

Nyári mustra

Nyári számunk kiemelt témájaként ismét a játékot választottuk, igaz, nem valami könnyed, a fásasztó órákat, tanulást feledtető játékot, hanem egy nagyon is komoly *keretek közé helyezett tevékenységet, ahol a szerep feltétele lehetővé teszi a résztvevő számára, hogy úgy gondolkodjon vagy viselkedjen, mintha egy másik kontextusban lenne*: a drámát és ennek műhelyét, a drámapedagógia, illetve azt a módszert, munkaeszközt, amellyel *érzelmeiket fejleszthetjük, személyiséget, lelket is*, a drámapedagógiát. *A pedagógus elsődleges munkaeszköze a saját személyisége* – olvashatjuk Ozsváth Judit beszélgetőpartnerének, Rusz Csillának a vallomásában –, *amit tesz, mond, képvisel, az mind a személyiségén átszűrődve jut el a tanítványaihoz.*

A módszerről, mely nyomán a gyermekek *szerető és szerethető emberkéek lesznek ...nagyokat kacagnak, kitartóak a munkában, tudnak mesét hallgatni, játszani, tudnak élvezhetően olvasni*, a nagyvárad drámapedagógus azt állítja, *hogy nem tanulható meg 60 vagy 120 óra alatt ... egy egész pályán át kell tanulni.*

Van-e olyan „iskola”, ahol a tanítók, tanárok is tanulhatnak, elsajátíthatják ennek a személyiséget fejlesztő, gyermeket kitartóvá és vidámmá varázsoló pedagógiai módszernek az alapjait? Erre a kérdésre már Bordás Andrea *Pedagógusok szakmai tanulóközössége* című írásából kaphatunk választ, a szerző a 13 évesen is „nagykorú” nagyvárad drámapedagógus „életrajza” után elvezeti olvasóit a *társas tanulás és gyakorlatközösséggé válás* különböző szintjeire is.

Továbblapozva a drámapedagógiai írások között egy „kakukktójsra” lehetünk, melynek témája nem igazán „drámai”, ám játék a javából, mégpedig olyan hagyományos, „ős” játék, melynek *fenntartása elsőrendű kulturális és nemzeti érdek ... és a koravétség ellen is kíváló orvosság* – olvassuk Ciavoiné Létai Andrea népi játékokról szóló írásában. Az élesdi tanítónő példát is ad az elemi osztályokban felhasználható tavaszi játékokból, dalokból, és figyelmeztet: *a folyamat csak akkor lesz hiteles, ha a gyermek megérzi, hogy (tanítója) nemcsak eljátssza, hanem valóban játsza vele a játékokat.*

A játékhoz szintér is kell, ahol a gyermek otthon érzi magát. Hogyan teremthetünk ízléses, játékra, vidámságra ösztönző teret óvodáskorú gyermekeink számára, és milyenek a mai hazai óvodáink? – erről értekezik Muhi Sándor a *Műhely* rovatunk bevezető írásában, melyben gazdag képanyaggal kívánja bemutatni, milyen legyen az alkalmi kiállítás, milyen ünnepi díszítéseket készíthetünk, egyben felhívja a figyelmünket: *tevékenységeinkben sohasem a munka eredménye a legfontosabb ... a hangsúly a munka közben szerzett tudásra, tapasztalatokra esik. Nem elég tehát, ha az óvónő ügyes, talpraesett, szorgalmas, kreatív, az ő*

elsőrendű feladata az, hogy munkájának köszönhetően a tanítványai is ilyenekké váljanak.

Személyiségfejlesztésről már szoltunk drámapedagógiai írásaink kapcsán, most ugyanennek a feladatnak egy másik – terápiás módszereként alkalmazott – útjára-módjára kívánjuk irányítani olvasóink figyelmét lapunk *Műhely*-ében: a *zeneterápiára*. Mentese Tauber Anna a soproni Benedek Elek Pedagógiai Kar adjunktusa Platónt idézve írja: *a zene feladata lelkünk rendezetlen útjait elrendezni, és összhangba hozni minket magunkkal.*

Örökség-ünk első írásában Tamusné Molnár Viktóriával együtt elkísérhetjük debreceni és erdélyi protestáns diákjainkat a németországi, svájci és hollandiai egyetemekre, akadémiákra. *Szenczi Molnár Albert ... szinte egész életén át tartó peregrinációja során olyan fegyverekkel vértette fel a magyar reformátusságot, amelyek segítségével egyszerre őrizhette és fejleszthette anyanyelvi kultúráját, s ugyanakkor a korszerű európai tudományos élet vérkeringésébe kapcsolódhatott be – olvashatjuk az írásban, és elgondolkodhatunk azon, hogy vajon sikerül-e mindez a ma nyugatra peregrináló fiataljainknak?*

Nyugati peregrinációnk után folytatjuk az előző számunkban megkezdett, a korabeli magyar pedagógiai írásokból válogatott részletek közlését, ezúttal Imre Sándor pedagógiaprofesszort mutatjuk be olvasóinknak, illetve a neves tanár *Neveléstan* című könyvéből közlünk részleteket a *nemes érzületre való nevelésről*.

Portré rovatunkban Fodor László *Lev Szemjonovics Vigotszkij* szovjet-orosz pszichológus munkásságát értékeli, a *Könyvespolc*-on pedig Trencsényi László és Málnási Ferenc tanár urak könyvismertetőinek adtunk helyet.

Nyári számunkat a II. kolozsvári neveléstudományi konferenciáról szóló beszámolóval zárjuk.

Olvasóinknak pihentető vakációt, a Bolyai Nyári Akadémián résztvevő kollégáknak, előadóknak és hallgatóknak pedig kellemesen és hasznosan töltött napokat kíván a szerkesztőbizottság nevében:

Székely Győző, főszerkesztő

Muhi Sándor

Az óvodai környezetről és díszítésről

Vitathatatlan tény, hogy az óvodai környezetnek meghatározó szerepe lehet az egész ott zajló tevékenységre, ezért nagyon fontos ennek esztétikus, kreatív, „méterre szabott”, vagyis az elvárásokhoz, az adott körülményekhez, hagyományokhoz is illeszkedő díszítése.

Akinek már volt lehetősége figyelmesen körbenézni néhány óvodában, az bizonyára tapasztalta, milyen összetett, változatos feladatok elvégzésére kell alkalmassá tennünk az olykor szűk, kis alapterületű, szegényesen berendezett termet, folyosót, udvart.

Milyen egy átlagos óvoda?

Egyáltalán létezik-e átlagos óvoda, és ha igen, akkor mit takar ez a kifejezés? Ami az épületet, annak kihasználtságát illeti, Szatmár megyében aligha beszélhetünk típusóvodákról.

Ha jól körbenézünk, azt tapasztaljuk, hogy vannak százéves, eleve erre a célra készült, használt épületeink, ezek elég ritkák, általában városokban, a megyeközpontban találunk hasonlókat, például Szatmáron a Honvéd (Unirii), illetve a Kinizsi (Ioan Slavici) utcában.

Vannak polgári házakból, egykori úri lakokból kialakított óvodáink – falusi, kisvárosi környezetben lehet manapság elég sokat látni belőlük, megyénkben többek között Mezőpetriben, Szárazberekben, Tasnádon, Nagykárolyban stb.

Léteznek újabb építésű, korszerű, többszintes, tetőtér-beépítéses óvodáink is, bár ezek ritkák, és hasonlókra a legtöbbször csak az egyházaknak, külföldi támogatásokból futja. Erre jellemző példa az erdődi Caritas-óvoda.





Ne feledkezzünk meg arról, hogy megyénkben és országszerte még akadnak rosszul fűtött, közművesítés nélküli, egy-két teremből álló épületecskékből működő óvodák, köztük olyanok is, amelyekben a gyermekek a kabátokat, cipőket ugyanabban a helyiségben tartják, ahol a napi tevékenységek zajlanak. Hasonló helyzetben vannak azok az óvodák

is, amelyek ideiglenesen iskolaépületekben kaptak helyet.

Akadnak még olyan városi óvodák is, amelyeket az új negyedekben, tömbházakban alakítottak ki. Ez természetesen csak akkor lehetséges, engedélyezett, ha az épülethez megfelelő udvar, játszótér is tartozik.

Mint láthattuk, elég változatos az összkép, pontosabban fogalmazva, máig gyakoriak a szükségmegoldások. Kizárt dolog, hogy a fenti, nagyon sokféle, nagyon különböző szintű, komfortú épületekben és helyiségekben ugyanolyan elvárásaink legyenek a mindennapi tevékenységekhez szükséges környezet kialakításával kapcsolatban.

Az adott tér berendezése, alkalmi, illetve állandó díszítése a pedagógusok számára napi feladat. Ezt irányítani, megoldani jórészt az intézményvezető, az ott dolgozó óvónők kötelessége, és meggyőződésem, hogy valamennyien legjobb tudásuk szerint próbálnak eleget tenni ennek az elvárásnak. A kérdés az, hogy mire elegendő ez a tudás, mire futja egy kezdő óvónő tapasztalataiból, szűkös anyagi lehetőségeiből arra, hogy az óvodában zajló tevékenységekhez megfelelő hangulatot, színvonalas, egyedi alkalmi, illetve állandó díszítést biztosítson.

Amióta a tanítók, óvodapedagógusok képzésével, felkészítésével is foglalkozom – vagyis jó húsz éve –, úgy gondolom, hogy az itt zajló munka, az ezzel kapcsolatos elvárások csak akkor fogalmazhatók meg értelmes és főleg teljesíthető módon, ha tisztában vagyunk egykori tanítványaink munkakörülményeivel, mindennapi gondjaikkal, lehetőségeikkel. Elvárni, megkövetelni ugyanis sok mindent lehet, de a teljesíthetetlen követelések általában többet ártnak, mint használnak.

Többek között a fentiek miatt kezdtem el gyűjteni a távoktatásos, illetve kiegészítő éves hallgatók segítségével – akik zömmel egyben gyakorló pedagógusok is – a megyei óvodai és iskolai környezetről a fotóanyagot, hogy

ezek segítségével valós képet nyerhessünk a pillanatnyi, és ebből következtetve a közeljövőben is tapasztalható állapotokról. A kapott képanyag győzött meg arról, hogy a díszítéshez mindenképpen segítséget kell nyújtani elsősorban az eldugott kis falvakban, gyakran nagyon nehéz körülmények között dolgozó kollégáknak.

A bejáratról, előszobáról, alkalmi kiállításokról

Sokan és sokszor foglalkoztak (elsősorban pedagógusok, pszichológusok) azzal, hogy az óvodai évek, az itt zajló tevékenységek, az első közösséggel kiépített kapcsolatok kihatnak a gyermekek személyiségének fejlődésére, egész életükre. Többek között ezért kell megkülönböztetett figyelemmel, kiemelten kezelni ezt a területet. Az itt zajló tevékenységek jelentőségét, embert formáló erejét mi sem bizonyítja jobban, mint az a tény, hogy azok a gyermekek, akik nem részesültek megfelelő óvodai oktatásban, nevelésben, szinte behozhatatlan hátránnyal kezdenek az iskolai munkához. Nem kívánom ezeket a megfigyeléseket, érveket, következtetéseket bővebben bemutatni – ezt már nagyon sokan megtették előttem –, az alábbiakban elsősorban azokról a vizuális benyomásokról, élményekről szeretnék szót ejteni, amelyek az óvodás évek alatt érik tanítványainkat, a kapuajtótól a teremig, a teremtől az udvarig.

Fontos már az épület, a bejáratú rész kinézete is. Kedvenc szatmári óvodám az a szecessziós díszítésű, ápolt kiskerttel rendelkező, barátságos, emberléptékű kis, immár százéves óvoda, amely a Kinizsi (Ioan Slavici) utcában található, egy kevésbé forgalmas, csendes, meghitt környezetben.





Otthonos, hívogató, marasztaló, vizuális ingerekben gazdag kellene hogy legyen már az előcsarnok, előszoba, folyosó is, ahová a gyermek először belép. Sokan a fentieket a zsúfoltsággal keverik, pedig ezek a fogalmak egészen másról szólnak. Itt is elsődleges szempont, hogy az előtér legyen tágas, álljon rendelkezésre megfelelő bútorzat a cipők, kabátok, kistáskák stb.

tárolására, legyenek padok, székek az átöltözéshez, várakozáshoz.

Itt, ebben a térben rendezik általában az óvónők azokat a kis, alkalmi tárlatokat, amelyek a napi munkákat, eredményeket mutatják be. Ezek általában a szülők számára készülnek, de sohasem szabad elfelejteni, hogy az alkotásokat elsősorban a gyermeknek fontos látnia, hiszen ennek nem csak ösztönző ereje van, hanem összehasonlítva a többiek eredményeivel, a helyes önértékelés kialakítását is elősegíti. Mindezt nagyon sokan figyelembe se veszik, hiszen a legtöbb helyen a munkák olyan magasan vannak elhelyezve, hogy azokat a gyermek alig láthatja. Az alkotás szót jelen esetben az utánzott, másolt, kifestőkönyvszerűen, rutinból létrehozott munkákkal szembeni megkülönböztetésként használom.



A kiállítás anyaga általában rajzokból, festményekből, kézműves munkákból áll, vagyis függőlegesen és vízszintesen kiállítható képekből, illetve tárgyakból. Bármennyire alkalmi, ideiglenes ezek jellege, fontos, hogy gondot fordítsunk az esztétikus elrendezésre is. Ehhez nagy segítséget nyújthat néhány egyszerű pannó, színes vászonnal bevont polisztirollemez. Manapság már kaphatók a kereskedelemben rájárába foglalt nagy parafalapok is, amelyekből három-négy egymás mellé helyezett lap már megfelelő keretet biztosít egy-egy óvodai kiállítás megrendezésére.



Rögzítéshez a legjobb, ha tapadós gyurmát, illetve gombostűt használunk. Fontos, hogy gondosan, egyenlő távolságra helyezzük a munkákat, ha indokolt színes kartonlapokkal emeljük ki néhányat belőlük. Igényességünk példa értékű lehet, felkelti a szülők figyelmét, elismerésre ösztönzi őket, a gyermekeket közvetett módon igényességre, pontosságra, fegyelemre neveli. Se képeket, se felírásokat ne állítsunk ki megdőlvé, hiszen így akadályozzuk azok megtekintését, elolvasását. Egy szépen megrendezett tárlat egyértelmű üzenet minden gyermeknek, szülőnek: fontos számunkra, amit készítettek, szeretjük, értékeljük ezeket, és időt, energiát szánunk arra, hogy még jobban, előnyösebben érvényesüljenek a munkáik.

Gyakran a kiállított munkákat az óvónők festői összevisszaságban, egymást takarva, díszítményekkel, kiegészítőkkal gazdagítva tárlalják, megfélekedve arról az egyszerű alapelvről, hogy ami nem látszik, azt felesleges kitenni, hiszen úgyse nézheti meg senki. Az ilyen „tárlalás” lényegében cél és szerepkör nélküli alibitárlat.

Gyakran jelentős helyet foglalnak el a kiállításra szánt felületekből a személyek szerint csoportosított, irrattartóba helyezett munkák. Az ilyen típusú gyűjtés akár hasznos is lehet az óvónő számára, hiszen így nyomon követheti a gyermekek személyes, egyedi fejlődését, de a szülőket és az óvodásokat elsősorban a napi teljesítmények érdeklik.





Alapvető, de nehezen megválaszolható kérdés, hogy ki kell-e állítani minden esetben valamennyi munkát? Nem okozhat-e a gyermeknek traumát az, ha az ő rajza, festménye kima-
rad? Ezen hosszasan lehetne vitatkozni, érveket és ellenérveket felsorakoztatni az álláspontok mellett vagy ellenük. Megítélés szerint nem szükséges mindig, minden munkát kiállítani.

Már a közös tevékenységek legelején szembe kell nézni azzal a ténnyel, hogy az óvodások teljesítménye is ingadozó, akár a felnőtteké. Feltétlenül vigyáznunk kell, hogy kerüljük el egy-két óvodás folyamatos mellőzését a kiállításokról, csak azért, mert a többiekhez képest koruk, esetleg szociális helyzetük miatt kicsit gyengébben teljesítenek.

A tárgyak bemutatásánál is fontos a megfelelő, esztétikus környezet. A kiállításra alkalmas egy-két átlagos méretű kisasztal, ezt a tárgyak, térformák színének függvényében különböző árnyalatú drapériákkal teríthetjük le úgy, hogy minél jobban érvényesüljön, minél előnyösebben kitűnjön az, amit be szeretnénk mutatni. Háttérként megfelel egy-két színes vagy fehér karton, fontos, hogy ennek árnyalata, tónusa összhangban legyen a drapériával. A gyermekek kedvelik az erőteljes kontraszthatásokat, az élénk, rikító színeket, mi ennek ellenére törekedünk harmóniára, egyszerűsége a kiállítások megrendezésénél.

Ha tárgyakat állítunk ki, a drapéria alá helyezhetünk kisebb-nagyobb, különböző méretű, formájú dobozokat, így több tárgy helyezhető el, és több



szinten jobban érvényesül a látnivaló is. Nagyon fontos, hogy a kiállításra szánt hely legyen szembe-tűnő, már a belépéskor hívja fel magára a figyelmet, a falra, panókra helyezett képek legyenek szemmagasságban, és a tárgyak se legyenek sokkal alacsonyabban egy átlagos kisasztal magasságánál.

A munkákon legyen feltüntetve olvashatóan az óvodás neve. Ezt általában az óvónők a

tevékenység megkezdése előtt ráírják a lapokra, illetve kis színes csíkokra nyomtatott nevek felragasztásával is megoldhatják ugyanezt. Az utóbbi alkalmazása akkor válhat gördülékennyé, ha a közelben, egy kis táblán, kevés tapadós gyurmával előre kirakjuk a színes papírra nyomtatott neveket, és ezeket innen helyezzük, ragasztjuk a készülő munkákra. Több színben, fénymásolóval még időben sokszorosítjuk a neveket és jó, ha gondunk van arra is, hogy sötétzöld alaphoz, drapériához mondjuk ne piros vagy sötétkék lapocskákat használjunk. Tudom, többen a soraimat olvasva arra gondolnak, hogy kinek van mindegyik ideje, és amíg nem próbálták ki a gyakorlatban, alig hiszik el, hogy ez a megoldás sem igényel sokkal több időt, fáradságot, mint külön-külön valamennyi név többé-kevésbé olvasható odafirkantása.

Általában az előcsarnokban található a fogasok, szekrénykék, illetve a cipők, papucskok számára kijelölt helyek. Ezekben akár a kiságyakon megtalálható valamennyi óvodás jele. Fontos, hogy ezek a jelek egyszerűek, jól láthatók, könnyen felismerhetők legyenek. A növény-, állat- és mesevilág, környezetünk egyszerű, ismert, gyakran használt képzőművészeti stílusai stb. alkalmasak arra, hogy megkülönböztető jelekké váljanak. Van miből válogatni, ezért jó, ha eleve valami kevésbé sablonos, egyedi, erőteljes színezésű, távolról is jól kivehető megoldást választunk.

Itt kap helyet az a hirdetőtábla is, amelyen a szülők számára kitett üzenetek, időszéri fotók, újságcikkek találhatóak, amelyen értesítések jelennek meg közös tevékenységekről, értekezletekről, kirándulásokról stb. Úgy gondolom, hogy jó, ha ez a panna is szép, esztétikus. Mivel felnőttek számára készül, lehet kevésbé színes, díszes, de a feliratok minőségének, a felhasznált papír színének, az igényes elrendezésnek itt is döntő jelentősége van. Nem tartom jónak azt a megoldást, hogy mindenki saját tudásának, pillanatnyi hangulatának függvényében tesz ki erre a táblára találmányra kéziratos cetliket, úgy gondolom az a jó, ha ennek van egy felelőse, akinek nem csak a tartalomra, helyesírásra, hanem az egységes, szép, harmonikus formára is gondja van, és ehhez rendelkezésére állnak a megfelelő eszközök is. A fentieknél a leggyengébb minden esetben az összkép, ennek egyrészt egységesnek, másrészt könnyen áttekinthetőnek kell lennie, ezért minden esetben kerülnünk kell a túldíszítettséget, a zsúfoltságot.





A csoport ajtaja

A legtöbb óvodában párhuzamosan több csoport tevékenykedik, ezért eleve jó, ha ezeknek saját nevük van, és kívánni való, hogy a csoport ajtaján a név mellett szerepeljen az óvónő neve, esetleg a csoport tagjainak a fényképe is. Minden esetben az ajtó felületétől (sima, kazettás, sötét vagy világos tónusú, üveges stb.) is függ, hogy mi kerülhet rá.

A csoport nevének a kiválasztásánál is fontos, hogy kreatívak legyünk, a felírásnál a legjobb, ha kész betűket használunk, ezekből a számítógépek elterjedése óta bő választék áll rendelkezésünkre. A Word Art Gallery eszköztára, ha nem is kimeríthetetlen, de meglehetősen változatos lehetőségeket kínál. Természetesen semmi bajom a kézírással, csak azért aggódom kicsit, mert tapasztalataim szerint sokkal kevesebben tudnak szépen írni, mint ahányan ezt gondolják magukról.

Képeket, illusztrációkat sem kell feltétlenül nekünk rajzolnunk, kis kereséssel ilyeneket is bőven találhatunk a világhálón. Napjainkban, a csoport tagjainak elhelyezésére, bemutatására van 3–4 divatosabb, sok helyen látható megoldás, ilyenek a léggömbök, léghajók az óvodások fotóival, kisvonal vagonokkal, az ablakokban a csoport tagjaival, katicabogár, a pettyeken arcképekkel és még sorolhatnám. A fentiekkel az a gondom, hogy egyrészt ezek a megoldások sablonosak, és mivel könnyen átvehetők, sajnos még a járványos betegségeknél is gyorsabban terjednek. Ez miért baj? Azért, mert ha kreativitásra, egyéni megoldásokra szeretnénk nevelni tanítványainkat, akkor magunknak kell jó példával elől járnunk. Aki a saját feladatai elvégzése közben eleve az utánzást, másolást, vagyis a könnyebb megoldást választja, az minden bizonnyal a tanítványai munkáinál se lesz sokkal igényesebb.

A fentiek mellett a legtöbb esetben az ilyen sablonos megoldásoknál általában túlteng a díszítés, ami miatt a lényegvész el, vagyis



a gyermekek arcképei. Szerintem a csoport bemutatására egy nagyobb méretű (A4) csoportkép is megfelel, amelyet ötletes, esetleg kollázstechnikával készített színes, egyedi megoldású, díszítésű kerettel egészíthetünk ki. A formát (kör, trapéz, szív, levél, gyümölcs stb. mi választjuk ki) a kereten alkalmazhatjuk díszítésként a csoportba járó óvodások jeleit, vagy bármi mást, ami hatásos, és nem akarja a lényegét, vagyis a fotót túllicitálni. A díszítésnek és az arcképeknek itt nagyjából olyan a kapcsolata, mint a festménynek és a rájának. Minden esetben a ráma van a festményért és nem fordítva. Ha egy keret színével, formavilágával túlharsogja a képet, akkor a saját hatáskörét lépi túl, vagyis többet árt, mint használ.

Akár állandó, akár ünnepi, alkalmi díszeket helyezünk el egy ajtóra, ne feledkezzünk meg arról, hogy az milyen célt is szolgál, és mi szükséges ahhoz, hogy a díszítéseink ne sérüljenek lépten-nyomon, naponta többször is. Fontos, hogy bizonyos magasságig (kb. 50 cm) ne tegyünk semmit az ajtóra, a díszítések jól tapadjanak, és ne használjunk a rögzítéshez se kisszeget, se rajzszeget, se szintelen ragasztószalagot. Az előbbieket nyomot, lyukat hagynak, az utóbbi lekoptatja, leszedheti a festékréteget, illetve nagyon hamar kiszárad, leválik. A jó megoldás itt is a tapadós gyurma, de ebből sem szabad sokat használni, mert több cserélés után emiatt a festékréteg sérülhet.

Minden kiállítást, díszítést meg kell tervezni úgy, hogy az összhatás egységes, esztétikus, harmonikus, könnyen áttekinthető legyen. Mit értünk tervezés alatt? Például azt, hogy ragasztás előtt a földön az elrendezés több módját is kipróbáljuk, mielőtt bármit is rögzítenénk az ajtóra. Ha nagyobb felületen rendezünk kiállítást, mindig középtől haladunk a szélek felé. Ha az ajtóra helyezünk díszeket, mindig a központi motívummal kezdünk, és ehhez illesztjük, adagoljuk fokozatosan, minden irányban a körítést. Aki a díszítéshez úgy kezd hozzá, mint az íráshoz (balról jobbra), mire a felület túlsó végére ér, kiszámíthatóan több kellemetlen meglepetésben lesz része.



A fentiek természetesen a feliratokra is vonatkoznak. Egy hét betűből álló szöveg megírását, felrakását, ragasztását minden esetben középen, a negyedik betűvel kezdjük. Itt is, akár csak a képeknel, elsődleges jelentősége nem a díszítésnek, hanem az olvashatóságnak van.

A terem

Mifelénk a legtöbb óvoda napközis rendszerű, vagyis a gyermekek a játék, a tanulás mellett itt esznek és alusznak is. A legtöbb terem alapvető gondja a hely hiánya, hiszen itt kell kialakítani a játékra, tudományokra, művészetekre, mesemondásra stb. alkalmas sarkokat, a megfelelő polcokkal, tárolókkal a könyvek, játékok, írószerek, festékek, gyurma stb. számára.

Szükség van kiságyakra (ezek általában lehajthatók), asztalokra, székekre. Mindezt szőnyegek egészítik ki, hiszen az óvodai teremben magától értetődően a földön is zajlik a játék, mesemondás, beszélgetés, tanulás. Itt áll az íróasztala, széke, szekrénye az óvónőnek, több helyen van a teremben számítógép, illetve magnetofon, tévé, kivetítő is.

Sok óvodában a szemléltetőket a szekrények ajtajára, vagy a kiságyak felhajtott aljára rögzítik, de több helyen használnak táblát is. Van, ahol ez a tábla mágneses, néhol fából van, általában a tartója kinyitható, összezárva bármelyik szekrény háta mögött tárolható, hiszen ezzel a megoldással is helyet spórolhatunk.

Több teremben találkoztam kisméretű játszóházakkal, amelyekben babázni, főzni, bújócskázni lehet, és vannak bábszínházak előadásokra alkalmas, általában saját vagy a szülők segítségével készített kis fülkék is.

A fentieket pannók, alkalmi és állandó díszítések egészítik ki. Ami a pannókat illeti, ezek a legváltozatosabb fotó, illetve szemléltetőanyagok kiállítására alkalmasak.

Az állandó díszítéseknél általában mesefigurákkal találkozhatunk, ezek között is uralkodó szerepe van Hófehérkének a törpékkel, valamint a Hupikék törpikéknek. Ezek a kicsit negédeskedő, de mindenképpen összemásolt, átvett díszítéseknek a sablonosságuk mellett a minőségükkel is sok a gond. Mint fentebb már említettem, ha kreativitásra, kezdeményezőkézségre szeretnénk nevelni a ránk bízott gyermekeket, akkor találjunk ki valami mást. Attól függő-



en, hogy mi a neve a csoportunknak vagy milyen megkülönböztető jeleket használunk, készíthetünk olyan kompozíciókat, amelyeken megszemélyesíthetjük a virágokat, gyümölcsöket, fákat, környezetünk eszközeit stb. A kiválasztott motívumoknak legyen bizonyos mértékig helyi jellege is. Ha egy

faluban van kerámiaműhely, a megszemélyesített tárgyak lehetnek tányérok vagy bokályok, ha a helység alma- vagy gyümölcs-termesztéséről híres, a falon egy alma- vagy más gyümölcsfalad jelenhet meg, és még hosszan sorolhatnám a lehetőségeket. Sok csoportnak van pannója fotómontázsok (Anyák napja, Nálunk járt a Mikulás, Kirándultunk), kisebb kiállítások számára (rajzok, festmények, üdvözlő lapok), láttam már kiállítva közlekedési jeleket, képzőművészeti reprodukciókat, évszaknaptárokat, híres emberek portréit, közlekedési eszközöket stb.



A fentiek leginkább alkalmi díszítések, melyek a napi, illetve heti feladatokhoz, témákhoz kapcsolódnak. Ha például az tavaszi virágokról beszélgettünk, a pannókra fotókat, virágcsendéletek reprodukcióit, illetve a gyermekek rajzait, festményeit helyezzük. Fontos, hogy ezek az alkalmi tárlatok közös munka eredményei legyenek, az óvodások is vegyenek részt a válogatásban, elrendezésben. Miért? Mert mindez nem csak díszítés, hanem a tanulás, a tanulak rögzítésének igen fontos, elidegeníthetetlen része, amelyekre a továbbiakban még többször utalunk, illetve visszatérünk.

A funkció, szerepkör nélküli, olykor túlburjánzó díszítés, lényegében nem más, mint környezetünk vizuális szennyezése. Tudom, kemény szavak, de ha kicsit belegondolunk, attól senkinek sem lesz se boldogabb, se tartalmasabb a gyermekkor, ha megítélésünk szerint kedves és bájos, de lényegében sziruposan negédes motívumok zuhatagával próbáljuk azzá tenni.

Szeretem a kreatív, egyéni ötleteket, főleg azokat, amelyek a gyermekekről, az itt zajló tevékenységekről szólnak. Szeretem a jelenlévők és a hiányzók, a nap ünnepeltjei számára kialakított pannókat, sarkokat, a porolókából, az óvodásokkal közösen készített évszaknaptárokat, mindent,





ami tanít, nevel, közösséget formál. Természetesen az eredeti, ötletes díszítések készítése a nehezebb, ez igényel több erőfeszítést, kreativitást, de megítélésem szerint nincs más választásunk. Hófehérke, Garfield átmásolt, felnagyított, túldíszített világa minden esetben kényelmes, de hatástalan díszlet, nincs sok közül se a tanulásához, se az óvodákban zajló oktatói, nevelői tevékenységhez. Nem számúzzuk őket, hanem csak néha, a megfelelő helyen, időben utalunk rájuk, foglalkozunk velük.

Az alkalmi, ünnepi díszítéseknek is természetesen megvan a maga szerepe, ezek sem öncélúak, hiszen húsvét, karácsony stb. közeledtével, az óvodában zajló tevékenységek szorosan kötődnek a közelgő ünnepekhez, tehát jól körvonalazott, pontosan megfogalmazható didaktikai szerepük is van. Az ilyen díszítéseknel a túlzásfoltosság elkerülése mellett nagyon fontos az, hogy valamennyi közös munka, közös erőfeszítés eredménye legyen.

Ünnepi díszítésekre sokan használják az ablakokat, függönyöket, a tábla keretét, olykor a plafont is. Ezeknél szeretném visszafogottságra kérni, ösztönözni a kollégákat. A húsvét nem attól válik igazi ünneppé, ha a plafonról is vigyorgó nyuszik és műanyag tojások tucatjai csüngenek. Az óvodai terem nem látványosság, nem cukorkás üzlet, hanem igen fontos didaktikai, nevelői feladatai, szerepköre van. Minden tevékenység, megnyilvánulás, díszítés ennek van alárendelve.

Lehet, sőt biztos, hogy az óvodások egyéni megoldású munkái nem lesznek olyan mutatósak, mint az óvónők által másolt, átvett díszítései. Lehet, hogy a közös munka nehezen áthidalható zökkenőkkel, sőt buktatókkal is jár, de a gyermekek így tanulnak. A mi tevékenységeinkben sohasem a munka eredménye a legfontosabb, hanem a hangsúly minden esetben a munka közben szerzett tudásra, tapasztalatokra esik. Nem elég tehát, ha az óvónő ügyes, talpraesett, szorgalmas, kreatív, az ő elsőrendű feladata az, hogy munkájának köszönhetően a tanítványai is ilyenekké váljanak.

Természetesen a szép, színes kartonok, a jó minőségű festékek, a nyomtatás, a drapériák stb. pénzbe kerülnek. A szárított virágok, a dísztökök, a kukorica, a venyige, a színes kavicsok, levelek, a csuhé, a toboz nem kerül pénzbe, és ezekkel főleg falusi, de városi környezetben is mutatós, szép, harmonikus színezésű, alkalmi díszítéseket készíthetünk, és ezek közös kialakítása közben ezer új dolgot ismertethetünk meg környezetünkről, a fákról, virágokról, a falunkról, önmagunkról.

Az udvar és a játszótér

Senki sem vitatja, hogy az óvodásoknak, iskolásoknak szüksége van a mozgásra, a friss levegőre, a szabadtéri tevékenységekre, játékra, sportra a szabadban való rajzolásra, festésre. Ehhez tér, udvar szükséges, amelynek természetesen fontos a felszereltsége, berendezése. Az óvodák udvarán nemcsak játszótérre lenne szükség, hanem gondosan, folyamatosan rendben tartott zöld növényzetre, fákra, bokrokra, virágokra, homokozókra, hintákra, csúszkákra, minden olyan kellékre, amelyen balesetmentesen mászni, csúszni, bújócskázni lehet.



Románia az Európai Unió tagja, ennek keretén belül pontos elképzelések, szabványok, előírások vannak azzal kapcsolatban, hogy milyen kell, hogy legyen egy játszótér, mekkora az óvodai udvar minimális területe, és még hosszan sorolhatnám. Nem kérdés, hogy hány olyan óvodai udvar vagy játszótér található a megyénkben, amely megfelel ezeknek az előírásoknak, követelményeknek. Személyes tapasztalataim alapján úgy gondolom, hogy nincs mivel dicsekednünk, de ne legyünk túl igényesek. A lényeg a friss levegőn, a mozgáson van, és ez a legtöbb esetben sem pénzkérdés. Idővel nekünk is lesz majd több fából készült, formatervezett hintákkal, padokkal, csúszkákkal, házikókkal stb. ellátott játszóterünk, amit azonban ennél is fontosabb lenne mielőbb megoldani: a közművesítést és a megfelelő fűtést, a mellékhelyiségek, az alapvető higiéniai körülmények mihamarabbi biztosítását.

Amíg mindez megoldódik, addig megelégszünk az udvarokon kevés fűvel, homokozóval, egy-két hintával, létrával. A többit bízzuk a gyermekekre, hiszen ők találékonyak, meglik a legegyszerűbb körülmények között is a szórakozás, játék lehetőségét. Nálunk is vannak jól felszerelt játszóhelyek az óvodák mellett Erdődön, Halmiban, Nagykárolyban, Tasnádon, Szatmáron, de ezek egyelőre még elég ritkák.



Bár a játszótér sokba kerül, a virágok, élő sövény, csemeték ültetése, egy homokozó már nem elérhetetlen a legszerényebb környezetben sem.

Egy szegény, földhözragadt kis magyarországi település, falucska azzal vált országSZerte ismertté, híressé, hogy a helyi iskola tanulói pedagógusaik irányításával festményeket készítettek vályogházak, roskadozó csűrök meszelt falaira. Így varázsolták a málló, szürke valóságot színesen meséssé. A cél természetesen ebben az esetben sem csupán a figyelem felkeltése volt, hanem a helyiek önbecsülésének, önérzetének a megerősítése, kimozdításuk a közömbös, érdektelen, nemtörődöm magatartásmódból. Mindez kevés festékkal, néhány ecsettel és hatalmas lelkesedéssel, odaadással, munkával sikerült.

Bibliográfia

- Csapó Anna: *Készítsünk közösen karácsonyfadíszeket!* Diplomamunka, 2007., BBTE, szatmári kihelyezett tagozat
- Lázár (Kovács) Andrea: *Ünnepi díszítések készítése természetes anyagokból.* Államvizsga-dolgozat, 2009., BBTE, szatmári kihelyezett tagozat.
- Muhi Sándor: *Rajzoljunk együtt!* 2000. Módszertani útmutató, a BBTE szatmári kihelyezett tagozatának kiadványa.
- Muhi Sándor: *Szemléltető.* 2009. DVD, BBTE szatmári kihelyezett tagozatának kiadványa.
- Muhi Sándor: *Az idén is megünnepeljük a karácsonyt Erdélyben.* Órszavak – elektronikus folyóirat (www.orszavak.org), 2009.

Képek jegyzéke

5. o.: Falusi óvoda épülete
6. o.: Modern óvodaépület egy Szatmár megyei kisvárosban
7. o.: Óvodások rendezett, áttekinthető tárlata (részlet)
8. o. fent: Zsúfolt és emiatt zavaros kiállítás egy városi óvodában
8. o. lent: Kézműves munkák zsúfolt tárlata kisasztalon
9. o. fent: Katicabogár a pöttyökön a csoport tagjaival
9. o. lent: Falusi óvoda terme
10. o. fent: Festés egy városi óvodában
10. o. lent: Agyondíszített óvodai terem részlete
11. o.: Törpikék, gombák, díszítések minden mennyiségben
12. o. fent: Az egyik kisebb Szatmár megyei helyiség óvodai terme
12. o. lent: Kik maradtak odahaza és hányan vannak jelen?
13. o.: Játszósarok városi óvodában
14. o.: A számtalan Hófehérke egy jellemző példánya
15. o. fent: Kiselejtezett porolók felhasználásával készült évszaknaptár
15. o. lent: Őszi díszítés egy falusi óvodában
16. o.: Ötletes környezetvédelmi plakát egy ún. öko-óvodában
17. o. fent: Kisvárosi óvoda modern játszótere
17. o. lent: Falusi óvoda udvara

Az iskolai motiváció elemzése évfolyam, nem és teljesítmény függvényében

Indoklás

Kutatásunkat a tanulók iskolai motivációjának jobb megértése, valamint a tanulmányi eredményeikkel kapcsolatot mutató domináns motívumainak azonosítása iránti érdeklődésünk indokolja. Arra a kérdésre próbáltunk választ keresni, hogy melyek azok a tényezők, amelyek egyes diákok esetében ösztönző, tanulásra készítő hatást gyakorolnak, míg másoknál kevésbé fejtenek ki jó hatást az iskolai tevékenységeik tekintetében.

Vizsgálatunk során elsősorban a tanulási motiváció dimenzióin (érzelmi-szociális, kognitív és erkölcsi motiváción) belüli tényezők nemek szerinti, valamint korbelti változásait elemezzük. Vizsgáljuk továbbá a motivációs faktorok dominanciáját a diákok tanulmányi eredményeik függvényében. Arra a kérdésre kerestünk választ, hogy vajon a nagyon jó, közepes és gyenge teljesítményű tanulók csoportjánál melyek a domináns motívumok, amelyek jelentősen befolyásolják őket a tanulás folyamatában.

Munkánk elméleti irányvonalát a motivációkutatás szociális-kognitív megközelítése képezi, amelynek megfelelően a társas tényező a motivációs folyamat egyik legmeghatározóbb aspektusaként jelenik meg.

Elméleti támpontok

Kozéki (1976) leírásában a tanulási motiváció három dimenzióba foglalható össze. Az *affektív dimenzió* az érzelmi melegség (gondoskodás, érzelmi melegség szükséglete), az *affiliáció* (az odatartozás szükséglete főleg az egykorúakhoz) és az *identifikáció* (az elfogadottság szükséglete főleg a nevelők részéről) motivációs faktorait foglalja magába.

A másokkal való szoros érzelmi kapcsolatok kialakításának és fenntartásának képességét tanult motívumként tartja számon a szakirodalom, alapjai az elsődleges szocializációs térben, a családban található meg (*Zsolnai*, 2003). Így

* Csibi Sándor doktorandus, Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Szociológia és Szociális munka Kar – Investing in people! PhD scholarship, Project co-financed by the European Social Fund, Sectoral Operational Programme Human Resources Development 2007 – 2013, Babeş–Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

elsődlegesen a korai anya-gyermek kapcsolat, amely folyamatosan alakul és a pszichés fejlődés számos szakaszán halad át, teszi lehetővé a gyermek számára a különböző élethelyzetekben jelenlévő minták, viselkedési modellek elsajátítását, kipróbálását. *Vásárhelyi* (1999) leírásában, a sajátosan emberi motiváció a szociális környezettel való interakció során alakul ki. Az ember társas lény, alapszükségei a másokkal való kapcsolat, a társas ingerek jelenléte, a felfedezés iránti szükséglet, a kíváncsiság, amelyek már az újszülöttnél is megfigyelhetők.

Az anya mosolyára adott reakció a gyermek szociális szükségletének első jele. Míg az elsődleges impulzusok a családi környezetben találnak kielégülést, a későbbiekben megtanulják a társas környezetben jelen lévő szokásokat és normákat. A viselkedés társas megnyilvánulásai a nevelési beavatkozások (jutalmazás, büntetés) hatására módosulnak azoknak az ingereknek a függvényében, amelyekre az adott válaszok gazdagítják őket. (*Vásárhelyi*, 1999)

A pedagógiai gyakorlat során gyakran találkozunk erőltetett módon – a megfelelő életkor elérése előtti – érzelmi túlérettiségre jutott gyermekkel. Ők túlterheltek, törekednek megfelelni és alkalmazkodni még a nagyon nehéz helyzetekhez is. Jellemző rájuk a felnőttek részéről tapasztalt megértettség hiányérzése. Ezen tanulóknál hasznos lehet egy adott iskolai vagy családi probléma feltevése és alternatív megoldások keresése, biztonságos szociális helyzetek változtatásával és elemzésével. Hozzájárulhatunk így az identifikáció és affiliáció jelenségek körei által az önirányítás folyamatának első lépéseihez.

Az elégtétel, a siker vagy az öröm szintjét, amit egy gyermek el tud elérni egy kiegyensúlyozott személyközi kapcsolatban, az előzetesen tapasztalt öröm és elégtétel szintje határozza meg. A szociális kompetencia összetevői – mint a szabályok elfogadása, az érzelmek kifejezése – tanultak és iskolai vagy iskolán kívüli tevékenységek, programok révén jelentősen fejleszthetők. A családon kívüli szocializáció – például a tanulóknak a szociális kompetenciát fejlesztő programokon való részvétele – elvezethet a gyermek társas kapcsolatainak javulásához. (*Zsolnai* 1998)

A szociális kompetencia érzését a konfliktusok és problémák sikeres megoldása, tapasztalása biztosítja. A gyermek szociális kapcsolatait elkerülhetetlenül befolyásolják azok a kapcsolati modellek, amelyeket elsajátított, a lehetőségek és határok, amelyekben ő maga hisz, az alapértékek, amelyekhez viszonyítja önmagát.

A motiváció *kognitív dimenziója* a kompetencia (tudásszerzés, elsajátítás szükséglete), az independencia (függetlenség, a saját út követésének szükséglete) és az érdeklődés (a kellemes közös aktivitás vágya) szükségleteit tartalmazza.

A családi és iskolai környezetben nyert szociális tapasztalatok a személy kognitív képességeinek függvényében illeszkednek be az értelmi fejlődés folyamataiba.

Az iskolai tanulást is erősen befolyásolják azonban a szociális tényezők (felnőtt-gyermek, gyermek-gyermek kapcsolatok; hovatartozás, identifikáció és érzelmi melegség szükségletei), amelyek részt vesznek a tanulók szociális tapasztalatainak alakításában és gazdagításában. *Dweck* (1986) és *Ames* (1992) elméleti modelljükben hangsúlyozzák a környezeti tényezők, a személyi sajátosságok (ismeretek tárháza, érzelmek), valamint a viselkedés kapcsolatát, egymásra gyakorolt kölcsönhatását.

A viselkedés dinamikájának szemszögéből a tevékenység fenntartásának folyamata a magas rendű kognitív struktúrák összehangolt működése révén valósul meg. Ennek következtében a viselkedések célokká, eszköz-cél szerkezetekké alakulnak, és különböző viselkedési tervek, programok kivitelezésében nyilvánulnak meg. (*Nuttin*, 1984)

Pintrich (2004) vizsgálatai alapján, az iskolai teljesítménnyel legszorosabb kapcsolatot mutató motivációs tényezők a tanulók elvárásaira vonatkoztak. Így jelentős kapcsolatot talált a tanulás eredményeire vonatkozó elvárások és az alkalmazott tanulási stratégiák között. A nagy elvárások feltételezhetően a kognitív struktúrák gyakoribb és intenzívebb alkalmazását hozzák magukkal, amelyek magasabb tanulmányi eredményekhez vezetnek. Ebben a gondolatmenetben az előzetes sikerélmények, tapasztalatok, a megfelelő visszajelzések, a környezetük részéről való megerősítések jelentősen befolyásolják a tanulók elvárásait az eredményeiket illetően, körülhatároltabbá és gyakorlatilag alkalmazhatóbbá teszik ezeket.

Figyelembe kell vennünk, hogy a motiváció személyiség vonásként való nyilvántartása, tartós, általános viselkedési struktúrákat ír le, azonban eltekint attól a ténytől, hogy a tanulók különböző reakciókat mutathatnak a megismerés egyes tartományai, sajátos területei iránt, a saját megismerési és az énképre vonatkozó elméleteik alapján. A mélyebb elemzés azonban feltárta, hogy a belső motiváció és az információfeldolgozási stílus tanulást elősegítő tényezőkként csak alacsony szintű külső motivációval rendelkező tanulók esetében mutatott szoros kapcsolódást. Ehhez hasonlóan, a külső motiváció csak a gyengébb belső motivációjú tanulók esetében mutatott szoros kapcsolatot az információfeldolgozási stílussal.

A motivációs struktúrák (önhatékonyságra vonatkozó hiedelmek, értékek, elvárások, vágyak) különbözőképpen aktiválódnak, amikor a tanulók adott feladatokkal, tanulási helyzetekkel szembesülnek, a valóság konkrét aspektusaival lépnek kapcsolatba. (*Csapó* 1998) Az elemi osztályos tanulók esetében ezek a

reakciók kevésbé körvonalazottak, szakaszosan fejlődve és gazdagodva, amint a tanulók megértik az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó sajátos szerkezeteket, szabályokat és követelményeket. Időben kialakulnak az adott tantárgyakra jellemző sajátos motívumok. Nem biztos azonban, hogy egyszer kialakulva ezek minden esetben hasonlóan nyilvánulnak majd meg, hogy egy tanuló mindig ugyanolyan motivált viselkedést tanúsít majd egy adott tantárggyal szemben. Egy adott területre jellemző sajátos motiváció az emlékezet segítségével aktiválódik, kölcsönhatásba lép a tanulási lehetőségekkel, és így a helyzet sajátosságainak megfelelő értékelések és motivációs struktúrák lépnek működésbe.

A *morális dimenzió* a lelkiismeret (bizalom, az értékelés szükséglete, önérték), a rendszükséglet (az értékek követésének szükséglete) és a felelősség (önintegráció, morális személyiség és magatartás szükséglete) motívumait tartalmazza. A skála tizedik faktora, az ún. *presszióérzés* (annak érzése, hogy a nevelők megértés nélkül és teljesíthetetlenül sokat követelnek) különálló dimenzióként értelmezhető.

Az iskolai élet és az erre vonatkozó sajátos tanulási tevékenység a személyiség integrációja révén, az énkép és önértékelés, a személyes érdeklődés és nem utolsósorban az elsajátított alapértékek által meghatározottak. *Wigfield és Wentzel* (1998) vizsgálatai szerint a tanulók motivációs struktúráját jelentősen meghatározzák az előzetes iskolai tapasztalatok. Az alacsonyszintű teljesítmény tehát ebben a megvilágításban is tárgyalható, nem csupán a kognitív képességek szintjének függvényeként. Ugyanakkor a fiúk és lányok között is különbségeket fedtek fel a kutatók főként a sikerrel és a kudarccal kapcsolatos elvárásokat illetően. A motiváció olyan dimenziói – mint amilyenek a saját hatékonysággal kapcsolatos hit, elvárás, vágyak és személyes értékek – aktiválódnak azokban a helyzetekben amikor a tanuló megoldandó feladatokkal találkozik vagy adott tantárgyak révén a valóság különböző tartalmaival kerül kapcsolatba.

Módszer

Hipotézisek

1. A motivációs faktorok prevalenciája kor (osztály) és nem függvényében változik
2. Az iskolai teljesítmény szintje szoros kapcsolatban áll a serdülők alkalmazott motivációs faktoraival

Minta: Vizsgálatunkban Maros megyei középiskolák és szakközépiskolák 9–13. osztályaiból 398 diák vett részt. Nemek szerinti eloszlásuk: 247 fiú és 151 lány.

Eszköz

A Kozéki és Entwistle, (1983) által kidolgozott „Az iskolai motiváció vizsgálata” c. kérdőívet alkalmaztuk, amely a 8 és 20 év közötti fiatalok motivációjának feltérképezésére alkalmas.

A skála a tanulási motiváció elemeit három dimenzióban tíz faktor mentén írta le. Az *affektív terület* a melegség (gondoskodás, érzelmi melegség szükséglete), az *affiliáció* (főleg az egykorúakhoz való odatartozás szükséglete) és az *identifikáció* (főleg a nevelők részéről megbyilvánuló elfogadottság szükséglete) dimenziókat foglalja magába. A *kognitív terület* a kompetencia (tudásszerzés), az *independencia* (a saját út követésének) és az *érdeklődés* (kellemes közös aktivitás) szükségleteit tartalmazza. A *morális terület* fő dimenziói: a lelkiismeret (bizalom, értékelés szükséglete, önérték), a rendszükséglet (az értékek követésének szükséglete) és a felelősség (önintegráció, morális személyiség és magatartás szükséglete). A tizedik dimenzió, a *presszióérzés* (hogy a nevelők megértés nélkül és teljesíthetetlenül sokat követelnek) egyik területhez sem tartozik.

Az egyes dimenziókat 15 kérdés reprezentálja a kérdőívben. A gyermekek minden állítással kapcsolatban ötfokú skálán fejezhették ki véleményüket. A megfelelő átalakítások elvégzése után az egyes válaszokra kapott pontszámokat összeadva összpontszámot lehet kiszámolni. Ezen kívül minden dimenzióra és faktorra önálló részpontszámokat is kaphatunk (Kozéki 1985).

Az iskolai teljesítmény vizsgálatánál a tanulók előző félévi tanulmányi átlagait vettük figyelembe, és ezek alapján jó, közepes és gyenge teljesítményű csoportokra osztottuk őket.

Statisztikai eljárások

Az adatok feldolgozását az SPSS 11 programcsomag segítségével végeztük el. A táblázatok tartalmazzák a leíró statisztika fontosabb elemeit: az elemzett változók átlagait, a rang átlagait, a kapcsolatokat szignifikanciaszintjét, valamint a t , F , Z és χ^2 értékeket.

Eredmények

A teljes vizsgálati mintára vonatkozó tanulási motívumokkal kapcsolatos eredményeket az 1. táblázat tartalmazza. A szociális-affektív dimenzió mentén, az érzelmi melegség és a hovatartozás (affiliáció) motívumainál találtuk a legmagasabb átlagértékeket, ezeket követték a morális motívumok dimenziójába tartozó lelkiismeretesség és felelősségtudat. Az 1. táblázat a vizsgálatunkba bevont tanulók motívumainak nyerspont átlagait és standard szórásait mutatja.

1. táblázat: A tanulási motívumok átlag- és szórásértékei a teljes mintánkra

Vizsgált változó	N	Átlag	Std. szórás
Melegség	398	23,41	3,87
Identifikáció	398	17,84	4,18
Affiliáció	398	21,45	3,38
Independencia	398	20,35	3,42
Kompetencia	398	19,59	4,15
Érdeklődés	398	19,24	4,25
Lekiismeretesség	398	22,13	4,03
Rendszükséglet	398	21,32	4,36
Felelősség	398	21,36	4,08

Az iskolai motiváció szociális és morális aspektusainak dominanciája egybehangzó a serdülőkor fejlődés-lélektani sajátosságaival. E korban felfokozott igazságérzetet figyelhetünk meg, ugyanakkor előtérbe kerül a szabályok betartása során tapasztalt nehézségekkel való küzdelem is. A moralitás jelentős változásokon mehet át, meghatározóak a személyes kapcsolatok és a növekedett érzékenység (Nagy 1997). A kognitív motívumok háttérbe szorulásából nem következtethetünk egyértelműen a tanulás iránti érdeklődés vagy egyes kompetenciák elsajátításának csökkenő tendenciájára. A kisebb értékek inkább az iskolai tananyag változatosságának vagy alkalmazhatóságának igényére utalnak.

Az affektív motívumok évfolyam és nem szerinti eloszlása

2. táblázat: A szociális-affektív motiváció változásai az iskolai évfolyamok tekintetében (N = 398)

Vizsgált változó	Osztály	N	Rang átlagért.	χ^2	Szign.
Melegség	9	120	219,52	9,90	0,042
	10	105	195,91		
	11	41	218,61		
	12	77	183,79		
	13	55	170,40		
Identifikáció	9	120	242,06	27,75	1,401
	10	105	187,44		
	11	41	205,48		
	12	77	173,65		
	13	55	161,41		
Affiliáció	9	120	229,57	17,44	0,002
	10	105	203,35		
	11	41	188,40		
	12	77	182,34		
	13	55	158,85		

Elmondhatjuk tehát, hogy szociális-affektív motívumok jellemzőek a középiskolásainkra, de korban előrehaladva ez csökkenő tendenciát mutat. Legmagasabb értékű szociális-affektív motivációt a 9. osztályos diákoknál figyeltünk meg, ez fokozatosan csökken nagyobb osztályoknál. Az identifikáció és az affiliáció magasabb értékeket tükrözött a 10. és 12.-ik osztályos diákok csoportjánál.

Az identifikáció motívuma nagyobb a serdülőkor első felében, így a környezetükben jelenlévő felnőtt személyekkel való azonosulás jelentősebb hatást fejt ki iskolai tevékenységeikre is (tanár, szülő, akivel a diák azonosul, modellként tekint). Korban előrehaladva a diákok lázadóbbakká, kritikusabbá válnak, így a felnőtt személyekkel való identifikáció csökken. Hangsúlyozottabbá válik ezzel párhuzamosan az önállóságra való törekvés, a saját életcélok és életút követése és megvalósítása.

Az identifikációs folyamat ebben az időszakban jelentős fordulatokon mehet át, a gyermekek ugyanis nem feltétlenül szüleikhez, tanáraikhoz akarnak hasonlónvá válni, hanem sokkal inkább a közélet, a média vagy egyéb életszféra alakjait választják modellként.

A 3 táblázat a szociális-affektív motívumcsoport nemek szerinti különbségeit tükrözi.

3. táblázat: A szociális-affektív motívumok a fiúk és lányok csoportjánál

Vizsgált változó	Nem	N	Átlag	Std. szórás	F érték	Szign.
Melegség	fiú	247	23,13	3,94	0,83	0,072
	lány	151	23,85	3,73		
Identifikáció	fiú	247	17,77	4,16	0,59	0,681
	lány	151	17,95	4,22		
Affiliáció	fiú	247	21,16	3,56	3,92	0,026
	lány	151	21,93	3,02		

A fiúk és a lányok között nem találtunk jelentős különbségeket a szociális-affektív motívumokat illetően.

A kognitív motívumok évfolyam szerinti eloszlása

Figyelemre méltók a kognitív motívumok tekintetében a nagy érdeklődés, a nagy motivációs hatás a 9. és a 13. évfolyamok diákjainál, míg annak alacsony fokú megnyilvánulása a többi osztály esetében. Arra gondolhatunk, hogy a középiskolai tanulmányok első időszaka, valamint utolsó része, amely jelentős

vizsgaidőszak is, ráirányítja a diákok figyelmét az egyes tudástartalmakra, esetleg vizsgatantárgyakra. Nagy értékeket találtunk a függetlenség motívumánál is, amely természetesen illeszkedik a korra jellemző pszichológiai, személyiségbeli sajátosságok közé. A függetlenség fokozott motivációs hatása a felnőttek részéről érkező utasítások, szabályok gyengítését is célozza, hozzájárulva így az ön-szabályozás és személyes függetlenség megalapozásához, a saját tevékenységek során tapasztalt autonómia megszilárdulásához.

4. táblázat: *A kognitív motiváció változásai az iskolai évfolyamok tekintetében (N = 398)*

<i>Vizsgált változó</i>	<i>Osztály</i>	<i>N</i>	<i>Rang átlag- értékek</i>	χ^2	<i>Szign.</i>
Independencia	9	120	201,03	0,73	0,948
	10	105	203,26		
	11	41	206,43		
	12	77	194,05		
	13	55	191,46		
Kompetencia	9	120	223,11	15,07	0,005
	10	105	207,62		
	11	41	198,28		
	12	77	160,49		
	13	55	188,00		
Érdeklődés	9	120	221,59	8,42	0,077
	10	105	191,38		
	11	41	182,24		
	12	77	179,80		
	13	55	207,25		

A függetlenség tehát a tanulás motívumaként jelentős szerepet tölt be a feladat helyzetekben tapasztalt „én-hatékonyságot” valamint iskolai és családi elvárásokhoz való alkalmazkodást illetően. Ugyanakkor érdekes kérdés számunkra és esetleges jövőbeni vizsgálataink számára, hogy az alacsony szintű függetlenség hogyan befolyásolja az iskola iránti attitűdöt és a tanulók implikációját a feladataikat illetően.

A kognitív motívumok nem szerinti eloszlása

A kognitív motívumok többnyire hasonló tendenciát mutattak fiúk és lányok esetében. Kevéssel emelkedettebb átlag azonban megfigyelhető volt a lányok esetében, ami nem csak arra enged következtetni, hogy nembeli sajátosságaiknál fogva korábban önállósodnak, hanem a fokozottabb tudatosság jelenléte a siker, teljesítmény elérésére vonatkozóan is ami jellemzőbb lányokra.

5. táblázat: A kognitív motívumok a fiúk és lányok csoportjánál

Kognitív motívumok nem szerinti eloszlása						
Vizsgált változó	Nem	N	Átlag	Std. szórás	F értéke	Szign.
Independencia	fiú	247	20,94	4,50	0,99	0,026
	lány	151	21,94	4,06		
Kompetencia	fiú	247	20,76	4,07	0,09	0,0001
	lány	151	22,34	3,91		
Érdeklődés	fiú	247	21,51	4,14	1,55	9,424
	lány	151	23,13	3,64		

A morális motívumok évfolyamszerinti eloszlása

6. táblázat: A morális motiváció változásai az iskolai évfolyamok tekintetében (N = 398)

Vizsgált változó	Osztály	N	Átlagért.	χ^2	Szign.
Lelkiismeretesség	9	120	220,72	9,40	0,052
	10	105	204,67		
	11	41	188,88		
	12	77	186,33		
	13	55	169,70		
Rendszükséglet	9	120	234,75	19,84	0,001
	10	105	198,69		
	11	41	189,88		
	12	77	174,20		
	13	55	166,74		
Felelősség	9	120	201,48	4,63	0,327
	10	105	202,20		
	11	41	211,59		
	12	77	207,55		
	13	55	169,74		

A morális motívumok magas szinten maradnak végig az életkorban való előrehaladással. A rendszükséglet motívuma nagy értékeket mutat a 9. évfolyamos diákoknál, a gimnáziumi évek ugyanis még jelentős hatással vannak a szabályok követése, feladatok teljesítése, kognitív és morális elvárások és a nekik való megfeleléshez kötődő tapasztalatok tekintetében.

A lelkiismeretesség fokozatosan csökken az évfolyamonkénti előrehaladással párhuzamosan, a 9. osztályban a legmagasabb. A felelősségtudat hangsúlyozottabb a felsőbb osztályoknál, a 11–12.-es diákoknál, valószínűleg a jövőbeli pályaválasztási tervezgetések jegyében.

A morális motívumok nemszerinti eloszlása

Az iskolai teljesítményt általánosan megfigyelve elmondhatjuk, hogy jobb eredményeket értek el a 11. (itt 8,40-es a félévi átlag) és ezt követően a 12. (8,11-es átlag) évfolyamok diákjai.

A szociális-affektív motiváció változásai

Az iskolai teljesítmény jelentős kapcsolatokat mutatott az affiliáció, kompetencia, a rendszükséglet és a felelősségtudat motívuma tekintetében. A szociális-affektív dimenzió belüli motívumok adatait az alábbi táblázat tartalmazza.

9. táblázat: *A szociális-affektív motiváció változásai az iskolai teljesítmény függvényében (N = 398)*

<i> Vizsgált változó</i>	<i> Iskolai teljesítmény szintje</i>	<i> N</i>	<i> Rang átlagértékek</i>	χ^2	<i> Szign.</i>
Melegség	alacsony	33	130,73	3,19	0,203
	közepes	197	145,69		
	magas	64	161,73		
Identifikáció	alacsony	33	114,88	6,58	0,037
	közepes	197	148,50		
	magas	64	161,23		
Affiliáció	alacsony	33	126,24	2,76	0,251
	közepes	197	152,12		
	magas	64	144,25		

A szociális-affektív motívumok növekedő tendenciát mutatnak az iskolai teljesítménnyel arányosan, így a gyenge teljesítményű tanulóknál (1), akik 5 és 6,50 közötti eredményeket értek el az identifikáció motívuma (a tanárok és szülők részéről tapasztalt elfogadás szükséglete) például jelentősen alacsonyabb, mint a jó és a közepes teljesítményű társaiknál.

Az identifikáció képessége jelentősen befolyásolja nemcsak az iskolai teljesítményt, hanem a sikeresebb iskolai alkalmazkodást is.

Az azonos korúak csoportjához való affiliáció a legnagyobb a közepes teljesítményű tanulóknál (2), és kis értékeket mutat a jó teljesítményű tanulók csoportjánál (3).

A kognitív motiváció a teljesítmény függvényében

A kognitív motívumok közül a kompetencia (az ismeretek kiterjesztése a szociális környezetre, új ismeretek elsajátítása és alkalmazása) és az érdeklődés mutatnak jelentősen nagyobb értékeket a jó teljesítményű diákoknál.

10. táblázat: A kognitív motiváció változásai az iskolai teljesítmény függvényében (N = 398)

Vizsgált változó	Iskolai teljesítmény szintje	N	Rang átlagértékek	χ^2	Szign.
Independencia	Alacsony	33	132,33	1,19	0,551
	Közepes	197	149,44		
	Magas	64	149,34		
Kompetencia	Alacsony	33	125,82	9,45	0,009
	Közepes	197	142,32		
	Magas	64	174,63		
Érdeklődés	Alacsony	33	126,58	5,02	0,081
	Közepes	197	145,18		
	Magas	64	165,42		

A morális motívumok változásai

A morális motívumok hasonló módon magasabbak a jó teljesítményű tanulóknál, mint a gyenge eredményeket elérők csoportjánál.

11. táblázat: A morális motiváció változásai az iskolai teljesítmény függvényében (N = 398)

Vizsgált változó	Iskolai teljesítmény szintje	N	Rang átlagértékek	χ^2	Szign.
Lelkiismeretesség	Alacsony	33	120,17	7,62	0,022
	Közepes	197	145,17		
	Magas	64	168,77		
Rendszükséglet	Alacsony	33	109,65	9,37	0,009
	Közepes	197	148,09		
	Magas	64	165,20		
Felelősség	Alacsony	33	113,36	17,77	0,0001
	Közepes	197	141,57		
	Magas	64	183,35		

Tanulmányunk egyik legfontosabb aspektusa a tanulási motívumok különbözőségei a különböző iskolai teljesítményt elérő tanulók csoportjainál. Vizsgálatunk megmutatja, hogy az affiliáció, a kompetencia, a rendszükséglet és a felelősségtudat motívumai jelentősen különböznek a jó és a gyenge teljesítményt elérő diákok esetében.

Megbeszélés

Az iskolai motiváció struktúrájában a szociális-affektív motívumok mutatták a legnagyobb értékeket, közülük valamivel alacsonyabbakat az identifikáció, majd a morális dimenzió motívumainál figyelhattunk meg, illetve ezt követték a lelkiismeretesség, a felelősség és a rendszükséglet.

Az motiváció morális dimenzióját számos kutató tanulmányozta, és az általunk kapott eredmények összhangban állnak olyan fejlődépszichológia által leírt korbeli sajátosságokkal, mint a szabályok internalizálása, a felelősségtudat növekedése. A serdülőkor jellemzője ugyanakkor, a mindennapi tapasztalatok szerint is, a szabályoknak való megfelelés nehézségei. Általában, ebben a korban az erkölcs, a moralitás is még sok változáson megy át és a személyes tapasztalatok mérvadóak lehetnek, különösen a növekedett ingerlékenység és vulnerabilitás alapján.

A kognitív dimenzió alacsonyabb értékű, hátrányba szorul a szociális-affektív és morális motívumokkal szemben. Kiegészítvén a tanulók motivációs struktúrájáról alkotott képünket, elmondhatjuk, hogy noha az iskolai környezet kognitív követelményei egyre nagyobbak, a tanulók elsősorban szociális-affektív motívumok által befolyásoltak. Ugyanakkor ezek a motívumok jellemző módon együtt járnak a serdülőkor fiziológiai és lelki fejlődési szakaszaival is.

Eredményeink alapján elmondhatjuk, hogy *a szociális tényezők, a felnőttek iránti érzelmi melegség szükséglete és az azonos korúak csoportjához való affiliáció elsődleges prioritású a tanulók motivációs szerkezetében.* Ebből a szemszögből érdemes tovább vizsgálni a leírt motívumok együttműködését más, a tanulók fejlődési szakaszának megfelelő tényezőkkel is.

Tanulmányunk rámutatott, hogy az affiliáció, a kompetencia, a rendszükséglet és a felelőség motívumai szignifikánsan különböznek a magas iskolai teljesítményű és az gyenge iskolai teljesítményű tanulók esetében. Eredményeink más, hasonló témájú kutatáshoz hasonlóan, ahhoz a következtetéshez vezettek, hogy az iskolai tanulás motívumai – szokások, szükségletek megtanulása, szocializációs folyamatok interiorizálása révén – a tanuló személyiségének alapvető alkotó elemeivé válnak. A tanulás motívumai meghatározzák így nemcsak az alkalmazkodás sikerességét, de a tanulási teljesítmény által elérhető elégtételt és az iskolával kapcsolatos attitűdöt is.

Irodalom

- Ames, C. (1992) Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84. 261–271.
- Csapó, B. (1998) (szerk.) *Az iskolai tudás.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Dweck, D. S. (1986) Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41. 1040–1048.
- Kozéki, B. (1976) Az iskolai tanulás motivációjának vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 5. 33. sz., 335–345.

- Kozéki, B., Entwistle, N. (1983) Describing and utilizing motivational styles in education. *British Journal of Educational Studies*, 31, 3 sz., 184-196.
- Kozéki, B. (1985) *Személyiségfejlesztés az iskolában*. BPI, Békéscsaba.
- Nagy J. (1997) Személyiségfejlődés és nevelés. *Iskolakultúra*, 5. sz., 83–93.
- Nuttin, J. (1984) *Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics*. University of Louvain, Ed. Leuven University Press, Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P. R. (2004) A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology*, 4. 16. sz., 385-407.
- Vásárhelyi Zs. (1999) *A pszichológia válogatott fejezetei: Személyiség és motiváció*. SZIF, Jegyzet.
- Wigfield, A., Wentzel, K. R. (1998) Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 2. 10. sz.: 155-175.
- Zsolnai A. (1998) A szociális kompetencia kapcsolata az iskolai teljesítménnyel. *Magyar Pedagógia*, 4. sz., 339–362.
- Zsolnai A. (2003) (szerk.): *Szociális kompetencia-társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Mentesné Tauber Anna

A zeneterápia mint a személyiségfejlesztés hatékony eszköze Magyarországi vonatkozások

Bevezetés

Több ezer éve ismerik már a zene jótékony hatását, mely nyugtat vagy serkent, vagy éppen felráz (akár az extázisig is). A zene hat a testi funkciókra – a szívdobbanásra, légzésre –, segíti az ellazulást, nyugtat, ugyanakkor az ellenkező hatást is kiválthatja. Tudósok azt feltételezik, hogy a zene a jobb agyféltekére hat, s emiatt nagyon fontos a gyermekek tanulási teljesítményének fejlesztésében is. A hatás más csatornán jön létre, mint ami a tanuláshoz kell. A zenével való aktív vagy passzív kapcsolat rendkívül komplex élményt nyújthat, ezért lehet felhasználni a gyógyításban is. De nem csak a gyógyításban, hanem a személyiségfejlesztésben is fontos szerepet kap. A hangulati élet kapuin bekúszva olyan érzelmek, képzett társítások keletkeznek, amely új emberré varázsolhatja azt, aki hallgatja.

Problémafelvetés

Németországban nyolc egyetemen képeznek zeneterapeutákat, és hatszáz klinikán alkalmaznak ilyen szakembereket. Hamburgban, egész Európában egyedülálló zeneterápiás kórházat nyitottak meg, ahol minden beteget egy-egy orvos-pszichológus-zeneterapeuta team kezel. A németek körében annyira népszerű a zeneterápia, hogy a biztosítók, az egészségpénztárak a zeneterápiás kezeléseket is támogatják, sőt mint egészségügyi szolgáltatást, receptre lehet kapni zeneterápiás CD-t. Ez különösen azért érdekes, mert az utóbbi években folyamatosan igyekeznek Németországban is lefaragni az egészségügyi kiadásokból, kórházakat szüntetnek meg; viszont három új egyetemen vezették be a zeneterapeuta-képzést. Többek között azért, mert rájöttek, hogy a zeneterápia segítségével egyharmadára lehet csökkenteni a gyógyszerfelhasználást, az altatást igénylő beavatkozásoknál.

Ausztriában 2008. júniusában hivatalos gyógy mód lett a zeneterápia. Az osztrák minisztertanács egyhangúan megszavazta az egészségügyi miniszter, Andrea Kdolsky által előterjesztett zeneterápia-törvényt. Ausztriában ezentúl hivatalosan is gyógy módként ismerik el és használják a zenét. A zeneterápia

törvényének elfogadása újabb mérföldkő az osztrák pszichoszociális egészségügyi ellátás történetében. A terapeuta és kezelt személyes kapcsolatán alapuló zeneterápia önálló gyógy módnak számít, hatása pedig egyértelműen pozitív a testi-szellemi egészség visszaállítása és fejlesztése szempontjából. A szakma gyakorlása azonban megalapozott tudományos képzést követel. Az oktatás Bécsben történik, ahol a zeneterapeuták négyéves képzés után kapnak diplomát. Más európai államokban korábban is létezett zeneterápiára vonatkozó foglalkoztatási törvény – az osztrák kormány éppen ezért a kivándorlást megelőzendő léptette érvénybe a Kdolsky-féle törvénytervezetet.

Magyarországon a zeneterápiát legfeljebb kiegészítő terápiaként engedik megjeleníteni. A képzés terén uralkodó helyzet Magyarországon nem sok jóval bíztat. Az ELTE a Gyógypedagógiai Főiskolával karöltve lehetőséget kapott, hogy 2003. szeptemberétől elindítson egy posztgraduális zeneterapeuta-képzést. Eddig összesen 23-an szereztek így diplomát, ami vajmi kevés. Továbbra is nagyon nehéz megküzdeni a bemerevedett képzési struktúrával, és azzal, hogy a zeneterapeuta Magyarországon nincs szakmásként.

Amíg a helyzet nem változik, a területet zömében laikusok fogják uralni, és zeneterapeutának nevezik ki magukat azok, akik néhány relaxáló kazettával rendelkeznek, vagy vásárolnak néhány hangszert, amelyen játszhat, „csörömpölni” a páciens, csak éppen a leglényegesebb momentum, a belső irányítása marad el.

Jómagam 5 éve végeztem el a zeneterapeuta-szakot, s jelenleg főiskolai hallgatóknak specializáció keretében hívom fel a figyelmét a zeneterápiára. A tapasztalatom az, hogy a zenehallgatáson keresztüli stresszoldáson kívül vajmi keveset tudnak a hallgatók erről a témáról. Ez a helyzet indított arra, hogy kutassam a jövőbeli lehetőségeket.

Kutatásom célja a hazai felsőoktatás, a hazai felsőoktatás zeneterápiával foglalkozó képzéseinek feltérképezése, s a kiszélesítés lehetséges formáinak megfogalmazása a felsőoktatásban.

A kutatás bevezető szakasza igényli a szakirodalom áttekintését és a téma elméleti megalapozását.

A zeneterápia elméleti áttekintése

Terápia mindazon beavatkozások összessége, mely eredményeként a betegség, illetve a tünetek megszűnése vagy enyhülése remélhető. Terápiának csak az nevezhető, ahol egy szakember a szakterületének megfelelő fogalomrendszerek, illetve egyéni szaktudása alapján képes megnevezni és behatárolni egy problémát.

A pszichoterápiák alapvető célja, hogy segítsen a páciens mélyen rejlő pszichés tartalmát felszínre hozni, átélni, feldolgozni, a hétköznapi élete részévé tenni. A gyógyulás csak akkor következhet be, ha a páciens érzelmileg is átéli mindazt, amit tudata eddig kirekesztett. A terápia során dolgozunk a tudattalannal, annak tudatosításával. Ennek kapcsán lehetőség van olyan pszichés rétegek megismerésére is, melyek a mindennapi életben nem tudatosak. A terápia segítségével kezelhetővé válik számos belső konfliktus, érzelmi állapot.

A terapeuta abban segít, hogy a páciens minél tisztábban, torzítás nélkül láthasson rá legbensőbb énjére. Ez általában mély érzelmek átélésével társul. A folyamat azonban nem csak fájdalommal jár, hanem az energiák felszabadulását is magával hozhatja.

A zene a rezgéseivel érint meg; átjárja az egész embert csontjaiban, üregeiben, lágy részeiben, nedveiben. Hatása az anyaméhen belüli (embrionális) élettől kezdve folyamatos, épít vagy rombol (Kokas 1992).

A *zene* terápias *hatását* az általa kiváltott testi-lelki reakció adja. A preverbalitás szintjén segít az érzelmeket megélni és megérteni. A zene felszabadít, én-erőt ad, az átélhető öröm élményét nyújtja.

Platón kifejti, hogy a *zene feladata* lelkünk rendezetlen útjait elrendezni, és összhangba hozni minket magunkkal.

A zene fontos szerepet tölt be az életkörben, kezdve a méhen belüli fejlődéstől, a születésen át, kisgyermekkorban, egészen az elmúlásig. A kisgyermek, amíg nem tud beszélni, a beszéd zenéjéből érti, mi történik körülötte.

Nem érti a nyelvet, de a hangból érti a haragot vagy szeretetet.

A fejlődépszichológia kiindulási pontja a *prenatális pszichológia*, amely a születés előtti időszakot vizsgálja. A magzat minden zenei paramétert megtanul az intrauterén szakaszban. A hallás általi kommunikáció ezért ősbibb, mint a vizualitás.

A zeneterápia mint a pszichoterápia egyik formája

A zeneterápia a test, a tudat és a lélek egységéből indul ki, és vallja, hogy a betegségek okai nem a testben, hanem a lélekben és a tudat konfliktusaiban, hiányában keresendők.

A zene – különösen a ritmus strukturáló hatása miatt – erősíti az emlékezetet, ezt az oktatásban is kihasználják, de szerepet kap az utógondozásban (a rehabilitációsban) is. A zene gyakran az egyetlen kommunikációs eszköz olyan embereknél, akiknek értelmi vagy kommunikációs készsége sérült vagy fogyatékos.

A fejlesztőpedagógia, amely a rehabilitáció és a pedagógia határán található, szintén sikerrel használja a zenét. Pszichológusok egyik terápiás eszköze ugyancsak a zene.

A zeneterápia a lélek, a tudat és az érzelmek oldaláról induló gyógyító eljárás. A tudatalattinkhoz, vagyis személyiségünknek egy olyan területéhez szól, amely nem látható és nem megfogható, és igyekszünk nem is tudni róla. Ám reagálunk rá, méghozzá önkéntelenül, az agyunk ellenőrzése nélkül, teljesen felszabadultan. Képek, emléktöredékek jelennek meg előttünk, a gátak leomlanak, és feltörnek az őszinte érzéseink. A terapeuta feladata pedig az, hogy ezt a több síkon folyó spontán áramlást értelmezze, s tükröt tartson a páciensnek, amelyben ő minél tisztábban, torzítás nélkül tekinthet legbensőbb énjére. Innen még hosszú út vezet ahhoz, hogy a probléma gyökerét feldolgozza, és a nyomasztó szorongástól s az azt kísérő kellemetlen testi tünetektől megszabaduljon.

Ha figyelembe vesszük a számtalan tudományos munkát, amit a zenepedagógusok végeztek, el kell fogadnunk a tényt, hogy a zenei nevelésnek néhány aspektusa már előzőleg felkészített a zeneterápiára.

Kodály (1954) pedagógiai életműve majdnem 40 évet ölel át. A művészitől kezdve, a népzene át egészen a nevelélméletig. A magyar népzenei anyag 40 éves tanulmányozása során olyan következtetéseket fogalmaz meg, ami szinte megegyezik a zeneterápia elméletével: annak a szükségessége, hogy csökkentsük a távolságot a muzsikos és hallgató között, hogy bármely személy számára a zene hozzáférhető, elérhető legyen.

Orff (1994) másrésztől kidolgozott egy „hangszertárt”, amely mind zenei struktúrájában, mind hangszereiben összhangban van a gyermekek felfogási-értési képességével, éppen ezért egy terápiás modellként szolgál.

A legnagyobb lépést azok a zenepedagógusok tették, akik kezdeményezték és kifejlesztették a zeneterápiás munkát, és akiket az úttörőmunkájuk eredményeként zeneterapeutaként ismernek el.

Az impulzus vagy lendület, amely eszközként helyezi el magát a zenében, segít különbséget tenni a zeneterápia és a zenei nevelés között. De a különbség ellenére megvalósítható az együttműködés. Ha elfogadjuk az érvet, hogy a zene a zeneterápián belül egy eszköz, a zenei nevelésen belül pedig a cél, kijelenthetjük, hogy míg az egyik egy folyamat, a másik egy produktum felé orientálódik.

A német zeneterapeuta, Hans-Helmuth Decker-Voigt (2004) kijelenti, hogy „a foglalkozás kimenetele függ a tér (hely) intimitásától, óvó, védelmező szerepétől, vagyis a terápiás tértől.” A tér (hely) hangulatának biztonságot kell nyújtania a páciens számára a foglalkozás során, továbbá elősegíti, hogy a foglalkozás alatti események teljes védettségben és intimitásban történjenek.

A zeneértés 3 szintjét különböztetjük meg.

1. *Vitalitásaffektus szint*

Az elmélet Stern (2002) modelljéből indul ki, miszerint a csecsemő minden nehézség nélkül képes a hozzá érkező információt az egyik szenzoros modalitásból a másikba fordítani.

A vitalitásaffektus elnevezés onnan ered, hogy a csecsemő automatikusan mozgási képeket, élményeket társít az összetett élménykategóriákhoz. Ilyenek az eltűnés, hullámozás, kirobbanás, crescendo, diminuendo. Ezek a vitalitásaffektusok járulhatnak hozzá a legelső helyen a zene jelentésének magyarázataihoz. E szerint a zene már születésünkkor, de minden bizonnyal már magzati korban is jelentőséggel bír.

2. *Pszichodinamikus szint*

A képzetársítások egy-egy zenével való találkozás körülményeivel kapcsolódnak (kellemes vagy kellemetlen érzésekkel). A meghallgatott zenék gyakran életünk eseményeihez köthető hangulatokat hívhatnak elő. Így a terapeuta számára a zene a tudatalattiba száműzött érzések és gondolatok kulcsává válik.

A zene így eszköze lehet annak, hogy mind a páciens, mind a terapeuta számára tudatosuljék az, hogy hogyan és miért éppen úgy érez a beteg.

3. *Kognitív szint*

A zene segíthet az érzelmek előhívásában. A zene szerkezete, szabályrendszere segítségével elvárásokat alakítunk ki a zene folytatásáról. Ez a legtöbb esetben nem tudatos, mégis érzelmeket generál.

A zeneterápia legfontosabb kritériuma, hogy a zenét eszköznek és ne végcélként tekintse. Ez a terápia működésében annyit jelent, hogy inkább a folyamatot tekinti elsődlegesnek, mint a produktumot. (Missura 1996).

A zeneterápiás eljárás azokat a rétegeket mozgatja meg, amelyek nem kerülnek föl a verbalitás szintjére. A zeneterápia a személyiségnek azokat a rétegeit érinti, amelyek szóval nem fejezhetőek ki. A páciens sokszor eljátszik olyan dolgokat, amelyekről nehezen beszélne. Előbukkanhat olyan, amit szégyell vagy elfojt a páciens, de érzelmi tartalékok is felszabadulhatnak.

A zenei dialógus tükröt tarthat a páciensnek saját, zenén kívüli kapcsolatairól. De a felismerés után a zeneterápia alkalmas eszköz a magatartási formák gyakorlására is.

A zeneterapeuta feladata, hogy a figyelme és gyakorlata segítségével a pszichés energiákat a pozitív változás irányába igyekezzon eljuttatni a belső, önsegítő, változtató, gyógyító folyamat elérése érdekében (Konta 1998).

A művészeti terápia fő formái:

- receptív befogadó;
- aktív terápia.

1. A receptív zeneterápia során – a zenemű befogadása során – felmerülő képeket, asszociációkat, emlékeket, érzelmeket beszél meg a páciens a terapeuta segítségével.

2. A képzett zeneterapeuták azonban elsősorban az aktív terápiás formákkal és technikákkal dolgoznak. Itt a páciens zenél, mely viszont nem igényel tőle semmilyen zenei előképzettséget.

Az aktív zeneterápia során a páciens és a terapeuta egyszerűen kezelhető, előzetes tudást nem igénylő, de gazdag hangzásvilággal rendelkező hangszereken (dob, xilofon, ütős hangszer, szintetizátor stb.) improvizálnak (Fekete 2002).

Az aktív zeneterápia során az önkifejezés szimbolikus módon történik, mely át tud váltani a valós emlékek felidézésébe, átélésébe. A terapeuta mozgólataival, improvizált zenéjével közvetlenül tudja e folyamatot befolyásolni, irányítani. Az aktív zeneterápia a hangszerek mellett az emberi hangot is használja eszközként.

A komplex zeneterápia a kreativitás fejlesztésével, az önkifejezés sokoldalú lehetőségeinek mozgósításával, a belső feszültségeket, oldva alkotótevékenységben formálja a személyiséget.

A zeneterápia a hangok világán keresztül érinti meg lényünk és tudatunk legmélyebb rétegeit, visz vissza a méhen belüli élet akusztikus világába. A hangban, zenében, ritmusban kapcsolatba kerülünk önmagunkkal és egymással, lényünk legmélyebb és legmagasabb rétegeivel.

A komplex zeneterápia lehetőséget nyújt ahhoz, hogy az aktuális feszültségek, traumatikus élmények, tudattalan konfliktusok, kommunikációs nehézségek, szorongások, kapcsolatteremtési zavarok enyhüljenek.

A zeneterápia-szakma fogalmai

A zene múló, az időhöz kötött folyamat. A zenével egy olyan kommunikációs eszköz áll rendelkezésünkre, mellyel tartalmakat direkt, beszédbeli kötöttségek nélkül lehet közölni, reflektáló és korrigáló hatások kitettsége nélkül. A terápiás összefüggésben ez lehetőséget ad arra, hogy egy beszéd előtti, illetve nélküli játéktérben tudjunk dolgozni.

Az emberi fejlődés során a hangok és ritmusok egyrészt a törzsfejlődés kapcsán mélyen gyökereznek, másrészt az érzelmileg ható konstelációk mindig

is hatással voltak rá. Ezeknek a fizikai és szellemi folyamatoknak az összekapcsolásával lehet az ember testi-lelki egészségét elérni.

A zene különböző jelentések hordozója lehet. Érzelmi tartalmak és üzenetek továbbítására alkalmas, tud atmoszférákat létrehozni és érzéseket aktualizálni. Mindez a konfliktushelyzetek megmunkálásának a kiindulópontja, és gyógyító folyamatok kezdete lehet.

A zene határokat lép át azzal, hogy médiumként két játékos között egy közös harmadikat hoz létre.

A zenének a terápiában fontos jellemzője az aktivitás és érzelmi részesezés, ugyanakkor nem törekszik konkrét eredményekre (zenei termékek vagy hangok és művek zenepszichológiai hatásai). Ezért a hangszerválasztás annak érdekében történik, hogy azok az önálló, kreatív tevékenységre ösztökéljenek. Zenei-technikai tökéletesség nem feltétel és nem is cél. A hangszerek és hangok szimbolizmusa a zenét alkalmas anyaggá teszi egy mélypszichológiai munkához.

A zeneterápiás kapcsolat

A zeneterápiás kapcsolatot a zenei médium különlegessége is befolyásolja. A zene lehetővé teszi és elősegíti a kapcsolatfelvételt, illetve a kapcsolattörténetet alkothatóvá és érzékileg megfoghatóvá teszi.

A zeneterápia egy olyan eljárás, melynek lezajlását nagymértékben befolyásolja a páciens és a terapeuta kapcsolata.

Ezért a terapeuta hozzáállását az érdeklődés, megbecsülés, pozitívum és feltételmentes elfogadás kell hogy jellemezze. A megértő és figyelmes résztvevő-megfigyelő kapcsolat lehetővé teszi, hogy a páciens konfrontálva és követelőzve is megismerhessük.

A terapeuta gondos figyelmessége az érzelmi közelség és távolságtartás szabályozását szolgálja. A páciens kísérőjeként a terapeuta felkínálja a fejlődéshez szükséges teret, és ugyanakkor önmagát is rendelkezésre bocsátja annak érdekében, hogy a páciens növekedése biztosított legyen.

Ennek feltételei a terapeuta interakciós tisztasága és egyértelműsége. A páciens saját felelőssége a konstruktív kapcsolat kialakítása.

A páciens

A terápia alapvetően az olyan emberekkel történő munkára vonatkozik, melyek betegségjellegű zavarokban szenvednek. Ezért a páciens megnevezés. A zeneterápia természetesen a kliensek számára is biztosítja az önismeret és személyiségfejlődés lehetőségeit.

A zeneterápia mindenekelőtt akkor alkalmazható, ha a beszéd egyáltalán nem vagy csak korlátozottan áll rendelkezésre, ha a beszéd főként érzelmek

elhárítása céljából alkalmazható, illetve beszédelőtti időben gyökerező zavaroknál, melyek egy nonverbális médiummal érhetők el a legjobban.

A páciens betegségtől függő igényei a foglalkozással kapcsolatos munkamezők felhasználásával kerülnek kielégítésre.

Általánosságban a terapeuta a páciens biográfiáját (élettörténetét), szocializációját, személyiségét és aktuális élethelyzetét veszi figyelembe a betegség és a terápia fontos faktoraiként. A médiumra való elvi készenlét megvalósulásánál különleges helyen áll a zenei biográfia (a zene hatásai az eddigi életútra).

A terapeuta

A zeneterapeuta-szakma gyakorlásához szükséges a Zeneterápia szak sikeres elvégzése, illetve egy ennek megfelelő felsőfokú képzés abszolválása.

A képzés tartalmaz:

- zeneterápiás saját tapasztalatot;
- terápiareleváns orvosi és pszichológiai alapismereteket;
- zeneterápiás elméletet és gyakorlatot;
- a zeneterápia teóriáját;
- zeneterápiás gyakorlatot szupervízióval.

A saját biográfia, személyiség és szociális kompetenciával kapcsolatos munka fő célja, hogy a terapeutát alkalmassá tegye arra, hogy a terápia kapcsolattörténetét felelősséggel tudja kialakítani és reflektálni.

A zenei tárgyak előtérbe helyezik a médium rugalmas kezelésének (a saját hallásszokások reflektálása, improvizálás, a hangszerek nem rendeltetésüknek megfelelő használata) elsajátítását annak érdekében, hogy ez a készség a terápiaiban alkalmazható legyen.

A zeneterápiás gyakorlatban fontos a zenei készség, de még fontosabb a zenei kifejezés érzelmi tartalmával szembeni szenzitivitás.

A képzés során a személyes és szakmai kompetenciák elsajátításáért ajánlatos a továbbképzési rendezvények látogatása és egy szupervízor igénybevétele.

Kontextus

A terápiás gyakorlatot különböző keretfeltételek befolyásolják.

A terápia kialakítása

A zeneterápia egyéni vagy csoportterápia formájában valósulhat meg. Mindkét esetben a terápiás eljárásokhoz szükséges egy védett keret.

- Megbízható rendszeresség (általában heti 1–2 alkalom).
- Tisztán meghatározott időkeret a foglalkozásokra és a terápia tartamára is.
- Egy, lehetőség szerint csak a zeneterápiát szolgáló helyiség a megfelelő technikai eszközökkel.

A zeneterápiás kezelés a 10 üléses rövidkezeléstől egy több éves kezelésig tarthat.

Intézmény

Zeneterapeuták az orvosi vagy pszichológiai alapellátás helyi és ambuláns rendszerében, illetve privát dolgoznak.

A mindenkori intézmény szerkezete befolyásolja a terápián való részvétel önkéntességét és motivációját, vagyis a terápia sikerességét.

Egy interdiszciplináris teammel (orvosok, pszichológusok, terapeuták, szociális munkások, pedagógusok, ápolók) való együttműködés, a szakmai interaktivitás következtében a páciens javát szolgálja.

Az együttműködés feltétele egy terápiás javaslat megállapítása és betartása, valamint a kölcsönös informálás és a következetes reflexió.

Kifejezések meghatározása és definíciók

A zeneterápia egy tudományosan megalapozott, praxisorientált, pszichoterápiás tudományág. Metszéspontokat képez a határos tudományos területekkel, különösképpen a gyógyászáttal, a pszichológiával, a társadalomtudományokkal és a zenetudománnyal. A zeneterápia a pszichoterápia területéhez tartozik, mivel kiindulva egy bio-pszicho-szociális betegségmegértésből, pszichológiai eszközöket használ a terápiás, rehabilitációs és preventív célok eléréséhez.

A zeneterápiában a zenét egy nagyon tág fogalomként értelmezhetjük. Nemcsak hangokat, ritmusokat, harmóniákat és melódiákat zár magába, hanem zajokat is. Alapvetően abból indul ki, hogy a zene az emberi élet artikulálása, s ezáltal szubjektív jelentéssel bír.

Függetlenül attól, hogy a zeneterápiában produkálnak-e aktív hangokat vagy csak zenehallgatás történik, a zene egyben egy eszköz és egy összekötő pont a páciensek és a terapeuta között.

A zene produkcióján és reprodukcióján keresztül intrapszichés és interperszonális folyamatok indulnak el, melynek hatása a páciens részéről az érzékelésben, átélésben, felismerésben, megértésben és a cselekvésben is kibontakozik.

Módszerek

A zeneterápia egyéni és csoportos foglalkozásként is létezik, és van ún. aktív és ún. receptív (befogadó) zeneterápia is. Aktív zeneterápiának neveznek minden munkaformát, ahol a páciens maga is hangszerekkel és/vagy a saját hangjával részese a cselekménynek. Előzetes zenei ismeret nem szükséges, mivel egy széles választékból álló hangszerkészlet áll rendelkezésre, amin

követelmények nélkül lehet játszani. A legtöbb – sajátosan a zeneterápia számára berendezett – teremben nagy számban található hangszerek; e termék berendezésénél figyelembe veszik a páciensek igényeit. A hangszerek segítségével a hangok általi kifejezési lehetőségeknek a nagy része lefedésre kerül, és ez egy exploratív és kreatív cselekvésre buzdít.

Az improvizáció alatt a terapeuta a legtöbb esetben egy aktív cselekvő és alakító játékpártnér, vagyis egy „reális ellentét”, aki kísérően, támogatóan, megerősítően vagy konfrontálóan belefolyik a történésekbe. Az aktív zeneterápia egyik jellemzője az improvizáció és a beszélgetésfázisok váltakozása.

Az aktív zeneterápia során egy különleges formában komponált zenét használnak, mint pl.: dalokat vagy táncokat. Azok a csoportok, amelyekben például afrikai vagy dél-amerikai dobritmusokat tanulnak be, bizonyos körülmények között szintén az aktív zeneterápiához számíthatók, ha ezzel terápiás kapcsolatteremtés jön létre, és ha terápiás célokat követnek. A fent megnevezett különleges formáknál a figyelem kevésbé az alakítandó végeredményre, sokkal inkább a zenélés folyamatára irányul.

Ugyanígy komponált zenével dolgozik az ún. receptív zeneterápia is, ahol a hanghordozóról a közös hallgatása és átélése a zenének és az ezáltal kiváltott folyamatok tükröződése áll a történések középpontjában. Létrejön egy lehetőség emlékek, érzések felelevenítéséhez, melyek jelentőséget nyernek, és ez alkalmat nyújt egy beszédterápiás, szóban levezetett feldolgozáshoz.

A receptív zeneterápia egy másik játékmódjában a terapeuta élőben játszik vagy zenél a pácienseknek. Ide tartoznak a hangterápia, a hangtrance, a hangmeditációnak nevezett terápiaformák. Máskor a terapeuta olyan szituációban improvizál, amikor a páciensek testileg nincsenek abban a helyzetben, hogy ők maguk játszanak. Az improvizációk individuális és szituációkhoz mért alakításához a páciens minden megnyilvánulását (légzés, mimika, mozdulatok) megfigyelik és belevonják, a reagálásnak ezzel a formájával is segítve a páciensnek önmagához, a terapeutához és a környező világhoz való kapcsolatainak helyreállítását.

Összegzés

A zeneterápia hatása abban mutatható ki, hogy a zene felhasználása egyfelől a betegség, a zavarok mértékének diagnosztizálását és kezelését szolgálja, másfelől az erőforrások aktiválását. A zeneterápia különleges felhasználása különösképpen a kreativitás ösztönzését és a nem verbális kommunikációt szolgálja. Ebben rejlenek a zeneterápia gyakran emlegetett előnyei a többi eljárással szemben, mivel a zenének mint eszköznek a bevetése egyrésről lehetőséget ad

egy pszichoterápiás hozzáféréshez a szituatív vagy tartósan beszédképtelen páciensekhez, másrésztől az átélés segítségével az is kifejezhető, ami a beszédben nem megfogalmazható.

A zeneterápia általános céljai

- Egy bizalommal teljes, nagy részben nonverbálisan kialakított, gyógyászati kapcsolat megteremtése.
- Az aktív cselekvésen keresztül (zene hallgatása és játszása) a saját átélés erősítése.
- A kreativitás és a zene általi nonverbális kifejezőképesség fejlesztése.
- Szociális hatások gyakorlása teljesítményre való törekvések nyomása nélkül, hangszereken való kötetlen játékon vagy csoportos éneklésen keresztül.
- Az erőforrások felismerése és használhatóvá tétele (felfogás és cselekvés hatásköre, szociális hatások, átélési és szerkezeti tulajdonságok).

Magyarországon a zeneterápiát csak kiegészítő terápiaként engedik megjeleníteni. Ez mindaddig így lesz, amíg nem áll rendelkezésre megfelelő számú szakember. Ezért nagy szükség van arra, hogy a felsőoktatás megnyissa kapuit a zeneterapeuta-képzés felé, és meginduljon a szakma szakmásváltása az európai minták szerint.

Irodalomjegyzék

- Attila Missura: *Zeneterápia – zenei nevelés*. Budapest, 1994, ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- Berufsbild Musiktherapie. 3. Auflage. Wien, 2002.
- Daniel N. Stern: *A csecsemő személyközi világa*. 2002. Animula Kiadó.
- Fekete Anna: Mindenik embernek a lelkében dal van... In: *Hang és lélek*. Budapest, 2002, Magyar Zenei Tanács.
- Hans-Helmut Decker-Voight: *Zenével az életbe. A hangok szerepe a várandósság idején és kisgyermekkorban*. Budapest, 2004, Medicina Kiadó.
- Kodály Zoltán: *A zene mindenkié*. Budapest, 1954, Zeneműkiadó Vállalat.
- Kokas Klára: *A zene felemeli kezeimet*. Budapest, 1992, Akadémia Kiadó.
- Konta Ildikó: *Zeneterápiás előadások*. Kézirat, 1. és 3. kötet. 1985–1992.
- Orff, Gertrud: *Orff zeneterápiájának alapfogalmai*. Budapest, 1994, ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, 8–10. p.

A cselekvés lehetősége a drámában

„Minden, ami a nyilvánosság előtt játszódik, olyan, mint a színház. Éppen ezért, akiket rövid időn belül a közéletbe küldenek, úgy neveljék, hogy ott megfelelően állják meg a helyüket, s a rájuk bízott feladatokat kellően végezzék el.”

(Schola Ludus, Sárospatak, 1656)

Drámával, drámaolvasással, drámaelemzéssel először a gimnáziumban, majd a középiskolában találkoztam. Egyszerű feladat: otthon elolvasni a drámát, tudni a tartalmát, azt le is jegyezni, majd lejegyezni a tanár által hozzá fűzött kommentárt. Unalmas formának tűnhet a magyarórákon történő drámaértelmezés, unalmas témának és passzív élménynek. Mert az irodalom áttereli a felelősséget a színházra, a színház pedig külön választja magát a drámától mint irodalomtól, vagy a szükségnek megfelelően átértelmezi, újraírja.

Max Hermann, a német színháztudomány megalapítója így érvelt egy színikritikussal folytatott vitájában: *„Meggyőződésem, hogy a színház és dráma két eredetileg ellentétes dolog, és ez túlságosan is lényegi szembenállás ahhoz, hogy tünete ne mutatkozzanak meg minduntalan. A dráma az egyéni nyelvművész alkotása, a színház viszont a közönség és az őket szolgáló emberek teljesítménye.”* Ennek ellenére az európai színházi tradícióban a dráma és az előadás összetartozik, és magának az előadásnak az eredetije és anyaga. Az európai hagyomány drámáit az identitásról alkotott elképzelések soraként olvashatjuk. A dráma tehát nem csupán „a” műfaj, hanem olyasvalami, ami magával vonja az emberi cselekvést.

A dráma fogalmának tágabb definíciója: a szó a görög *dran* szóból ered, és azt jelenti: *csinálni*. A cselekvő embert állítja a figyelem középpontjába, tehát valami jelentőségteljes dolog, amit csinálnak vagy eljátszanak. Ezt a szempontot figyelve a drámaelemzés új kapui nyílhatnak meg az oktatók számára. Felfigyelve a művek szerkezetére: az akció a dikció által kerül felszínre, tehát a szereplők közt állandó interakció működik. Ekkor feltevődik a kérdés. Miért nem lehet drámát tanítani másképp, mint frontálisan? A drámaértelmezés-óra egy jó kiindulópont lehet ahhoz, hogy az órát unalommentessé, aktív tanulási folyamatá alakítsuk. Továbbá nem csak az az üzenete, hogy érettségi anyag. Hanem olyan problémákat, életfilozófiai kérdéseket, olyan társadalmi problémákat vet föl, beszéljünk akár történelmi, akár társadalmi drámáról, melyekkel a mindennapokban találkozunk. Miért nem lehet rávezetni a diákokat, hogy újra fölfedezze a dráma lényegét, hogy önmagára, saját életére reflektálva élje meg a benne zajló történeteket?

„A dráma keretek közé helyezett tevékenység, ahol a szerep felvétele lehetővé teszi a résztvevő számára, hogy úgy gondolkodjon vagy viselkedjen, mintha egy másik kontextusban lenne, és úgy reagáljon, mintha egy másik történelmi, társadalmi és interperszonális környezetben élne.”¹ Ez a drámai feszültség forrása. A drámában elképzeljük a valóst, hogy az emberi feltételeket vizsgáljuk. Egy szerep megformálása egy színdarabban, vagy a szerepjátás a drámában egy mentális attitűdöt feltételez, amikor tudatunk egyszerre két világot fog át, a valós világot és a drámai fikció világát. A dráma jelentése és értéke e két világ és a bennük tükröződő emberi témák dialógusában rejlik: a valós és az eljátszott, a megfigyelő és a résztvevő dialógusában. Önmagunkat látjuk benne, éppen ezért a dráma az *én* megteremtésének aktusa. Ennek megfogalmazására és megragadására kellene odafigyelnünk.

A dráma az elképzelt élmény megteremtésével foglalkozik. Drámai helyzeteket teremt, hogy az olvasója, befogadója megvizsgálhassa azokat, és arra készítse őket, hogy jobban megismerjék a helyzet kialakulásának folyamatát, a perspektívákat az *itt és most*-ba helyezték, hogy felismerjék a problémát, és néha meg is oldják, sőt elmélyítsék azt. Az órán a dráma társas tevékenységgé válhat: sok hangra és sokféle nézőpontra épít, sőt szerepek felvételére. A feladatra koncentrálnak, nem érdekekre, és a gyermeket képessé teszi arra, hogy új szemmel nézzen valamire. Teret ad a reflektálásra, hogy új ismereteket szerezhessünk a világról.

Szükség van erre a megközelítésre, hiszen napjaink mediatisált légköre bénítja és cselekvésképtelenné teszi a gyermeket. „A média minden jeladást-vételt egyszerű, megszokott, közönyös információvá változtatja, és a megszokásnak és ismétlésnek köszönhetően feloldják az emberben az érzéket az iránt, hogy a jeladás aktusa a kibocsátót és a befogadót egy közös, a nyelv médiumában közössé váló szituációba vonja.”² Ezért történik a gyermeknél sok esetben az, hogy fikció és valóság összeolvad számára, hiszen csak a képernyő bizonyos távolságából találkozunk azokkal a konfliktushelyzetekkel, melyek nap mint nap környezetében létrejönnek. Eltűnik számára a felelősségérzet, az eseményjelleg súlya és értéke. Így jogosak az aggodalmaink a társadalmi kobézió fejlődését illetően. Ahhoz, hogy változtassunk ezen a helyzeten, véleményem szerint az oktatásban új mintákra van szükség, olyan megközelítésekre, mely meghaladja a jelenleg is uralkodó tudásátvitel jelleget, melynek lényege az, hogy a gyermek előre gyártott, tesztelhető ismereteket kap, és arra koncentrálnak, hogy megfeleljen a vizsgán. „A tanár egyre nehezebben látja meg a fejlődő emberi lényt az osztályzatok és az értékelési folyamat mögött. És ha valaki mégis meglátja, az ő számára az egyre szigorúbban korlátozó és tiltó anyag teszi nehezebbé a fiatalokkal való

¹ *Változások világa. Tanári csomag tanítási színházzal és drámával foglalkozóknak.* DICE Konzorcium, 2010, 20. p.

² Lehmann, Hans-Thies: *Posztdramatikus színház.* Balassi kiadó, 2010, 222. p.

kapcsolatteremtést. Amit számos tanár tesz, az nem más, mint tanúságtétel a diákok és a tanulás iránti elkötelezettségük mellett.”³

Két módja van annak, ahogy a világról való tudásunkat megszerezzük: a tudományos gondolkodás és a narratív gondolkodás.⁴ A hagyományos oktatási rendszer sajnos az első mellett tör egyedül lándzsát, a narratív gondolkodást – nevezhetjük narratív művészetnek is – plusz értéknek tekinti, nem létfontosságúnak. Pedig ez a mód az, amely során a gyermek megalkothatja identitását és megtalálhatja helyét saját kultúrájában. Az oktatásban a gondolkodásnak és cselekvésnek ezt a módját is művelnünk kell, hiszen ez határozza meg a jövő társadalmát.

A pedagógiai képzés során szerzett tapasztalataim alapján merem állítani, hogy a drámaoktatás mint a változás és változtatás lehetősége, ha helyet kapna az oktatásban, nem csak a nevelőmunkát gazdagítaná, hanem segítene eljutni mindannyiunkat az emberépités, a személyiségformálás, a közlés megkönnyítésének csúcsára. Tanulmányaim során két drámás műfajjal találkoztam, melyek kipróbálása, gyakorlása, elmélyítése a fenti véleményeim megfogalmazását segítették elő. Ez a két műfaj a *drámapedagógia*, illetve a *tanítási színház és dráma*.

A dramatikus eljárások, akár tanítási órán, akár szabadidőben alkalmazzuk azokat, szervesen illeszkednek az iskolai nevelőmunkába, s „a cél a személyiség egysége, az értelem, az érzélem, a fizikum, a jellem harmonikus és differenciált fejlesztése.”⁵

Tehát ezek a módszerek a tanításban a gyermek szükségleteire és egyéni sajátosságaira alapoznak, a gyakorlati és az életszerű tapasztalatokra építenek. Ezáltal a tananyag-központúságot felváltja a gyakorlatias, életközeli ismereteknek a nyújtása. S ami a legfontosabb: a diákoknak választási szabadságuk van a különböző témák között. A tanári előadás háttérbe szorul, és a központban a gyermek önálló cselekvése, tevékenysége és alkotása áll. A tanárok többsége nem szereti alkalmazni a drámapedagógiát, mert úgy gondolja, hosszú előkészítést igényel, miközben nagyon sok esetben csak egyszerűen az órai szituációt adhatja spontánul a dramatikus helyzeteket, amelyeket veszteség lenne kihagyni.

A *tanítási színház és dráma* a gyermek megközelítésének holisztikus módja, amely a tanulást mind társadalmi, mind történelmi szempontból kontextusba helyezi és megalapozza. Ebben a formában is a legfőbb cél intellektuális és érzelmi vonatkozásban is a tanulás hatékonyá tétele. Hiszen az igazi megértést

³ *Változások világa. Tanári csomag tanítási színházzal és drámával foglalkozóknak.* DICE Konzorcium, 2010, 23. p.

⁴ Lásd Burner, Jerome (1996): *The culture of education.* Cambridge, Mass: Harvard University Press

⁵ Gabnai Katalin: *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába.* Helikon Kiadó, Budapest, 1999, 9. p.

át kell érezni. „*A tanítási dráma megerősít, hatékonyra tesz és önbizalmat ad. Minden-napi, felgyorsult életünkben nehez önmagunkat kívülről megfigyelni egy adott helyzetben, és uralkodni a gondolatainkon és érzelmeinken. Amikor a drámával dolgozunk, az önmegfigyelésre való képességünket fejlesztjük, azt a képességet, amellyel tudatossá válhatunk egy adott helyzetben. Ez segít abban, hogy felelősséget vállaljunk önmagunkért. Ha erre nem vagyunk képesek, másokért sem tudunk felelősséget vállalni.*”⁶

Ezeknek a helyzeteknek a kezelése azonban magas fokú gyakorlottságot és a módszerek alkalmazásának magabiztosságát igényli az oktató részéről. De olyan felnőtt emberek dolgoznak még az iskolában, akik egy tekintélyelvű társadalomban nőttek fel, s így nem sajátították el az egyenrangú kommunikációhoz, konstruktív konfliktuskezeléshez szükséges készségeket, így ezekkel a meg nem tapasztalt viselkedésmintákkal nehéz felvértezni az új generációt.

Nem könnyű megvalósítani, de úgy érzem, szükséges beszélni róla ahhoz, hogy többen úgy gondolják, szükség van az effajta oktatásra, nem azért, hogy jó marketing legyen a színház számára, hanem azért, hogy nyitottabbá és befogadóbbá tegyük a társadalmat az egyetlen út, az oktatás által.

⁶ *Változások világa. Tanári csomag tanítási színházzal és drámával foglalkozóknak.* DICE Konzorcium, 2010. 24. p.

Bordás Andrea

Pedagógusok szakmai tanulóközössége
Drámapedagógiai műhely Nagyváradon

Curriculum vitae

2011. jan. 28.

Tizenhárom éves vagyok. Február végén töltöm a 14-et. Kamaszodom.

Dajkám sok gyermeket nevelt már, és a legjobb pedagógusokhoz ajánlott be a későbbiekben.

A „közoktatási pályafutásom” elég érdekes képet mutat. Nagyon sok óvodába, iskolába jártam. Legtöbb helyen szívesen fogadtak, de volt, ahol rámkibájtak, hogy oltsam már le a villanyt, ne fogyasszak annyi áramot. Aztán valamiért mindig továbbálltam: vagy mert „kinőttem a kisasztalt, kisszéket, illetve az iskolapadot”, vagy mert jobbnak láttam, ha új, gyermekcentrikusabb iskola után nézek. Meg különben is kíváncsi természetű vagyok. Sosem állok egy helyben, mindig csinálnom kell valamit, mindig valami újat akarok megnézni, felfedezni, kipróbálni, átélni. Egyesek szerint sosem fogok felnőni, mert túl játékos vagyok, meg túl izgága.

Négy évesen mentem be először a Pedagógusok Házába. Szüleim szép ruhába öltöztek, úgy vittek el oda. Kicsit ők is féltek, én is. De az igazgató bácsi kedves volt, a titkárnők sem kibájtak rám, habár később elég sok volt velem a munka. Évente általában kétszer, de volt, hogy ötször is bementem hozzájuk, hogy töltsenek ki nekem 20, 30...60 igazolást. Most majd 100-at kell! Ez azért is fontos, mert négy éves koromtól több rólam az adat. Bár az újságokban addig is mindig benne voltam. 36 tanítási egységen vagyok túl. Legalábbis ennyiről van biztos adat. A kirándulásokat, a Jászfényszaruba, Illyefalvára kihelyezett tagozatokon végzett tanóráimat nem számoltam bele, de a párhuzamosan futó csoportokat igen. Az elején egy egész hetet tartott egy-egy „modul”, 5 napot reggeltől késő estig. Mert ugye a munka után még el kellett menni szerenád adni a dajka fél cipőjének. 1500 órát tanultam eddig. A legtöbbet óvodába jártam. Furcsa, de úgy tűnik, sosem nővöm ki az óvodákat. Talán azért, mert az óvoda olyan, mint az igazi otthonom. Nincsenek nagyon

merev szabályok, sokat lehet játszani, és az óvó néni is érti, ha játszom. Aztán voltak itt általános iskolák középiskolák, még egyetem is.

Nagyon jó tanítóim, osztálytársaim voltak. Az osztályunk és a tanári gárda is folyamatosan bővült. Rengeteg embert ismertem meg ebben a 14 évben. A tanári gárda, mint már mondtam, remek volt. 24 magyarországi, egy ausztriai, egy angolai, és több hazai tanár. Azok, akiket a legjobban szerettem, és akik a legjobban szerettek, többször is eljöttek, és mindig valami újat tanítottak. Van, akinek én vagyok a próbababája. Ha itt működik az elképzelése, akkor máshol is. Szeretem ezt a szerepet. Kielegíti a kíváncsiságomat. Süsüt többször is kitagadták nálunk, és József Attila Altatójával magunkat ringattuk gyermekként. Játszottunk az öregkről, városi lámpásról, törpékről és óriásokról, idegen kultúrákról és a zsványokról, akiket János vitéz elintézett. Jártunk Oscar Wilde óriásának kertjében, a Kék Szakállú herceg várában, repültünk varázsszőnyeggel, és a mi Lúdas Matyinkban az ács remekül beszélt olaszul: uno grando copaco. Sokszor sírtunk, és sokat nevettünk. Falusi tanítóként, SS-katonaként, döntéshelyzetbe kerültünk. És folyamatosan improvizáltunk, énekelünk, meg a földön ettük a töltött káposztát húszan egy szobában.

Mint mondtam már, kamaszodom. Hosszú időre eltűnök a színről, hogy aztán újult erővel, nagy elképzelésekkel, álmokkal vessem bele magam a munkába. Önmagam fejlesztése egyre fontosabbá kezd válni számomra. És mint minden kamasz, én is keresem saját magam. Februártól szeretnék valami újat kipróbálni. Az iskola mellett összeülni az osztálytársaimmal, és megbeszélni mindazt, amit a hétköznapiokban csinálunk. Terveket szólni közösen, aztán megvalósítani őket, megnézni, mi sül ki belőlük. S közben használnánk mindazt, amit itt a 20, 100, ...1000 órában megtanultunk. Remélem sikerülni fog!

Szemléltetésként áll a cikk elején a Nagyvárad Drámapedagógiai Műhely önéletrajza. Azoknak, akik bármilyen formában részesei voltak a Nagyvárad Drámapedagógiai Műhely munkájának, bizonyára sokat jelentenek a fenti sorok, élettel, emlékekkel töltődnek meg az utalások, jelentéssel a szövszerkezetek, mondatok. Azok, akiknek nem volt szerencsájük ebben az immár 14 éves munkában részt venni, valószínűleg kevésbé értik a sorok között megbújó tartalmat, de azt mindenképp le tudják szűrni, hogy kemény, mégis jókedvű munka folyt itt a hosszú évek során. Akarva, akaratlan a közös cél, közös érdeklődés közösséggé kovácsolta a pedagógusokat, akik tanítási tapasztalatukat, mindennapi élettapasztalataikat, implicit pedagógiai tudásukat hozták be a drámapedagógiai foglalkozásokra. Kérdés, hogy ha szakmai tanulóközösségként tekintünk a drámapedagógiai

műhelyekre, mekkora szerepe van magának a drámának a tanfolyamokon részt vevő pedagógusok tanulóközösséggé válásában.

Jelen tanulmány a szervezetszociológia, a tudásmenedzsment és a társas tanulás elmélete felől közelíti meg a drámapedagógiát, illetve a drámapedagógia művelőit, a drámapedagógia híveinek csoportosulásait.

A professzionális tanulóközösségekről szóló szakirodalom egy része (Little 1992, Hord 1997, Darling-Hammond & Sykes 1999) főként azt hangsúlyozza, hogy amikor a pedagógusok egymással együttműködve dolgoznak, a szervezetten vagy intézményen belül megnő a tanítási-tanulási folyamat minősége, a pedagógusok kompetensebbnek érzik magukat az aktuális problémák kezelésében (Cochran-Smith, & Lytle 1993, Lieberman 1995, Darling-Hammond 1996). A szakmai közösségekben mind felfedezik a Wenger (1998) által definiált gyakorlatközösségek jellemzőit: olyan szakértőkből álló közösségének tekintik a pedagógusok szakmai tanulóközösségeit, amelyet a közös érdeklődés, a szakma iránti elkötelezettség, egyfajta közös vállalat és megosztott (gyakorlat)repertoár köt össze. A kutatók egy csoportja a pedagógusok professzionális fejlődését vizsgálva (Lieberman & McLaughlin 1992, Daniels és mtsai 2007, Edwards & Mitton 2007, Cassidy és mtsai. 2008, Lieberman & Miller 2008, Moir & Hanson 2008, Edwards et al. 2009) kilép az egyes intézmények falai közül, és különböző oktatási intézmények pedagógusai, pedagógusképző és –továbbképző intézmények oktatói, pedagógushallgatók, gyakorló pedagógusok, esetleg kutatók vagy más, iskolához kapcsolódó szakmák képviselői között kialakuló csoportokat értelmezik gyakorlatközösségként, és tagjaik professzionális fejlődésében alapvető elemként határozzák meg ezekben az ún. szakmai tanulóközösségekben való aktív részvételt.

Szakmai közösségekről beszélve Schechter (2010) olyan gyakorlatközösségekben kialakuló professzionális interakció-hálókról beszél, amelyek segítik a professzionális fejlődést, megszüntetik az izolációt, átalakítják a gyakorlatot, és hozzájárulnak a résztvevő tanulásához. Scardamalia és Bereiter (1994) a kollaboratív tudásépítést tartja a jelen leghatékonyabb tanulási formájának, amelynek során a résztvevők együttesen dolgoznak egy probléma megoldásán, s ebben a problémamegoldásban az ún. tudásépítő diskurzus van segítségükre. A szakmai közösségekben tulajdonképpen elképzelhetetlen a kollaboratív tudásépítés diskurzus, dialógus nélkül (Daniels és mtsai. 2007).

Kollaboratív tudásépítés és szervezetten belüli tanulás valósul meg a drámapedagógiai műhelyekben. Az oktatási rendszer egészét szervezatként értelmezve, az egyes közoktatási intézményeket pedig szervezeti egységként, a drámapedagógiai tanfolyamok tulajdonképpen olyan virtuális, ugyanakkor nagyon is valóságos terek, ahova különböző szervezeti egységekből érkeztek a

tanulni vágyók. Jelen tanulmányban a Nagyvárad Drámaműhelyt a romániai oktatási rendszer egyik sajátos gyakorlatközösségeként értelmezzük, ahova a színház, színjátszás, drámajáték iránt fogékony pedagógusok érkeznek főként Bihar megyéből. De az évenkénti Országos Drámapedagógiai napokon rendszeresen megtaláljuk más romániai megyék képviselőit is. A tanulmány néhány általános megállapítás mellett leginkább a Nagyvárad Drámaműhelyre érvényes partikuláris megállapításokat, következtetéseket von le, amit sajátos, a magyarországi műhelyektől nagymértékben eltérő helyzete, szerepe, társadalmi-kulturális beágyazottsága igazol.

Jelen pillanatban 36 tanfolyamon és 1500 órán vannak túl a drámaműhely lelkes tagjai. Persze, kevesen vannak azok, akik az összes foglalkozáson jelen voltak, de azért akadnak. Az elmúlt években több száz pedagógus fordult meg ezeken a tanfolyamokon, vannak, akik mindig visszatértek, vannak, akik kihagytak néhány tanfolyamot, évet, de újból csatlakoztak, és vannak, akik nem jelentkeztek többet. Az újabb és újabb vagy épp visszatérő drámapedagógusok pedig, folyamatosan fenntartották a dráma iránti érdeklődést, mindig egy új, eddig nem látott oldalát mutatták a drámának. A nagyvárad drámapedagógiai tanfolyamok résztvevői többségükben szakmai fejlődésük érdekében jelennek meg évről évre a tanfolyamokon, a szakmai tudás gyarapítása mellett lelki feltöltődést is remélve. A képzések minden alkalommal azt a célt tűzik ki maguk elé, hogy szakmailag felvértezzék a pedagógusokat, a drámamunkában személyes tapasztalatot szerezve fejlesszék a résztvevők drámapedagógiai tudását. Ugyanakkor hol implicit, hol explicit formában megjelenik célként a közösségformálás is. Maga a drámapedagógia létmódja adja, hogy a foglalkozáson résztvevők közösséggé kovácsolódnak: a közös élmények hatására létrejövő csoportgondolkodás, az egyre erősödő csoportkogníció és kapcsolatháló jellemzően „drámás” identitást ad a résztvevőknek.

A drámapedagógiai képzésekkel kapcsolatban a társas tanulás és a gyakorlatközösséggé válás két szintjét különböztetjük meg. Egyrészt társas környezetben létrejövő kollaboratív tanulásról beszélhetünk minden egyes drámafoglalkozás alkalmával, amikor a résztvevők megosztják, majd felépítik és jelenetekben, állóképekben vagy más drámai konvenció használatával megjelenítik, explicitté teszik a foglalkozás adott témájával kapcsolatos tudásukat, másrészt, pedagógusokról lévén szó, sokkal fontosabb az a metaszint, amit a pedagógiai tudás megosztása, a pedagógiai gyakorlat tapasztalatainak megbeszélése jelent. A képzésen résztvevő pedagógusok megélt élményként cserélnek eszmét arról a folyamatról, ami a drámafoglalkozásokon végbemegy. Itt már nem az adott foglalkozás témája (fókusza) van a középpontban, hanem a pedagógiai cél és az, ahogyan ezt a célt különböző drámatechnikákkal el lehet érni, az, hogy az

egy-egy drámai konvenciók milyen szerepet játszanak egy-egy foglalkozásban, milyen hatást váltanak ki. Ezen a szinten kezd az is érdekessé válni, hogy a résztvevők között milyen kapcsolatok jönnek létre, illetve hogy az egyes pedagógusok milyen szerepet vállalnak a közösség életében. A tanulmányban a két szintre egyszerre figyelünk, de nagyobb hangsúlyt fektetünk a második szintre, ahol a szakmai tanulóközösséggé válás lehetőségeit boncolgatjuk.

A csoporttagság meghatározza az egyén gondolkodását, sőt identitását is (Daniels és mtsai. 2007), de meghatározott időnek kell eltelnie, míg a résztvevők megtanulnak egymástól tanulni, együttműködni, felelősséget vállalni a másikért, teljes erővel részt venni a közös, megosztott célok elérésében (Lieberman és Miller 2008). Ez egybecseng Harry Daniels és munkatársai (2007) azon kijelentésével, miszerint a közösségben létrejövő kollaboratív tanulás tipikusan hosszú ideig tart, és nem folyamatosan valósul meg, hanem kisebb szünetek, megszakítások észlelhetők közben. A Nagyvárad Drámapedagógiai Műhely esetében 14 év történéseit elemezhetjük, a 14 év alatt összekovácsolódott csapatot vehetjük jobban szemügyre.

A szakmai közösségek felépítésében négy koncentrikus kör jelenti az egyre bővülő és a közösség céljaitól, vezetésétől egyre távolabb eső tagságot (Tomka 2009). A legbelső kör a mag, az az elkötelezett szűk szakértői csoport, amelyik előkészíti a tevékenységeket, találkozókat, tervezi, irányítja a közös munkát. A szakértő és a közösségi koordinátor szerepe a Nagyvárad Drámapedagógiai Műhely esetében egybeesik, de mind a tartalmi munka, mind az adminisztratív feladatok elvégzésében segítőkre talál. Az első, 1997 februárjában szervezett drámatanfolyam 22 résztvevőjéből 6-an vannak jelen 2011 januárjában is az Országos Drámapedagógiai Napokon. Hozzájuk csatlakozott még néhány résztvevő a következő képzéseken, ők számítanak a legbelső körnek.

A legbelső körből kimaradók egy második, tágabb kör tagjaiként kapcsolódnak a közösséghez. Azok tartoznak ide, akik rendszeresen, aktívan részt vesznek ugyan a tanfolyamokon, bemutatókon, a szakmai munkában, de nem tervezik, szervezik azt, nem foglalkoznak az előkészítő munkálatokkal, inkább ötleteiket és tudásukat adják hozzá a közös munkához (Tomka 2009). Ők biztosítják a folyamatos szakértő kritikát, a különböző szemléletek egyensúlyát. A Nagyvárad Drámapedagógiai Műhely esetében azokat a pedagógusokat számítjuk ebbe a körbe, akik már több mint három képzésen vettek részt, és rendszeresen visszajárnak a képzésekre. Azok, akik csak egy bizonyos időszakban aktív tagjai a közösségnek, hosszabb kihagyás után „alvó” tagokká válnak, majd teljesen kiszorulnak az aktív csoportból a periférikus résztvevők közé.

A harmadik csoport, a periférikus résztvevők csoportja, akik az előbbieknél ritkábban vesznek részt a közösség munkájában, azért válnak viszont különösen

fontosakká, mert periférikus helyzetük új nézőpontokkal gazdagítja a munkát. A periférikus résztvevők óvják meg a közösséget a szakmai túlkapásoktól, a csoportgondolkodás egyoldalúvá válásától. Ők azok, akik legkönnyebben válhatnak egy új gyakorlatközösség alapítójává, hiszen az egyik helyen periférikus, félig megfigyelői, félig résztvevői státuszban szerzett tapasztalataikat vihetik át egy új csoportba (Tomka 2009). Azok, akik először vesznek részt egy drámatanfolyamon ugyancsak a periférikus résztvevőkhöz tartoznak, idővel viszont az aktív csoporthoz vagy épp a maghoz is csatlakozhatnak, attól függően, mennyire motiváltak, milyen szerepet vállalnak a közösség további életében. Mivel az aktív és a periférikus résztvevők csoportja folyamatos mozgásban van, nehéz számszerűsíteni, melyik csoport hány tagot számlál.

A negyedik csoport a kívülállóké, ők a szemlélődők, kíváncsiskodók, akik nem feltétlenül vesznek részt a munkában, csak valamilyen szerepüknél, funkciójuknál fogva jelen vannak, megfigyelnek (pl. tanfelügyelő, intézményigazgató, újságíró). Ők ugyanúgy hathatnak termékenyítőleg a gyakorlatközösség munkájára, mint a periférikus résztvevők, de, amennyiben nem vesznek részt a tényleges munkában, nem nevezhetők a gyakorlatközösség tagjainak (Tomka 2009). Idővel viszont a külső koncentrikus körök tagjai egyre beljebb kerülhetnek.

Lave és Wenger (1991) periférikus résztvevők legitimizálásának modellje azt szemlélteti, hogyan integrálódnak az újonnan érkezők, a csoport perifériáján lévők egy gyakorlatközösségbe. A modell lényege, hogy a tanulás a részvétel révén megy végbe, nem az egyének fejében. A résztvevők – miközben egyéni tanulási utakat járnak be – különböző helyeket foglalnak el a csoportban. A perifériáról a központ felé törekvés során az új belépők anélkül tanulják meg a közösség szabályait, hogy bárki is explicit formában megtanította volna nekik. A szabályokat sokkal inkább implicit módon sajátítják el a közösség belseje felé közeledve. A gyakorlatközösség repertoárjának, vagyis a drámaformák, drámatechnikák, a drámapedagógia sajátos szaknyelvének elsajátításával legitimizálják perifériális részvételüket az új belépők (Lave – Wenger 1991). Csak úgy tudnak centrálisabb helyet elfoglalni, ha dialógust folytatnak a gyakorlatközösség négy körének tagjaival, ha szakértelmüket ezekben a dialógusokban bizonyítják. Esetünkben mindez nem egyszerű párbeszédet jelent, hanem azt, hogy az újonnan belépőknek a drámafoglalkozások alatt bizonyosságot kell tenniük hozott pedagógiai tudásukról, együttműködési képességükről, helyzetfelismerő képességükről, kommunikációs képességeikről, kreativitásukról, drámai érzékenységükről, nyitottságukról. Nem vizsgahelyzetet kell elképzelnünk, hanem olyan képzelet drámai szituációkat, amelyek valós érzelmeket, reakciókat váltanak ki a résztvevőkből. Természetesen, használat közben, a gyakorlatok során

fejlődnek is a már említett képességek. Az újonnan belépő hozott pedagógiai tudása, implicit elméletei új tartalmakkal gazdagodnak és gazdagítják mások tudását is. Minél közelebb kerülnek a tagok a legbelső körhöz, annál erőteljesebben határozza meg pedagógiai szemléletüket a közösséghez való tartozás.

A drámapedagógiai képzések, foglalkozások a maguk immanens sajátosságaiból adódóan a tudásmegosztás, a tudásteremtés és tudásgondozás (Tomka 2009), a kollaboratív tudásépítés (Scardamalia – Bereiter 1994) jellemző megnyilvánulásai, olyan helyek, ahol adott a társas támogató kontextus és a tanulás támogatása mint cél (Samaras – Freese – Kosnik – Beck 2008). A drámáról lehet beszélni, olvasni, de igazából csak az tudja, mit jelent, aki legalább egyszer aktívan részt vett egy foglalkozáson, megtapasztalta a társas közeget, azt, hogy mindenki hozzáteszi legjobb tudását, ötleteit pl. egy állókép létrehozásához. A közösen létrehozott tudás ezekben a helyzetekben abszolút mértékben épít a résztvevő előzetes tudására és arra a kommunikációra, amely az egyének és (társas) környezetük között létrejön. A konstruktivizmus „kapcsolásos” megközelítését látjuk itt egy lehetséges értelmezési keretnek, ahol „a tudáskonstruálás folyamatához elengedhetetlenül szükséges a társadalmi interakció” (Dirks 2009, 19).

A szociális tanuláselméletek 21. században virágba boruló neo-vigotszkijánus ága továbblép ezen a gondolaton és több elmélettel, tanulási modellel is szolgál a társas közegben végbemenő tanulás magyarázatára. A gyakorlatközösség modellje (Wenger 1998), a szituatív tanulás és a periférikus részvétel legitimizálásának modellje (Lave – Wenger 1991), a tudásépítés elmélete (Scardamalia – Bereiter 1994) és az expanzív tanulás elmélete (Engeström 2001) mind ugyanannak az elgondolásnak a talajából születnek: a tudás társas közegben, dialógus által létrejövő konstrukció. „A dráma arra tesz kísérletet, hogy a különféle helyzetek felmutatásával provokálja az együtt gondolkodókat: mit tartanak az adott helyzetben adekvát döntésnek, viselkedésnek” (Takács 2009, 30). Vagyis a dráma során társas helyzetben dialógus által létrejön egy adott helyzetre érvényes új tudás, ami a továbbiakban transzferálható, máshol is alkalmazható a közösség minden tagja számára. Ez történik a drámafoglalkozások elemi szintjén. Az ún. metaszinten viszont mindemellett kiemelt szerepet kap a szakmaiság, a foglalkozásokat követő szakmai megbeszélések, amelyek során értékek, attitűdök, nézetek ütköznek, explicit ismeretek kerülnek megvitatásra, és az egyéni implicit tudás explicitté válik.

A szakmai tanulóközösségek, s ezáltal a szakmai közösségekben létrejövő tudás fejlődéséhez elengedhetetlen, hogy a tagok valóban közösségként éljék meg a csoporttagságot. Lieberman és Miller (2008) a tanárok szakmai közösségeit kutatva kimutatta, hogy amint a résztvevők elkezdik érezni a közösséget,

bevonódnak a munkába, új perspektívából értékelik saját magukat, társaikat, a tanulási folyamatot. A valódi tanulás megvalósulásához ugyanakkor elengedhetetlen fontosságú az „őszinte beszéd”, vagyis az, hogy a résztvevők merjék vállalni érzéseiket, gondolataikat, és ki is mondják ezeket. A szakmai tanulóközösségek nem harmonikus csevegések szinterei, épp ellenkezőleg, parázs vitákból születnek konstruktív megoldások. A szinergia hatása éppúgy érvényesül a foglalkozások során a kicscsoportos munkákban, mint az évek során különböző drámatanároktól elsajátított tudásban, a kialakuló csoportkognícióban. Számtalanszor tapasztalható, hogy egy-egy hevenyészett módon megbeszél, összerakott jelenet, amint bemutatásra kerül, olyan többletet kap, hogy maguk a prezentálók is meglepődnek közös teljesítményüktől. Ugyanez történik metaszinten is: a drámaformák, a drámapedagógia szemléletmódja gyakran összeütközésre készíti a pedagógusok elméleti és gyakorlati tudását. A drámafoglalkozások megbeszélése alkalmat ad arra, hogy a pedagógus saját gyakorlatát is szembesítse explicit és implicit pedagógiai elméleteivel, esetleg megértse különböző pedagógiai helyzetekben hozott döntéseit, a döntések mögött álló motívumokat. A saját gyakorlatra vetített reflexiók itt azáltal válnak a csoport tanulásának elősegítőivé, hogy megerősítik egymást, reflektálnak egymásra. Még az a pedagógus is tanul, aki esetleg nem meri hangosan kimondani gondolatait, csak figyelemmel követi a kialakult beszélgetést.

A kollaboratív tudásépítésnek két jól elkülöníthető szakasza van: az egyéni, megértést előtérbe állító értelmező tevékenység és az ezt követő közösségi tudásépítés szakasza. Mindkét szakaszban, sőt ezek ciklikus ismétlődésében is egyforma fontossággal bír a tudásépítő diskurzus (Scardamalia – Bereiter 2003). A drámafoglalkozások számtalan lehetőséget kínálnak a résztvevőknek arra, hogy saját maguk számára értelmezzék az épp vizsgált szituációt és a szituációban megnyilvánuló társadalmi normákat, emberi kapcsolatokat, érzelmeket. A tanítási drámában használt kontextusépítő, narratív, „költői jellegű” és reflektív konvenciók mind lehetőséget adnak a szituáció személyes értelmezésére, ugyanakkor a reflexiók, gondolatok másokkal való megosztása nemcsak a dráma működése szempontjából fontos, hanem a résztvevők szakmai tapasztalatszerzése szempontjából is.

A drámapedagógiai foglalkozásokon ún. triadikus tanulás (Paavola és Hakkarainen 2005, idézi Molnár – Kárpáti 2009) valósul meg, ahol a résztvevők mellett a tanulás tartalma is jelentős szerepet kap a folyamatban, hiszen nem egyszerűen valamilyen információ reprodukálásáról, nem a tanulás hagyományos, belső folyamatot takaró értelmezéséről van szó, hanem annak a külső, társadalmi tudásnak a megváltoztatásáról, ami csoportközi és különböző csoportok közötti interakciókban él (Scardamalia – Bereiter 2003). Jelen esetben a

pedagógiai szemlélet megváltoztatásáról. Arról, hogy az alapvetően még mindig tananyag- és oktatócentrikus romániai oktatási rendszerbe és gyakorlatba hogyan csempészik be a drámapedagógia hívei a gyermekközpontúságot, a tananyag önmagáért való elsajátítása helyett a képesség- és személyiségfejlesztés gondolatát.

Bibliográfia

- Cassidy, C. és mtsai (2008): Building communities of educational enquiry. *Oxford Review of Education*, Vol. 34/2. 217–235. p.
- Cochran-Smith, Marilyn – Lytle, S. (1993): *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Daniels, H. és mtsai. (2007): Learning in and for multi-agency working. In: *Oxford Review of Education*, 33/4. 521–538. p.
- Darling-Hammond, Linda (1996): The quiet revolution: rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53/6. 4–10. p.
- Darling-Hammond, Linda – Sykes, Gary (eds.) (1999): *Teaching as the Learning Profession: A Handbook of Policy and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dirks, A. L. (2009): Konstruktivista pedagógia, kritikai gondolkodás és a tekintély szerepe. In: „Konstruktív” Dráma. Színház és Pedagógia. Elméleti és módszertani füzetek. Káva Kulturális Műhely, anBlokK Egyesület, Budapest.
- Edwards, A. – Mitton, T. (2007): Looking toward: rethinking professional learning through partnership arrangements in Initial Teacher Education. *Oxford Review of Education*, Vol. 33/4. 503–519. p.
- Edwards, A. és mtsai (2009): *Improving Inter-professional Collaborations. Multy-agency working for children's wellbeing*. Routledge, London, New York.
- Engeström, Y. (2001): Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. p.
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: What are they and why are they important? *Issues About Change*, 6/1., Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. 1–8. p.
- Lave, J. – Wenger, E. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lieberman, A. (1995): Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan* (April), 591–596. p.
- Lieberman, A. – McLaughlin, M. W. (1992): Networks for Educational Change: Powerful and Problematic. *Phi Delta Kappan*, Vol. 73/9. 673–677. p.

- Lieberman, A. – Miller, L. (2008): *Teachers in Professional Communities. Improving Teaching and Learning*. Teachers College Press, New York & London.
- Little, Judith Warren (1992). Teacher development and educational policy. In: M. Fullan, & A. Hargreaves, *Teacher development and educational change*. London and Washington: Falmer Press. 170–193. p.
- Moir, Ellen – Hanson, Susan (2008): The New Teacher Center Forum: Developing a Community of Practice. In: Lieberman, Ann – Miller, Lynne (2008) (eds.) *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning*. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, New York, London, 61–72. p.
- Molnár Pál – Kárpáti Andrea (2009): Az együttműködő tanulás támogatása az oktatási informatika eszközeivel: MapIt vitatérkép. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 48–60. p.
- Samaras, A. P. – Freese, A. R. – Kosnik, C.– Beck C. (eds.) (2008): *Learning Communities in Practice*. Dordrecht: Springer Press.
- Scardamalia, M. – Bereiter, C. (1994): Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3. 265–283. p.
- Scardamalia, M., – Bereiter, C. (2003): Knowledge Building. In: *Encyclopedia of Education*. (2nd ed., pp. 1370–1373). New York: Macmillan Reference, USA
- Schechter, C. (2010): Success as Leverage for Professional Learning Community: Exploring an Alternative perspective for School Improvement Process. In: *Teachers College Record* 112/1. 182–224. p.
- Senge, Peter M. (1990): *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday Currency.
- Tomka János (2009): *A megosztott tudás hatalom*. Harmat, Budapest.
- Wenger, E. (1998): *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press, Cambridge, New York, Melbourne.

Ozsváth Judit

„Szerelem a javából, ami a munkám során végig fog kísérni” Beszélgetés Rusz Csilla nagyváradi drámapedagógussal

Főképpen mosolyogva látni őt. Olyan ember, akinek jó az „erőterében” lenni. Az idei nagyváradi Országos Drámapedagógiai Napokon is mindenkire volt ideje – türelmesen, kedvesen figyelt, beszélt és tett azért, hogy minden rendjén legyen, és senki se zökkenjen ki az ilyen helyen megszokott szeretetteljes hangulatból. Rusz Csilla nagyváradi tanítónő azon kevesek egyike, akik országhatáron belül és kívül is elismert drámapedagógusnak számítanak. Az említett rendezvény után „drámás” kérdésekről ültünk le beszélgetni.

Ozsváth Judit: Ez itt most egy „forró szék”. Kérlek, „foglalj helyet” benne, és mutasd be az olvasóknak Rusz Csillát!

Rusz Csilla: Tanító, 25 éve tanít. Szereti az embert, a kicsit is, a nagyot is.

O. J.: A hazai szakmabéliek közül sokan elsősre a drámapedagógiát társítják a nevedhez. Mikor és hogyan talákoztál ezzel az alternatív módszerrel?

R. Cs.: Tizenhat évvel ezelőtt először a nővéremtől hallottam a drámapedagógiáról, ő színházrendező. Adott egy Gabnai-könyvet a kezembe, s azt mondta, ebbe bele fogsz szeretni, ez kell neked. Igaza volt. Aztán közösen írtunk egy szakmai anyagot *Alternatív módszer az oktatásban (Mi a drámapedagógia?)* címmel. Beneveztünk egy pályázati versenyre vele, s nyertünk is. De a gyakorlatban még csak alig-alig használtam.

Emberként közel állnak hozzám az előadóművészetek, de mondhatnám, a művészetek úgy általában, ezt nem tudtam levetkőzni tanítóskodásom alatt sem, ösztönből tettem olyasmit, amit később tanítottak a mestereim nekem.

Tizennégy évvel ezelőtt talákoztam igazi mesteremmel, Kovács Andrásné, Rozika nénivel. Nagyon örülök, hogy ő volt az első szakember, akitől a drámapedagógiát tanultam. Éveken keresztül tanfolyamain az élményközpontú tanításra helyezte a hangsúlyt, a gyakorlatra – csak játszottunk, sírtunk és neveltünk, katarktikus élményeim voltak, színház volt minden foglalkozása. Ő indított el ezen a pályán.

O. J.: A találkozásból közben „szerelem” lett, ami – ha jól érzékelem – semmit sem veszít az intenzitásából. Mi ennek az oka?

R. Cs.: Szerelem a javából, ami a munkám során végig fog kísérni. Tanítójelöltként, kezdő tanítóként is éreztem, hogy a módszertankönyvekből, a didaktikából hiányzik valami. Kevés. Kell lennie egy olyan módszernek, ami tanítható is, s amitől egy óra érzelmeket fejleszt, személyiséget s lelket is. Tizennyolc évesen azt hittem, a legfontosabb az, hogy a gyerek tudjon szorozni, mikorra a

tanterv előírja. Ma már tudom, nem ez a legfontosabb. Olyan eszközt kaptam a drámától, ami megszépíti a tanítást, ami élénkíti a napjaimat, ami közelebb visz a gyerekekhez, ami kiírja a monotonitást, aminek segítségével tudok élményszinten tanítani, s ami segít abban, hogy fejlődjön a kreativitásom, a humorom, s különböző készségeim, képességeim. Nőtt a türelmem, igazságérzetem, ismeretátadási képességem, találékonyságom, s a szuggesztív erőm is. A drámapedagógia segített nekem abban, hogy a saját személyiségem is fejlődjön.

A pedagógus elsődleges munkaeszköze a saját személyisége – amit tesz, mond, képvisel, az mind a személyiségén átszűrődve jut el tanítványaihoz –, szükség van tehát saját személyiségem „csiszolására” is.

O. J.: Kiket tekintesz mestereidnek ezen az úton? Milyen útravalókat csomagoltak ők neked?

R. Cs.: Első mesterem nevét már megemlítettem, Rozika néni után sorakoztak a többiek: Előd Nóra, Achs Károly, Török László (Dafti), Kiss Tibor, Hollós József, Kunné Darók Anikó, Zalavári András, Fodor Mihály. Nagyon sok drámás kollégától tanultam még, olykor egyszeri találkozások alkalmával is. E módszer nem tanulható meg 60 vagy 120 óra alatt, szerintem ez az a módszer, melyet egy egész pályán át kell tanulni. Talán ezt az útravalót kaptam mestereimtől.

O. J.: Milyen módon alkalmazod a drámát iskolai munkád során? Hogyan fogadják a gyerekek?

R. Cs.: Heti egy órában van drámaóra mint választott tantárgy, de egy drámás tanítónéni minden óráját átszövi a „dráma” szelleme, legyen az matek- vagy anyanyelvóra. A gyerekek vevők a színház eszközeivel történő tanításra. A hatéves a képzelet, a „mintha” világában otthon van, az a sajátja, ezt kellene megőriznünk az iskolában.

Amúgy azt gondolom, nem mindenki kezében működik a drámapedagógia. Alkati, lelki, emberi és szakmai egymásra találás szükséges ahhoz, hogy ez a módszer a pedagógus kezében jól működjön.

O. J.: Miben lesznek mások azok a gyerekek, akiket a drámapedagógia eszközeivel (is) nevelnek?

R. Cs.: Hát nem biztos, hogy az évvégi felmérőjük lesz jobb tőle. De ez sem kizárt. Szerető és szerethető emberkéek lesznek. Elfogadják társaikat, féltik az elesetteket. Beszélgetnek egymással! Nagy szó! És tudnak is beszélgetni. Mernek kérdezni és mosolyogva felelni. Megérintenek, s elfogadják egymás érintését is. Nagyokat kacagnak. Kitaróak a munkában. Nem félnek a „színpadtól”, örömforrás a szereplés. Tudnak mesét hallgatni, tudnak játszani, tudnak a hallgatóság számára élvezhetően olvasni.

Minden gyerek viselkedésében látható, hogy elfogadja és vállalja önmagát (külsőjét, alkatát, gondolatait, érzelmeit, véleményét, szándékát, tetteit). Csökken mind az önmaguk túlértékelése, mind a kisebbrendűségi érzésből fakadó gátlás. Fejlődik önuralmuk, önfegyelmük, jobban figyelnek a külső és belső környezetükre. A drámajátékok során nő testi, térbeli biztonságuk, esztétikai érzékenységük, kezelni és elviselni tudják a konfliktusokat, kulturáltabbá válik vitakészségük, kedvezőbben alakul ki társas kapcsolatuk, toleráns magatartásuk, empatikus készségük.

Nagy szavak ezek, talán ha filmeznénk, hogy hogyan válik egy frusztrált, szorongó, halk szavú kislányból igazi mesemondó, aki versenyekre jár, ha lát-nánk az enyhén szellemi fogyatékos gyereket, miként terelgetik a színpadon társai, hogy megtalálja helyét, de ez a közönség számára észrevétlen legyen... Ha látnák, a játsszók hogyan fogadják el önként az együttműködés szabályait, hogy kedvvel, örömmel, alkotóként, aktívan vesznek részt a drámaórákon... Sem tesztekkel, sem felmérőkkel nem mérhetőek azok a pozitív változások, melyek sok-sok drámaóra során következnek be a gyermekek viselkedésében, személyiségük fejlődésében, társas kapcsolataikban.

Itt a szülő és a tanító a mérő, felmérő és látó, nem a „tanfelügyelő”.

O. J.: Azon túl, hogy személyesen elköteleződöttél emellett az alternatív módszer mellett, Nagyváradon drámapedagógiai műhelyt is létrehoztál. Ez sem a tegnap történt... Kérlek, beszélj ennek történetéről, céljairól, működési formájáról, „eredményeiről”!

R. Cs.: Tizenöt évvel ezelőtt hazajöttem egy szovátai drámapedagógiai képzésről, melyet Kovács Andrásné tartott. Akkor ösztönből éreztem, hogy alkalmazott módszereim megerősödhetnének szakmaisággal, ha a drámában elmélyülök. Hinteni akartam a „magot”, népszerűsíteni, tudatni kollégáimmal, hogy van egy „csodaszer”. Nem akarom misztifikálni a drámapedagógiát, de meggyőződésem, hogy csodákra képes. Egy városi pedagógiai kör alkalmával tartottam egy élménybeszámolót, s felmértem, lenne-e érdeklődés a drámapedagógiai iránt. Száz emberből 80-at érdekelt. Rögtön hozzáláttam a szervezéshez. Évente három-négy tanfolyamot szerveztem, s egyszer csak azt láttam, hogy vannak, akik mellém álltak, segítenek a szervezésben, akiket ugyanúgy érdekel e módszer, akárcsak engem, s szívügyüknek tekintik, hogy szórjuk a „magot”. A műhely önszerveződéses alapon működött. Volt, hogy havonta találkoztunk, bemutató foglalkozásokat tartottunk egymásnak, melyeket szakmai értékelők követtek, aztán a műhely városi, megyei, majd országos tanfolyamok szervezésébe kezdett. Nincs mögöttünk bejegyzett civil egyesület (mindig hanyagoltuk), nincs intézmény sem mögöttünk, de elértük, hogy a Bihar

Megyei Pedagógus Ház, valamint a Hargita Megyei Apáczai Pedagógus Ház felterjessze a programjai közé a drámaképzést.

A Nagyváradi Drámapékhely egy önkéntes pedagógusokból álló műhely. Alaptagjai: Bárdi Márta, Kovács Ildikó, Nagy Ágota, Kubola Anikó és jómagam. Valójában magánjellegű minden nagyváradi „találkozó”, a hallgatók csekély önköltséggel támogatják egy-egy tanfolyam megszervezését, melyből a terebért, előadók étkeztetését, esetleg aprócska protokoll ajándékát biztosítjuk. Előadóinknak legtöbbször csak otthonainkban tudunk szállást biztosítani, de előfordult az is, hogy a minisztérium továbbképzési programjában szerepelt a drámaképzés, s ekkor már minden hivatalosan működött. 2008-ban volt ez így. Az RMPSZ és a BMPSZ az utóbbi években mindig a támogatóink között van, s állandó támogatónk a Magyar Drámapedagógiai Társaság is.

O. J.: Milyen rálátásod van a hazai drámapedagógiai tevékenységekre? Bátran nyúlnak-e a módszerhez a pedagógusok? Működnek-e máshol is drámás műhelyek?

R. Cs.: Tudomásom szerint még a kezdetekben talán Sepsiszentgyörgyön volt drámapékhely, de már több mint tíz éve csak a nagyváradi ról tudok. Képzéseket tartani már több helyen voltam Szatmár, Kolozs, Szilágy, Hargita, Kovászna, Bihar megyében. Ezeket mindig lelkesedéssel fogadják a pedagógusok. Óráikon alkalmazzák is a gyakorlatokat, játékokat, a megtorpanás akkor történik, amikor a tanítási drámával találkoznak, s meglátják, hogy mi az élményszerű tanítási módszer lényege. Minél többet tudsz róla, annál inkább megtorpanasz: hú, ez ennyire bonyolult! Ezen túl kell lépni, s akkor már működni fog.

Bihar megyében kb. 300 pedagógust tudunk megfertőzni ezzel a módszerrel, abból legalább 100-an beépítik tanóráikba. Zömében tanítók jelentkeznek a tanfolyamainkra: kb. kétharmad a tanító, egyharmad a tanár és óvónő együtt. Vannak alaptagok, akik minden tanfolyamon jelen vannak, különböző magyarországi drámás rendezvényeken is részt vesznek. Egy-egy helyi szinten megszervezett tanfolyamra legkevesebb huszonöten, legtöbbször hatvanan jelentkeztek, az országos találkozókon körülbelül százan jelennek meg. Mindig túljelentkezés van, még sohasem küzdöttünk résztvevő hiánnyal.

O. J.: Milyen módon tartják egymással a kapcsolatot a drámapedagógiát művelő hazai pedagógusok?

R. Cs.: Egyetlen lehetőség erre a Nagyváradi Országos Drámapedagógia Napok alkalmával adódik.

O. J.: Az Országos Drámapedagógiai Napok szervezésének ötlete is a te személyedhez kötődik. Nagyváradon több alkalommal volt ilyen rendezvény,

melyre sokan eljöttek az ország minden részéről. Milyen célt tűznek maguk elé ezek az alkalmak?

R. Cs.: Amikor még csak izlelgettük a drámapedagógiát, aradi, sepsiszentgyörgyi, székelyudvarhelyi pedagógusokból létrejött egy „mag”, mely elhatározta, hogy megalapítja a Romániai Magyar Drámapedagógiai Társaságot. Az aradi Matekovics Mária volt az elnöke, ő jegyeztette be a társaságot, én az egyik alelnök voltam. Működött is négy évig. Ez a társaság azzal a céllal jött létre, hogy egybefogja az ország különböző részein dolgozó „drámásokat”. Mikor felbomlott, jött az az ötlet, hogy folytassuk a munkát úgy, hogy évente legalább egy országos méretű rendezvényt szervezzünk meg. Azóta is folytatjuk.

Cél? A szakmai fejlődésen, újabb és újabb információkhoz jutáson túl cél az is, hogy tanfolyamainkon energiával, lendülettel, lelkesedéssel és humorral töltődjenek fel a pedagógusok. Mindig erősít minket a nagy érdeklődés, az ad erőt, hogy folytassuk ezt a munkát. Ugyanígy a visszajelzések is. Egyet hadd meséljek el. Arad megyéből érkezett egy kollégánk, aki árva gyerekekkel dolgozik nap mint nap. Hogy milyen az ő munkája, azt csak ő tudja, mi „elkényeztetett” pedagógusok legfeljebb csak sejtjük. A háromnapos tanfolyamunk után azt írta: „azt hittem három hetes szabadság után vagyok, ahol testem, lelkem és szellemem is táplálták”. Egy ilyen visszajelzéstől évekig tudok lelkesen dolgozni, annyi erőt ad.

O. J.: Milyen elvárásokkal érkeznek a programra és milyen visszajelzéseket adnak utólag a résztvevők?

R. Cs.: Mindig sok-sok gyakorlatot, játékot, bemutatóórát várnak. A drámapedagógiában először a gyakorlatokkal ismerkedik meg a résztvevő, a megtapasztalás után jön az elméleti anyag. Ettől is izgalmas. Az agyat nem elég táplálni, az érzelmekre kell hatni, úgy a felnőttképzésben, mint az iskolában.

A visszajelzéseket sokáig gyűjtöttem, olyanok voltak, hogy csüggedő napjaimon néha elővettem, s megint szárnyra keltem tőlük. Vajon nagyképpen hangzik, ha azt mondom, hogy zömében pozitív visszajelzéseket kaptunk ezidáig?!...

O. J.: Az idei találkozó több mint száz résztvevőt vonzott Nagyváradra. Kérlek, beszélj el ennek a programnak a „történetét”!

R. Cs.: Összeül az öttagú „bizottság”. Beszélgetés:

- Megcsináljuk?
- Nincs rá pénz.
- Úgy, mint régen, pénz nélkül.
- Próbáljuk meg.
- Belevágunk?
- Kit hívjunk meg?

- Kit szerettél meg legutóbb?
- Tegy Tibit.
- S ki legyen még?
- Rozika, Nóra, Kiss Tibi s az asszonykája és Kunné Ani.
- Ők barátok, pénz nélkül is tanítanak, s Tegy Tibi?
- Megkérdezzük...szerintem Rozika-tanítvány, mi „fajánk”.
- Ki, hol alszik?
- Nálam négyen.
- Nálam is négyen. Elküldöd a családodat?
- Persze. Nem lázadnak, már megint dráma?
- Megértőek.
- Nálam bárki, ahány maradt.
- Hány csoport legyen?
- Elég kettő.
- És ha több lesz? Nem utasítunk vissza senkit.
- Hol tartsuk meg?
- Ahová befogadnak.
- És a menü? Majd egyeztetek még az önkéntes szülőkkal.
- Nem mész ezzel a szülők agyára?
- Megkérem, legyen ez a segítség nőnap, év végi ajándék, ha szeretnek.
- Ez zsarolás?
- Ez az ára, ha hozzám jár a fia, lánya.
- Ugye, milyen egyszerű?

O. J.: Az az idei Országos Drámapedagógiai Napokon is megmutatkozott, hogy a „drámás” világ afféle nagy családként funkcionál. Teljesen elmosódtak a határok a résztvevők között: életkortól, ilyen (vagy más) irányú képzettségtől, iskolai státusztól függetlenül közvetlenül, segítőkészen, szeretettel viszonyultak egymáshoz a jelenlévők. Bár egy ilyen kaliberű rendezvény alaposan stresszelhette volna a szervezőket, ennek sehol sem látszott nyoma. Osztályod gyermekeinek szülei is úgy vettek részt a háttérmunkákban, mintha csak otthoni családjukat segítenék. Hogyan csináljátok? Avass be a „titkokba”!

R. Cs.: Hadd őrizzem meg e titkot. Mégis annyit elárulok: a szeretetről, a segítségadásról, a barátságról nem beszélni kell, éreztetni!

O. J.: Jól látszott, hogy a hat neves magyarországi szakember is egészen otthon érezte magát a programon. Jól érzékelem, hogy az „élmény” számukra is fontosabb volt, mint – például – a munkájukért nyújtandó/nyújtott anyagi juttatás? Ki mit hozott Váradra? Mit tudsz arról, hogy ők milyen tervekkel, gondolatokkal érkeztek, és milyen tapasztalatokkal, benyomásokkal távoztak?

R. Cs.: Ha erre a kérdésre érdemben válaszolnék, akkor egy könyvet is lehetne írni, hiszen a hat előadó munkássága külön egy-egy fejezet. Azokról, akik már régebről járnak hozzánk tudom (Kovács Andrásné, Előd Nóra, Kiss Tibor, Kovács Éva, Kunné Anikó), hogy azért szeretnek hozzánk jönni, mert felvillanyozza őket az a lelkesedés, tudásszomj, amit itt találnak. Kreatívknak tartják a hazai pedagógusokat, gazdagabb az érzelmi világunk is, mondják. Tegyi Tibor először volt nálunk, de amint hazaért, ő ezt írta: „Minden elismerésem a Tied és azoké az embereké, akik melletted állnak. A dráma lényegét valószínűleg meg a munkáttal.”

Mindig az előadóra bízom, mit hozzanak, ritkán azért vannak kéréseink. Ilyen módon azt hiszem, mindenki azt hozza, ami a szíve csücske, s akkor ő maga is alig várja, hogy azt „letaníthassa”. Azért arra oda szoktunk figyelni, hogy valaki elmélettel is készüljön, s hogy a dráma különböző területeit öleljük fel.

O. J.: Milyen „tanulságok”, ötletek, tervek fogalmazódtak meg benned az idei rendezvény lejárta után?

R. Cs.: Sok a száz ember egy helyen, egy épületben, bár ennek is volt várársa. Jövőre újra megpróbálom megszervezni, akár zsíros kenyérral.

O. J.: Ezek a találkozók képzési alkalmak is egyben, bár a drámapedagógiában való elmélyüléshez, annak elsajátításához hosszabb időre van szükség. Milyen képzési lehetőségek állnak rendelkezésre az ilyen irányban érdeklődő pedagógusoknak? Hogyan juthat el valaki a módszer alapos birtoklásáig?

R. Cs.: Tanulni lehet. Én sem itthon tanultam meg mindent. Pénzt, időt, energiát nem sajnálva el kell járni különböző magyarországi képzésekre, s itthon kihasználni, ha akad ilyen lehetőség. Ha egy városban, megyében akadnak drámapedagógia iránt érdeklődők, összeállnak, és megszerveznek egy képzést, előadókat hívnak. Ha bevezetik a pedagógusképzés programjába, akkor készen kapják, ám 20–30–60 óra nem elég. A Magyar Drámapedagógiai Társaság, a mi műhelyünk nyitott arra, hogy segítsen az érdeklődőknek. (Legfeljebb pontot nem érő papírost kapnak a képzésről, de hát aki tudni akar, s nem papírt kér...)

O. J.: Milyen közelebbi-távolabbi „drámás” vágyaid, terveid vannak?

R. Cs.: Képeszkodom ebbe a „szerelembe”, mert egészségesen tart lelkiileg, szellemileg, mentálisan, s még testileg is. Ha külsőleg öregszen is, de 63 éves koromig kisgyerekek közt maradhatok, akkor valami bennem fiatal kell hogy maradjon. Tehát júniusban „szaladok” is egy budapesti mesterkurzusra. Aztán hintem tovább a magot...

Ciavoiné Létai Andrea Hajnalka

A népi kultúra az elemi oktatásban

Az óvodás és kisiskolás korú gyermekek személyiségének fő motívuma a játékoság, az érzelmi indíttatás. Elsősorban érzelmeiken keresztül közelítik meg a világot.

A gyermekeknek, különösen vidéken, még 50–60 éve is lehetőségük volt belenőni a népi kultúrába. A játékokat, mondókákat, népdalokat, néptáncot, népszokásokat, a hagyományokat nem direkt módon, szakemberektől, pedagógusoktól tanulták, hanem közösségük mindennapjaiban éltek, ismerték meg. Ez egyfajta természetességet, megfelelő időt, érést, ugyanakkor komoly erőt jelentett számukra a tanulási folyamatokban.

A népi játékok segítették a gyermeket önmaga fizikai és szellemi lehetőségeit, korlátait megismerni, környezetének kincseit felfedezni, érzelmeit, indulatát kifejezni, helyes mederbe terelni. Egyengették a közösségbe való beilleszkedést, az alkalmazkodást, a felnőtt világra való felkészülést.

Kodály Visszatekintés című művéből idézünk: „Minden énekelt hang a mai iskolából jóformán száműzött Múzsáknak készít szállást a gyermek lelkében. A gyermek ösztönszerű, természetes nyelve a dal, s minél fiatalabb, annál inkább kívánja mellé a mozgást. A mai iskolának egyik fő baja, hogy nem engedi eleget énekelni és mozogni a gyermeket. A zene és a mozgás szerves kapcsolata: énekes játék a szabad ég alatt, ősidők óta a gyermek életének legfőbb öröme.

Ez ősi játékok fenntartása elsőrendű kulturális és nemzeti érdek. Egrészt valóságos tárházai a tudat alatti magyarságnak. Tudat alatti elemeknek eddig alig méltatott, nagy szerepe van a nemzeti jelleg kialakulásában. Aki nem játszott a gyermekkorában e játékokat, annyival is kevésbé magyar. Benne a nemzethez tartozás sokágú, bonyolult érzése feltétlenül szegényesebb, hiányosabb. Egy csomó jellegzetesen magyar testmozdulat, szólás-, hanglejtésforma, dallam: kimaradt lelki életének építőanyagából. A nevelésnek oda kell törekednie, hogy ez a szó: „magyar vagyok”, minél gazdagabb tartalmat, minél több életet, színt jelentsen mindenkinek egyénileg is, különben vajmi könnyen üres frázissá szárad.

Másrészt nagy e játékok tisztán emberi értéke is: fokozzák a társas érzést, életörömet. A mai gyermek koravénisége ellen nincs jobb orvosság. Nálunk már az óvodából kinőtt gyermek sem igen tartja magához valónak a játékot. Ezt ne hagyjuk annyiban. Bátorítsuk fel a nagyobbakat is: ne restelljék, ha kedvük telik benne. Minél hosszabb a gyermekkor, annál harmonikusabb és boldogabb lesz a felnőtt élete.”

A ma gyermekének ugyanúgy szüksége van a játékra, mint 50, 100 vagy 300 éve. Nekem, pedagógusnak pedig erkölcsi kötelességem nemcsak a tanórán, de azokon kívül is hasznosítani a népi kultúra elemeit, hiszen a játékokon keresztül ismeri meg önmagát, majd fedezi fel a világot. Mondhatom úgy is, hogy kellő odatekintéssel interaktív módszerré lényegülhet kezemben és diákom életében, akinek szüksége van egyéni fejlődése szempontjából, hogy testtudata kialakuljon, mert megismerve saját testét, képes eleinte szűkebb, majd tágabb környezetében helyesen tájékozódni. Később ez elengedhetetlen az írás-olvasás tanulásának folyamatában. A játékokkal gyermekeink tudását, ismereteit bővíthetjük, valamint ráirányíthatjuk a figyelmüket népi kultúránk más területeire, a falu építészetére, mesterségeire, viseleteire, szokásaira, költészetére, énekeire, táncaira. De szüksége van a közösségbe való beilleszkedés, alkalmazkodás, szocializálódás folyamatában is. A játékokon keresztül kipróbálhatja önmagát, fizikai és szellemi képességeit, határait. Felfedezheti, hogy miben ügyes, miben értékes, miben tűnhet ki, miként vívhatja ki közössége elismerését. De megtanulja más ügyességét, leleményességét is értékelni, tisztelni. Az életfenn tartó ösztönökön túl a játékok révén alakul ki kötődése előbb szűk környezetéhez, a családtagokhoz, majd tágabb környezetéhez, rokonokhoz, szomszédokhoz, barátokhoz, közösségéhez. A játékokon keresztül ismeri meg a rokon-szenv-ellenszenv, az összetartozás-kirekesztés, barátság-ellenségesség, a szeretet-gyűlölet érzéseit, tapasztalja meg a győztes-vesztes szerepeket, és megtanulhatja érzelmeit pontosan kifejezni, érzelmi kitöréseit, indulatait a közösség által elfogadott mederbe terelni. Így fokozatosan megismeri a közösséghez tartozó szabályokat, kialakul szabálytudata, majd felelősségérzete.

Gyermekeink csak nagyon kis mértékben ismerhetik, kedvelhetik meg a magyar népi játékokat, mondókákat. A mai édesanyák, édesapák már nem abban a szellemben nőttek fel, ahol a „dédik”, nagymamák, nagypapák, nagyobb testvérek három-négy éves korig szoros családi környezetben, sok mondókával, játékkal, énekkel tanították, szórakoztatták, felügyelték a kis jövevényt, így alig párat ismernek abból a hatalmas játéktárból, ami közös kincsünk kellene hogy legyen. Az óvodában az, aki vegyes korcsoportú közösségbe kerül, még megfigyelheti a nálánál idősebb korosztályt, de az iskolai rendszer semmiképpen nem biztosítja, hogy a gyermekek egymástól vegyenek át szokásokat, tanuljanak játékokat, és fokról fokra váljanak a kultúra részeseivé. Az én felelősségem tehát, hogy milyen értékeket és hogyan viszem be a gyermekek hétköznapi életébe, különösen a mai fogyasztói társadalom nagy információáradatának viharában.

Élőzenés táncfoglalkozásaink szerves része a népi játék. Egyrészt, mert a gyermekek elemi tevékenységeihez, szükségleteihez hozzátartozik, másrészt, mert a magyar néptánc elemeinek csírái lelhetőek fel bennük, és így jól segítenek

előkészíteni és megalapozni a táncos mozgást. A játék, túl azon, hogy milyen nevelési és fejlesztési célokat szolgál, olyan bensőséges hangulatot alakít ki a foglalkozások során, ami állandóan fenntartja a gyermekek érdeklődését, figyelmét, lelkesedését. A játékok kiválasztása egy-egy téma jegyében történik, amit az iskolai év folyamatához igazítunk. Egy téma köré gyűjtött játékfűzér még inkább motiválja a gyermekeket, jobban fenntartja érdeklődésüket, nagyobb esztétikai élményt biztosít számukra. Első és második osztályban több játékot viszünk a foglalkozások anyagába, harmadik és negyedik osztályban kicsit a tánc felé tolódik a hangsúly, de a népi játék ott is jelen van minden alkalommal.

Pillantsunk be le például az *április hónap* „játékos” kínálatába, amikor még a természet megújulásában gyönyörködve virágos, zöldágas, katicás, gólyás, békás játékokat játszunk: „*Febér liliomszál, édes liliomszál...*” (Lázár Katalin: *Gyertek, gyertek játszani*. II. 86. p.), „*Hej tulipán, tulipán...*” (Jánosi Sándor: *Játsszunk táncot!* 53. p.), „*Bújj, bújj, zöld ág...*” (*Gyermekjátékok: Hévízgyörk* 79. p.), vagy a következők: „*Beültettem kis kertemet...*”, „*Katalinka szállj el...*”, „*Katica, szállj el, török van a nádasban...*”, „*Gólya, gólya, gilice...*”, „*Gólya, gilice, kendervágó vadréce...*” (Lázár Katalin: *Gyertek, gyertek játszani* II. 105. p.), „*Volt-e itt az úr...*” (Jánosi Sándor: *Játsszunk táncot!* 56. p.), „*Boglya tetején áll egy gólya...*”.

Szent György napja, hasonlóan a Szent Mihály-naphoz, nevezetes napnak számított a vidéki életben. A juhászok ekkor hajtották ismét ki a nyáját a legelőkre, s ott tartották egészen őszig, Szent Mihály napjáig. A témából adódik, hogy ismét visszatérünk a bárányos-farkasos játékokhoz, juhászénekekhez. Ebben az időszakban már egyre többet játszunk a szabadban, füves udvaron, ami teret enged a fogócskáknak, kidobós játékoknak: zenés farkasos-bárányos játék (melynek lényege, hogy a bárányok párban, kis körökben a pásztor muzsikájára táncolnak, de amikor hirtelen elalszik a pásztor, megáll a zene, a bárányoknak kővé kell dermedniük, mert aki nem áll meg és válik mozdulatlaná, azt a bokorból leselkedő farkas elviszi, azaz kiesik a játékból), pásztoros kidobós játék, kucsmalopó játék.

„Akinek számára a népdalkincs nem holt múzeum, hanem élő, csak fejlődésben megakasztott kultúra, az a folytonos fejlődés izgalmával forgatja még az igénytelen dallamokat is. Pezsgő élet van bennük, a gyermeki képzelet, találékonyság ezer alakba öltöztet néhány egyszerű alapformát.” (Kodály Zoltán)

A gyermekek játékvilága analógiát mutat a felnőttek világával, így teljes átéléssel és komolysággal élük meg a játékaikat. Ezt tiszteletben tartva és megértve a játékok nevelő és fejlesztő hatásának teljességét, nagy felelősség hárul arra, aki ezt a kincset, a „játszás tudományát” adja át gyermekek generációinak. Az oktató felelőssége, hogy minél hatékonyabban, pontos és szemléletes utasításokkal, érthetően és élvezetesen tanítsa meg a gyermekeket játszani. Azonosulnia kell a

gyermek lelkivilágával. Ez a folyamat csak akkor lesz hiteles, ha a gyermek megérzi, hogy az, aki meg akarja szerettetni vele a játékokat, az maga is szereti, tehát nem csak *eljátssza*, hanem valóban *játssza* vele a játékokat. Egyéniségnek kell lennie, mert a gyermekek fantáziáját kell magával ragadnia, és folyamatosan fenn kell tartania az érdeklődést, nyitottságot. A játék partnerviszonyt is feltételez az oktató részéről, ezért figyelmesnek és rugalmasnak kell lennie a gyermekek igényeire, érzékenynek kell lennie a konfliktushelyzetek felismerésére, megelőzésére, elsimítására. Az oktató modell, ezért harmóniában kell lennie a játékkal.

A magyar népi játékok sokasága a pedagógusnak biztosítja, hogy évről évre újíthatja, frissítheti, bővítheti az éves témák anyagát, ettől marad a tanítás is friss, vonzó és élvezetes. Az évek során össze fog gyűlni számára egy olyan játéktanyag, amely már hozzá tartozik, és amelyből bármely helyzetben, a helyzetet felismerve azonnal elő tud venni egy-egy megfelelően kedves játékot a „kincses ládikóból”.

Végezetül Kodály szavait bocsátom elmélkedésre, melyeket a *Visszatekintés* című könyvében jegyez:

„Valamikor minden nép, a magyar nem is olyan rég, tagozatlan egység volt. Még a társadalmi rétegek szaporodása sem jelentett kultúrában nagyobb elkülönböződést. Nálunk még háromszáz éve ugyanaz a dal zengett várban és kunyhóban. Azóta a vár rombadőlt; ha áll, lakója idegen, vagy hűtlen lett a magyar dalhoz. Megőrizte a régi kincseket, díszruhákat, fegyvereket. A dalt abba hagyta. A kunyhó hű maradt, megőrizte a régi kincs értékesebb felét: a lélek ősi bútorzatát.”

„Mint egy nagy gyűjtőmedencébe, ezer év alatt sok patak folyt bele. Nincs a magyarságnak az a rétege, annak egy élménye, hogy ne hagyott volna nyomot benne. Ezért: az egész magyarság lelkének tükre.”

„Műveltség annyi, mint idegenség, magyarság annyi, mint műveletlenség. Súlyos történeti okai vannak ennek, s a magyar művelődéstörténet egyik legfontosabb fejezete az lesz, amely e két ellentétes réteg egybeolvadásáról számolhat be.”

„Régóta és sokat hirdettem már, hogy kellene a gyermeki lelket a magyar zenei ősfenomén anyatejével táplálni, hogyan kellene benne a magyar észjárást felépíteni és megerősíteni.”

Hagyományaink erőt adó áldására ma talán inkább szükség van, mint valaha.

Zárásként még egy fontos gondolat: a népművészet művészet, ezért oktatása művészi igényeket támaszt.

Bibliográfia

- Baka Judit: *Ki játszik ilyet? Iskolai és népi játékok*. Kolozsvár, 2008, Ábel Kiadó.
- Bakos József: *Mátyusföldi gyermekjátékok*. Budapest, 1953, Akadémiai Kiadó.
- Bartók Béla–Kodály Zoltán (szerk.): *Magyar Népzene Tára*. I. Gyermekjátékok. Budapest, 1951, Akadémiai Kiadó.
- Borsai I.–Haider E.–Kovács Á.: *Bújj, bújj, zöldág (népi gyermekjátékok)*. Budapest, 1966, Móra Kiadó.
- Borsai Ilona: *Magyar népi gyermekjátékok és mondókák (oktatási segédanyag)*. Budapest, 1980, Népművelési Intézet.
- Demeter Júlia (szerk.): *Iskoladrámák. A magyar dráma gyöngyszemei*. Budapest, 1995, Unikornis Kiadó.
- Dömötör Tekla: *Naptári ünnepek – népi színjátás*. Budapest, 1979.
- Faragó József, Fábíán Imre (szerk.): *Bihari gyermekmondókák*. Nagyvárad, 2004, Literator Könyvkiadó.
- Gazda Klára–Keszeg Vilmos–Pozsony Ferenc–Tánczos Vilmos (összeállít.): *Szöveggyűjtemény a Magyar népi kultúra című tankönyvhöz*. Kolozsvár, 2008, Ábel Kiadó.
- Gönczö Ferencné: *Játékgyűjtemény*. Debrecen, 2008, Tóth Könyvkereskedés és Kiadó.
- Hajdú Gyula: *Magyar népi gyermekjátékok gyűjteménye*. Budapest, 1971, Sport.
- Hintalan László: *Aranyalma – Játékbagyomány*. Budapest, 2000, Fővárosi Pedagógiai Intézet.
- Hoppál Mihály: Hagyomány – értékrend – identitás. In: *Folklor és közösség*. Budapest, 1998, Széphalom Könyvműhely.
- Igaz Mária: Énekes-táncos gyermekjátékaink szövege, cselekménye, térformája és mozgása. In: *Magyar népi gyermekjátékok*. Ének-zene szakköri füzetek 2. Budapest, 1980.
- Jánosi Sándor: *Játsszunk táncot!* Budapest, 1980, Népművelési Propaganda Iroda.
- Lajtha László–Molnár Imre: *Játékország*. Budapest, 1990, Egyetemi Nyomda.
- Lázár Katalin: *Gyertek, gyertek játszani II.* – Játékközlés: Dunántúl. Budapest, 2004, Eötvös József Könyvkiadó.
- Kapros Mária: A születés és kisgyermekkor szokásai. In: Hoppál Mihály (szerk.): *Magyar Néprajz VII. Népszokás, néphit, népi vallásosság*. Budapest, 1990.
- Karlócai Kelemen Marianne: *Kisgyermekek játékoskönyve*. Budapest, 1976, Medicina Könyvkiadó.

- Kerényi György: *Gyermekjátékdalok*. Zeneműkiadó, Budapest, 1957.
- Kerényi György: *Magyar Népzene Tára*. I. 1951.
- Keszeg Vilmos (szerk.): *Magyar népi kultúra. Alapfogalmak. Folklór. Anyagi kultúra*. Tankönyv. Második, javított kiadás. Kolozsvár, 2008, Ábel Kiadó.
- Kiss Áron: *Magyar gyermekjáték-gyűjtemény*. Budapest, 1984, Könyvértékesítő Vállalat.
- Kodály Zoltán: *Előszó – Gyermekjátékok* (A Magyar Népzene Tára I.), Budapest, 1951.
- Kodály Zoltán: *Zene az óvodában – Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. Budapest, 1964.
- Kósa László: *A magyar néprajz tudománytörténete*. Budapest, 2001, Osiris Kiadó.
- Kresz Mária: *A magyar gyermekjáték kutatás*. In: A Magyar Népkutatás Kézikönyve, II. 23., Budapest, 1948.
- Kresz Mária: *Egyedem, begyedem, kendertánc*. Budapest, 1980, Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó.
- Kresz Mária: *Húzzad, húzzad magadat*. Budapest, 1982, Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó.
- Lázár Katalin: *Népi játékok* (CD-ROM-melléklettel). Budapest, 1997, Planétás Kiadó.
- Martin György: *Magyar tánc típusok és táncdialektusok I–III*. Budapest, 1970–1972.
- Népi gyermekjátékok, mondókák. In: Dobszay László: *A magyar dal könyve*. Budapest, 1984.
- Pécsiné Ács Sarolta: *Népi gyermekjátékok Kalocsa környékén*. Kalocsa, 2002, Kalocsai Múzeumbarátok Köre.
- Pozsony Ferenc: *Erdélyi népszokások*. Néprajzi egyetemi jegyzetek 1. Kolozsvár, 2006, KJNT – BBTE Magyar Néprajz és Antropológia Tanszék.
- Sarina Simos: *Játszol velem?* Budapest, 1994, Ciceró Kft.
- Szapu Magda: *Gyermekjátékok*. Kaposvár, 1996, Somogy Megyei Múzeumok Igazgatósága.
- Tátrai Zsuzsanna: *Jeles napok – ünnepi szokások*. In: Dömötör Tekla (szerk.): Népszokások, néphit, népi vallásosság. *Magyar Néprajz VII.* Budapest, 1990, Akadémiai Kiadó.
- Tátrai Zsuzsanna–Karácsony Molnár Erika: *Jeles napok, ünnepi szokások*. Budapest, 1997, Planétás Kiadó.
- Tímár Sándor: *Néptáncnyelven*. Püski Kiadó.
- Túri György: *Játék – Tánc – Élet*. A világ befogadásának elérhetősége 9. Budapest, 2007, Kiadja a SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógustovábbképzési Kht.

- Ujváry Zoltán: *Dramatikus népszokások, népi színjátékok*. In: Hoppál Mihály (szerk.): *Magyar Néprajz VII*. Népszokás, néphit, népi vallásosság. Budapest, 1990.
- Volly István: *Népi játékok I–III*. Budapest, 1938, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Voigt Vilmos (szerk.): *A magyar folklór*. Egyetemi tankönyv. Budapest, 1998, Osiris Kiadó.

Farkas Varga Andrea

Drámajátékok hatása óvodások kommunikációs készségének fejlődésére

Az óvodás gyermeket általában érdekli a környezete, a világ, amelyben él. Vonzódik az újhoz, az ismeretlenhez, és mindennek részese akar lenni, de csak úgy tud boldog lenni és részt vállalni, ha minden az ő természetes módján, természetes tempójában zajlik. A drámapedagógia alkalmat ad arra, hogy együttesen – óvónő és óvodás gyermek – tudjunk tevékenykedni, lehetőséget ad önmagunk jobb megismerésére, képességeink felismerésére és továbbfejlesztésére, kellemes hangulat megteremtésére. Célunk mindezek kialakítása és fejlesztése. A drámajátékok segítségével, alkalmazásával részt szeretnénk vállalni a hat illetve hét éves, előkészítő csoportos gyermekek kommunikációs képességeinek a fejlesztésében. Célunk továbbá olyan helyzetet teremteni, olyan lehetőséget biztosítani a gyermekek számára, ahol az önértékelésre sor kerülhet annak érdekében, hogy az óvodások képessé váljanak saját eredményeik felismerésére, és azokat a dráma továbbfejlesztése során hasznosítani is tudják.

Tanulmányomban arra keresem a választ, hogyan befolyásolja a drámajáték a gyermek kommunikációs készségének fejlődését. Az előkészítő csoportos gyermekek fogalmi készletének a felmérését kommunikációs gyakorlatok segítségével oldottam meg, a kísérleti beavatkozást pedig drámajátékok segítségével valósítottam meg. A következő kommunikációs feladatokra figyeltem: fogalomalkotás, lehetséges szóváltozat felsorolása, fogalmak kapcsolódási pontjainak felismerése, kontextuális jelentés azonosítása, tárgyak jellemzőinek felismerése stb.

Beavatkozásomat egy hosszú programú óvodában végeztem, előkészítő csoportos gyermekekkel. A beavatkozást követően a 15 gyermeket visszahelyeztem a kontrollcsoportba. A kommunikációs készségek utófelmérésekor pozitív változást észleltem a gyermekek kommunikációs készséget illetően, továbbá elemeztem a kísérleti csoport, illetve a kontrollcsoport poszttesztje közötti különbséget a változók átlagértéke függvényében.

A csoporttal végzett beavatkozás bemutatása

<i>Tev.</i>	<i>Témakörök</i>	<i>Alkalmazott drámajátékok</i>
1.	Szabályok megbeszélése, ismerkedés	Válassz hozzád illő nevet! Névtanuló játék-alliterációval Kézfogással ismerkedés Lazító gyakorlat Alkotó rész: családrajz készítés
2.	Kapcsolatteremtés	Kapcsolódás Párválasztás szemmel Vezetés Kutatás és találkozás
3.	Koncentráció, kommunikációfejlesztő	Labdadobás: „Én mondom egyet, te mondd az ellenkező-jét!” (ellentétes értelmű szavak) Szívesen lennék..., Soha nem lennék... Jeruzsálem–Jerikó (koncentrációs játék) Jegyezd meg! Szigetek
4.	Érzékszervi felismerés, fejlesztés	Hallási gyakorlatok Rokonszenves hangforrás keresése Tapintási gyakorlat Látási gyakorlatok Lazító gyakorlat
5.	Arcunk, mint információhordozó, szemünk és mimikánk jelentősége	Még a szemed sem áll jól! Azonos érzések Ellentétes érzések Lazító gyakorlat
6.	Testtartások, mozdulatok jelentése a kapcsolatokban	Állj mellém! Furcsa kapcsolatok Ülj mellém! Lazító gyakorlat
7.	A verbális kommunikáció jellemzői, hangunk, szavaink jelentése	Hangfelismerés Rejtett mondat Képleírás Lazító gyakorlat
8.	Helyzetgyakorlatok mindennapi élethelyzetekre	Nem téged kérdeztelek! Ettől félek! Lazító gyakorlat
9.	Együttműködési készség kialakítása és fejlesztése	Közös rajz Közös mesealkotás Lazító gyakorlat
10.	Csoport lezárása, búcsú jelentősége a kapcsolatokban	Ajándék Lazító gyakorlat Közös fa rajzolása

A dramatikus foglalkozások általános szabályai

Figyeljünk egymás mondandójára, és adjunk mindig pozitív visszajelzést. Lehetőleg ne szóljunk közbe, és ne mondjunk negatív véleményt az elhangzottakról. (Például: *Ez hülyeség! De buta vagy!*) Testileg semmiképpen ne okozzunk fájdalmat. Mindent el lehet játszani, de csak mozdulatokkal jelezzük pl. a verekedést. Ami a csoportokon belül történik, csak a résztvevők számára érdekes, így ne meséljünk róla a többi gyermeknek. Ez azért fontos, hogy egymást megvédjék az esetleges irigységtől, csúfolástól. Ami a csoportban elhangzik nem kerül osztályozásra. Nincsenek rossz ötletek vagy érzések, mindent ki lehet mondani, csak úgy kell azokat közvetíteni, hogy maguk és mások számára biztonságos legyenek. Ez a szabály megalapozza a gyermekek bizalomérzését.

Minden foglalkozás végén végezzünk a gyermekekkel lazító gyakorlatokat. Időtartama: 10 perc. Módszere a következő lehet: lefekszünk a gyermekekkel a földre. Bekapcsolunk egy kellemes, megnyugtató zenét. Csukják be a gyermekek a szemüket. A gyermekek figyelmét először légzésükre irányítom, majd a figyelmüket végig a testrészekre. Ha már teljesen elengedték magukat, akkor képzeletük segítségével egy rövid történet átéléséhez segítem őket, amelynek valamilyen kapcsolata van a foglalkozás témájával. A végén visszatérünk röviden a légzésre, és ezután nyissák ki a szemüket. Minden lazítás után röviden beszéljék meg a gyermekek a látott, tapasztalt élményeiket. A lazító gyakorlatok jól fejlesztik a koncentrációt is.

A feladatokat nem értékeljük érdemjeggyel. Az értékelés formája szóbeli visszajelzés legyen, amelyet minden feladat után megteszünk. Ha egy helyzet úgy kívánja, még a feladat közben is lehet értékelni, mert egyes helyzeteknek csak akkor és ott van hatása, nem értékelhetők később. Az alkotó munka során személyre szabott visszajelzésre van szükség, míg a dramatikus szakaszokban inkább a csoport hangulatát és az együttműködés minőségét értékelem. Visszajelzések adására a gyermekeket is biztatom. A következőkben olyan játékokat mutatok be, amelyeket a beavatkozás során hatékonyan alkalmaztam, és amelyeket a gyermekek is nagy élvezettel játszottak.

Alkalmazott játékok

Labdadobás: „Én mondok egyet, te mondd az ellenkezőjét” (ellentétes értelmű szavak)

A gyermekek körben ülnek, és akihez érkezik a labda, annak kell mondania az általam mondott szónak az ellentétes formáját pl.: fehér-fekete, magas-alacsony stb.

Szívesen lennék... Soba nem lennék...

Szívesen lennék... Soha nem lennék... kezdetű mondatok befejezése révén lehetőséget kapunk az énkép vágyott és elutasított elemeinek feltárására. A gyermekeknek meg kell nevezni, hogy mi lenne szívesen és mi nem.

Jeruzsálem–Jerikó (koncentrációs játék)

Mindenki keres magának egy széket. Körben leül mindenki. Ha a játékvezető Jeruzsálemet kiált, mindenkinek fel kell állnia, ha viszont Jerikót, le kell ülnie. A játékvezető megpróbálja megtéveszteni a játékosokat. Aki eltéveszti a fölállást, leülést, zálogot ad.

Jegyezd meg!

Fél tucat tárgyat (legtöbb 8-at) teszünk az asztalra. 20–30 másodpercnyi megfigyelés után letakarjuk a tárgyakat. A visszaidézésükre különböző szempontokat adhatunk meg: miket láttál, a tárgyak pontos leírása, milyen volt az elhelyezkedésük, melyek voltak az azonos színűek stb.

Szigetek

Lerakunk a földre eggyel kevesebb újságpapír darabot, mint ahányan a gyermekek vannak. Zenére a gyermekek elkezdnek táncolni, mozogni. Mikor a zene leáll, mindenkinek rá kell ugrania egy papírdarabra, de egy gyermeknek nem marad, így ő kiesett. Elveszünk egy papírt, és így folytatjuk tovább. Addig játszunk, míg a végén két gyermek verseng az utolsó darab papírért.

Hangfelismerés

Egy gyermeknek kössük be a szemét. A többiek álljanak körbe, és a bekötött szemű gyermek mutasson rá valakire. A kiválasztott gyermek adjon ki egy hangot, amiből fel kell hogy ismerjék. Ha felismerte a kör közepén álló társa, cseréljenek.

Rejtett mondat

Körben állunk. Az egyik gyermek fülébe súgunk valamilyen hosszabb mondatot. Egyenként egymás fülébe súgják a kapott információt. Az utolsó hangosan kimondja amit megértett. Jól követhető az információtorzulás jelensége.

Képleírás

A csoportból 4–5 tagot kiküldünk a teremből. Egy képet mutatunk a bent maradt tagok közül egy kiválasztottnak. Neki kell a képet elmesélnie az első bejövőnek, aki nem kérdezhet, csak kérheti, hogy mondja el még egyszer a leírást. Ezután neki kell tovább mondania a kép leírását. Természetesen ő már csak a hallottakra hagyatkozhat. A legutolsónak kell lerajzolnia a képet, miközben magyarázza a hallottakat.

Összegzés

A vizsgálat eredményei, illetve a megfigyelések alapján állítom, hogy a drámajátékok pozitív hatással vannak a kommunikációs készség fejlődésére. Meggyőződésem, hogy ha a beavatkozás folyamatos lenne, huzamosabb idő elteltével látványosabb eredmények születnének. Az általam vizsgált jelenség hosszabb időintervallumban hatékonyabban mérhető fel, mégis eredményesnek tekintem, hogy az adott idő alatt a vizsgált csoportban elindult a változás, a drámajátékoknak a kommunikációs készségre gyakorolt pozitív hatása.

Irodalom

Bíró Béla: *Drámaelmélet*. Kolozsvár, 2004, Scientia Kiadó.

Bolton, Gavin: *A tanítási dráma elmélete*. Budapest, 1993, Marczibányi Téri Művelődési Központ.

Gabnai Katalin: *Drámajátékok*. Budapest, 2001, Helikon Kiadó.

Kósa V. – Szücsné P. R. *Add tovább! Drámajátékok*. Veszprém, Candy Kiadó.

Mérei Ferenc: A játék értelme és öröme. In: Stöckert K. (szerk.). *Játépszichológia*. Budapest, 1995, Eötvös József Könyvkiadó.

Takács B.: *Gyermekjáték-terápia*. Budapest, 2001, Okker Kiadó Kft.

Ozsváth Judit

Cs. Szabó Sándor: József köpönyegében

Hitoktatás és drámapedagógia

(Parakletos Könyvesház, Kiskunfélegyháza, 2008)

A hitoktatás területén mindenképpen hiánypótlónak számít a magyarországi szakember három évvel korábban megjelentetett könyve. Cs. Szabó Sándor református vallásstanári diplomával rendelkezik, amihez később – a dramatikus hittan előnyeit felismerve – drámapedagógusi végzettséget is szerzett. A Parakletos Kiadó és a Református Pedagógiai Intézet felkérésére rendszeresen tart módszertani bemutatókat, műhelyeket Magyarország számos pontján, nem csak református hitoktatók számára.

Amint azt a könyve elejére illesztett fiktív beszélgetésben is jelzi: a drámapedagógiát nem valami helyett, hanem az eddig gyakoroltak mellé ajánlja. Vallja, hogy ezen a területen is csak úgy lehet tartós hatást elérni, ha a pedagógus a tanulóval mint személlyel foglalkozik. A hit az egész személyiséget érinti, ezért a hittanórák keretében az egész személyiséggel, a tanuló egész lényével kell keresni a kapcsolatot. Az említett ötrészes fiktív – *Képzelt riport a tízperceken* főcímet viselő – interjúban a könyv alcímében jelzett kérdést állítja reflektorfénybe, majd elméleti és gyakorlati alapot nyújt, és végül kidolgozott óra- és foglalkozásvázlatokat kínál a téma iránt érdeklődő pedagógusok részére. (Előző rész az *Érzézetek és lássátok*, utóbbi az *Aki tudja, csinálja* címet kapta.)

Személyes hangvétele miatt Cs. Szabó Sándor könyve valóságos „élő” szöveg; a szerző végig „ott van” a könyvben, miközben – a fiktív interjúban – a „drámás” hittan létjogosultságát bizonygatja, empátiával biztatja a sokféle kérdés kereszttüzébe és számtalan megoldandó helyzet elé állított katekétát: hogyan benne, hogy lehet és főleg jó és hasznos így hitre vezetni a rábízottakat. „Én meg azt mondom, hogy a hittant lehet úgy is tanítani, hogy ne legyen senki számára unalmas. Elvégre az Ige nem valami elvont dologról szól, hanem olyanokról, amik a lehető legközelebről érintenek minket. Gyakorlatilag rólunk, vagy pontosabban rólunk szól” – írja. A párbeszéd megoldás minden bizonnyal élvezetesebb, mint a drámapedagógia és a hittan összeházasításának lehetőségeit vizsgáló hosszás elméleti leírás. Olyan, mintha ez is egy drámajáték része lenne, amiben a (még) kételkedő olvasó és a szerző folytat párbeszédet egymással. Cs. Szabó Sándor jól tudja, az olvasó így sokkal jobban „belefolyik” a témába, és valószínű, hogy bátrabban is indul el a drámás hittan kalandos útján.

Az *Érzések és lássatok* című fejezetben a drámapedagógia és a hitoktatás tartalmi meghatározására törekszik, majd a biblia drámapedagógiai jellegű esz-köztárát veszi nagytároló alá, szemléletes példákat ragadva ki az Ó- és Újszövetségéből egyaránt. A szerző a drámapedagógia kifejezést összefoglaló névként használja a könyvben, s ért alatta „minden olyan feladatot, gyakorlatot, ami mind a tanárt, mind a tanulót kimozdítja a katedrálól/padból, s megadja, megadhatja neki a ráismerés és a felismerés élményét. Hittanról szólván, a mi esetünkben pedig az egymással és a hirdetett Igével való találkozás élményét élheti meg, ami minden hittanórának, gyülekezeti vagy ifjúsági munkának elérendő célja kellene hogy legyen”.

A drámapedagógiai munkaformák ismertetését a tényleges (drámás) óratervezés lépéseinek alapos bemutatása utánra teszi, így azok olvasása során a katekéta akár már egy – esetleg közben kigondolt – bibliai történet dramatikus feldolgoztatását is tervezheti. Az egyes játékformák számbavételét néhány „sablón”, azaz állandósult forma, ill. szervezési eljárás leírása követi. A kerettávolságok, az előbábos játék, a bírósági tárgyalás, a vita, a beszélgetőműsor, a vetélkedő tulajdonképpen olyan keretek, amelyeket mindig más történettel, anyaggal tölthet fel a pedagógus. A részletes leírásokat is átszövik Cs. Szabó Sándor személyes tapasztalatai, élményei; a szerző folyamatosan figyel arra, hogy a drámapedagógia alkalmazásában kezdő hitoktatóknak minél több segítséget és bátorítást nyújtson.

A kézikönyv harmadik egysége kész témafeldolgozásokat hoz: az összesen 12, különböző drámapedagógiai munkaformákkal elképzelt iskolai áhítat, hittanóra- és foglalkozásvázlat, valamint szerepjáték és néhány kisebb játék, bemelegítő, lazító részletes leírása során a szerző – jó pedagógusként – gyakorlatba ülteti a korábban elmondottakat, az itt-ott megjelenő új fogalmakat pedig helyben magyarázza. Személyes tapasztalatainak megosztása itt is további segítséget jelenthet. A figyelmes olvasó-tanulók könnyen megérthetik, mi motiválja például a belső hang, az időlassítás, a pillanatképek, a bírósági tárgyalás megfelelő helyekre javasolt illesztését, vagy – főleg a nagyobb osztályosok esetében – a kerettávolságok, beszélgetőshow-k stb. hittanórába építését. A kötet végére illesztett fotóalbum részletes leírással kísért gazdag képsorai még tovább visznek: már nem csak elgondolni, de látni is lehet mindazt, amit a szerző közel kilencven oldalon próbál átadni olvasóinak. A saját hittanos csoportjainak tartott órák és foglalkozások idején készült képek jól mutatják, a drámajáték – a maga „eszköztelenségével” – milyen nagyszerű „eszköz” lehet a hitoktató kezében a gyerekek öröm- és szeretettelgi foglalkoztatására.

Cs. Szabó Sándor a *József köpönyegében* című könyvet csupán egyfajta „úticsomagnak” szánta, ahol „minimális mértékben ott van minden egy helyen,

ami ahhoz kell, hogy más is el tudjon indulni, ha kedvet kap hozzá, vagy ha szükségét érzi”. Kitzűzött céljának messzemenő megvalósításán túl viszont a drámapedagógiai szakirodalmat is értékes kiadvánnyal gazdagította. Erről Gabnai Katalinnak, a magyarországi drámapedagógia egyik legismertebb és legelismertebb képviselőjének a könyv hátlapjára illesztett ajánló szavai is tanúskodnak.

Kazarján Erzsébet

A szakképzés gyakorlati aspektusai

A magyarországi közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény alapján az iskolai nevelés-oktatás szakaszai a következők: az alapfokú és a középfokú nevelés-oktatás általános műveltséget megalapozó szakasza és a középfokú nevelés-oktatás két szakasza. Általános képzés folyik az általános iskola 8 évfolyamában és a szakiskola 9–10. évfolyamában, illetve a középiskola 9–12/13. évfolyamán. Ezek a képzési programok nem adnak a munkaerő-piaci belépésre feljogosító szakképzést, tanulóikat a magasabb szinten történő továbbtanulásra, illetve a szakképzésbe történő belépésre készítik fel.

A középfokú és felsőfokú szakképzésnek a közoktatási és a felsőoktatási törvények mellett az 1993. évi, többször módosított LXXVI. szakképzési törvény képezi a jogi alapját.

1998 óta, a közoktatási törvény 1996-os módosításának megfelelően, a szakképesítést adó képzést leghamarabb 16 éves korban kezdheti meg a tanuló. Szakmai alapozó oktatás és szakmai orientáció azonban már korábban, a szakképző iskolák általánosan képző évfolyamain is folytatható. Ilyen alapozó programok:

- a szakiskolában a pályaorientáció és gyakorlati képzés a 9., illetve szakmai alapozó elméleti és gyakorlati oktatás a választott szakmacsoportban a 10. évfolyamon a kötelező órák legfeljebb 40%-ában. Ezeknek a tantárgyaknak a bevezetése 2006 óta kötelező;
- a szakközépiskolában a szakmai orientáció a 9. valamint szakmacsoportos alapozó oktatás esetében a 11. évfolyamtól kezdve. Ezeknek a tanulmányoknak a folytatása során a megszerzett szakmai kompetenciákat elismerhetik a szakképző évfolyamokon, ami lecsökkentheti a képzés idejét.
- 2010. szeptember elsejétől lehetőség nyílik az ún. előrehozott szakképzés indítására. „Az előrehozott szakképzésben a képzési idő 3 év, amelyből egy tanév óraszám (kb. 1000 óra) az általános műveltséget megalapozó pedagógiai szakasz követelményeire épül, a szakképzés gyakorlásához szükséges elméleti és gyakorlati tudáselemek átadására fordítható.”

Az alapozó programok célja a munka világának bemutatása és a résztvevők felkészítése a szakképző évfolyamokra.

A „szakképzés” mint gyűjtőfogalom, sok különböző típusú oktatási és képzési lehetőséget foglal magába, melyek közös célja, hogy a résztvevőket egy

bizonyos foglalkozásban vagy a szakmák egy csoportjában történő elhelyezkedéshez szükséges gyakorlati készségek, ismeretek és tudás megszerzésére, fejlesztésére vagy frissítésére készítsek fel.

A szakképző iskolák két alaptípusa a szakiskola és a szakközépiskola, mindkettő a közoktatási rendszer része. A tanulók az általános iskola elvégzése után kerülnek ezekbe az iskolákba, ahol általános műveltségi ismereteket és szakmai alapot kapnak, majd ezt követi a felsőbb évfolyamokon a szakma tanítása. A szakiskolákban 2, illetve 3 éves a szakmai képzés.

A szakközépiskolákban az elvégzett 4 évet érettségi vizsga zárja, majd ezt követően nyújt lehetőséget az intézmény OKJ-s képzés megszerzésére.

A felsőfokú szakképzést a főiskolák és az egyetemek az érettségizett fiatalok számára teszik lehetővé.

A szakmai képzések típusai:

- a szakképzést megalapozó szakmai alapozó, előkészítő oktatás;
- az állam által elismert szakképesítés megszerzésére irányuló programok;
- a munkakör betöltéséhez, foglalkozás, tevékenység gyakorlásához szükséges képzés megszerzésére irányuló programok;
- felsőfokú szakképesítés megszerzésére irányuló programok;
- a szakmai tevékenység magasabb szintű gyakorlásához, a mestervizsgálathoz szükséges ismeretek elsajátítására vonatkozó képzések;
- a hátrányos helyzetben lévő társadalmi csoportok számára szervezett képzések;
- a megváltozott munkaképességűeket érintő rehabilitációs képzések;
- az elhelyezkedést, a vállalkozást segítő képzések.

Az iskolai nappali rendszerű képzések ingyenesek, amennyiben az első szakképzettség megszerzésére irányulnak, kivéve az enyhe értelmi fogyatékos tanulókat, akik esetében az állam a második szakképesítés megszerzését is finanszírozza.

A szakképzési törvény meghatározása alapján a szakmai elméleti képzés a szakképző iskolában történik. A tanulók gyakorlati ismereteiket a szakképző iskolában vagy más jogi személyiséggel rendelkező gazdasági társaságnál / egyéni vállalkozónál fenntartott gyakorlólhelyen sajátítják el, ahol „*a gyakorlati követelményekre való felkészítés jogszabályban előírt feltételei biztosítottak*”. A gyakorlati képzés szervezésében, a gyakorlati képzés szervezőjével kötött megállapodás alapján, egy Térségi Integrált Szakképző Központ (TISZK) részét alkotó központi képzőhely is részt vehet.

A szakképzési törvény és a terület módszertani irányítói arra ösztönzik a szakiskolákat, hogy biztosítsák diákjaik számára a gyakorlati képzés első szakaszában a tanműhelyi oktatást. A tanműhelyben történő gyakorlati oktatás azért fontos, mert itt pedagógusok foglalkoznak a diákokkal, s a szakmai ismeretek mellett nagy szerepet kaphat a nevelés is, ami ebben az életkorban nélkülözhetetlen. A gazdasági szervezetenél történő szakmai gyakorlat esetében a gyakorlatvezetők csak ritkán rendelkeznek pedagógiai, didaktikai ismeretekkel, ezért gyakran nem tudják átadni tapasztalataikat a tanulóknak.

A diákok számára jó szakmai gyakorlóléhelyek biztosítása nem mindig könnyű feladat, pedig ez rendkívül fontos, hiszen a gyakorlati képzés színvonala, s ebből következően a diák jövőbeli felkészültsége nagyon eltérő lehet attól függően, hogy a fogadó cég mennyire érintett a tanulók képzésében.

- Van olyan vállalat, ahol külön programot dolgoznak ki a gyakornokok számára, de előfordul az is, hogy a tanulók nem kapnak komolyabb feladatot, amivel begyakorolhatnák a legfontosabb munkafolyamatokat.
- Egyes iskolák minden formális megállapodást mellőzve küldik ki a gyakorlóléhelyre diákjaikat.
- Gyakran előfordul, hogy a diák keres magának gyakorlóléhelyet ismeretségi alapon, ez az iskolák számára a legkényelmesebb megoldás.
- Az elméleti oktatók személyes kapcsolatai is nagy segítséget jelenthetnek a jó gyakorlóléhelyek megtalálásában.
- A diákok végezhetik szakmai gyakorlatukat tanulószerveződés keretében, vagy olyan formában is, amikor az iskola és a gazdálkodóegység együttműködési megállapodást köt. Az együttműködési megállapodást a szakképző iskola fenntartójának kell jóváhagynia. A szakképzési törvény a tanulószerveződésen alapuló gyakorlati képzést részesíti előnyben.

A szakképzés gyakorlati részét a szakképző iskola többnyire vállalatok bevonásával bonyolítja le, a tanulók szakmai gyakorlatuk egy részét gazdasági egységben töltik. Foglalkoztatásukat tanulószerveződésben rögzítik. Tanulószerveződést a szakiskolák, a szakközépiskolák és a felsőfokú szakképzésben résztvevő iskolák egyaránt köthetnek.

A tanulószerveződés alapján folyó képzésnek vannak fontos sajátosságai, ilyenek pl. a szerződéses kapcsolat és a tanulóknak járó juttatások. Jelenleg az oktatáspolitikai a gyakorlati képzésnek ezt a formáját részesíti előnyben, különösen az utolsó szakképző évfolyamon. 2007. január 1-től, amennyiben a gyakorlati képzési idő több mint ötven százalékában gazdálkodó szervezetenél folyik a képzés, az csak tanulószerveződéses formában történhet.

A szakképzésben részt vevő diákok különböző juttatásokban részesülnek. A tanulószereződéses képzések résztvevői a gyakorlati képzés ideje alatt az első szakképzési évfolyam első félévében a kötelező minimálbér 20%-ának megfelelő összeget kapnak, amit hiányszakmában folyó képzés esetén további 20%-os juttatás egészít ki. Ezt a kifizetendő pénzt minden további félévben emelni kell, a tanuló teljesítménye és szorgalma alapján a képzés szervezője által meghatározott mértékben.

A tanulók életkorát, a felvételi követelményeket, tanterveket, tanítási módszereket vagy az értékelési folyamatokat tekintve nincs különbség a tanulószereződéses és az iskolai tanműhelyben folytatott képzés között, mert a munkát mindenhol a szakképző iskola szakmai programja határozza meg egységesen, az adott szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményeivel és központi programjaival összhangban. A tanulók a szakiskolában legkorábban 16, a szakközépiskolában legkorábban 18 évesen köthetnek tanulószereződést, a gyakorlóléhelyet biztosító gazdálkodó szervezettel. A felvételi követelmények az adott szakképesítésre egységesen előírt előképzettség, a szakmai alkalmassági és egészségügyi alkalmassági vizsgák pozitív eredménye.

2009-ben hirdette meg a TÁMOP 2.2.1. program egyik induló alprojektjében (*Munkahelyi gyakorlati képzés ösztönzése alprojekt*) a hosszú távú innovatív tartalmú tanulószereződéses képzés elősegítését és a gyakorlati képzést nyújtó gazdálkodó szervezetek számának növelését. Az alprojekt keretében olyan innovatív pedagógiai módszereket, tananyagokat és eszközöket fejlesztettek ki, amelyek:

- elősegítik a tanulók munkahelyi beilleszkedését;
- továbbfejlesztik a munkahelyi képzést végzők pedagógiai-didaktikai kompetenciáit.

A tanulószereződéssel foglalkoztatott diákokkal általában elégedettebbek a munkahelyek, mint az együttműködési megállapodással szakmai gyakorlatukat végzőkkel. Jobb ugyanis a munkához való hozzáállásuk, szorgalmasabbak, jobban kötődnek a munkához és a gyakorlóléhelyhez. Közöttük a vándorlás is ritkább, nem úgy, mint az együttműködési megállapodással kiküldött diákok esetében, akik egy tanévben sokszor 3–4 gyakorlóléhelyen is megfordulnak. A cégek sokszor panaszkodnak, hogy ha komolyabb fegyelmet, munkát követelnek a gyerektől, számon kérik a hiányzását vagy a késést, máris elmegy másik helyre. Az iskolák jelzései alapján, valamint a gyakorlati ellenőrzések megállapításai során az derül ki, hogy novembertől esetenként követhetetlen a helyzet, aminek hátterében gyakran az iskola és a cégek között akadozó kommunikáció áll.

A középfokú szakképző intézményekben a gyakorlati munkát a kamarák ellenőrzik, ez az illetékes területi kamara feladata a gyakorlati képzés felügyelete.

A kamara a felelőse annak az akkreditációs folyamatnak a lebonyolításáért is, amely során tanúsítványt adhat a gyakorlati képzést folytató gazdálkodó szervezetek részére a képzéssel kapcsolatos kiadásai egy részének visszaigényléséhez. 2006 óta a kamarák hatáskörébe tartozik az iskolai tanműhelyekben folytatott gyakorlati képzés ellenőrzése is azoknak a szakképesítéseknek az esetében, amelyeknek szakmai és vizsgakövetelményeit a kamara dolgozta ki.

A felsőoktatási intézmények által folytatott képzés ellenőrzése a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság feladata, amely minden intézmény esetében legalább 8 évente ellenőrzi az előírt feltételek és az intézmények által készített minőségfejlesztési terv teljesítését.

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény értelmében Magyarországon a 16. életév a legkorábbi időpont, amikor a tanuló bekapcsolódhat a szakképzésbe, ezt megelőzően csak a szakképzés előkészítése történhet. Ez alól a szabály alól csak a művészeti szakmai vizsgára felkészítő szakképző iskolák jelentenek kivételt. Ezekben a szakképzés az általános műveltséget megalapozó oktatással párhuzamosan is folyhat. Bár a szakképzés ezekben az iskolákban megkezdődhet már az ötödik évfolyamon, vagyis 10 éves kortól, a szakképesítés a művészeti szakiskolákban csak a 10. évfolyamon, művészeti szakközépiskolákban pedig az érettségi vizsga letételét követően szerezhető meg.

A speciális és készségfejlesztő speciális szakiskolák – fogyatékoság vagy pszichés fejlődési zavarok miatt – sajátos nevelési igényű tanulókat képeznek. Céljuk 14–23 éves tanulóik felkészítése az OKJ-ban szereplő szakmák valamelyikének szakképesítést adó szakmai vizsgájára, és a munkába álláshoz és önálló életkezdéshez szükséges készségeik fejlesztése. Az ezekben a programokban való részvétel feltétele az általános iskolai bizonyítvány.

A felsőfokú szakképzés 1998-ban került bevezetésre Magyarországon. Feladata a következő: a munkaerőpiac igényeinek változásaira rugalmasan, gyorsan reagálva nyújtson használható szakismereteket a képzésben résztvevő diákoknak. Magas szintű munkára készíti fel a hallgatókat, de lehetőséget biztosít arra is, hogy a felsőoktatásban tanuljanak tovább, amennyiben ezt az utat választják, a szakképzés során megszerzett kreditpontjaik egy részét a továbbtanuláskor hasznosíthatják.

A felsőfokú szakképzést csak főiskolák és egyetemek indíthatják, de a képzés középiskola keretein belül is történhet, az intézmények közti megállapodás alapján, és így a résztvevők jogállása és az irányítási, finanszírozási és statisztikai rendszerek a képző típusától függően változnak. A tevékenységet a szakképzésről szóló, 1993. évi LXXVI. törvény szabályozza, a képzés más aspektusairól a 2005. évi CXXXIX. felsőoktatási törvény rendelkezik. A felsőfokú szakképzési programok nappali és részidős képzési formákban is végezhetőek. A tanulás minimális időtartama 4 félév, és ugyanennyi vagy több az alternatív képzési formákban.

A tanulmányok megkezdésének alapfeltétele az érettségi bizonyítvány, ezen kívül az adott OKJ-s szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményei meghatározhatnak további (pl. egészségügyi, szakmai alkalmassági) feltételeket is. Amennyiben a képzés hallgatói jogviszonyban folyik, a felsőoktatási intézménybe történő felvétel az általános – a kormány által rendeletben meghatározott – felvételi szabályok szerint történik, a kétszintű érettségi vizsga és a középiskolai tanulmányi eredmények alapján működő pontrendszer alapján.

Ha a képzés szakközépiskolában, tanulói jogviszonyban folyik, a felvétel feltételeit a szakközépiskola határozza meg, a fenntartó által meghatározott keretek között. Az előzetes, megegyező tartalmú szakképzésben folytatott tanulmányok a képzés során 30–60 kredit értékben beszámíthatók.

A képzési terveket a felsőoktatási intézmények dolgozzák ki az OKJ-ban leírtakkal összhangban. Meghatározzák a képzési időt, a szakmai elméleti és gyakorlati munka arányait, az elsajátítandó kompetenciákat és a záróvizsga követelményeit. A képzési programok modulokból épülnek fel.

A gyakorlati képzés a felsőfokú szakképzésben történhet az iskolai tanműhelyben vagy gazdálkodó szervezetnél is. Hallgatói szerződések megkötésére azonban csak akkor van lehetőség, ha a gyakorlati képzést a képzési idő legalább 25 százalékában összefüggően szervezik.

A képzés során a hallgatók értékelése attól függően, hogy szakközépiskolában folyik-e vagy a felsőoktatási intézményben, az iskolatípusnak megfelelő értékelési formák szerint történik. A szakmai vizsga letételével megszerezhető felsőfokú szakképesítések nem adnak felsőfokú végzettséget, de feljogosítanak meghatározott munkakörök betöltésére a munkaerőpiacon. Az OKJ által jelenleg kínált felsőfokú szakképesítések száma közel 100, és folyamatosan emelkedik.

A felsőoktatás új szabályozása sok olyan intézkedést tartalmaz, amelyek elősegítik a képzés gyakorlatorientáltságát és a különféle kompetenciák fejlesztését: ilyenek többek között a több képzési területen is megnövelt gyakorlati idő, egyes képzéseken a féléves, egybefüggő szakmai gyakorlat követelménye, továbbá a képzési és kimeneti követelményekben meghatározott kompetenciák. A szakképzési törvény előírja, hogy a gyakorlati képzést a tanév szorgalmi idejében a szakmai elméleti képzéssel lehetőleg egy héten belüli váltakozással, a nyári szünet idején pedig folyamatosan kell megszervezni. A felsőfokú szakképzésben azonban jellemzően az iskolaév során egy hét elméleti képzés váltakozik egy hét gyakorlati képzéssel, mely folyhat az iskolai tanműhelyben, egy gazdálkodó szervezet által fenntartott tanműhelyben vagy a munkahelyen. Fontos a gyakorlati képzésben is a kompetenciaalapúság.

Az egyes szakmák elsajátításához szükséges kompetenciák meghatározzák a releváns ismereteket és készségeket.

A szakmai gyakorlat értékelését foglalkozási napló segítségével végzik a gyakorlatvezetők. Ebben leírják az előírt szakmai tevékenységeket, az elvégzésükre fordított időt és a diák munkájának elemzését. Ebben regisztrálják a hiányzásokat is. A tanulmányok közben szintvizsgán adnak számot a hallgatók tudásukról. A követelményrendszer alapján szervezett vizsgán elvégzendő komplex feladat célja az irányítás melletti munkavégzéshez szükséges kompetenciák és a megszerzett szakmai és technológiai készségek mérése.

A szakmai vizsgára bocsátás feltétele iskolai rendszerű szakképzés rendszerében az utolsó szakképző évfolyam eredményes elvégzése egyenértékű a modulzáró vizsga eredményes letételével.

A felsőfokú szakképzésben résztvevő hallgatóknak a Leonardo da Vinci-program keretén belül arra is lehetőségük nyílik, hogy külföldi tanulmányutakon vegyenek részt, amelyek során összehasonlíthatják az általuk megszerzett ismereteket az EU-országokban tanítottakkal. A program lehetőséget biztosít arra, hogy végzett szakemberként külföldi munkát vállaljanak a hallgatók.

A szakmai képzési program végén az OKJ-s szakképesítést egy független vizsgabizottság előtt letett állami szakmai vizsgán szerezheti meg a hallgató. A 2006-ban bevezetett új OKJ-ban szereplő képesítések esetében az egyes követelménymodulokhoz rendelt vizsgarészek vizsgafeladatokból és a hozzájuk tartozó írásbeli, interaktív, gyakorlati vagy szóbeli vizsgatevékenységekből állnak. Az új OKJ a szakmai vizsgán megengedi a részszerzés megszerzését is, melyeket a későbbiekben kiegészítve a hiányzó modulokkal, teljes szakképesítést szerezhető meg.

A szakképzett munkaerő rendkívül fontos a rohamosan fejlődő gazdaságban. A gazdaság szereplői az elmúlt években azt tapasztalták, hogy nem kapják meg a szakképzéstől a várt mennyiségű és minőségű munkaerőt, nem kapnak megfelelő támogatást a versenyképesség javításához. A képzés tartalma, technikai színvonala nem követi megfelelő ütemben a technológiai fejlődést, a szakiskolai tanulók létszáma, megoszlása és a tényleges munkaerőigény között jelentős feszültség keletkezik, az iskolarendszert elhagyók alkalmazhatósága, teljesítőképessége gyakran nem felel meg a munkaerő piaci elvárásoknak.

A napi híreket olvasva megállapítható, hogy a szakképzés a kormányváltást követően jelentős és gyors változás előtt áll. Hazánkban a német típusú duális szakképzési rendszer bevezetése várható. A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara fogja a jövőben közel 140 szakma gondozását átvenni, s ezután az MKIK fogja kidolgozni a követelményrendszert, elvégzi az órarendek kidolgozását, a vizsgaelnökök kinevezését, a szintvizsgáztatást és a tanulmányi versenyek rendezését,

többek között az építőipari és az idegenforgalmi területeket érintő szakmákban, és meghatározza, hogy mennyi gyakorlati és mennyi közismereti óraszámban, milyen vizsgakövetelmények mentén képezzék a diákokat. Ezek a változások előreláthatólag a szakképzésben résztvevők kb. 80%-át érintenék, a 2011-es tanévtől kezdődően.

Egyszerűsítének a vizsgakövetelményeket, átdolgoznák az OKJ-t, szakmák szerint differenciált iskolai normatív finanszírozási rendszert vezetnének be. Kialakítanának egy új tanulói ösztöndíjrendszert és egy egyéves továbbfoglalkoztatási rendszert indítanának be. Megváltoztatnák a regionális fejlesztési és képzési bizottságokat.

A német szakképzésben egészen más az elmélet és a gyakorlat aránya, mint ami jelenleg Magyarországon érvényben van. Az elméleti képzés mindössze évi 60 napban történik (nálunk jelenleg több mint a duplája, 150 napot vesz igénybe). Ebben a rendszerben mindössze heti egy-másfél napot töltenek az iskolában a tanulók általános műveltségi órákat hallgatva, valamint a szakmára vonatkozó elméleti és gyakorlati ismereteket elsajátítva, a hét többi napján pedig üzemi gyakorlaton vannak, ahol gyakorlatorientált képzést kapnak, és gyakorlati jártasságra tesznek szert. A gyakorlatok tanulói szerződés keretében történnek. A hangsúly tehát erőteljesen a gyakorlat felé tolódik. A tervezet csökkenti a tanulmányi időt is, a 8 osztály elvégzése után a szakiskolai képzést 3 évben határoznák meg.

Parragh László, a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara elnöke a következőt nyilatkozta: *„A német és osztrák munkaerőpiac sikere abban rejlik, hogy nagyon erős a kis- és középvállalkozói réteg, mely a sikeres gyakorlati szakképzésre épül.”*

Az új kormány oktatáspolitikusai szerint a magyar szakképzési rendszer jelenleg túlzottan elméletorientált, a vállalkozásoknál folyó gyakorlati képzés háttérbe szorult, és a rendszerváltás óta a felére esett vissza a gyakorlati órák száma, ráadásul jelentősen csökkent a szakiskolákban tanulók száma is.

Ma Magyarországon a 20–25 éves korosztályból a szakképesítés nélküliek 75%-a munkanélküli, és gyakorlatilag a munkanélküliek többsége semmilyen szakképesítéssel nem rendelkezik.

A kormány egymillió munkahely létrehozásával kapcsolatos célja csak akkor teljesülhet, ha a szakképzést megreformálják, és az alacsony tudással, munkakultúrával rendelkezőket is bevonják a munkaerőpiacra.

Növelni kívánják a szakmunkásképzésben tanulók arányát, mivel jelenleg a középfokú oktatásban részt vevők mindössze 23%-a jár csak szakiskolába, és ezt az arányt 35 százalékra szeretnék emelni.

Az MKIK a kormánnyal és a Nemzetgazdasági Minisztériummal is aláír hamarosan egy-egy megállapodást, az utóbbi tartalmazza a részleteket a szakképzési feladatokról.

A fentiekből leszűrhető, hogy a szakképzés rendszere gyökeres változások előtt áll, az elkövetkező években várhatóan nagy átalakuláson megy keresztül. Ennek eredményét azonban majd csak évek múltán lehet elemezni, s összehasonlítani a jelenlegi oktatási rendszerrel.

Irodalom

- Liskó Ilona: *Interjú*. In: *Educatio*, 1996, 6. sz. 93–130. p.
- Liskó Ilona: *Szakképzés és lemorzsolódás*. In: *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest, 2008, Miniszterelnöki Hivatal, 95–118. p.
- Benedek András: *Általános képzés és szakképzés – 2010*. In: *Szakképzési Szemle*, XX. évfolyam, 2004, 23–28. p. *Allgemeine und berufliche Bildung 2010 – Unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele*.

Tamusné Molnár Viktória

Debreceni peregrinusok a 16–19. században

A partikuláris iskolarendszer lehetővé tette a (debreceni) diákok külföldön való továbbtanulását. A növendék előbb két-három esztendeig falusi vagy városi tanító volt, illetve addig, amíg az utazáshoz és a kint töltött időhöz szükséges pénzt össze nem gyűjtötte. Noha ezt a lehetőséget a város, a céhek, az erdélyi fejedelmek is támogatták különböző adományaikkal, az anyagi alapot mégis az az összeg jelentette, amit a tanuló a partikuláris iskolában megtakarított.¹

A Debreceni Kollégiumot már létrejötté idején is szoros szálak fűzték az európai protestáns egyetemekhez, hiszen első rektorai a 16. században wittenbergi diákok voltak, elsősorban Luther és Melanchton tanításait hallgatták.² A 16. század elején tehát Németország (főként *Wittenberg*),³ de *Genf* és *Krakkó* is utazási célponttá vált több esetben, bár Wittenbergbe, 1592-től, Frigyes Vilmos szász választófejedelem tiltó rendeletétől nem utazhattak kálvinista diákok, annak lutheránus volta miatt.⁴ A *peregrináció jelentőségét* ebben az időben az egyházi és a világi vezetőség egyaránt felismerte, s minden módon támogatta. A debreceni kereskedők és iparosok saját tapasztalatból tudták, hogy milyen előnyt jelent, ha valaki tisztában van más országok szokásaival, s azokat itthon is hasznosítani tudja. Az egyházi vezetők pedig kivétel nélkül külföldi akadémiát járt lelkészek voltak, akik az egyház jövője szempontjából is nagy súlyt fektettek a testvéregyházakkal való folyamatos kapcsolattartásra. A *külföldről hazatért alumnusok* („*jóteteményesek*”) munkájára a patrónusok számítottak, de nem kötötték le őket egész életükre. Ezért is van, hogy a debreceni iskola élén is oly gyakran cserélődtek a rektorok. Ez természetesen nem volt jó hatással a tanítás folytonosságára pedagógiai téren, de biztosította, hogy mindig a legfrissebb ismeretek kerüljenek be az iskolai oktatásba, s innen a diákok által a különböző falvakba és városokba.⁵

Szenczi Molnár Albert 1588–90 között volt debreceni diák. Szinte egész életén át tartó peregrinációja⁶ során olyan szellemi fegyverekkel vértette fel a magyar reformátusságot, amelyek segítségével egyszerre őrizhette és fejleszthette

¹ Takács 2004, 34–35. p.

² Györi 2006, 88; Révész 1927, 35. p.

³ Szabó András 1993, 626–638. p.

⁴ Bozzay 2002, 307; Heltai 1993, 540–548. p.

⁵ Bölskei 1988, 34. p.

⁶ Hogyan formálta Szenczi Molnár Albert életpályáját a német föld? Szathmári 1993, 639–644. p.

anyanyelvi kultúráját, s ugyanakkor a korszerű európai tudományos élet vérkeringésébe kapcsolódhatott be. Kiemelkedő egyénisége és hatalmas életművet hátrahagyó alakja mintapéldája az európai egyetemek felé útra kelő magyar diáknak, aki elindult a többlet tudni vágyásával, és hazatért a többlet adni akarás lelkeségével. Sem a 16., sem a 17. században nyomát sem találjuk olyan felfogásnak, mintha akár a közvélemény, akár maguk az ifjak elégnek tartották volna akár a papságra, akár a tanárságra bármelyik protestáns főiskolában szerzett ismereteket. A külföldi egyetemek meglátogatását nemcsak szükségesnek, de egyenesen tanulmányaik befejezésének tekintették.⁷

Bethlen Gábor uralkodásával kezdődően a református diákok számára a külföldjárás központja *Heidelberg* lett.⁸ A 16. század végétől kezdve, 1595 és 1621 között összesen 173 magyar diák tanult a heidelbergi egyetemen.⁹ Közülük 128-ról tudjuk, hogy melyik magyar iskolából indultak oda. Közel 40%-uk, pontosan 37,5%-uk, azaz 48 volt előzőleg debreceni diák.¹⁰ A 17. század elejétől kezdve szorosabbá vált a debreceni iskolának az erdélyi fejedelemséggel való szellemi köteléke. Összefügg ez a tény a református erdélyi fejedelmek hatalmának növekedésével, s ezeknek az iskolákra fordított gondjával.¹¹

A felvilágosodás kezdetén Debrecenben németalföldi befolyásra terjedt a puritanizmus. Teret hódított a bölcészettan, a matematika, a logika és a történelem. Két ismertebb szellemi hatás volt érzékelhető: egyrészt a történetkutatás és történetírás fontosságának felismerése, másrészt a Biblia összefoglaló, magyarázó feldolgozása és tanítása. (*Martonfalvi György*,¹² *Szilágyi Tönkő Márton*, *Lisznyai Kovács Pál*, *Piskárkosi Szilágyi Márton*, *Sinai Miklós*, *Debreceni Ember Pál*, *Körösi Mihály*, *Budai Ézsaiás*).¹³

A 18. században már *Svájc* a legkedveltebb úti cél, ott is a *bázeli* egyetem.¹⁴ A svájci református kantonokban konzervatív és radikális humanista álláspontok konfrontálódtak a hazai protestáns egyházi megújuláshoz hasonló módon, bár eltérő viszonyok között. A debreceni pedagógiai reformtörekvések is svájci kapcsolat révén bontakoztak ki.¹⁵ A könyvaukcio megszervezése, a nyomdatechnika és

⁷ Bölcseki, i.m., 32. p.

⁸ Révész, uo.

⁹ A heidelbergi egyetem előtérbe kerüléséről a wittenbergivel szemben ld. Heltai, uo.

¹⁰ Bölcseki, i.m., 33. p.

¹¹ Gál 1947, 6–7. p.

¹² A Martonfalvi által alapított „Bursa sacra” jelentőségéről és peregrinus diákjairól ld. Bartha 2002, 409–417. p.

¹³ Részletesen elemzi Kormos 1994, 410–411. p.

¹⁴ Bázelen kb. 200 magyar diák tanult, ebből 104 debreceni 1700–1800 között. Kosáry Domokos: A történelem veszedelmei. 145, idézi Kormos, i.m., 409. p.

¹⁵ Uo. 413. p.

a könyvkiadás fejlesztése is svájci hatásra történt. Ennek Bázelen Beck, Debrecenben Maróthy volt az irányítója. Az első debreceni aukció bevételeiből fizikai eszközöket, kottákat és nyomdai betűket szerzett be Beck segítségével. A korabeli nyelvújítási törekvés is pedagógiai jellegű volt, Maróthy és Varjas szorgalmazták. Hatvani professzornak is született egy úttörő jellegű tanulmánya a magyarországi fürdőhelyek feltárásának, a hőforrások hasznának megismerése céljából a nagyváradai fürdőkről. A svájci egyetemeken is készítettek a peregrinusok térképeket az utazók részére, melyekhez Beck írt előszót. A svájci kapcsolatokat a kollégiumi professzorokkal való jó viszony elmélyítette (*Maróthy György, Hatvani István, Varjas János*).¹⁶ A 18–19. században vált kedvelt tanulási helyszínné Németország, úgymint *Jéna, Heidelberg, Göttingen* és *Halle*, majd a 19. században már *Bécsben* is szívesen tanultak a debreceni diákok, mivel ide volt a legegyszerűbb engedélyt szerezniük.¹⁷

A *harmincéves háború* eseményei új külföldi egyetemek felé irányították a magyar diákokat. *Heidelbergben megszűnt* a tanulás lehetősége, így *Oderafrankfurtba* irányult a magyar református peregrináció (1623–1626:87 diák, 1627–1711: magyarok szórványosan: 90 református, 12 unitárius diák. 1622 és 1628 között hat későbbi debreceni tanár tanult itt. Oderafrankfurt azonban csupán átmeneti állomásnak bizonyult. A *brémai* főiskolán: 1623–1633:34 református diák).¹⁸ Az itt tanulók nagy része emellett felkereste a holland és az angol egyetemek valamelyikét vagy mindkét országot.

A 17. század 20-as éveinek közepétől szinte egyeduralkodóvá váltak a holland egyetemek¹⁹ (nemcsak a háború miatt, hanem a reformáció kálvini irányzata okán is). Több száz hazai növendék kereste fel a holland egyetemeket tanulási szándékkal.²⁰ Szellemi otthonuk Hollandia lett, ezek között is a legkedveltebb egyetem volt a *franeckeri* (kb. 1200 magyar diák tanult itt),²¹ utána a *leideni* mintegy 600–700 „hazánkfiával”, de *Groningenbe* és *Utrechtbe* is számos hazai tanuló utazott, viszont igen kevés diák tanult *Amszterdamban* és *Hardewijkben*.²² A hollandiai utat aztán nagyon sokan összekapcsolták legalább egy rövid ideig tartó angliai tartózkodással is, az új eszme, a puritanizmus születésének és kibonta-

¹⁶ Kormos, i.m., 412–414. p.

¹⁷ Jénában 1760–1799 között 629, Göttingenben 1767–1808 között 285 magyar hallgató tanult. Idézi Kormos, i. m., 410. p.

¹⁸ Kathona 1979, 89–90; Bölcskei, i.m., 34. p.

¹⁹ Révész, i.m., 35. p.

²⁰ Bozzay, i.m., 307. p.

²¹ Révész, i.m., 35; Bozzay, i.m., 308. p.

²² TtREL. I.1.j. 1616–1870., idézi Kormos, i.m., 409; Bozzay, i.m., 308. A hollandiai, közelebbről a leideni peregrinációról ld. Bozzay Réka publikációit, valamint Kathona 1979, 89–94. p.

koztatásának színhelyein.²³ A franekerai egyetemen oktató *Amesius* és *Coccejus* tanításaiból ismerkedtek meg a peregrinusok a puritán eszmékkel, melyek a személyesebb kegyességi élet, a demokratikusabb egyházkormányzás és az egyház szociális elkötelezettségének előmozdítói voltak a 17. század második felében.²⁴

A *holland egyetemekkel* való kapcsolat a puritanizmussal való telítődést jelentette Debrecen számára is, bár Debrecenben a puritanizmus megjelenése nem olyan látványos, mint Patakon. Az óvatos, „fontolva haladó” gondolkodás Debrecenben nem követelt radikális egyházszerkezeti reformokat a puritanizmus szellemében, de befogadta a puritán kegyességet, s az ilyen szellemen tanító debreceni tanárok plántálták azt tanítványaik lelkébe. Ilyen tanárokból pedig nem volt hiány Debrecenben.²⁵ A holland egyetemeken a puritanizmus jelenségeivel találkozó diákok kihasználták azt a lehetőséget, hogy közvetlen közelből szemlélhetik az újfajta teológiai gondolkodást és kegyességi gyakorlatot. Az *angliai tanulmányút* pedig a hollandiai peregrinációból nőtt ki, annak „oldalhajtsa”²⁶ volt. A magyar diákok főként Londont, illetve Oxfordot (pl. Sinai Miklós, Budai Ézsaiás) és Cambridge-t keresték fel tanulás céljából. Sokat okultak az angol protestantizmus válfajából, úm. a puritanizmusból, az independentizmusból.

A peregrináció új jelenségére, az angliai útra is reagált 1631-ben a *nyírbátori közzsínat*, amikor újra feltételekhez kötötte a külföldi tanulmányutat. Kimondta, hogy a peregrinusok a kapott pénzt csak tudományos célra használhatják fel, patrónusok engedélye nélkül „csak gyönyörködés végett nem utazgathatnak, főleg Angliába nem”. Felhívta a diákok figyelmét arra, hogy szorgalmasan vegyenek részt a disputációkon, ragaszkodjanak a helvét hitvalláshoz, s hazatérve a „*lelkészi szolgálattól ne vonják el magukat*”.²⁷

Az egységes és színvonalas iskolázás érdekeit szem előtt tartó fejedelmi művelődéspolitikai eredményeképpen jött létre 1621-ben a gyulafehérvári iskola (*academicum collegium*). Ugyanebben az esztendőben küldte a hazai iskolák számára Szenczi Molnár Albert az ún. heidelbergi iskolatípusban folyó oktatás tervét. A heidelbergi iskolatípus lényege az volt, hogy az egyetemi módszereket már a középfokú oktatásban is alkalmazták, s igen nagy súlyt fektettek a latin nyelvi képzésre.²⁸

²³ Bölcskei, i.m., 32. p.

²⁴ Van de Graaf 1979, 125–137; Bozzay 2009, 193–195. p.

²⁵ Bölcskei, i.m., 35; Györi, i.m., 89; Révész, i.m., 35; Molnár–Pálffy, 1985, 24. p.

²⁶ Kathona, i.m., 90. p.

²⁷ Bölcskei, i. m., 36. p.

²⁸ Uo. 32. p.

A felvilágosodás korában az egyetemi központok között kiemelkedő jelentőségű volt Göttingen, ahol a debreceni akadémisták a 18. századtól kezdve egyre többen tanultak, és a kollégium professzorai közül legtöbben az itt szerzett diplomával jöttek haza tanítani. Hatására teret hódított a művelődéstudomány és a kultúra terjesztése – a göttingeni kapcsolatok leginkább a kollégium kultúr- és művelődésügyi missziójában kaptak teret. E művelődéstörténeti fejlődés által felgyorsult a tankönyvek kiadása, ezzel összefüggésben a könyvillusztrációk készítése, a rajzoktatás bevezetése és a rézmetszés egyre szélesebb körben való alkalmazása, melynek eredményei külföldre is eljutottak.

Németországi hatás a diákegyesületek alakulása is, hiszen Heidelbergben, Jénában, Göttingenben sorra alakultak a különböző egyesületek. *Sárváry Pál* professzor göttingeni tapasztalatainak hatására fogtak össze az idősebb diákok a tanárokkal az iskola szellemi fejlesztése érdekében: a tanárok által írt könyvekhez a tanulók készítették az illusztrációkat (térképeket, geometriai ábrákat, természeti rajzokat stb.). Ez a közös munka Sárváry vezetésével virágzott, s a tudományos-művészeti alkotások legtermékenyebb időszakát jelentette. Megkezdődött az összehasonlító történettudomány művelése is *Péczy József* tevékenységével.²⁹ (*Diószegei Sámuel, Budai Ézsaiás, Sárváry Pál, Ercsey Dániel, Péczy József*)

Debrecen Európa-hírű várossá vált a felvilágosodás idején. Igaz, hogy időnként ortodoxiája, konzervativizmusa miatt maradi városnak nevezték, máskor szabadságáért mindenre elszánt közösségnek – mindez tükrözi végletességét. II. József királyunk szerint nyitott volt a felvilágosodás külföldi áramlatainak befogadására és hazai elterjesztésére. Ez elsősorban peregrinusai által vált valóra, akik Európa különböző egyetemein tanultak hosszú éveken át. Például a jénai egyetem 206 magyarországi protestáns hallgatói sorában 1790–1796 között 43 (21%) debreceni volt. Nem elhanyagolható a nyugat-európai professzorokkal való levelezés sem: Göttingen, Heidelberg levéltárai számos debreceni levelet őriznek. Egy bázeli levélgyűjtemény (Beck Jakab prof.) 463 leveléből, pl. 168 (36%) érkezett Magyarországról vagy indult hazánkba, melyek többsége az ott tanuló kollégiumi személyek levélváltása 1735 és 1785 között (főleg *Maróthy György professzor levelei*). Svájcön kívül csak Strassburg előzi meg Debrecent Európában. Ez is igazolja, hogy a felvilágosodás idején Debrecen és kollégiuma az európai kulturális kapcsolatok fontos láncszeme.³⁰

A 19. század első felében Göttingen mellett egyre többen keresték fel *Berlin* és *Bécs* egyetemét is. *Kerekes Ferenc* és *Zákány József*, a két kiemelkedő debreceni reformkori pedagógiai reformer Bécsben, míg a Kollégium utolsó polihisz-

²⁹ Kormos, i.m., 414–415. p.

³⁰ Uo. 406. p.

tor professzora, *Lugossy József*, és a kiváló századvégi gimnáziumi földrajztanár, Afrika-kutató *Kovács János*, valamint *Irinyi József* is Berlinben gyarapította ismereteit. Ezt követően a peregrináció újra az angolszász területek felé vette irányát: a 19. század második felében Balogh Ferenc debreceni teológiai professzor Skóciában tanult, majd a 20. század első felében városunk egykori diákjai amerikai egyetemekre is eljutottak.³¹

A külföldi egyetemjárást különböző tényezők befolyásolták: királyi és felsőhatósági, helytartótanácsi rendeletek. A hazai engedélyekkel rendelkező diákok a híres professzorok előadásai iránt érdeklődve nem sokat törődtek az itthoni tiltásokkal, visszarendelésekkel.³²

A debreceni kollégium baráti kapcsolatainak, oktató-nevelő munkájának megbecsülését bizonyítják a megsegítésére siető külföldi segélyezési akciók, az angol, svájci, németalföldi alapítványok.³³ Ezek az 1752-ben letiltott városi támogatást pótolták a tanárok állásának fenntartására. A legnehezebb időszakban ezek az alapítványok segítették a Kollégium működését, s így mentették meg a kollégiumot a szétszóratástól (Pápa és Sárospatak erre a sorsra jutott!). Így válhatott a debreceni kollégium Pethe Ferenc szavaival „*a magyar felvilágosodás Európával lépést tartó nagy iskolájának színhelye*”-vé.³⁴

A diákok nemcsak a tudásukat, hanem számos tudományos szakkönyvet is hazahoztak magukkal. Ezekkel a kiadványokkal jelentősen megnőtt a Nagykönyvtár állománya. A kollégium különböző összegekkel segítette a diákok külföldi könyvvásárlásait. Természetesen a hazatért tanulókra nem várt azonnal professzori katedra. Közülük sokan prédikátorként, illetve tanítóként oktatták a kisgyermeket az alapvető ismeretekre³⁵ úgy, mint a peregrinációt megelőző „*academia promotio*” kapcsán, melynek során külföldi tanulmányaik költségét igyekeztek előre megkeresni.³⁶ Az *academia promotio*t később egyre szigorúbb előírásokkal szabályozták.³⁷

Érdekes következtetésekre tettek szert azok a szerzők, akik kutatásaikban összehasonlították a debreceni és a sárospataki peregrináció jellemző vonásait, számadatait és eredményeit. Mindkét város jelentős, tulajdonképpen közel azo-

³¹ Győri, i.m., 89–90. p.

³² Kormos, i.m., 407–408. p.

³³ Uo. 415. p.

³⁴ Tóth Béla 1988, 142, idézi Süle Sándor: A felvilágosodás és a reformkor határán. Pethe Ferenc élete és munkássága. Nyiregyháza, 1983, 10. p.

³⁵ Takács, i.m., 34–35. p.

³⁶ Győri, i.m., 90; Ugrai 2005/a, 29; Ugrai 2005/b, 172–173 és 182. Két, leideni peregrinációjukra *academia promotio*t kapott sárospataki diák (Bányai István és Lebó István) konkrét esetét, ld. Bozzay 2007/a, 208–220. p.

³⁷ Az *academia promotio* és a *rectorkodás* részletes leírását ld. Ugrai 2005/b, 172–173. p.

nos mértékben vett részt a külföldi egyetemjárás gyakorlatában, így a 16–19. századi nyugat-európai kultúr- és művelődés-, valamint tudománytörténet eredményeinek Magyarországra hozatalában – e néhány alábbi megállapítás ezt szemlélteti.

A kollégiumi peregrinusok létszáma hiányos, bár többen is próbálkoztak összeírásukkal.³⁸ A kollégium tanáiraikról pontosabb adatok állnak rendelkezésre, az egyes tanulmányi központok viszont megegyeznek.

Bölcskei Gusztáv ismertetése szerint a *Debreceni Kollégiumban* a felső tagozatra beiratkozottak száma 1588–1599 között évi húsz körül mozgott, 1640 és 1660 között harmincra emelkedett. A diáklétszámok összehasonlításából az derül ki, hogy 1660-ig a pataki iskola tógátusainak száma fokozatosan közelített a debrecenihez. 1660-tól vette át a debreceni iskola a túlélő felelősségével azt a szerepkört, amelyet korábban Patakka és Váraddal megosztva viselt a magyar református művelődés történetében. A sárospataki és a debreceni iskolából került ki a 17. század 20-as éveinek közepétől a hollandiai és az angliai peregrinusok csaknem kétharmada. Az arányszámokat tekintve a sárospataki iskola növendékei majd kétszerannyian voltak, mint a debreceniek. Már az oderafrankfurti és a brémai egyetem látogatásában is megelőzték a patakiak a debrecenieket. 1623-1626 között *Oderafrankfurtban* a 87 református hallgató közül 35 sárospataki és 20 debreceni, *Brémában* 1618 és 1633 között 35-en tanultak, közülük 19 sárospataki és 9 debreceni volt. Az 1623-tól 1671-ig terjedő időszakban a *holland egyetemekre* kiment magyar tanulók összlétszáma 599. Ebből 243 pataki, 140 debreceni diák volt. Az *angliai peregrinusok* összlétszáma ugyanebben a korszakban 119, ebből debreceni tanuló vagy tanár 19, pataki 45. Sárospatak tehát megelőzte Debrecent a peregrináció lehetőségének kihasználásában.³⁹

Kathona Géza azt állítja, hogy Hollandia hat akadémiájára 1623 és 1711 között peregrinált 959 magyar református diákból 298 debreceni és 280 pataki (ez összesen 578), a többi magyarországi intézményből (Kolozsvár, Gyulafehérvár, Nagyvárad, Nagyenyed, Pápa, Komárom, Kassa, Szatmár stb.) kint tanult összesen 381. Ezen felül 229 lutheránus és unitárius személy. Ebben a korszakban tehát a Hollandiába távozott magyar peregrinusok 60%-a a debreceni, illetve a sárospataki kollégiumból ment ki, de az egyéb protestáns vallásúakat levonva a két iskola aránya már 65%, vagyis a két kollégium a magyarországi református

³⁸ Demjén János, Bakóczi János, Tury Etele, Balogh Ferenc, Nagy Sándor, S. Szabó József. Kormos, i.m., 409. p.

³⁹ Bölskei, i.m., 35. p.

egyház 17. századi oktatási szervezetében központi helyet foglalt el, mivel e két intézményből ment külföldre a peregrinusok kétharmada.⁴⁰

Az igazsághoz hozzátartozik Kathona szerint, hogy a pataki iskola csak 1671-ig volt egyenlő jogú partnere a debreceninek, mivel ekkor az ellenreformáció háttérbe szorította működését és kiszorult az anyavárosból. Amíg azonban szabadon tevékenykedhetett, addig tanulói sokkal nagyobb számban távoztak Hollandiába, mint Debrecenből, pedig utóbbi volt a népesebb!⁴¹ Ezt támasztja alá az is, hogy a pataki tógátusok száma fokozatosan nőtt, míg 1651 és 1660 között a két iskola népessége egyenlő lett. A nagyváradi és a debreceni iskola 1660-ban történt egyesítése természetesen megkétszerezte a tanulók létszámát Debrecenben, így már az 1661–1670 közötti időszakban a pataki 283 beiratkozott diákkal szemben a debreceni tógátusok száma 657 volt. Ekkor azonban Sárospatak még így is 47 diákot indított útnak Hollandiába a 22 debreceni mellett.⁴² Ez az eredmény az 1620-tól 1671-ig tartó folyamatos sárospataki fejlődés hatására valósult meg. Ez az intézmény ebben a félévszázadban történetének virágkorát élte, amely az 1650-es évekre jutott tetőpontjához; ez megmutatkozott a tanulólétszám emelkedésében is. Ekkorra esik Comenius itteni működése (1650–1654). Az ő jelenléte és pedagógiai tevékenysége tekintélyt és rangot adott az iskolának a hazai tanintézetek között.

A 17. századra a sárospataki református kollégium „*a magyar szellemi élet kímagasló fóruma lett.*” – írja Kathona.⁴³ Erősen csábította a tanulókat az amúgy is szerencsés társadalmi-települési viszonyok közepette, hiszen a vidék jómódú mezővárosai, tehetős középnemessége, a felzárkózó középbirtokosok és nem utolsósorban a Rákóczi-család, a legfőbb támogató kiváló terepet biztosítottak a külföldre vágyó ifjak tanulmányi felkészüléséhez. Az erőforrások megszervezése és bevetése terén példaképként működtek a maguk is peregrinus tanárok, profeszszorok.⁴⁴ Ennek a helyzetnek csak a sárospataki kollégium 1671. évi tragédiája

⁴⁰ Kathona, i.m., 89. p.

⁴¹ Sárospatak jelentőségét mutatja ez időben, hogy pl. 1624-ben a Hollandiában tanuló pataki diákok száma eléri a beiratkozottak (subscriptusok) kétharmadát! Kathona, i.m., 89 p.

⁴² „Csodálatos őserő és élni akarás mozgatta a sárospataki iskolát, ami képesítette arra, hogy a nála népesebb iskolákkal is sikeresen versenyezzen a külföldi tanulmányi lehetőségek felhasználásában.” Uo. 90. p.

⁴³ Ua.

⁴⁴ Ez vezetett oda, hogy már a németországi egyetemek látogatottságában is (Oderafrankfurt (1623–1626): 87 magyar reformátusból 35 pataki, 20 debreceni; Bréma (1618–1633): 35-ből 19 pataki, 9 debreceni) a pataki diákok jártak a debreceniek előtt. Ua.

vetett véget.⁴⁵ Pataknak el kellett viselnie szomorú sorsából adódó helyzetét, viszont Debrecennek meg kellett küzdenie a Nagyváradot és Sárospatakot nélkülöző térség oktatásának élén fontos történelmi szerepéből adódó feladatai ellátásának nehézségeivel. Jól ismert tény, hogy ennek kiválóan megfelelt.

Az angliai magyar tanulók névsorát még nehezebb volt összeállítani Kathona szerint, mert nem jegyezték fel őket anyakönyvekbe, csak emlékiratokban, magánlevelekben, emlékalbumokban, anyakönyvi közlésekben, tulajdonosi beírásokban, egyetemi disszertációkban és naplókban maradtak róluk feljegyzések. Így 1623–1711:138 magyar református tanuló, ebből: 26 debreceni, 48 sárospataki. Eszerint a pataki iskolából mintegy kétszer annyian mentek ki Angliába tanulni, mint Debrecenből. A két iskola együtt pedig a kint tartózkodók több mint felét, 54%-át adta.⁴⁶ 1711-ig 30 sárospataki diák fordult meg Angliában.⁴⁷

A fentiekből látszik, hogy a sárospataki és a debreceni peregrinusok angliai tartózkodása szorosan összefüggött egyrészt a hollandiai akadémiákon való tanulmányokkal, másrészt a tanáraik által nyújtott példaképekkel, az így látott példa követésével a külföldi tanulás terén. Hollandia és Anglia földrajzi közelsége és vallási rokonsága szinte természetessé tette a két országban való ide-oda utazás gyakorlatát. Mindezek a rövidebb-hosszabb tanulmányutak a tapasztalatgyűjtést szolgálták az ifjak számára, illetve néhányan doktori fokozatot is kint szereztek. Úgy tűnik, hogy a hollandiai peregrinusok tanulmányainak tetőpontját jelentette az angliai tartózkodás, kevesen közülük ott is maradtak végleg. Különösen a pataki kollégium élete kapcsolódott szorosan a szigetországi akadémiákhoz, nyilvánvalóan a puritanizmus szellemi áramlata miatt. Elsősorban Tolnai János tette gyakorlattá a hollandiai peregrináció angliai kiegészítését, aki kétszer is rektora volt a kollégiumnak, s leginkább az ő idejében terjedt el a puritán hatás.

⁴⁵ 1623–1671 között Hollandiába utazók Debrecenből 140, Sárospatakról 243 hallgató; 1672–1711: a sárospataki diákok száma jelentős mértékben lecsökkent! Ezek az adatok jól mutatják, hogy a teljesen tönkrement pataki iskola a holland egyetemek látogatottságának tekintetében jóval a debreceni alatt maradt, vagyis azt a „*mérhetetlen kulturális veszteséget, amit a vakbuzgó Báthory Zsófia okozott a XVII. századi magyar művelődés messze világító pataki fárósának kioltásával.*” Kathona, i.m., 90. p. Ez a momentum azonban mit sem változtat azon, hogy az 1671 előtti időszak legjelentősebb iskolája a sárospataki református kollégium volt.

⁴⁶ A magyar–angol kulturális kapcsolatok közül a diákok angliai peregrinációja kiemelkedő, a magyar művelődéstörténet egyik leggazdagabb fejezete. Ld. Kathona, i.m., 91. p.; Molnár-Pálffy, i.m., 23–33. p., Gál, i.m., 3–19. p.

⁴⁷ Részletesen ld. Kathona, i.m., 93–94. p.

Ezek után magától értetődő, hogy az angliai akadémiák felkeresésében egyik hazai tanintézet sem előzte meg a sárospatakit.⁴⁸

Bozzay Réka tanulmányaiban leírja, hogy a diákok gyakran több kollégiumot is látogattak külföldi tanulmányaik során, ezért nehéz eldönteni, ki is számít valójában debreceni diáknak. Annak tekint minden olyan növendéket, aki valamikor a debreceni kollégiumban tanult, még akkor is, ha nem ebből az iskolából indult más országba tudást szerezni. Nehézséget jelent az egyező nevek esete is, vagyis amikor azonos nevű tanulók jártak a különböző iskolákba, pl. Debrecenbe és Patakra. Ilyenkor igen bonyolult folyamat a személyek beazonosítása a külföldi névsorokban, hiszen Magyarországon nem is tartották nyilván a kiutazó diákokat, így azokat sem, akik megszerezték ugyan a kiutazáshoz szükséges pénzt, de mégsem értek úticélt különböző okok miatt, pl. haláleset vagy rövid ott töltött időt követő továbbutazás miatt. A kiiratkozott tanulókat szintén nem jegyezték fel. Tanulmányaik végén vagy előtt más akadémiákat is felkerestek, és pár év külföldi tanulás után hazaindultak. Néhány Leidenben tanult egykori diák további sorsáról nem maradtak fenn források, mint *Bánffy-hunyady Ferenc*-ről vagy *Batizsi Csormoly Gáspár*-ról. A többség itthon egyházi hivatást választott, mint *Almási Mihály* szatmári lelkész vagy *Debreceni Kozma János* mezőtúri és szatmárnémeti lelkész. Híres személyiséggé vált közülük *Szilágyi Tönkő Márton* debreceni kollégiumi professzor (1669-től) vagy *Köleséri Sámuel*⁴⁹ az erdélyi bányák főfelügyelője, főkormányiszéki titkár, majd tanácsos (1717).⁵⁰

A Hollandiába irányuló debreceni (magyar) peregrináció a 18. századtól egyre kevésbé volt jelentős, és a 19. századtól már igen csekély mértékű, bár igazán sohasem szűnt meg.⁵¹ Ugrai Jánost kutatása arra engedte következtetni, hogy jelentős többség nem jellemezte a debreceni peregrinusokat a patakiakkal szemben – mind a Patakon, mind a Debrecenben végzett prédikátorok kb. 40%-a tanult külföldön. Feltételezései szerint mind a partikula-hálózatok nagyságát, mind pedig a kikerülő peregrinusok számát és arányát illetően a korábban

⁴⁸ Uo. 94.

⁴⁹ ifj. *Köleséri Sámuel* (1663–1732): a Debreceni Kollégium diákja, később teológiai, orvosi és filozófiai író. Doktori disszertációja fizikai és matematikai vonatkozásai miatt jelentős. Nagyszébenben telepedett le, 1729-ben az angol Royal Society tagja lett. Apja, *id. Köleséri Sámuel* (1634–1683) tudós és lelkes puritán. A váradi iskolában tanított annak megszűnéséig, majd Tokajból menekült lelkészként 1672-ben jött Debrecenbe. Makkai 1988, 45 és 50; Gyóri 1988, 639. p.

⁵⁰ Ld. Bozzay 2002, 309–312. p.

⁵¹ Álljon itt egy személyes vonatkozás, miszerint jómagam Erasmus-ösztöndíjas doktori hallgató voltam Leiden városában 2002 áprilisától júniusig, s ez idő alatt volt szerencsém ellátogatni a leidenin kívül az utrechti egyetemre is.

feltételezettnél kisebb volt a debreceni kollégium előnye.⁵² Vizsgálatai kimutatták továbbá a „tanítói tevékenység jótétemény”-ként való debreceni szemléletét a Patakon érvényesülő, a „tanítás mint szolgálat” felfogással szemben.⁵³

A peregrináció jelentősége kettős szerepet játszott az anyaintézmények életében: egyrészt biztosította a hazai református kollégiumok diákságának a külhoni egyetemeken való tanulást, képzést, a leghíresebb protestáns professzoroktól való közvetlen ismeretszerzést, másrészt lehetővé tette, hogy egyedülálló könyvekkel, albumokkal hazatérve megismerkedjenek az illusztrációt szolgáló grafikai műfajokkal és alkotásokkal. Ezek a hazahozott kiadványok nagyban gyarapították a kollégiumok könyvtárát, gyűjteményét, valamint a bennük látott rézkarcok és egyéb grafikai eljárásokkal készült képek készítésének itthoni megindulásával forradalmasították a szemléltetőeszközök készítésének módjait, illetve addig még nem létező tanórai segédleteket tudtak készíteni, pl. atlaszok, földgömbök, szemléltetőeszközök formájában. A rézkarcolók illusztrátori tevékenysége pedig a magyarországi rajzoktatás alapjait teremtette meg hosszú évszázadokra.

Irodalom

- Bozzay Réka (2002): Debreceni diákok a leideni egyetemen a XVII. században. In: Debreceni Szemle, X. évf., 2. szám, 2002. június, 307–316. p.
- Bozzay Réka (2007/a): „Bizodalommal való jó Uraimnak...” (Beiträge zur Finanzierung des Anschaffens technischer Geräte aus Leiden für das Kollegium zu Sárospatak und zur Unterstützung der Peregrination von zwei ehemaligen Studenten von Sárospatak). In: Cornel Sigmirean (szerk.): Intelectuali și societatea modernă. Repere central-europene. Tîrgu-Mureș, 208–220. p.
- Bozzay Réka (2009): Die peregrination ungarländischer studenten an der universität Leiden 1595–1796. Felsőoktatás-történeti Kiadványok. Új sorozat 8., Bp., 436 p.
- Bölcskei Gusztáv (1988): A kezdetektől a váradi iskola beolvasásáig (1660). In: A Debreceni Református Kollégium története. Bp. 9–42. p.
- Gál, Stephen (1947): Hungary and the Anglo-Saxon world. Bp., Officina, 3–19. p.
- Graaf, Henk van de (1979): A németalföldi akadémiák és az erdélyi protestantizmus a XVIII. században 1690–1795. Egyetemi Fokú Egységes Protestáns Teológiai Intézet, 251 p.
- Győri L. János (1988): A kollégium szerepe a magyar irodalom művelésében. In: A Debreceni Református Kollégium története. 627–696. p.

⁵² Ugrai 2005/b, 193. Az Ugrai által összehasonlított pataki és debreceni peregrináció eredményeit ld. uo. 177–182. p.

⁵³ Uo. 182. p.

- Győri L. János (2006): „Egész Magyarországnak és Erdélységnek... világosító lámpása”. A Debreceni Református Kollégium története. Db. Tiszántúli Református Egyházkerület, 176 p.
- Heltai János (1993): A heidelbergi egyetemjárás, 1595–1621. In: Régi és új peregrináció. Magyarok külföldön, külföldiek Magyarországon. II. kötet. 540–548. p.
- Kathona Géza (1979): A debreceni és sárospataki tanulók részvétele a hollandiai és angliai peregrinációban 1623-tól 1711-ig. In: Theologiai Szemle, 1979, 2. 89–94. p.
- Kormos László (1994): Verbindungen Debrecens und des reformierten Kollegiums mit der europäischen Universitäten in der Aufklärung zeit. In: A debreceni Déri Múzeum Évkönyve. Annales Musei Debreceniensis de Friderico Déri nominati, 1992–1993. A debreceni Déri Múzeum kiadványai LXX. Debrecen, Déri Múzeum, 405–420. p.
- Makkai László (1988): Debrecen iskolájából ország iskolája (1660–1703). In: A Debreceni Református Kollégium története, 43–65. p.
- Molnár, Judit – Pálffy, István (1985): The intellectual contacts of Debrecen, the 'Capital' of Eastern Hungary with England in the 17th and 18th centuries. In: Hungarian Studies in English XVIII. 23–33. p. Db. KLTE.
- Révész, Emeric (1927): Spiritual contacts between Hungarian and foreign protestantism. 34–50. p. In: Hungarian protestantism. Its past, present and future. Bp., Bethlen Gábor Literary and Printing House.
- Szabó András (1993): Magyarok Wittenbergben, 1555–1592. In: Régi és új peregrináció. Magyarok külföldön, külföldiek Magyarországon. II. kötet. 626–638. p.
- Szathmári István (1993): Szenczi Molnár Albert német földön. In: Régi és új peregrináció. Magyarok külföldön, külföldiek Magyarországon. II. kötet. 639–644. p.
- Takács Béla (2004): A magyarországi reformáció iskolaügye. In: Zempléni Múzsza, IV. évf., 3. (15.) sz., 2004. ősz, szeptember, 32–35. p.
- Tóth Béla (1988): A kollégium története a 18. században. In: A Debreceni Református Kollégium története. 66–150. p.
- Ugrai János (2005/a): A debreceni és a sárospataki kollégium gazdálkodása és működése a 19. század elején = Zempléni Múzsza, V. évf., 4. (20.) szám, 2005, tél (december) 23–33. p.
- Ugrai János (2005/b): Önállóság és kiszolgáltatottság. A Sárospataki Református Kollégium működése, 1793-1830. PhD-disszertáció, DE Nevelés-és művelődéstudományi doktori program. 252 p.
- TtREL., I.1.j., 1616–1870.

Fodor László

Imre Sándor

(1877–1945)

Imre Sándor a legjelentősebb magyar pedagógiai gondolkodók közé tartozik. Mint szakíró, egyetemi tanár és művelődéspolitikus szolgálta a magyar neveléstudományt figyelemre méltó módon. Hódmezővásárhelyen született, de egyetemi tanulmányait részint Kolozsváron, részint pedig a németországi Heidelbergben, Lipcsében, Jénában és Berlinben végezte. Kezdetben német–magyar szakos tanárként dolgozott a kolozsvári református kollégiumban, majd 1898-ban megvédi doktori tézisét (aminek központi témája Eötvös József művelődéspolitikája volt). Egyetemi magántanárrá 1904-ben habilitálták a kolozsvári egyetemen (a magyar neveléstörténet tárgykörében). A későbbiekben, 1908-tól 1918-ig a budapesti Paedagogium-ban, a polgári iskolai tanárképző intézetben ad elő pedagógiát és filozófiát, majd az intézet igazgatójává nevezik ki. Közben, 1912-ben a budapesti egyetemen is elnyeri a magántanári képesítést. 1918 és 1919 között a vallás- és közoktatásügyi minisztériumban helyettes államtitkári funkciót töltött be. 1925-től az időközben Szegedre költöztetett kolozsvári egyetem tanára lesz, ahol a pedagógiai tanszék vezetésével bízzák meg. Itt kilenc évet tölt, ezután, 1934-ben újra Budapesten találjuk, ahol a Műszaki és Gazdaságtudományi egyetem pedagógiai intézetének vezetőjévé nevezik ki, és ahol gyakorlatilag élete végéig fáradhatatlanul dolgozott.

Imre Sándor tudományos pedagógiai érdeklődése széles ívben terjedt ki a pedagógiai valóság legváltozatosabb területeire, a családi neveléstől a kisdedovó intézményeken és az iskolai oktatáson keresztül, a népiskolák kérdéséig, valamint a tanító- és tanárképzésig, végül pedig a magyar nevelés történetéig. E területek vonatkozásában jelentős és változatos munkásságot fejtett ki, hisz oktatott, előadásokat tartott, számos egyesületben és társaságban tevékenykedett, egyetemi tanszékeket irányított és szervezett, tudomány-népszerűsítő cikkeket írt, a „Magyar Pedagógia” című folyóiratot szerkesztette, tanulmányokat és könyveket publikált. Pedagógiai elképzeléseinek alapfogalma és vezéreszméje a „nemzetnevelés” volt. Abból indult ki, hogy a nemzet, a szó legtagább értelmében, az egyes egyéneknek éppen az egymáshoz és egy helyhez tartozás érzéséből, illetve az egymásra utaltság élményéből és tudatosításából fakadó lelki-szellemi egysége. Az emberi közösségnek az a jellegzetes típusa, amelyben az egyes egyén önnön emberi mivoltát teljesen kifejtheti és megélheti, illetve amelyben a legjobban kibontakozhat és a legsikeresebben érvényesülhet. Ennek a nemzetértelmezésnek a síkján Imre Sándor úgy vélte, hogy az a nevelés lehet

igazán fontos, amely egyfelől a nemzet körében folyik, másfelől pedig a nemzetre hat pozitívan vissza, illetve amely a közösség minden egyes tagjának kifejlődésére nyújt megfelelő körülményeket. A jó nevelés ezek szerint csakis az lehet, amelyik nemcsak az egyes növendékek fejlődésére hat, hanem – nyilván azon keresztül – az egész társadalom életére és annak jó irányban történő alakulására is. Az ily módon elképzelt nevelésnek nyilván a közösség jellegzetes sajátosságaiból, illetőleg a nemzet specifikus értékeiből és életéből kell fakadnia. Ebben az értelemben a nevelés a közösség, a nemzet életével szükségszerűen együtt járó központi jelentőségű tevékenységnek mutatkozik. Tulajdonképpen minden „észszerű, tudatos nevelés mindig nemzeti”, hisz talán nem létezhet olyan nevelés, amelyben valamilyen mértékben ne érvényesülnének nemzeti elemek. A legfontosabb azonban az, hogy a nevelés történjen a nemzet körében, és hasson vissza a nemzetre. Egy ilyen nemzetközpontú felfogás viszonylatában föltétlenül meg kell említenünk azt a pozitív ténytet, hogy Imre Sándor nemzetnevelési eszméje cseppet sem hajlott a szélsőséges nacionalizmus irányába. Minden bizonnyal ma is értékes gondolatot képvisel azon elképzelése, melynek megfelelően a nevelésnek mindig és mindenütt a nemzet adja meg az alapot és a szükséges keretet, ugyanis mind a nevelők, mind pedig a növendékek egyaránt a nemzet tagjai. A nevelés – amennyiben az emberek kulturális minőségét növeli – egyszersmind a nemzet életébe avatkozik be, és a nemzet tagjait olyanná óhajtja formálni, amilyen emberekre az adott szociális, gazdasági és kulturális viszonyai között szüksége van. Így tehát a nevelésnek minden szintjét és formáját, mint ahogyan minden nevelőt is a nemzeti tudatosság kell jellemezzen.

Imre Sándor szerint a korabeli magyar nevelés válságos állapotát csakis a sajátosan magyar értékekbe gyökerező nemzeti irányultságú nevelés képes jó irányban megváltoztatni. Ez a nevelés az egyén teljes körű, azaz testi, értelmi és erkölcsi fejlesztését próbálja segíteni. Itt jól látható, hogy a neves magyar pedagógus a nevelés alapvető feladatait egyfajta sorrendbe rendezi, és a klasszikus testi, értelmi és erkölcsi nevelésben állapítja meg.

A nevelés konkrét megvalósítását az általa elképzelt egyéni fejlődési szakaszok függvényében látta lehetségesnek. Úgy vélte, hogy a gyermeki fejlődésnek három alapvető szakasza van. Az első szakaszban kialakul az ember egyénisége, azaz megjelennek a másoktól megkülönböztető testi jegyek és szellemi vonások. A második szakaszban kifejlődnek az egyén cselekvésének kiváló ösztönzői, motívumai, így például kialakul a jellem. A fejlődés harmadik szakaszában azokat a fejleményeket találjuk, amelyek a jellem fokozatos letisztulását produkálják. Ez a letisztulási folyamat is három fokozatból áll, melynek megfelelően a jellem tekintetében az emberek három minőségi csoportra oszlanak.

Az első csoporthoz azok tartoznak, akiknek cselekvését és aktivitását, mint ahogyan mindennemű megnyilvánulását alapvetően az ösztönök, a pillanatnyi szükségletek, valamint az alsóbb rendű érzelmek és érdekek kormányozzák. Ezek az egyének csak önmagukkal törődnek, csak a kellemes dolgokat és helyzeteket keresik, mindig önös érdekeiket akarják érvényre juttatni. Ez Imre Sándor szerint az érzékiség, az önzés vagy az úgynevezett hedonizmus foka. A második csoportba tartozók már tudatosítják, hogy egy közösséghez tartoznak, hogy másokra is tekintettel kell lenniük, valamint hogy a társadalmi életet fenntartó szabályokat és normákat minden áron be kell tartaniuk. Ezek az egyének tehát eleget kívánnak tenni a közösség életét szabályozó normáknak és törvényeknek, engedelmeskedni óhajtanak a közösség vezetőinek. Imre Sándor szerint ez az alárendeltség, a kényszerű alkalmazkodás vagy az úgynevezett utilizmus foka. A harmadik csoport tagjai már a személyes meggondolások, elvek és elhatározások függvényében járnak el a különböző élethelyzetekben. Ezek az egyének is sikeresen alkalmazkodnak a közösség elvárásaihoz, azonban már nem csupán a külső kényszerítő hatások és fórumok alapján, hanem a belső személyes indíttatások, elkötelezettségek és meggyőződések révén is. Számukra is fontos a beilleszkedés, de elsősorban nem azért, hogy valamely szabályt vagy törvényt nehegy megsértsenek, hanem azért, hogy saját elképzeléseiket és céljait sikeresen teljesítsék, és ezzel mintegy a saját közösségüket is szolgálják. Ez a szándékos és sajátos alkalmazkodás, az idealizmus, illetve az egyéni autonómia foka. Az erre a magas fokra kifejlődött egyén tehát már bejárta a fejlődés teljes vonulatát, hisz nemes egyéniséggel és erkölcsös jellemmel rendelkezik. Imre Sándor szerint ez az egyéni fejlődésnek a legmagasabb (maximális) szintje, azaz nem egyéb, mint a teljes mértékben kibontakozott személyiség, a kiművelt és közösségi beállítódású ember. Az erre a szintre kifejlődött személy sajátos viselkedésével, cselekvéseivel és értékeivel képes jelentős mértékben gazdagítani nemcsak önmaga személyiségét és életét, hanem szűkebb-tágabb közösségi környezetét is, végső soron a tágabb sajátos lelki közösséget, a nemzetet is.

Imre Sándor széles körű publikációs tevékenységet is folytatott. Fontosabb művei közül ezennel az alábbiakat emeljük ki:

- *Nemzetnevelés. Jegyzetek a magyar művelődési politikához.* Ajtai K. Albert Könyvnyomdája, Kolozsvár, 1912.
- *A magyar nevelés körvonalai.* Tizenkét dolgozat. Stark Ferenc Könyvnyomda, Budapest, 1920.
- *A családi nevelés főkérdései. Bevezetés a szülői gondolkodásba.* Studium, Budapest, 1925.

- *Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába.* Studium, Budapest, 1928. (Ennek a kötetnek a hasonmás kiadása 1995-ben jelent meg Budapesten, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum gondozásában).

Eddigi fejtegetéseink alapján arra következtethetünk, hogy Imre Sándor tudós irányultságú példamutató pedagógus volt, aki eredeti gondolkodásról és kiváló tudományos munkásságról tett tanúbizonyságot. Nagy érdeme, hogy mind elméleti, mind gyakorlati pedagógiai tevékenységében egyrészt újító szellemet promovált, másrészt pedig messzemenően számolt a nemzeti szempontokkal, valamint a társadalmi élet kihívásaival. Azon általános elképzelése, miszerint a nevelés a társadalom fejlődésének kiemelkedő tényezőjévé válhat, hogy a nemzetnevelés megvalósításának szándéka megegyezik az önrendelkezés és a demokrácia követelményeivel, többek között azzal a szociális elvárással, mely szerint a társadalom minden tagja a testi és a szellemi fejlettségének lehető legmagasabb szintjére érkezen el, meglehetősen korszerű és minden bizonnyal ma is aktuális.

A nemes érzületre való nevelés (erkölcsi nevelés)

Részlet a szerző *Neveléstan* című művéből

A nemes érzületre nevelés kifejezése az erkölcsi nevelés többféle részletének közös rendeltetését jelöli meg. Főszköze gyakorlás és példaadás, de gondozásra és oktatásra is szüksége van. Az iskola szelleme nyilatkozik abban, mennyire hatja át az erkölcsi nevelés gondolata az iskolai munka mindenik részét, a test és az értelem nevelését is.

1. A nemes érzület és az erkölcsi nevelés

Az értelmi fejlettséget a világban való tájékozottság és az állásfoglalás önállósága mutatja, az erkölcsi fejlettséget pedig az állásfoglalást, cselekvést irányító szellem. Ez lehet alantas, lehet emelkedett. Az erkölcsi nevelés arra törekszik, hogy emelkedetté tegye: az egyéni cselekvés mozgatói között a magasrendűeket juttassa uralomra, ezzel a közösség életében az erkölcsi rendet, azaz a kölcsönös jóakaratot és segítséget, az együttes munka készségét, az igazság és becsület érvényesülését megalapozza. A tudatosság kifejlesztése ehhez mellőzhetetlen, de maga nem dönti el a cselekvés irányát, jóllehet ennek közvetlen megindítója, az elhatározás, értelmi munka. Ezt azonban megelőzi, irányítja, kíséri valamely érzelem; az akarás lefolyásában az a döntő: milyen fajta érzelemnek van valakin legnagyobb hatalma. Az uralkodó érzelem nemcsak az egyes cselekvéseket, hanem ezek láncolatát, az egész tevékenységet szabályozza; nem egy-egy pillanatban irányít, hanem állandóan, s gondolkodásnak és törekvésnek határozott szint ad. A teljes áthatottságnak ez az állapota az érzület. A nemes érzületben jóindulat, igazságszeretet, becsületérzés uralkodik; ekkor az ember ura lett ösztöneinek, érzelmi élete tisztult, képzeletét, akarását öntudatlanul is magas szempontok irányítják; benső életének és a külső világnak minden jelenségéről tudomást szerez, de érvényesülni csak azt engedi, ami tiszta felfogásával, finom ízlésével egyezik. Az érzület a cselekvés állandó forrása; a nemes érzület az egész magatartást, életfelfogást, életmódot, a közösség életében való részvételt emelkedett szelleművé teszi; erkölcsös élet csak nemes érzületből fakadhat. Az erkölcsi nevelés: az érzületnek, a tevékenység nemes irányának megalapozása, rendszeres fejlesztése és állandósítása; ezzel segíti elő a személyiség teljes kifejlődését, vagyis a tudatosság és nemesség egybeforrását.

2. Az erkölcsi nevelés közvetlen feladata

A nemes érzület kialakulását is, mint az egészség biztosítását és az önállóság fejlődését, kétféle, védő és fejlesztő munka szolgálja: óvni kell az erkölcsi érzék szépségét s elősegíteni az érzelmek nemesedését, az erkölcsi érzék és irányelvek kifejlődését. Ez a feltétele a nemes érzület állandóságának, az erkölcsi törekvésnek.

Az erkölcsi érzék védelme közvetve, az elme és az egész szervezet védelme útján történik; gondolni kell reá már akkor is, amikor a szellemi élet alig indul, mert a test gondozásának módja (elpuhítás, edzés) az érzelmek későbbi nyilvánulását készíti elő. Nem tudhatjuk, kivel milyen erkölcsi minőség csírái születtek, de tudjuk, hogy ezek a csírák a jó és a rossz irányában egyaránt alakulhatnak, s ezért a test ápolása, az elme védelme, a környezet erkölcsi tisztasága által gondoskodni kell arról hogy *a jó iránti fogékonyság megmaradjon*.

Az érzelmek nemesítése az alsóbb és magasabb rendű érzelmek harcában azok erejének fokozása, amelyek nem a testi élet közvetlen szükségleteiből erednek (érzéki érzelmek). A gyermek eleinte csupán az érzéki (kellemes-kellemetlen) hatás iránt fogékonny, majd a külső világ tárgyaival és személyeivel egyre többféle vonatkozása alakul ki, a másokra való tekintet a természetes önzést korlátok közé szorítja, a közvetlen érdek mellett szóhoz jut egyéb értékelés is, a kezdetben feltétlen erejű érzelmi indítás mintegy belső ellenőrzés alá kerül, a helyes s helytelen tudattalan küzdelme tudatossá válik. Ez a folyamat az elme művelődésével együtt jár: csak az művelt ember, aki ismeri saját érzelmi világát is, s nemes és alantas, tisztult és zavaros érzelmek között önkéntelenül is a felsőbbrendűt követi. A nevelés akkor halad ebben az irányban, ha táplálja a nem közvetlen érdekű érzelmeket, kifejleszti az önuralom, önbírálat képességét, az erkölcsi értékelés hajlandóságát, ezzel *tudatosítja az érzelmi életet s a lelkiismeret szavának döntő súlyát ad*.

Az erkölcsi érzék kifejlesztése mértéket állít a lelkiismeret elé. Akiben ez az érzék fejletlen, csak a közvetlen indításra figyel, és cselekvésének legközelebbi eredményére gondol: akiben fejlett, mindent számbavesz, ami a dologra tartozik, távoli következményeket és ellentétes érveket is mérlegel. Ebből látszik, hogy az erkölcsi érzék fejlettsége a gondolkodás fejlettségét feltételezi; a gondolkodás eredményében meg csak akkor nyugszunk meg, ha az értelmi munka során kialakuló igazságérzés megengedi. Az erkölcsi érzék kifejlődése: az érzelem és gondolkodás egyensúlyának kialakulása. Aki pusztán logikai úton határozza el magát, lehet, hogy egészen jogosan, de esetleg nem erkölcsösen cselekszik; aki csak érzelmeire hallgat, talán jót akar, de megeshetik, hogy kárt okoz. Fejlett erkölcsi érzékű emberben az igazság értelmi érzelmének kétségtelen erkölcsi jellege érvényesül, sem az érzelmek túláradását, sem az érzéketlen ridegséget nem engedi meg; az érzelmek fegyelmezettsége útjába áll minden cselekvésnek, amelyet később a megbánás követne. Az erkölcsi

nevelés ezt a fegyelmezést, az érzelmi és értelmi tudatos egybekapcsolását végzi, ha az emberben *a felelősséget, ennek tudatát és érzését kifejleszti.*

Erkölcsei irányelvek azok a végső tételek, amelyek valaki cselekvésében mindig megtalálhatók, mert elhatározását következetesen irányítják. Az elv valamely eszme uralmát jelenti; az erkölcsi eszme az egyénnek a közösséggel, igazsággal s becsülettel való viszonyát jelzi. Az erkölcsi irányelv kifejlődése tehát abban áll, hogy kialakul az érzelmi élet rendje: mi erősödik meg valakiben, mit tart felsőbbnek, értékesebbnek, életével megvalósítandónak, mi elégíti ki, mi ad neki lelki nyugalmat. Itt is nyilvánvaló az értelmi fejlődéssel való összetartozás: az erkölcsi irányelv az életfelfogás, világnézet talajában gyökerezik; az erkölcsösség: az uralkodó gondolatnak tevékenységben valóslása. A nevelés az erkölcsi eszmét sem adhatja át készen, de az feladata, hogy kialakulását vezesse. Ha sikerül a növendéket arra szoktatni, hogy a külső világot és önmagát magas szempontból figyelje, elhatározásában eszményi célhoz alkalmazkodjék, akkor az erkölcsi irányelvek kifejtése *az akarás nemes irányát állandósítja*, vagyis *megalapozza a jellem erkölcsi szilárdságát*, s ezzel az ember benső szabadságát.

A jó iránti fogékonyság, a lelkiismeret szavára hallgatás, a felelősség átérzése és a jellem erkölcsi szilárdsága azt idézi elő, hogy az ember nem nézi elégedetten önmagát, hanem iparkodik benső értékét fejleszteni. A tudatos és nemes jellem tisztában van azzal, hogy állandó a küzdelem ösztönök és magasrendű érzelmek között, állandóan ébernek kell tehát lennünk magunkkal szemben; minél nemesebbé fejlődött valaki, annál magasabban látja maga előtt élete eszményét, annál többet kíván önmagától. A nevelés az erkölcsi törekvés állandóságát azzal biztosítja, ha gyakorolja az önvizsgálatot, rendszeresen teret enged az önnevelésnek, megerősíti a javulás, nemesedés vágyát. Ebben a gondolatban, *a jóra való törekvés állandósításában* egybefolyik az erkölcsi nevelés minden feladata. E törekvés ereje a személyiség állandó fejlődését biztosítja.

3. Az iskolai erkölcsi nevelés körülményei

Az iskola helyzete az erkölcsi nevelés tekintetében a legnehezebb.

Előzmények. A tanuló erkölcsi hajlamait az addigi élet már kialakította, érzületének határozott színezete van (pl. nyíltság vagy bizalmatlanság), kedélye derült vagy nyomott, ízlése finom vagy durva, képzeletének már megvan bizonyos sajátossága, akarata erős vagy minden idegen akaratnak enged stb. Az iskola hatása az így megszabott kereteken nem terjedhet túl, s ebben a körben is az a feltétele, hogy a tanító megismerje, vajon a növendék erkölcsi minőségéből mi lehet öröklés (természet), megszokás (második természet), pusztán külsőség (modor), s mi vált már állandóvá, azaz a jellem alkotó elemévé.

Egyidejű hatások roppant tömege éri a növendéket benn az iskolában és azon kívül. Az iskola szelleme vagy egy-egy tanító igyekezete más tényezők szándékos vagy önkéntelen hatásával sokszor összeütközik, s az egyenletes erkölcsi fejlődést nemcsak az iskolával szántsándékkal ellenkező hatások nehezítik meg, hanem sokszor még inkább azok, amelyek az iskola törekvéseivel szemben közönyösek. Az iskolai erkölcsi nevelés nagyrészt csak hatások ellensúlyozása, sokszor nagyon bizonytalan jelek alapján. Néha nem is sikerül, pl. ha a család az iskola kijátszását megengedi vagy elő is segíti, vagy amikor tanulóársak ellentétei kívülről erednek (pl. egy tanuló vonzódik a másikhöz, de családja vagy a társaság óvja tőle, mert annak a családja más társadalmi osztályhoz, párthoz vagy felekezethez tartozik). Különös erejű a tanulóársak s a felsőbb osztályos tanulók hatása. A kortársak és kevésbé idősebbek példája közvetlenebb, mint az idősebbek és feljebbvalók utasításainak követése. A tanulók fogékonysága élénk, de erkölcsi érzéke még nem erős annyira, hogy minden idegen hatást kellően értékelni tudjon. Nem elég az iskolának tudnia, hogy mi minden hat és hogyan hat vele egy időben, hanem arra kell törekednie, hogy minden egyes növendéket életkorának és erkölcsi fejlettségének megfelelően védje a károsnak ítélt hatásoktól.

A tömegnevelés ezt az egyénies elbánást itt még nehezebbé teszi, mint akár testi, akár az értelmi nevelésben, mert az erkölcsi tulajdonságok s kivált ezek módosulásai nem olyan könnyen tűnnek szemébe az idegennek, mint az egészségi állapot vagy az értelmi fejlődés jelei. Ezért sokszor homályban marad egy-egy titkolt hiba, még többször egy-egy rejtett érték; az észre nem vett hiba gátlás nélkül nő, a mellőzött érték könnyen elsorvad. S az egyenlő elbánásnak fontos, de néha mereven alkalmazott elve szinte útjába is áll az egyéniség erkölcsi elemei felismerésének, pedig itt van rendkívül sok, finom különbség, s az érzékenység nemcsak sebezhető felületet jelent, hanem a tervszerű fejlesztés fogantyújául is használható. Egyenlően bánni csak egyenlőkkel szabad; az általánosítás itt is veszedelmes: a meg nem érdemelt általánosító dicséret baj, a mások miatt kapott méltatlan dorgálás még inkább. A tömegnevelés azonban itt mégsem okoz akkora kárt, mint a nevelés másik két ágában, mert az általános erkölcsi irányítás mindenkinek javára válik, az erkölcsi érzéket erősíti; ami meg egyes esetekre vonatkozó figyelmeztetés, jutalmazás, büntetés, annak ügyis csak egyetemes tanulságai tartoznak a közvetlenül nem érdekeltre. Az iskolai nevelésnek egyik előnye, hogy sokféle alkalom kínálkozik erkölcsi értékesítésre; elejét kell venni azonban annak, hogy ezek az esetek káros forrásai legyenek.

Az iskola hatása az erkölcsi fejlődésre, az érzület nemességének kialakulására teljesen kedvező taroznék lenni, de nem mindig az. Eszményi alakjában az iskola rendszeres munkát, állandó szorgalmat kíván; az oktatás erkölcsi célzatú és tartalmú; a tanítók, ha különfélék is, mindig nagy célokra néznek és eszményért dolgoznak, minden lépésüket nemes érzület irányítja; az

iskolai rend önfegyelmézést, kötelességteljesítést kíván, s a közösségbe való beilleszkedést észrevétlenül is elősegíti, egyéni érték érvényesülésére, gyengeség felismerésére, hiányok pótlására ad alkalmat és ösztönzést, a tanulók szervezetei pedig a szabadabb tevékenységre, kezdeményezésre, felelősség önkéntes vállalására nyitnak teret. Ez általában minden növendékre kedvező lehet, de az egyéniség itt is sokat számít. Egyesekre nézve szerencse, ha családjuk tanácstalan, rendetlen vagy léha életéből az iskola céltudatos, nemes rendjébe kerülnek; másokra veszedelem, ha az otthoni, egyenletes hatás alól sokféle benyomás zűrzavarába jutnak; a megszabott munka és aprólékos rend az önálló ítélest feleslegessé teszi, az erkölcsi érzék fejlődését nemcsak segíti, hanem gátolja is; a tanulóiban iskolai sorsuk nem ritkán olyan érzületet fejleszt, amely az iskolától elidegeníti őket; a felügyelet nélkül maradó idő néha nagy bajok kiindulása; az együttélés hatalmaskodást, törtetést, pártoskodást fejleszthet. Az iskola szervezetével járó ilyen és hasonló károkat csak a tanítók előzhetnék meg vagy csökkenthetnék, de a tanítók emberek, tévednek s gyengeségeik akaratlanul ártanak. A jó hatást erősíti, a károsat csökkenti, ha a tanítóknak határozott szempontjaik vannak.

4. Az iskolai erkölcsi nevelés szempontjai

a) Az erkölcsi nevelés nem külön munka, hanem az iskola szellemének folytonos hatása; az erkölcsi minőség sem különálló vonás, hanem mindenben jelentkező egyetemes sajátosság. Ezért az iskolai életnek mindenestől alkalmasnak kell lennie arra, hogy a növendék érzületét kedvezően alakítsa.

b) Ami a felnőttné a nemzet, a növendéknek az a közösség az iskola; itt jelentkező és fejlődő sajátosságai a nemzet életének alkotó és alakító elemei, az egyén erkölcsi alakulása a közösség szellemének alakulását is jelenti. Az iskola a növendékben mindig a leendő felnőttet látja, olyanná igyekszik alakítani, amilyen tagokra a nemzetnek szüksége van, s amilyen tulajdonságokkal az ember saját érdekét is legjobban szolgálhatja. Egyén és közösség érdekének látszólagos ellentéte az erkölcsi nevelésben eltűnik: a fejlődés külső kötöttségből a benső szabadság, vezetettségből az önállóság felé halad.

c) Az érzelmi életnek egyetlen nyilatkozása sem mellékes az erkölcsi fejlesztés szempontjából, de erkölcsről csak ott lehet szó, ahol már különbséget tud tenni valaki a jó és rossz között. Az erkölcsi fejlődés nagy ingadozások között halad, az erkölcsi tudatosság lassan mélyül. Az iskola arra törekszik, hogy a növendék tudatosságát kiterjessze mindenik életkorban magatartásának minden olyan elemére, amelyre nézve a következmények elgondolása már megvárható, s határozott eszményével szilárd mértéke lehessen a növendéknek önmaga megítélésére.

d) Az erkölcsösség cselekvésben nyilvánul meg, de nem maga a cselekedet jó vagy rossz, hanem a szándék; a megítélés alapja nem a külső,

hanem a tartalom, nem a magaviselet, hanem az érzület. Az iskola arra törekszik, hogy a kettőnek, külső megjelenésnek és erkölcsi értéknek, modernnek és érzésnek teljes megegyezését fejlessze ki. Az erkölcsi nevelésnek fontos szempontja, hogy a növendékre vonatkozó ítéletét nem szabad véglegesnek tekinteni: nem szabad rossznak, erkölcstelennek, elvetemedettnek bélyegezni senkit, aki csak nehezen fékezhető, tudatlan vagy környezetétől tanult el olyasmit, ami rosszá teheti, ha az iskola nem segít rajta más irányú gyakorlással, s önbírálata mértékét nem emeli akként, hogy magatartásának értelmét megkeresteti és hatását észére adja.

e) Az iskolai nevelés eredménye abban tűnik ki: mennyire tudta az iskola szelleme a növendék erkölcsösségét meghatározni. Erre való törekvésében az iskolát az a szempont vezeti, hogy szellemet nem lehet átadni, csak kifejleszteni, a fejlődést pedig nem lehet kényszeríteni.

Forrás: *Imre Sándor: Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába.* Budapest, 1995, A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai 3. OPKM.

Málnási Ferenc

Nagy Pál: Betűvetés mezején, Írókról, írásokról

Erdélyi Gondolat Könyvkiadó, Székelyudvarhely, 2010.

Sokesztendős szerkesztői múlttal a háta mögött, nyugdíjas irodalmárként ma is folyamatosan dolgozik. Jelenlegi munkái közül a leglátványosabb a Mentor Kiadónál megjelenő Wass Albert-életműsorozat szerkesztése.

Miután évtizedekig mások írásait gondozta, rendszerezte sajtó alá, Nagy Pál most „saját termését gyűjtögeti be” – fogalmazta meg Bölöni Domokos, amikor Marosvásárhelyen, a *Betűvetés mezején* című kötetét mutatta be az olvasóknak. A könyvben olyan sikeres költőkre, írókra emlékezik Nagy Pál, akikkel együtt dolgozott, akik érzelmileg közel álltak hozzá.

A sort a Molter Károlyról szóló emlékezés nyitja, aki európai publicisztikát művelt Morvay Zoltán 1918 és 1926 között megjelentetett *Tűkőr* című hetilapjában. Az 1918 és 1925 közötti romániai magyar publicisztika egyik legrangosabb teljesítménye látott napvilágot Molter Károly tollából, ennek igazi jelentőségét a *Buborékbarc* című kötetének megjelenése után mérhetjük fel, Nagy Pállal együtt.

Szenczei Lászlónak *A halál tanítványa* című regénye Apáczai Csere János életét tárgyalja, akinek a sorsa, példája jellegzetesen erdélyi sors és példa, mert fegyverek zajában az iskolák fölöttébb szükséges voltára figyelmeztetett, s a honi kultúra felemelő erejét hangsúlyozta, s ezért érezzük a szerzővel és az ismertetés írójával együtt szívünkhöz, szellemünkhöz oly igen közelállónak a nagy pedagógust.

Horváth István *Kipergett magvak* című regényét rendezte sajtó alá Cseke Péter, aki a szerző eredeti intencióit leginkább megközelítő szövegeket válogatta a kötetbe, helyreigazítva a szerkesztői „javítások”, lektori beavatkozások következményeit, pl. a *Csali gróf* elbeszélés változatát. Nagy Pál szerint Horváth István írói műhelyének eddig alig ismert sarkaiba kaphatunk bepillantást, s a tovatűnt idők irodalmi közállapotaira is.

Szépréti Lilla *Régi és új világ* című riportgyűjteményéről szólva Nagy Pál Sütő Andrást idézi, aki „eszméltető” munkának nevezte a kötetet, amely úgy világít be „az Időben és sorsunkat meghatározó Térben” leélt századok lelkületébe, hogy érzékelteti ezeken a tájakon a különböző nyelveket beszélő „élő ivadék” ma is magával viszi – megbecsüli, jelenébe beépíti – múltjának emlékeit.

Fodor Sándor két írásáról is szól Nagy Pál. A *Fülpöke beszámoló*i címűről azt olvashatjuk, hogy nagy szükség van manapság ilyen életízű elbeszélésekre, s hogy ebből a hétköznapi életanyagból a felnőttek számára is élvezhető, kellemesen

szórakoztató olvasmány kerekedett ki. Egy másik cikkében Fodor Sándor kortársunkról szól Nagy Pál, a nyolcvanéves, terjedelmes, sokágú életmű megépítőjéről, a toll avatott mesteréről, aki rászolgált, hogy olvasóinak, a felnőtteknek és a kicsinyeknek szívből fakadó jókívánságait fogadhassa.

Igazságkereső tudomány címmel Szabó T. Attila válogatott tanulmányainak hat kötetéről olvashatunk. A kötetek a szakmai elismerés mellett széles olvasói körökben is figyelmet kapott, hiszen a neves tudós-nyelvész által felkutatott levéltári adatok, írásos emlékek nem csupán anyanyelvünk történelmi fejlődésének útját szemléltetik, hanem a múltbeli élet csendes vagy forгатagos mindennapjairól is hitelesen vallanak. A szó és az ember, a nyelv és a nép kapcsolatának vizsgálata rendjén fontos társadalmi-művelődési jelenségek árnyalt megvilágítására is lehetőség nyílik, a nyelvi érintkezés tényeinek feltárása a sok évszázados együttélésben kialakult kölcsönösség értékteremtő erejét hozza előtérbe. Szabó T. Attila hatalmas teljesítménye, az *Erdélyi Magyar Szótörténelmi Tár*, a szaktanulmányok sokasága mind szerves része egy impozáns építménynek, s mindehhez még volt tanítványként is társítom oktató-nevelői munkásságát, melyet csak tisztelni tudok, és megpróbálok követni.

Két nagyobb emlékezést olvashatunk a *Betűvetés* lapjain Tamási Áronról, aki a *Szász Tamás, a pogány* című írásában fogalmazta meg, mit jelent számára a szülőföld, majd sorakoztak a székely falu bensőséges világáról, az író családjáról szóló kötetei, s az Erdélyi Szépművészek Céh által kiadott *Szülőföldem*, amelyet a Mentor kiadó az író születésének századik évében újra megjelentetett – teljes szöveggel! Mert a valóság és környezet harmóniája csak akkor teremődik meg, ha az olvasó is úgy érzi: „nyűgbe ver valami különös érzés, amelyhez hasonlót soha semmi nem ébresztett bennem, csak a föld, hol ringott a bölcsőm...”

Kemény János művei, novellái, regényei is ugyanilyen, szülőföld iránti vonzódást sugallnak, „természet-líra prózában” – fogalmazta meg Nagy Pál. Hiszen a Kelemen-havasok rengetege, a Ratosnya környéki lunkák mellett az író önfeláldozó házigazdája volt a Helikonnak, céhbeli tagja az írói közösségnek – tolla jóvoltából.

Örök tűzhely és erőforrás Bözödi György számára is a szülőfalu, mert mindaz, amit tollával teremtett, ebben a talajban gyökerezik, mert „elküldted (ti. a falu az ő fiát), hogy legyen a te szótlán múltadnak beszélő szája és sorsverte életednek az emberek kirezgő könnycseppje...”

A tágabb szülőföld, Erdély s az itt élő népek együttélésének József Attila hangoztatta parancsát vallotta Kacsó Sándor is a Vásárhelyi Találkozón, majd a *Brassói Lapok* főszerkesztőjeként, valamint a trilógiává duzzadó önéletírásában is. Őrá emlékezik Nagy Pál, s arra, hogy „a lelkiismeret porondján küzdeni induló” fiatal újságírót Tamási Áron köszöntötte lelkesen.

Az idők tornácának, a szülőház küszöbén állott Gellért Sándor is, akit a Don menti hómezőkre is elsodort a háború nagy viharának forгатaga, de hazatérve, verseskötetekkel, nyelvészeti és irodalomtörténeti munkáival jelentkezett, s garmadával mutatott fel ritka szépségeket anyanyelvünkéből.

A szülőföld – Korond és Kibéd – iránti ragaszkodás példája Ráduly János tanár úré is, aki 1962 óta tanít és páratlan kitartással, szakmai hozzáértéssel gyűjti, értelmezi, publikálja a falu, a vidék gazdag folklórállományát, a balladákat, meséket, mondákat, szólásmondásokat, s közben a székely-magyar rovásírás emlékét is mutatja megszállottan, verseket ír és fordít, korszerű értelmiségi hivatástudattal – véli Nagy Pál, köszöntve a 60. életévét átlépőt. „Van nekünk ez Ráduly Jánosunk, akinek kívánjuk, legyen ereje, érkezése minden gyöngyszem összegyűjtésére, megőrzésére”, s kívánjuk a 2011. évbe lépve mi is!

Három írás szól Sütő Andrásról, aki a *Létvégi hajrában* című szövegösszeállítását már nem vehette kezébe, benne a maguk gyönyörködtető változosságában a szerző tág körű, folyamatos, mindig eleven szellemi érdeklődésének, tájékozódásának, mindenre való odafigyelésének beszédes dokumentumai – fogalmaz Nagy Pál. Nagy szerint Sütő „őrző volt a strázsán”, s meleg hangon emlékszik vissza a szerkesztőtársra is. Magam is támogatom ezt a bemutatást, Demeter József lelkipásztor véleményével, aki szerint „palástot adott Neki az Isten, a szolgálat nagy felelősségét és alázatát. A nyugtalan nyolcvan esztendő megélt író az „írás hatalmával vezette népét jelképesen – gyertyával és könyvvel, s nagy árat fizetett: szemet szóért.”

„Vedd kegyelmedbe, Uram, a te népedet, Erdély sokat szenvedett magyarjait...” – írta *Imádság Erdélyért* című jegyzetében az a Wass Albert, aki „számtalan változatban tett hitet erdélyisége – a szülőföld és népe, az egykori otthon iránti múlthatatlan szerelméről” szól Nagy Pál a messzire elúzótt íróról, költőről, s idézi: „Amikor én kimondom ezt a szót, hogy Erdély, ebben benne van minden, a szívem, a lelkem, az agysejtjeim molekulái, mindaz, ami voltam, vagyok és leszek, tulipános bölcsőmtől a kopjafáig...” S e vallomás jegyében veszi számba Wass Albert munkásságát, akinek az emlékét leginkább a teljes életmű őrizheti kegyelettel szerte a nagyvilágban, ahol olvasója van a magyarul leírt igazmondó, tiszta, szép szónak.

Erdélyi író – kortársunk és sorstársunk – sok évtizedes, fáradhatatlan munkálkodásának eredményeként értékeli Nagy Pál Beke György soha nem pihenő tollának minden mozdulatával küldetéses hivatásteljesítését, mert a nagy előd, Orbán Balázs ihlető példájának vonzásában egész Erdély magyar világának feltérképezését tűzte ki célul, s mint egy huszadik századi Julianus barát, felkereste a legféltreosóbb szórványokat, nemkülönben az erdélyi magyar kultúra értékteremtő műhelyeit, a védekező anyanyelv színhelyeit, s tollából született

a *Barangolások Erdélyben* című sorozat nyolc vaskos kötete. Sajnos pályáját legfeljülről irányított hajsza törte derékba, de még így is „múltbeli és jelenkori értékeinkről, tegnapi és mai magyar gondokról, a kisebbségi léthelyzetbe kényszerítettek nemzeti megmaradásának lehetőségeiről, az anyanyelv megtartó erejéről nyújtott fölrázó-figyelmeztető tudósításokat” (Nagy Pál).

Nagy Pál kötetében olvashatunk még Veress Dánielnek az erdélyi memoárirodalom virágzásáról szóló antológiájáról, a Balázs Ferencet, életét, munkásságát bemutató Mikó Imre – Kicsi Antal – Horváth Sz. István könyvéről, Sipos Domokos „hulló csillag”-pályájáról, és Nyíró József köteteiről, „az otthontalanság szomorú dokumentumai”-ról. De ismertetésemből nem hagyhatom ki a Beke Sándor– Brauch Magda szerkesztette *Székely Útkereső* (1990–1999) című, közel 400 oldalas kiadványát, és az annak utódjaként beindult Székely Útkereső Kiadványok sorozatot, melyről Beke György is elismerőleg szól: „Székelyudvarhely rangosan jelentkezett újra a magyar szellemi életben. A Székely Útkereső valamennyiünk számára kutatja a jövő, a megmaradás útját”. Diákjaimmal együtt mohón olvastuk benne azokat az írásokat, dokumentumokat, verseket, amelyeket nem találtunk/találhattunk meg tankönyveinkben.

„Valakinek mindig állnia kell a tornác küszöbére...” – vallotta Sütő András. Ilyen felelős szellemi emberekről, erdélyi íróinkról szól Nagy Pál kötete, amelyet tanítványaim nevében is megköszönök, hiszen éltetni kell szívünkben-tudatunkban azokat, akik „őrzők voltak a strázsán.”

Trencsényi László

Egy osztálynyi történelem – Marosvásárhely 1939–1944

Mark Elemér /szerk./: A Marosvásárhelyi zsidó polgári
negyedik osztályának emlékkönyve 1943–44. tanévre

Szép kiállítású albumot vezet be Ofer-Mark Noa előszava. Nagyapja, Mark Elemér – aki szerkesztő és kiadó is egyben – elhatározását segítette életre ifjú elszánásával. A marosvásárhelyi zsidó polgári iskola története igen rövid. A bécsi döntés, Marosvásárhely visszacsatolása következtében a zsidótörvények itt is hatályossá váltak, a numerus clausus alapján a zsidó származású gimnazistákat visszaminősítették elemistákká, a helybeli zsidó közösség hosszú közbenjárása nyomán e gyerekek számára az 1941/42. tanévben mégis megszülethetett a „Marosvásárhelyi Zsidó Polgári Első Iskolája”. 1944-ben végzett az első „széria”, a „kisérettségire” már nem kerülhetett sor. Az osztály 50 tanulójából 25 nem is tért vissza a deportálásból, fiatal életük idejekorán véget ért. 16-an élnek még – mutatja be a szerkesztő pontos leltára. A 14 fős tanári karból tizen lelték halálukat a vézskorszakból.

A túlélők közül Stern József igazgató pályája a legismertebb. A munkanélküli fiatal tanárt Budapestről hívják Marosvásárhelyre az iskolaalapítók. Auschwitzból megannyi szenvedés és próbatétel után hazatérve Simon József néven az anyaországi közoktatás figyelemre méltó szereplője lesz. 1956 után ő lesz az alapítója a hírneves fővárosi, zuglói Radnóti Gimnáziumnak, a későbbi egyetemi gyakorlóiskolának. Az iskola pedagógiai ethoszába az ő kezdeményezésére épül be a harcok antifasizmus, a névadóra jellemző békevágy. Simon igazgató úr szigorú ember volt, legendák szóltak kemény vezetői fellépéseiről, kétségbevonhatatlan követelményeiről. De legendák szólnak arról is – több kolléga visszaemlékezése szerint –, hogy ateista világnézete dacára állást biztosított hitvalló keresztény kollégáknak. Miközben ő fogadta be az 1956-ban szét-szervezett kommunista elitiskola, a „Gorkij” egykori tanulóit. Születésének 100. évfordulóján egykori iskolájában a Magyar Pedagógiai Társaság kezdeményezte a pálya, az életmű méltó értékelését.

Kohn (Salamon) Ilonka neve érdemel még külön figyelmet, ő Salamon Ernőnek, a mártírköltőnek volt a felesége, Németországban folytatta tevékeny életét. Izsák Márton a felszabadulás után 25 évig vezette a Marosvásárhelyi Művészeti Líceumot, fontos köztéri szobrok alkotója volt. Sebestyén Ica tanári pályája is sikerrel folytatódott a háború után kedves városában.

De térjünk vissza Marosvásárhelyre, ehhez a bizonyos negyedik osztályba!

Mosolygós osztálykép vezeti be az album következő fejezetét, magyaros népviseletben az osztály néptáncsoportja, műsorukat az 1943. évi hanuka-ünnepre tanulták be. Fényképük ezeket a gyerekkori mosolyokat örökítette meg. Emlékezetünkben így maradnak: örökké fiatalok.

A fiúk pályája – a töredékekből egyberendezett visszaemlékezések alapján – változatosabb. Volt, aki elpusztult a haláltáborban, volt, aki hazatért. A szétszóratottak közül akadt (Hirsch Andor nevű), aki Izrael állam megteremtéséért folytatott háborúban esett el a visszavonulást biztosító géppuskásként, volt, aki az üzleti életben folytatta, volt, akinek nyoma veszett.

Az összegyűjthető adatok emlékekből, levelekből, kevés dokumentumokból álltak össze. Szerzői közül immár csaknem 70 éve távol a szülőföldtől, a megőrzött magyar nyelvben vétett tévesztések csak erősítik a kötet hitelét. (Angol és ivrit szövegváltozat is olvasható s megannyi fénykép látható a kötetben.)

Simon Mária, az egykori igazgató lánya, a magyarországi Janusz Korczak Munkabizottság elnöke írt utószót a felkavaró-felemelő, hézagpótlóan dokumentumértékű kötethez.