keretében védte meg 2010 novemberében summa cum laude minősítéssel. A könyv felépítése, nyelvezte egy doktori értekezés követelményrendszeréhez igazodik. Ennek ellenére nemcsak a szakma számára van értéke és üzenete, hanem minden magára valamit adó átlagműveltségű székely ember számára is, akinek van hovatartozás-tudata. Mert önismeret nélkül nincs identitástudat. Ez a könyv a kollektív székely önismeret szempontjából fontos. Egy lassan feledésbe merülő önszerveződési formával, a székely falutízesek világával kapcsolatban nyújt rendkívül sokrétű információt.

A falutízes mint a földrajzi térbe integrálódó társadalmi-gazdasági képződmény, mint történelmi kategória, eleve feltételezi a megközelítés, a vizsgálódás interdiszciplináris jellegét. Ebből adódik az Ambrus Tünde által alkalmazott módszerek sokfélesége, változatossága.

A dolgozat bár több fejezetre tagolódik, lényegében a tízesekkel kapcsolatos ismereteket három nagy idődimenzióban összegzi: múlt, jelen és jövő. A múlt, a tízesek kialakulására, fejlődésére, településszerkezetekre gyakorolt hatására vonatkozó ismeretek bemutatásánál a könyvészeti anyagokra, a különböző korokban készült térképekre épít. A jelen és a jövő vonatkozásában pedig a modernebb primer kutatási módszerek révén kapott eredményekre alapoz.

Rendkívül értékesnek és tisztességesnek tartom a falutízesek szakirodalmának rendszeres időrendi számbavételét Orbán Balázstól, Endes Miklóson, Vámszer Gézán, Milleker Rezsőn és Garda Dezsőn át Bárh Jánosig, hogy csak néhány nevet említsek.



Mi is a tízes? – Mikor és hogyan jöttek létre a tízesek? A kérdéskör megválaszolásánál a Székelyföld sajátos természetföldrajzi viszonyaiból és széles körű kitekintéssel a Kárpát-medence település-szerkezetének történeti háttéréből indul ki.

Számos kutató egybecsengő véleményét osztva kifejti, hogy a hadászati szempontból fontos szélességet a honfoglalás után a leginkább veszélyeztetett peremvidékekre telepítik. Tehát a székely tízes mint sajátos településforma kialakításának kezdetben haditechnikai okai voltak, amely számos hasonlóságot mutat a török és mongol népek

hadszervezetével. Ősi letelepedési-szervezeti egységként, a hadi feladatok ellátása mellett az önfenntartásról is kellett gondoskodnia, elsősorban a közös földhasználat révén.

A magántulajdon térhódítása következtében a gazdasági funkció egyre sokrétűbbé vált, a tízes hadászati jelentősége viszont fokozatosan csökkent, és idővel teljesen megszűnt. A megváltozó szerepköröket betöltő tízes hosszú időn át fennmaradt a rendtartó székely falu szekezeti-működési alapegységeként. A belülről megválasztott népképviselői tisztségviselők gondoskodtak a tízes keretében kibontakozó élet szigorú értékrend szerinti szabályozásáról. A tízes a gazdasági tevékenység, a hagyományok, a szokásrend, a közösségi ünnepek megélésének optimális kerete volt évszázadokon át.

Mára a tízesek szerepköre nagyon leszűkült, egy része teljesen elsovadt, de a csíki és kászoni falvakban még sok minden kitapintható a kultúrtájban, a tárgyi emlékekben és a „fejekben” egyaránt. Ez Ambrus Tünde fő vizsgálódási területe, a 27 csíki és kászoni falu.

Mint geográfus részletesen tanulmányozza ezek településmorfológiai és szerkezeti sajátosságait. Követi a tízesek fejlődésének, bővülésének, egybefonódásának, helyenként sorvadásának a folyamatát és annak különböző stádiumait. Ennek rekonstruálásában támpontot kap Csíkmentszent és Csíkszentlélek reliktum számba menő különálló vagy csak részben összenőtt tízesei kapcsán.

Tisztázza a természeti adottságok (felszín, vízrajz), a templom, valamint az infrastruktúra, elsősorban az úthálózat szerepét a tízesekből felépülő mai értelemben vett települések alaktani sajátosságai kialakulásában. Tipizálja a tízesösszenövések révén kialakult településalakzatokat. Mindezt térképekkel teszi szemléletessé.

Továbbá foglalkozik a tízes funkciókhoz kapcsolódó antropikus tájelemekkel, felszínmorfológiai kultúrtájelemekkel, tereptárgyakkal, amelyek sajátos szint adnak a faluképnek, a falusi tájnak.

A gazdasági funkció keretében fontos szerepet játszott a tízesek belső szerveződésének dimenziói (kút-, kapu-, kerítés-, híd- és vízvezető közösségek, esztenatársaságok hátrahagyott emlékei). A szerző helyesen állapítja meg, hogy a tízesbirtokból létrejött közbirtokosságok átöröklik a tízes számos feladatkörét (pl. egyház, iskola, civilszervezetek, árvák stb. támogatása). A közös gazdálkodás, ha más modernebb formában is, de tovább él Székelyföldön, jelentős szociális feladatkörrel társulva.

A gazdasági funkció mellett a tízes egyik fontos szerepköre a hitélet szervezése volt. Ehhez kapcsolódva számos szakrális emlék maradt fenn, amely ma is a falukép fontos eleme. Ilyenek a csengettyűk, haranglábak, tízeskeresztek, tízestemetők. A könyvben néhány fénykép szépen illusztrálja mindezt.

Az alfejezetek taglalják a tízesek szokáshagyományait, építészeti örökségét, a tízes nevek és áltízes nevek nevezéktani kérdését, az elemzett területnépese-dési, etnikai viszonyait.

A tanulmány külön érdeme, hogy összehasonlító elemzéssel találkozhatunk, amelyben a szerző rámutat a román pásztormigráció következtében kialakult Lóvész falu „imitt-amott” szerkezetű település és a tömörülő falutízesekből álló csíki falvak közti különbségekre, valamint a nevezéktani hasonlóságokra.

Izgalmas fejezet, amelyben a Kárpát-medence két távoli szögletében élő egykori határőrök rokonságára alapozva – e két vidék – az Őrség és a Székelyföld településének sok szempontból meglepő hasonlóságokat mutató szerkezetét kutatja. Megállapítja, hogy a vizsgált két területen a domborzati, vízrajzi és talajtani adottságok, valamint a természethez való alkalmazkodási módok különbözősége ellenére igen hasonlóan alakultak a települések szerkezete, jogállása, illetve a településrészek megnevezései is.

A tanulmány újszerű, talán legérdekesebb és legértékesebb része az a 40 oldalnyi fejezet, amely a jelenre vonatkozik, és azt vizsgálja, hogy mi van a „fejekben”. Pontosabban azt, hogy milyen mértékben ismeri a helyi lakosság a tízesekhez kötődő jellegzetes faluszerkezetet, településtörténeti, néprajzi sajátosságokat, turisztikai adottságokat. A kérdés megválaszolása érdekében a mentális térképezést és az ehhez kapcsolódó kérdőíves felmérést alkalmazza. A felmérés eredményei – a metodológiának megfelelően – elővizsgálatból, cél- és kontrollcsoport vizsgálatából származnak. Következtetései közül kiragadnék egy párat:

- ✚ a lakosság helyismeretében fontos szerepe van a tízeseknek; meg tudják nevezni és ismerik egymáshoz viszonyított helyzetüket;
- ✚ a megrajzolt mentális térképeknél fontos támpontokat jelentenek a térbirtoklást kifejező, vallási üzeneteket is hordozó szakrális emlékek – a keresztfák;
- ✚ a tízesek gazdaság szervező hagyatékából az esztenatársaságokat és közbirtokosságokat emelik ki;
- ✚ a megkérdezettek 80%-a szerint a hitélet ma is a tízesek szerint szerveződik;
- ✚ a tízeskultúrához kötődő emlékeket nem tartják turisztikai vonzerőnek;
- ✚ a falusi vendéglátás terén a jól kigondolt programok szükségességét kevesen említik, de tudják, hogy a vendéglátó be kell avassa a vendégeit a település mindennapi életébe, kell ismerje a múltból táplálkozó ma is élő hagyományokat.

A kontrollcsoportot a csíkszentmiklósi mintavétel képezi. A kiértékelés egyértelműen megerősíti a célcsoport-vizsgálat következtetéseit. Külön érdeme a diagrammás grafikai ábrázolás, amely szemléletessé, könnyen leolvashatóvá teszi a kapott eredményeket.

*Turizmus a tízeskultúrában* című fejezet a jövő irányába mutat. A vidéki turizmus elméleti és gyakorlati problémáit foglalja össze, arra keresve a választ, hogy hogyan lehetne a tízeskultúrát bevinni a falusi turizmusba, hogyan lehetne a turisztikai termékkála részévé tenni. Példaként hozza fel a sok szempontból hasonló adottságokkal rendelkező Őrséget, ahol többek között létrehozták az „Őrállók útja” nevet viselő egységes szlovén–magyar turisztikai tematikus bemutató övezetet. Ennek keretében a „szerek világának” sajátosságai, a szerekhez kapcsolódó életmódbeli hagyományok és szokások meghatározó szerepet kaptak a turisztikai termékek kialakításában. Ily módon a székely tízes is megmutathatja, hasznosíthatja történelmi, kulturális örökségét, egyedi etnokulturális arculatát, amely a székelyföldi turizmus keretében sajátos szint jelenthet.

Hogyan lehetséges ez? – a kérdésre adott válaszlehetőségek elméleti megalapozása érdekében elkészíti a Székelyföld jelenlegi vidéki turizmusának meghatározó jelenségeit, jellemzőit bemutató SWOT-analízist, amelyben a mentális térképek kiegészítő kérdéseire adott válaszokat is beépíti. Felhívja a figyelmet a nyugati országokban már rég alkalmazott TDM-, azaz Turisztikai Desztináció Menedzsment-modellre, amely egy adott régió turisztikai kínálatának közös tervezésén, irányításán és értékesítésén alapszik.

A desztináció a TDM-modellben az attrakciók megjelenésének a helyszíne. Többek közt attrakció lehet a vidéki turizmus keretében a székely falu sajátos térszerkezete, a felszínmorfológiai kultúrtáj-elemek, a tízesekhez kapcsolódó hagyományrendszer. Ez feltételezi a falutízesek további vizsgálatát, a velük kapcsolatos ismeretek köztudatba való visszaemelését, a hozzájuk kötődő névanyag átmentését, amely nemcsak az önismeret szempontjából fontos, hanem a vidéki turizmusunk kínálatának bővítése vonatkozásában is, ami össztársadalmi tőkehozádeket eredményez.

Mind ezek alapján elmondhatjuk, hogy Ambrus Tünde könyve egy rendkívül komplex mű, egy nagyszerű alkotás, egy csodaszép könyv, amely nemcsak egy tudományos rendfokozat, a doktori cím megszerzését hozta, hanem egy olyan tanulmány, amely azt a közösséget is szolgálja, amelyből vétetett.

Zayzon Sámuel nyugalmazott tanár  
/a könyvismertető rövidített változata  
a 2012. október 17-én Csíkszeredában elhangzott  
könyvbemutató anyagából/

**Balázs Lajos: *Amikor az ember nincs es ezen a világon* –**

Paraszti nemi kultúra és nemi erkölcs Csíkszentdomokoson

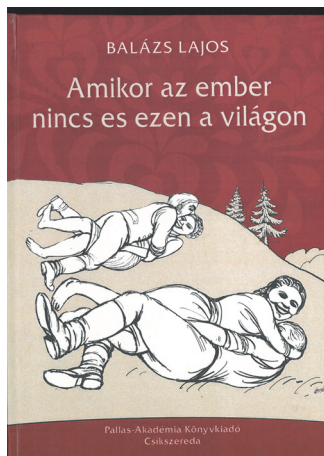
(Csíkszereda, 2010, Pallas-Akadémia Könyvkiadó)

A kötet szerzője, Balázs Lajos egyetemi tanár, a Magyar Néprajzi Társaság külföldi tiszteletbeli tagja. Jó négy évtizedes kutatómunka nyomán írta meg az emberi élet „három szüksége”, a születés, házasság és halál csíkszentdomokosi szokásvilágának testes monográfiáit, melyekkel magas és megérdemelt szakmai presztízst vívott ki magának a néprajztudományon belül és azon kívül is.

Arra a kérdésre, hogy „Miért és hogyan született e könyv?” Balázs Lajos saját hiányérzetét hozza fel „mentségére”, mindjárt a *Bevezető* elején. A születés, házasság, temetés kultúrájának, rítusainak leírása és közreadása nem elégítette ki, s a befejezetlenség érzete nem hagyta nyugton. „Rá kellett jönnöm – írja –, hogy mindez nem elég a paraszti társadalom fő erővonalainak megismeréséhez, hogy a születés, házasság, halál, az emberi élet három csúcsa nem áll, mert nem állhat önmagában. [...] Rá kellett jönnöm, hogy az, amivel annyiszor találkoztam a három sorsforduló kutatása során, de amit a tartalmi körülhatároltság miatt egyikbe sem tudtam csak kis mértékben beilleszteni, de róluk leválasztani se – a nemiség és kultúrája –, a paraszti lét megkerülhetetlen kötőanyaga.”

Nem véletlen, hogy a kötet mottójául is egy 80 éves parasztember és egy 75 éves parasztasszony szavait választotta: „A nemi élet az élethez tartozik. Mint a házasság, a halál s a születés. Há nem es beszéd! De hát anélkül nem tudunk megszületni s létezni. [...] Az egy olyan orvosság, ami mindenre jó. Varázserő kell legyen benne!” Régen tudjuk, hogy a nemiség és kultúrája a néprajz tárgya. Végül is minden az, ami „társadalom” és „kultúra”!

Balázs Lajos könyve egy közel negyedszázados terepmunka, módszeres, kérdőíves adatfelvétel, nagy tömegű mélyinterjú eredménye, végső sűrítőmunka.



Tematikai jegyzékének, kérdőívének 2120 pontja van. Harmincöt adatközlőjével folytatott külön-külön 45–50 órányi, összességében 1750 órányi beszélgetést. El lehet képzelni, micsoda munka volt ennek a hatalmas információtömegnek a lejegyzése, rendszerezése, kiértékelése. Szerzőnk ebben a sziszifuszi munkában joggal sarkallta a múlt idővel való versenyfutás és még valami. Csíkszeredában úgy látta, mintha a magyar néprajzkutatás kifulladásra volt; „mintha elvégezte volna minden teendőjét, tematikailag mintha lezárta volna a paraszti nemi kultúra kutatásának határait.” (9–10. o.)

Megjegyzzi azt is: „ha Ortutay Gyula most élne, nem biztos, hogy egyértelműen elégedett lenne a néprajzkutatás ez irányú, 1935 óta végzett teljesítményével.” Ezen közben áttekinti Ortutay programadó, *A parasztság szerelmi életének* kutatása címen 1935-ben megjelent, majd az *Erosz a folklórban* kötetben (1987-ben) újra kiadott tanulmányának tematikáját. Ezt és Vajda Mária tanulmányának szempontrendszerét vette kiindulási alapnak, de számot ad Szentí Tibor, Nagy Olga és mások használható szempontjairól, eredményeiről is.

A mű értékét azonban nem a hivatkozások léte vagy nem léte, hanem az információk eredetisége és hitelessége dönti el. A hitelességet a belső címoldalon olvasható „nyilatkozat”-nál, miszerint „Az adatok hitelességéért a szerző minden felelősséget vállal”, sokkal inkább bizonyítják az adatközlők magnetofonra mondott és idézőjelben közölt szavai, olykor vallomásai. Olyan intimitásokat, már-már titkokat mondtak el a „Tanár úrnak”, amit talán legjobb barátjuknak, barát-nőjüknek sem mondtak volna el soha. Gyóntató atyáiknak még kevésbé. A gyóntatószékben biztosan nem használták volna a kötetben olvasható népnyelvi, tájnyelvi kifejezéseket a maguk nyersségében. Ezeknek a közreadása és az értelmezésüket segítő szójegyzék – *Erotikus tájszó-, kifejezés-, szólásmondás- és közmondásjegyzék* (679–691) – a kötet nagy értéke a dialektológia számára.

A több mint 700 oldalas kötet 22 nagyobb fejezetet tartalmaz, nem számítva a tartalmas bevezetést, az irodalmat és az angolul, románul csatolt rövid összefoglalót. A rendszerezés alapja nem a hallott történetek érdekessége, csattanója, hanem a Szerző által gondosan kimunkált tematikai rend, melynek első fele az emberi életutat követi: 1. Erotika a gyermekkorban, 2. A kamaszkor erotikája, 3. Az ifjúkor erotikája, a nemi élet kezdetei, 4. A házasság előtti erotika, nemi élet, párválasztás, 5. Nászéjszaka, 6. Házaselet, nemi élet, 7. A nemi élet gyakorisága, 8. A nemi élet viszállyai, 9. A nemi élet alkonya. Az imént sorolt fejezetek további tagolódását az anyag diktálja. A nászéjszakával négy alfejezet foglalkozik, az ifjúkor erotikájával tizenkilenc. Módszertani tekintetben ezt az átgondolt, megokolt rendszerezést tartom a kötet legfontosabb hozadéknak. Ennek alapján mondhatjuk, hogy egy lokális társadalom nemi kultúrájának, nemi erkölcsének teljes monográfiáját tartjuk a kezünkben, nem pusztán egy hatalmas adathalmazt.

A kötet második fele már nem az életúthoz kapcsolódik, hanem a nemi élet tartozékait, járulékait, különösségeit, hiedelmeit, nemek szerinti megközelítéseit leíró fejezeteket tartalmaz: 11. A nemi élet egészségtana, tisztálkodási kultúrája, 12. Szerelmeskedésre gerjesztők (= ajzószerkek), 13. Terhesség és nemi élet, 14. Amikor nem kell a gyermek (tizenhat alfejezet, zömmel a magzatelhajtás kérdéskör, innen hiányzik Gémes Balázs e témával foglalkozó kötete), 15. Küzdelem a meddőség ellen, a gyermekért, 16. Férfi – nő, 17. A nemi test, 18. Titkok, 19. A szerelem és nemi élet hiedelmei, 20. „Akik a rendestől eltérnek”

(deviancia, perverzió) – sajnálatosan sok alfejezettel, 21. Hengergőzés – Egy „kívánatos erotikus játék, 22. A nemiségről való beszéd.

Balázs Lajos művének nagy erénye a szerteágazó tematika alapos kidolgozása, a gondos, aprólékos rendszerezés, a néprajzi közelítések változatossága, a nemiség felmutatása az emberi életút látszólag ártatlan periódusaiban (gyermekkor, idős kor) és a természet ölén folytatott gazdasági tevékenységek közepe is. A kultúra, s azon belül az erkölcs által megszabott szokásformák szerepe az ösztönélet által folytonosan ingerelt psziché kamaszkori alakulásában különösen fontos része ennek a néprajzi tanulmánynak. A tanulás folyamata, a tudás megszerzésének módozatai a paraszti társadalomban is meghatározó jelentőségűek. Ez a kötet megmutatja, hogy a nemiség át- meg átszötte a népeletet, és bőségesen buzog a szövegfolklor, a népművészet minden részlegében.

Balázs Lajos könyvének tematikája bőségesebb és összetettebb, mint amit Malinowski híres trobriandi monográfiája *A vademberek nemi élete Északnyugat-Melanéziában* tartalmazott (New York–London, 1929). Az volt az a kötet, amelyik az antropológus szerző nevét szélesebb körben ismertté tette. Bodrogi Tibor a *Baloma* utószavában ehhez hozzátette, hogy „Angliában ebben az időben tetőzött a freudi tanok divatjának hulláma, és minthogy Malinowski az anyaági leszármazáson alapuló társadalmak esetében, az apa és az anyai nagybácsi különleges szerepe miatt az Ödipusz-komplexus értelmezésének módosítását javasolta, a nem antropológus körök figyelme általában a szexualitásra és a primitív moralitásra vonatkozó munkásságára terelődött.” (Bp., 1972:451). Ehhez annyit tennék még hozzá, hogy a fiatal Ortutay és Gunda jó időben, már az 1930-as években felfigyelt a „funkcionalizmus” irányzatára. Ortutaynak a gyakran emlegetett programadó cikkében is felfedezhető Malinowski művének közvetett hatása. Közvetett azért, mert a magyar pszichoanalitikusok, köztük a néprajz határvidékén mozgó Róheim Géza, a céhbéli néprajzkutatók előtt figyeltek fel rá. Róheim nem csupán *A csurunga népe* címen kiadott ismeretterjesztő művében (Bp., 1932) szentelt figyelmet az ausztráliai bennszülöttek szexuális szokásainak, hanem nyolc-tíz más munkájában is. Az *Ethnographia* 1932-es évfolyamában *Nankuru* címen közölt cikkében magyarul írta le a férfivá avatás szertartásának egyik mozzanatát. Malinowski fellépése előtt, 1918-ban írt két hosszú cikket az *Ethnographiának Psychoanalysis és etnológia* címen. Ennek második része a symbolumok tartalmával és a libidó fejlődéstörténetével foglalkozik. Az álmok, a szexuális szokások és az Ödipusz-komplexus a természeti népeknél (Ausztrália) tematikájú cikkeinek zömét azonban angolul publikálta.

Miért emlegetek ilyen nagy tudósokat? Azért, mert Balázs Lajos empirikus, leíró-rendszerező monográfiája olyan teljesítmény, ami méltó az összevetésre. Mindezt olyan korban hozta létre, amikor a társadalom átalakulása és az akkulturáció előrehaladása következtében az „első” kultúrának „a történeti


létjogosultsága már megszűnt” (Voigt V.: *Szempontok a magyar folklór akkulturációvizsgálatához*. Ethnographia 1978:627). Az 1970-es években némelyek azt is meghirdették, mikor fog kihalni az utolsó magyar paraszt és az utolsó néprajzi adatközlő. Szerencsénkre Balázs Lajos ezeket a komor jóslatokat nem vette komolyan. Még éppen elérte az utolsó előtti adatközlőket... Most mindnyájan láthatjuk, hogy Felcsík is van olyan jó terep az etnográfus számára, mint a Trobriand-szigetek volt – közel száz évvel korábban – Malinowski számára.

Paládi-Kovács Attila akadémikus  
/Elhangzott a III. Néprajzi Könyvbörzén,  
Budapest, Néprajzi Múzeum, 2010. szeptember 17./

**Borcsa János: *Értékkeresők – értékalkotók* –**  
Kritikák, portrék, tanulmányok  
(Kolozsvár, 2012, Kriterion Könyvkiadó)

Olvastató könyvnek nevezi Borcsa János új könyvét Váry O. Péter a *Háromszék*-ben közölt recenziójában (2012. június 30.) Borcsa könyve első ciklusának a beszédes *Mesterek* címet adta. Akikről könyveik kapcsán ír (a közlés rendjében): Beke György, Cs. Gyimesi Éva, Fábián Ernő, Jancsik Pál, Kántor Lajos, Murvai Olga, Király László, Láng Gusztáv, Méliusz József, Molter Károly, Pomogáts Béla. A második, a szintén sokatmondó *Barátok* címet viseli, benne az idejekorán eltávozott Boér Géza mellett olyan kortárs szerzőket „olvastat” Borcsa tanár úr, mint (ugyancsak a közlés rendjében) Bogdán László, Bölöni Domokos, Cseke Péter, Egyed Emese, Fekete Vince, Ferenczes István, Kovács András Ferenc, Markó Béla, Nagy Attila, Tompa Andrea.

Mazsolázzunk ezekből a szövegekből!

 Cs. Gyimesi Éva *Szem a láncban. Bevezetés a szekusdossziék hermeneutikájába* című könyve kapcsán ezt olvassuk: „Az állambiztonsági gépezetnek a működését, illetve a diktatúrának az egyes ember mindennapjaiban való jelenlétét szemléltetik a kötetben közölt állambiztonsági dokumentumok, s beilleszthetők azon történelmi források közé, amelyek a kommunizmus utolsó tíz-tizenöt évének társadalmi és nemzeti-ségi elnyomását, valamint az ellenállás különböző, egyéni és kollektív formáit tükrözik Romániában. A tudományt szolgálja ilyen tekintetben




a *Szem a láncban*, de egyúttal erdélyi-romániai társadalmunk erkölcsi-szellemi megújulásához is hozzájárulhat, ahhoz a történelmi tisztánlátáshoz, amely esetleg megóvhat az új demokráciák és a globalizmus nem kevésbé súlyos provokációitól, mint amilyenek elé a letűnt totalitárius rendszerek állították az egyént és a közösségeket az utóbbi ötven-hatvan évben.”


● Fábíán Ernőről megállapítja, hogy „már 1984-ben tisztázta a maga számára – amit nem sokkal később néhány neves írástudó társával meg is valósítanak –: a pártállami keretek és nyilvánosság helyett egy titkos, föld alatti fórumot és nyilvánosságot kell választania, hogy szabadon megnyilvánulhasson. Ez volt számára a *Limes-kör* 1985–1986-ban. *Egyszer s mindenkorra le kell számolni azzal az illúzióval* – írta 1984-ben –, *hogy egy monolitikus politikai rendszerben el lehet valamit érni érveléssel, a tények és a gondolkodás bizonyító erejével. Az utak elválnak egymástól. Választani kell az eszközlet és a szabad gondolkodás között. Ha valaki a szabad gondolkodást választja, ez a magatartásában, viselkedésében kell megnyilatkozzon, a példaadás erkölcsében.*’ (78.) Egy tartalmas írástudói élet végső üzenetének is tekinthető az idézett naplóbejegyzés.”

● Ferenczes István költői szerepjátékáról ekként vélekedik a szerző: „...nemcsak Esteban Zazpi De Vascos Y Aitzgorri fiktív költő verseit alkotja meg, de hozzájuk egy életrajzot és szellemi portrét is felvázol a kötetet bevezető és záró részben (*Prolóógus helyett, Epilógus helyett*), valamint a versek egy részéhez kapcsolódó kommentárookban és lábjegyzetekben, s e létrehozott modell révén egy saját lehetséges pályaalakulást is meglebegtet, illetve szellemi kalandjait is szemlélteti, éppen kétszáz évvel korábbi időbe (1746 hősének feltételezett születési éve, ő maga pedig 1945-ben született) helyezve azt. Így, a kora modernségbe helyezett idegen és távoli költőben mutatja meg önmagát az utómodern kor egyik erdélyi magyar költője.

● Király László írói munkásságát így mutatja be: *Az Akasztóhegy* című kötet versei Király költői pályájának egy markáns vonulatát mutatják be, éspedig a tág értelemben vett szülőföld, azaz egy érzület, a hazával kapcsolatba hozható érzésvilág, valamint egy eszmekör ihlette és szülte versek sorozatán keresztül. Ez az érzület és eszmekör különben Király regényvilágában is jelen van, a *Kék farkasok* (1972) fiatal költő hőséből egy alkalommal például felkiáltásként szakad fel az érzés: *‘Uramisten, milyen nagy dolog, amikor otthon van az ember, vagy amikor hazatalál!’* Sőt magának a helynek, az igazi otthonnak a részleteit is felvázolja a huszadik

század közepére eső zaklatott gyermekkort felidéző hős: *‘Mert volt nekünk is rendes otthonunk – mondja –, távoli, messzeség vizén úszó otthon, nagy, tisztára sepert udvarral, diófás, szederbokros kerttel, szőlőleveles tornácú házzal, melynek tágas szobáiban egész esztendőn át árván, pókhálósan álltak a nehéz diófa bútorok. Volt otthonunk, above haza lehetett menni, de ahol két csodálatos öregember csak nyaranta örülhetett látogatásainknak. A nyár hazavitt, de az ősz elhozott mindig.’* A gyermekkornak ezek a helyszínei a tisztaságra és szépségre emlékeztetik a hőst, mivelhogy – elmélkedik – *‘ez a hely a legszebb, legzavartalanabb emlékek őrzője’*, s újra találkozni azzal a hellyel kivételes alkalom a hős számára, hiszen a *‘legmélyebb nyomokat’* véste belé.”

 Markó Béla *Tulajdonképpen minden* című, 2009-es kötetének verseiről szólva a kritikus megállapítja, hogy azok nagy részének „nem eszmei az indítéka, hanem nagyon is konkrét-tapasztalati, érzelmi és élményszerű, viszont Markó ezekkel is általában az elvont gondolatiságot célozza meg. A látó szemnek vagy az értő értelemnek a kis dolgokban mutatkoznak meg a nagyok, az általános érvényűek, a konkrétból kiindulva könnyedén jut el az absztraktig, minthogy Markó elvonatkoztatás iránti érzéke és hajlama fokozott, de hasonlóképpen erénye az intenzív képi látásmód. Ugyanolyan könnyedén uralja a logikai ‘mutatványokat’ és konstrukciókat, mint az elemi dolgok és jelenségek plasztikus megragadását. Ennek is, annak is a szépségét érzékelteti a költő.”

 Figyelmet érdemlő, hogy jóllehet Borcsa János munkássága korántsem szorítkozik az erdélyi irodalomra, nevét jól ismerik, munkásságát becsülik az anyaországban, hiszen a különböző irodalmi fórumokon rendszeresen jelentkezik kritikáival, tanulmányaival, könyveit értékelően jegyzi a szakma, ő maga elsősorban mégis a szülőföld olvasótáborát siet tájékoztatni, nekünk segít eligazodni – a gazdasági gondok ellenére is meglehetősen gazdag – könyvkínálatban. Az értékelés feladatát tehát egyetlen pillanatra sem téveszti szem elől. Ezt mutatja az is, hogy a kötet huszonnégy írásából tizenkettő a *Székegyföld* című folyóiratban látott napvilágot, öt a sepsiszentgyörgyi *Háromszék* című napilapban, kettő-kettő a *Kortárs*, illetve a *Bárka*, egy-egy pedig a *Forrás*, az *Irodalmi Jelen* és a *Korunk* hasábjain jelent meg első közlésként. Az sem érdektelen, hogy viszonylag friss terméséből válogatott a szerző: csak egy-egy szöveg való 2005-ből, illetve 2007-ből, kettő 2008-ból, kettő 2009-ből, viszont hét-hét 2010-ből és 2011-ből, kettő pedig 2012-es keltezésű.

Bölöni Domokos író, újságíró  
/Forrás: *Szabadság* (Kolozsvár), 2012. augusztus 7./

**Dr. Borsos Szabolcs: Háttérkérdések a kudarc fogalmáról**  
(Marosvásárhely, 2011, Stúdium Alapítvány Kiadó)

„A kudarc kodifikációja azt jelenti, hogy bármikor, bármilyen helyzetben utolérhet, mert létezésem véges, illetve romlandó.” (35. p.)

A modern ember életében különösen fontos helyet foglal el a siker. Ez a szemlélet meghatározó módon van jelen az oktatásban és a nevelésben is. A sikerorientált nevelés, képzés, amely különösen az ún. elitiskolák oktatáspolitikájára jellemző, eleve igyekszik kizárni, vagy menetközben kiszűrni azokat a diákokat, akik képességeik vagy hozzáállásuk, illetve más infrastrukturális vagy pszichikai tényező következtében nem tudnak sikeresek lenni, vagyis megfelelni annak a követelményrendszernek, amelyet az iskola támaszt feljük. Ebben a kontextusban ezek a diákok sikertelenek, életképtelenek, szembesülnek inkompetenciájukkal, gyengeségeikkel, és ezt szenvedésként, kudarcként élik meg.

Mi is a kudarc? Erre a kérdésre dr. Borsos Szabolcs könyvének első nagyobb részében több megközelítésben adja meg a választ. A *hagyományos zsidó-keresztény felfogás* a kudarcban az embernek a saját létrendjéből való kilépés-kísérletét látja, amelyben az ember ott keresi a boldogságát, ahol nem találhatja meg (az istenné válás vágya, amely a mindent tudni akarásban manifesztálódik). Az embernek ez a kudarc mély szenvedések forrása: ebben az értelemben a kettő: a kudarc és a szenvedés szorosan összekapcsolódik. A *posztmodern társadalom* a kudarc fogalmát szorosan összekapcsolja a sikerrel. Mivel a sikerre törekszik mindenki, a kudarc, a balsiker, a sikertelenség olyan helyzetet eredményeznek, amelyekről beszélni tabu, amelyeket titkolni kell. A sikerorientáció közömbössé tesz a másikkal szemben, hiszen a sikerek elérése a legtöbb esetben

verseny révén érhető el, ahol győztesek és legyőzöttek vannak. A nagy hajtásban mindenki, akár egyénről, akár kollektíváról van szó, csak saját magára koncentrálnak, a másik sorsa iránt közömbössé válik, mert csak így tud átlépni, akár keresztülgátni rajta a siker érdekében.

A kudarc végső soron az emberi kapcsolatokban érhető tetten. Az emberi kapcsolatoknak három nagy területe, megnyilvánulási formája van, és ezek mindegyike ki van téve a kudarc kockázatának. Ezek az interperszonális kapcsolatok, az egyes intézmények belső és külső kommunikációs rend-



szereiben keletkező zavarok révén létrejövő kudarc. A sor a társadalmi kudarcral zárul. *Az interperszonális kapcsolatok* kudarcai a szinkronizáció, az egymásra való odafigyelés zavaraihoz jönnek létre. Orvoslásának kiindulópontját a tudatosság, a probléma gyökerének a kitapogatása jelentheti. Az interperszonális kapcsolatok közül a szerző a barátságot emelte ki, és elemezte behatóan – mit értettek a barátságon régen (az önfeláldozásig menő szeretet), és mit értenek ma (érdekszövetség, és éppen ezért időben limitált kapcsolat). *Az intézményi kudarc* szorosan összefügg a vezető személyiségével, kompetenciájával, hitelességével, az intézményen belüli kommunikációáramlással, valamint azzal a reakcióidővel, amelyre szüksége van az intézménynek a változó világ igényeihez, elvárásaihoz való alkalmazkodáshoz. *A társadalmi kudarc* a különféle társadalmi csoportok érdekellentétén, a hatalommal való visszaélésben érhető tetten. A társadalmi kudarcból nehéz kiutat találni úgy, hogy a társadalom minden rétege számára ez kielégítő legyen.

Amint ezt már a jelen írás indításakor is említettem, a posztmodern társadalom sikerorientált életszemlélete meghatározza azokat az elvárásokat, amelyeket az oktatás-nevelésben figyelembe kell venni. A pedagógus akkor számít jónak, ha diákjai győztesek, sikeresek tudnak lenni. Kudarcuk a pedagógus kudarcra is, aki ebből kifolyólag presztízsvesztetté válik, elfordulnak tőle, és nem értékelik erőfeszítéseit. A pedagógus kudarcra ugyanakkor az intézmény kudarcra is, hiszen így nem képes megfelelőképpen reagálni a társadalmi követelményekre. Ebben a jelenségben azonban a pedagógus veszélyes kötéltáncot jár. Egyrészt meg kell felelnie a sikeresség elvárásának, ugyanakkor pedig olyan értékeket is közvetítenie kell, amelyek nem feltétlenül kedveznek annak, amit a ma emberi sikerként gondol el. Ebben a dilemmában nagy segítség lehet dr. Borsos Szabolcs könyve, amelyben a szerző ezzel a mentalitással szemben a kudarcról való gondolkodást teljesen más alapokra helyezi. A kudarcot nem tartja olyan eseménynek, amelynek következménye feltétlenül az ellehetetlenülés, a peremre sodródás kell hogy legyen. Az élet nagy sakkjátszmájában jelen van ugyan annak kockázata, hogy sakkot kapjon az ember, de ezzel együtt megkapja a kiút és a fejlődés lehetőségét is. Az életre való felkészítésben, a kreatív problémamegoldás gyakorlásában megfelelő támpontokra lelhet ebben a műben minden pedagógus, aki a személyiség fejlesztését is komolyan veszi a szakmai felkészítés mellett.

Székely Szilárd tanár  
Bolyai Farkas Elméleti Líceum

**Dr. Borsos Szabolcs: A kreatív gondolkodás lehetősége**

(Marosvásárhely, 2011, Stúdium Alapítvány Kiadó)

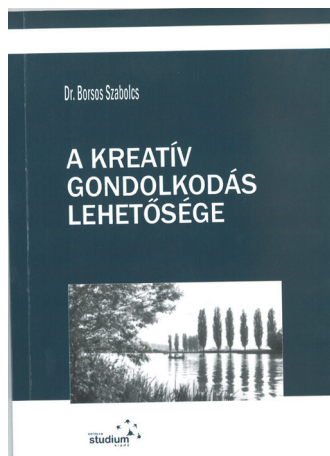
*„...ezen írás nyomán az a célunk, hogy emberek végre próbálkozzanak önmagukkal kezdeni valamit, miközben nyilvánvalóan leírjuk mindazt, ami van, ezentúl ráirányítjuk a figyelmet az aktivitásra, arra a folyamatra, amely a kreativitás által fejeződik ki.” (21. old.)*

A szerző, Dr. Borsos Szabolcs, a marosvásárhelyi Bolyai Farkas Elméleti Líceum tanára több éves kutatásainak foglalata ez a könyv. Gyakorló pedagógusként és tudósként, oktatói és nevelői munkájában nap mint nap különféle élethelyzetekkel szembesülve gondolkodik azon, miként lehet megfelelően felkészíteni a diákokat arra, hogy az élet hozta különféle helyzetekben mit kezdjen önmagával, miként kezelje konfliktusait – egyszerűen: hogyan tudja majd megállni a helyét az egyre kíméletlenebbé váló életben. „*A gyerek, aki ma iskolás, egy évtized múlva adózó polgárként igyekszik helyt állni a mindennapok sűrűjében, mindeközben senki nem kérdi meg tőle: öcsém, milyen nehézségeid vannak? Hogyan oldódnak meg problémáid? Milyen problémamegoldó technikákat alkalmazol, amikor éppen sarokba szorítanak az élet adta körülmények és kihívások?*” (15. p.)

Borsos Szabolcs könyvében tehát a kreativitásnak elsősorban az élet kihívásaira adott megfelelő válaszban van jelentősége. Három lépcsőfokon át, fokozatosan kalauzolja az olvasót ebben a komplex és szerteágazó tematikában: 1. tisztázza a kreativitás fogalmát, 2. a kreativitással kapcsolatos kijelentések segítségével ember közelebbé, személyesebbé teszi a témát, 3. a kreativitás gyakorlati jelentőségére, az egyéni és a közösségi életben betöltött szerepére hívja fel a figyelmet.

A három lépcsőfokot végigjárva a szerző alapvető értékek fogalmát tisztázza, mentalitásunkat mintegy üstökön ragadva „kényszerít” arra, hogy a lényegre koncentráljunk. Extrovertált figyelmünket mintegy visszafordítja önmagunk lényegéhez: minden cselekvésnek, így a kreativitásnak is az alanya az ember, a személy, aki sérülékeny, kudarcok is érik, aki kapcsolatokban élő lény, és akinek életminőségét nagy mértékben meghatározza az önmagáról, a másik emberről, az emberi közösségről, az emberi élet értelméről alkotott kép, ennek dinamikus, illetve statikus volta.

A kreativitás kibontakozásának ugyanakkor közösségi vetülete is van. A homo socialis számára az interperszonális kapcsolatok meghatározók mind fizikai, mind pedig lelki-szellemi léte, fejlődése



szempontjából. Ilyen értelemben az egyén kreativitása hatással van a közösség vitalitására, életére, ugyanakkor a közösség is meghatározó módon járul hozzá az egyéni kreativitás fejlődéséhez vagy elsorvadásához. Ezzel kapcsolatban a szerző két, egymás feltételező alapfogalmat tisztáz: a kommunikáció és a szeretet fogalmát. Mindkét tényezőnek kulcsszerepe van a kreatív gondolkodás kialakulásában. A kommunikáció az öntudatra ébredés, az önismeret, a másikkal, a „te”-vel való kapcsolat nélkülözhetetlen komponense, míg a szeretetben az ember elfogadottá és elfogadóvá válik, olyan döntések meghozatalára válik képessé, amelyek előmozdítják a saját és a környezet fejlődését.

A végső összegezésben a szerző a szimmetria fogalmával határozza meg az emberi egzisztencia minőségét. A létezők, köztük az ember is szimmetriára, egyensúlyra, harmóniára törekszik, a kudarc ebből a szimmetriából szakítja ki az embert. A kreativitásnak fontos szerepe van az eredeti harmónia visszaállításában, az ilyen értelemben vett szimmetriába való visszatérésben.

Milyen lehetőségeket kínál Borsos Szabolcs könyve a gyakorló pedagógus számára? Két fontos dolgot emelnék ki, amelyek komolyan segíthetik a pedagógus oktató-nevelő munkáját.

Az egyik lehetőség: segíthet a pedagógusnak abban, hogy szembesüljön saját magával. Az oktatás-nevelés folyamatában ahol érték-érik kudarcok, ahol szüksége van kreativitásra ahhoz, hogy a mai pedagógiai-oktatási kihívásoknak mind a diákok, mind pedig az oktatási intézmény elvárásainak meg tudjanak felelni. Segíthet a pedagógusnak tisztázni a viszonyát a hivatásával és a diákjaival kapcsolatban (kommunikáció és szeretet).

A másik lehetőség a nevelési munkában való céltudatosságra való odafigyelés. A régi rómaiak szerint non scholae sed vitae discimus. Felvetődhet a kérdés, hogy a jelenlegi oktatási-nevelési rendszer mennyire érti jól ezt az ősi, nagyon is igaz felismerést? Milyen életre készítjük fel a tanítványainkat? Milyen irányban fejlesztjük kreativitásukat? Segíthet-e nekik az iskolában szerzett tudás és tapasztalat választ találni az élet legszorongatóbb kérdéseire, és segít-e nekik abban, hogy életük az anyagi sikereken és a karrieren túl harmonikus és kiegyensúlyozott legyen?

A kreativitás szó korunk pedagógiájának és oktatásának egyik „legdivatossabb” kifejezésévé vált. Dr. Borsos Szabolcs könyvének legnagyobb érdemét abban látom, hogy a fogalmat az egész személyiségre kiterjedő, annak akarati, érzelmi, kapcsolati, szociális aspektusait figyelembe vevő megvilágításba helyezi, és ez által új utakat, alternatívákat mutat be a kreatív gondolkodásmód kialakításában.

Székely Szilárd tanára  
Bolyai Farkas Elméleti Líceum

Orbán Zsolt – Bicsok Zoltán: „Isten segedelmével  
udvaromat megépítettem...”

Történelmi családok kastélyai Erdélyben  
(Csíkszereda, 2011, Gutenberg Kiadó)

A nem megszokott méretű kiadvánnyal a novemberi marosvásárhelyi könyvvásáron találkoztam először, a véghajrában elvégzett kötetzeti munkák után ide futottak be ugyanis az első példányok. Így a rendezvény Szép könyv vetélkedőjére való benevezést, illetve a zsűrizés lehetőségét már lekéste, de amint kezemben a kötettel leültem a színház előterének egyik kényelmes ülő alkalmatosságára, hogy a jövő-menők zsidongása, gyakori köszöntetés és rövid beszélgetések között mindegyre belelapozzak, nem tudtam szabadulni a gondolattól: alighanem ebből bestseller lesz. És a vásár három napja után már nem is lepett meg a közlés: valóban, mind a százhusz példány elfogyott, sőt mi több, az igénylők tucatjait kellett üres kézzel elküldeni. Így minden további nélkül megkockáztathatom a kijelentést: ha a nyomda lépést tud tartani a kereslettel, akkor az elkövetkező hónapokban szorgalmasan fogják ebből a 2011. augusztus 1-jén lezárt kéziratból készült könyvet vásárolni nem csupán Marosvásárhelyen, hanem Kolozsváron, Csíkszeredában, Déván, Gyulafehérváron, Sepsiszentgyörgyön, Kézdivásárhelyen vagy bármelyik erdélyi városban, ahová eljut, és persze a magyarországi könyvpiacokon is. És hogy miért feltételezhető a további siker, annak magyarázatára hadd következzen néhány érv.

Az *Isten segedelmével udvaromat megépítettem...* című kötet két csíkszeredai történész-szerző, Bicsok Zoltán és Orbán Zsolt, valamint a Tözsér László vezette, csíkszeredai Gutenberg kiadó és nyomda nem csupán súlyos, hanem kimondottan fajsúlyos munkája. Ami az első jelzõt illeti, azt egyetlen mondatban el lehet intézni: két kemény fedõlap közé zárt, közel hatszázötven oldal, méghozzá



műnyomó papírra nyomva, így tömege majdnem két és fél kiló, ezért meglehetősen nehéz hosszabb ideig kézben tartani. De ha letesszük valahová, gyorsan beleolvasunk, majd napok, hetek, hónapok vagy akár évek hosszú során többször is fellapozzuk, akkor az erdélyi magyar nem tud szabadulni a varázstól. Mindenekelőtt a könyv felépítéséből és szerkezetéből adódó olvasóbarát és szemléletes áttekinthetőségtől, a jól megírt, egy pillanatra sem túlbeszélt és kiválóan rendszerezett információktól, mivel ezek jelentik igazi fajsúlyát annak a kötetnek, amelynek alcíme hatá-

rozsa meg a lényegét: *Történelmi családok kastélyai Erdélyben*. Gondoljon csak vissza a kedves olvasó: életében hányszor autózott vagy vonatozott el különböző útvonalakon Kolozsvár, Nagyvárad, Déva, Beszterce vagy éppen Zilah felé a szokványos lakóházak sorából kiemelkedő, olykor ugyancsak romos, máskor meg felújított vagy alaposan átalakított, de méreteiknél, jellegzetességeiknél fogva mindig feltűnő építmények mellett, amelyekről csupán annyi sejlett fel, hogy a Teleki-, Apafi-, Kemény-, Bánffy- vagy Bocskai-kastélyok lehetnek, és menetközben eszébe jutott, amint hazaér, többet is meg kellene majd tudnia az épületekről. Ám ha otthon kezébe vett bármilyen útikalauzt vagy valamiféle Erdélyben fogant és máshol kiadott fotóalbumot, netán el kezdett keresgélni a világhálón, akkor a legjobb esetben annak a tulajdonosnak a nevét tudta meg, akitől az építményt a második világháború után államosították, vagy esetleg azt a nevet jegyezhetette meg, aki az elmúlt évszázadokban, valamikor, építtette. Ha viszont a világhálón kellőképpen elkalandozott az erdélyi magyar, román és német településnevek zűrzavarában és megtalálta az éppen keresett honlapot, akkor nem egyszer olyan névvel találkozhatott, amely az illető helységben az egykori vagy ma is létező kastéllyal, várral, udvarházzal kapcsolatban közszájon forog, noha könnyen megtörténhet, hogy kevés köze van a valósághoz. Ennek a könyvnek a fiatal szerzői viszont minden bizonnyal több éves adatgyűjtés után rájöttek arra, hogy az idő sodrából nem a részleteket kell kiemelni, hanem a teljességet kell keresni: az építés, az államosítás és a jelenlegi állapotok közötti évszázados vagy évtizedes átmeneteket mind a mai napig többé vagy kevésbé ismert, de mindenképpen sokkal rendszerezettebb és biztos történelmi forrásokon alapuló adatokkal kell kitölteni. Ezért kerestek fel szabadidőt, energiát nem kímélve minden egyes kastélyt, ezért támaszkodtak a legkülönbözőbb könyveszeti források tömkelegére és ezért tudták úgy megírni munkájukat, hogy az nem csupán Erdély építészeti öröksége egyik alapvonulata lényeges felméréseinek, jól letisztult és könnyen nyomon követhető erdélyi család- és kultúrtörténetnek, hanem a nagyközönség számára is elsőrangú ismeretterjesztésnek számít. Százharminchárom épület és hatvanegy erdélyi nemesi család sorsa ötvöződik a korabeli illusztrációkkal és mai fényképekkel igen jó arányérzékkel megszerkesztett oldalakon, aki pedig a kötetet nem csupán felteszi a könyvespolcára, hanem onnan gyakran le is veszi, minden bizonnyal másképpen látja majd Erdély történelmét, illetve eltüntet majd történelmi ismereteiből jó néhány olyan fehér foltot, amelyekkel mindeddig alig tudott mit kezdeni. Az erdélyi magyar arisztokrácia élete-sorsa ugyanis a második világháborút követő évtizedekben soha nem szerepelt a tankönyvekben, az osztályellenségről semmit vagy a lehető legrosszabbat címszó alatt egész egyszerűen kimosták a fejből, és csak az a néhány szerencsés döbbsent meg, akit bárhol, az élet bármelyik színterén összehozott a sorsa egyik-másik leszármazottal, hogy bizony teljesen

más, a körülötte megtapasztalt világtól alaposan eltérő emberi értékrendekkel és magatartásformákkal találkozik, még akkor is, ha éppen a kiszolgáltatottság és kitzasztottság sivárságában, a nélkülözésben és nyomorban látja őket. Jó néhány nemzedék számára tehát ilyen szempontból is kimondottan hiánypótló ez a könyv, és miközben olvassa, rádöbben arra, hogy milyen – ma nyugat-európainak mondott – értékek mentén alakulhatott volna tovább Erdély sorsa, ha nem vágják el a társadalmi fejlődés természetes szálait, ha nem fosztják meg történelmének gyökereitől.

És még valami: ha valaki ezt a könyvet a maga teljességében végigolvassa, vagy részleteit többször is áttanulmányozza, újból meggyőződhet róla, hogy milyen hihetetlen közösségi kincset veszítünk el, ha nem tudjuk megakadályozni ezeknek az épületeknek a pusztulását. Mint ahogyan azzal is tisztában lesz: milyen nagy és nehéz feladatot vállaltak magukra azok a hivatalos intézmények vagy civil szervezetek, amelyek éppen ezt az értékmentést tűzték és tűzik zászlójukra. Sok vesződséggel járó, embert-próbáló, kitartást, odaadást, ügyszeretet és következetességet feltételező munka ez, amelyet évről évre véghez kell vinni, akár azzal a tudattal is, hogy szinte bizonyos: csak részsikerekben lehet bízni. Az időt ugyanis néhány történelmi kastély tekintetében már aligha lehet visszafordítani, a maga kézzelfogható, megnézhető és megtapintható valóságában már nem minden romból támad fel újra a múlt. De ha így nem is sikerül, akkor legalább gondolatilag, ez a hazai nemzeti kulturális alap és több székelyföldi közigazgatási intézmény által támogatott kötet már önmagában is olyan fogódzót kínál az időben, egy olyan, a huszonegyedik század elején rögzített keresztmetszetet hoz létre, amelyre bármikor, bárkinek nem csupán vissza lehet tekinteni, hanem alapozni is lehet rá.

A könyv első borítójának hátoldalán és a rákövetkező lapon egy ugyancsak sokatmondó szemléltetőeszközzel indít. Ha csupán néhány pillantással vesszük szemügyre a történelmi Erdély nyugati határát erős zöld vonallal megjelölt térképet, akkor rögtön rájövünk: általában Székelyföld és különösképpen Csík nem a leggazdagabb területe az erdélyi történelmi családok kastélyai elhelyezkedésének. Annál önzetlenebb a csíkszeredai Polgármesteri Hivatal, az Alcsík Kistérségi Társulás, valamint Hargita és Kovászna megyék tanácsainak a támogatása a könyv megjelentetésében, hiszen újból ráéreztek arra, hogy az erdélyi magyarság a jelen átmeneti politikai játéka ellenére is olyan egység, amely a múltból táplálkozik, de a jövő sem tudja szétszakítani.

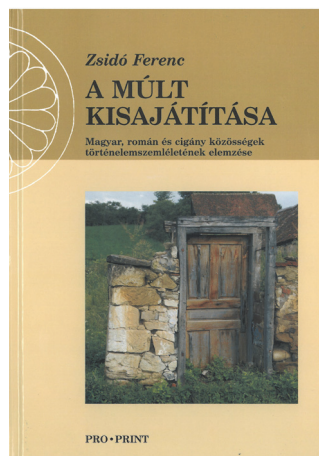
Székesdi Ferenc újságíró  
/ Forrás: Akik megállítják az időt...,  
Hargita Népe, 2011. november 25./

### Zsidó Ferenc: A múlt kisajátítása –

Magyar, román és cigány közösségek történelemszemléletének elemzése  
(Csíkszereda, 2012, Pro-Print Kiadó)

Zsidó Ferenc új néprajzkötete a magyar–román–cigány közösségek naiv történelmét vizsgálja, az együtt élő népcsoportok történelemszemléletei közti etnikus eltérésekre és a regionális egységességre fókuszálva. Székelyföld valóságának kényes témája ez, mellyel ez idáig kevés kutató foglalkozott, így Zsidó Ferenc tanulmánya hiánypótló. Néprajzusként, kultúranropológusként tekint a témára, de a történelemtudomány idevágó eredményeit is szemrevételezi. Könyve tudományos igénnyel van megírva, de az átlagolvasó számára is befogadható a nyelvezet. A szerző azt is vizsgálja, hogy a jelenben adódó együttélési problémáknak melyek a múltbéli okai. A levont következtetések egy három éven át folytatott terepmunkán alapulnak, a vizsgált mikrorégió a Nagy-Küküllő fennsíkján terül el, Hargita megye délnyugati részén, ahol a magyar közösség már erősen keveredik a románsággal és cigánysággal, kialakítva egy sajátos együttműködési modellt. A szerző több ízben utal rá, hogy számos lokális sajátosság figyelhető meg itt, ami a Székelyföld más régióiban nem lelhető fel, ugyanakkor sikerül néhány általános erejű következtetést is levonnia. A terepmunka, majd az azt követő elemzés során megállapítja, hogy a történelmi néphagyomány a cezúrák láncolatára épül, a három nemzetiség számára ezek egymásra tevődnek, tehát a különböző etnikumok bizonyos mértékben közös történelmen osztoznak, de az értelmezési intenciókból jelentős különbségek, hangsúlyeltolódások adódnak. Ugyanarról a történelmi eseményről a három népcsoport sok esetben teljesen eltérő képet alkot meg. A három közösség egymás történelméről sok mindent tud, amit pedig nem tud, az szintén nem véletlenszerű. A románság és magyarság emlékező közösség, nagyobb mértékben él a történelemben, mint a történelmen kívülinek, folyamatos jelenben élőknek nevezhető cigányság; ugyanakkor mindhárom etnikum igyekszik értelmezni/újraírni a múlt főbb momentumait, meghatározva helyét a jelenben. Ezek a múltkonstrukciók gyakorta versengenek egymással, mert mindhárom népcsoport elsőbbséget szeretne biztosítani önmagának. Vélhetően ezért is adta azt a címet a szerző a könyvének, hogy *A múlt kisajátítása*.

Nagyszabású munkát végzett Zsidó Ferenc, egy árnyalt kép kialakításának érdekében sokféle népi szöveget bevont az elemzés körébe, a terepmunka



eredményeinek feldolgozása során többféle kutatási szempontot, módszert érvényesítve; így az emlékanyagok szövegszintű elemzése mellett az emlékezés folyamatára, körülményeire is koncentrált, az összegyűjtött, magnón rögzített történeti narratívumok, a tényleges történeti néphagyomány mellett a biografi- kus emlékezés történeti vonatkozásait is megvizsgálta, s ezeket kiegészítendő a helynevek és hozzájuk fűződő narratívumok történetiségét és a nyilvános teret kijelölő szimbólumokat is kutatta.

A kötet egyik leglényegesebb következtetése az, hogy a régióban „fellelhető” történelmek etnikailag pluralizálódnak, ugyanakkor a lokalitás szellemében egységesülnek is. Sok az érintkezési pont, megjelennek olyan „univerzális” történelmi témák, melyek a különböző etnikumú visszaemlékezők számára kvázi ugyanolyan jelentőséggel bírnak, csak az eltérő identitásstratégiák más-más interpretációt eredményeznek. Ugyanarról beszélnek tehát, csak másképpen – állapítja meg a szerző, és ezt bizony alátámasztja a hétköznapok tapasztalata.

Összesítésben elmondható, hogy fontos munka került ki Zsidó Ferenc műhelyéből, a nagy volumen miatt olykor tapasztalhatók elbizonytalanodások, de a kötet ezzel együtt is használható tudományos válaszokat ad a székelyföldön együtt élő népcsoportok közös problémáira, elősegíti az önmegismerést és a másik fél megismerését.

Kövecsi Dénes

## Mihály Réka

### **A kisgyermek fejlődésének kulcsa az anyanyelvi környezet – konferencia és továbbképző óvodapedagógusoknak**

A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége – csatlakozva a *2012 a küllboni magyar óvodák éve* programhoz – 2012. november 9–11. között a szovátai Teleki Oktatási Központban *A kisgyermek fejlődésének kulcsa az anyanyelvi környezet* címmel konferenciát és továbbképzőt szervezett.

A továbbképzőn több mint száz óvónő vett részt Románia magyar nyelvű óvodáiból, akik a programban létrejött módszertani csomag tartalmát ismerhették meg, valamint az ahhoz kapcsolódó témaköröket előadások és műhelyfoglalkozások keretében.

A konferenciát a házigazda, Burus-Siklódi Botond, a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége elnöke nyitotta meg üdvözölve a program kezdeményezését.

A konferenciát köszöntötte dr. Takács Adrienn Magyarország csíkszeredai Főkonzulátusának konzulja és Kocsis Annamária, a Román Oktatási Minisztérium Kisebbségi Oktatásért Felelős Főosztályának szakfelügyelője is.

A jogszabályt betartva Burus-Siklódi Botond elnök egy módszertani csomagot nyújtott át a szakfelügyelő asszonynak azzal a kéréssel, hogy legyen segítségükre az oktatási segédanyag romániai magyar közoktatásban való zavartalan használatában.

A nemzetpolitikai stratégia kerete és a nemzetpolitika kiemelt programjai: *2012 a küllboni magyar óvodák éve*, *2013 a küllboni magyar kisiskolások éve* címmel Kántor Zoltán, a Nemzetpolitikai Kutatóintézet igazgatója tartott előadást, összegezve a tematikus év előzményeit és megvalósításait.

A konferencia plenáris előadásokkal folytatódott: *Anyanyelvi környezet – a lelki higiénia alapja* (Mátéfi Enikő, Fecske Napközi Otthon, Marosvásárhely); *Anyanyelvi nevelés a hagyományismeret eszközeivel* (dr. Karácsony-Molnár Erika, Apor Vilmos Katolikus Főiskola Neveléstudományi és Módszertani Intézet, Vác); *A szó teremtő ereje, vagyis a nyelvünk meséi* (Bujdosóné dr. Papp Andrea, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar); *A szabadjáték mint szükséglet, mint a gyermeki személyiség nyelve* (dr. Pálfi Sándor, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar), valamint a szekciófoglalkozások keretében *Drámapedagógia* (Geréb Harmat Izabella, Orbán Balázs Általános Iskola, Székelyudvarhely); *Kettő-módszer* (Nagy Enikő, Nardini Óvoda, Székelyudvarhely); *Népmesei elemekből építkező interaktív meseszöveg* (Lazsádi Csilla és Kertész Katalin, Stefánia Óvoda, Marosvásárhely); *Gyermekjátékok közösségfejlesztő ereje* (Györfy Éva és Vas-Gál Dorottya, Stefánia Óvoda, Marosvásárhely).

A konferencia programját a csíkszeredai Boszorka bábcsoport előadása zárta.

A tematikus év kapcsán kétezer módszertani csomag került kiosztásra az erdélyi magyar óvodákban, amelyeknek tartalma: *Táncra lábam!* – a Timár-módszer alkalmazása az óvodákban (DVD), *Gyökér adja fáját...* – Fábíán Éva meséje (DVD), *Népzenei szemelvények a Kárpát-medencéből* (DVD), Gonda Judit: *Kerek-világ* – játékos óvodai projektek című kiadványa, *Fogd a kezét! Add tovább!* – hagyományainkról és nyelvi örökségünkről óvónőknek, *Hét aranyalma* – módszertani gyűjtemény óvopedagógusoknak.

### A módszertani csomag tartalmáról

#### **Táncra lábam! – a Timár-módszer alkalmazása az óvodákban (6 DVD)**

Timár Böske, a Csillagszemű Gyermektáncgyűttes művészeti vezetője és Mayer Orsolya asszisztense által szóltatja meg a gyermekek tánc-anyanyelvét. A Csillagszemű Táncgyűttes az a táncpedagógiai műhely, amelyben a gyermekek a néptáncot anyanyelvként tanulják.

Az oktatás a Timár-módszer segítségével történik; ez a módszer a néptánc világában ugyanazt jelenti, amit a Kodály-módszer a zenében. Lényege, hogy minél több gyermek minél kisebb korban ismerkedjen meg a még elevenen élő néptánc- és népzene-hagyománnyal, nemcsak a színpadi megjelenítés által és muzeális értéként, hanem mint megélt tapasztalat épüljön be a mindennapi életünkbe.

Ezen eleven élményre a csodálatos nevelőereje és közösségteremtő hatása miatt különösen a felnövekvő nemzedéknek van szüksége.

A kiadvány mintatanításokat tartalmaz, amelyek alapján az óvónők elsajátíthatják a Timár-módszert, annak alkalmazását az óvodai foglalkozásokon. Az oktatófilmek bemutatják, hogyan épül fel egy-egy táncfoglalkozás. A módszer lényege a gyakorlatok sokszori megismétlése, melyek során a gyermekek követik és utánozzák a pedagógust. Az oktatófilmek hanganyagát a *Szemelvények a Kárpát-medencéből* című kiadvány tartalmazza, így az óvónők a megtanult lépéseket, dalokat, játékokat az óvodában önállóan is könnyedén alkalmazhatják.

#### **Gyökér adja fáját... – Fábíán Éva meséje (1 DVD)**

A bukovinai székely származású Fábíán Éva úgy mesél, ahogyan a régiek. Évszázados, szájról szájra hagyományozott történetek kelnek általa új életre. A *Gyökér adja fáját...* című meséjét az egész Kárpát-medence mesekincsének motívumából szőtte.

Sajátos mesemondó módszerét a legtehetségesebb tradicionális mesemondóktól leste el. Ahogyan ő maga megfogalmazta, tanítómestere „maga az élet volt”. A mesélő a hallgatóságot is bevonva ugyanazt a történetet mindig a pillanatnyi élethelyzethez alkalmazkodva, mondanivalóját aktualizálva meséli el.

A pedagógus-zenész az otthonról hozott mesélés élményének átadását óvónőként kezdte, majd a Kalamajka, valamint az Egyszólam együttes tánccházaiban és az Óbudai Népzenei Iskolában folytatta kicsik és nagyok szórakoztatására.

Meseszövéseinek sajátossága, hogy a gyermekek a mese során a szereplők ajkáról énekekkel, mondókákkal, táncokkal ismerkedhetnek meg, személyesen átélve, segítve a mese hőseinek kalandjait.

### **Népzenei szemelvények a Kárpát-medencéből – Tündök zenekar (5 DVD)**

A Tündök zenekar autentikus magyar népzeneét játszik, és feladatának a hagyományörzést, zenei kincsünk minél szélesebb körű megismerését, megszeretetését tartja. A *Népzenei szemelvények a Kárpát-medencéből* című válogatás a 2012 a *külföldi magyar óvodák éve* program Kárpát-medencei bemutatókörútján megismert táncfoglalkozások zenei anyaga, amely szorosan kapcsolódik a „Táncra lábam!”-hoz, a Timár-módszer alkalmazásához.

Az oktatóanyag egy-egy régió hagyományvilágának, népzenei kincsének ismertetését és megértését, értő alkalmazását segíti úgy, hogy közben a Kárpát-medence tájegységeinek dallamkincsével teljesedik ki. A DVD 11 gyermekjáték mellett Sárköz és Somogy (6), Rábaköz és Vág–Garam-völgyi (5), Szatmár és Kalotaszeg (4), Maros menti és Kis-Küküllő menti (5) népzeneét tartalmaz.

### **Gonda Judit: Kerek–Világ – Játékos óvodai projektek az átlagostól eltérő készség- és képességszint megismeréséhez**

Minden gyermek különleges emberi lény, aki a saját egyéni módján növekedik és fejlődik. Néhány gyermek később éri el a fejlődési folyamat különböző állomásait, szakaszait, mint a társai. Mások a felgyorsult fejlődési ütemükkel, többletképességeikkel emelkednek ki a kortársaik közül. A kiadvány azoknak az óvodapedagógusoknak kíván segítséget nyújtani, akik tudatosan igyekeznek felkészíteni a gyermekeket a problémamentes iskolakezdésre.

A játékos projekteket bemutató füzet célja, hogy módszertani ötleteket nyújtson a differenciálás előkészítéséhez: kik azok a gyermekek, akik valamilyen területen lemaradást mutatnak? Milyen képességeket érdemes és fontos egyéni leg továbbvizsgálni? – olvasható Gonda Juditnak, a projekt megalkotójának az ajánlójában.

**Fogd a kezét! Add tovább!** – hagyományaink és nyelvi örökségünk óvónőknek

A néphagyományok ápolása minden korosztály számára fontos feladat. Az óvodai nevelés során a kisgyermekekben kialakul a hagyományok ismerete és tisztelete. Ez a megismerési folyamat sok-sok örömforrást jelent a játékban, a mesék, a mondókák átélésében és a kézműves alkotások megjelenítésében.

Megtanulják, mi történt régen, hogy mindennek rendje volt a paraszti életben. A készített tárgyak, játékok alapanyagai megtalálhatók az őket körülvevő természetben, ezzel segítve az élhető világ szemléletének kialakulását. A jeles napok, ünnepek előkészületei, megélése segítette a falun élő emberek gyakran nagyon nehéz hétköznapjait. A hagyományok átélése, a népi játékok megelevenítése során a gyermekek megtanulnak egymáshoz alkalmazkodni, viselkedési formákat sajátítanak el. Átélik a közösen végzett munka örömét. A népmesék, népi mondókák, az énekes gyermekjátékok nyelvi fejlődésüket szolgálják, anyanyelvüket gazdagítják.

**Hét aranyalma** – módszertani gyűjtemény óvodapedagógusoknak

A *Hét aranyalma* című módszertani gyűjtemény a 2012 a *külhoni magyar óvodák éve* programhoz kapcsolódóan, a külhoni magyar óvodák által megfogalmazott igényeket igyekszik kielégíteni. Segíteni és támogatni kívánja azokat a külhoni magyar óvodapedagógusokat, akik oroszánrészt vállalnak a gyermekek identitásának erősítésében, a minőségi oktatás megteremtésében.

A **kisgyermek fejlődésének kulcsa az anyanyelvi környezet** címmel megtartott konferencia előadásaiból és szekciófoglalkozásainak témáiból ajánljuk olvasóink figyelmébe az alábbi összefoglalót.

**A szó teremtő ereje vagyis nyelvünk meséi**

*„A gyermeknek két tündérvilága van:  
a cselekvés síkján a játék,  
szellemi síkon a mese.”  
(Hermann Alice)*

A játék és a mese a gyermek anyanyelve: elsőként segítségükkel, általuk szerzi meg az életről szóló tudást. A mese a legtágabb értelemben tanít: a bennünket körülvevő világról, s így mindig rólunk szóló beszéd. *A mesék a teremtő nyelv közegeiben mozognak.*

A mese hozzájárul a gyermek éntudata, énképe kialakulásához, ugyanakkor elősegíti a szocializációt, jelentős szerepe van a társas kapcsolatok formálásában. Segít feldolgozni a mindennapi élményeket, az anyanyelv közvetítésével érzelmi és logikai kötődést alakít ki a magyar nyelvhez, kommunikációs minta.

A mesében megismerjük és felismerjük a jót és a rosszat, a követendő és elutasítandót. A jó mese normákat közvetít, szerepmintákat nyújt. A meseélés alkotó cselekvés, tapasztalatszerzés, egyfajta világrendező szereppel bír, az értelmi képességek fejlesztésének – figyelem, emlékezet, logikus gondolkodás: analízis, szintetizálás, ítéletalkotás, ok-okozati, viszonyok felismerése, tér-idő viszonyok érzékelése, általánosítás, értelmezés, felidézés – hatékony segítőtje. A szóbeli, fejből mesélés elengedhetetlen feltétele a belső képek kialakításának (saját világ leképezése), amelyek oldják a gyermek ismeretlentől való szorongását. A mese esztétikuma élményforrás: segít különféle érzelmek megélésében, kialakításában, megalapozza az olvasóvá válást, és fejleszti a gyermeki fantáziát, kreativitást. Az hétköznapi életben való boldoguláshoz nélkülözhetetlen érzelmi intelligencia fejlesztésének is az alapja, a *derű* forrása.

A mindennapos mesélés, verselés, mondókázás a kisgyermek mentális higiéniájának elmaradhatatlan eleme. A mese és vers örömforrás – *derű*, esztétika, társas élmény –, amely nagy belső energiákat mozgósít. Az értékes gyermekirodalmi alkotások biztosítják, hogy a gyermek érdeklődésének frissessége megmaradjon, kíváncsisága a természeti és társadalmi környezet, az emberek s önmaga iránt egyre fejlettebb tartalommal újra és újra feltörjön.

Pedagógusként, szülőként a jól választott (életkornak megfelelő nyelvi, erkölcsi, és esztétikai értékkel bíró) *mesenyelv* pótolhatatlan segítők gyermekeink érzelmi biztonságának megteremtésében, látókörének bővítésében, az anyanyelv szépségének, árnyaltságának felismertetésében, kipróbálásában, örökítésében.

Bujdosóné dr. Papp Andrea,  
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

## Népmesei elemekből építkező interaktív meseszövecs

A *2012 a külhoni magyar óvodák* program keretében Siófokon szervezett nyári pedagógusképzés egyik közkedvelt előadója Fábíán Éva mesemondó volt. Hangja a Kalamajka zenekar énekeseként ismerős volt az erdélyi pedagógusok számára is. Fábíán Éva mesemondó módszere egyszerre hagyományos és újszerű. A népmeséket olyan jókedvvel meséli bukovinai székely nyelvjárással, hogy magával röpit a mese szárnyán, de meg is toldja meseszövecét a közönség részvételével: a gyerekek egyszerre csak azon találgák magukat, hogy mese közben mondókáznak, énekelnek, táncolnak. Az így szöött mesék is magukban hordozzák a magyar népmesék állandó motívumait, szereplőit, a meseépítkezés törvényszerűégeit. Fábíán Éva interaktív mesemondása, mely megtekinthető a *2012 a külhoni magyar óvodák* program keretében összeállított módszertani csomag videoanyagai között, bátorításként szolgál az óvónők számára, hogy nyu-

godtan alkalmazzák a szabadon mesélést és használják azt a nagy kincset, amit a Kárpát-medence népmesegyűjteményei tartalmaznak.

A Szovátán szervezett *A kisgyermek fejlődésének kulcsa az anyanyelvi környezet* óvodapedagógusok konferencián a népmesei elemekből építkező interaktív meseszöveg műhely a Fábíán Éva módszeréből ihletődve próbálta hangsúlyozni a gyerekek bevonását a mesemondás, -játzás alkotó folyamatába.

A mesemondás már önmagában interaktív, hiszen a mesélő nemcsak a tartalommal, de hanghordozásával, hangsúlyával, gesztikulációjával, egész lényé metakommunikációjával bevonja, „elvarázsolja” a hallgatót, meséjéhez pedig további ihletet nyer hallgatói arcáról. Műhelymunkánkat két értelemben neveztük interaktívnak: 1. a mesére hangolástól a mesedramatizálásig mindent a csoporttagok játékos bevonásával valósítottunk meg; 2. odafigyeltünk azokra a kölcsönhatásokra, amelyek egy mese során a személy belső történései és saját fizikai valósága, a személy és a tér, az egyén és a társak között jönnek létre a mesealakítás pillanataiban, pszichológiai értelemben véve igyekeztünk előkészíteni és kísérni a résztvevők intra- és interperszonális történéseit.

Az előttünk szóló előadó, Dr. Bujdosóné Papp Andrea, előadásában a mesét „életbeszédnek”, „lélekismerő beszédnek”, „lélekalkotásnak” nevezte. Ebben a hitben, a fokozatosság elvére építve nyitottuk meg a kis kapukat a kreatív „meseélésre” a csoporttagok érzékszerveinek, hangjának, testmozgásának ráhangolásával, a játékosképességük, az egymásra való nyitottságuk és a gátlásmentes önkifejezésük bátorításával, a kéz ügyességük és közös kultúrkincseink alkalmazásának mozgósításával. A csoportmunka mesekártyák segítségével indított rövid ismerkedéssel, melyet szociometria gyakorlatok követtek, majd egy rövid mesés masszázss oldotta a hangulatot. Egy viccesen végződő névjáték után jókedvben ismerkedtünk a valós fizikai térrel és az imaginatív mágikus térrel, majd a csoporttagok találkozását előidéző játékokra került sor. A „találkozások” során már előkészítettük a mesében szereplő karakterek tipikus vonásait, mozgásait, megnyilvánulásait: a királykisasszony tükörben tetszelgett vagy épp grimaszkodott, a sárkány mondókára gyakorolta sárkánytársával a testi küzdelem fortélyait, a vándorlegények közös dalra jártak tánclépéseket. Az aranyalma meserészleteket teremtett, melyeket különböző hangszerekkel, tárgyakkal létrehozott hangokkal kellett kiscsoportokban a színpalak mögül kitalálásra bocsájtani, majd jutalomként minden csoport elkészíthetett egy-egy kijelölt eszközt, amelyet a soron következő mesében felhasználhattak.

Az így gyakorolt „szerepek”, kifejezési eszközök, az előkészített tárgyi világ megteremtették a mese hangulatát, ugyanakkor előkészítették a dramatizáláshoz szükséges feltételeket. Ezt követően a mesemondásra, a mese kiscsoportos ciklusonkénti dramatizálására, majd egybeszótt eljátszására került sor. A mesealkotás a meseceremóniával és az átlényegülés, azaz visszaváltozás pillanatával zárult.

A csoportmunka élménymegosztásokkal, visszajelzésekkel, rövid beszélgetéssel vált kerek egészé.

A népmese Lazsádi Csilla családi örökségéből került elő az egyik rokona gyűjtésében megjelent könyvben *Az ezerbundás szörnyeteg* címmel; a dédnagyapja, Kozma Károly közlése alapján leírt mese címe: *Gyurka*. A mesében győz a jó és az örökérvényű igazság: „*A király már nem is a címerének és a koronájának örült, hanem annak, hogy a lányát újra boldognak látja. Elhatározta, hogy már nem is mennek el erről a szigetről, nem kell hét országnyi királyság, elég egy szigetet a boldogsághoz.*”

A népmesei elemekből építkező interaktív meseszöveg során – reményeink szerint – a résztvevők nem csak módszerekben gazdagodhattak, hanem gyermeki szabadsággal élhették meg a mese „lélekalkotó” folyamatát.

„*Hogyha nem hiszitek, keressétek meg a tenger közepén azt a szigetet ti is és meggyőződhatték róla, hogy igazat beszéltem.*”

Kertész Katalin és Lazsádi Csilla  
Stefánia Napközi, Marosvásárhely

## A játék közösségfejlesztő ereje

A játék az emberi tevékenység olyan sajátos formája, mely végigkíséri az ember egész életét. Először játszik, majd tanul, ezzel készülve felnőttkori életére és majdani munkájára. Feszültségoldó, örömszerző, önkéntes és szabadon választott tevékenység. Az óvodáskorú gyermek alapvető tevékenysége. A játék révén a gyermek kielégítheti a szeretet, tisztelet, önmegbecsülés és az önmegvalósítás szükségleteit is. Fejlődnek testi, értelmi és szociális képességei. Az örömmel végzett tevékenységek során fejlődik a gyermek személyisége. Éppen ezért a nevelő legfontosabb feladata, hogy a rábízott gyermekek személyiségét fejlessze. A cél elérése érdekében tudatos, tervszerű munkát kell végeznie. Ehhez ismernie kell a játék kialakulásának szubjektív és objektív feltételeit. A szubjektív feltételek a nevelő személyisége, a légkör (melyet a nevelő személyisége határoz meg) és az élmény. Az objektív feltételek, a hely, az eszköz és az idő teszik változatosabbá, gazdagabbá a gyermeki tevékenységet. Hozzájárulnak a barátságok erősítéséhez, a közös élmények szerzéséhez. A jól kialakított hely teret ad a sokoldalú mozgásra. A megfelelő idő és eszközök biztosításával lehetővé tesszük, hogy a gyermekekben felhalmozott feszültségek levezetődjenek, hogy kiélhessék alkotókedvüket. Ezeket a szempontokat figyelembe véve válogattuk össze játékeszközöinket és játékaikat. Igyekeztünk megteremteni a magasabb szintű tudatos tevékenység és az örömteli játék feltételeit. A rendelkezésünkre álló eszközök bemutatásával lehetőséget adtunk a közös tervezésre is

(választhattak, hogy mivel szeretnének játszani). Az életkori sajátosságokat figyelembe véve mesekeretbe helyeztük játékainkat *A hét próba* címmel, ahol mozgásos ügyességi játékok során kellett visszaszerezni az elloptott almákat. Mocsártaposás, gesztenyeszedés csapatokban összekötött lábakkal, kockacukorból építkezés bekötött szemmel, patak felett átkelés bekötött szemmel egy társ vezetésével, kirakós játék öt elemből öt találós kérdés megfejtése révén, várba bejutás bot felemelésével, sárkányfarok kergetés. A sikeres próbatétel, az almák visszaszerzése után, a játékidő második felében már vidáman hangzott fel a moldvai ének, a mi csoportunk közös dalkincse. A továbbiakban moldvai táncokat tanultunk és mozgásos gyermekjátékokat játszottunk. A barkácsolás sem hiányzott az ajánlatainkból. Célunk volt a közös élményszerzés, a barátságok megerősítése és az örömteli játék megélése.

A tevékenység végén a közösen kitalált szimbólumokkal díszített nyakkendők minősége bizonyította, hogy sikerült a játék feltételéhez szükséges objektív és szubjektív feltételeket megteremteni és ez által hozzájárulni barátságok erősítéséhez és közös élmények szerzéséhez.

Györfy Éva és Vas-Gál Dorottya  
Stefánia óvoda, Marosvásárhely

### A Kett-módszer óvodában való alkalmazása

A Kett-módszert Franz Kett német pedagógusról nevezték el, akinek nagy szerepe volt ennek a hatékony valláspedagógiai módszernek a létrejöttében és fejlődésében. A módszer 1975-ben született meg *Valláspedagógiai gyakorlat mint az egységes nevelés útja* címen. Összehasonlítva a hagyományos pedagógiával, ez a módszer a gyermeket egységes egészként tekinti, ami azt jelenti, hogy a gyermeket teljes emberként szólítja meg: az értelmét, az érzelmeit és a képességeit, azaz a fejét, a szívét és a kezét.

*Az értelemorientált egységes pedagógia* nem bizonyos területeket akar fejleszteni, hanem olyan élményteret akar teremteni, amelyekben találkozás-történetek bontakoznak ki, amelyekben a gyermek olyan tapasztalatimpulzusokkal találkozik, ami egy egzisztenciális gazdagodást vált ki, és így emberi egzisztenciája intenzívebbé válhat. A gyermek a képességeivel bekapcsolódik egy teljes, élménydús történetbe, amelynek az impulzusaival önmagát és képességeit fejleszteni tudja. A gyermek tehát nem csak saját fejlődési dinamikájára van bízva, hanem körül van véve egy sokoldalú és sokrétű élményfolyamattal, amiből azt hozhatja ki, amire fejlődéséhez szüksége van, és ami életének intenzívebbé tételére ösztönzi.

Az *Aranymadár* című magyar népmese gyakorlati bemutatásának vázlata:

1. Összeszedettség biztosítása:
  - zene kíséretében kicsit önmagunkba nézünk;
  - megfogjuk egymás kezét és köszöntjük egymást egy mosollyal, majd megrázzuk a kezünket.
2. Központosítás:
  - megkeressük a körünk középpontját és megjelöljük.
3. Egy erdőben lenni:
  - 1 kerek zöld terítőt közösen letesszünk a földre, majd ott maradunk összefogózkodva, és eljártsszuk a sűrű erdőt (varázsszót találunk ki: pl. Sűrű erdő nyílj kétfelé, derék legény (leány) megy befelé.
  - Leülünk: Mire gondolunk? Mi jut eszünkbe a kerek zöld terítőről?
  - Mivel találkozunk a réten? – testbeszéd.
  - Valaki beül az arany terítőre, behunyja a szemét és hallgatja a zenét (esetleg az erdő hangjait).
  - Ezalatt kirakjuk az erdőt – énekelünk egy népdalt az erdőről (Erdő, erdő, erdő...).
4. Találkozás a mesével:
  - mese közben játszódjuk az erdőt, triangulummal jelezzük a megnyílást;
  - rendre kirakjuk a rézerdőt és az ezüsterdőt;
  - triangulummal kísérjük, amikor a madár lánnyá változik;
  - kirakjuk az öregasszonyok házát, kettőre gomolyagot rakunk, a harmadikra pedig az ezüstbotot.
  - Mondóka: Boto-, boto-, botocskám... – mind mondjuk.
5. Díszítés:
  - minden résztvevő választhat egy terítőt, amire kidíszít egy koszorút.

Nagy Enikő  
Nardini Óvoda, Székelyudvarhely

**Anyanyelvi nevelés a hagyományismeret eszközeivel** – a karácsonyi ünnepkör szokásai Ádám–Éva napjától vízkeresztig

A magyar nyelvterületen a tradicionális faluközösségekben a hagyomány átadása és átvétele nemzedékről nemzedékre, nemek, korosztályok, korcsoportok szerint történt. A népdalokat, népi játékokat, népszokásokat stb. főként utánazással sajátították el a gyermekek nagyobb testvéreiktől, szüleiktől, nagyszüleiktől, ily módon nevelődtek bele a hagyományokba. Mivel ez a természetes hagyományozódás többnyire megszűnt, egyre erősebben fogalmazódott meg a

társadalmi igény – különösen a rendszerváltozás óta –, hogy a néphagyomány bekerüljön az óvodai nevelésbe, a közoktatásba, az iskolán kívüli oktatásba-nevelésbe. Ugyanakkor közismert tény, hogy a XXI. században, különösen az utóbbi évtizedekben veszélybe került nemcsak a magyar, hanem a világ kulturális öröksége is. Az UNESCO Közgyűlése 1989-ben a hagyományos kultúra és folklór védelmére nemzetközi ajánlást tett, majd az 1999-es UNESCO-konferencia Washingtonban cselekvési tervet is kidolgozott. Felismerték, hogy nemcsak a tárgyi javakat, hanem a szellemi örökséget, a hagyományos kézműves tudást, táncokat is át kell menteni a jövő nemzedékeknek.

Az anyanyelvnek életünkben, a felnövekvő nemzedékek személyiségének, gondolkodásmódjának fejlesztésében, így az óvodai nevelésben alapvető szerepe van. A nyelvi hatóerő és a nyelvi minták követése többek között kultúrát, értékeket közvetít, valamint lehetővé teszi és gazdagítja a társas kapcsolatokat. Az anyanyelvi nevelés átszövi a teljes nevelési folyamatot, melyhez alapvetően hozzájárulhat a néphagyományok, a népszokások költészetének ismerete.

Előadásomban a *karácsonyi ünnepkör Ádám–Éva napjától vízkeresztig* tartó időszak népszokásain, szokásköltészetén keresztül mutattam be az anyanyelvi nevelés lehetőségeit a hagyományismeret eszközeivel, a következők szerint:

- ✚ Ádám–Éva napja, karácsonyi népszokások (pl. kántálás, betlehemezés, bölcsőske);
- ✚ Karácsony napja, december 25.;
- ✚ István napja, december 26. (névnapköszöntés, regölés);
- ✚ János napja, december 27. (névnapköszöntés);
- ✚ Aprószentek napja, december 28. (vesszőzés, boricajárás);
- ✚ Szilveszter, december 31. (óévbúcsúztató szokások);
- ✚ Újév napja, január 1. (újévköszöntés);
- ✚ Vízkereszt napja (házszentelés, háromkirályjárás).

Előadásom során interneten elérhető néprajzi könyveket is javasoltam, ahol még további szakirodalmi jegyzék is található ([www.mek.oszk.hu/](http://www.mek.oszk.hu/) társadalomtudomány/néprajz).

Néprajzkutatóként törekszem arra, hogy Kárpát-medencében és Moldvában minél teljesebb dokumentációt készítssek a még élő vagy emlékezetből felidézhető, rekonstruálható jeles napi, ünnepi szokásokról. Ezért az előadást az

elmúlt két évtizedben rögzítésre került néprajzi dokumentumfilmek is kiegészítették, melyeknek néprajzi szakértője, rendezője vagyok. Felhívtam a figyelmet arra, hogy módszertani szempontból is nagy jelentősége van e dokumentumfilmeknek, hiszen a szokások rendkívül összetettek lehetnek, pl. gesztusokból, szokáscselekményből, szövegből, dallamból, tárgyi kellékekből állhatnak.

Az óvodai nevelésben fontos fejlesztési cél, hogy a gyermekek megismerjék a korosztályuknak megfelelő, jeles napi, ünnepi szokásokat, különös tekintettel a település, a szűkebb és tágabb szülőföld hagyományaira. Törekedni kell arra, hogy élményszerű, tevékenységközpontú, hagyományhű módon sajátítsák el, játsszák el a gyermekek a népszokásokat: néprajzi szakirodalmat, lehetőség szerint helyi néprajzi gyűjtéseket, kutatásokat felhasználva. Ha mód van rá, hallgasanak meg eredeti hangzóanyagokat, nézzenek meg filmeket is a népszokásokról. A szokásokhoz kapcsolódó tevékenységeket is gyakorolhatják, például jeles napok, ünnepi szokások tárgyainak elkészítésével; régi fényképek, tárgyak, gyűjtésével; rajzok készítésével.

A még mindenre nyitott kisgyermek sokkal fogékonyabb a néphagyományok, népszokások befogadására, újjáélesztésére. Anyanyelvünk, hagyományaink éltetésével hozzájárulunk Győrffy István néprajzkutató még mai is időszerű – 1939-ben megfogalmazott – gondolatának megvalósításához: „Európa nem arra kíváncsi, hogy átvettünk-e mindent, amit az európai művelődés nyújthat, hanem arra, hogy a magunkéból mivel gyarapítottuk az európai művelődést.”

dr. Karácsony-Molnár Erika  
Apor Vilmos Katolikus Főiskola  
Neveléstudományi és Módszertani Intézet Vác