

Előzetes őszi számunkból

„Egy kisfiú, aki a tiltás ellenére elvette a cukorkásdobozt, anyjától testi fenytést (pofont) kapott, majd elmenekült előle, csak estére tért haza. A hazatérő apától akkor kapott ki. A gyermekben úgy csapódott le mindez, hogy jó végül is, hogy kikapott, legalább nincs többé rossz lelkiismerete.”

Ezzel a nem túl vidám, ám valószínűleg még napjainkban is gyakori és nagyon tanulságos nevelési példával „ajánljuk” őszi számunkat: a *Műhely*-ben Kovács Szabolcs református lelkész próbálja az őt megillető helyre állítani a keresztyén etikai nevelés *norma proximáját*, a lelkiismeret princípiumát. A szerző választ keres arra a kérdésre is: „hogyan lehet egy mai, modern, komplikált felépítésű társadalomban konkrét helyzetekben (...) autoritást képviselni”, illetve hogy mi a szerepe a családnak, a közösségnek, az egyháznak és intézményeknek az autonóm lelkiismeretre való nevelésben.

„A pedagógus szaktanárként, osztályfőnökként (...) gyakran találkozik a tanulók társadalomra vonatkozó kérdéseivel.” A válasz megadásához Varga Norbert *A tudás más szempontból ...* című tanulmányában a világirodalom egyik legismertebb művének, a Bibliának a tanulmányozását ajánlja, hogy annak „etikai és társadalmi iránymutatásai hasznosak lehessenek az egyre inkább diffúz és atomizálódott társadalmi környezetben szolgáló pedagógusok számára is.”

A pedagógus, szakember tájékozottságának fontosságát emeli ki Kovács Réka Rozália is *Az istenkép pszichológiai, pedagógiai megközelítései* c. írásában: a pedagógusnak tájékozottnak kell lennie abban: „hogyan a gyermekek aktuális fejlődési szakasza miként hat istenképükre...”; hogy bizalmi kapcsolatot alakíthassanak ki a gyermekkel, ami alapul szolgál a torz istenképekkel kapcsolatos szorongások oldásában.

Benő Eszter *Kreatív írás és idegennyelv-oktatás* című érdekes írásában – melyet eltávolodunk eddigi témáinktól – az idegennyelv-oktatásban, az íráskészség fejlesztésében végbemenő szemléletváltásról olvashatunk: „a gondolatok és ötletek írás közben alakulnak (...) és az idegen nyelvi írás során egy új produktum keletkezik, amit a tanuló épít fel, és ami sokat elárul a személyiségéről, (...) kreativitásáról.” A kreatív írás révén – állítja a szerző – a szövegalkotás az örömszerzés és felfedezés eszközévé válik.

A szöveget azonban nemcsak megfogalmazni, de megérteni is fontos iskolai követelmény, melyre a matematikai didaktikában, a szöveges feladatok megoldására is megfelelő módszert kell találnia a szaktanárnak. Máté Ilona tanárnő a bihardíószegi általános iskolában végzett – a modern agy kutatás eredményeit is figyelembe vevő – kísérletéről számol be a *Szöveges feladatok a matematikai didaktikában* c. írásában.

Mindkét írásból kitűnik, hogy tanítványaink érdeklődésének fölkelte nélkülözhetetlen eszköz, ha „azt kívánjuk, hogy velünk együtt fedezzék fel a környező világot”, ehhez viszont „olyan témákat feladatokat kell választanunk a számukra, amelyek amellet, hogy érdekesek, (...) kreativitásra (...) buzdítanak. Ilyen témát ajánl a képzőművészeti nevelés érdekessé, vonzóvá tételéhez Muhi Sándor tanár úr, akit ezúttal nem érdekel más, mint a *Pénz, pénz, pénz!*

Az *Örökség* rovatunkban előbb Szabó K. Attila tanár úr tájékoztat egy százéves „modern és új palotáról”, majd a kárpátaljai magyar főiskola tanára, Reho Anna vezet el minket a 19. századba, amikor a korabeli kiseddóvók a rendszeres és céltudatos tevékenység érdekében, a módszertani munkájuk tökéletesítésére óvónői szakosztályt hoznak létre az északkelet-magyarországi régióban (Kárpátalján) is.

A neves pedagóguselődöket bemutató *Portré* rovatunkban a pszichológia területén is jelentős kutatásokat végző amerikai Jerome Bruner után Fodor László tanár úr a 19. századi magyar nevelésügy egyik kiváló képviselőjét, a *magyar tanítók tanítóját*, dr. Kiss Áront mutatja be, aki „fontos szakmai feladatának tartotta a tanítóképzőben dolgozó tanárok alapos és széles körű tudományos képzettségét, (...) végső soron és a legnagyobb mértékben tőlük függ nemcsak az oktatás minősége, hanem az egész társadalom fejlődése is.”

Mi ehhez az íráshoz válogattunk olvasóink számára a száz évvel ezelőtt megjelent *Magyar gyermekjáték-gyűjtemény*-ből abban a reményben, hogy a korabeli magyar gyermekjátékok ma is hasznos eszközei lehetnek tanítónak, óvónőnek egyaránt.

Könyvespolc rovatunkban két, Pomogáts Béla neves irodalomtörténészünk által összeállított verseskötetet ajánl a pedagóguskollégák figyelmébe Málnási Ferenc tanár úr, a *Magyar ünnepek* és a *Nyelvbaza* című köteteket, egy csokornyí verset „lelket és szívet megmozdító olvasmányok”-ként, melyek tartalmasabbá tehetik a munkás köznapokat is.

Az *Események*-ben megtudhatjuk, hogyan keresték a marosvásárhelyi Bolyai Farkas Líceum diákjai lengyelországi és törökországi társaikkal együtt a minket körülölelő harmóniát, illetve hogy mit „keresett” hatszáz magyarságkutató augusztus 15-e és 21-e között Kolozsváron, abban a városban, mely „maga a sűrített Erdély.”

Kívánjuk, hogy olvasóink „köznapi” pedagógusi munkája is váljék tartalmasabbá, kreatívabbá és játékosabbá az őszi lapszám olvasása révén, és reméljük, hogy kilencedik évfolyamunk negyedik, téli számát ünnepivé tudjuk varázsolni pedagógus szövetségünk 20 évessé válása tiszteletére.

Székely Győző
főszerkesztő

Takács István

Lelki rezdülések és a tanulás tanulása*

A XXI. alkalommal megrendezésre kerülő Bolyai Nyári Akadémia szervezői a *Tanulás tanulása* téma köré szervezték a 2013. évi rendezvénysorozatot. A tanulást, a tanulás módját – annak minden elemével együtt – mindenkinek magának kell elsajátítania. S, hogy ez miként fog megvalósulni, az elsősorban a kultúra, a család és az egyén személyisége által meghatározott. Ez a technikai – ha úgy tetszik – didaktikai kérdésnek tűnő téma jóval több annál, mint amit első látásra általában gondolnak a szakemberek. A tanulás tanulása a személyiség változását alapjaiban támogató eszköze a diáknak és a pedagógusnak egyaránt –, és ha ez így van, az eredményességében jelentős szerepe van a diák mentális állapotának.

Rousseau első pedagógiával foglalkozó írásában a nevelés céljaként azt fogalmazta meg, hogy a gyermeknek jónak, szabadnak és boldognak kell lennie. Rousseau negatív nevelésről beszél, de ez alatt semmi „negatívra” nem gondol, pusztán arra, hogy a tanítványunk lelki-intellektuális fejlettségének megfelelő körülmények biztosítása a feladata a pedagógusnak – amelyet követően a gyermeki aktivitásé a főszerep (Pukánszky–Németh 1996). Minderről – Rousseau-ra vonatkozóan – a következőképpen gondolkodik Fináczy Ernő: „Azt kell tanítani – mondja a gyermek ’jogainak’ ez az érzelmes védelmezője –, ami a gyermeket érdekli, és úgy kell tanítanunk, mintha nem is tanítanánk.” – írja Jean Jacques Rousseau születésének kétszázadik évfordulóján, 1916-ban a *Világnézet és Nevelés* című kötetében, az *Eszmények és valóságok*ban Fináczy Ernő.

Élt ugyanebben a században – a 18. század második felében – egy kevésbé ismert magyar pedagógus: Tóth Pápai Mihály. Sárospatakon tanított, és ránk maradt egy nevelésmérettel, módszertannal foglalkozó munkája. *Paedagogarcha*, azaz a preceptorok (osztályok élén álló öreg diákok) felügyelője volt. Munkája a 18–19. század fordulóján Sárospatakon készült pedagógiai munkák első köteteként került a diákság kezébe.

Rousseau tehát a 18. század elején, míg Tóth Pápai Mihály ugyanennek a századnak a végén... lényegében ugyanazt gondolta: azért kell tanulnia a gyermeknek, hogy „bóldogabb legyen, az ő állapotja.”

*A XXI. Bolyai Nyári Akadémia megnyitóján, az Apáczai Csere János Pedagógusok Házában 2013. július 15-én elhangzott előadás szerkesztett változata.

Tóth Pápai Mihály a *Gyermek-nevelésre vezető Út-Mutatás* című könyvében, a kötet első részében „A’ Tanítói Hivatalról és a’ Tanítóról” hosszan értekezik, és ezt a részt a fentiek igazolásaként részletesen mutatom be: „A’ természet úgy formálta az Embert, hogy ő a’ maga állapotjának boldogításán igyekezzon; erre a’ végre pedig, a’ tanulás egy fő és kiváltképpen való eszköz; azért kell tehát tanulni az Embernek, hogy boldogabb légyen, az ő állapotja. – Ha a’ szülék magok mind véghez vihethék Gyermekük körül azt, a’ mit azoknak az ő állapotjuk boldogságának ki munkálkodására ’s öregbitésére tudni kell: úgy nem kellenének Tanítók ’s Oskolák; de mint hogy többnyire a’ szülék erre elégtelenek: kéntelenek gyermekeiket az Oskolákba küldeni, ’s a’ Tanítókra bízni. A’ Tanító tehát, mind azt tselekedni tartozik a’ reá bízott Tanítvánnyal, a’ mire a’ magok gyermekeiknek boldogságokat munkálodó szülék azokat tanítanak és szoktatnak, ha arra reá érkezének, és ahhoz tudnának.” (Tóth Pápai 1797, 3–4. p.)

És hogy egy 20. századi idézettel is éljek: Neill a *Summerhill*-ben azt írja, hogy véleménye szerint „az élet célja a boldogság” (Neill 2004, 44. p.).

Mindezzel arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy a gyermekekkel, tanulókkal való foglalkozás során a tanítvány lelki állapota alapvetően meghatározója a tanulás sikerességének. Továbbá arra utalok, hogy a tanulás tanítása során az érdeklődés felkeltése, az életkor, kultúra, érdeklődési terület etc. figyelembevétele elengedhetetlen feltétele az eredményességnek.

Kétségtelenül intenzív változások sorozatát éljük a nevelő-oktató munka során, és ez különösen igaz lehet a változó ismeretbefogadási technikákat illetően. A könyv primátusán – bizonyos értelemben – túljutottunk. Korunk nagy újdonsága az információs és kommunikációs technológiák – az e-learning, a világháló, a képi információk megnövekedett aránya – a képzések során új válaszokat igényelnek a pedagógusoktól. Nem mentesít azonban e technikai robbanás során rendelkezésünkre álló számtalan eszköz, módszer sem attól, hogy személyre fókuszáló, az egyéni szükségleteket figyelembevevő nevelő-oktató munkát végezzen a pedagógus. Ebben az értelmezésben (is), a tanító státusának változásáról, a tanárszerep módosulásáról beszélhetünk. A tudás hordozójától a segítőig, a facilitátorig, a szervezőig kell hogy eljusson a pedagógus, ami meglehetősen új megközelítés a „régí”, a tudást megfellebbezhetetlenül és elsősorban a birtokló, közvetítő attitűdhez képest.

Hogyan segíthet a pedagógus? Némi szabadsággal elmondható, hogy a házi tanítótól az osztálytanítóiig, és vissza az individuális tanulássegítésig jutott el a pedagógia, a pedagógus, amennyiben a nevelt és nevelője viszonyát vizsgáljuk.

Lelki rezdülések... ezt a címet választottam, és ebben többek közt arra is gondoltam, hogy a gyermeki, tanulói szükséglet egyre bensőségebbé, bizonyos értelemben kizárólagossá válik manapság. Mikrokatásaink egyike során azt figyeltük, hogy az osztálytanító és neveltjei egy-egy tanítási órán mennyi idejű szemkontaktust „könyvelhetnek el”. A gyakorló pedagógus számára nem lehet újdonság az eredmény: a nagy átlag alig egypercnyi „figyelmet” kapott, és evidensen a legjobbak és a leginkább renitensek kaptak relatíve többet egy tanítási óra ideje alatt. Ezek után talán érthetőbb a gyermek-szülő párbeszéd, amelyben a szülő érdeklődik az óvodai, iskolai nap történései felől, mire a válasz: „nem történt semmi”...

A tanító státusának, a tanárszerepnek a változásai, tehát a tudás hordozójától a segítő, a facilitátor, a szervező helyzetébe állítja a pedagógust. Teszi ezt úgy, hogy egyre inkább elvárás a személyesség, a közvetlen szükséglet-kielégítés. A fentebb citált Tóth Pápai Mihály idejében is létezett a *praeceptor publicus* és a *praeceptor privatus*, azaz az osztálytanító (akit edjütt-oktatónak hívtak), és a magántanító (akit külön-tanító néven illettek). Az individualizált segítség számos technikája szolgálja (ideális esetben manapság is) a gyermeki szükségletek kielégítését – más szóval a lelki szükségletekre is reflektálni képes ellátást: a kéttanítós módszer, a pedagógust támogató asszisztensi rendszer, a kiscsoportos ellátás, a projektoktatás, az alternatív és reformpedagógiák sora.

Miért lehetnek hatékonyabbak ezek a módszerek? Mert vállaltan, deklaráltnan az egyes gyermek, tanuló felé fordulva igyekeznek megoldani helyzeteket.

Ezt a célt szolgálhatja az egyéni fejlesztési tervek használata az optimális tanulási út megszervezhetősége érdekében. A „bevett gyakorlat szerint” a pedagógusok csoport/osztálytervezéssel dolgoznak általában, ahol ún. sztenderdek (elvárható fejlettségi szint, tantervi követelményrendszer etc.) határozzák meg egy-egy tanítási év majdani feladatait. (A magyarországi gyakorlatban a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók fejlesztésére kötelező úgynevezett fejlesztési tervet készíteni.) Elég egy fogadóórát végig hallgatni, és világos a helyzet: a szülők nem az osztály előrehaladásáról, hanem gyermekük fejlődéséről kérdezik a pedagógust... Lám, visszagondolhatunk Tóth Pápai Mihályra, a paedagogarchára: ha a szülők képesek lennének arra a nevelő-oktató munkára, amire a pedagógusok, nem is kellenének az iskolák és pedagógusok. Ha pedig kellenek, úgy azt várja el a szülő, hogy az ő gyermeke boldogulása legyen biztosított az óvoda, iskola és a pedagógus által. Vagyis: az egyéni fejlesztés, mint szükséglet, igény fogalmazódik meg minden szülői reakcióban, minden gyermeki megmozdulásban. A gyermeki, tanulói szükségletekre reflektáló pedagógusi attitűd tehát elengedhetetlen feltétele a gyermeki fejlesztésnek,

így a pedagógia nem mellőzheti az egyéni szükségletekre optimális válaszokat adó igyekezetet.

A lehető legtágabb értelemben vett nevelési-oktatási igények (ide értve a sajátos nevelési igényeket, azaz a bármilyen értelemben vett fogyatékosagra való megfelelő válaszadás szükségességét) felismerése, szükséglet-kielégítése tehát a magát korszerűnek valló pedagógia alfája kell hogy legyen.

Hogyan és miért? A fogyatékoság – egy-egy funkció hiánya, zavara – kétségtelenül alapjaiban változtatja meg a gyermek, családja, és kortárscsoportja életét. Ugyanakkor a fogyatékoság szemernyit sem változtat azon, hogy mindannyian emberi életünk kiteljesedésére vágyunk – célunk az, hogy (most éppen Rousseau-t visszaidézve) jók, szabadok és boldogok legyünk. A fogyatékoság fogalmánál egy ideig érdemes elidőznünk, hogy ezt a fogalmat ne valami távoli, „bennünket biztosan nem érintő” fogalomként éljük meg. A fogyatékoságot társadalmi konstrukciónak tekinthetjük, amennyiben a társadalom mondja egy-egy képességre, avagy hiányra e fogalmat (Bánfalvy 1995). Hol, miként húzódnak e határok? Nos, az európai gyakorlatot figyelve, meglehetősen változatos a kép. Változatos abban is, hogy országonként mit gondolnak az együtt, és a külön ellátásról (nevelésről-oktatásról). Ha pedig ezen a gondolati úton haladunk tovább, könnyen belátható, hogy minden ember különböző, kinek-kinek másak a képességei, adottsága, lehetőségei – következésképpen igényei; másként: a nevelési-oktatási szükségletei. És itt térhetünk vissza az egyéni fejlesztés szükségességére – amiről nem állítok mást, mint azt, hogy minden gyermeket, tanulót megillető alapvető jog (kellene hogy legyen) mindenütt a világban. Az ENSZ Gyermekjogi nyilatkozata erről azt mondja ki, hogy „elő kell segíteni a gyermek személyiségének kibontakoztatását, valamint szellemi és fizikai tehetségének és képességeinek a lehetőségek legtágabb határáig való kifejlesztését” (29. cikk 1. a) pontja). Értelmezésemben tehát, az egyéni képességek maximális figyelembevételével kell a gyermek ellátását megtervezni és megvalósítani.

Ezen igyekezetünkben pedig a leginkább ideális mód, az egyéni fejlesztési tervek készítése lehet(ne).

Az úgynevezett tömegoktatás azonban soha nem válhat egyszemélyes ellátássá, amiből az következik, szükségünk van olyan technikákra, amelyek segítségével a (lehetőségek szerinti kis létszámú) csoporttal, osztállyal folytatott konzultáció és a vélemények begyűjtése, az elég jó pedagógusi szolgálat attribútumaihoz juttathatja el a nevelőt. És fordítva: az elég jó csoport, osztály is kialakítható úgy, hogy mindezzel az adott kiscsoport sajátos kultúrájának kialakítását is elérjük. A budapesti (egykori Ferencvárosi Alternatív Általános és Szakiskola) ’90-es évek végi gyakorlata volt, hogy a tanév elején az osztályközösségek rendjét szabályozó házirendet a csoport tagjai és a pedagógusok közösen

alakították ki – így azt is, hogy a tanulási szokások, lehetőségek milyen tárháza áll a tanulók rendelkezésére. A közösen kialakított és elfogadott szabályrendszer interiorizációja lényegesen könnyítette az egyéni szükségletek artikulációját és a közösségi értékek tiszteletben tartását.

E folyamatot más értelmezésben munkaszerződésnek tekinthetjük: a tanítvány és tanítójának megállapodásának, amelyben egy közös feladat elvégzésére „szerződnek”. A szerződés fogalmát a pszichológia is használja, amikor a kliens aktív hozzáállását kívánja a terapeuta keretek közé helyezni. Esetünkben a házi-rend, a tanulási technikák, a közösségi lét szabályai mind olyan terepek, ahol rövidebb-hosszabb „szerződések” révén tudatosíthatjuk neveltjeinkben, miben egyeztünk meg, mire vállalkoztunk közösen.

Nem lehet mindez közömbös a nevelő számára abban az értelemben sem, hogy a kompetenciák fejlesztése, melyek a tudásalapú társadalomban a tanulónk számára szükségesek, elsősorban úgy fejleszthetők, ha a tanuló meglévő ismereteire, képességeire támaszkodunk. Másként: a gyermeki állapot alapos ismerete nem nélkülözhető a nevelési-oktatási folyamatok megtervezésekor.

A különböző társadalmi, kulturális és etnikai háttérű tanulók el- és befogadásának szükségessége – és fordítva: az el- és befogadásért teendő el- és befogadástársa az érintettekkel egyre hangsúlyosabban megfogalmazódó feladat korunk nevelési-oktatási intézményeiben. Ha a másság, a különbözőség természetesen létező entitás, akkor a tanulási út különbözőségének elfogadását, támogatását is evidenciaként kell elfogadnunk a pedagógiában. Ezért fontos és üdvözlendő, hogy a Bolyai Akadémia ez évi képzési sorozatának a tanulás tanulása lett a központi témája. Elhanyagolhatatlan csoportdinamikai tényező a csoporton belüli különbözőség (és annak elfogadása), hogy hatékonyan oldhassa meg a csoport az előtte álló feladatokat. A világunk „összezsugorodott”, és azzal számolhatunk, hogy különböző társadalmi, kulturális és etnikai háttérű családok gyermekei, tanulói kerülnek csoportjainkba, osztályainkba. És fordítva: egyre többször tapasztalhatjuk, hogy szórványban élő magyar gyermekek szembesülnek a nagyon eltérő kultúrájú, mentalitású kortársaikkal, és ilyen körülmények között (is) elvárás identitásuk megőrzése, kultúrájuk megismerése, majd ápolása. A különbözőségek, és ezen túl a kisebbségek természetes igénye a kapcsolatok ápolása a kulturális azonosságot mutató társadalmi csoportokkal, közösségekkel. Ha van igazán pezsgő szellemi élet – és témánknál maradva a tanulás tanulása jó gyakorlatainak egymás közti megosztása –, akkor az elsősorban a különböző földrajzi, társadalmi miliőben élők találkozásakor érzékelhető igazán. Ezért fontos, hogy a Bolyai Nyári Akadémia – és a többi határon túli rendezvény – úgy szerveződjön, hogy a magyarországi és a külhoni szakemberek rendszeresen találkozhatnak egymással egy-egy kurzus erejéig.

A tanulás tanulásának egy sajátos aspektusa az a szükséglet, amit az együttműködés a szülőkkel, a társadalmi környezet szereplőivel gondolkör mentén tárgyalhatunk. Megkerülhetetlen létező a pedagógiában az, hogy a gyermekekkel, tanulókkal foglalkozva folyamatosan figyelemmel legyünk szüleikre is. A velük való együttműködésről már volt szó Tóth Pápai Mihály gondolatainak citálásakor: „Ha a’ szülék magok mind véghez vihetnék...” –, de mert nem vihetik, ki másnak, mint a pedagógusnak felelőssége az, hogy a szülők is tisztában legyenek gyermekük ismeretsajátítási technikáival, és azokat lehetőségeikhez mérten támogassák.

Amikor a tanulás tanulásának kérdéskörét elemezzük, kínálkozik egy kiváló elmélet a téma alaposabb megértéséhez. Howard Gardner nem kevesebbet állít, mint azt, hogy az intelligencia lényegesen differenciáltabb fogalom, mint ahogyan azt sokszor a szakemberek gondolják. Többszörös intelligencia elmélete, mely szerint: verbális-nyelvi, matematikai-logikai, térbeli-vizuális, testi-kinesztetikus, zenei, interperszonális (társas), intraperszonális (önismeret), gyakorlati faktorai vannak az intelligenciának, arra hívják fel figyelmünket, hogy az intelligenciaelemek szerinti különbözőséget – és ezzel az eltérő tanulási stratégiákat természetesnek értelmezzük a ránk bízott gyermekek, tanulók esetében. Sőt! Felismerve neveltjeink különbözőségeit, arra predesztináljuk őket, hogy személyiségüknek leginkább megfelelő tanulási technikákra találjanak (Kagan 2001, Heacox 2006, Nicholson-Nelson 2007).

A tanulás tanulásának témaköre tárgyalásakor feltétlenül megemlíthető az alternatív és reformpedagógiák sora. Csak jelzésszerűen: a projektoktatás, a kooperatív technikák, a csoportban végeztetett feladatok és az önálló kutatómunka (Mikonya 2003, Pukánszky–Zsolnai 1998) mind olyan eljárások, amelyek a tanulási technikák különféle módoszatait támogatják. Itt kell említenem Freinet sétáit az osztályaival, amikor a környékbéli barangolások a megismerés különböző lehetőségeit biztosították a tanítványok számára. Mennyivel bonyolultabb lehetett Freinet számára a nyomda, a levelezés, az osztálytermek át- és berendezése, mint manapság. Nem kell tehát „nagy dolgokra” gondolni, csupán meglátni a kor, a hely lehetőségeit, és alkalmazkodni gyermekeink, tanulóink helyzetéhez, adottságaihoz.

A gyermeki szükségletek felismerésének és megértésének egy lehetséges módszere az értő, aktív hallgatás. Nem arra bátorítom pedagógustársaimat, hogy a pszichológia, a pszichiátria világáig kutakodjanak. Pusztán arra a lehetőségre kívánom felhívni figyelmüket, hogy a gyermekkel folytatott diszkusszió rendre lehetőséget ad arra, hogy megismerjük, megértsük tanítványainkat, az őket foglalkoztató kérdéseket, és ha „van fülünk”, akkor felismerjük azokat az igényeiket, vágyaikat, amelyek elvezetnek az egyéni megismerési technikák

kialakíthatóságáig (Egan 2011). Ettől a gondolattól egyenesen léphetünk tovább odáig, hogy elfogadjuk, vannak véleménykülönbségek (a pedagógusok közt csakúgy, mint diákjaink és szüleik között): a tanulási technikák eltérőségének tolerálása – az egyéni tanulási utak felfedeztetése, a másik útjának elfogadása, mind-mind út ahhoz a lelki állapothoz, amit Rousseau, Tóth Pápai Mihály és Neill egyaránt hangoztatott: a boldogsághoz.

Végezetül néhány gondolat a segítő kapcsolatról – Gerard Egan nyomán (Egan 2011). A pedagógus és a gyermek, tanuló kapcsolata – értelmezésem szerint – lényegében egy segítő kapcsolat.

A segítő kapcsolatot meghatározó értékek a kultúránk által meghatározottak. A személyes kultúra és értékek különbözősége természetes jelenség, amiben kellő alázattal fordulva a tanítványok felé (és akceptálva a szülői ház értékrendszerét), eljuthatunk a közösen tételezett értékekig – amelyek (mert közösen alakítottuk ki, fogalmazzuk meg azokat) hatékonyan szolgálják a nevelt és nevelője (közös) érdekeit.

Az értékek gyakorlati jelentősége ismert a pedagógustársadalom előtt. Néhány értékről azért hadd essék szó, ha csak felsorolásszerűen is: A tisztelet, mint alapvető érték. – Ne okozz kárt senkinek! – Válj hozzáértővé és elkötelezetté! – Tedd világossá, hogy te vagy a tanítványodért! – Feltételezz jó szándékot! – Ne ítélezz! – Összpontosíts a tanítvány szándékaira!

A pedagógiai megsegítés problémamegoldó és lehetőségkibontakoztató megközelítésének modellje		
I. szakasz Jelenlegi állapot	II. szakasz Elvárt helyzet	III. szakasz Útban előre
Mi zajlik itt? – a helyzet megértésének segítése	Mit szeretnék, vagy mire van szükségem? – értelmezés a gyermeki intellektus szintjén	Hogyan érem el, amit szeretnék, amire szükségem van? – célok (egyéni fejlesztési terv) megfogalmazása
Milyen problémáim és lehetőségeim vannak? – milyen alapokra számíthatok, és milyen ismeretekkel rendelkezem a tanulási technikákat illetően	Milyen megoldások tűnnek hasznosnak számomra? – a tanulás tanulásának körvonalazódása, a szükségesnek ítélt technikák számbavétele	Milyen tettek, tervek tűnnek hasznosnak? – a tanulás tanulása megvalósítása: az egyéni arculat kialakulása, a tanulási technikák bevésése, rutinná érlelése
Hogyan érem el, hogy mindez megtörténjen?		

(Egan 2011, 47. o. táblázata felhasználásával)

A kapcsolat – ebben az értelmezésben, ha jól működik – munkaszövetségként értelmezhető (csak emlékeztetőül: e szövetséget a gyermek, a tanuló, valamint szülei, nevelői és a pedagógus közötti kapcsolatként értelmezem). A segítség együttműködést igénylő természetű: nem tudunk segíteni azon, aki e segítséget nem igényli, de a felelősségünk megkérdőjelezhetetlen abban az értelemben, hogy a gyermeki igényt, szükségletet nekünk magunknak kell ébresztgetni, majd fenntartani. Ha a kapcsolatunk konstruktív és rugalmas, úgy a megfelelő tanulási módokra örömmel lel tanítványunk, és mi magunk pedig elértük, amit csak egyáltalán elérhetünk a pedagógiai munkánk során: boldog, sikeres lesz neveltünk!

Végezetül egy nagyszerű orvos-pedagógusra szeretném felhívni a figyelmet. Janusz Korczak a 20. század első felében élt lengyel kollégánk volt, akinek ars poeticája a gyermek feltétlen szeretetében összegezhető leginkább. Egy varsói árvaház igazgatójaként olyan gyermek-önkormányzatiságot valósított meg, amelyben az egyéni értékek és igények figyelembevétele, kielégítése elsődleges volt. Nem tett mást, mint szerette a rábízott gyermekeket.

Ez a szeretet biztosíthatja a számunkra is az elérendő célt: a boldog gyermekeket.

Bibliográfia

- Bánfalvy Csaba: *Gyógypedagógiai szociológia*. Budapest, 1995, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Egan, Gerard: *A képzett segítő*. Budapest, 2011, ELTE Eötvös Kiadó.
- Egyezmény a gyermek jogairól*. 1989. november 20. – A Magyarországon kihirdetett, 1991. évi LXIV. törvény.
- Fináczy Ernő: *Világnézet és nevelés*. Tanulmányok. Budapest, 1925, Filozófiai könyvtár, Pfeifer Ferdinánd Könyvkereskedése.
- Heacox, Diane: *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Budapest, 2006, Szabad Iskolákért Alapítvány.
- Kagan, Spencer: *Kooperatív tanulás*. Budapest, 2001, Önkonet Kft.
- Mikonya György: *Kiút vagy tévút?* Budapest, 2006, Eötvös József Könyvkiadó.
- Neill, Alexander Sutherland: *Summerhill. A pedagógia csendes forradalma*. Piliscsaba, 2004, Kétezerégy Kiadó.

- Nicholson-Nelson, Kristen: *A többszörös intelligencia*. Budapest, 2007, Szabad Iskolákért Alapítvány.
- Pukánszky Béla – Németh András: *Neveléstörténet*. Budapest, 1996, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pukánszky Béla – Zsolnai Anikó: *Pedagógiák az ezredfordulón*. Szöveggyűjtemény. Budapest, 1998, Eötvös József Könyvkiadó.
- Takács István – Csillag Ferenc – Trencsényi László (szerk.): *Hogyan szeressük a gyermeket?* Korczak és magyar gondolkodók írásai. Budapest, 2011, UNICEF – ELTE Eötvös Kiadó.
- Tóth Pápai Mihály: *Gyermek-nevelésre vezető Út-Mutatás a' S. Pataki Helvetica Confessiót tartó Collégiumban Tanító Ifjúság számára*. Kassán, 1797, Elinger János Cs. És Királyi privil. Könyv-nyomtatónál

Varga Norbert

A tudás más szempontból – társadalomtudományi kérdések a Bibliában

Bevezető

Az európai kultúra évezredek óta keresi a tudás pontos szemantikai disztinkcióját, szembe állítva a tudatlansággal. A tudás máig elfogadott meghatározását Platon fejtette ki többek között Philébosz (59e–67b) és Theaitétosz (201a–210d) című műveiben. Az európai közös gyökerek a görög antik világ bölcselése-művészete, és a római jogrendszer mellett tartalmaznak egy harmadik réteget is: a zsidó-keresztény kultúrát. Tanulmányomban azt kívánom megvizsgálni, hogy a Biblia mit tart tudásnak a társadalomra, közösségre és az egyes emberre vonatkoztatva. Teszem mindezt azért, mert az Almond–Verba (1999) szerzőpáros a politikai szocializáció egyik fontos színterének az iskolát tartja, ahol a tanulók megszerzik és pontosítják ismereteiket a politikai struktúrákról és relációkról. A tanintézmények közvetítik korcsoportjaik számára a legfontosabb információkat a társadalom érték- és habitus-viszonyairól. A Bibliát azonban elsősorban nem teológiai aspektusból vizsgálom, hanem társadalomtudományi szempontból. Bízva abban, hogy – felekezeti viszonyoktól függetlenül – az etikai fundamentumát a Dekalógusból is merítő pedagógus új szempontokat figyelembe véve közelítheti meg a világ egyik legismertebb teológiai-irodalmi művét, a Bibliát.

Az első részben azokat a politikai szerkezeteket és sajátosságaikat mutatom be, amelyeknek keretében élt JHWH választott népe az Ószövetség idején. Ennek alapján vetődik fel az a kérdés, hogy létezik-e optimális uralmi forma, és részesíthető-e bármelyik államforma előnyben a többivel szemben.

A második rész témája a Szentírás szerint vélelmezett helyes közszerelői magatartás megjelenítése. A téma felveti az abszolút és a relatív értékek viszonyát abból az aspektusból, hogy melyik milyen mértékben szükséges ahhoz, hogy a közösségben élő ember meg tudja őrizni integritását.

A harmadik részben a vallás és a politika relációját prezentálom az Ó- és Újszövetség alapján. Az isteni törvényhez vagy az állami normához való lojalitás problémáját is felvetem. Bemutatásra kerül az engedelmesség anomáliáinak témája és az imperatívuszok közötti harc esetleges kibékíthetetlensége.

A politikai szerkezet kérdésköre az Ószövetség korában

Az államiság intézménye előtti időszak

A Biblia egyértelmű hagyománya szerint Izrael a Sínai-hegynél kapta meg a törvényt és a szövetséget (Ex 19–24.f.), amely status nascendi volt, mert népé tette, és ezzel párhuzamosan egy új társadalom jött létre. Ez határozta meg a későbbi közösségi élet puritán vallásosságát, szigorú erkölcsi normáit és társadalmi kötelességeit. Bright (1993) Izrael fontos jellemzőjének tartja, hogy nem vérségi alapon, hanem történelmi tapasztaláson és erkölcsi döntésen nyugodott. Később a törzsi liga szintén szövetség formájában jött létre Szichemben (Józs 24.f.), amellyel a kivonulás és a Sínai kijelentés lett egész Izrael hivatalos hagyománya.

A két szövetség formája hasonlít a birodalmak hűbéri szerződéséhez. A preambulumban kijelentette magát az Úr (Ex 20,2; Józs 24,2). Majd ezt követte a történelmi jellegű prologus, amelyben felsorolták JHWH nagy tetteit (Ex 20,2; Józs 24,2–13). Harmadik lépésként a szövetség feltételei következtek, amelyeknek fundamentumát az alkotta, hogy tilos volt más isteni felséghez fordulni. Ezt tükrözi a Dekalógus (Ex 20,1–18) azzal, hogy elítélt minden olyan tettet, amely megcsorbítaná a többi izraeli jogait, és ezzel megrontaná a közösség békéjét. Ez összhangban volt a szövetség lényegével, ami azt jelentette, hogy a hűbéresnek csak egy hűbérura lehetett. A fegyveres segítségnyújtást nem sorolja fel a tízparancsolat, de ez a törzsszövetségben magától érthetően kötelező volt (Bír 5,14–18,23). A hűbéradó intézményét is megelhetjük, és amint a hűbéreseknak a kikötött hűbéradóval meg kellett jelennie az uralkodónál, úgy az izraeli férfinak is JHWH előtt (Ex 23,14–17). Megtalálható a párhuzama annak a rendelkezésnek is, amely előírta, hogy a szerződés egy példányát letétbe kell helyezni a kultuszhelyen, és meghatározott időnként nyilvánosan fel kell olvasni (Dt 10,5). Az izraeli törzsek esküvel elfogadták Istent hűbéruruknak, aki arra kötelezte őket, hogy feltételeinek engedelmeskedve az ő uralma alatt egymással szent békességben éljenek.

Az Ószövetség Ákán lopásának történetében (Józs 7,16–18) mutatja be az állam előtti korszak társadalmi és politikai struktúráját. Az államiság korát megelőző Izraelt Rad (2000) olyan emberek csoportjának tartja, akik a világot kizárólag a szakrális dimenzió alapján voltak képesek megérteni. Olyan szent rendelkezésekből és törvényekből indultak ki, amelyek a kultusból származtak, és amelyeknek érvényét a szertartások biztosították. Izrael a jog minden formáját isteni eredetűnek tartotta. Az államiság előtti politikai viszonyait tükrözi az úgynevezett Szövetség könyve (Ex 21–23), amely a törvény előtti egyenlőség és az egyetemes szolidaritás gondolatára épít. Ez az izraeli esetjog Izrael népe legkorábbi joggyakorlatát tükrözi.

A letelepedés után az államalkotást megelőző időkben biztonságpolitikai célok érdekében a törzsszövetség élére „Izrael bírása” került. Ezt a politikai rendszert egyesek amfikcióniának tartják – egy központi szentély köré szerveződött törzsszövetség –, amelynek ismerve, hogy veszély idején feltámadt egy kiválasztott, akit megszállt az Úr lelke és összegyűjtötte Izrael törzseit, hogy elűzze az ellenséget.¹ Bock (2002, 39) megközelítése alapján akefális törzsi társadalom, amelynek fő attribútuma, hogy központi vezető réteg nélkül is stabil, nagy társadalom, de nem állam. Működésének jellemzője, hogy az egyes tagok a magasabb pozícióba került képviselők vezetése alatt funkcionálnak, akik szituációtól függően lépnek működésbe.

József halálával kezdődött (Bír 2,6), és Sámuelnek az 1Sám 12-ben található búcsúbeszédével zárult a bírák kora. Ezek az elbeszélések elsősorban a politikai téren megmenekülést szerző tetteket dicsőítették, amelyeket JHWH a karizmatikusokon keresztül, az ellenség körében támasztott numinózus rettegés révén vitt végbe. Maga JHWH kelt a szent háborúk révén a nép védelmére. Meg kell azonban különböztetnünk a „kis” bírák (Bír 10,1–5; 12,8–15) tisztségét – feladatuk a jog őrzése, védelme és hirdetése – a „nagy” bírák karizmatikus funkciójától.

A „nagy” bíra feladata nem az ítélt hirdetés volt, hanem az uralkodói hatalom gyakorlása. Politikai vezetőnek számított, de nem rendelkezett királyi hivattal, hanem helyileg és időben korlátozott hatáskörrel ruházták fel. Tiszte nem volt örökölhető és képességein (karizmáján) nyugodott, így kétségbevonhatatlan tekintélyt birtokolt. Izrael alkotmányának ez a fajta hatalom tökéletesen megfelelt, ugyanis maga az Isten vezette népet karizmatikus képviselője által. Annak ellenére, hogy gyenge kormányzási formának bizonyult, a törzsi liga viszonylag sokáig fennmaradt.

A bírák történetében azonban egy általánosnak tekinthető hanyatlásnak lehetünk a tanúi. A bíra karizmája az elhívását követően az ellenségen aratott győzelemben a nyilvánosság előtt is igazolást nyert, élete azonban gyors ütemben hanyatlásnak indult, mert valamilyen katasztrófa sújtotta.² Az a pesszimista felfogás áll e mögött, hogy karizmájuk által a nagy bírák csak rövid időre emelkedhettek létük kötöttségei fölé.

Az állam megjelenése politikai szervezetként való megjelenése

A filiszteus veszély hívta fel a figyelmet a törzsszövetség csődjére, és indokolta az átalakulást. A teopolitikai szenvedélyesség helyett egy reálpolitikai mozgalmat hívtak létre, melynek irányultságát Buber (1998) abban látja, hogy

¹ M. Noth értelmezése alapján, többek között John Bright, Gerhard von Rad, Martin Buber, A. Alt.

² Pl.: Jefe kardélre hányja a rokon törzset, Sámson pedig felemészti az erős és a karizma közötti súlyos viszály, amelynek köszönhetően a sem nem erős, sem nem okos, de alattomos filiszteusok cselszövésével legyőzik.

bevezették az államokban ismert örökölhető karizmát, a kontinuitás dinasztikus biztosítása érdekében. Olyan uralmi formát kívántak alkalmazni, amelynek vezetője biztosítva van a halál és az interregnum ellen. A törzsek egy ilyen biológiailag is szilárddá tett hatalmi személytől várták a megmenekülést.

Saul „hadi királysága” (Rad 2000, 38) és Sámuel személye jelentette az átmenetet az állam nélkülség korából az államiság korába. Sámuel volt a régi rend utolsó képviselője, aki egyszerre volt bíra, pap, próféta és nazír. A karizmatikus hagyomány örökségét vitte tovább az eksztatikus prófétacsoportok irányításával. Ennek a mozgalomnak a célja kettős volt, egyrészt a filiszteusok kiűzése, másrészt a hitelét veszített silói papság helyett az ősi JHWH-hagyomány továbbörzése.

Ebben a konfliktusokkal teli helyzetben választották királlyá Sault. A politikai szerkezetváltás kísérleti jellegét azonban jól tükrözi az Ószövetségben az események párhuzamos elbeszélése. Az egyik hagyomány a királyság intézményével hallgatólagosan rokonszenvez (1Sám 9,1–10,16; 13,3–15), míg a másik elveti az új politikai szerkezetet (1Sám 8.f.; 10,17–27; 12.f.). Ez az uralmi forma azonban tipikusan izraeli volt, ugyanis a felkenésről szóló rész nem királyként (melek) említi Sault, hanem vezérként (nágid). Saul még nem eszközölt változásokat Izrael belső törzsszervezetében. Közigazgatási gépezetet sem alakított ki, és összesen egy tiszt, Abnér alkotta hivatásos hadseregét, aki a törzsi katonaság parancsnoka volt (1Sám 14,50). Karizmatikus királysága a szakrális életben sem eredményezett semmiféle változást. Az állam autonóm hatalomként még nem tudott hatást gyakorolni a hitre. Saul kísérlete, hogy egy szabad törzsi társadalomból államot formáljon, megbukott. Ezért tudott Dávid Júda királyává válni a többi törzs figyelmen kívül hagyásával, majd kiegyezve velük Hebronban, s így az ünnepélyes szövetségkötés után egész Izrael uralkodója lett (2Sám 5,1–3). A karizmatikus hagyomány szerepe ekkor még fontos volt, mert Dávid harci sikerei bizonyították, hogy JHWH szolgája, tehát nágid, akit a néppel való szövetségkötés után felkiáltással választottak melekévé egy ősi kultushelyen. Donner (1984) ennek következményének tartja a perszonálunió létrejöttét az északi és a déli rész között.

Izrael belső életét azok a változások érintették, amelyeket Dávid államférfiként és hadvezérként kezdeményezett azzal, hogy kiterjesztette az egykori törzsszövetség által birtokba vett területet. Dávid ezután már nem törzskirály volt, és ettől kezdve új értelmet kapott az Izrael (és Júda) elnevezés is azáltal, hogy tartós politikai arculatot nyert, és így állammá vált. Az Izrael név, amely eredetileg azt a törzsszövetséget jelölte, amelynek tagjai elfoglalták Palesztina térségének egy részét, most a földrajzi egységet jelentette, amely lényegében az egész országot magába foglalta. Dávid új közigazgatási rendszert vezetett be (1Kir 4,7), és a törzsi berendezkedés végleges bomlása az állam térnyerése miatt felgyorsult. Az ősi határok végső fellazítása Salamon közigazgatási reformjának

volt köszönhető, amikor az adózás bevezetésének érdekében 12 kerületre osztotta az országot úgy, hogy ezekbe a kánaánita területeket is besorolta, és mindegyik élére egy helytartót nevezett ki (1Kir 4,7–9). A régi törzsszövetségi rend így politikai jelentőségét egy időre elveszítette.

Dávid trónját a Nátán-orákulum (2Sám 7,1–17) legitimálta három aspektusból. Egyrészt a dinasztia örök fennállását hirdette, másrészt megígérte az atya-fiú viszonyt JHWH és Dávid utódai között, harmadrészt tartalmazott egy „ellenállási záradékot”, amely hangsúlyozta a király Istennek való alárendeltségét, az uralkodó adott esetben való megbüntetésének kilátásba helyezését. A jövődőlés a dinasztia örök fennmaradását ígerte, és összeolvadt az egyetlen kiválasztott városról alkotott gondolatokkal.

A karizmatikus vezetés az állam kialakulásától kezdve fokozatosan vesztett jelentőségéből. Azonban a királyság – amely számos terület szekularizációját leginkább előmozdító intézmény volt – karizmatikusnak tartotta magát. A királyi hivatal legitimáló jegye a „JHWH felkentje” cím volt, így Dávid trónja is Nátán jövődőlése révén részesült szakrális legitimációban Schubert (1992) értelmezése alapján. A karizma fogalmának azonban módosult a jelentése, és a királyi kormányzás politikai vagy jogi döntéseiben megnyilvánuló bölcsességét tartották karizmatikusnak.

Salamon a templom felépítésével uralmának stabilitását szolgálta. A templom funkciója „királyi szentély” és „birodalmi templom”, ahol állami áldozatokat mutattak be. Így a JHWH-kultusz otthona egy állami szentély lett, amely rangját annak köszönhette, hogy a Dávid által Jeruzsálembé hozatott szent ládát itt helyezték el, és ezt a kultikus tárgyat valamennyi törzs magáénak érezte. A szent láda révén a templom egész Izrael szakrális centrumává vált. Az állam politikai szempontból fokozódó mértékben függetlenítette magát JHWH-től. Ez a templom jogi helyzetéből is jól látható, ugyanis a templomot királyi birtokon építették (2Sám 24,24), és így szoros függés alakult ki a trón és az oltár között, tehát az állam és a templom viszonyában.

A perszonálunió felbomlásakor derült ki, hogy a törzsi függetlenség parazsa képes még fellobbanni, és ez rámutatott a karizmatikus vezetés hagyományának meglétére. Sőt, a szakadás ténye is isteni legitimációt kapott Semajá próféta által, aki JHWH akarataként hirdette azt ki (1Kir 12, 21–24). Az északi birodalom (Izrael) élén nem egy JHWH által elismert dinasztia állt, hanem az állam berendezkedését tekintve az ősi izraelita karizmatikus vezetés hagyományozódott tovább, amely a nép egyhangú elfogadása révén vált szilárd intézménnyé. Wright-Murphy és Carm-Fitzmyer (2003) szerint ennek folyománya, hogy az északi rész első királya, Jeroboám, formailag a sauli példa szerint jutott hatalomra. A valóságban a karizmatikus vezetéshez már nem lehetett visszatérni, és az állandó trónvillongások destabilizálták az államot. Ez a 8. sz. utolsó harmadában végül politikai anarchiába torkollott Izraelben (2Kir 15,8–28).

Izrael saját történetét nem egy mitikusán ünnepelt és politikailag kipróbált királyságból, hanem egy rabszolgacsoportból vezette le, akik Egyiptomból szabadultak ki. Ezért a monarchia elutasítása Rózsa (2001) szerint az exodus-élményre támaszkodott. A királyság elleni polémia Izraelben régebbi keletű, mint maga a királyság intézménye, és ez a környező világtól elhatároló differentia specifica a JHWH-ban való hittel elválaszthatatlanul összekapcsolódik. Ezt tükrözi Jotám meséje (Bír 9,8–15), amely az Ószövetség egyik legmarkánsabb monarchia-ellenes dokumentuma. Ez a politikai szatíra az első izraeli királyság-kísérlethez kapcsolódik, amit Abimelek hajtott végre Szichemben. A Bír 6–8. fejezetek és a 9. fejezet között Lohfink (1989) összefüggést talál, mert az írás két személyt állít egymással szembe, Abimeleket – aki királyságra tör, és alattvalói halálát és pusztulását okozza –, és Gedeont, aki beszédében (Bír 8,22) JHWH királyi uralmára hivatkozva megtagadta, hogy testvérei felett hatalmat gyakoroljon.

A birodalmak kora

Jeremiás próféta jelezte, hogy a dávidi ígéretekbe vetett nemzeti bizalom hamis, és a fennálló állam és a királyság intézménye el fog pusztulni. Az állam és a nemzeti teológia Kr. e. 587-ben a pogány babiloni hatalom csapása alatt összeomlott. A nemzeti katasztrófát a próféták az Úr szuverén és igazságos ítéletének tartották, és felszólították JHWH népét, hogy bizalmukat ne egy államformába és állami politikába helyezték, hanem álljanak az Úr szava mellé, és így kialakulhat egy új közösség, amely már személyes döntésen alapul. Ez volt az egyetlen lehetőség arra, hogy Izrael, mint nép fennmaradjon. Ezekiel fogalmazta meg azt a tételt, hogy templom és kultusz nélkül is el lehet jutni JHWH-hoz, még a fogság földjén is. A régi nemzeti remény továbbra is megmaradt, de a jövő tárgyává vált (Ez 34,23).

Az asszírok és a babiloniak előírták a deportáltak és a telepések számára az anyaország állami kultuszának végzését, míg a perzsák kultuszpolitikája ennek ellenkezője volt. A perzsák elismerték a birodalomhoz csatolt népek kultikus gyakorlatát, sőt államigazgatási tisztviselőiken keresztül helyreállították azok megbomlott rendjét. Ebbe a sorba illeszkedik be Kürosz Kr. e. 538-ban kiadott dikrona (Ezd 6,3–5), amely azonban még nem rendelkezik a száműzöttek Júdába történő visszatelepítéséről. A revolútív változások Nehemiás személyével kezdődtek a jeruzsálemi viszonyokban. Nehemiás gondoskodott arról, hogy megvalósuljon Júda – mint Szamáriával egyenrangú, önálló provincia – politikai biztonsága és alkotmányos konszolidációja. Jeruzsálemet képessé tette a védekezésre a falak felépítésével, és Rad (2000) szerint szünoikiszmosszal növelte a város létszámát. Nehemiás lett az új provincia első helytartója, és megteremtette a gyülekezet mint népközösség politikai alapját.

A kultuszközösség belső helyreállítását Ezdrás pap fejezte be, aki a perzsa hivatalnokrendszer tagjaként – „az ég Istene törvényének titkára” (Ezd 7,12) – a zsidók vallási ügyeivel kapcsolatos feladatokat látta el. Ezdrás vitte Jeruzsálembé azt a törvénykönyvet, amellyel kizárólag a templom körül összegyűlő közösség kultikus rendjét akarta szabályozni és helyreállítani. Ez egyrészt magába foglalta a szakrális igazságszolgáltatás kialakítását, másrészt a törvény iránti engedelmességet ellenőrző hatóság felállításával járt együtt. Polgári ügyekkel csak olyan mértékben foglalkozott, amennyiben a szakrális törvény átnyúlt a világi törvény hatáskörébe. Aki az abar-naharai kormányzóság területén a jeruzsálemi kultuszközösséghez tartozónak vallotta magát – tehát zsidó volt –, az Ezdrás által hozott törvénynek volt köteles engedelmessé válni.

Ezdrás Izrael második alapítója volt, és a zsidó népközösséget a törvény alapján újrászervezte. A Tóra felolvasásával a szövetség megújítását szimbolizálta, amelynek következtében új valóságként jelent meg a zsidóság, s ennek legszembeötlőbb jellegzetessége az állami szuverenitás megszűnése. Izrael túl tudott lépni az államon és a királyságon, ugyanis ez Izraeltől – „JHWH népetől” – idegen létforma volt, de törzsszövetséggé sem vált újra. Lehetetlenné vált a szakrális liga ősi intézményének újbóli életre hívása, s ez azért volt fájdalmas, mert ragaszkodtak a törzsszervezet és a leszármazás ábrándjához. Ezdrás az új Izrael identitását hozta törvénykönyvében, amelynek alapján új és jól körülhatárolható közösség alakult, amely már nem nemzeti egység, hanem Júda szent maradéka volt. A templom funkciója is megváltozott, többé már nem volt a dávidi ház uralkodói szentélye, sem Izrael népének ősi, nemzeti kultuszhelye, hanem az újonnan szervezett zsidó gyülekezet szakrális központjává alakult át, amelynek kultusza az egész gyülekezet hitét és felelősségét fejezte ki.

A törvény magyarázatának függvényeként értelmezi Bright (1993), hogy minek tekinthető Izrael, ahol a Tóra a népközösség alkotmánya lett. A Tórárt az adott terület felett uralkodó birodalmak mindig szentesítették, így a zsidók egy olyan jogi helyzetbe jutottak, amelynek révén meghatározható egységként létezhettek, még ha a tulajdonképpeni nemzeti mivoltuk nem is volt meg. Lohfink (1989) ezt a sajátos politikai formát teokráciaként értelmezi, amely már nem rendelkezett földi királlyal, egyedül JHWH uralkodott felettük, aki a Tórárt keresztül gyakorolta hatalmát. Az állam alatti létben a mindenkori nagyhatalom garanciáival a jeruzsálemi templomállam mintegy altársadalom jelent meg. Politikailag mindig az adott birodalomnak voltak alávetve, de elismert népközösséget alkottak, amely belső ügyeit a maga Istenének törvénye alapján rendezhette. Izrael ezzel átment a nemzeti létből a törvény szabályozta népközösség, a gyülekezet életébe. Ezt a létformát csak akkor zavarta meg az ismételten megjelenő államiság gondolata és a „nacionalizmus”, ha a Törvény előírásainak betartását a birodalmi kormányzat megakadályozta.

A fogság utáni időben Izraelre a közösségi szerveződés volt jellemző. Az idegen birodalom, mint megszálló hatalom által állított helytartó mellett a főpap (Ag 1,1) és a vének tanácsa (Jo 1,2) vezette a közösséget. Már Zakariás rámutatott arra, hogy a világi címet viselő Zerubbábel és Jósua főpap között vetélkedés zajlott (Zak 4,6). A papi osztály befolyásának növekedésére hívja fel a figyelmet Jagersma (1991), amely abból is kitűnik, hogy a fogság utáni irodalomban jelent meg először markánsan. A Nehemiás utáni korszakban a gyülekezet vallási vezetője, a főpap, mindjobban világi fejedelemmé is vált, és kialakult egy papi arisztokrácia. Ennek következtében új politikai intézmény jött létre, amely egyesítette a vallási és a politikai hatalmat. Az új „templomállam” teokráciának tartotta magát, mivel a korábbi királyi funkciót a papok gyakorolták, és az egész nép Istennek elkötelezett, tehát ahogy Bock (2002) rámutat, szent lett. A birodalmon belül Júda, mint egy „autonómiával” rendelkező egyházi állam működött. A vallásos társadalom ideológiájának fő elve JHWH királyként való értelmezése lett. Ez elősegítette, hogy a templom hatalmi jelképpé váljon, így szimbolikus szerepe fontosabbá vált, mint a királyság korában volt.

A helyes közéleti magatartás a Biblia tükrében

A Biblia emberképének ismerete nélkül nem adhatunk választ arra a kérdésre, hogy milyen a helyes közéleti magatartás. Ebben a témában fundamentumnak számít, hogy az ember Isten képmása és egyben a világ kormányzója (Gen 1,26; Zsolt 8,6). A teremtmény mint uralkodó felel meg Isten képének, ezért értelmezi ezt a szerepkörét Wolff (2001, 199) felelősségtudó ügyvivőként. Uralkodói joga és kötelessége nem autonóm, hanem illusztráló jellegű. Ezen kitételek nem egy személyre érvényesek, hanem kollektíven értendők (Gen 1), amelyek magukba foglalják mindkét nem tagjait. Ennek az uralomnak előfeltétele a demitizált világ, amelyben minden Isten teremtménye, ezért nem létezik az ember számára alapvetően hozzáférhetetlen terület. Az Újszövetségen keresztül egy eszkatológiai interpretációval gazdagodik az Ószövetség (Gen 1,28) azáltal, hogy a „Megfeszített” uralkodói módszere az emberiséget visszarántja az önmegsemmisítésből (Mt 28,18–19).

Az uralom, a hatalom és a kormányzás kritériumai

Az Ó- és Újszövetség minden hatalom, tehát az államhatalom forrásának is Istent tartja, akinek minden politikai felelősséggel tartozik. Pilátusnak tett válaszában, ezért utal Jézus a felső világra, amellyel szubordinális viszonyban van a helytartó. A politika ugyanis sohasem monológ, vallja Buber (1998), hanem párbeszéd a politikus és a „hallgató” Isten között. Izajás próféta számára ezen okból elfogadhatatlan Acház király politikája (Iz 7.f.), aki a szakrális szférát

abszolút mértékben elválasztotta a politikától. A próféta ezért hirdetett „Immánuel” (Iz 7,14) formában ellenkirályt, aki hűséges Istenhez, tehát teopolitikus.

A politikai vezető nem élhet vissza hatalmával, mert az elnyomáshoz vezet. Az Izajás prófétánál megjelenő „sanyargató botja” (9,3) kifejezés a kegyetlen uralmat és kormányzást szimbolizálja. Rózsa (2001) ebben a politikában a szabadság, a függetlenség hiányát és a gazdasági kizsákmányolást látja. A politikus soha nem válhat türannosszá. Jól tükrözi ezt a babiloni királyról szóló gúnydal, aki a teljes erőtlenséggel jellemezhető seólba került JHWH ítélete alapján (Iz 14,15–18). Az ítélet súlyosságát annak tükrében értelmezhetjük helyesen, ha tudjuk, hogy Izrael fontosnak tartotta a halál demitizálását. Az ember, mint Isten képmása kizárja azt a lehetőséget, hogy az egyik ember a másik felett zsarnoki uralmat gyakoroljon. A Róm 13,3 vers ugyanis feltételezi, hogy mindenki a hatalomtól való félelem nélkül akar élni. Az izraeli birodalom kettészakadását és a Roboám elleni lázadást is az okozta, hogy Roboám robotmunkára kötelezte a törzseket (1Kí 12,11).

Az uralkodónak saját népe szolgájává kell válnia, és amennyiben ezt visszautasítja, számíthat rá, hogy Roboám sorsában kell osztoznia. A fennálló uralkodói viszonyok keltette nyugtalanságról tanúskodnak – Eliade (2006) szerint – a Deutero-Izajásnál található Ebed-JHWH (az Úr szolgája) énekek, amelyek radikálisan újszerűen rajzolják meg az igazi uralkodó jellemvonásait, aki a hátát az őt bántalmazók felé fordítja, arcát pedig odanyújtja a verekedőknek (Iz 50,6; 53,3). Magával hordozza a többiek fájdalmát (Iz 53,4), szerepet cserél az elnyomottakkal, és a büntetéseiket magán viselve szabadokká teszi őket. Az ideális uralkodó azáltal éri el mindezt, hogy a földkerekség királyai elnémulnak előtte (Iz 52,15). Nem csupán üres paradoxont tanít a szöveg, hanem hangsúlyozza, hogy a legmélyebben megalázott az igazi úr, és ezzel kiemelkedő módon hangsúlyozza, hogy az igazi politikai vezető szolgálatnak tekinti hivatását. Jézus tanítása mutat rá, hogy a szenvedés és az üldöztetés nem tragédia, ha igaz cél érdekében történik. Felhívja arra is a figyelmet, hogy azokat, akik őt követik, vegzatúrának lesznek kitéve a világban (Jn 16,33). Jézus azonban azáltal szerezte meg királyságát, hogy kiitta a szenvedés kelyhét (Jn 19,1–11). Míg a megaláztatást a zsidók erő- és hatalomvesztésként értelmezték, addig az Újszövetség a Zsot 22,7 alapján éppen az ellenkezőjét látja benne.

A politikai vezetőnek példaképként szolgáló emberré kell válnia (Dt 17,19), aki honfitársainak képviselője és hozzájuk hűséges. A hűség motívumának fontosságára JHWH adta meg a modellt azzal, ahogyan a pusztában viselkedett népével. Az emberi együttélést a közösséghez való hűség szempontjából ítéli meg az Ószövetség, amikor Saul azt mondja, hogy Dávid igazabb nála.

Ekkor a király arra utalt, hogy Dávid komolyabban vette kettőjük közösségi kapcsolatát, és nagyobb figyelmet szentelt neki, mint amit Saul elmondhatott magáról (1Sám 24,18). A nacionalista megnyilvánulásoktól és ideológiától azonban távol kell tartania magát a politikusnak. Az Ószövetségben a szélsőséges nemzeti érzéseket JHWH hatalmának helytelen értelmezése táplálta (Iz 1,10–20). A sovinizmus pusztító politikai hatását Cidkija uralkodásának bemutatásával szemlélteti (2Kir 25.f.). Jeremiás személye pedig arra példa, hogy származásából adódóan lehetett volna elkötelezett a politikai elit (establishment) mellett, de nem volt hajlandó a szélsőséges nemzeti politikát kiszolgálni, és ezzel – Komoróczy (1992) véleménye alapján – megjelenítette a kritikai értelmiség archetípusát.

A felkent hivatalának szerves részét képezték a háborúk, ezért az uralkodónak a hadtudományok területén jártasságot kellett szereznie. A feladatát azonban nem a hódításban látja Rad (2000), hanem a szabadításban és a népének védelméről való gondoskodásban. Az uralkodó hadi stratégiáját illetően a királytörvény (Dt 17,14–20) fogalmazza meg az iránymutatásokat, és egyben a felelőtlen harci ambíció elkerülését írja elő. Az elvárás még erősebben jelentkezik, ha ez politikai függőséget jelent egy birodalommal szemben (Iz 30,1). Jozija fellépése Kr. e. 609-ben idioszünkrasszia volt, mert Júda sorsát a nagyhatalmak határozták meg, de a király ezekbe az erőviszonyokba nem tudott belátni és befolyásolni sem tudta őket, így a változások és új konfigurációk a feje felett alakultak ki. Ezért Júda beavatkozása a világpolitikába csak vakon történhetett, és amely kudarchoz vezetett. Minden meggondolatlan és elhamarkodott cselekvés gyanús (Péld 19,2), ezért válik az önuralom fontos jellemvonássá (2Tim 1,7; Tit 1,8). Saul bukását is az okozta, hogy a háborús időszakban képtelen volt megfontolt, józan értelmi döntéseket hozni (1Sám 10,9–13).

A király a béke szerzője (Zsolt 72,3,7), amely üdvös állapot, azaz a legoptimálisabb. A béke több, mint a háború ellentéte, de nem paradicsomi állapot, hanem a dolgok és az ember világa rendjének sértetlen és rendeltetésének megfelelő állapota. A béke akkor válik a háború ellentétévé, amikor a meglévő üdvös állapotot külső ellenség fenyegeti, és így politikai jelentést kap. Izajás teopolitikai tanításának magját Buber (1998) a nyugalomra és békére való felhívásban ragadja meg (18,4; 32,15), amely a helyes politikai magatartást tükrözi. Jeremiás próféta mutat rá, hogy a politikai küzdelmekben és a háborúban a meghódolás vagy ellenállás nem elvi, hanem gyakorlati alternatíva, és a történetileg esetlegest nem lehet egyetemes normává tenni; hol az egyikre, hol a másikkra van szükség.

A politikusnak harcolnia kell a kíméletlen gazdasági rendszer ellen, amely a társadalmi egyenlőséget megingatja, a szegényt kiszolgáltatja és rabszolgasorsra

juttatja (2Kir 4,1). Nem szabad a vagyonát gyarapítania olyan módon, amely a szociális terhek emelkedéséhez vezetne, és egyetlen célja a saját egzisztenciájának növelése lenne. Helyette az uralkodónak segítenie kell az elnyomottakat és a nincsteleneket szabadságuk elnyerésében, ezen a területen is pozitív diszkriminációt kell alkalmaznia. A béreket öncélú nyereségvágyból és önző élvezethajhásból sohasem tarthatja alacsony szinten. Erre hívta fel Jojákim király figyelmét Jeremiás próféta, és figyelmeztette, aki ilyet tesz, az nem tudja, hogy milyen a JHWH színe előtti egyedül legitím királyi hivatal Izraelben (Jer 22,13–19).

A politikusnak terveznie kell akkor is, ha csekély a lehetősége, hogy rendelkezzen a jövő felett (Péld 21,31; 16,9). A megfontolt ember számol a jövő tervezésének és tervei megvalósulásának kiszámíthatatlan különbségével. Aki ezt a deficitet nem tartja tudatosan szem előtt, azt az a veszély fenyegeti, hogy félreérti a politikus emberi mivoltát, és az embert Isten helyére állítja. A Prédikátor könyve óv a vélt bizonyosságtól, miszerint az ember ura a jövőnek, és rámutat arra, hogy a kiszámíthatatlanság nem iktatható ki, de csökkenthető. A politikusnak számolnia kell azzal, hogy nem lehet biztos a jövő körülményeit illetően (Préd 8,7), és még az sincs saját ellenőrzése alatt, hogy milyen állapotban lesz tervei megvalósulásának órájában (Préd 9,1b). A politikust figyelmezteti, hogy az igazán nagy horderejű reform, amely minden kielégítetlen szükségletet, minden erőszakos megosztottságot és minden elnyomó jogtalanságot megszüntet, soha nem történhet meg JHWH tevékenysége nélkül, ahogyan az Újszövetségben is elválaszthatatlanul összekapcsolódik Jézus küldetésével (Jel 21). A Bibliából Wolff (2001) azt a következtetést vonja le, hogy aki a reménység Istenét (*Deus spei*) elhagyja, és a reménység bálványának (*Deus spes*) a humánummal, mint önálló tartalommal hódol, az vagy embertelen módon lehetetlent követel az embertől, vagy szánszalmasan viszonylagossá teszi az új világ eljöveteleire való várakozást. A lényében a jövő felé orientált közszereplő ezzel szemben az ígéret szavában bízva radikálisan reménykedő tud maradni az apró lépések viszonylagosságai között.

A bölcsesség és a helyes életvitel

A Biblia tudásképe/ politikusképe megértéséhez elengedhetetlenül szükséges a bölcsesség szerepének rövid bemutatása is. A bölcsesség az egész életvitelt magába foglalja, és azt az értelmi képességet jelenti Rózsa (2001) értelmezése szerint, amelynek segítségével az ember felismeri a világban uralkodó rendet, és így a valóságos helyzetnek megfelelően tud dönteni. A bölcsesség és az életút (derek) elválaszthatatlanul összetartoznak. A bölcsesség birtoklása azonban nem jelenti a politikai hierarchiában elfoglalt státusnak való automatikus megfelelést

(mint Egyiptomban). A bölcsek és az ostobák a társadalom minden rétegén belül megtalálhatók. Azt, hogy számunkra miért érdekes mégis a bölcsesség kérdése, az indokolja, hogy a bölcsességnek közéleti jelentősége van. Ez a valódi hatalom egy társadalmi struktúrában erősebb a politikainál és a gazdaságinál (Péld 24,1–6). Amennyiben az ember Isten képmásaként a teremtés és a történelem megfelelő felügyelője szeretne lenni, akkor el kell fordulnia az esztelen-ségből fakadó gonosz tettektől, és szüksége van a bölcsesség minden döntést átható megvilágítására. Megnyilvánul azonban valami „sötét” dolog is, mivel JHWH a hasznosabb tanácsot meg tudja zavarni, hogy romlást hozzon (2Sám 17,14; Ez 19,11–14). Ebből következik, hogy a tudás leglényegesebb eleme az istenfélelem, amely magával hozza az ember számára megismerése korlátainak felismerését is (Péld 25,2). Aki a valóság sötét peremeit és az összefüggések áthatolhatatlan burkát nem veszi tudomásul, egy önmaga által gyártott hamis képpel cserélte fel a valódi világot (Jób 26,12–14). Ez érvényes a társadalmi és politikai döntéshozatalra is, ugyanis a tudás minden tárgya Isten teremtése. Ebben a teremtésben azonban bizonyos törvények uralkodnak, amelyek a vizsgálódó ember előtt megnyílnak (Zsolt 104,24). A látszólag képtelen történések vagy tények mögött megpróbálja feltárni a rejtett törvényszerűségeket, és az ember ilyenkor útját állja a káosznak. Ezért beszél a Példabeszédek (1,5) a kormányzás művészeteként a bölcsességről, olyan művészetnek tartva, amely átvezet az élet forrágán. Az Újszövetségben az ismeret és a bölcsesség a hitből gyökerezik, melynek Bultmann (1998) szerint az a gyakorlati célja, hogy világossá tegye a hívő helyzetét, aki ennek következtében megtanulja megérteni magát.

A bölcsességet, amennyiben azt jóra használják fel, McCreesh (2002) a politikai hatalom forrásaként interpretálja. A politikai vezetőnek a bölcsesség birtokosává kell válnia, így az igazi győzelmet „bölc” politikai megoldások révén, és nem hadi cselekményekkel lehet elérni. Ez a megállapítás érvényes az államháztartás területén is (Péld 16,16), ezért a megfontolt politikus a „jó” mellett való döntésének kiemelkedő társadalmi jelentősége van. Buber (1998) határozottan állítja, hogy Isten megköveteli az embertől a döntést, amellyel részt vesz a következő pillanat sorsának meghatározásában. Ebből az aspektusból érthető, hogy Salamon uralkodói képességeit miért teszteli Sába királynője (1Kir 3.f.). Salamon politikai jövőjére minden vetélytársának összes prudenciájánál együttvéve nagyobb befolyással volt az a felismerés, hogy az Isten szerette őt (2Sám 12,21), azonban ezek a kifürkészhetetlen bölcsességek sem esnek kívül Izrael bölcsességén. „A bölcsesség mindig aktuális politikum” (Wolff 2001, 256), akkor is, ha JHWH bölcsességének tulajdonképpeni territóriumuma az egyén akarata –, de éppen ez által lesz hatással a történelem nagyszabású eseményeire.

A bölcsesség hiánya megmutatkozik az erénytelen nevelésben is, amint az jól kitűnik Dávid fiainál (2Sám 13,2; 15,1). Pedagógiai palettájukról hiányzott az alázatosság, amely a bölcsességnek mindig nélkülözhetetlen feltétele. Ezért van megrajzolva Dávid alázatos emberként, amikor Absalom elől menekül (2Sám 15,25), és ezért ábrázolja a szerző Absalomot és Addoniját gőgösként, ami bukásukhoz vezet (Péld 16,18). A házasesetre és a szexualításra vonatkozó elvárásokban intés hangzik el a háremtartásra vonatkozóan. Gedeonnak egy ágyasától származó fia, Abimelek, zsarnoki királyságot állított fel, és Dávid házasságtörésének is mélyreható következményei voltak az állampolitikára nézve (2Sám 11 f.). Salamon esete szintén azt példázza, hogyan fordítja el számos asszony az uralkodót JHWH-től (1Kir 11,1–3). A munkára való nevelés figyelmeztet, hogy a hozzáállástól függ a szabadság és szolgaság, hatalom és elnyomás viszonya. A szorgalmas fog uralkodni (Péld 12,24), elhangzik azonban a figyelmeztetés, hogy aki a politikai viszonyok teljes valóságát akarja látni, annak számolnia kell JHWH szabad közbeavatkozásával. Önmagában az emberi szorgalom nem vezet eredményre, hanem ennek az Úr félelmével kell párosulnia (Péld 15,16). Gondolni kell az eredménytelenség lehetőségére is, amely korlátot szab az emberi önállóságnak (Zsolt 127,1).

Az „ostoba” politikus azokat a törvényszerűségeket ismeri félre, veti meg és hágja át, amelynek a bölcs aláveti magát. Az „ostoba” szó nem egy intellektuális fogyatékosra vonatkozik, sőt, a politikus cselekvésével és nem a megismeréssel áll kapcsolatban. Az ostobaság az ember életének középpontjában uralkodó összhang hiánya, amelynek következtében az ember nincs többé az igazság birtokában. Ha valaki nem ismeri fel azokat a törvényszerűségeket, amelyeket a politikusnak ismernie kellene, az meggondolatlanságot és gőgöt von maga után. A gőgösség helyett a politikusnak az önuralom területén kell eredményeket elérnie, ez ugyanis lényeges a másokon való uralkodáshoz.

A politikusnak sokrétegű képességekkel (pl. nyelvek tudásával) és szakpolitikai ismeretekkel kell rendelkeznie, hogy a különböző helyzetekben megfelelő tanácsot tudjon adni politikai ügyekben (Tób 4,18). A döntések meghozatalához erkölcsi intelligenciára szintén szükség van. A politikai csatározások megvívásához a közszereplőnek magas fokú retorikai kultúrára is szert kell tennie (2Sám 14,5; 17,1). Az emberi beszéd erejét és romboló hatását dramatizálja a Péld 12,6 által használt erőteljes metonímia. Tökéletesen mutatja be ezt a politikusképet a József-történet (Gen 37–48.f.), amely olyan ifjút ábrázol, aki fegyelem, szerénység, tudás, önuralom és istenfélelem révén egész lényét nemessé formálja, és aki minden élethelyzetben ugyanaz marad. Ez a bölcsesség „arisztokratikus formája” (Rad 2000, 342), amely kísérlet a politikai élet biztonságának megteremtésére. Ez a bölcsesség egyfelől az élet szűkebb területével foglalkozik, a népesség szociális szempontból magasabban álló rétegének világával, annak olyan sajátos problémáival együtt, mint a tulajdon, a jó hírnév és a státus megőrzése.

A királytörvény rendelkezései (Dt 17,14–20) az izraeli királyt a keleti uralkodókat jellemző hatalomtól és tekintélytől tartja távol, és ehhez segítő eszközként a Tóra tanulmányozását ajánlja. Ezért jelenik meg a Dávid-kép mérvadóként, amely a hagyomány során erőteljesen tipikus jellegűvé bővült. Ez alapján mérettetnek meg a politikai vezetők, akik közül az lesz a tökéletes, aki teljes szívéből megtartja az összes parancsot. Az Újszövetségben számos erénykatalógus határozza meg az ember helyes életvitelét (Kol 3,5–14; Ef 4, 31; 1Tim 6,4–11; Jak 3,15–18; 2Pét 1,5–7): hit, igazság, kegyesség, önmegtartóztatás, tiszteletreméltóság, állhatatosság, ártatlanság, egyszerűség, tisztaság. Ezeket az erényeket Bultman (1998) a szeretet parancsának fényében tartja értelmezhetőnek (Kol 3,14), mint társadalmon belüli magatartásmódot. Önálló jellemvonásként ezek az erények a perfekcionizmusra és a szentségre törekvés csábításában jelennek meg.

A politikusnak vigyáznia kell, hogy a teremtés lehetőségei feletti uralom helyett a lehetőségek uralkodjanak az ember felett. Az ember megismerhette a szőlészet tudásának birtokában a bor megrészegítő hatalmát (Gen 9,21). Az építészet az embert az öndicsőítés kábulatába ragadta (Gen 11,4). Ezek a példák is bizonyítják: ha az embert uralmuk alá hajtják azok az instrumentumok, amelyek felett neki kellene uralkodni, megszületik az embertelen ember. Az ember végső rendeltetése Isten dicsőítése, e cél nélkül a politikus önmaga bálványaként zsarnokká válik, és az ember elveszíti szabadságát.

Isteni törvény versus világi norma

A prófétáktól a királyokig

Az állam létrejötte után az uralkodók alapvető és gyakorlati ellenállása az igazságossághoz való alkotmányos kötődéssel szemben azzal a következménnyel járt, hogy az állam és a szakrális szféra relációjában zavarok és konfrontációk keletkeztek. Az állami hatalomgyakorlás megkísérelte „házasítani” a karizmat, amely impossiblenek bizonyult egyesek számára. Az intézményes hatalomgyakorlás korrigálásában látja Bock (2002) a próféták rendjének, egy új konfiguráció létrejöttének okát.

A Kr. e. 9. századtól a 7. századig tartott a belső felbomlás kora, melyben a politikai és a gazdasági élet öncélúvá és önállóvá vált, és ennek következtében a JHWH-hit hátrányos helyzetbe került. Ezzel a tendenciával szemben lépett fel a prófétai mozgalom, amely JHWH szuverén rendelkezési hatalmát hirdette az Izrael életének keretét képező politikai terület felett. Az 1Kir 20. fejezetében (9. században) a prófétaság és a hadvezetés közti együttműködést tárja elénk a szerző, amikor még a próféta adott parancsot a támadásra, sőt meghatározta,

hogy kik vonulhatnak harcba elsőként. Az állam azonban fokozatosan profeszionalizálta a hadsereget, és kiszorította belőle az államhatalmon kívüli komponenseket. Az igazi prófétát jelölő „Izrael szekere és fogata” (2Kir 2,12) kifejezés alapján látható, hogy a prófétaság egyértelműen szembe helyezkedett a hadvezetés technikai szekularizációjával. Izrael valódi védelme nem lehet más, mint a próféták karizmája. Ez az állami és szakrális hivataloktól való polemikus elkülönülés a 8. századtól kezdve a valódi prófétaság sajátossága lett. Bubber (1998) a nábit új társadalmi státuszát úgy fogalmazza meg, hogy ha a próféta nem akart udvari hivatalnok lenni, akkor az államhatalom nélküli ellenzék sorába kényszerült. Ez veszélyes vállalkozásnak bizonyult, ugyanis Isten igazsága, amelyet a prófétának hirdetni kellett, ellentétben állt azzal, amit az udvar – és sokszor a nép – hallani kívánt.

Semajá és Ahijjá viselkedéséből kitűnik, hogy a próféták a törzsszövetségi hagyomány gondolatvilágában éltek, és azt az izraeli óhajt fejezték ki, hogy ha kell, az ország revolúció által térjen vissza a régi rendhez (1Kir 12,21–24). Az északi rész prófétái Sámuel szellemében a dinasztiaalapítás elleni harcot képviselték. Ez vezetett az északi állam legsikeresebb uralkodóházával való konfrontációhoz is. Az Omri-ház uralkodói –, akik a megfontolt kiegyenlítődség és a tolerancia politikáját vezették be – sikeres gazdasági és külpolitikai törekvéseik ellenére válságot idéztek elő valláspolitikájukkal. Világra való nyitásuk „mininagyhatalomma” (Komoróczy 1992, 193) tette Izraelt, de mindez a szoros értelemben vett nemzeti hagyományok sérelme árán történt. Ekkor fordult szembe az államhatalommal Illés (és Michajehu) próféta, aki az ősi mózesi hagyomány megtestesítője volt Izraelben. Illés tiltakozó akciókba kezdett, és szent háborút hirdetett Acháb király és pogány istene ellen. Illés fundamentalistaként lépett fel egy hagyomány belső logikáját követve, s ez azáltal vált végzetessé, hogy politikává és vallási normává, tehát programmá alakult. Illés munkáját tanítványa, Elizeus, és a prófétakörök folytatták, akik a szövetségi törvények szellemében bírálták a királyi hatalmat és beavatkoztak a politikai életbe.

Rad (2000) a politikát a nagy vagy íróprófétáknál látja relevánsnak a hit számára. Nézőpontja szerint azt állították, hogy JHWH megjelenését és végső döntéseit éppen a politikai eseményekben lehet felismerni. Az állam vezetői ezzel ellenkezően saját isteni megbízatásukat szublimálni akarták, és Isten teljhatalmú fiaiként jelentek meg. A hagyomány arra utal, hogy a nagy próféták ez ellen protestálva a vádló szerepében léptek fel, és Isten ítéletét a királlyal szemben is kihírdették (Oz 7,3; Ez 1,22; Jer 22.f.). A politikai szempontok szerint sikeresnek tartott II. Jeroboám (Kr. e. 786–746) és Uzijja (Kr. e. 783–742) királyok kivívták Ámosz és Ozeás bírálatát a társadalom dezorganizációja miatt. Mind a két királyságot éles osztálytagozódás jellemezte, és ezzel karöltve jelent

meg a vallásosság romlása. A kultusznak – pogány mintára – már csak az volt a funkciója, hogy a szertartásokkal és az áldozatokkal kiengesztelje az istenséget és biztosítsa a status quo-t. A vallásos hit azonban belül visszajára fordult, és ezért a nagypróféták közvetítő instanciaként jelentek meg JHWH és Izrael között. A Dt 28,15-ben elhangzó ige és a történelmi beteljesedés megfelelésén dolgoztak. Ennek szellemében szakítottak az államot megalkuvón szolgáló prófétái közösségekkel, amelyeket korrumpálhatónak tartottak.

Az írópróféták valójában sohasem vonták kétségbe igazán a királyság, a papok vagy a bírák hivatalának legitimitását és szükségességét, csak sokkal komolyabban vették ezeket a JHWH akarata eszközeként tartott hivatalokat, mint azok, akik ebben az időszakban birtokolták őket. Az írópróféták elődeiktől eltérően nem tüzeltek lázadásra az államhatalom ellen, hanem meghirdették az „Úr napját”, amely Izrael sorsa, és ez nem jelentett mást, mint az ország pusztulását. Nemzetük bűneit a szövetségi törvény szellemében hangoztatták, de ezt az állam lázadasként aposztrofálta, mivel szembeszálltak a hatalommal és befolyásolni akarták a politikát. Itt mutatkozott meg, hogy a júdai királyságnak nem az ősi mózesi szövetség, hanem az Úrnak Dáviddal kötött szövetsége volt a teológiai alapja. A két szövetség között feszültség húzódtott, mert az erkölcsi parancsok ugyan kötelezték a királyt (Zsolt 72), az isteni ígéretek bizonyosak és feltétel nélküliek voltak (Zsolt 89,1–4). Identifikációjuk is bosszantotta az állam vezetőit, mivel a nagypróféták önmagukat a karizmatikus bírói tiszt folytatóinak vallották, amely egy politikai-kormányzói funkciót takart. Az Úr mennyei királyi udvarának közvetítői voltak, a földi világ feletti uralmának megbízott képviselői.

A nagypróféták minden esetben bírálták a diplomáciai lépéseket, amelyek olyan szövetségekötést vontak maguk után, ami a JHWH-ba vetett bizalom elvesztésének kifejezése volt. Bubber (1998, 190) ezt teopolitikai realizmusként definiálja, amely nem tette lehetővé, hogy próféciajukat pusztán „vallási” kérdéssé légiesítsék. Izajás ezért utasítja el az asszírok elleni kontraktust, amelyet Júda és Egyiptom kötött az egyiptomi istenek nevében (Iz 28,15). A próféták tiltakoztak az ellen, hogy a stratégia kimerült két elhibázott alternatívában, egyrészt a vak és fanatikus bizalomban, amely öngyilkos lázadással volt egyenlő, másrészt a gyáva, hitetlenségből fakadó behódolásban. Izajás és Mikeás összhangba hozták a Sínai szövetséget a Dávidnak adott ígérettel. Júda megfenyítését a birodalmak által az Úr művének tartották, ami pedagógiai célzatú volt. Ebből azonban a politika csak annyit fogadott el, hogy az ország bűnhődött, de mindörökre fennmarad. Sion sérthetlensége vak dogmává lett, amivel életveszélyes volt szembehelyezkedni (Jer 26.f.).

A próféták és az államhatalom között akkor is törés alakulhatott ki, amikor egy uralkodó a JHWH-hit érdekében reformokat vezetett be. Jozija, a király

és a nép ünnepélyes szövetségekötésével a megtalált törvénykönyvet az állam alaptörvényévé tette, amelyhez az ország politikájának alkalmazkodnia kellett. Jeremiás ezért a királyt az „igazság emberének” nevezte, de amikor rádöbbsent, hogy a reform megelégedett külsőséges intézkedésekkel és elsődleges funkcióját politikainak értelmezte, akkor éles bírálattal illette (Jer 6,16–21). Jozija ugyanis nem állami törvényt hozott, amikor a deuteronomiumi törvényt az állam alkotmányaként kihirdette, hanem az államot az Úrral kötött szövetség törvényének megtartására kötelezte. Az uralkodó azáltal, hogy a reformot csak a nemzet biztonsága feltételének tekintette, a hamis béketudatot és ezzel párhuzamosan Bright (1993) szerint a szélsőséges nacionalizmust erősítette. Az államhatalom Jeremiás véleményét nem tolerálta, a királyság és a templom pusztulásáról szóló próféciai miatt üldözte (Jer 15,10; 17,18). A hatalom a politikai véleménykülönbséget kriminalizálta, holott csak a nézetek ütköztek meg. A döntés monopolizálása a másként gondolkodás kizárásával járt, amelynek következtében Jeremiás fokozatosan marginalizálódott. A két eltérő politikai princípium összecsapásánál a hatalmi establishment kerülhet ki győztesen. Jeremiás szilenciumot kapott, amikor kitiltották a templomból, ugyanis megfosztották a nyilvános szólás intézményes formájától. Ezért kellett a gesztus-metaforákhoz nyúlnia (Jer 13,1; 18,1), és új politikai megnyilvánulási formaként egyszemélyes politikai happeningeket rendeznie (Jer 19,1; 28,12). Jeremiás így teremtette meg mondanivalójához a második nyilvánosságot.

A birodalmon belüli zsidó gyülekezet csak akkor fordult a politikai hatalom ellen, ha a kormányzat megsértette „autonómiájukat”, és valamiféle *communis opinio* megteremtésére törekedtek. IV. Antiochusz Epifánész (Kr. e. 175–163) szeleukida uralkodó alatt következett be a legsúlyosabb pengeváltás az államhatalom és a vallás között az Ószövetség ideje alatt. Azonban ezt a konfliktust sem pusztán vallási, hanem gazdasági kérdések is generálták.

Az új „társadalmi rend”

Jézus a hegyi beszédben hirdette ki társadalmi rendjét (Mt 5,1–7; Lk 6, 20–49), amelynek lényeges komponensei az erőszakról való lemondás és minden politikai viszony elutasítása önmagától. Zebedeus fiainak kérésére (Mk 10,35–45) kifejtette, hogy nem földi teokráciát akar, hanem „Isten Népet”, amely kiválasztottsága és elhivatottsága révén a világ erőszak- és uralomvágyó társadalmával éles ellentétben áll. Az Újszövetségben koherens képet lát Horgan (2003), ezért tartja Krisztust minden fejedelemség és uralom forrásának, aki Emberfiaként (Mk 13,26) a hatalom igazi birtokosa.

A birodalomnak való adófizetés témájában Jézus egy provokatív kérdésre tett feleletében (Mt 22,15–22; Mk 12,13–17; Lk 20,20–26) nyilatkozott meg. Az

adófizetés ténye azt jelentette, hogy elismerik az idegen, pogány uralmat Izrael felett, amely a dénáron szereplő feliratból is következett: „Tiberius caesar divi Augusti filius Augustus”. (Jagersma II. 1991, 83) Jézus válaszával – „Adjátok meg a császárnak, ami a császáré, és az Istennek, ami az Istené!” (Mt 22,21) – elfogadta az államot, ahogy van, mint két rossz közül a kisebbet. A nagyobb rossz ugyanis az anarchia lenne. Az állam igényét viszont nem fogadta el arra, hogy isteni eredetűnek tartsák. Jézus erőszakmentes társadalmi változást és a hamarosan elérkező Isten országát várta. Életével kifejezte azonban azt is, hogy amit Isten kért, az prioritást élvez az állam igényével szemben. Amennyiben az evangélium kontextusába helyezve vizsgáljuk meg az adófizetésről szóló tanítást, kitűnik, hogy a császár csak olyan területeken számíthatott lojalításra, ahol működése megfelelt annak, amit Isten kívánt.

Az Újszövetség számos része³ a polgári hatóságok iránti kötelezettségekre hívja fel a figyelmet, és azok teljesítésére szólítja fel az embereket. Pál az Atyát jelölte meg, mint annak a jólétnek és a békének a forrását, amit a római császári hatalom hozott. Ezt a tételt hangsúlyozza Péter apostol első levele (2,13–17) azáltal, hogy minden emberi intézményt Istentől származtat. Lojalitásokat mutatták meg az uralkodó egészségéért és az állami intézményekért folytatott imával a keresztények (Tim 2,2–4), és azt a reményt fejezték ki, hogy ezek a hatóságok is eljuthatnak az „igazság” ismeretére. Ennek köszönhető, hogy a politikai hatalomnak való engedelmesség az Istenhez való hűség egy formája, hiszen az embernek az Istennel való kapcsolata nem korlátozódik a kultikus szférára. A szabadság ürügyén folytatott társadalomellenes magatartást Dalton (2003), ezért tartja eltévelyedésnek. Az Újszövetség szabadságfogalma ugyanis az Isten akarata iránti készséget jelenti. Ezért ítéli el azokat, akik hamis szabadságot hirdetnek (2Pét 2,19) azzal a programmal, amely az állam és a tekintély ellen irányul, és rámutat, hogy ezek az ígéretek egyedül pusztulást hozhatnak. A kard, mint a világi büntető erő jelképe jelenik meg, amely az állam legitim hatalma. A Rom 13,1–7. verseken végighúzódo feltételezés az, hogy az állam korrekt módon viseli magát, és a közösség érdekében tevékenykedik. Sem egy diktatórikus kormányzás lehetősége nem merül fel, sem egy olyané, amely nem képes megbirkózni azokkal a helyzetekkel, amelyben egyének vagy kisebbségek jogos érdekeit elhanyagolják vagy megsértik. Pál a kérdésnek csupán egy vonzatát emelte ki, az alattvalók kötelességét a legitim hatalommal szemben. Nem beszél azonban a világi hatóság kötelezettségeiről, a „javadra” kifejezés azonban az állami instancia tevékenységének rendeltetését mutatja meg.

³ Rómaiakhoz írt levél (13,1–7), Filippieknek írt levél (1,27), Péter apostol első és második levele (1Pét 2,13–17; 2Pét 2,19), lelkipásztori levelek (Tit 3,1–8; 1Tim 2,1–4).

Pál tevékenysége mutat rá, hogy az evangélium hirdetése semmiképpen sem ássa alá a római államhatalmat. Személy szerint is igénybe veszi a birodalom kínálta segítséget, amikor hivatkozik a „Lex Porciára”, amely súlyos büntetés terhe alatt megtiltja egy civis Romanus megkorbácsolását (ApCsel 16,37–39). Gallió ítéletét is (ApCsel 18,12–17) példaszerűnek tartotta, aki politikusként a zsidók és a keresztények közötti viszályba keveredett bele. Az ő gondjuk ugyanis nem a vallási törvény, mutat rá Dillon (2003), hanem az államhatalommal szembeni vétség, s ebben a keresztény igehirdetőt nem lehetett elmarasztalni. Erre mutat rá a római parancsnok levele is (ApCsel 23,12–35), amely az állam szemszögéből értékeli a fogoly Pál helyzetét, és kimondja, hogy büntetőjogi szempontból nem bűnös. Rámutat, hogy az apostol esete a vallási viták körébe tartozik, amelyekben a birodalmi hatalom nem illetékes, és ez Lukács evangélista fő érve a közhatalom és az evangélium kapcsolatának a dolgában. Jézus esetében is ez lett volna a helyes eljárási mód Pilátus részéről, aki pozíciójának féltése miatt ezt nem követte, mivel a zsidók részéről politikai fenyegetést kapott. A helytartó ítéletét politikai motívummal indokolja – „a zsidók királya” –, annak ellenére, hogy Jézus nem csinált politikai mozgalmat (Gnilka 1999, 193).

A politikai, gazdasági és jogi állapot jelentéktelenségét tükrözi, hogy Isten hívása minden helyzetben az egyénhez szól (1Kor 7,14–24) és a társadalmi állapot megváltoztatása nem javítja Isten értékelését. A rabszolgakérdés sem létező a keresztény gyülekezet számára, amennyiben az a társadalmi rend kérdése. Az 1Kor 7,20. versben megfogalmazott elv miatt ugyan a rabszolgáknak nem kellett visszautasítaniuk a felszabadítás lehetőségét, de az isteni hívásra adott válasz szempontjából mindegy, hogy valaki szabad vagy rabszolga. A keresztény rabszolgákat Pál „Krisztus szabadosának” (1Kor 7,22) nevezte. A hitnek a világi rendtől való függetlensége és vele szembeni fölénye abban viszont megmutatkozik, hogy a gyülekezeten belül nem volt érvényes az úr és a rabszolga közötti különbség, mivel keresztényként testvérei egymásnak. A zsidóktól eltérően a krisztuskövetők igazi otthona nem annyira a világ, hanem a keresztény közösség.

Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy az Újszövetségen belül a szövegek komplementer jellegűek, és csak a kánon egésze tekinthető az apostoli örökség részének. Az őskeresztényeket, amíg abban a várandóságban éltek, hogy közel van e világ vége, nem érdekelte az élet profán rendjének szabályozása, és azokat az államra bízta. De minél inkább sor került keresztény életszabályok kialakítására az idő múlásával, annál inkább ki kellett bővülnie a szent jog területének. Ezért sejlik fel az államhatalommal való szembeszállás lehetősége a Filemonnak írt levélben (3,20). Egyes őskeresztények egy szociális forradalom programjának lehetőségeként értelmezték Pál azon tanítását, hogy a másodlagos különbségek eltűnnek azáltal, hogy a keresztények az „egy Lélek” által

elsődlegesen beletestesülnek Krisztusba (Gal 3,28). Ez a Krisztusban való egység Fitzmyer (2003) értelmezése alapján azonban nem vonja maga után a politikai egyenlőséget a társadalomban.

A Rómaiaknak írt levél optimizmusát a világi hatalomról a Tesszalonikaiakhoz írt levél korigálja, ennek okát Farkasfalvy (1994) abban találja meg, hogy az állam a gonoszság eszközeként nyilvánította ki magát. Az államhatalommal szembeni pesszimista és csalódott hangulatot tükrözi az első keresztényüldözések után íródott apokaliptikus mű, a Jelenések könyve. A káosz és az Isten elleni lázadás mitikus szimbóluma a tengeri szörny (Jel 13,1–10), amely Collins (2003) értelmezése alapján nem más, mint a Római Birodalom. A mű egyetlen nagy birodalomra összpontosít, amelyben minden szörnyűség összeadódott. Az eszkatologikus ellenséget Antikrisztusként mutatja be, mert a császári misztérium kultuszát valósította meg (Jel 13,15). Ennek a birodalomnak a sorsa a bukás, és ezt a szerző politikai folyamatként írja le, amikor arról szól, hogy a népek pusztítják el (Jel 17.f.).

Jézus királysága nem volt politikai hatalom (Lk 23,1–25). Igaz, hogy a Jeruzsálembe való bevonuláskor uralkodóként üdvözölték (Lk 19,28–40), de Ő úgy király, hogy halála révén életadó, és ezért használják a zarándokzsoltárt (Zsolt 118) státusának hirdetésére. Fontos rámutatni az „Izrael királya” vallási titulus és a „zsidók királya” politikai cím közötti különbségre, amelyek közül Jézus az elsőt választotta bevonulásakor. Királysága nem e világi, de vele együtt mégis megjelent a földön. Elfogatásának történetében is kidomborodik hatalmának nagysága, de egyben visszafogottsága is, amikor a fegyveresek meghátrálnak előtte (Jn 18,16).

Ez a királyság Gál (1987) megközelítése alapján Isten országa, amely szellemi és természetfeletti, ezért vallja meg Krisztus nyíltan Pilátus előtt, hogy királynak tartja magát. A kereszt azonban mindenre rányomja a bélyegét, Jézus hitéből nem lehet politikai zavargást szervezni, mert vállalni kell a vértanúság következtétét (Mk 8,34–35). A kereszt titka ugyanis az, hogy a kereszténység újjászületés, amely egy romolhatatlan (aphtharsia) örökségre teszi méltóvá az embert.

Befejezés

A 20–21. században a népek állami létre való törekvése evidensnek számít és permanensen megfigyelhető. A Biblia azonban nem tekinti a szuverén állami szerkezetet elengedhetetlennek egy nép számára az ideális „népközösségi” létezéshez. A Szentírás elutasítja azt a felfogást, hogy van egy optimális uralmi forma. Nincs olyan államforma, amelynek abszolút hatalma lenne, és nincs abszolút értékes államrend.

A Biblia nem tartja önálló területnek az etikát és a politikát, és nem engedi a két fogalom éles elkülönülését. A közszereplő legfőbb életértéke a bölcsesség, amely a helyes magatartás egy abszolút erkölcsi normának megfelelően. Értékelését, döntését, szándékát, akaratát és cselekvését különböző célokra irányítja, de ezeket mindig az igazságos vagy igazságtalan bináris kód határozza meg. Megfelelő lehet egy döntés gazdasági, kulturális, külpolitikai szempontból, de csak akkor szolgálja a politikus és az egész társadalom érdekét, ha egyben morális és igazságos, azaz Istennek tetsző. Ez a közszereplő által elérhető tudás legmagasabb foka. A politikus az abszolút értéket nem teheti relatívvá, és a relatívakat nem teheti abszolúttá.

A társadalmi béke releváns része a politika és vallás viszonya, amely lehet harmonikus. A vallásos állampolgár akkor konfrontálódik, ha a vezetők elfelejtik, hogy létezik egy végtelen, teremtő Isten. Ezért kell a Biblia tanúsága szerint az államnak teopolitikát folytatnia, ugyanis Isten teret hagyott a humán aktivizmusnak. A messiási Jézus-mozgalomban ismét megjelent a régi társadalmi ideál utáni vágy (egalitáriánus társadalom). Ebből következően az újszövetségi idők első keresztény közösségeinek célja egy „alternatív társadalom” felépítése volt, amellyel a társadalmi-szociális különbségek mérséklésére törekedtek.

Egy Európai Unióhoz tartozó tagország zavartalan működése számára nélkülözhetetlen a demokratikus politikai kultúra elsajátítása. Ez szocializációs folyamat eredményeképpen valósul meg, amelynek keretében megtanuljuk legfontosabb politikai értékeinket (szabadság, egyenlőség, igazságosság, humanizmus, béke, természetes emberi környezet). Amint a bevezető részben már említettem ennek az ismeretszerzési folyamatnak egyik releváns területe az oktatási intézmény. Jórészt már itt eldőlt, hogy a fiatal állampolgárnak milyen lesz a politikai közösséghez és rendszerhez való viszonya. A pedagógus szaktanárként, osztályfőnökként vagy egy kötetlen iskolán kívüli program keretében gyakran találkozik a tanulók társadalomra vonatkozó kérdéseivel. A válasz megadásához nem árt a világirodalom egyik legismertebb művét tanulmányoznunk. Bízom benne, hogy a Biblia etikai és társadalmi iránymutatásai hasznosak lehetnek az egyre inkább diffúz és atomizálódott társadalmi környezetben szolgáló pedagógusok számára is.

Felhasznált irodalom

- Biblia Ószövetségi és Újszövetségi Szentírás.* Szent István Társulat, Budapest, 1979.
Almond, G. A.–Powel, G. B. (1999): *Összehasonlító politológia* Budapest, Osiris Kiadó.
Bárány István ford. (2001): *Platón: Theaitétosz.* Budapest, Atlantisz, 106–122.
Bock, Sebastian (2002): *A bibliai Izrael története.* Budapest, Jel Kiadó.

- Bright, John (1993): *Izráel története*. Budapest, Kálvin Kiadó.
- Buber, Martin (1998): *A próféták hite*. Budapest, Atlantisz Könyvkiadó.
- Bultmann, Rudolf (1998): *Az Újszövetség teológiája*. Budapest, Osiris Kiadó
- Collins, A. Y. (2003): *Jelenések könyve*. In.: *Jeromos Bibliakommentár II*. Az Újszövetség könyveinek magyarázata. Budapest, Szent Jeromos Katolikus Bibliatársulat, 631–661. p.
- Dalton, W. J. (2003): *Péter első levele*. In.: *Jeromos Bibliakommentár II*. Az Újszövetség könyveinek magyarázata. Bp., Szent Jeromos Katolikus Bibliatársulat, 493–501. p.
- Dillon, Richard J. (2003): *Az Apostolok cselekedetei*. In.: *Jeromos Bibliakommentár II*. Az Újszövetség könyveinek magyarázata. Budapest, Szent Jeromos Katolikus Bibliatársulat, 229–295. p.
- Donner, Herbert (1984): *Geschichte des Volkes Israel und seiner Nachbarn in Grundzügen*. Göttingen, ATD Ergänzungsreihe 4/1., Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dr. H. Jagersma (1991): *Izráel története 1–2*. Budapest.
- Eliade, Mircea (2006): *Vallási hiedelmek és eszmék története*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Farkasfalvy Dénes (1994): *Bevezetés az újszövetségi szentírás könyveibe*. Budapest, Szent István Társulat.
- Fitzmyer, Joseph A. (2003): *Levél a Galatáknak*. In.: *Jeromos Bibliakommentár II*. Az Újszövetség könyveinek magyarázata. Budapest, Szent Jeromos Katolikus Bibliatársulat, 313–329. p.
- Gál Ferenc (1987): *János evangéliuma*. Budapest, Szent István Társulat.
- Gnilka, Joachim (1999): *Die frühen Christen*. Wien, Verlag Herder.
- Horgan, Maurya P. (2003): *Levél a Kolosszeieknek*. In.: *Jeromos Bibliakommentár II*. Az Újszövetség könyveinek magyarázata. Budapest, Szent Jeromos Katolikus Bibliatársulat, 455–465. p.
- Horváth Judit ford.(2001): *Platón: Philébosz*. Budapest, Atlantisz, 92–105.
- Komoróczy Géza (1992): *Bezárkózás a nemzeti hagyományba*. Budapest, Századvég Kiadó.
- Lohfink, Norbert (1989): *Das Jüdische am Christentum*. Wien, Verlag Herder.
- McCreech, Thomas P. (2002): *A Példabeszédek könyve*. In.: *Jeromos Bibliakommentár I*. Az Ószövetség könyveinek magyarázata. Budapest, Szent Jeromos Katolikus Bibliatársulat, 697–711. p.
- Rad, von Gerhard (2000–2001): *Az Ószövetség teológiája I–II*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Rózsa Huba (2001): *Üdvösségeközvetítők az Ószövetségben*. Budapest, Szent István Társulat.
- Schubert, Kurt (1992): *Die Religion des Judentums*. Leipzig Benno Verlag.
- Wolff, Hans Walter (2001): *Az Ószövetség antropológiája*. Budapest, Harmat-Prta.
- Wright, A. G. – Murphy, R. E., Carm, O. – Fitzmyer, J. A. (2003): *Izráel története*. In.: *Jeromos Bibliakommentár III*. Biblikus tanulmányok. Budapest, Szent Jeromos Katolikus Bibliatársulat.

Benő Eszter

Kreatív írás és idegennyelv-oktatás

*„Mindenben szunnyad egy dal,
Almot látó énekek,
És a világ dalra fakad,
A varázsszót ha megleled.”
(Joseph von Eichendorff)*

Európában a XX. század végére az idegennyelv-oktatás fő irányzata a kommunikatív nyelvoktatás lett. Ez a módszer a nyelv kommunikatív funkciójára helyezte a hangsúlyt, és ezzel a szóbeli kommunikáció került előtérbe. Az újabb kutatások rámutattak, hogy a beszédképesség mellett szükség van az írásképesség tudatos fejlesztésére is (Martin Fix 2006). Az írás folyamata igen összetett kognitív folyamat, de tanítható és tanulható.

Az idegen nyelv tanulása során a tanulók sok feladatot kapnak írásban, de ez nem jelenti azt, hogy írásképességük ezáltal fejlődik. Az iskolai tanulás során az írás leggyakrabban eszköz szerepét tölti be, mégpedig a nyelvtan begyakorlásához, a szókincs és a helyesírás elsajátításához, de a házi feladatok megírásához, a megoldásához szolgál eszközként. Az idegennyelv-oktatás területén is inkább eszközként van jelen. Ha pedig produkciós írástevékenység van a nyelvtanórán, az többnyire magán- és üzleti levelek, újsághirdetés, formanyomtatványok, kérdőívek, beszámolók, jegyzetek, üzenetek írását foglalja magába.

Az írás nemcsak eszköz lehet, de céllá válhat az írásképesség fejlesztése maga. Az idegennyelv-oktatás célja ez esetben, hogy kifejlessze a tanulóknál azt a képességet, hogy önállóan írott szöveget tudjanak alkotni.

Szemléletváltás az írásképesség fejlesztésében

Kognitív pszichológiai megközelítésben az írás olyan kognitív folyamat, melyben kaotikus vagy kevésbé rendszerezett gondolatokat rendszerezünk. Az írás nem csupán az írásjelek papírra vetése, de érzések, gondolatok, tartalmak megfogalmazása, nyelvi formába öntése. És itt már az írásfolyamatnak fő tartozéka az individualitás, szubjektivitás. Minden tanuló a saját ismereteiből, tapasztalataiból és világképe alapján foglalkozik a feladattal, szövegének a megalkotásával. A gondolatok és ötletek írás közben alakulnak. A megalkotott szövegről a tanuló gondolhatja azt is, hogy nem „igazi”, s újra átdolgozhatja. Jól példázza ezt, hogy egy igazán igényes tanuló többszörös átdolgozás után sem akarta egyik általa megírt szövegét az iskolaújságban közzétenni, azzal indokolva, hogy a szöveg nem tükrözi őt meg világát („nem én vagyok”).

Az idegen nyelvi írás során egy olyan új produktum keletkezik, amit a tanuló épített fel, és ami sokat elárul a személyiségéről, fantáziájáról, gondolatvilágáról, kreativitásáról. Itt már nem pusztán a produktum, de az írás folyamata is fontossá válik. Az írás új funkcióval bővül: a tanuló célja kifejezni magát, közölni valamit másokkal vagy akár önmagával.

Ez didaktikai szemléletváltást jelez: többé nem a nyelvi formák, nyelvtani szerkezetek vannak előtérben, hanem az írás szubjektív oldala, az írás, szövegalkotás folyamata.

Az utóbbi években megnőtt a kreatív szövegalkotással foglalkozó munkák száma. Míg az íráskutatók figyelme a 70-es évekig eredményközpontú volt és a produktumra irányult, a 70-es évek közepétől kezdve egyre inkább az írás, szövegalkotás folyamatjellegére irányul. Ma már az írásfolyamat áll a középpontban, és vele együtt előtérbe kerültek olyan kérdések, mint: milyen mentális folyamatok játszódnak le az írás folyamán, hogyan szerveződik az írás folyamata, mit kell tudnia a szöveg írójának, hogy megfelelő színvonalú szöveget alkothasson.

John Hayes és Linda Flower 1980-ban kidolgoztak egy modellt, mely megnevezi az írás kognitív folyamatait és részfolyamatait is (Martin Fix 2006). Modelljük a szövegalkotási folyamat alapvető modelljének számít, amely alapul szolgál más továbbfejlesztett modelleknek is. A szerzők az írást fázisokra bontják le: *tervezés* (planning), *fogalmazás/átültetés* (translating) és *átdolgozás/áttekintés* (reviewing).

A *tervezés* fázisában az író személy tervez, meghatározza az írás célját, aktiválja az előzetes tudását a világról, valamint nyelvi tudását is, előhívja azt a hosszú távú memóriából, ötleteket gyűjt. A *fogalmazás* során az ötleteket, kialakult terveket mondatokká „fordítja”. Szavakat keresve fűzi őket mondatokká. Az *átdolgozás/áttekintés* folyamatában átnézi, hogy az alkotott szöveg megfelel-e a kitűzött célnak, adekvát-e a szókincs, illetve a nyelvhelyességi, helyesírási hibákat is javítja. Hayes és Flower különbséget tesz az átdolgozás és a revízió között. A *revízió* az írásfolyamat minden szakaszában jelen van, folyamatos módosítást jelent, automatikusan végrehajtják, valahányszor szükséges. Ezzel szemben az átdolgozásra a szöveg írója tudatosabban odafigyel, időt szán rá, és szisztematikusan átnézi a szövegét.

Bár a felsorolt folyamatok elkülöníthetők, és úgy tűnik lineárisan követik egymást, Hayes és Flower hangsúlyozzák, hogy ezek inkább szukcesszív, párhuzamos vagy rekurzív módon követik egymást. Az írás tehát visszatérő, ismétlődő lépésekből álló komplex és dinamikus folyamat. A szöveg alkotója bármely szakaszban visszaugorhat a már megírt szövegrészekre, átdolgozhatja azokat, elvéve vagy akár hozzátéve a szöveghez újabb mondatokat.

Ezt a modellt eredetileg az anyanyelven történő írásra fejlesztették ki. Megállapították azonban, hogy az idegen nyelven való írásra is éppúgy érvényes. A szöveg alkotója az idegen nyelven is ugyanazzal a közlési szándékkal rendelkezhet, de nyelvismeretének hiányosságai meggátolják a korrekt produktum létrehozásában. A fogalmazás jóval időigényesebb, szótárra lehet szüksége a tanulóknak. Ami pedig az átdolgozás folyamatát illeti, nem rendelkezik az anyanyelvi írókhoz hasonló kompetenciákkal, így aztán nehezen dolgozza át szövegét, sőt akár az is előfordulhat, hogy nem sikerül jól átdolgoznia. Ezért az idegennyelv-oktatásban a tanárnak is segítséget kell nyújtania az átdolgozás és revízió szakaszaiban. Az idegen nyelv esetében gyakran nagy az eltérés a közlési szükséglet és annak nyelvi megvalósítása között. A szókincs, grammatikai struktúrák, helyesírás és szövegalkotó elemek helyes alkalmazásához bizonyos fokú rutinra és automatizmusra van szükség. A tanuló meglévő ismereteit alkalmazva és nyelvtudását használva hozza létre a szöveget.

A kreativitás fogalma az idegennyelv-oktatásban

A kutatások kimutatták, hogy az érzelmek fontos szerepet játszanak a nyelvtanulásban. Így a *kreatív írás* (ang. *creative writing*, ném. *kreatives Schreiben*) jó feltételeket teremt a nyelvtanuláshoz, hiszen a tanulók kifejezhetik általa érzelmeiket, gondolataikat, saját világukat, szabadjára ereszthetik fantáziájukat, miközben a tanulók kreatív szövegeket hoznak létre, alkotnak, aktiválják képzelőtehetségüket és fantáziájukat. Ilyen módon az írás, a szövegalkotás *heurisztikus funkciót* nyer, az örömszerzés és a felfedeztetés eszközévé válik.

De mit is értünk kreativitáson az idegennyelv-oktatásban? Sokféleképpen próbálták már a kreativitás fogalmát definiálni. Míg a 70-es években divergens gondolkodást értettek kreativitás alatt, a 80-as években a szubjektivitást tekintették fő jegyének. A 90-es évektől a kreativitás ismertetőjegyeként az *újszerűséget* határozták meg. Az alkotásnak, a produktumnak az észlelő (olvasó) számára újszerűnek kell lennie. Kaspar H. Spinner (2006b) a kreativitást mint a nyelvi normák áttörését, valamint önkifejezést határozza meg. A kreativitás annak kifejeződése, hogyan látja a személy a körülötte levő világot és önmagát. Minden ember kreatív időnként, és többé-kevésbé magáénak mondhatja a kreativitást.

A kreatív szövegalkotás az idegennyelv-oktatásban nem azt jelenti, hogy a tanulóktól hosszú, terjedős vagy eredeti, szépirodalmi értékű alkotásokat várhatunk el. Ez túl magas és irreális elvárás lenne. Karlheinz Hellwig szerint kreatív szövegalkotásról beszélhetünk, ha a szöveg – legalábbis a tanulók szubjektivitásában – újat hoz létre, egy új világot teremt. (Meisinger, 2000: 4) A szöveg írója az ismertből valami újszerűt alkot, tudását átstrukturálja, és írásával „aha”-élményt vált ki.

A kreatív szövegalkotás a nyelvi kompetencia számos formáját fejlesztheti. Az írás ráépül a beszédre és az olvasásra. Az írástechnika és a helyesírás eszközként jelenik meg benne. Kimutatták, a tanulók jobban megtanulják az olvasást és az írást, ha ezek a tevékenységek nincsenek elszakítva egymástól. Írás és olvasás között szoros a kapcsolat, hiszen képessé kell tenni a tanulókat arra, hogy íróként olvassanak, és olvasóként írjanak. Hogy mi az alapja e transzferhatásnak, a konstruktivista megközelítés ad rá választ. Úgy az olvasás, mint az írásbeli szövegalkotás konstruktív, azaz jelentésteremtő folyamat, amely során hasonló stratégiák segítik a gondolatok szervezését és kifejezését. Mindkét esetben megtörténik az előzetes tudás és tapasztalat mozgósítása, az elővételezés, a visszatekintés, a legfontosabb gondolatok kiválasztása, kérdések feltevése, élmények, érzések, saját gondolatok hozzáadása.

Az írás egyben az *intellektuális felfedezés* eszköze, amelynek során a tudatban tárolt gondolatainkat lineárisan megjelenítjük, tárgyasítjuk őket, és mintegy kívülről szemléljük, mélyebben átgondoljuk. Carl Bereiter szerint a szövegalkotás folyamán a tudás átrendezése, átformálása valósul meg, ez pedig új gondolatok, új meglátások megszületését eredményezheti (Späker 2006: 16). Mindez a „kreatív” szövegalkotáshoz kapcsolódik, mivel a tudás átrendezése „újszerűt” teremt. A szövegalkotás egyben a *kritikai gondolkodást* is fejleszti, hisz a szöveg írója többször is megkérdőjelezheti leírt gondolatait, vajon megfelelnek-e a közlési szándékának, vajon igazan van-e, másképpen is lehetne írni a témával kapcsolatosan?

Carl Bereiter tovább gondolta Hayes és Flower írásfolyamat-modelljét (Späker 2006: 16). Az íráskompetencia fejlesztésében öt szakaszt különít el, az író személy figyelmének kiterjedését véve alapul. Nyomon követi hogyan változik meg az olvasóra tett hatás meg a létrehozott szöveg jelentősége a szerző számára. Bereiter úgy látja, hogy a szövegalkotásban sok képesség játszik szerepet, a fogalmazási képesség fejlődése önmagában nem értelmezhető. Egy úgynevezett *képességintegrációs modellt* javasol, amelyben egyre újabb feladatokra irányulhat a szövegalkotó figyelme, ha az előzetes képességek már szinte automatikussá váltak a szövegalkotás során. Modelljében a következő szakaszokat különíti el:

Asszociatív írás (assoziatives Schreiben, associative writing) – elsődleges feladata az írott szöveg előállítása (a betűvetés, helyesírás, központosítás konvencióinak megtanulása). A csapongó gondolatokból a szövegbe csak a témához kapcsolódóak kerülhetnek be.

Normaorientált írás (normorientiertes Schreiben, performative writing) – magába foglalja a stilisztikai és technikai szabályok elsajátítását és alkalmazását

Olvasóközpontú írás (leserbezogenes Schreiben, communicative writing) – itt már beépül a szociális kompetencia, az a törekvés, hogy üzenetünk az általunk kívánt hatást érje el az olvasónál.

Kritikai írás (kritisches Schreiben, unified writing) – magába foglalja ama törekvést, a szöveget tőlünk független dologként lássuk. Kritikai, irodalmi és logikai ítélőképességünket mozgósítjuk, és saját munkánkra vonatkoztatjuk. Már nem csak az olvasóért, hanem nagyobb részt önmagunkért írunk.

Reflektív írás (erkenntnisbildendes Schreiben, epistemic writing) – beépül a reflektív gondolkodás, vagyis tudásunkat és szövegünket egymásra vonatkoztatva értékeljük. Tudásunk szervezése közben új tudásra teszünk szert. Itt a cél nemcsak a szöveg létrehozása, hanem az új ismeretszerzés és élményekben való gazdagodás.

Kreatív szövegalkotás a nyelvórán

A kreatív írás fontos lehet az idegennyelv-oktatásban többek közt azért is, mert gazdagítja a tanuló szókincsét, az új szavak, amelyeknek a szótárban utánanézés, nem kívülről ráerőltetett szavak, hanem maga választotta, érdeklődési területébe tartozó szavak. Emellett a szavakat mondatokká fűzve tanulja a nyelv szerkezetét, az idegen nyelvi struktúrákat, a helyesírást.

Nem utolsósorban az írás lehetőséget nyújt az *önkifejezésre*, a *személyiség megmutatkozására*, a *gyermeki fantázia*, *alkotásvágy*, *kreativitás* megnyilatkozására.

Kaspar H. Spinner a kreatív szövegalkotás három fő elemét különíti el: *irritáció*, *készítés* (Irritation), *kifejezés* (Expression) és *képzelet* (Imagination) (Spinner 2006a). A kreatív szövegalkotás kiváltója lehet az „megzavarjuk” a tanuló megszokott elképzelését a világról, és ennek folytán újra kell teremtenie világát. Irritálhatjuk, serkenthetjük a tanulót kitalált, a nyelv belső szóteremtő eljárásaival (szóösszetétellel, szóképzéssel) létrehozott új, ismeretlen szóval; egymástól elűtő szavak megadásával (írjon velük történetet), egy irodalmi szöveggel, képek (pl. szürrealista képek) segítségével. *Kifejezésen* Spinner azt érti, hogy a tanulók valami személyeset, emlékeket, tapasztalatokat, érzelmeket, félelmeket és vágyakat juttatnak kifejezésre. A harmadik elmaradhatatlan eleme a kreatív írásnak a képzelet. Képzeletüket szabadjára engedve írnak igazán jól a tanulók.

Tervezés

A kreatív írást meg kell különböztetnünk a szabad fogalmazástól. Míg a szabad fogalmazás során a tanulók szabadon választhatják meg a témát, a formát, a kifejezési eszközöket, addig a kreatív írás esetében egy impulzus, egy serkentés indítja el az írás folyamatát. Ez a készítés irányítja a közlési szándékot, a tartalmat, a felmerülő ötleteket. A kreatív szövegalkotás gyakran kezdődik *ötletbörzéssel* (*brainstorming*), amikor a tanulók minden felbukkanó ötletet papírra vetnek. A későbbiek folyamán csupán azokat az ötleteket használják fel,

amelyek közlési szándékuknak megfelelnek. A tanár oldaláról nézve talán ez a legfontosabb része a kreatív írásfolyamatnak. A tanulóknak céltudatosan, jól átgondolt impulzust kell nyújtania, amely asszociációkat vált ki, elraktározott mintákat, előzetes tudást idéz föl, serkenti képzelőerejüket, és írásra ösztönzi őket. Ugyanakkor a feladatnak nem szabad a tanulók képességi szintjén alul maradnia, de nem is haladhatja meg őket túlságosan, mert mindkettő a *motiváció* rovására megy. Az *eredetiség* érdekében fontos, hogy ne zárjuk a tanulót szűk korlátok közé, hogy a téma lehetőséget nyújtson új felfedezésekre, egyéni gondolatok kifejezésére. Tudatosítani kell a tanulóknak azt is, hogy egy *potenciális olvasót* képzeljenek maguk, elé és próbáljanak ennek megfelelően írni. Az írásfolyamat felől nézve mindez annak első szakaszában, a tervezésben zajlik le.

Az ötletbörze segít a tanulónak túljutni azon a félelmén, hogy nincs mit írnia, nem tudja elkezdni az írást. Az ötletek előhívásának két lehetséges módja a *clustering* (tárgyszó csokor), valamint a *mind map* (elmetérkép-technika). A *clustering* fogalmát Gabriele L. Rico vezette be 1973-ban. Ez egy nemlineáris elmetérkép-módszer, mely szabad asszociáción alapul, és a jobb agyfélteke képi gondolkodására épít, és célja a hívó szóhoz vagy adott témához kapcsolódó szavak, ötletek összegyűjtése és papírra vetése. Az elmetérkép módszerének a kidolgozása Tony Buzan nevéhez fűződik, és 1974-ből származik. Ez a módszer is a szabad asszociáción alapul, de a logikus gondolkodást is aktiválja. Itt az egymáshoz logikailag kapcsolódó ötleteket, fogalmakat együtt kell csoportosítani, kiemeléshez nyomtatott betűt, színt használni, hierarchia szerint elrendezni az alá-, illetve fölérendelt fogalmakat. Az elmetérkép-technika kategorizálásra, hierarchizálásra, strukturálásra megfelelő, viszont kissé fékezi az ötletek szabad áramlását. A tárgyszó csokor módszere sokkal megfelelőbb az idegennyelv-oktatásban a gondolatok, benyomások feljegyzésére. Ezzel szemben, ha irodalmi szöveg szolgál a kreatív írás alapjául, az elmetérkép-technika nagyon hasznos a megértéséhez. A szövegben előforduló személyek, a köztük levő viszonyok, tér, idő, fontos motívumok megragadhatók az elmetérkép segítségével. Ha ezt a tanulók maguk készítik el, ez jelzésértékű lesz a szövegértésükről.

Fogalmazás

A tervezés komplex folyamata után következik a fogalmazás, a gondolatok írásos formába öntése. Amennyiben impulzusként mintaszöveg szolgált, a tanulót segítheti az írásban: a szövegstruktúrákat, idiomatikus fordulatokat felhasználva írja meg a maga szövegét. Itt célszerű felhívni a tanulók figyelmét, hogy ne egyszerűen reprodukálják a mintaszöveget, hanem attól elszakadva vigyék bele személyiségüket, egyéni gondolataikat. A sablonok, minták használatától nem kell idegenkednie a tanárnak, hiszen a kreativitás fejlesztésének egyetlen módja a gyakorlás, és ahhoz követendő példákra van szükség.

Átdolgozás

A szöveg átdolgozásánál a szerzőnek el kell távolodnia a szövegtől, az olvasó helyébe képzelve magát eldöntenie, hogy megvalósította-e a közlési szándékát, adekvát módon tette-e, expresszív-e a szöveg, érdekes-e és érthető-e a potenciális olvasó számára? Idegen nyelven írt szöveg esetében még nem zárul le a folyamat a célszöveggel, hiszen többnyire a tanárnak javítania kell a szövegen. Ezért jó, ha a tanár már a szöveg írása közben segítséget nyújt, kérdés esetén a nyelvtani struktúrát, szófordulatot megadja a tanuló számára. Itt természetesen óvatosságnak kell lennünk, nem szabad a tanulóknak túlságosan elébe sietni, nehogy annak gondolatait befolyásoljuk vagy eltereljük.

A kreatív írás szakít a normák szerinti, szövegfajtáknak megfelelő írással. Az írás folyamán előtérbe kerülnek a tanuló *szabad asszociáció, felbukkanó élményei, érzései, benyomásai, személyisége*. Mivel nincsenek meghatározó normák, ezért „hibás” írás sincs.

A kreatív írás lehetőséget nyújt a *kooperatív írásra*. A hagyományos gondolkodásban az írást individuális tevékenységnek tekintették. Az írás kooperatív formája különösen előnyös és javallott az idegen nyelv tanításában. A csoportban való munka megkönnyíti az írást, javítja a nyelvhelyességet, a gyengébb tanul az erősebbtől, a tanulók kicserélik nyelvismereteiket, egymást erősítve. Az írott szöveg nyelviileg jobb, ötletekben gazdagabb lesz. De a kooperatív írás bátorságot is nyújt, lebontja a félelem emelte gátakat, sokkal oldottabban és nagyobb örömmel írnak a tanulók. Egyben a *szociális tanulást* is támogatja: a párbeszédkésztséget fejleszt, a toleranciát növeli, világképek, ismeretek cseréje valósul meg.

A kreatív írás *tanulóorientált*. Középpontjában a tanuló áll kísérletezéseivel, aki megpróbálja önmagát kifejezni, belső világát szavakba önteni, kreatívan és felelősségteljesen, mintegy a nyelvvel játszva. A tanuló befogadóból *aktív cselekvővé* válik, hisz magának kell kikeresnie szótár segítségével az ismeretlen szavakat, csoporttársai elé tárnia ötleteit, megbeszélni őket és írásban rögzíteni. A tanár a tanácsadó szerepét veszi föl. Fontos, hogy a megfelelő helyen, a megfelelő időben segítsen.

A produktív írás nagy követelményeket támaszt a tanulóval szemben, főleg idegen nyelven, ahol az intuitív nyelvi kompetencia kevésbé van jelen. A folyamatorientált írásdidaktika ezért hangsúlyozza, hogy a tanulóban tudatosítani kell az írás folyamatának szakaszait, és olyan eszközöket kell adnunk neki, amelyek segítik az írásban.

Fontosnak tartom megemlíteni azt is, hogy a kreatív írásban elmerült tanuló *flow-élményben* részesül. Csíkszentmihályi Mihály szerint a *flow* olyan *élményáramlat*, amely biztosítja a személyiség fejlődését, kibontakozását. A flow-élmény során a tanuló munkájába feledkezik, és maga a tevékenység boldogságot nyújt számára és beteljesülést. (Weiß: 2008)

A kreatív írás lehetséges eljárásai, módszerei

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

1. *Asszociatív eljárások* (Assoziative Verfahren)
2. *Nyelvi játékok* (Schreibspiele)
3. *Előírások, minták, szabályok szerinti írás* (Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern)
4. *Irodalmi szövegekhez kapcsolódó írás* (Schreiben zu und nach literarischen Texten)
5. *Impulzus hatására történő írás* (Schreiben zu Stimuli)
6. *Kreatív szövegekkel való továbbdolgozás* (Weiterschreiben an kreativen Texten)

Bár a módszereket csoportosítja, Böttcher kiemeli, hogy azok egymással összefonódnak, és egy feladatban több módszer alkalmazása is szükséges lehet. Néha nem határolhatók el teljesen egymástól.

1. *Asszociatív eljárások.* Az asszociatív eljárásoknak két alcsoportja különíthető el: a meditatív eljárások és a játékos-kísérletező eljárások. A meditatív eljáráshoz tartozik a *fantáziatazás* (Fantasiereise), amely során a tanulók behunyt szemmel hallgatják a tanárt, aki egy képzelt világba vezeti őket (pl. séta egy tengerparton). Mikor szemüket kinyitják, írásban kell rögzíteniük benyomásaikat.

A játékos-kísérletező eljárások közé sorolhatók az *ötletbörze* formái, a tárgyszó csokor (clustering) és az elmetérkép-technika (mindmapping). Mint már említettem, mindkettőnek igen fontos szerepe van az írásfolyamat elindításában, ötletek gyűjtésében, új téma megközelítésében. De segítenek egy már „bejáratott” témába is új perspektívát bevinni.

Ide tartoznak továbbá az *automatikus írás*, *hívószavak alapján történő írás*, *akrostichon* írása.

2. *Nyelvi játékok.* A nyelvi játékok támogatják a kezdő nyelvtanulót, felkészítik a későbbi kreatív szövegalkotásokra. Bővítik a tanuló szókincsét, a kifejező-készségét, motiválnak, kedvet teremtenek az íráshoz (pl. szövegalkotás *láncjáték* által – az egyes tanulók által alkotott mondatok láncszerűen kapcsolódnak egymáshoz).

3. *Előírások, minták, szabályok szerinti írás.* A kreatív írás egyben irányított írás is, amely egyidőben spontaneitást vár el és korlátokat szab. A kreativitás a gyakorlás révén fejlődik. Ehhez a tanulónak mintaszövegekre van szüksége, és ezek által szövegstruktúrákat ismer meg és sajátít el. Ebben az esetben megadott mondatkezdeteket kell folytatni, kötött versformákat követve verset írni (pl. haikut, 17 szótagos japán versformát követve).

4. *Irodalmi szövegekhez kapcsolódó írás.* A magyar szövegtani szakirodalomban Benkes Zsuzsa és Petőfi S. János (1993) írt a szépirodalmi szövegekhez kapcsolódó kreatív-produktív gyakorlatokról. Tapasztalataim szerint ez a leghálásabb módszer. A életkornak, érdeklődésnek, nyelvi kompetenciának megfelelően kiválasztott irodalmi szöveg mintául szolgál a tanulóknak, és ösztönzi őket a szöveggel

való játszadozásra. Feladatok, versek esetében: ismeretlen vers átrendezett vagy hiányossá tett szövegével való tevékenység, párhuzamos vers írása, verstörödékek továbbírása. Próza esetében igen alkalmasak az egypercesek, amikor a szöveg recepciója kevés időt vesz igénybe. Amennyiben a tanulók teljes szöveggel szembesülnek, föl lehet kérni őket a történet folytatására, vagy egy történet elejének megírására, más perspektívából való megközelítésére, más műfajba való átírására. A tanár megadhat azonban csak egy részletet olvasásra, és így kérheti fel a tanulókat a szöveg folytatására. Külön élményt jelent a tanulóknak, amikor szembesítik saját történetüket az eredetivel. Megadható csupán a történet első, vagy akár első és utolsó mondata, amely közé a tanulóknak kell megírnia kigondolt eseményeket. Azt tapasztaltam, hogy tanítványaim szeretik ezt a „társszerzővé” válást, és örömet szerez saját írásuknak a szerzőjével való egybevetése.

5. *Impulzus hatására történő írás.* Az impulzus, amely írásra sarkallhatja a tanulót, többféle lehet: szöveg, zene, kép. Zenét hallgatva írhatnak a tanulók a zene hallgatása közben megélt érzésekről, fantáziáikról. Igencsak hálás a kép alapján történő kreatív szövegalkotás is, amikor a kép köré történetet szöhetnek. Fel kell azonban hívni figyelmüket, hogy nem képleírásról van szó, hanem a képen túli világról, mindarról, amit belelátanak, beleéreznek. A képnek természetesen megfelelő kihívást kell tartalmaznia. Volt már olyan tanuló, aki a képen levő valamely személy bőrébe képzelte magát és monológot írt, de olyan is, aki párbeszédet, vagy egyszerűen külső szemlélőként közelített a látottakhoz.

6. *Kreatív szövegekkel való továbbdolgozás.* Lehetséges volna, hogy a tanuló ún. íráskonferenciákon (Schreibkonferenz) csoportmunkában saját szövegeiket tartalmilag újradolgozzák, közösen átdolgozási javaslatokat tegyenek egymásnak.

Összegezőként elmondhatjuk, hogy az írás mint tanulási médium több figyelmet érdemelne az idegennyelv-tanításban, és hogy az írás a kreatív tanulási folyamat része. Az új, egyre terjedőbb módszer, a kreatív szövegalkotás az idegennyelv-oktatásában is jelentős szerepet tölthet be. Jobban motiválja a tanulókat mint a kommunikatív-funkcionális írás, és változatosságot hoz a mindennapi nyelvtanításba. Nem utolsósorban fejleszti a tanulók személyiségét, támogatja a világ, illetve önmagunk megismerését, interkulturalitása révén nyitottá tesz más kultúrák megismerésére és befogadására.

Irodalom

Benkes Zsuzsa–Petőfi S. János (1993): *Versek kreatív-produktív megközelítése.* Etűdök Radnóti Miklós „Éjszaka” és „Keserédes” című verseihez. Magyar Nyelvőr, 1. sz., 26-41.

Bönsch, Manfred–Kaiser, Astrid (2002): *Unterrichtsmethoden - kreativ und vielfältig.* Schneider-Verlag, Hohengehren.

- Böttcher, Ingrid (1999): *Kreatives Schreiben*. Cornelsen Verlag, Berlin.
- Fix, Martin (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Verlag Ferdinand Schöningh (UTB), Paderborn.
- Kast, Bernd (1999): *Fertigkeit Schreiben*. Fernstudieneinheit 12. Langenscheidt Verlag, München.
- Meisinger, Frank (2000): *Kreatives Schreiben – Versuche zum Schreiben von kreativen Texten im Englisch-Unterricht einer 6. Klasse zum Thema Weihnachten /Weihnachtszeit*. Frankfurt am Main. (kézirat)
- Müller, Frank (2004): *Selbständigkeit fördern und fordern. Handlungsorientierte Methoden – praxiserprobt, für alle Schularten und Schulstufen*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Ossner, Jakob (2006): *Sprachdidaktik Deutsch*. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Petőfi S. János–Bácsi János–Benkes Zsuzsa–Vass László (1993): *Szövegten és verselemzés*. Budapest, Pedagógus Szakma Megújítása Projekt.
- Schreiter, Ina (2002): *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. Themenvorschläge, Arbeitsempfehlungen und viele authentische Beispiele für phantasievolle Texte*. Iudicium Verlag, München.
- Späker, Barbara (2006): *Zwei Modelle des Schreibens – Schreibprozess- und Schreibentwicklungsmodelle im Vergleich*, Redaktion Linse, Essen. (kézirat)
- Spinner, Kaspar H. (2006a): *Irritation, Expression und Imagination als Grundprinzipien des kreativen Schreibens*. Vortrag, gehalten auf dem „3rd Symposium on Comparative Study of Mother Tongue Education 2006“ in an der Osaka Kyoiku University am 3.12.2006.
- Spinner, Kaspar H. (2006b.): *Kreativer Deutschunterricht. Identität-Imagination-Kognition*, Erhard Friedrich Verlag, Seelze.
- Szalai Tünde (2003): *Gondolatok az idegen nyelvi írás-kompetencia folyamatorientált fejlesztéséről*. Iskolakultúra, /3, 85–92.
- Wolfrum, Jutta (2010): *Kreativ schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DAF/DAZ)*, Hueber Verlag.
- Weiß, Sabine (2008): *Kreativitätsförderung*, Kiel, Ewald (Hrsg.): *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.

Máté Ilona

Szöveges feladatok a matematikai didaktikában

Bevezető

Az Európai Unió más országaihoz hasonlóan Romániában is kompetenciaalapú oktatás folyik. A tanítás során a tanárok arra törekszenek, hogy a tanulók az élet különböző területein alkalmazni tudják tudásukat, tapasztalataikat, személyes adottságaikat.

A kompetenciák meglétét méri fel a Nemzeti Felmérő során, melyen azok a tanulók vesznek részt, akik befejezték a nyolcadik osztályt, 14–15 évesek. A Felmérőn román nyelvből és irodalomból, matematikából, valamint azok, akik nem román nyelven tanulnak, anyanyelvből és irodalomból vizsgáznak.

A matematikafelmérőn 15 kompetencia meglétét ellenőrzik, melyek közül a 12. a következő: „Egy problémahelyzet átültetése a matematika nyelvezetére”.

A 2010–2011-es tanévben egy kísérlet zajlott a romániai, Bihardiószegi I–VIII. osztályos iskola 8. D. osztályában. A kísérlet célja az előbb leírt kompetencia fejlesztése. Kutatások bizonyítják, hogy egy verbális információra jobban emlékezünk, ha egy releváns vizuális információ is kapcsolódik hozzá. Ezt a többszöri kódolást lehet felhasználni a szöveges feladatok megértése és megoldása során. Ebben a cikkben erről a kísérletről, és a hozzá kapcsolódó tapasztalatokról számolok be.

A kísérlet helyszíne, résztvevői és célja

A kísérlet a Romániában lévő nagyközség, Bihardiószeg I–VIII. osztályos iskolájában zajlott, ahol 900 gyermek tanul, a 6–7 éves elsősöktől a 14–15 éves nyolcadikosokig. Az iskolába román, magyar és roma anyanyelvű tanulók járnak. A magyar és roma gyermekek magyar nyelven tanulnak, a román gyermekek anyanyelvükön. A nyolcadik évfolyamban 5 osztály van.

	8. A.	8. B.	8. C.	8. D.	8. E.
Anyanyelvük	román	román	magyar	magyar	roma
Az iskolában használt nyelv	román	román	magyar	magyar	magyar
Az osztály létszáma	21	18	23	23	18

A kísérlet a 8. D. osztályban zajlott, ahol a tanulók jó magaviseletű, jó érzésű, de átlagos képességű, nem kiválóított tanulók voltak.

A kísérlet célja felmérni a tanulók szövegértési készségeit, a szöveges feladat megoldási kompetenciáit, majd felhasználva a modern agykutatás eredményeit, szöveges feladatok megoldási gyakorlataival fejleszteni a szövegértésüket és a feladatmegoldásukat.

A kísérlet fő kérdése: „*Fejleszthető-e a tanulók szövegértési kompetenciája úgy, hogy a megoldandó feladatok szövegét alaposabb elemzésnek vetjük alá azért, hogy ki tudják válogatni a fontos adatokat az elhanyagolhatók és a feladat megoldása szempontjából lényegtelenek közül, illetve a feladat megoldása során a kulcsmomentumok írásbeli, szöveges lejegyzésével fejleszthető-e a szöveges feladat megoldási kompetenciája?*”

A kísérlet menete

A kísérlet 2011 májusában zajlott, amikor a tanulók már elsajátították a teljes tananyagot, és az ismétlő, rendszerező rész volt még hátra. A kísérlet 9 órán át zajlott, amiből az első órán egy előtesztet, az utolsó órán egy utótesztet írtak meg a tanulók.

Előteszt

1) Gondoltam egy számot. A háromszorosához 12-t adva, 2-vel kisebb számot kaptam, mintha a négyszereséből levontam volna 3-at. Melyik számra gondoltam?

2) Egy apa 3 év múlva kétszer olyan idős lesz, mint a fia. 7 évvel ezelőtt az apa éppen háromszor olyan idős volt, mint a fia. Melyikük hány éves most?

A feladatlapokat elemzésének eredményét táblázatba foglaltam

A feladat sorszáma	Helyes megoldást adó tanulók száma	Részleges megoldást adó tanulók száma	Megoldást nem adó tanulók száma
1.	0	8	15
2.	1	7	15

A 23 tanulóból egy olyan volt, aki helyes eredményt adott meg az egyik szöveges feladatnál, viszont nem írt megoldást. Az utólagos rákérdezésnél P. N. azt mondta: „Addig próbálkoztam a számokkal, míg kijött a jó eredmény”.

A részleges megoldást adó tanulók számolási hibát vétettek, vagy nem jutottak el a végső megoldásig. A megoldást nem adó tanulók vagy egyáltalán hozzá sem fogtak a feladathoz, vagy teljesen hibás megoldást írtak le.

Az előtesztből látszik, hogy a szöveges feladatok megoldása komoly nehézséget okoz a tanulóknak.

A következő hét órán szöveges feladatokat oldottak meg a tanulók. Minden órán egy-egy témakör köré csoportosultak a feladatok.

1. óra. Gondolkodj visszafelé!

Az első feladat: A párizsi kiránduláson Réka és Árpí sokat fotózott. Szerdán a képek felét az Eiffel-toronymnál, a maradék kétharmad részét a Notre-Dame-nál, a maradék 8 képet pedig a Diadalív-nél készítették. Összesen hány képet készítettek szerdán? (*Sokszínű matematika*, 6. Mozaik, 72. o. 8. feladat)

A szöveget minden tanuló megkapta. Ezután tíz percük volt, hogy végigolvassák, megértsék és megpróbálják megoldani a feladatot.

Az első ötlet K. J.-től való, aki így oldotta meg a feladatot:

$$\frac{^3)1}{2} + \frac{^2)2}{3} + \frac{^6)8}{1} = x;$$

$$\frac{3}{4} + \frac{4}{6} + \frac{48}{6} = \frac{55}{6}.$$

Szavakban hozzátette: „Tehát az eredmény: $\frac{55}{6}$.” Ekkor T. A. azt mondta: „A fényképek száma nem lehet tört”.

A következő megoldás B. M.-től való volt:

$$\left. \begin{array}{l} \text{egynegyede } 8 \\ \text{egynegyede } 8 \\ \text{fele} = 2 \cdot 8 \end{array} \right\} \Rightarrow 8 + 8 + 16 = 32.$$

B. M.: „32 képet készítettek.” A tanár megkérte, hogy ellenőrizze le az eredményt a feladat szövege alapján.

„Az Eiffel-toronymnál a képek felét, azaz 16 képet. A Notre-Dame-nál a maradéknak, vagyis 16-nak a $\frac{2}{3}$ -át...”

De az nem természetes szám! Nem jó a megoldás.”

A tanár javaslata: „feltételezzük, hogy hagyományos fényképezőgépet használtak, ábrázoljuk a filmszalagot, amelyre a negatívokat készítették!”

K. A. ezután így oldotta meg a feladatot:

			8 kép
Eiffel-torony	Notre-Dame	Diadalív	

Ha a Diadalívnél 8 képet készítettek, akkor a Notre-Dame-nál kétszer annyit, vagyis 16-ot. Az Eiffel-toronymnál pedig ugyanannyit, mint a Diadalívnél és a Notre-Dame-nál együtt, vagyis $8 + 16 = 32$ képet.

Összesen: $8 + 16 + 32 = 64$ képet készítettek.

A tanulók a szöveggel is leírták a megoldás menetét, hogy ismétléskor az segítsen nekik a felelevenítésben.

2. és 3. óra. Ki hány éves?

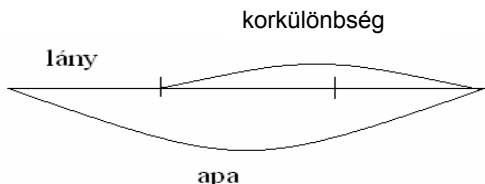
Egy apa 45 éves, a lánya 19. Hány éves volt a lány, amikor az apja éppen háromszor annyi idős volt, mint ő? (*Sokszínű matematika*, 8. Mozaik, 61./1.)

Az első feladatnál – miután önállóan nem boldogultak – arra kérte a tanár a tanulókat, hogy próbálják meghatározni, hány időpontról van szó a szövegben, majd ábrázolással oldják meg a feladatot.

A feladat megoldása:

Jelen: apa 45 éves lány
 lánya 19 éves |-----|

Múlt:



A feladatot P. N. oldotta meg, aki hamar rájött az ábrázolás után, hogy a korkülönbség mindig állandó a két személy között, s innen könnyen kiszámolta:

Korkülönbség: $45 - 19 = 26$ év.

A lány életkora: $26 : 2 = 13$ év.

Az apa életkora: $13 + 26 = 39$ év.

A tanulók a füzetekbe szöveggel is leírták a feladatok megoldását. A tanár felhívta a figyelmet arra, hogy a feladat kérdését mindig meg kell válaszolni.

P. N.: „A lány 13 éves volt, az apa 39 éves volt.”

T. K.: „De nem kérte a feladat az apa életkorát.”

P. N.: „A lány 13 éves volt.”.

4. óra. Kinematikai feladatok

A negyedik órán olyan feladatok következtek, amelyek valamilyen mozgáshoz kapcsolódtak. Az egyik ezek közül a következő feladat volt:

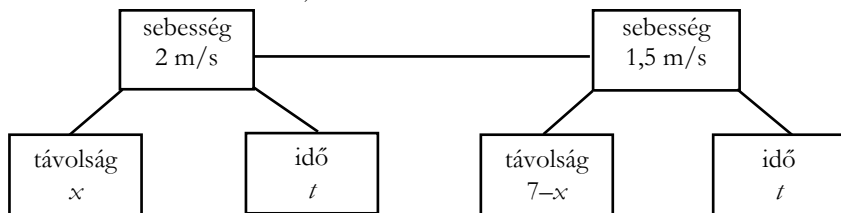
Egy fizikai kísérletben két kiskocsit egyszerre indítanak el egy 7 m hosszú egyenes pálya két végéről. A kocsik sebessége: 7,2 km/h, illetve 5,4 km/h.

Fejezzük ki a kocsik sebességét m/s-ban! Mennyi idő elteltével ütköznek össze? (*Sokszínű matematika*, 8. Mozaik, 69. oldal, 4. feladat)

A feladat első részét nagyon könnyen elvégezték önállóan a tanulók, és kiszámították, hogy $7,2 \text{ km/h} = 2 \text{ m/s}$, illetve $5,4 \text{ km/h} = 1,5 \text{ m/s}$.

A feladat második része már nehezebben ment, útbaigazításra volt szükség. A tanár kérte a diákokat, hogy próbálják reprezentálni a két kocsi mozgását.

A következő ábrát rajzolta a táblára B. M.:



1. kiskocsi

2. kiskocsi

Ezután M. G. felírta és megoldotta a feladathoz kapcsolódó egyenleteket:

„Mivel mindkét kiskocsi ugyanannyi ideig haladt, felírhatjuk:

1. kiskocsi $x = 2 \cdot t$

2. kiskocsi: $7 - x = 1,5 \cdot t$

Vagyis 2. kiskocsi esetén: $x = 7 - 1,5 t$

Ha egyenlővé tesszük a két egyenletet, kiszámíthatjuk a t értékét.

$$2 \cdot t = 7 - 1,5 \cdot t$$

$$3,5 \cdot t = 7$$

$$t = 7 : 3,5, t = 2 \text{ s.}$$

Tehát a kiskocsik 2 másodperc múlva ütköznek össze.”

Ezután még két mozgásos feladatot oldottak meg, az egyikben a sebességet, a másikban a távolságot kellett kiszámolni.

5. óra. Számfeladatok

Ezen az órán olyan feladatokat kellett megoldani, melyekben a feladat valamilyen szám meghatározása volt, de az utasítások szövegben voltak leírva.

(Feladatok a Mozaik Kiadó *Sokszínű matematika* 8. c. tankönyvéből)

65. oldal 1. és 2. feladat

Egy kétjegyű szám egyik számjegye a másik háromszorosa. Soroljuk fel az összes ilyen számot! Ha a számhoz hozzáadjuk a számjegyei felcserélésével kapott számot, 88-at kapunk. Melyik ez a szám?

65. oldal 4. feladat

Egy kétjegyű szám első számjegye 3-mal kisebb a második számjegyénél. A számjegyek felcserélésével az eredeti szám kétszeresénél 2-vel nagyobb számot kapunk. Melyik a felcseréléssel kapott szám?

65. oldal 7. feladat

Egy kétjegyű szám számjegyeinek összege 8. A számot a számjegyei felcserélésével kapott számból kivonva, az eredmény 36. Melyik ez a szám?

Ezek a feladatok a tanulók szerint sokkal könnyebbek voltak, mint az előzőek. Itt lelkesen látott mindenki a munkának, és sok tanulónak sikerült önállóan megoldani a feladatokat.

6. óra. Közös munkavégzés

Ezen az órán több olyan feladatot oldottak meg a tanulók, melyekben két személy, gép egyszerre, egyidejűleg dolgozik, és az elvégzett munka időtartamára, mennyiségére vonatkozó feladatokat kellett megoldani. Az egyik ilyen volt:

Az udvaron egy halom fa van. Ha Tibi egyedül hordja be, 24 perc alatt végez a munkával. Ha bátyja, Zoli hordja be a fát egyedül, 16 perc alatt készül el. Mennyi idő alatt végeznek, ha együtt hordják be a fát? (*Sokszínű matematika*, 8. osztály, Mozaik, 77. oldal, 3. feladat)

A tanulóknak, bár időt kaptak a megértésére és megoldására, nem volt ötletük a megoldásra. A tanár javaslatára T. A. a táblánál táblázatot készített:

	Egyedül ennyi idő alatt végez	1 perc alatt ennyi részét hordja be a fának	x perc alatt ennyi részét hordja be a fának
Tíbi	24 perc	$\frac{1}{24}$	$\frac{x}{24}$
Zoli	16 perc	$\frac{1}{16}$	$\frac{x}{16}$

T. A.: „Jelöljük x -szel az időt, amennyi alatt együtt befejezik a munkát, ekkor:

$$\frac{x}{24} + \frac{x}{16} = 1;$$

$$\frac{2) x}{24} + \frac{3) x}{16} = 1;$$

$$\frac{5x}{48} = 1;$$

$$x = \frac{48}{5}.$$

Együtt $48/5$ perc alatt, vagyis 9 perc 36 másodperc alatt végeznek.”

A következő ilyen típusú feladatot már önállóan tudták megoldani a tanulók.

7. óra. Ismétlés

Ezen az órán nem volt új témakör, hanem egy-egy, témakörökhöz kapcsolódó feladatot oldottak meg a tanulók, mert ekkor ismételték az utótesztet. Annak felmérésére, hogy mennyire volt hatékony a szóveges feladatok aritmetikai-algebrai megoldása, a tanulók a nyolcadik órán egy utótesztet írtak.

Utóteszt

1. Egy csiga 2 óra 30 perc alatt 3 métert halad. Hány métert halad: a) 1 óra alatt; b) 15 perc alatt; c) 4 óra 45 perc alatt.
2. Egy apa 3 év múlva kétszer olyan idős lesz, mint a fia. 7 évvel ezelőtt az apa éppen háromszor olyan idős volt, mint a fia. Melyikük hány éves most?
3. Gondoltam egy kétjegyű számra, melyben a számjegyek összege 10. Ha felcserélem a számjegyeket, egy olyan számot kapok, mely eggyel kisebb, mint az eredeti szám kétszerese. Melyik számra gondoltam?
4. Egy metroalagút-szakaszt egy fúrópajzs 12 nap alatt, a másik 15 nap alatt fúrná ki. Mennyi idő alatt találkozik a két fúrópajzs, ha egymással szemben indítják el őket a leendő alagút két végéről?

Az utóteszt értékelésekor szembeűnő volt a változás az előteszthez képest: a tanulók mertek próbálkozni, még a gyengébbek is. Nem mindig volt helyes az út, amelyen elindultak a megoldáshoz, de 7 óra alatt nem is várható el ilyen eredmény. Az eredményeket összesítve:

Feladatszám	Helyes megoldást adott	Részleges megoldást adott	Megoldást nem adott
1. a.	6 tanuló	10 tanuló	6 tanuló
1. b.	6 tanuló	10 tanuló	6 tanuló
1. c.	5 tanuló	11 tanuló	6 tanuló
2.	2 tanuló	11 tanuló	9 tanuló
3.	6 tanuló	9 tanuló	7 tanuló
4.	4 tanuló	10 tanuló	8 tanuló

Az utótesztet 22 tanuló írta meg. A tesztek között nem volt olyan, amelyben minden feladat helyesen lett volna megoldva, de nem volt olyan sem, amelyikben egy feladat sem volt megoldva. Az utóteszt eredménye arra utal, hogy nagyobb hangsúlyt kell fektetni a szöveges feladatokra. Ennél az utótesztnél meggyőzőbb a 2011-ben megírt Nemzeti Felmérő eredménye. Az adott iskolából 100 tanuló vett részt a felmérésen.

	8. A	8. B	8. C	8. D	8. E
Tanulók száma	21	17	23	23	16

Ha a 100 megszerezhető pontszámhoz képest vizsgáljuk a 10 legjobb eredményt, akkor azokat a következő táblázat foglalja össze:

Sorszám	Pontszám	8. A	8. B	8. C	8. D	8. E
1.	83 pont	–	–	–	1	–
2.	82,5 pont	–	–	–	1	–
3.	81 pont	–	–	–	1	–
4.	80 pont	–	1	–	–	–
5.	79 pont	–	1	–	–	–
6.	78 pont	1	–	–	1	–
7.	77 pont	–	1	–	–	–
8.	76 pont	–	1	–	1	–
9.	72 pont	–	–	1	1	–
10.	70 pont	3	1	–	–	–
	Összesen	4	5	1	6	0

A kísérletben a 8. D. osztály vett részt, s a legjobb három eredmény az itt volt, illetve a legjobb tíz eredményt elért 16 tanuló közül 6 innen került ki.

Következtetések

A kísérlettel sikerült megvalósítani a kitűzött célt: fejlődött a tanulók szövegértése, valamint olyan szöveges feladatmegoldási módszereket ismerhettek

meg, melyek könnyebbé tették számunkra az egyenletek felírását és az algebrai megoldást.

Lényeges szempont volt a kísérlet során, hogy a feladatok megoldása során párhuzamosan foglalkoztattuk a tanulók vizuális és fonetikus agytárát a sikeresebb és könnyebb feladatmegoldásért.

Tanulság a kísérletből, hogy nem elegendő hét ilyen feladatmegoldó óra, hanem a teljes négy év alatt, amelyek felkészítik a tanulókat a Nemzeti Felmérőre, folyamatosan kell szöveges feladatokat megoldaniuk. Nem szabad kizárólag az algebrai megoldásra összpontosítani, hanem lehetőséget kell adni a tanulóknak az aritmetikai megoldásra is, majd ezt követően ösztönözni őket arra, hogy írják le és oldják meg a feladathoz kapcsolódó egyenletet is. Katz Sándor nagyon ideillően megfogalmazta, hogy miért is kell visszatérni újra és újra a szöveges feladatok megoldására: „Az a tapasztalatom, ahhoz, hogy egy módszert, ötletet alkalmazásképesen elsajátítsanak a tanulók, azzal legalább háromszor kell találkozniuk. (Időben jól elkülönült esetekben. Egyszerre megoldott három feladat nem helyettesíti a többszöri találkozást.) Egyszer, amikor megmutatják nekik, vagy rávezetik őket. Ezt egy ismétléssel fel kell eleveníteni. Az a legjobb, ha harmadszor már valamivel összekapcsolva, összehasonlítva kerül felelevenítésre.” (Katz 2009)

Irodalomjegyzék

Baddeley, A. D., Logie, R. H.: *Working memory: The multiple component model*, 1999.

Davidson, J. E. & Sternberg, R. J.: *The Psychology of Problem Solving*. Cambridge, University, Press Cambridge, 2008.

<http://cegegeszseg.origo.hu/20081028-a-funkcionalis-analfabeta-nem-ertiamit-olvas.html>

http://hu.wikipedia.org/wiki/Szöveges_feladat

<http://www.edu.ro/index.php/articles/c916/>

<http://www.mon.hu/unios-akcioterv-a-funkcionalis-analfabetizmus-ellen>

Katz, S.: *Személyes beszélgetés*. 2009.

Olosz, E.–Olosz, F.: *Matematika és módszertan*, Erdélyi Tankönyvtanács Kolozsvár, 2000, 208–237.

Sokszínű Matematika 6, Mozaik, Szeged, 2010, 62–94.

Sokszínű Matematika 8, Mozaik, Szeged, 2010, 52–83.

Sternberg, R. J., Ben-Zeev, T.: *A matematikai gondolkodás természete*. Vince Kiadó, 1998, 262–267.

Muhi Sándor

PéNZ, péNZ, péNZ!

Tervezzünk bankjegyet! – rendhagyó témaajánlat
líceumi képzőművészeti neveléshez,
illetve a művészettörténeti alapfogalmak tanításához

Hány lejt adnak manapság egy „kemikorallóért”, „micimackóért”, „díváért”? Természetesen itt nem a „nemocsek” vagy a „ceausescu” példák alapján kisbetűsített nevekről van szó, hanem a dollárhoz vagy az euróhoz hasonló, de ezúttal didaktikai célokból egyéniesített, méretre szabott, saját tervezésű, elnevezésű bankjegyekről, mint képzőművészeti feladatról szeretnék megosztani néhány gondolatot, ötletet, javaslatot az érdeklődővel.

Mit szeretett Andy Warhol a legjobban?

Ha fel akarjuk kelteni tanítványaink érdeklődését, azt kívánjuk, hogy velünk együttműködve fedezzék fel a környező világot, akkor olyan témákat, feladatokat kell választanunk a számukra, amelyek amellet, hogy érdekesek, mozgósítóak, kreativitásra, kezdeményezőkézségre buzdítanak, lehetőséget nyújtanak kultúránk, történelmünk, művészettörténeti értékeink beható, játékos felfedezésére, megismerésére is. Ez alapszabály, és természetesen nem csak a képzőművészeti nevelésre, hanem valamennyi iskolában zajló tevékenységre vonatkozik.

Valahányszor bankjegyekről beszélek a tanítványaimnak, eszembe jut az Andy Warholhoz (1928–1987), az amerikai pop art egyik legjelentősebb képviselőjéhez fűződő anekdota. A fiatal, még kezdő művész megkérdezte egy korosabb, már befutott pályatársától, hogyan válhatna híressé. Ő azt tanácsolta, hogy olyasmit kell festenie, amit igazán, szívből szeret. Warhol úgy gondolta, hogy számára a pénz a legfontosabb, ezért négy négyzetméteren megfestett 200 darab egydolláros



bankjegyet. Egy ilyen gesztust bizony nehéz felülmúlni, mert a dal szerint piros rózsából is maximum száz szálát nyújtanak át a kedvesnek.

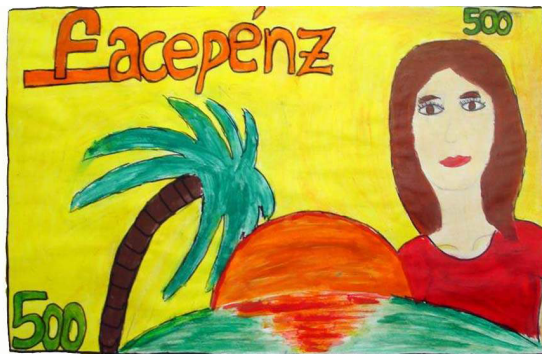
A jó tanács úgy tűnik bevált, hiszen Warhol ismert, világhírű művész lett. Annyira értékelt és számon tartott, hogy a fenti alkotásáért 2009-ben, 22 évvel a halála után közel 45 millió dollárt fizettek ki egy New York-i árverésen. Ha valaki úgy gondolja, hogy ez valami rekord, azoknak megemlíteném, hogy Jackson Pollock 5-ös számú festménye 140 millió dollárért, Gustav Klimt Adele Bloch Bauert ábrázoló műve pedig 135 millió dollárért talált gazdára. Ezek után még mondja valaki, hogy a pénznek csak áttételesen van némi köze a képzőművészethez.

Az eurós bankjegyekről kicsit másképp

Évek óta, amikor az európai művészet történetéről, építészetéről tanítok, minden alkalommal közelebbről is elemezzük az eurós bankjegyeket. Miért? Mert ezeken az ókortól napjainkig tanulmányozhatjuk a legjelentősebb európai építészeti stílusokat. Az érdeklődés felkeltése szinte eleve biztosított, hiszen rendkívül népszerű a térségünkben már jól ismert, de Romániában még be nem vezetett fizetőeszközről van szó, amely egyelőre ritka alkalmakhoz, külföldi utakhoz kötődik.

Megítélésem szerint ezeket stílustörténeti szempontból tanulmányozni csak akkor érdemes, amikor már vannak alapfogalmaink az ókori építészetről, a román stílusról, gótikáról, a reneszánsz, barokk stílusjegyekről, amikor már tudunk néhány dolgot a XIX. századvég vasvázas vagy az ezredforduló hipermodern, vasbeton, műanyag és üveg csodáiról. Általános iskolában csak hetedik, nyolcadik osztályosok számára javaslom a témát, viszont a líceumi osztályok bármelyikében megvalósítható, kivitelezhető.

Természetesen a bankjegy ebben az esetben is csak ürügy, kiindulópont, hiszen ezekhez az ábrákhoz még számos épület, jellegzetes stíluslem megismerése, tanulmányozása kapcsolható. A tanítási módnak óriási előnye, hogy a be-



mutatott ábrák még nagyon hosszú ideig folyamatosan vizsgaközszönek, és ezzel részben az ismétlés, rögzítés is biztosítva van.

Nem árt, ha a játékos bevezetés, beszélgetés közben közöljük, hogy az eurós bankjegyek tervezője Robert Kalina (sz. 1955), az Osztrák Nemzeti Bank

grafikusa, vagyis közvetve jelezzük ezzel, hogy a bankjegyeink, bélyegeink, plakátjaink, könyvborítóink tervezői grafikusművészek, akik korunk egyik legelterjedtebb, legnépszerűbb műfaját, az alkalmazott grafikát művelik. Ez is mindennapi életünk több területét érintő, olykor szerves része, kötelességünk tehát közelebről megismerni.

Hogyan látunk munkához?

A felfedezés, ismeretszerzés, rögzítés nagy vonalakban a következő szakaszokban zajlik:

1. Első lépésben azonosítjuk a bankjegyeiken látható stílusirányzatokat és az ehhez tartozó alapszínt. Ezt az utóbbit a legegyszerűbb megjegyezni, hiszen a legtöbben eleve tudni fogják, hogy az öt eurós szürke, a tíz eurós piros, a húsz eurós kék és így tovább. Sajnos ennél több részletet már egyre kevesebben képesek kapásból felidézni, a többi elem, ábra valahogy a többség érdeklődési körén kívül esik. Nem mindegy az sem, hogyan szemléltetünk. Ehhez a bankjegyek kinagyított, legalább A4-es méretű reprodukcióit javasolom, amelyek tapadós gyurmával rögzíthetők a táblán. Bemutathatunk természetesen valódi bankjegyeket is, de ezeknek a szemléltetésénél méretük miatt csak másodlagos szerep juthat.

2. Másodjára villámkérdések következnek. A tanár mond egy stílust, és a tanulók azonosítják ezt a megfelelő bankjegyekkel. Közben természetesen tisztázzuk a stílus alapvető jellemzőit, és folyamatosan utalunk a már ismert európai és helyi példákra. Jó, ha az utalás reprodukciók segítségével történik, hiszen vizuálisan sokkal jobban, tartósabban rögződnek a fogalmak.

3. Harmadik lépésben bemutatjuk az egyik európai, magyarországi, romániai palotát, templomot, a tanulónak pedig fel kell ismernie annak stílusát, illetve azonosítania kell ezt valamelyik bankjeggyel. Közben a bankjegyek reprodukciói alá, a táblán felsorakoztathatjuk a stílusra jellemző legnépszerűbb példákat.

4. Negyedik pontként, többszörös gyakorlás után jöhetnek a „becsapós” kérdések. Ezúttal egy szecessziós, eklektikus stb. épületet kellene a tanulóknak valamely bankjeggyel azonosítani, ami természetesen nem lehetséges.



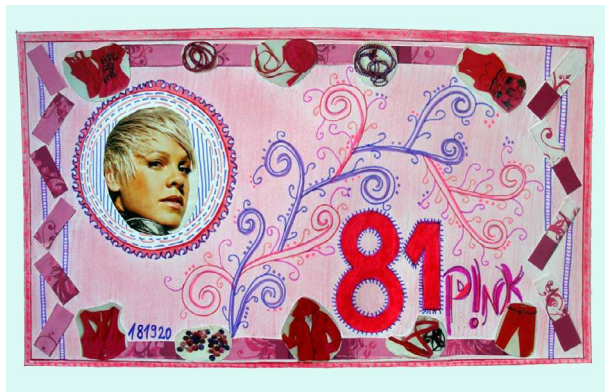
5. Mielőtt rátérnénk a gyakorlati alkalmazásokra, tisztáznunk kell azokat az alapelemeket, amelyek könnyen felismerhetők, és jelen vannak a legtöbb bankjegyen. Ez a kivitelezésnél csak kiindulópont, kapaszkodó, őrizkedjünk valamennyi megjelenítésétől, hiszen ez ahhoz vezethet, hogy a tanulók a részletek utánzása közben nem a lényegre összpontosítanak.

6. Csak ezek után következhetnek a gyakorlati feladatok, amelyek a kitűzött cél, a tanár kreatív gondolkozása függvényében nagyon sokfélék lehetnek. A fenti kérdezz-felelek játékok képanyagát természetesen a helynek, helységnek, az iskola jellegének stb. függvényében folyamatosan bemutatjuk, bővítjük, színesítjük, differenciáljuk, és az anyag kiegészítésébe, változatosabbá tételébe bevonjuk a tanulókat is.

Meggyőződésem, hogy az előző ismeretek csatolása a bankjegyekhez nem csupán az ismétlés, rögzítés hatékony eszköze, hanem ugyanakkor kézenfekvő és hatásos utalás az iskolában tanultak és a mindennapi életben tapasztalt kapcsolatra. Az ilyen és hasonló feladatoknak köszönhetően az iskolai munkánk életszerűvé válhat. Milyen lehetséges játékok, játékos tanulási módok vannak még képzőművészeti nevelésből vagy kézművességből? Nos, ezzel kapcsolatban – mint arról eddig már több helyen írtam – készítettem egy DVD-t, amelyen több mint 30 ezer kép és 800 oldalnyi szöveg és rengeteg ajánlott feladat nyújt választ, hathatós segítséget minden olyan kollégának, akit ez a kezdetben göröngyösnek tűnő, de hatékony, érdekes, aktivizáló módszer érdekel.

Bankjegyek – kultúránk, jellemző tükröi

Mi minden található a bankjegyeken? Nos, a kötelező információkon, biztonsági elemeken kívül még rengeteg dolog, amellyel egy nép, nemzet büszkélkedhet, melyeket másokkal is szeretne megismertetni. Az első nyugati útjaim alkalmával, a kilencvenes évek végén még külön zsebben tartottam a koronát, márkát,



frankot, lírát, schillinget, mert nem volt mindegy, hogy a különböző országok kávézóiban, mosdóiban melyik zsebbe nyúlok. Az euró bevezetésével ez a művelet már leegyszerűsödött, hiszen így az európai pénznemek zöme emlékké, kuriózzummá vált. Gyakran találkoztam Ausztriában, Franciaországban,

Olaszországban, Spanyolországban, különféle vendéglőkben, gyorsétkezdékben, sörözőkben olyan pannókkal az utóbbi években, amelyeken ezekből a forgalomból kivont bankjegyekből készült montázsokat láthatott az ember a bárpult mellett, vagy a kassza környékén, a falon.

A legtöbb nemzeti bankjegy személyekhez, uralkodókhoz, tudósokhoz, közéleti nagyságokhoz, hadvezérekhez, művészekhez köthető, csupa olyan személyiséghez, akiknek az élete példaértékű, viszonyítási alap. Valahogy kimaradtak közülük a futballisták, lakodalmas zenészek, topmodellek, feketézők, vállalkozók és az úrgazdagok, emlékeztetve ellentmondásokkal teli korunk sikeremereit arra, hogy hosszú távon az értékrend nem borult fel, a pillanatnyi látszat ellenére a tartalmas, valódi értékek, teljesítmények még hosszú távon időtállóak, maradandók.

Az euró természetesen kivétel, hiszen ez már nem nemzeti sajátosságokról, személyiségekről, hanem a közös otthonunkról szól. Mít tudnak a tanulók vagy a felnőttek a bankjegyek ábráiról? Ha felteszünk néhány rutinkérdést, pár másodperc alatt meggyőződhetünk arról, hogy szinte semmit. Az érdeklődési kör valahol a címleteknél elakad, és ezen a területen nincs sok különbség az írástudatlan és a tanult emberek között. Megítélésem szerint ez a tény is indokolja a bankjegyek közelebbi, aprólékos tanulmányozását nem csak a képzőművészeti nevelés kapcsán.

A román bankjegyekről

Nicolae Iorga, George Enescu, Nicolae Grigorescu, Aurel Vlaicu, Ion Luca Caragiale, Lucian Blaga, Mihai Eminescu hazai példaképeink, a román kultúra, irodalom, művészet, tudomány kiválóságai. Ha már gyakran találkozunk velük nemcsak a tankönyvekben, hanem a bankjegyeken is, nem árt kicsit többet, bővebbet tudni a tevékenységükről, alkotásaikról.

A képzőművészeti nevelésben kiemelt helyen foglalkozunk Nicolae Grigorescuval, közben sajnáljuk, hogy a Constantin Brâncuș arcképét, műveit bemutató régebbi ötszáz lejes már nincs forgalomban. A mostani bankjegyeinket különben román grafikusok, Octavian Penda, illetve Nicolae Săftoiu tervezték.



Amikor a román festészetről beszélgetünk, általában közösen megvizsgálunk egy 10 lejest, amelyen rajta van a román festészet klasszikusának az arcképe, továbbá ecset, paletta és virágok, valamint a művész által többször is ábrázolt motívumok. Kis keresgélés után megtalálhatjuk ugyanitt születésének és halálának időpontját is. Ha a művésznek megtalálható a munkája a megyei múzeumban, arról feltétlenül említést kell tennünk ilyen alkalmakkor. Szatmárnémetiben beszélhetünk többek között az Északi Színház által bemutatott Caragiale-darabokról, a Mihai Eminescu Nemzeti Kollégiumról, utcáról, szoborról, a Lucian Blaga sugárútról, általános iskoláról, mellszoborról. Természetesen kereshetünk közvetett kapcsolódásokat, párhuzamokat is, hiszen Aurel Vlaicu, vagyis az 50 lejes kapcsán Szatmárnémetiben például említést tehetünk Bánhidi Antalról, aki a saját tervezésű Gerle 13-as gépével világcsúcsot ért el a repülés hőskorában és még folytathatnám.

Bankjegyek, pénzek reprodukciói a *Szemléltetők* című DVD-n

Néhány éve egy iskolatörténeti kiállítás anyagát állítottam össze a szatmári Kölcsey Ferenc Főgimnázium számára. Ehhez kiegészítő, illusztrációs anyagként, korabeli bankjegyeket is beillesztettem a dokumentumfotók, rajzok közé, és azt tapasztaltam, hogy így színesebbé, hangulatosabbá, kézzelfoghatóbbá, korhűbbé váltak a pannók. Innen származott az ötlet, hogy a DVD-m, Reform címet viselő könyvtárában is szerepeltetek bankjegyeket azokban az alkönyvtárakban, amelyekben a történelem és irodalom tanításához az általam talált, javasolt szemléltetőket gyűjtöttem össze. Megítélésem szerint ezekre éppúgy szükség van, mint a képzőművészeti reprodukciókra, ismert épületek, személyiségek fotóira stb.

A bankjegyek ábráinak interdiszciplináris jellege vitathatatlan, de vannak



olyan tantárgyak, amelyeknél ezek bemutatása megkerülhetetlen. Miért? Azért többek között, mert jellemzőek a különböző korok, társadalmi rendek jelképei, példaképei, ezek ismeretében sokkal közelebb kerülhetünk a korszak szelleméhez, gondolkodásmódjához. Akár a két világháború közötti, akár a kommunizmus vagy korunk román,

illetve magyar bankjegyeit tanulmányozzuk, hasonlítjuk össze, nyilvánvaló különbségeket fogunk felfedezni, amelyek köthetők egy bizonyos mértékig a technikai feltételekhez, kordivathoz, de ezeken túl a bankjegyek a mindenkori állami propagandagépezet többé-kevésbé hatékony, politikai eszközei is. Nem kérdés, hogy a két világháború közötti ötezer lejes bankjegyen miért pont Decebal és Traianus kettős profilja díszel, és az sem, hogy miért jelenik meg a kommunizmus éveiben a bankjegyeken Nicolae Bălcescu vagy Tudor Vladimirescu arcképe. A napjaink román bankjegyein látható személyiségek már úgy lettek kiválasztva, hogy az európai, jórészt kulturális jellegű, tartalmú értékrendhez igazodjanak.

A szocialista Magyarország is száműzte bankjegyeiről a királyokat, szenteket, ezeket Dózsa Györggyel, Petőfivel, Adyval helyettesítette. A mai magyar bankjegyeken újra helyt kapott Szent István, Bethlen Gábor és Mátyás király. Az sem véletlen, hogy Széchenyi István vagy Deák Ferenc – más és más indoklással ugyan – a szocialista és a mai papírpénzeken, illetve érmeiken is jelen van.

Téma, kiindulópont

A bankjegy ábrázolása tehát lehet téma, kiindulópont, ezek helyes megválasztásának úgy gondolom minden egyes tantárgy esetében meghatározó jelentősége van. Mi a különbség a téma és a kiindulópont között? A téma, mint fogalom megítélésem szerint zártabb, körülhatároltabb, a kiindulópont eleve magába foglalja az alakítás, változtatás, kreatív megközelítés lehetőségét. Ezeknek a lehetőségnek az értő kiaknázásához rugalmas gondolkodásmódot, kreatív, a tanulók érdeklődési körét közelről ismerő pedagógusokra van szükség. Középpont, hogy ez legtöbbször nem kor, hanem elsősorban szellemi frissesség, rugalmasság, intelligencia kérdése.

Mit értek téma és kiindulópont választás alatt? Természetesen nem azt, hogy minden tanár maga dönti el, hogy mit tanít az adott tantárgyból, hanem elsősorban arra gondoltam, hogy a tantervben előírt célok, feladatok ezernyi úton-módon megvalósíthatóak a hely, iskola, körülmények, hagyományok stb. függvényében.

Bármilyen szinten tanítunk képzőművészeti nevelést, nem szakíthatjuk el a tantárgyat azoktól a területektől, érdeklődési köröktől, melyek fontosak a tanítványok



számára. Nem árt tehát, ha tudjuk, ismerjük azokat az eszközöket, területeket (maroktelefon, számítógépes programokat, társasági oldalakat stb.), amelyekkel tanítványaink napi kapcsolatban vannak, amelyek lekötik érdeklődésüket. Ezek figyelmen kívül hagyásának, megkerülésének minden esetben a tantárgyunk, a mindennapi munkánk eredményessége láthatja a kárát.

Ha sikerül olyan érdekes, játékos formákat találnunk, amelyek az egész osztályközösséget mozgósítják, bevonják egy feladat elkészítésébe, olyanokat, amelyek lehetőséget nyújtanak a tantárgyak között kapcsolatok felismerésére, a helyi értékek felfedezésére, megismerésére, amelyek több ponton találkoznak tanítványaink érdeklődési körével is, akkor nyert ügyünk van. Beszélgetéseink az eurós bankjegyek kapcsán ezért sohasem öncélúak, hanem a fentiek szellemében zajlanak.

Tervezzünk saját bankjegyet!

A saját bankjegyek tervezése kreativitást, kezdeményezőkézséget, vagy a technikai, kompozíciós ismereteket fejlesztő, rögzítő gyakorlatokként is felfoghatjuk. Megközelíthetjük a feladatot a humoros oldaláról is, és ennek kapcsán egy népszerű grafikai műfajjal, a karikatúrával ismerkedhetünk. Közhely, hogy képzőművészeti nevelésből sohasem egyetlen problémát oldunk meg, hanem az alapfeladat köré szinte állandó jelleggel még nagyon sok, kevésbé nyilvánvaló, másodlagos, harmadlagos cél megvalósítása is kapcsolódik.

Készíthetünk természetesen a meglévő bankjegyek motívum- és formavilágának a felhasználásával fiktív utáztatokat is. Ilyenek már vannak, hiszen megterveztek az egymillió eurós vagy a százezer dolláros bankjegyet, amikor köztudott, hogy az euró esetében a legnagyobb címlet az ötszázás, míg az amerikai százdollárosnál nincs nagyobb a mindennapi forgalomban.

A feladatok érdekesebbé, vonzóbbá tétele kapcsán született az ötlet, hogy



többek között olyan bankjegyeket is terveztek tanítványaikkal, amelyeknek ők a névadói, tehát ezeknek a rájuk jellemző, személyre szabott elemeket is kell tartalmaznia. Jó alkalom ez a díszítőművészeti alapelemekkel kapcsolatos ismeretek elmélyítésére, lehetőséget ad különböző anyagok és technikák felhasználására, de

ugyanakkor önismereti teszt, az eredmények kiállítása, megbeszélése közelebb hozza egymáshoz az osztálytársakat, tehát közösségformáló ereje is van. A téma kapcsán folyamatos lehetőség van a nálunk és a szomszédos országokban használt bankjegyek alapelemeinek megismerésére, kiemzésére, és az ismeretek széles körű felhasználására a többi tantárgynál, illetve a mindennapi életben is.

Mivel ezt a témát először tavaly, a 2010–2011-es iskolai év során indítottam be a szatmári Kölcsey Ferenc Főgimnáziumban, rendkívül kíváncsi voltam arra, hogyan fogadják a diákok a feladatot, és mit sikerül kihozni belőle. Eleve bíztam a tanítványaim ötletességében, kezdeményezőkétségében, humorérzékében, játékoságában, és nem csalódtam. Változatos, érdekes, olykor különösen érzékeny, szép, kifejező munkák születtek, amelyek túlnyomó többsége humorról és egészséges öniróniáról árulkodott. Mindez azért válhatott lehetővé, mert témaválasztásban, kivitelezésében ki-ki előképzettségének, tehetségének, érdeklődési körének, tapasztalatainak, rendelkezésre álló eszközeinek a függvényében használhatta a számára legmegfelelőbb megoldást, kivitelezési formát. Így jöhetnek létre a végtelen változatosságú technikai megoldások is. Volt, aki kollázs, illetve montázs technikát alkalmazott, néhányan számítógépes programok segítségével valósították meg elképzeléseiket, a legtöbben akvarellal, temperával, filctollal, zsírkrétával, rajzszénnel, grafitceruzával, színes ceruzával, illetve vegyes technikával dolgoztak.

A játékos tanítás hozadéka

Így, ezen a módon ismerkedhettem meg én is közelebbről a 7 égi sólyom, 100 jolly joker, 100 ezer orsi, 1 rose, 2 öko, 0 euró, 10 monroe, 1 slukk, 1 speed, 1 perec, 500 micimaci, 50 póker, 100 yang, 10 kent, 100 love, 1 smile, 10 bibi, 3 vaka, 10 deni, 1 zseton, 7 money, 100 blanella, 100 ezer nap, 100 green, 500 wau, 100 BPM, 5 form, one J. B., 50 vincent, 1 diva, 81 pink, 5 kemikorrallal, 100 szentilemon, 500 facepéNZ, 100 dia, 1 méz, 75 betty, 150 yvi stb. elnevezésű bankjegyekkel, és ezek kapcsán természetesen tanítványaimnak az ötletességével, rajztudásával, humorával, érdeklődési körével, ízlésvilágával, tájékozottságával is.

Sok szó esik manapság a fiatalok érdektelenségéről, passzivitásáról, a tanulással és egymással szembeni közömbösségéről. Úgy tapasztaltam, hogy a legtöbben – megfélelkezve a felnőttek gyakran lesújtó előítéleteiről – visszafojtott lélegzettel várták, ahogyan a kész munkák egy kevés tapadós gyurma segítségével

felsorakoznak a táblán, és élvezet volt végighallgatni, ahogy nem mindennapi empátiával helytálló, segítőkész, konstruktív véleményeket fogalmaztak meg osztálytársaik ötleteiről, technikai tudásáról, kreativitásáról, gondolkozásmódjáról. A megbeszélés is a tanulás része, abból pedig, hogy mi mindenre figyeltek fel a fiatalok, azt is ki lehetett következtetni, hogy milyen szerteágazó, sokrétű és változatos az érdeklődési körük, mennyi mindent tudnak környezetükről, az őket körülvevő világról.

Hová tűnik ez a sok tudás, élénkség, érdeklődés a legtöbb tevékenységben, órán? Miért futnak gyakran zátonyra a nevelők, szülők által kezdeményezett, jobb sorsra érdemes megbeszélések, párbeszédék? Ne törjük a választ a fejünket, hiszen semmi sem tűnt, tűnik el, csupán az elhibázott kiindulópontok, helytelenül választott keretek, hangvétel miatt nem kínálunk lehetőséget az őszinte, kendőzetlen, olykor nyers, de rendkívül tanulságos vélemények megnyilvánulására. Ha eleve rosszul fogalmazzuk meg kérdéseinket, ne lepődjünk meg a válasz helyett adott, gyakran nyeglének, ironikusnak tűnő megjegyzéseken se.

Fogyasztói társadalmunk ellentmondásai, sebezhetősége

Magam is meglepődtem azon, hogy anyagiás, pénzközpontú világunkban a tanulók mennyi kritikával, iróniával kezelik korunk bálványát, hogyan teszik ötletes képi eszközökkel nevetségessé vélt mindenhatóságát. Természetesen a fiatalokra egyetlen korban, társadalmi rendszerben sem a tekintélytisztelet vagy az előző generációk által példaképnek állított személyiségek, értékek kritikátlan imádata a jellemző. Figyelemre méltónak mondhatjuk viszont azt a tendenciát, ahogyan szakítva a hagyományokkal, az elődeik által kialakított értékrenddel, megalkotják a saját példaképeiket, jelezve azt, hogy megítélésük szerint a mosoly vagy a szerelem van olyan értékes mint a dollár, és akár Mícimackó vagy Pink is lehet egy generáció példaképe.

Azon felesleges vitatkozni, pláne okoskodni, hogy mennyire helyes, néhan időtálló, illedelmes ez az értékrend, megítélésem szerint ehelyett inkább azon lenne érdemes elgondolkoznunk, hogy a munkából leszűrhető, áradó üzenet nem is annyira értékítélet, mint inkább a tiltakozás jele. Az általuk tervezett bankjegyekből kiolvasható tiltakozásokból sok mindent megtudhatunk gondolkozásmódjukról és természetesen önmagunkról is, hiszen tükröt tartanak elénk, az általunk példának kínált, elfogadhatónak, olykor jónak hitt világ elé.

Ui. Mondják, nincs messze az a kor, amikor eltűnik a tapintható, kézzel fogható, zsebben hordható pénz, és teljes mértékben, végérvényesen áttérünk a manapság már egyre népszerűbb kártyás fizetési módra. Ha ez megtörtént, mit rajzolnak majd a tanítványaink? Ne aggódjunk, épp elég téma marad. Ez a terület – amelyből a bankjegy, mint egy lehetőség a sok közül szerepel – kiaknázzhatatlan és kimeríthetetlen.

Az illusztrációk a szatmári Kölcsey Ferenc Főgimnázium tanulójának 2011-ben készült munkái

Szabó K. Attila

*Te, jó, öreg alma mater, hajdanán
Otthonunk, menedékünk, fogdánk,
Mint gyermekét anyának keble,
Öled táplált, formált, védett.*

A „modern és új palota”

*100 éve adták át rendeltetésének az egykori
székelykeresztúri Tanítóképző épületét.*

Az 1910-es évek első felében a magyar kormány által megvalósított iskolaépítési program keretében, 1911-ben az akkor már jó hírnévnek örvendő Székelykeresztúri Állami Tanítóképző is a kor követelményeinek megfelelő, új otthont kapott. A város – ahogy a korabeli dokumentumokban szerepel, „a három közönség” (Keresztúr város, Keresztúrfalva, Timafalva) – annak idején kitartó küzdelmet vívott (ezt ma lobbizásnak nevezik), és áldozatot hozott az intézet megszerzéséért, majd pedig az új épületért. Úgy vélem, illik megemlékezni e jeles eseményről egyrészt, mert azóta elválaszthatatlanul hozzátartozik a város képéhez, annak egyik szimbólumává vált, másrészt, mert a benne működött-működő intézmények – tanítóképző, szociálisan hátrányos gyermekek otthona-iskolája, a Zeyk Domokos Iskolaközpont – a helyi jellegén túlmutatva, mindig fontos szerepet játszottak a Székelyföld iskolarendszerében.

Előzmények

Az 1868. évi 38. népoktatási törvény és a tanítóképzés

Az 1867-es kiegyezés korának magyar politikai elitje világosan látta, hogy a gazdasági-társadalmi felemelkedés egyik alapfeltétele távlatilag a népoktatás megreformálása, amely viszont csak jól képzett és megfelelő számú tanítóval valósítható meg. Ennek eredményeként született meg az Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter irányításával összeállított 1868. évi, 38-as sz. Népoktatási törvény, amelyben a VII. fejezet 81. paragrafusában előírja 20 állami tanítóképző felállítását. (Szükségesnek tartjuk megjegyezni, hogy ekkor Magyarországon – természetesen a széles értelemben vett Erdélyt is beleértve – egyetlen állami tanítóképző sem volt, viszont működött 37 felekezeti, melyből 32 tanítói és 5 tanítónői. Ebből Erdélyben 7 tanítóképző működött, közülük 5 római kat. (Nagyváradon, Csíksomlyón, Szatmárnémetiben), 1 református

(Nagyenyeden), illetve 1 görög kat. (Nagyváradon, magyar–román tannyelvű), továbbá 2 tanítónőképző, mindkettő román kat. (Nagyváradon és Szatmárnémetiben).

A törvény megjelenését követő három év alatt Erdélyben hét képezde nyílt meg. Ezek közül tanítóképző 1870-ben Déván, Máramarosszigeten, Székelykeresztúron és Zilahon; 1871-ben Kolozsváron; 1873-ban Aradon, tanítónőképző 1870-ben Kolozsváron.

A törvény meghozatalakor a kormánynak természetesen számolnia kellett azzal, hogy a létrehozandó új intézetek elhelyezése nehézségekbe fog ütközni, mivel a kijelölt városok többségében az állam nem rendelkezett a célnak megfelelő épületekkel. A távlati tervek között szerepelt ugyan ilyen célú építkezés, azonban addig is, amíg ennek megteremtődnek anyagi-pénzügyi feltételei, szükségmegoldásként arra kényszerült, hogy a központi alapból pénzt biztosítson az épületek bérbe vételére.

Helyi kezdeményezések

A „három közönség” az intézet megszerzéséért folytatott versengésben, hogy nyomatékot adjon kérésének, a 38. törvény (VII. fej., 83. paragrafus) által előírt terület kétszeresét, tehát négy kataszteri holdat ajánlott fel ingyen a kormánynak a felállítandó képezde számára. Sőt az iskola első (1870–71) tanévről kiadott értesítőből (Gyertyánffy István: *Jelentés a székelykeresztúri Állami Tanítóképezde első, azaz az 1870–71-es tanévről*. Pest, 1872, Aigner Lajos) megtudhatjuk, hogy az ügynek megnyert Dániel Gábor királybíró által 1869. október 14-ére összehívott értekezlet közadakozást határozott el. „E végre a Bözöd, Parajd, Bögöz, Etéd, Székelykeresztúr járási dullói (a régi székely székekben a szolgabíró hatóságával felruházott tisztviselők – megjegyzés tőlem, Sz. K. A.) felszólítottak, hogy bizalmi férfiak és belső emberek közreműködésével helységenként értekezletet tartsanak, s azokban népünket egy körünkben felállítandó állami tanítóképezde anyagi és szellemi áldásairól felvilágosítván, igyekezzenek építési anyagok és kézi vagy igás napszám önkéntes ajánlatára bírni.” Gyertyánffy jelentése továbbá arról is tudósít, hogy az értekezleten Alsósímfalva követe négy öl követ és száz tenyeres napszámot, Szentábrahámé három öl követ és kétszáz tenyeres napszámot, a keresztúri Lázár Márton pedig ezer darab téglát ajánlott fel. A községenkénti gyűlések eredményeként összesen hetven-nyolcvan öl kőre, néhány száz szekér porondra (apró kavicsos homok, ma betonkavicsnak mondjuk – Sz. K. A.) és napszámra tettek ajánlatot. Nem sokkal később a széki bizottmányi ülés három éven át évi 10–10 ezer részint

tenyeres, részint ígás napszámot szavazott meg, és egyben megszüntette a községek önkéntes ajánlatait.

Kényszerszálláson

Bár a vidék lakói ismét tanújelét adták az iskolaügy iránti áldozat- és tetterekészségüknek, ez azonban nem volt elegendő ahhoz, hogy az intézet megnyitására a követelményeknek megfelelő épületet húzzanak fel. Így hát az 1870. október 31-én megnyílt iskola magánszemélyektől bérbe vett épületekben kezdte meg működését. Első hajlékai az unitárius gimnázium épületében (évi 250 forint), Pap János és Pap Ödön (évi 225 forint), valamint Gamerra Gusztáv (évi 450 forint) főtéri házában voltak.

A következő évtizedek folyamán – a diákok számának gyarapodása miatt – gyakran kényszerült költözésre: 1874: Bíró Anna és Bíró Julianna kisaszszonyok háza – „közlakás” évi 500 forintért – (a későbbi bútorüzem régi, főtérre néző épülete); 1875: Jeddi Lajos, 1876: Jakabházi Zsigmond főtéri háza („Jézus háza”, a mai városháza). Ez utóbbit 1878-ban a vallás- és közoktatásügyi minisztérium meg is vette, így ez volt az intézet első telekkönyvezett épülete. 1887-től 1902-ig Kozma Ferenc igazgató házában volt a „közlakás” (évi 500 forint).

A Jakabházától megvett épületen bizonyos átalakításokat végeztek ugyan – itt folyt a tanítás –, de iskolai célra tovább sem felelt meg teljes mértékben. Tovább nehezítette a helyzetet az, hogy az állandó teremgondok mellett különösen a „közlakás” belső felszereltsége (bútorzat, fűtés, világítás) távolról sem felelt meg a követelményeknek. Csupán 1887-től javultak valamelyest a feltételek, amikor is az intézet saját megtakarított pénzéből a minisztérium engedélyével 1405 forint és 5 krajcárért bútorokat és lámpákat vásárolt.

A különböző épületekben való szétszórtság, a zsúfoltság, a gyakori költözködés és az a tény, hogy a használt épületek nem iskolai célra készültek, nyilvánvalóan nehezítették az iskola belső életét és az oktató-nevelő munkát, de emellett a bérbevételi költségek komoly terhet róttak az államkasszára. E gondok megoldása természetesen az első pillanattól foglalkoztatta mind a helyi, mind a központi hatóságokat. Erről tudósít pl. az 1903–1904-es tanévről kiadott értesítő is (szerkesztette Újvári Mihály igazgató), amikor közli Berzeviczy Albert vallás- és közoktatásügyi miniszter leiratát, amelyben az 1904. évi állami költségvetésből idéz: „A székelykeresztúri állami tanítóképző intézet számára új épület és internátus építésére és felszerelésére kölcsön útján beruházandó 340 000 korona első részlete 170 000 korona.” A kedvező minisztériumi döntés ellenére azonban az anyagi gondok, ha fokozatosan enyhültek is, még hosszú évekig nem szűntek meg. Az 1904–1905-ös tanévi értesítő

is az áldatlan állapotról panaszkodik: „Az intézeti épület célszerűtlen. A tantermek szűkek, rossz levegőjük, fölötté egészségtelenek. Rajzterem nincs, zene-terem sincs, tornaterem sincs. A gyakorló iskola hittanóráit felekezetek szerint a tanári szobában, az igazgatói iroda előszobájában és a szűk harmóniumcellákban kell tartani”. Az 1905–1906-os értesítő meg azt teszi szóvá, hogy az állam tulajdonában levő, 1878-ban megvásárolt épület rozoga állapota a szorgalmi idő alatt tette szükségessé a javítást.

Körvonalazódik a megoldás

Az 1906–1907-es értesítőtől megtudhatjuk, hogy Székelykeresztúr képviselő testülete a piactéren öt kataszter hold területet ajánlott fel az új iskola-épület, valamint más, az iskolához tartozó épületek (gondnoki lakás, betegellőnő, tornaterem, mellékgazdaság), mezőgazdasági parcellák (szőlős, gyümölcsös, méhes, konyhakertészet) és a főépület körül kialakítandó park részére.

1908-ban (vallás- és közoktatásügyi miniszter: Apponyi Albert) jelentős előrelépés történt az ügyben, ugyanis szeptember 11-én Székelykeresztúrra érkezett Kertész Róbert miniszteri műszaki tanácsos azzal a céllal, hogy megállapítsa, alkalmas-e a terület építésre. Az iskola történetének ezen mozzanatához a helybeliek emlékezete szerint – és amit Orbán János Székelykeresztúr története című munkájában is leír – a következő, akár egy székely mondába is beillő esemény kapcsolódik.

A beavatottak tudták, hogy a magas rangú vendég a következő nap fogja meg szemlélni az előre megátott próbaárkokat. Amit látni fog, azon dől el, hogy Keresztúron épül-e új iskola vagy nem. Csakhogy – ahogy mondani szokták – a tanácsos úr túl későn kelt ahhoz, hogy túljárjon a keresztúriak eszén! A városban népszerű, jó humorú, furfangos észjárású Bálint Dani – mindenki Dani komája – ugyanis tudta, hogy az árkok színültig vannak vízzel. Fogta hát magát és a jelzett nap virradatán Fazakas Pál képezdei kertésszel kiszivattyúzták a vizet, sőt a biztonság kedvéért száraz homokot szórtak az árkok aljára. A miniszteri tanácsos úrnak így nem lehetett semmi kifogása, megállapította a felajánlott terület építésre alkalmas voltát.

A gyakorlat Bálint Daniékat igazolta, hiszen immár 100 éve szilárdan áll az épület, de ma már nagyon ráférne egy teljes nagy javítás.

Rövid időre, a fent leírt látogatás után, a műszaki tanácsos véleményezése alapján a tanügyi kormányzat két tervet készített 80, illetve 120 tanuló befogadására, és mindkettőt véleményezésre leküldték az iskolához. A tanári kar a nagyobbik változat kivitelezése mellett döntött, amely viszont felülmúlta az eredetileg előirányzott költségeket.

1909. augusztus 9-én Herczeg Zsigmond miniszteri kiküldött Apponyi Albert vallás- és közoktatásügyi miniszter megbízásából a területet Robelly Aladár rendelkezésére bocsátotta, és megkezdődtek az építési munkálatok. Az új épületet 1911. szeptember 1-én (vallás- és közoktatásügyi miniszter Zichy János) adták át a rendeltetésének, és ezzel lezárult az iskola történetének egy nehéz szakasza. Bár az intézet négy évtizeden át a szétszórtság, az épületek iskolai célra való alkalmatlansága miatt nehéz körülmények között működött, a tantestület lelkes, odaadó munkájának és nem utolsósorban kitűnő igazgatóinak – Gyertyánffy István (1870–1873), Kozma Ferenc (1873–1886), Borbély Sámuel (1886–1901), Újvári Mihály (1901–1919) – köszönhetően országos hírnévre, tekintélyre tett szert. Ezen időszak alatt az intézet 736 szakképzett tanítót adott az országnak.

Új, korszerű otthonban

Az új épület átadásával természetesen az iskola történetének egy új szakasza vette kezdetét, hiszen a kor követelményeinek megfelelő feltételek között folytathatta felelősségteljes munkáját.

1. A főépület

A szecessziós stílusú, dél-délkelet tájolású, négyszintű épület főbb adatai:
– frontjának a hossza: 69,8 m, magassága: 16,95 m;
– a szintek belvilágának felülete egyenként: 1034,14 m²;
– a teljes épület belvilágának összfelülete: 4136,56 m²–, amelyből folyosó és lépcsőház: 871 m².

A fronti részhez északnyugati irányból három szárny kapcsolódik:

- a két szélső szárny hossza egyenként 13,8 m, szélessége 6,60;
- a középső szárny hossza 17,50 m, szélessége 6,30 m.

A középső szárnyat az alacsony földszinten egy 14 m hosszú, 2 m széles folyosó köti össze a tornateremmel.

A *tantermek* összfelülete 453,34 m² (felületük 49–75 m² között váltakozik).

A *szertárak* összfelülete 140,88 m², melyből:

- természettudomány: 80,13 m²;
- vegytan, fizika: 19,65 m²;
- zene: 15,90 m²;
- rajz: 25,20 m².

Az *Internátus* összfelülete 1034,14 m², melyből:

- hálóterem 691 m²;

– más rendeltetésű (nevelői, felügyelő tanári szoba, mosdó, fürdő, folyosó, WC) 343 m².

Díszterem (kulturterem): 94,75 m².

Tanári szoba: 48,90 m².

Tornaterem: 171 m² (szertár 24,50 m²).

Az egyes szintek beosztása az átadáskor a következő volt:

– *alacsony földszint:* konyha, kamra, ebédlő, nagy fürdőszoba, mosókonyha, vasalóterem, pedellusi és személyzeti lakások, kézimunkaterem és -szertár, fürdőszobák, műhely, szivattyúház;

– *magasföldszint* (összfelület:1034,14 m²): két tanterem a gyakorló iskola számára, mely közül az egyik pedagógiai laboratóriumként és könyvtárhelyiségül is szolgált, rajzterem és -szertár, természettudományi előadó és szertár, tanári szoba, igazgatói iroda, igazgatói lakás, kapusszoba, főbejárati lépcsőház, felvonó, mellékhelyiségek;

– *első emelet* (összfelület: 1034,14 m²): 4 tanterem, 4 dolgozószoba, zeneterem és -szertár, 3 zenegyakorló terem, földrajzszertár, díszterem (kulturterem), tanári könyvtár, gyengélkedő, mellékhelyiségek;

– *második emelet* (tanulóotthon – összfelület:1034,14 m²): 6 hálóterem, 5 nagy mosdószoba, közös fürdőhelyiség 8 káddal, 2 nevelői lakószoba, 1 felügyelőtanári szoba, mellékhelyiségek.

2. Park, udvar és melléképületek

A béke utolsó éveiben (1913–14-ben) befejeződött az új épület körüli telekrész rendezése.

A főépület előtt 2500 m²-es területen *parkot* alakítottak ki: 2 kör alakú betonmedence vízínövények részére, 1 fedett, 2 fedetlen lugas vasból készült, meggy-színre és szürkére festett 3 db asztallal, 18 db székkal, 3 db paddal. Közvetlen az épület mögött berendezték a *nyári tornateret*, amelyen 6 mászópóznát, 4 mászókötelet, 1 körhintát, 1 gyűrűhintát, 2 korlátot állítottak fel.

A főépület mögött 5000 m²-es *udvar* állt az intézet rendelkezésére. Ezen is sportpályákat kezdtek kialakítani: elkészült a tekepálya, ugrógödör, készülőképben volt a tenispálya. (Később – 1940 után – labdarúgó-, röplabda- és kosárlabdapályát is létrehozta.)

1914-ben adták át a többi *melléképületet*: betegelkülönítő, iskolaorvosi szoba, műszaki altiszt lakás, sütőház, istálló, sertésól, méhes, fásszín.

Telekkönyvi betéti szám: 751.

Helyrajzi szám: 545, 546, 541/1, 542.

A későbbi átalakítások, módosítások

Az új épület átvétele utáni eufórikus hangulatot a hibák, hiányosságok tapasztalata alapján fokozatosan felváltják a kritikai észrevételek. Ez tükröződik már az itt töltött első tanévi – 1911–1912 – értesítőben is, amely rossznak találja, hogy közel van a temető és a baromvásártér, ami miatt az iskola környékén nagy a sár, sok a piszok. Magáról az épületről pedig így ír Újvári Mihály igazgató: „Az egy évi tapasztalat arról győzött meg, hogy az új épület külső arányaival imponáló ugyan, de a modernséghez pedagógiai szempontból sok szó férhet. Látszik rajta, hogy a kivitel alapjául szolgáló terv gyorsan készült, és hogy a kényszerből alkalmazott takarékoskodás a célszerűség óvására ment. A gyakorló iskola két tanterme szűk (a hospitáló növendékek összezsúfolódva, állva jegyzetelnek, nincs szertára), a rajzterem világítása és felszerelése nem megfelelő, a fizikai szertár kicsi, a tornaterem nincs az új követelmények szerint felszerelve, az ebédlő kicsi, nincs megoldva a szennyvíz levezetése, a pince a talajvíz miatt használhatatlan, a szolgálzszemélyzet elkülönítése a növendékektől a rossz helyiségbeosztás miatt lehetetlen, a főbejáró mellett kapus nem lévén, bárki bejöhet az épületbe (...).

A következő években az addigi tapasztalatok alapján, felhasználva a helyi ötleteket és erőforrásokat, hozzáálltak az épület belső ésszerűsítéséhez, a hibák kijavításához, illetve a külső környezet rendezéséhez. 1912-ben a Nagy-Küküllőig vezető kő-agyagcső csatorna és derítő elkészülésével megoldódott a szennyvíz levezetése. Az 1912–1913-as tanév értesítője örömmel számol be arról, hogy „megyénk tevékeny alispánja, dr. Sebesi János igazgató tanácsunk rendes tagjának időszerű törekvése, hogy Székelykeresztúr nagyközséget a modern haladás útjára terelje, nagyban hozzájárult ahhoz, hogy az örökös közlekedési mizériák az intézet és a község piaca között megszűnjenek. Nagy áldozattal a község az iskola előtt a Csekefalvi utcáig 2 m széles aszfaltjárdát létesített, a szélét gömbakáccokkal (Robina Bessoniana) befásítva, s miután a folyamatban levő gázfűrés szép eredménnyel bíztat, az utcák világítása is kedvező stádiumba léphet”. Ugyanabban a tanévben az alacsony földszintet üvegfallal zárták el a felsőbb szintektől, és tervbe vették a többi folyosó hasonló módon való elzárását is, amelytől azt remélték, hogy megoldhatják azok fűtését, s így megelőzhetik a tömeges meghűléseket. Továbbá, a gyakorló iskola zsúfoltságának a megszüntetése céljából felvetődött a főépületből való kitelepítése és az iskola telkén egy modern, falusi iskola mintájára felépítendő épületbe való át-helyezése. (A későbbi események-változások – első világháború, hatalomváltás – miatt sem a gázvilágítás, sem ez utóbbi nagyszerű elképzelés nem valósulhatott meg...) 1914-ben korszerűsítették a termek világítását: a petróleumlámpákat Heuffel-féle cseppfolyós gázzal működőkkel cserélték ki.

Az első világháború előtti évek alatt gyorsan gazdagodott az intézet didaktikai eszköztára is: szemléltető képek, földgömbök, térképek, preparátumok, kitömött állatok, hangszerek (5 harmónium, 1913-ban felszentelték a 2 manuálos orgonát a kultúrteremben). Ezen eszközök nagyobb részét a központi alapból biztosították, de az értesítők tanúsága szerint a tanerők és a tanítójelöltek is jelentős mértékben hozzájárultak a gyarapításához.

A korabeli leltárkönyvekből és az értesítőkből megtudhatjuk, hogy 1914-ben – az akkori viszonyokhoz képest – a képezde már meglepően gazdag tanári és ifjúsági könyvtárral rendelkezett. A *tanári könyvtár* 4758 kötetet foglalt magába –, melyből 3078 db kötött és 1700 db fűzött – 22 390 korona értékben, az ifjúsági pedig 2761 kötetből állt – 2394 db kötött és 364 db fűzött –, melynek értéke 2741 korona volt. A jelentésekből az is kitűnik, hogy bár a két részleg könyvállományát leltárilag külön kezelték, a tanári könyvtárat a diákok is használhatták (és természetesen fordítva is). Ez azt jelentette, hogy a mintegy 120 tanítójelölt és a 18–20 tagú tanszemélyzet rendelkezésére 7539 kötet állt, melynek összértéke 25 131 koronát tett ki, tehát egy személyre átlag 53 könyv jutott 180 korona értékben. A könyvállomány túlnyomó többsége az iskola alapítása után kiadott szépirodalmi alkotásokból állt, de szép számmal találni közte tudományos műveket, lexikonokat, szótárakat és módszertani kézikönyveket is.

Összegezőképpen megállapíthatjuk, hogy a 100 évvel ezelőtt átadott új épületnek és környékének, nem utolsósorban a kiválóan képzett, a hivatástudat magaslatán álló tanári karnak köszönhetően a székelykeresztúri képezdében megteremtődtek a kor követelményeinek megfelelő tanítóképzés anyagi-tárgyi és humán feltételei. A „modern palota” 44 éven át adott otthont a tanítóképzésnek, mely idő alatt Újvári Mihály, Karolini Mihály, Traian Nestor Georgescu, Iustin Salanțiu, Tului Racota, Takács Béla, Kiss Zsigmond, Kovács Ferenc, Barabás Vilmos igazgatók vezetésével a falai közül kirajzott 1393 tanítóval szolgálta a népoktatás ügyét.

Reho Anna

Az Északkelet-Magyarországi Óvónők Szakosztályának megalakulása és működése

A XIX. század végén az Osztrák–Magyar Monarchia északkeleti részén megközelítőleg 200 óvoda működött. Az óvodai dolgozók nagy száma hozzájárult ahhoz, hogy megalakuljon az Északkelet-Magyarországi Óvónők Szakosztálya.

Publikációm célja, hogy közkinccsé tegyen kevésbé ismert információkat az óvónők egyesületekbe való tömörüléséről, és hogy a mai pedagógusok bővíthessék tapasztalataikat.

Az Északkelet-Magyarországi Óvónők Szakosztályának létrejöttével a régióban elkezdődött az óvodapedagógusok rendszeres és céltudatos tevékenysége annak érdekében, hogy a XIX. század végén a kárpátaljai gyermekóvó intézményekben folyó munka módszertanát tökéletesítsék.

A XIX–XX. század eleji óvodapedagógia vívmányainak ecsetelésével foglalkoztak Bilibok P., Draskovits P., Kurucz R., Morlin E., Peres S., P. Szathmári K., Sebestyén I., Vág O., Végh J., Zibolen E. tudományos munkái. Munkájuk nagymértékben hozzájárul a kisdedóvók ügyével foglalkozó egyesületek történetének feltárásához.

1836-ban Magyarországon megalakult a *Kisdedóvó Intézeteket Magyarországhban Terjesztő Egyesület*. Az egyesület azt a célt tűzte ki, hogy a kisdedóvó intézeteket terjesszék az egész Magyarország területére, így az észak-magyarországi (újkori nevén kárpátaljai) régióra is.

Kiemelkedő értékű tény, hogy az egyesület III. közgyűlésén (1837-ben) már jelen voltak Magyarország északkeleti régióinak képviselői is. Bereg vármegye részéről: Bayi György első alispán és Eötvös Tamás főispán; Ung vármegye részéről: Horváth Simon alispán és Budai Vince főjegyző; Máramaros vármegyéből: Asztalos Pál és Sztojka József jegyzők; Ugocsa vármegyéből: Újhelyi Sándor alispán. A résztvevőknek 20–20 belépési nyilatkozatot küldtek szét annak érdekében, hogy a tagság létszámát a központi körzetekben (Pécsett, Bécsben, Békésben, Beregszászon, Pomoron, Nógrádon) kibővítsék.¹

Az Egyesület tagjai között ott voltak ugyan az északkelet-magyarországi (kárpátaljai) régió képviselői is, ez azonban érdemben nem befolyásolta ebben a régióban az óvodai nevelés fejlődését.

¹ Реґо Ганна Створення та діяльність Північно-східної спілки угорських вихователів у Закарпатті 2005:199.

A változást 1873-ban, az Országos Kisdedvédő Egyesület néven megalakult szakmai szervezet hozta meg, melynek alapító tagjai P. Szatmári Károly, Varga Gábor, György Aladár (Huszt szülöttje) és Molnár Aladár voltak. Az Egyesület tagjai, köztük P. Szatmári Károly többször is jártak a mai Kárpátalja területén az óvodai nevelés népszerűsítésének érdekében. Átérezvén annak súlyát, hogy a régióban szükség van a gyermekóvó intézmények létrehozására, a kárpátaljai magyar értelmiség egyre nagyobb számban képviseltette magát az egyesületben.²

1894-ig azok az óvónők, akik érdeklődtek az új pedagógiai vívmányok iránt, a tanítókkal együtt jelentek meg a magyar tanítók egyesületének gyűlésein. Így 1895. február 25-én az Északkelet-Magyarországi Tanítóegylet közgyűlésén elhangzott az a javaslat, miszerint az északkeleti területek nevelői alakítsák meg saját óvónői egyesületüket.

1895. május 20-án Munkácson, a Csillag szállóban tartották meg azt a közgyűlést, ahol megszületett az Északkelet-Magyarországi Kisdednevelők Szakosztályának létrehozásával kapcsolatos végleges határozat. A gyűlésre Máramaros, Ugocsa, Szatmár, Bereg, Ung, Zemplén, Sáros, Szepes és Abaúj-Torna vármegyék képviselőit is meghívták. Az északkelet-magyarországi kisdedóvónői szakosztály az Északkelet-Magyarországi Tanítóegyletek Szövetségének és a Kisdednevelők Országos Egyesületének részét képezte.³

A képviselők elfogadták azokat a feladatköröket, amelyekkel az újonnan létrehozott szakosztálynak foglalkoznia kell:

- a) ápolja a magyar beszéd gyakorlásának módját;
- b) odahat, hogy az óvodai és népiskolai nevelést és oktatást szerves kapcsolatba hozza;
- c) összegyűjti a szakosztály területén dívó gyermekjátékokat, munkákat, verseket, meséket, mondókákat, elbeszéléseket, imákat, dalokat;
- d) a kultúregyesületek mozgalmában tevékeny részt vesz;
- e) gyarapítja a *Kisdednevelők Országos Egyesületének* segélyalapját;
- f) lépéseket tesz, hogy az északkelet-magyarországi általános tanítóegyesületek a maguk kebelében alakítsák meg az egyes vármegyék óvónői szakosztályait, hogy azután a kisdedóvók északkeleti szakosztálya is az említett 9 vármegye óvónői szakosztályainak szövetségét képezze;

² Реґо Ганна *Видатні постаті (Угорцини та Австро-Угорцини) причетні до становлення дошкільного виховання в Закарпатті* 2005: 200.

³ Реґо Ганна *Створення та діяльність Північно-східної спілки угорських вихователів у Закарпатті* 2005: 200.

- g) a tagok anyagi és erkölcsi érdekeit minden irányban védi;
- h) támogatja a *Magyarországi Tanítók Árvaháza*, az *Eötvös-alap*, a *Tanítónők Otthona* és *Tanítók Háza* ügyeit;
- i) mozgalmat indít a *Magyarországi Óvónők Otthonának* megalapítására;
- j) munkáját, anyagi és erkölcsi áldozatát minden hazafias népművelési intézménynek felajánlja.⁴

Az Északkelet-Magyarországi Óvónők Szakosztálya azokat a körzeteket is lefedte, ahol a magyarokon kívül más nemzetiségű lakosság is élt: ruszinok, szlovákok, románok, németek stb. A gyűléseken sokszor elhangzott, hogy a 3–6 éves korú gyermekek a legfogékonyabbak a nyelvtanulásra, ezért a kisebbségek szervezett nyelvoktatása kizárólag az óvodákban képzelhető el. Ily módon minél szélesebb körben terjed el az óvodák hálózata, annál hatékonyabbá válik a magyar nyelv oktatása és terjesztése.

Láng Mihály – az Eperjesi Óvóképző Intézet igazgatója és az Északkelet-Magyarországi Kisdednevelők Szakosztályának alapítótagja – külön módszertant dolgozott ki arra vonatkozóan, hogy a nem magyar ajkú gyermekeket hogyan tanítsák meg a magyar nyelvre. A Szakosztály gyűlésein Láng Mihály gyakran szólalt fel és oktatta az óvónőket. A *Kisdednevelés* folyóirat rendszeresen közölt tőle publikációkat *A magyar nyelvtanítás módszertana a nem magyar anyanyelvű kisdedóvókban és az elemi iskolákban* címmel. Megjegyzendő, hogy Láng Mihály módszertana szerint annak az óvónőnek, aki nem magyar ajkú gyermekeket nevel az óvodában, ismernie kell az adott etnikai kisebbség nyelvét, hogy megfelelően meg tudja értetni növendékeivel a tanított magyar szavak jelentését. Csak akkor lehet megszerettetni az óvodásokkal a magyar nyelvet, ha az óvónő ismeri a gyermekek anyanyelvét, népszokásait és szertartásait, és összehasonlítva azokat a magyar nyelvvel és népszokásokkal, kiemeli annak szépségét és fontosságát. Véleménye szerint a gyermeket úgy kell más nyelvre oktatni, hogy az ne legyen durva, kényszerítő erejű, ellenkezőleg: el kell érni, hogy a gyermek érdeklődését felkeltsék, örömét találja a magyar nyelv elsajátításában.

Magyarország egész területén az alábbi tanítási nyelvű óvodák működtek: magyar, magyar–német, magyar–szlovák, magyar–ruszin, magyar–horvát, magyar–szerb, német, szlovák, román, szerb, olasz. A kisebbségek nyelvén az oktatás túlnyomórészt nyári menedékházakban folyt. Az elsődleges feladat a gyermekek megőrzése, óvása volt a tavaszi–ősz mezei munkálatok időszakában, valamint eközben a gyermekek magyar nyelvre való tanítása.

1895-ben az Osztrák–Magyar Monarchia egész magyarlakta területén összesen 1931 óvóintézet működött. Ezek közül 87% magyar, 4,2% magyar–német, 3% magyar–szlovák, 0,3% magyar–ruszin, 0,2% magyar–horvát, 1,6%

⁴ Láng Mihály 1895: 9.

magyar–szerb, 0,4% német, 1,8% szlovák, 0,1% szerb, 0,05% olasz, 0,9% román tannyelvű volt.

1898-ban az óvóintézetek száma 495-tel bővült, és így 2426 lett. A magyar nyelvű óvóintézetek mellett a magyar–német, magyar–ruszin, magyar–horvát, szlovák, szerb és olasz óvóintézetek száma is gyarapodott, a magyar–szlovák tannyelvű óvóintézetek száma leginkább menedékházakkal gyarapodott.

Nyíltak még más tannyelvű óvóintézetek, mégpedig 53 magyar–román, 2 magyar–olasz, 39 román, és egy német–román óvóintézet. Ezek leginkább menedékházak voltak. (Lásd a táblázatot.)

1. táblázat. Óvóintézetek nyelv szerinti felosztása az Osztrák–Magyar Monarchia egész magyarlakta területén (1895-ös tanév, 1898-as tanév)⁵

Oktatási nyelv	1895-ben	Óvóintézetek száma			1898-ban	Óvóintézetek száma		
	Össz.	óvoda	áll. menedékház	nyári menedékház	Össz.	óvoda	áll. menedékház	nyári menedékház
magyar	1683	893	132	658	2070	1127	189	754
magyar–német	82	41	3	38	83	41	3	39
magyar–szlovák	59	10	3	46	70	8	5	57
magyar–román	–	–	–	–	53	3	4	46
magyar–ruszin	6	4	–	2	4	1	–	3
magyar–horvát	4	–	2	–	9	–	4	5
magyar–szerb	31	26	1	4	37	29	2	6
magyar–olasz	–	–	–	–	2	2	–	–
német	9	2	–	7	23	5	–	18
szlovák	36	–	–	36	31	–	–	31
román	–	–	–	–	39	4	–	35
szerb	2	1	–	1	3	–	–	3
olasz	1	1	–	–	1	1	–	–
német–román	–	–	–	–	1	–	–	1
román	18	1	–	17	–	–	–	–

⁵ Реґо Ганна Створення та діяльність Північно-східної спілки угорських вихователів у Закарпатті 2005: 200 – 201.

Megkülönböztetett figyelmet szenteltek az óvónők személyének kiválasztására. Fő követelmény volt velük szemben a nyelvtudás, a magyar állam iránti tisztelet és szeretet megléte. Tantervi anyagok voltak azok a versek, dalok, elbeszélések, mesék, amelyekben a magyar hazafias érzést, az állam iránti odaadást, a magyar nyelv szépségeit dicsőítették. Minden egyes foglalkozás a magyar nyelv és nemzet iránti tiszteletre nevelt, nyelvtanulásra ösztönzött, hogy a gyermek hasonlóvá válhasson a magyar hősökhez.

A magyar óvónők odaadóan és komolyan viszonyultak nem csupán a nem magyar ajkú gyermekek magyar nyelvre való tanításához, hanem ahhoz is, hogy a magyar hazafiasság és büszkeség szellemében neveljék növendékeiket. A felnőtt lakosságot a gyermekeken keresztül igyekeztek fogékonyra tenni a magyar nyelv iránt, megismertetni a magyar nép kultúrájával. Ez a cél elérhetőnek bizonyult, de olykor előfordult, hogy ez konfliktusokat okozott a családokban.⁶

Az Északkelet-Magyarországi Óvónők Szakosztályának felosztása: máramarosi, ugoicsai, beregi, ungi, zempléni, sárosi, szepesi, abaúj-tornai. A tagozatok a közigazgatási központokban voltak. E felosztásnak köszönhetően lehetővé vált, hogy az óvónők gyakrabban találkozzanak a vármegyei összejöveteleken. Az adott vármegyén belül könnyebb volt megválasztani a megbeszélés tárgyát, amely az adott vármegyei tagozatot a leginkább érdekelte. A gyűléseken a tantervi anyag különböző fejezeteiből gyakorlati foglalkozásokat tartottak a gyermekekkel, a gyűlés második része pedig elméleti jellegű volt, azon a napi-rendre tűzött témát beszéltek meg. Szerkezetüket tekintve, ezek az ülések a jelenlegi Ukrajnában működő óvodapedagógusok módszertani egyesüléseinek üléseire emlékeztetnek, azzal a különbséggel, hogy ezeken az összejöveteleken – „módszertani egyesüléseken” – egy egész járás nevelői voltak jelen, míg napjainkban városi módszertani egyesülések vannak, de ez az óvodák akkori létszámával volt magyarázható (lásd a 2. táblázatot).

2. táblázat. Óvóintézetek felosztása Magyarország északkeleti területén⁷

Nr.	Vármegye	Az óvóintézetek száma
1.	Máramaros vármegye	11
2.	Ugoicsa vármegye	11
3.	Szatmár vármegye	86
4.	Bereg vármegye	43 (63?)
5.	Ung vármegye	16
6.	Zemplén vármegye	25
7.	Sáros vármegye	12
8.	Szepes vármegye	9
9.	Abaúj-Torna vármegye	12

⁶ Balga Zsuzsó 1911: 266.

⁷ Morlin Emil dr. 1896: 104–105.

Kárpátalján Bereg vármegyében (43) és Ung vármegyében (16) volt a legtöbb kisdedóvó (lásd a 2. táblázatot), hasonlóképpen a Beregi és Ungi Óvónők szakosztálya volt a legnépesebb, ők tartották leggyakrabban összejöveteleiket, és érdekes témákat vitattak meg. Kutatómunkám során pontatlanságokat fedeztem fel a Bereg vármegyében levő óvodákkal kapcsolatos adatokban. A 2. táblázat adatai szerint Bereg vármegyében 1895-ben 43 óvoda működött, a Magyarországi Statisztikai Évkönyv szerint viszont számuk 63 volt, nyilvánvaló, hogy a statisztikai adatokba hiba csúszott a gyermekek létszámának összehasonlítása alapján (3025 gyermek), amely adat 43 kisdedóvó meglétét feltételezi. Hasonló következtetésre jutunk az 1893–1894. (37 óvoda) és az 1896–1897. (40 óvoda) statisztikai adatokkal kapcsolatban is.⁸

Az összejövetelek nyelve a magyar nyelv volt. Ezt az Északkelet-Magyarországi Óvónők Szakosztálya Etikai Kódexének 20. paragrafusában rögzítették.⁹ Am a kárpátaljai tagozatok (Máramaros, Bereg, Ung, Ugocsa vármegyében levők) gyűlésein a gyakorlati foglalkozásokat gyakran ruszin gyermekekkel folytatták, akik egyformán tudtak ruszin és magyar nyelven verset mondani, énekelni.

Az északkeleti pedagógusokat és óvónőket tömörítő egyesületeknek közgyűléseit két évente egyszer, mindig más-más helyszínen tartották meg. A közgyűlésre meghívták a népművelési és vallásügyi minisztérium, a királyi neveléstudományi felügyelet és a vallási intézmények képviselőit, a körzetben működő más egyesületek vezetőit. A Szakosztály állandó tagjainak jelenléte kötelező érvényű volt.

Az Északkelet-Magyarországi Óvónők Szakosztályának létrehozása nagy jelentőséggel bírt a régióbeli óvodai nevelés fejlesztése szempontjából. Az Egyesület tagjai részt vettek a gyermekintézmények elterjesztésében, segítették a népművelést és az óvónők szakképzettségének növelését, tanulmányozták a jogszabályokat. A Szakosztály tagjai tevékenyen részt vettek a Kisdednevelők Országos Egyesületének közgyűlésein, amelyeket évente Budapesten tartottak meg. Az 50–60 résztvevőből 4–5-en kárpátaljaiak voltak.

Az óvodák fejlődését illetően Északkelet-Magyarország nem maradt el az Osztrák–Magyar Monarchia egyéb vidékeitől.

⁸ *Magyar statisztikai évkönyv. IV.* 1897: 390–391.

⁹ Láng Mihály 1895: 10.

Kereszty Orsolya

A munkavállalás rekonstruált diskurzusai a feminista mozgalom hivatalos folyóiratában¹

A nők munkavállalásának dualizmus kori történetét több kutató széles szempontrendszerű kutatásokban feldolgozta már. A filozófiai és népesedési okok mellett az ebben a korszakban egyre inkább terjedő női munkavállalás is szerepet játszott a politikai és művelődési jogok kiszélesedésének háttérében. A 19. századi iparosodás és városiasodás sok nőt kényszerített arra, hogy fizetett munkát vállaljon.² A nők munkavállalásának és fizetett, háztartáson kívüli munkájának magyarországi jellemzői beleágyazódnak a nagyobb európai folyamatokba.³ Hasonlóságot mutatnak a sajtóban megjelent korabeli vélemények is.⁴

Az 1890–1914 közötti időszak tekinthető a gyáripar bővülésének, az ipari fejlődés leginkább intenzív szakaszának.⁵ A leánynevelés intézményesülésének, terjedésének, a nők egyetemi tanulmányainak köszönhetően a technikai fejlődés, az életkörülmények alakulása, a kivándorlások következtében a 19. század végére jelentős változás következett be a nők által betöltött fizetett munkalehetőségek esetében. A keresők számának és arányának növekedése leginkább a nőknek a gazdasági életben való nagyobb részvételével függött össze. A nők nagy része őstermelésben dolgozott vagy házicselédként, de a századforduló után egyre inkább nőtt az iparban dolgozó nők száma is.

Tanulmányomban azt vizsgálom, hogy milyen módon érveltek, mutatták be a nők megváltozott munkakörülményeit, a munkavállalás társadalmi, nemi szerepek szerint való differenciálódását a feminista mozgalom folyóiratában, *A Nő és a Társadalom*-ban. A korabeli nőmozgalmi törekvések bázisaként működő Feministák Egyesülete 1904-ben alakult, kiválva a Nőtisztviselek Országos Egyletéből, Schwimmer Róza és Glücklich Vilma vezetésével. Legfontosabb célként a nők választójogának kivívását fogalmazták meg, de hangsúlyos szerepet kapott a nők

1 A kutatás az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

2 A mezőgazdasági, háziipari, bedolgozói munka és a házi cselédség egyre inkább háttérbe szorult, és az iparban, kereskedelembe, a szállítás területén, valamint értelmiségi területeken végzett munka került előtérbe. Kéri 2008, 124–144.

3 Az európai helyzetről összefoglalóan lásd Kéri 2008, 125–128. A magyarországi jellemzőkről: Kéri 2008, 128–144.

4 Ennek egy megközelítését lásd: Kéri 2008, 134–140. Kéri Katalin kétféle véleményt különböztet meg. Az első csoportba olyan írások tartoznak, melyek korabeli véleményeket tartalmaznak, a másodikba rövid hírek és tudósítások, melyek magyar és/vagy a külföldi helyzetről, egyedi esetekről számolnak be.

5 A 19. században folyamatosan hanyatlott a textilipar, a házi cselédség száma apadt. A vegyipar, élelmiszeripar, nyomdai üzemek területén munkába állt nők száma pedig nőtt. Kéri 2008, 128–144.

gimnáziumi és egyetemi képzésének engedélyezéséért, majd kiterjesztéséért folyó küzdelemben, az anya- és csecsemővédelem, a nővédelem, a női munka elősegítése is. A Feministák Egyesülete vezetői hamar felismerték, hogy konkrét céljaik eléréséhez, valamint általánosabb és alapvetőbb tevékenységükhöz, a nők mozgósításához szükség van egy periodikára.⁶ A Nő és a Társadalom, a Feministák Egyesülete és a Nőtisztviselők Országos Egyesülete hivatalos havi lapjaként indult 1907-ben, és működött 1913-ig.

A munkát vállaló nők nagy része hajadon (özvegy vagy egyedülálló) volt, de férjhezmenetelük után – csakúgy mint a nők túlnyomó hányada – ők is nagy valószínűséggel eltartottak lettek.⁷ Egy német szerző cikkében azt hangsúlyozta, hogy ez nem vagy/vagy választás, mert „szellemi és vagyoni függetlenség, házasság és anyaság egészséges, józan embernél egyforma életszükséglet.”⁸ Az, hogy a nők nem kerestek egy-egy háztartásban, közvetlenül járul hozzá a nők gazdasági elnyomásához, gazdasági függőségéhez, mely – Charlotte Perkins Gilman *Women and Economics* című könyve alapján – minden probléma gyökerének számított.

„De mily módon ébreszthetjük fel az asszonyban ezt a tudatot? Ha a dolog nem lenne olyan nehéz és bonyolult, akkor nem tartott volna 30 évig, míg a nőmozgalom hivatalosan tudomást vett erről a problematikus ügyről.”⁹

Megoldásnak egyfelől az öntudatra ébresztést tartotta a szerző a központi háztartások létesítése mellett. Bérezés tekintetében elmondható, hogy a nők bére elmaradt a férfiaké mellett¹⁰ egyrészt a nemi megkülönböztetés, másrészt pedig a szakképesítés hiánya miatt.¹¹ Mind Európában, mind pedig Magyarországon a munkásnők egészségét védő, a kisgyermeknevelés nyugodt körülményeit biztosító anyavédelmi intézkedések és törvények lassan kerültek bevezetésre.¹²

A folyóiratban sok írás foglalkozott a nők munkájának kérdéskörével,¹³ melynek egy jelentős része a nőtisztviselők helyzetét elemezte.¹⁴ Már a folyóirat

6 Egy lap indításának tervét – könyvtár fenntartása, kulturális mozgalmakban való részvétel, előadások, társadalmi és természettudományok ismeretének terjesztése, szakmunkák kiadása, vidéken fiókegyletek fenntartása – már rögzítette a Feministák Egyesületének 1905. évi rendes közgyűlésén elfogadott alapszabály-módosítása is. MOL P999. 1. d. 1. t.

7 Ezt tárgyalta például Helene Stöcker: A házvezetés mint hivatás. NT 1907/8, 135–136.

8 Helene Stöcker: A házvezetés mint hivatás. NT 1907/8, 135.

9 Helene Stöcker: A házvezetés mint hivatás. NT 1907/8, 135.

10 Lásd Wilhelm Szidónia: Az állami díjnokok fizetésrendszere. NT 1908/6, 104. Kiemelte, hogy nem csak a bérezésben, de az előmenetelben is hátrányban vannak a nők. László Arthur: A telefonos kisasszony. NT 1912/4, 60–61.

11 Az alacsonyabb bérek csak a nők önfenntartására voltak elegendők, vagy a férfiak keresetének „kiegészítésre”.

12 Lásd részletesen: Kéri 2008, 140–144.

13 Beszámoltak egyéni álláskeresési gyakorlatról is. J. S.: Az álláskeresés örömei. NT, 1907/12, 196–197.

14 Ez köszönhető volt annak is, hogy A Nő és a Társadalom a Nőtisztviselők Országos Egyesületének is hivatalos lapja volt.

indulásának évében megfogalmazódott, hogy a tisztviselői pályákon egészségtelen körülmények között kell dolgozniuk a nőknek.¹⁵ Beszámoltak hazai és nemzetközi kongresszusokról, illetve a nőtisztviselők külön nőmozgalmáról.¹⁶ Willhelm Szidónia a nőtisztviselők vidéki állásokban történő alkalmazása mellett foglalt állást, elsősorban „Azért, mert egyéni fejlődésünket, másrészt egész karunk munkafeltételeit javíthatjuk vidéki állások elfogadásával.” A 15 éves korukban munkába álló lányokat sokan feleslegesen féltették, hiszen a vidéki munkavállalás a szerző szerint nagyban hozzájárult a látókör szélesedéséhez.¹⁷ Willhelm írása kapcsán Groszmann Janka szintén a vidéki munkavállalás mellett foglalt állást. 1908-ban úgy értékelte, hogy a Nőtisztviselők Országos Egyesülete egyre több vidéki várost vont be működésébe.¹⁸ A vidéki lét Groszmann szerint könnyebb megélhetést, egészségesebb viszonyokat, önállóságot, és szemléletmód változást jelentett a fiatal nők számára.¹⁹ A posta, távirda és távbeszélő női alkalmazottai kapcsán a rossz körülmények mellett²⁰ a szervezkedés hiányát²¹ említik meg.²² A szervezkedés hiányára, a nem megfelelő körülményekre, a nemi egyenlőtlenségre mutatott rá a tanítónők körében is Glücklich Vilma egy 1912-es írásában.²³ 1912-ben többször is napirenden volt a folyóirat hasábjain a tanítónők ügye, az állami tanítók fizetésének tervezete kapcsán. A tervezet szerint férfiak és nők ugyanazért a munkáért különböző bért fognak kapni, mindösszesen biológiai nemük alapján:

„Nem a múlt, nem a munka, nem a tehetség fizettetik meg, hanem a sexus; polgárait, hivatalnokait két nagy csoportra osztja szét az állam, és

15 Pogány Paula: A magánirodák helyiségei. NT., 1907/7, 117.

16 G. J.: Magántisztviselők és kereskedelmi alkalmazottak országos kongresszusa. NT., 1907/8, 133–134.

17 Willhelm Szidónia: Menjenek-e a nőtisztviselők vidéki állásokra? NT., 1907/11 185–186.

18 Groszmann Janka: Fővárosi nőtisztviselők vidéken. NT., 1908/3, 42–43.

19 Háztartáson kívüli, fizetett munkát leginkább egyedülálló nők (özvegyek, hajadonok) vállaltak. A lányok gyakran 15 éves koruk után munkába álltak.

20 Beszélő számok. NT., 1912/4, 58–59.

21 A Nőtisztviselők Országos Egyesülete fontosnak tartotta, hogy a vidéki fiókegyletekkel szoros kapcsolatot tartson. A programokról és hírekről rendszeresen beszámoltak a folyóirat hasábjain. Erre példa a Szombathelyi Nőtisztviselők Egylete, melynek egyik vezetőjével, Trombitás Erzsivel Schwimmer Róza rendszeresen váltott leveleket, melyekben Trombitás beszámolt a szombathelyi fejleményekről. Lásd például: Trombitás Erzsi Schwimmer Rózának Szombathely, 1910. január 12. NYPL RSP Mss Col 6398. 22. doboz.

22 Szenczy Margit: A posta, távirda és távbeszélő női alkalmazottai. NT., 1908/1, 5–7, 1908/2, 24–25. Később, egy törvényjavaslat kapcsán, mely a férjes nőktől megvonta volna a lakásbért, a Feministák Egyesülete és a Nőtisztviselők Országos Egyesületének közös, a sajtóban indított mozgalmaként és nagygyűléseként törölték a törvénytervezetből a kritizált paragrafust. Postatisztviselőnő: Siker. NT., 1912/7, 123–124.

23 Glücklich Vilma: Tanítónők ébredése. NT., 1912/5, 77–78. A tanítói szakma a leginkább elfogadott „női” szakmák közé tartozott biológiai érvelésen alapuló megközelítés kapcsán. E szerint a nők azért voltak alkalmasak a tanítónői pályára, mert biológiai adottságaikhoz ez állt a legközelebb. Később a tanítónők kérdésével foglalkozott az 1912/6-os szám címlapja is, illetve: A tanítónők sérelme. NT., 1912/6, 103–104.

így szól az egyikhez: te helyesen tetted, hogy férfinak születted; és így szól a másikhoz: téged megbüntettek, mert nőnek születted.”²⁴

A pályaválasztás, a nők munkavállalásának elősegítése, újabb területek megnyitása a nők előtt mindvégig fontos célja volt a Feministák Egyesületének. Gergely Janka a nőtisztviselői pályára készülő lányok pályaválasztását tekintette át, mutatott rá a hangsúlyos fejlesztési feladatokra, a szülők szerepére, és a képzési struktúra hiányosságaira.²⁵ Willhelm Szidónia a megtakarítás szükségességét emelte ki, melyhez azt javasolta, hogy mindenki lépjen be a Magántisztviselők Országos Nyugdíjgyejesületébe, melynek nők is lehetnek a tagjai.²⁶ A svájci helyzettel való összehasonlítás kapcsán mutattak rá, hogy a magyarországi nőtisztviselők nem ismerték fel, hogy helyzetük javításához szükségük volt a választójogra:

„Pedig az a tény, hogy az igazán demokratikus országokban – ahol a nők és a férfiak együtt alkotnak törvényeket – a nőtisztviselők és a női kereskedelmi alkalmazottak helyzete megfelelően változik, gondolkodóba ejtethetné a nő i magánalkalmazottakat. (...) A férfiak, amíg egyeduralomban bírják a hatalmat, nem törődnek a nő helyzetének javításával. Csak a nők maguk irányíthatják jobbra, ma oly nehéz sorsukat. A politikai választójog az a kulcs, amely megnyitja előttük a jobb jövőt.”²⁷

Az 1912-es év vívmányának értékelték – mind a koedukáció, mind pedig a jogi tudományok megnyitása szempontjából –, amikor is a vallás- és közoktatásügyi miniszter rendeletében engedélyezte, hogy:

„(...) a tizenhatodik életévüket betöltött és négy középiskolai osztály, vagy annak megfelelő, a nők kiképzésére szolgáló egyéb tanintézetek sikeres elvégzését igazoló nők a tudományegyetemek jogi és államtudományi karán, illetve a jogakadémiákon tartani szokott államszámvitel-tanfolyamokra rendkívüli hallgatókul a vallás- és közoktatási miniszternek esetről-esetre kikérendő előzetes engedélye alapján felvehetőek legyenek.”²⁸

24 Tanítónők ügye. NT., 1912/8, 139–141, Molnár Viktor a tanítónők ügyéről. NT., 1912*8, 141–142., Bíró Lajos: Tanító és tanítónő. NT., 1912/8, 142–144. Bíró Lajos cikke eredetileg az „Újság” című folyóiratban jelent meg, de kivételesen leközölte A Nő és a Társadalom is: „Bár lapunk kizárólag csak eredeti, máshol még nem közölt cikkeket tartalmaz, az illusztris írónak „Az Újság”-ban július 7-én megjelent ezt a cikkét kivételesen leközöljük.” Bíró Lajos: Tanító és tanítónő. NT., 1912/8, 142.

25 Gergely Janka: Pályaválasztás előtt. NT., 1909/6, 87–89. Gergely Janka kiemelte, hogy rengeteg olyan tanfolyam működött, mely nem megfelelően készítette fel a lányokat. A férfiak számára a képzés három éves, szemben a nők nyolc hónapos tanfolyamaival. A Nőtisztviselők Országos Egyesülete állt a harc élére, mely a férfiakéval egyenlő felkészítést akarta elérni a lányok számára is. A célok elérése hosszú folyamat, így addig a lányoknak azt tanácsolta, hogy látogassák a tanfolyamokat.

26 Willhelm Szidónia: A nőtisztviselő nő jövője. NT., 1911/5, 74–75.

27 Svájci női magánalkalmazottak veresége. NT., 1910/1, 9.

28 Gergely Janka: Nők az állami hivatalokban. NT., 1912/11, 200. Eddig is végeztek a nők (körülbelül 10–12 fő) számviteli tanfolyamokat.

A nőtisztviselők helyzete mellett az írások áttekintették az egyéb más területeken dolgozó nők helyzetét is.²⁹ A nők mezőgazdaságban végzett munkájának elemzése kapcsán amellelt foglalt állást Magyar Kázmér, aki ezt elsősorban a tanítónőképzés területén tartotta kivitelezhetőnek. Ahogy más területeken is, itt is megfigyelhető volt, hogy a magasabb és a tanultabb osztályoknak nagy szerepet szántak a kérdésben:

„A földműves elem asszonyait a mező- és kertgazdasági intenzív művelés gondolatára és praxisára rá kell terelni a parlag területeken. Ezt az iskola útján lehet és kell keresztülvinni. A feldolgozás és értékesítés nagy művelésének és óriási hasznának az intelligens osztályt kell megnyerni. Az iskola úgy oldhatja meg feladatát. Ha minden tanítónőképzésben a tanítónő jelöltek mező- és kertgazdasági alapos kiképezését biztosítjuk, mindenikben kiváló gyakorlati gazdaszöny veszi át a képzés és vezetés munkáját. A gyakorlatban levő tanítónőknek igen gyakorlatias praxist biztosítunk a termelés, feldolgozás és értékesítés összes vonatkozásaiban.”³⁰

A nők nem szerepeltek kellő számban az iparművészi pályákon sem, eltekintve a „női” pályáktól, mint például a csipkekészítés, műhímzés és műszövés.³¹ Ennek oka a nemi egyenlőtlenség a képzésben magában, hiszen az iskolákba járhattak a lányok, de a műhelyek már nem fogadták őket. A jó gyakorlatra példaként szolgált a bécsi iparművészeti iskola, amely rengeteg megfelelően képzett nőt bocsátott már ki. Szintén negatívumként jelent meg, hogy a technikai pályákon sem található elegendő számú nő,³² csakúgy mint az iparfelügyelet területén.³³ László Arthur – megcáfolva a természeti érvelést, mely szerint hiányzik a technikai érzék a nőkből – a technika területéről említ kiemelkedő, a nőkhöz köthető teljesítményeket.³⁴ Abból kiindulva, hogy a nők a gazdasági életben egyre inkább kezdenek meghatározó tényezővé válni, javasolta dr. Sebestyén József, hogy bírók is lehessenek nők. A legfontosabb érve az volt, hogy igazán csak nők érthetik meg a nők problémáit.³⁵ Az a tény, hogy akkoriban nők nem lehettek esküdtbírók, hatalmas fegyver volt a férfiak kezében. A pozíció birtoklásából

29 Kitértek az írások arra is, hogy mely területeken található kevés nő, és miért szükséges, hogy ezen elősegítsék a női munkavállalást. Dimfeld Janka például összegyűjtötte azon lehetséges pályákat, melyeken a nők boldogulhatnak. Dimfeld Janka: Pályamutató. NT., 1908/6, 109–110, 1908/7, 125–127, 1908, 141.

30 Magyar Kázmér: A nő szerepköre a mező- és kertgazdaság körén. NT., 1907/6, 100–102.

31 Lilly Baitz-Meran: Az iparművészet mint női hivatás. NT., 1908/5, 76–77.

32 László Arthur: Nők találmányi produktivitása. NT., 1910/12, 187–188.

33 Boross Lujza: Nők az iparfelügyeletben. NT., 1911/5, 73. A szerző Anglia, Németország és Franciaország példáit említi, ahol a munkásnő nagy száma miatt az iparfelügyeletben is célszerűnek látták alkalmazni a nőket.

34 László Arthur: A nők technikai érzékéről. NT., 1910/1, 9–10, László Arthur: Egy ismeretlen nagyságról. NT., 1911/8, 133–134.

35 Ugyanez az érvelés jelent meg a tanítónői és az orvosi szakma vitájában is.

adódott, hogy például a házasságokban is részrehajlóan ítéltettek.³⁶ 1913-ban beszámoltak az igazságügy területén eszközölt változtatásokról is. A nők az igazságügyi alkalmazásban is alárendelt pozícióban voltak. Első lépésként az igazságügy-miniszter tanfolyamot hirdetett bírósági kezelőtisztviselők számára, és vizsgát is szervezett, melyeken a részvételt a nőknek is engedte, akik nagyon jól szerepeltek a vizsgán.³⁷

Szenczy Margit, Hermanné Ludwig Blanka és Willhelm Szidónia is a szervezkedésben, az öntudatra ébredésben látta az egyenlő jogok kivívásának a kulcsát, elsősorban a munkaerőpiacon, a bérben megjelenő egyenlőtlenségek okán.³⁸ Szegvári Sándorné és gróf Teleki Sándorné Szikra a művészet területéről kiemelt példákkal szólalt fel a nők és a férfiak egyenlőségéért. Szegvári Sándorné mutatott rá az egyik legjellemzőbb érvelési módra, mely szerint a nőemancipációt ellenzők azt emelik ki, hogy eddig a művészet területén például kevés nő alkotott kiemelkedőt.³⁹ Szikra arra hívta fel a figyelmet, hogy a női művészeknek nem ugyanaz a megítélésük, mint a férfi művészeknek. Szikra kiemelte, hogy nem egyformaságot akarnak elérni a nők politikai jogaiért küzdők, hanem egyenlőséget. A nők művészeti alkotásainak és a női művészek társadalmi megítéléséről írt Ego, Dr. Rózsavölgyiné Fried Margit is. Szikrához hasonlóan mutat rá a nők – pusztán nemükből adódó – hátrányaira, arra, hogy külön kategóriák alapján ítélik meg a férfi és a női művészeket:

„Mert úgy-e, hogy a nő szellemi, művészi munkája úgyis csak dilettantizmus. A nő csak »feltűnést akar kelteni« vele. (...) Megmondom őszintén: nem rajongok a nemek szerint elosztott és bemutatott művészetért. Azonban belátom és épp ezzel a cikkel bizonyítanom, hogy az „urak” nem szívesen adják meg a »hölgyeknek« a velük való szereplés prestige-ét és ezzel szinte kényszerítik őket az ilyen külön kiállítások rendezésére. (...) A női munka számára külön kritikaforma és kritikahang létezik. (...) És mit

36 Dr. Sebestyén József: Törvénylátó nők. NT., 1907/12, 199–200. Ugyanerre a következtetésre jut Szegvári Sándorné is. Szegvári Sándorné: Férfiak jogszolgáltatása. NT., 1910/12, 188–189.

37 Sági János: Nők az igazságszolgáltatásban. NT., 1913/3, 48–49.

38 Szenczy Margit: A posta, távirda és távbeszélő női alkalmazottai. NT., 1908/1, 5–7, 1908/2. 24–25., Willhelm Szidónia: Az állami díjnokok fizetésrendszere. NT., 1908/6, 104., Hermanné Ludwig Blanka: Az értelmiség szervezése. NT., 1911/1, 8–9. Hermanné Ludwig Blanka szerint az értelmiséget kell szervezni, hogy az erkölcsi megújulást el lehessen érni.

39 Szegvári azt állítja, hogy a nők alkotóképessége szublimált anyaság, melyet elnyomtak a nőkben, ezért nem tudták kiteljesíteni magukat. Ennek a leküzdéséhez szükséges a politika. Szegvári Sándorné: A nő zsenialitása. NT., 1911/10, 164–165. A Szegvári által bemutatott érvelés tetten érhető a XX. századi nőtörténetírás szakaszaiban is. Lásd ehhez a „Gendermánia”: egy régi-új nézőpont a nevelés-, művelődés-, és andragógiatörténet-írásban című fejezetet. Szintén ehhez a témához lásd: László Arthur: Nők találmányi produktivitása. NT., 1910/12, 187–188.

ka számára külön kritikaforma és kritikahang létezik. (...) És mit szólnak az urak – már akiket illet –, ha én most a többi, önérzetes, dolgozó nő nevében is kijelentem, hogy miattunk az ördög viheti az egész udvariasságot, minden kiváltságosan szíves fogadtatást, melyhez nő-voltunk révén jutunk, hogy mi ebben megint csak a női munka lesajnálását látjuk. A női munkáét, amely diletantizmussá süllyed abban a percben, amikor az emberek szemében szerzőjének személye, nő-volta fontosabbnak látszik magánál a munkánál is. Nem kérünk, úgy-e, ebből az udvariasságból. (...) A szerző „bájos, üde arccskájának” semmi köze ahhoz, hogy a festménye, könyve, színdarabja rossz-e vagy jó. (...) Nem muszáj a villamosban a helyüket átadni, vannak köztünk olyanok, akiket sem fogadják, nem muszáj bennünket előre engedni az irodákban; nem „csókolom a kezét, de pompás színben van! kell nekünk, hanem őszinte, komoly szó. Nem udvariasság, hanem becsülés, nem gyöngédség, hanem kritika. (...) A méltányosság elvénél fogva ki kell jelentenem, hogy az én „írás műveimmel” eddig elég tisztességesen bántak el a kritikus urak, túrósrétes és mosolyok nélkül.”⁴⁰

A nők munkavállalását ellenzők egyik klasszikus érvére reagált és cáfolta meg egy német szerző a nőtisztviselők elemzése kapcsán.⁴¹ A németországi helyzet kapcsán egyértelműen kijelenthető, hogy a nők megjelenése a pályán nem vezetett a férfiak számának és bérének csökkenéséhez.

A munkás(nő)mozgalommal, a munkások érdekeivel kapcsolatos írások már csak számukat tekintve is külön tematikai egységet képeznek a folyóiratban.⁴² A 19–20. század fordulójára már kialakult egy munkásnőréteg, aki ipari-mezőgazdasági termelés területén dolgozott.⁴³ A cselédkérdés volt a korabeli feminista mozgalom egyik kiemelt problématerülete.⁴⁴ A nagyszámú cselédek számának egyik megoldására a központi háztartásokat gondolták. Köszönhetően Budapest akkori polgármestere progresszív gondolkodásának, a központi háztartások egyre inkább elkezdtek terjedni, mely folyamatot a világháború szakította meg.⁴⁵ 1909-ben számoltak be a folyóirat hasábjain a Magyarországi Nőegyesületek Szövetségének nyilvános tanácskozásáról a cselédkérdés ügyében, melynek során

40 Ego (Dr. Rózsavölgyiné Fried Margit): A női munka értékelése – nálunk. NT., 1912/5, 79–81.

41 Olga Schultze: Konkurens-e a nőtisztviselő férfikollégájának? NT., 1909/11, 188–189.

42 A munkásmozgalom történetéhez. Lásd Felkai 1980. A munkásnőmozgalom történetéhez: Aranyossi 1963., Zimmermann 1999, Kaba 2008.

43 A nők egyre inkább kezdtek megjelenni az értelmiségi és a kereskedelmi pályákon is. A dolgozó nők közé sorolandók azok is, akik segítség nélkül vezettek nagyobb háztartásokat. Külön réteget alkottak a házcselédek is. Aranyossi, 1963, 3–5.

44 Több szerző tárgyalta a cselédkérdés állami szabályozásának létjogosultságát és a cselédek alárendelt és gyakran megalázó életkörülményeit. Lásd például Márkus Dezső: Házi fegyelem gyakorlása. NT., 1907/5, 93–95, A cselédek megrendszabályozása. NT., 1908/1, 9–10.

45 Szapor 2004, 201.

konkrét javaslatokat fogalmaztak meg, többek között cselédképzés és cselédotthonok felállítását, életkörülményeik javítását. Glücklich Vilma felületesnek értékelte a kitűzött célokat, mert azok nem vettek tudomást a technika fejlődéséről, a megváltozott életkörülményekről.⁴⁶

Általánosságban elmondható, hogy a családok megélhetéséhez gyakran szükséges volt a nők és a gyermekek fizetésére is.⁴⁷ A nők munkavállalói helyzetére a hosszú, 10–16 órás munkaidő, a férfiaknál az alacsonyabb bér volt a jellemző a korszakban, mely ellen mindvégig különböző formákban igyekeztek küzdeni.⁴⁸ Mindezek mellett a gyerekeknek és a nőnek kellett a gyárakat, műhelyeket munka előtt vagy után kitakarítani.⁴⁹ Az egyre inkább növekvő munkásréteg számára problémát jelentett a lakások és lakásbérek nagyon magas ára, mely városokra és falvakra egyaránt jellemző volt.⁵⁰ A lakászsora egyik következménye a hajléktalanság volt, mely rétegben jelentős számban találhattunk nőket és gyerekeket. A munkásnők keresetéből – amellet, hogy az ugyanazért a munkáért kevesebb volt, mint a férfiaké – rengeteget vontak le a munkaadók mindenféle jogcímekek alatt.⁵¹ A rossz bérek, elbocsátástól való félelem, a munkanélküliség, a társadalmi segítség hiánya, a nyomor miatt komoly veszélyt jelentett a prostitúció.⁵²

Az iskolakötelezettség ellenére Magyarországon ebben az időszakban magas volt az analfabéták száma. A nőkre vonatkoztatva a 24 évesnél fiatalabb 4 millió nőből 1 600 000 tudott írni és olvasni.⁵³ Felnőttként – elsősorban a hosszú munkaidő, rossz állapotú háztartás, a gyakori terhesség miatt – már kevés alkalom adódott a nők számára, hogy az elmulasztottakat önképzés útján pótolni

46 Ankét a cselédkérdésről. NT., 1909/5, 67–68.

47 Aranyossi Magda részletesen tárgyalja, hogy az intézményrendszer nem segítette elő a nők munkavállalását. Gyári és üzemi étkezés nem létezett, napközi otthonok 1903-tól korlátozott számban, csak Budapesten működtek. Az egyetlen bölcsőde 1908-tól Kassán, a dohánygyári munkásnők részére üzemelt. Óvodák kis számban voltak, rossz higiéniai feltételekkel. Anya- és gyermekvédelem intézményesült formában nem létezett. Aranyossi 1963, 15. Az anyavédelemről, szülés előtti- és utáni időszakra vonatkozó állami szabályozásról lásd: Aranyossi 1963, 17–19.

48 A nők munkakörülményeiről a női munkáról lásd Máday Andor: A női munka. Budapest, Pallas Részvénytársaság nyomdaja, 1899.

49 Lásd részletesen: Aranyossi 1963, 5–14.

50 Ebben az időben Magyarországon gyakran pajtákban, pincékben is éltek az emberek.

51 Ehhez lásd részletesen: Aranyossi 1963, 5–14.

52 Ehhez hozzájárult az is, hogy a dolgozó férfiak nagy része rendkívül rossz anyagi helyzetben volt. Ezért a városi férfiak nem házasodtak 28–30 éves kor előtt. Magyarországon ebben az időben az újszülöttek 10%-a törvénytelen gyerekként jött a világra. Ezek a körülmények teremtették meg a szintén komoly veszélyforrást jelentő leánykereskedelmet is. Aranyossi 1963, 19.

53 Ennek első számú oka az volt, hogy – elsősorban családi körülmények, a távoli iskola, vagy munkavállalás miatt – nagyon sok gyerek nem járt iskolába. Ez jobban vonatkozott a lányokra, egy családnak döntenie kellett, hogy melyik gyereket küldje iskolába, inkább a lányokra otthon volt szükség, a háztartásban. Aranyossi 1963, 22–23.

tudja. Az 1880-as években sorra alakultak a városokban és a falvakban a munkásképző körök és az olvasókörök, könyvtárak, esti iskolák. A szakegyletekben, asztaltársaságokban, munkásképző körökben leginkább írni és olvasni tanították a felnőtt lakosságot, és olyan tárgyak tanítására törekedtek, amiket a közoktatás során kellett volna elsajátítani.⁵⁴ A munkások részvételével működtetett és alapított önképzőkörök mellett működtek minisztériumi szinten mintagazda tanfolyamok és háztartásvezetési tanfolyamok, valamint a polgári nőmozgalom által létrehozott közművelődési egyesületek is.⁵⁵ A gyakorlatban nem létezett hivatalosan szervezett továbbképzés a munkások számára, ez kizárólag önképzőkörök útján valósult meg. A férfiak gyűléseit látogató nőket gyakran társadalmi megvetés kísérte. A Szabadság elnevezésű budapesti munkásképző egyesületnek már 1897-ben voltak nőtagjai, de még 1902-ben is külön oktatták a nőket az írás-olvasásra, helyesírásra, fogalmazásra.⁵⁶ 1896 és 1903 között több munkásképző kör, asztaltársaság, vigalmi és műkedvelő társaság alakult, melyek fontos szerepet töltek be a felvilágosító és nevelőmunka szervezésében.⁵⁷

A munkásnőmozgalomban meghatározó esemény volt, amikor is Schwimmer Róza és Gárdos Mariska nőmunkásokkal együtt 1904-ben alapította meg – az addig Budapesti Nők Asztaltársasága néven működő – Magyarországi Munkásnő Egyesületet,⁵⁸ bár mind a két alapító már a hivatalos megalakulás előtt rendkívül aktív volt a kérdésben.⁵⁹ Az egyesület 1905-ben tartotta első értekezletét, melyre igen széles és változatos programpontokat fogalmaztak meg a választójog és a munkabérek rendezése mellett kitértek az anya- és csecsemővédelem

54 Az írás és olvasás után magyar és német helyesírást tanítottak, fogalmazást, számtant, nyelvtant, történelmet, földrajzot, mértant, rajzot, retorikát, szavalást, később gyorsírást is. Aranyossi 1963, 25–28.

55 Aranyossi szerint az 1900-as években létrejövő mintagazda tanfolyamok és háztartástani tanfolyamok nem voltak megfelelőek. A közművelődési egyesületek működése pedig rendszertelen volt, leginkább abban merült ki, hogy könyveket osztogattak az iskolás gyermekeknek. Aranyossi 1963, 25–28.

56 Gyakori jelenség volt, hogy a nők számára külön tanfolyamokat szerveztek. Aranyossi 1963, 25–28.

57 Lásd részletesen: Aranyossi 1963, 50–53.

58 Munkásnőmozgalom történetének főbb eseményeihez, és abban a szociáldemokrata párt szerepéhez lásd: Aranyossi 1963, 30–44. A Nőképzők Országos Egyesülete jelentős segítséget nyújtott a Magyarországi Munkásnő Egyesület megszervezésében. Aranyossi 1963, 50, Zimmermann 1999, 209, Kaba 2008. Aranyossi szerint ez bizonyíthatja, hogy megvolt a lehetősége egy egységes nőmozgalom megteremtésének.

59 Az alapítás körülményeire, Schwimmer Róza és Gárdos Mariska életrajzára vonatkozóan lásd részletesen: Zimmermann 1999, 196. Kéri Katalin mutat rá arra, hogy a századfordulón sem a munkásszerveződések, sem a női egyesületek nem tartották fontosnak a munkásnők védelmének megszervezését. Kéri 2008, 90. A Magyarországi Munkásnők Egyesületének megalapítása egy mérföldkő volt a munkásnők szervezésében, a közös tudat kialakításában. Zimmermann 1999, 208.

intézményessé tételének szükségességére, a nők analfabetizmusának visszaszorítására, és a munkásnők politikai megszervezésének szükségességére is. Gárdos Mariska megfogalmazásában „nagyjából és általánosan harcoltunk mindenért, ami ebbe a problémakörbe tartozott.”⁶⁰ Az egyesület megalakulása idején 14 nőegylet működött Budapesten. Az 1890 előtt létrejött egyesületek passzívan próbáltak segíteni a rászorulókon, míg a később létrejötték – reflektálva a megváltozott szerepekre és társadalmi helyzetre – a nők önellátásra való képességét igyekeztek megteremteni, melynek egyik legfontosabb eszközének a nőképzést és a nők munkához való jutását gondolták. A századfordulón a nőmozgalom szervezete és irányzatai jelentős mértékben differenciálódtak. A munkásnők elsősorban emberként és nem nőként vívták a harcot a politikai egyenjogúságért. Később, az egyesület hivatalos lapja, az 1905-ben alapított Nőmunkás többször és rendszeresen beszámolt a munkásnőmozgalom hazai és külföldi eseményeiről.⁶¹

Reflektáltak a folyóiratban a munkásosztály egyik legsürgetőbb problémájára, a lakásügyre is a publikáló szerzők,⁶² melyet központi háztartások szervezésével kívántak orvosolni.⁶³ A munkásosztályon belül is a nők voltak a leginkább elnyomott réteg, hiszen a kettős teher leginkább őket sújtotta. Schwimmer Róza ezen társadalmi réteg esetében is a Feministák Egyesülete legfontosabb feladatának a tudatébresztést tartotta:

„Az elkínzottak között is vannak kettős súly alatt nyögők: a munkásnők, akik a gazdasági jármon kívül a nemi igát is cipelik. Azt az igát, amely dupla fizikai munkát ró rájuk — a kenyérkereseten kívül a háztartásit —, és amely a jogtalanságból, tudatlanságból duplán mér nekik, mert osztályuknak is ők az alosztálya: a nők.”⁶⁴

A kettős teher problémájának egyik megoldásaként – a központi háztartások mellett – a munkásvendéglőket gondolta megoldásnak Schwimmer Róza. A munkásnők körében tapasztalt nagyarányú megbetegedések egyik oka ugyanis a nem megfelelő táplálkozási viszonyok voltak.

„Észszerűbb táplálkozást biztosít a munkásságnak és a munkásnőt megszabadítja a kettős megterheltetésnek attól a résztől, amely erejét mértékén felül veszi igénybe (...).”⁶⁵

60 Lásd: Kaba 2008, 8.

61 Kaba 2008.

62 Szabados Zádor arra mutatott rá, hogy a lakásarak tekintetében Budapest volt a világ egyik legdrágább városa. Szabados Zádor: A budapesti lakászsora és a házibojkottok. NT., 1910/11, 173–174.

63 Például Glücklich Vilma: Egyén és társadalom. NT., 1907/1, 2–5.

64 Schwimmer Róza: Május elseje és a munkásnők. NT., 1907/5, 76.

65 Schwimmer Róza: Munkásvendéglő. NT., 1909/3, 44.

A szervezés, öntudatra ébresztés elsődleges feladatával párhuzamosan,⁶⁶ a már manifesztálódott megoldásként megjelenő központi háztartások, a munkás-vendéglők mellett célként fogalmazták meg a túlnépesedés megakadályozását is.⁶⁷

A munkások helyzetét igyekeztek több szempontból megközelíteni a folyóiratban megjelent írások. Az első időszakban beszámoltak röviden a szövetkezeti szervezkedésről, az otthonmunka kérdéséről, az első német munkásnővédelmi konferenciáról, de a cselédkérdés aktuális helyzetéről is.⁶⁸ A jótékonyág, a karitatív módon való segítségnyújtást a problémamegoldás egyik útjának gondolták. A munkásosztályt sújtó lakáshelyzetre – a központi háztartások mellett – orvosságnak gondolták a munkásotthonokat is.⁶⁹

„A munkásotthon persze lakást nem nyújt, csak ideiglenes tartózkodást. Az előjárósági épület alsó földszíne szolgál ennek a célnak. Itt van a könyvtár, újságok. Csekély díjért kapnak tehát, mely mellől a rumot ki kellene irtani. Ez ellen az antialkoholista tagok már szót is emeltek. Itt csendben tölti a munkás az estéit, olvasva, szivarozva, társalogva. Vasárnap délutánján folynak az előadások, gyakran vetített képekkel. Még a munkásaszonyok is kevés részt kérnek ezekből, őket erre a házukon kívüli nemezebb szórakozási módra még nevelni kell.”⁷⁰

A szerző a nők művelődésének és társadalmi munkájának egy – társadalmilag is legitimizált – módját képzelte el a fiatal nők munkásotthonban töltött gyakorlata során. Azt javasolta, hogy a 18 éves lányokat – miután befejezték tanulmányaikat – kötelezzék közszolgálatra, melynek során bizonyíthatják, hogy nagykorúak.

Egy felmérést követően a temesvári dohánygyári munkásnők méltatlan és rendkívül rossz helyzetéről számolt be Freund Gyula.⁷¹ A megoldás kulcsát itt is leginkább a szervezésben látta a szerző, hiszen a szervezetlen és védtelen munkásoknak csak így lehetett esélye a rossz bánásmód ellen bármit is tenni. Ennek hátráltató oka leginkább a vezetőség azon határozata volt, mely megtiltotta a gyülekezést. Problémaként említette meg, hogy a munkásnők annyira védtelenek és

66 A témához lásd még: Freund Gyula: Dohánygyári munkásnők helyzete. NT., 1908/6, 93–97, Gémessy Aranka: A nép asszonya. NT., 1910/2, 24., Szabados Zádor: A budapesti lakásuzsora és a házibojkottok. NT., 1910/11, 173–174.

67 Reichenhaller Kálmán: A neomalthusianismus Angliában és Franciaországban. NT., 1909/11, 187–188.

68 Illés A.: Szövetkezeti szervezkedés. NT., 1907/5, 76–78., Ferenczi Imre: Az otthonmunka. NT., 1907/5, 80–81, 1907/6, 104–105, 1907/7, 118–119., A munkásnők érdekeit védő első német konferencia. NT., 1907/5, 81–83, Ankét a cselédkérdésről. NT., 1909/5, 67–68.

69 Vidéky Apolla: Szegénygyámság. NT., 1907/12, 193–195.

70 Vidéky Apolla: Szegénygyámság. NT., 1907/12, 193.

71 A dohánygyárhoz hasonlóan embertelen körülményekről számoltak be a temesvári gyufagyár kapcsán is. Kruppa Dezső és Freund Gyula: Élők a pokolban. NT., 1908/11, 179–180, 1908/12, 196–199.

tudatlanok, hogy azokban is, akik rajtuk akarnak segíteni, az ellenséget látják.⁷² Ugyanerre a következtetésre jut Schwimmer Róza is a nők gyáripari éjjeli munkájának eltiltása kapcsán:

„A munkásmozgalomnak már régen tévesnek felismert jelszava szerint a proletár nőnek nincsen szüksége nőmozgalomra, mert a proletárnőnek teljes mértékben megvan a munkára való joga. Az egyetemes – polgári és proletár nőmozgalomra fel nem osztható – feminizmus ezzel szemben arra utal, hogy a proletár nő munkára való jogát ugyanazok a társadalmi és jogi intézmények korlátozzák, amelyek a polgári osztály asszonyait akadályozzák munkájuk szabad érvényesítésében.”⁷³

A *Nő és a Társadalom* folyóirat írásainak elemzésén keresztül képet kaphatunk azokról a kérdésekről és problématerületekről, melyek kiemelt jelentőségűek voltak nem csak a feminista nőmozgalom, de a többi nőemancipációs mozgalom szempontjából is. Egy ilyen terület volt a nők megváltozott társadalmi nemi szerepeihez szorosan kapcsolódó, megváltozott munkavállalási módjait és szerepeit megvitató cikkek csoportja. A *Nő és a Társadalom* című folyóirat 1907-ben indult el, egy olyan reformmozgalom keretében és érdekében, mely összekapcsolódva a nemzetközi szinten zajló mozgalmakkal széleskörűen és eredményesen küzdött a nők jogaiért. Annak a felismerésnek az eredményeként született, mely kimondta, hogy a „nők” csak összefogással érhetnek el eredményt, és csakis akkor, ha öntudatra ébredésük megtörtént, vagyis tudatában vannak a megoldandó kérdéseknek.

Irodalomjegyzék

- Rosika Schwimmer Papers (1917–1989): Swarthmore College Peace Collection. Swarthmore, Egyesült Államok. Feminista Levéltár. Magyar Országos Levéltár P999. (a szövegben: MOL P999). *A Nő és a Társadalom* folyóirat (a szövegben NT)
- Aranyossi Margit: *Lázadó asszonyok. A magyar nőmunkásmozgalom története 1867–1919*. Budapest, Kossuth, 1963.
- Kaba, Eszter. „...nagyjából és általánosan harcoltunk mindenért” Munkásnőegylet a századforduló Magyarországon. *Múltunk* 2008 (2): 8–18.
- Kéri Katalin: *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon. 1867–1914*, Pécs, Pro Pannonia, 2008.
- Zimmermann, Susan. *How they became Feminists: The Origins of the Women's Movement in Central Europe at The Turn of the Century*. In *CEU History Department Yearbook 1997–1998*, szerk. Andor Eszter, Pető Andrea és Tóth István György, 195–236. Budapest, CEU University Press, 1999.

72 Freund Gyula: Dohánygyári munkásnők helyzete. NT., 1908/6, 93–97.

73 Schwimmer Róza: Az éjjeli munka kérdése. NT., 1911/3, 39–42.

Fodor László

Jerome Seymour Bruner

(sz. 1915)

Jerome Bruner a XX. század azon befolyásos amerikai pedagógiai szakértőinek sorába tartozik, akik a pszichológia területén végzett kutatásaikkal döntő hatást gyakoroltak az oktatás elméletének és gyakorlatának fejlődésére. Azon fontos feltárásai, amelyek az észlelés, a gyermeki tanulás, a fogalomalkotás, a nyelv, a megismerés, a gondolkodás (voltaképpen az alapvető kognitív funkciók) vagy az értelmi fejlődés fő kérdéseit érintették, napjainkig tartóan befolyásolták az oktatás-, tanulás- és tanterveméleti koncepciók evolúcióját, természetesen az iskolai pedagógiai folyamatok megújulását és korszerűsödését. Éppen ezért elég nehéz lenne pontosan eldönteni, hogy Bruner elsősorban pszichológusnak tekinthető-e vagy mindenekelőtt a pedagógiai szakma képviselőjét kell látni benne. Akárminek is tekintjük, a fontos azonban az, hogy az úgynevezett kulturális pszichológia elvi égisze alatt arra a lényegbeli tényre döbbsen rá, mely szerint a gyermek elméjében a környező világra vonatkozó tudás létrejötté voltaképpen egy kiépülési folyamatot testesít meg. Igencsak releváns az a gondolata is, hogy a konstruálás nem izoláltan, hanem mindig meghatározott szociális környezet feltételeinek közepette, és – ami talán a legfontosabb – mindig valamilyen sajátos kulturális kontextusban zajlik le. Mint szociális lény a gyermek éppen szociális élete révén, illetőleg a kultúra segítségével sajátítja el tapasztalatait, azok értelmezését, saját világának megalkotási módját. Bruner szerint a mentális mechanizmusok megfelelő működésének kialakulása csakis kulturális beágyazottság feltételei mellett lehetséges, mert hiszen nem létezhet jó iramú fejlődés megfelelő külső környezeti tényezők (család, szociális és kulturális milió, nevelés) által generált formatív és megerősítő hatások nélkül, még akkor sem, amikor azt jó minőségű belső erők is fenntartják. Ebben az orientációban nagy előny, hogy a gyermek eleve érzékeny és meglehetősen fogékony a kulturális tények, termékek vagy jelenségek iránt. Egyébként Bruner felfogásában – amint az látni fogjuk –, az egész oktatás a kultúra szerves része, a megismerés, az asszimiláció és a tudás jelenségeinek megértése pedig csakis a jellegzetes kulturális környezet szempontjából lehetséges. Jerome Bruner egész pályafutásában szem előtt tartotta, hogy az oktatás felfogása és értelmezése történeti korszakokként változik, illetve hogy az oktatásmélet és a konkrét pedagógiai gyakorlat is a mindenkori társadalmi viszonyok és a specifikus kulturális körülmények függvényében ciklikusan módosul.

Lengyel zsidó bevándorlók legkisebb (a sorban negyedik) gyermekeként Jerome Seymour Bruner New York-ban született 1915-ben. Pszichológiát tanult a durhami Duke egyetemen, ahová alig 17 évesen került be. Mesteri és doktori tanulmányait pedig (Gordon Allport /1897–1967/ irányításával) a hírneves cambridge-i Harvard egyetemen folytatta. Doktori fokozatát 1941-ben nyerte el a „A Psychological Analysis of International Radio Broadcasts of Belligerent Nations” (A háborúban résztvevő nemzetek rádióadásainak pszichológiai elemzése) című tézisével. Kezdetben szociálpszichológusként dolgozott a hadsereg kötelékeiben (amikor is a közvélemény és a propaganda kérdéseivel foglalkozott), majd (a II. világháború után) egyetemi oktatói karrierbe vágott (és már 1952-ben professzori rangot kapott) a Harvard egyetemen. Eleinte az észlelés, később pedig a tudás és gondolkodás problematikájában végzett esszenciális kutatásokat. Felfogásában az észlelés folyamatában, illetve az ingereknek a szenzoros receptorokra való hatásakor az egyén mindig egyfajta rákészültség jellegű állapotban van, amely döntő módon irányítani fogja az ingerek által hordozott információk szelektálását, csoportosítását és feldolgozását. Korai kutatásainak alapján arra a fontos következtetésre jut, hogy az ismeretek és az egész tudás egyéni aktív konstrukció terméke. Ilyen értelmezésben a legelőnyösebb a koncentrikusan vagy spirálisan elrendezett tanterv, hisz az teszi lehetővé, hogy a tanuló az újabb ismereteit mindig a régebbi alapokra építse rá. Kutatási eredményeit a „*A Study of Thinking*” című (sokak szerint az úgynevezett „kognitív forradalmat” elindító) munkájában adta közre 1956-ban, amit ma a kognitív tudományokat megalapozó egyik fontos munkának tartanak számon, és aminek alapján a szerzőt sokan a kognitív pszichológia atyjának neveznek. E munkájában társzerzői Jacqueline J. Goodnow (sz. 1924) és George A. Austin (sz. 1920) voltak. Brunert 1959-ben arra kérte fel a Nemzeti Tudományos Akadémia (National Academy of Science) neveléstudományi bizottsága, illetve a Nemzeti Tudományos Alapítvány (National Science Foundation), hogy egy 10 napos tudományos konferencia elnöki tisztjét vállalja el. A Woods Hole on Cape Cod-ban megrendezett konferencián (Bruner elnöklése alatt) 34 meghívott híres tudós, különböző szakterületekről érkező szakértő és pedagógus vett részt, akik az iskolai oktatás kérdéseit, mindenekelőtt a tudományos ismeretek tanításának, valamint az új tantervek kidolgozásának problémáit óhajtották megvitatni. A konferencia zárójelentését maga Bruner írta meg. E munka eredménye voltaképpen a „*The Process of Education*” című, 1960 kiadott könyvben konkretizálódott. A közel húsz nyelvre lefordított nagy sikerű, átfogó behatást gyakorló alkotásában Bruner az ismeretek struktúrájának fontosságára, a tanulási képesség témakörére, az intuitív és az analitikus gondolkodás kérdésére, a tanulás indítékaira, valamint a didaktikai eszközök problémájára tért ki.

Ismeretes, hogy a múlt század ötvenes-hatvanas éveitől kezdődően a pszichológia területén a szakértők szerint egy valóságos kognitív forradalom bontakozott ki, melynek egyik kiemelkedő korai képviselője éppen Bruner volt. Ekkor már egyetemi oktatóként dolgozott, kutatóként pedig mindenekelőtt a tudással, a gondolkodással, a tanulással, a nyelvvel és a beszéddel foglalkozott. Ebben a periódusban bontakozik ki az oktatás iránti érdeklődése is, aminek következménye két kiváló alkotásban öltött testet, és pedig a korábban már említett „The Process of Education” és a „Towards a Theory of Instruction” című könyvekben. E két, ma már klasszikusnak számító és kimagasló nemzetközi sikert aratott alkotásával Bruner egyrészt az oktatáskutatás új perspektíváit alapozta meg, másrészt pedig az iskolai oktatás gyakorlatát alapjaiban megújította.

A George Millerrel (sz. 1920) való együttműködés eredménye a „Center for Cognitive Studies” (Kognitív Tanulmányok Központja) megalapításában konkretizálódott a Harvard egyetemen 1960-ban. Itt vezetése alatt a pszichológiai kutatásoknak új, a behaviorista álláspontoktól gyökeresen eltérő irányokat szabtak meg, és alapvetően a gondolkodás, a beszéd és a nyelv témáiban szerveztek nagyszabású vizsgálatokat. Sajnos a Kognitív Tanulmányok Központját 1972-ben megszüntették, Bruner pedig Angliába utazott, és az Oxford egyetemen kísérleti pszichológiát tanított 1972 és 1979 között. Ugyanakkor kognitív-központú kutatásait is folytatta, ezennel többnyire a korai mentális fejlődés és fejlesztés izgalmas kérdéskörében. Visszatérve az Egyesült Államokba, közel két évig még a Harvard egyetemen dolgozott, majd 1981-től kezdődően egyrészt a „New School for Social Research” intézetében vállalt munkát, másrészt a „New York Institute for the Humanities” igazgatói funkcióját töltötte be. Előrehaladott életkorának ellenére Jerome Seymour Brunert jelenleg is a New York University „School of Law” tanára (www.psych.nyu.edu/bruner/) és kutatójaként lehet számon tartani (Research Professor of Psychology, illetve Senior Research Fellow beosztásban). Személyes – e sorok írásakor 96. évében járó – életének vonatkozásában itt csupán azt említjük meg, hogy háromszor kötött házasságot, és azokban két gyermeke született.

Bruner szakmai fejlődésének útját több nemzetközi hírnévnek örvendő pszichológus szaktekintély nézetrendszere számottevően befolyásolta (jóllehet egyes aspektusok tekintetében nem igazán értett egyet). Saját bevallása szerint pozitív hatással volt felfogásának alakulására például a svájci Piaget (1896–1980) fejlődésemélete, az orosz Vigotszkij (1896–1934) koncepciója (melynek a legközelebbi fejlődési zónára vonatkozó részét teljes mértékben elfogadta), vagy az amerikai Benjamin Bloom (1913–1999) munkássága.

A világhírű amerikai pedagógus tanuláselméletének magjellegű komponense a világ leképezésének, illetőleg az ismeretek megértésének és elsajátításának

három specifikus módozatára vonatkozik. Az elmélet kidolgozásában abból indult ki, hogy fejlődése során az emberi lény különbözőképpen ismerheti meg a környező világot, amennyiben igen eltérő struktúrákban változatos reprezentációkat képezhet. Bruner szerint a valóság reprezentációját részint cselekvésekben, részint képekben, részint pedig szimbólumokban lehet megalkotni. Azt feltételezte, hogy a gyermek- és ifjúkori értelmi fejlődés folyamatának három szukcesszíven (egymást láncszemszerűen követve) megjelenő, egymástól jellegzetességeikben elkülönülő, fokozatosan egymásra épülő, majd a felnőtt korban összeszövődő és egymásba integrálódó reprezentációs szakasza, illetve tanulási formája van, éspedig:

a) *az enaktív tanulási mód* (amely konkrét tárgyi cselekvéseken, illetve kézzel végzett aktív manipulációkon és műveleteken alapul),

b) *az ikonikus tanulási mód* (amely mindenekelőtt vizuális mentális képek, képzetek kialakításának alapján, a percepciók szerveződésének szabályai által irányítottan és a dolgok konkrét manipulációját már nem igényelve ölt testet) és

c) *a szimbolikus tanulási mód* (amely alapvetően konvencionális jelek, tömörítéseket és sűrítéseket lehetővé tevő elvont szimbólumok és eszmék, lényegében szavak, illetve a nyelv alapján zajlik le).

Ebben a didaktikai szempontból is releváns elképzelésben a gyermek legelőször konkrét cselekvései révén ismeri meg a tárgyakat és a jelenségeket. Ekkor intellektuális tevékenysége teljes mértékben a konkrét fizikális cselekvéseiben (aktusain, mozgásain, műveletein, manipulációin) alapul, következésképpen cselekedve tanul. Ezt követően alakul ki benne a képi (mentális) mintázat a tárgyakról, amelyet a későbbiekben akkor is fel tud idézni emlékezetéből, amikor a tárgyak már nincsenek jelen. Ebben a periódusban gondolkodásának alapanyaga a mentális kép (képzet), és nyilvánvalónak tűnik, hogy minél gazdagabb a mentális képzetek állománya, a gondolkodás annál sikeresebb. A fejlődés harmadik (illetve a felnőttre jellemző végső) szakaszában alakul ki a szimbolikus kód, amely a külvilág belső leképezésének minden korábbinál gazdagabb és kivételesen rugalmas lehetőségeit alapozza meg (és a kritikai elemzéseket, a megítélések vagy értékelések hátterét, ezek alapján pedig az önálló tanulást biztosítja). A szimbolikus leképezési módozat kialakulása, mindenekelőtt a nyelvi rendszer elsajátítása teszi lehetővé a gyermek számára, hogy elvont és komplex fogalmakkal operáljon (gondolkodjon), hogy eljusson a sajátosan emberi (formális, absztrakt, verbális) fogalmi gondolkodás szintjére. A Bruner-féle fejlődési szintek igencsak rugalmasak nemcsak annak tekintetében, hogy azokat nem igazán lehet pontos életkori határokhöz vagy szakaszokhoz kötni (mert hiszen a tudás különböző területein más és más időben zajlik le a fejlődési folyamat), hanem a megfelelő stratégiákkal történő fejlesztés vonatkozásában is (hiszen

kutatások révén bizonyosságot nyert, hogy ezek a tanulási módok aktiválhatók, kialakulási folyamatuk serkenthető). A gyermekek rendszerint különböző életkorokban jutnak el mind az első, mind a második, mind pedig a harmadik (a felnőtt értelmi működésére jellemző) szakasz szintjére. A környezeti és kulturális tényezők (nyilván a szervezett vagy szervezetlen nevelői hatások is) akadályozhatják, vagy ellenkezőleg, favorizálhatják és felgyorsíthatják az egyes szakaszokba való eljutás folyamatát. Noha az egyes szakaszok egy-egy körülhatárolt fejlődési periódus mentén dominánsak, a felnőtt egyén esetében koegzisztálnak és folyamatosan hozzáférhetőek. Számos didaktikai nehézség fakad azonban abból, hogy az iskolai oktatás szinte minden szintje ma alapvetően a szimbolikus kód használatán alapul. Bruner szerint éppen ezzel magyarázható, hogy olykor egyes tanulók miért nem tudnak lépést tartani a programok követelményeivel, hogy gyakran miért nem igazán sikeres az oktatás. Arról van ugyanis szó, hogy a tanulók értelmi (verbális-fogalmi) fejlődése egy vagy több műveltségi területen még nem járta teljes mértékben és elfogadható minőségben végig a leírt szakaszokat, még nem jutott el a konkrét cselekvésektől (a vizualitáson, a képi megjelenítéseken, illetve a képzeteken át és a nyelvi rendszer segítségével) az elvont fogalmakig, illetőleg az azokkal végezhető komplex műveletek lehetőségeihez.

A cselekvés-, képzet- és nyelvalapon leírt három szakasz vonatkozásában Bruner (1974, 38) egyfelől azt a (pedagógusi társadalmat és a tantervkészítőket teljesen megdöbbenítő) merész és optimista (de ugyanakkor legvehemensebben kontesztált és gyakorta helytelenül értelmezett) hipotézist fogalmazta meg, miszerint „*minden gyermeknek, bármely fejlődési szakaszban is legyen az, sikeresen meg lehet tanítani bármilyen tantárgyat, egy megfelelő intellektuális formában*”, azaz, ha a megtanítandó ismeretek struktúráját összhangba hozzuk azzal a módozattal, ahogyan a gyermek a környező világot pillanatnyilag szemléli. Másfelől pedig arra a didaktikai szempontból is kulcsfontosságú tényre következtetett, hogy az ismeretek oktatásában be kell tartani az enaktívtól a szimbolikusig kibontakozó progressziót, továbbá, hogy „a gyermek ama képességének fejlődése, amely alkalmassá teszi őt a környezet sokrétű aspektusainak figyelembevételére, és arra, hogy több eseménysort egyszerre kövessen, részben attól függ, hogy a gyermek milyen jellegű leképezés által rendezi maga körül a világot”. A gyermeki tanulás folyamatában három egymástól elkülönülő, de szinte azonos időben lejátszódó folyamatot különböztetett meg:

- egy új ismeret *elsajátítását*, amely felcseréli vagy kiegészíti a már korábbiól meglévő információkat;
- az ismeretek oly módú *feldolgozását vagy átalakítását*, amely újabb feladatok megoldásában fog szerepet játszani;

- annak *felmérését (ellenőrzését)*, hogy az ismeretek feldolgozásának és elrendezésének módja megfelel-e a kitűzött feladatok jellegének.

A tanulás vonatkozásában (akár a kognitív, akár a kulturális megközelítés síkján) Bruner sokat foglalkozott a tanulási motiváció kérdésével is, hisz úgy vélte, hogy e probléma elől nem lehet kitérni. Arra az eredeti és érdekes következtetésre jutott, mely szerint minden gyermekben megvan a tanulás azon belső motívuma, amely „az általa kiváltott tevékenységen kívül eső jutalomtól független”. Ily módon a tanulás jutalma és öröme (megerősítése) a tevékenység sikeres kivitelezésében, voltaképpen magában a tevékenységvégzésben rejlik. A tanulási indítékok sorából fontosságának alapján az amerikai szerző a tanulni akarást emelte ki. Ez végső soron olyan tényezőktől függ (kíváncsiság, kompetenciaigény, azonosulás, önfejlesztés és szociális kölcsönösség), amelyek alapvetően meghatározzák a megelégedés vagy az elégtétel élményét. „A tanulni akarás olyan belső motívum – írta konklúzióként Bruner (1974, 184) –, amelynek mind a forrása, mind a jutalma önmaga gyakorlásában van”.

Piaget felfogásától eltérően – aki köztudottan úgy vélte, hogy az ontogenezis mentén lejátszódó értelmi fejlődés folyamatát az általános törvények, illetve a belső pszichikus egyensúlyba kerülés tendenciái révén szinte teljes mértékben meg lehet magyarázni (és hogy a külső hatások vagy oktatási szituációk segítségével a szakaszok szerkezetében vagy azok belső logikán alapuló egymásutániségében nem lehet számottevő módosulásokat előidézni), Bruner azt gondolta, hogy az egyéni fejlődés tartalmának és gyorsaságának távlatában mindezekelőtt a társadalom kultúrájának van döntő szerepe. Ugyanakkor azt feltételezte, hogy az értelmi fejlődés menete szorosan összefügg nemcsak a nevelési tényezők jellegétől vagy az oktatási célok és módszerek milyenségétől, hanem a társadalom értékrendszerétől is. Látható, hogy Bruner kizárólag nemcsak a viselkedést és a mentális folyamatokat veszi figyelembe (ahogyan a behavioristák, illetőleg a kognitivisták tették), hanem számol annak a kulturális közegnek a releváns elemeivel és hatásaival is, amelyben a gyermek él. Az amerikai gondolkodó szerint a személyiség normális fejlődését elképzelni sem lehetne egy meghatározott szociális és kulturális környezet hiányában, adott nyelvi sajátosságok, hagyományok, értékek, életmódok vagy felfogások által behatárolt miliő nélkül. Meggyőződéssel vallotta, hogy az értelmi fejlődés elméletét szükséges mind a megismerés-, mind pedig az oktatásemlethez kapcsolni. Úgy tartotta, hogy az oktatásemlethez a megismerés- és tanuláselméletektől eltérően (melyek többnyire leíró jellegűek) részint előíró, részint pedig normatívnak kell lennie. Egyfelől a sikeres tanulás pontos és célravezető szabályait kell kimutatnia (mércét adva a „tanítás vagy a tanulás bármilyen speciális módjának elbírálásához vagy értékeléséhez”), másfelől pedig azokat a feladatokat és feltételeket kell megjelölnie,

amelyek révén a kitűzött célokat el lehet érni vagy a felállított kritériumokat ki lehet elégíteni. Mindezek függvényében az oktatáselméletnek legalább négy alapvető feladatát lehet kiemelni:

- az oktatáselméletnek ki kell mutatnia, hogy miként lehet a tanuló egyénbe beletáplálni a tanulás iránti fogékonyságot, a tanulás vágyát, a tanulni akarást, hogyan lehet a tanulásra irányuló rákészültséget vagy predispozíciót serkenteni;
- ugyanakkor meg kell határozni a tanulási anyagok (a megértést és az elsajátítást elősegítő) összeállításának, megszerkesztésének és elrendezésének módozatait, azaz a tananyagot mindig összhangba kell hozni azzal a móddal, amelyben az adott életkorú tanuló gyermek a környezet dolgait szemléli;
- pontosan meg kell állapítani a tanulási anyagok legcélravezetőbb bemutatási módozatait és a prezentációk sorrendjét (szekvenciáit) is (nyilván az előzetes ismeretek, az aktuális fejlődési stádium vagy a tanulási anyag természetének függvényében);
- végül le kell írni és meg kell határozni, hogy a tanítási-tanulási folyamatban milyen jellegű jutalmazások és büntetések alkalmazhatók, illetve azok használata milyen formában, milyen módozatokban történjen, végül milyen ütemezéssel és gyakorisággal.

Az iskolai oktatásszervezést tekintően az amerikai gondolkodó több olyan gondolatot fogalmazott meg, amelyekről napjainkban sem lehet eltekinteni. Abból a feltevésből indult ki, miszerint az oktatási folyamat vonatkozásában tulajdonképpen négy aspektusnak van kivételes jelentősége, éspedig a megtanítandó ismeretállomány struktúrájának, a tanuló tanulási képességének, illetve a tanulásra való készenlétének, az intuitív és az analitikus gondolkodásnak, valamint a tanulást kiváltó és fenntartó motivációnak. Ilyen kontextusban például úgy vélte, hogy az oktatás olyan tapasztalati helyzetek és környezeti kontextusok kialakítását feltételezi, amelyek a gyermek tanulni akarását és a tanulásra vonatkozó készenlétét erőteljesen ösztönzik. Ugyanakkor azt ajánlotta, hogy a tanulási anyag legyen spirális módon, azaz mennyiségében mindig bővülően, komplexitásában folyamatosan elmélyültebben és elvontságában pedig egyre magasabb szinten (de mindig a legfontosabb eszmék, a központi értékek vagy az alapelvek köré felzárkóztottan) strukturálva, hogy ily módon a tanuló tudja azt könnyen és ismételtelen megközelíteni, és mindig módjában álljon az előzetes ismeretekre történő ráépítés, valamint az ezáltal továbbhaladás. A tanítás pedig akképp legyen megtervezve, hogy az hathatósan támogassa a tanulóknak az önön tudásuk építésben való részvételét (annak az eszmének a szellemében, mely szerint a tudás és a megismerés tulajdonképpen nem egy termék, hanem

folyamat), az ismeretek extrapolációit, a transzferlehetőségeket, és nem utolsósorban serkentse a gyakorlati alkalmazásokhoz szükséges kognitív készségeket. Bruner szerint központi fontosságú a tantárgyak alapvető struktúrájának, illetve a kulcsjelentőségű fogalmaknak (illetőleg az azok közötti kapcsolatoknak) megtanítása, mert hiszen azáltal az oktatási folyamat számos problémája oldható meg. Így például a tanulók számára az anyag tisztább, pontosabb és átláthatóbb lesz, az emlékezetben való megőrzés fokozódni fog, a transzfer lehetősége pedig jelentősen meg fog erősödni, és ki fog bővülni.

Az oktató szerepét egyfajta gyámkodó és támogató, a tanulót a tanulási viselkedéseiben segítő személyként fogta fel, illetve a kultúrának a tanuló irányában történő átöröklődését előmozdító mediátor szakemberként. Úgy vélte, hogy nem lehet megfelelő fejlődéséről beszélni a támogató nevelői közreműködés nélkül, mert hiszen „az ember nem lehet az alkalmoszerű tanulás függvénye; az embert oktatni kell” (1974, 166). A tanári támogató magatartásban egyébként hét (egymással szoros kölcsönhatásban lévő) elemet különböztetett meg, éspedig:

- a tanulónak a tanulási feladatba való bevonása;
- a tanulási nehézségek számának és mértékének csökkentése;
- a célok elérésére vonatkozó tanulói irányulás, felkészültség és ráhangoltság fenntartása (hisz egy felkészületlen és közömbös szervezetben az ingerek nem váltanak ki megfelelő hatásokat);
- a meghatározó elemek, a fő eszmék vagy a központi fontosságú jellegek jelzése és hangsúlyozása;
- a sikertelenségek által okozott frusztrációk kezelése, a kudarcélmény és lemondás (demotiválódás) megelőzése;
- modellek bemutatása és bizonyítása;
- az elsajátítottak (specifikus, tehát azonos és nem specifikus, azaz eltérő területek vagy problémák irányába tartó) transzferének biztosítása.

Az iskolai oktatásszervezés vonatkozásában fontosnak tartjuk kitérni arra is, hogy a neves amerikai pedagógus az elsők között teoretizálta az iskolai pedagógiai folyamat vonatkozásában nagy érdeklődést kiváltó, eredményességéről ma már teljes bizonyosságot nyert, úgynevezett *felfedezéssel vagy felfedező tanulás (illetőleg a felfedeztető tanítás)* formáját is. Ennek a kognitív megközelítésre alapuló és a konstruktivizmus elméletéhez szorosan kapcsolódó oktatási módozatnak az esetében egyfelől célszerű szem előtt tartani, hogy a tanulónak probléma jellegű tanulási feladatokat kell adni, hogy ekképp azok mint gondolkodó (kérdéseket felvető, hipotéziseket felállító és elemző, alternatívák között válogató, következtetéseket és általánosításokat megállapító) lények vegyenek

részt a folyamatban, és hogy a megoldásokat ők maguk, korábbi ismereteik aktivizálását igénylő egyéni vizsgálódásaik, explorációs aktivitásuk és intellektuális erőfeszítéseik révén mintegy (újra)felfedezzék, másfelől pedig azt, hogy elmélyülten értsék meg és világosan lássák át a megtanulandó anyag belső struktúráját. Bruner kiinduló eszméje ebben az elméletében éppen az volt, hogy a tanulók jobban megértik, inkább emlékezetben tartják és sikeresebben alkalmazzák azokat a fogalmakat, amelyeket ők maguk vettek birtokba, mint azokat, amelyeket kész formában egyszerűen a tanártól átvettek. Az iskolai oktatás ebben az elgondolásban nem a klasszikus ismeretátnyújtás formájában, illetve a passzív meghallgatás és befogadás tényében nyilvánul meg, hanem alapvetően a tudás egyéni megalkotásában, mindig a vizsgálódások, manipulációk és reprezentációk ciklikusan ismétlődő sorozatának révén. A tanár feladata a felfedezettő oktatás (gyakran specifikus kellékeket, felszereléseket és kulcsfontosságú anyagokat igénylő) esetében részint abban áll, hogy a tanulókat ösztönözze, bátorítsa és a háttérből irányítsa a felfedezés útjának bejárásában, részint abban, hogy megfelelő tanulási környezetet biztosítson, részint pedig abban, hogy a megtanulandó ismereteket olyan formában jelenítse meg, amely közel áll a tanuló pillanatnyi leképezési, megértési és gondolkodási szintjéhez. A tanítás során a tanár itt nem annyira az ismereteknek a tanuló elméjébe való beiktatására törekszik, mint inkább az ismeretek megszerzéséhez szükséges módszerek és az egyéni hozzájárulás lehetőségeinek fejlesztésére. Ekképp a tanulás egy aktív folyamattá válik, melyben a tanuló új fogalmakat és eszméket épít ki előzetes tudása alapján, amennyiben az információkat szelektálja, szervezi, rendezi, összekapcsolja, kipróbálja, elveti vagy átalakítja. Ebben a „próba-szerencse” típusú elemeket is tartalmazó folyamatban Bruner még a hibavétést is szükségesnek tartja, hisz úgy véli, hogy a hibák vagy melléfogások révén a tanuló végső soron letisztítja az információkat, és így a jobb megértés birtokába jut. Mindehhez a két fél közötti aktív (ha a lehetőségek engedik kimondottan szókratészi) dialógus kibontakozására van szükség. A személyes felfedezésen alapuló oktatás mára már tagadhatatlanul bizonyította didaktikai előnyeit az „elmondva tanítás” formájával szemben. Az előnyök közül ezennel a következőket említjük meg: a tanulók feladatokba való aktív bekapcsolódása, a tanulási szituációk személyes jellege, a kíváncsiságra, illetve a megismerési érdeklődésre való alapozás, az alapvető és általános eszmék kihangsúlyozása, a megtanult ismeretek, alapelvek vagy készségek hatékonyabb transzferálódása, a kreativitás és problémamegoldó képességek fejlődése, az önállóság és felelősség ösztönződése.

Bruner (mint az ún. narratív megközelítésű kognitív pszichológiai felfogás képviselője is) az emberi gondolkodás két alapvető formáját különítette el. Az egyik paradigmaticusnak nevezett, amennyiben az mintegy felülről, mindig

kézzelfogható elméleti és racionalisztikus égisz által szabályozott, törvényekkel, szabályokkal, valamint absztrakt fogalmakkal operáló, és ekképp az igazság feltárásának alapvető és pontos eszközét testesíti meg. A másira mindenekelőtt a jelentéstulajdonítás jellemző és mintegy alulról irányított, szerepe pedig a különféle dolgok, események vagy történések értelmezésében nyilvánul meg, tehát magától értetődően narrativisztikus jellegű. Érdekes, hogy mindkét elsődleges gondolkodási forma a megismerési tapasztalatok szervezésére, illetve a valóság mentális megkonstruálására irányul, azonban egymástól mereven elkülönülő módon „A kettő – írja Bruner a „Valóságos elmék, lehetséges világok” című könyvében – (legyenek akár egymás kiegészítései) egymásra visszavezethetetlen. Ugyanis az első gondolkodási válfaj logikai, racionális, valamint tudományos irányultságú, és az általános okok vagy indokok kimutatásával és rögzítésével foglalkozik, a másik pedig alapvetően a narratív módozatra alapoz, és elsősorban az emberi cselekvésekkel és viselkedésekkel kapcsolatos (igaz vagy hamis) történeti leírásokhoz vagy egyfajta beszámolókhöz vezet. Az emberi elmében azonban a narratív valóság és a logikai rendszer, mint különböző jellegű mentális szintek az esetek nagytöbbségében összefonódnak.

Bruner több mint hét évtizedre kitekintő tevékenységének távlatában figyelemre méltó az is, hogy meglehetősen termékeny szakírói munkásságot fejtett ki. Elméleti elgondolásait és kutatási eredményeit számos kötetben és tanulmányban folyamatosan közreadta. Legtöbb alkotásával a pedagógusok élénk figyelmét is felkeltette, hisz szinte mindig érintette a nevelés és oktatás kérdéskörét. Bruner nagy jelentőségű munkái közül az alábbiakban a következőket említjük meg:

A Study of Thinking. Wiley, New York, 1956.

The Process of Education. Harvard University Press, Cambridge, 1960.

Toward a Theory of Instruction. Harvard University Press, Cambridge, 1966.

The relevance of education. W. W. Norton. Oxford, 1971.

Beyond the Information Given: Studies in the Psychology of Knowing. W. W. Norton, Oxford, 1973.

On Knowing: Essays for the Left Hand. Harvard University Press, Cambridge, 1979.

In Search of Mind: Essays in Autobiography. Harper and Row, New York, 1983.

Actual Minds, Possible Worlds. Harvard University Press, Cambridge, 1987.

Acts of Meaning. Harvard University Press, Cambridge, 1991.

The Culture of Education. Harvard University Press, Cambridge, 1996.

Minding the Law. Harvard University Press, Cambridge, 2000.

Making Stories: Law, Literature, Life. Harvard University Press, Cambridge, 2003.

A neves amerikai szerzőnek román nyelven két fontos könyve olvasható („*Procesul educației intelectuale*”. Editura Științifică, București, 1970 és „*Pentru o teorie a instruirii*”. EDP, București, 1970), magyarul pedig három („*Új utak az oktatás elméletéhez*”. Gondolat, Budapest, 1974, „*Az oktatás kultúrája*”. Gondolat, Budapest, 2004 és „*Valóságos elmék, lehetséges világok*”. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2005.

Összegzőképpen elmondhatjuk, hogy Jerome Bruner a XX. század egyik legismertebb, nagy jelentőségű nemzetközi befolyással rendelkező pszichológusa és pedagógusa. Megítélésünk szerint nem mindennapi tudományos érdeme elsősorban abban áll, hogy életművében többnyire olyan pszichológiai kutatási eredményeket találunk, amelyek kivételesen értékes (és ami a legfontosabb, hogy könnyen alkalmazható) pedagógiai következményeket generáltak. Az észlelésre, az általános megismerésre, a gyermekkori tanulási folyamatra, illetve a tanítás és oktatás kérdéskörére, a nyelvnek a gondolkodásban és az értelmi fejlődésben betöltött kiemelkedő szerepére vonatkozó elképzelései erőteljesen és innovatív módon máig tartóan mondhatni világszerte befolyásolták az oktatásról vallott felfogások átalakulását. Mint a (napjainkban oly széleskörűen felkarolt) konstruktivizmus és a kognitív megközelítés neves előfutára, mint a kulturális pszichológia elsőrendű képviselője és egy eredeti oktatáselmélet kidolgozója, végül pedig mint a felfedezési oktatás frontembere, Bruner mindenekelőtt az iskolai oktatási folyamat pszichológiai vonatkozásainak tisztázásához és jobb megértéséhez járult hozzá, és ezáltal nyilván az oktatási hatékonyság fejlesztéséhez.

Jerome Bruner munkásságára kitekintő fejtegetéseinket azzal a gondolattal záránk, hogy a pedagógusi pályát felkarolni és gyakorolni óhajtok számára az amerikai gondolkodó érdekesítő antropológiai elemzéseinek vagy bámulatos pszichológiai vizsgálatainak olvasása, kivételes kultúrfilozófiai eszmevuttatásainak vagy lenyűgöző oktatáselméleti értelmezéseinek, régebbi vagy újabb tudományos munkáinak tanulmányozása szerfelett ajánlatos.

Irodalomjegyzék

Albulescu, Ion (2009): *Doctrină fundamentală în științele educației*. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.

Bruner, Jerome (1970): *Procesul educației intelectuale*. Editura Științifică, București.

Bruner, Jerome (1970): *Pentru o teorie a instruirii*. EDP, București

Bruner, Jerome (1974): *Új utak az oktatás elméletéhez*?. Gondolat, Budapest.

- Bruner, Jerome (1975): A perceptuális készenlétről. In: Marton Magda (szerk.): *A tanulás szerepe az emberi észlelésben*. Gondolat, Budapest. 125–170.
- Bruner, Jerome (2004): *Az oktatás kultúrája*?. Gondolat, Budapest.
- Bruner, Jerome (2005): *Valóságos elmék, lehetséges világok*?. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Clabaugh, Gary K. (2010): *The Educational Theory of Jerome Bruner: an multi-dimensional analysis*.
(<http://www.scribd.com/doc/26645370/Jerome-Bruner-s-Theory-of-Education>).
- Flores, Nicole (é.n.): *Jerome Bruner's educational theory*. New Foundation Web site:
<http://www.newfoundations.com>.
- Gardner, H. (2001). *Fifty modern thinkers on education. From Piaget to the present*. London, Routledge.
- Kinnes Tormod (2002–2009): Jerome Bruner.
(<http://oaks.nvg.org/jerome-bruner.html>)
- Smith, M. K. (2002): *Jerome S. Bruner and the process of education*.
(<http://www.infed.org/thinkers/bruner.htm>).
- Sorensen, Bret (é.n.): Jerome Bruner and His Influence on Education.
(<http://www.foliolive.com/user/b/j/bjs33/theorist.pdf>)

Fodor László

Kiss Áron (1845–1908)

Kiss Áron, a magyar nevelésügy kiváló képviselője a néhai Szatmár vármegyei Porcsalmán született 1845. július 13-án. Gyermekkora nem igazán nevezhető boldognak, mert édesanyját korán, alig két éves korában elvesztette, apja pedig – egy meglehetősen zaklatott életű református lelkész – neveltetését a nagyszülőkre bízta. Gyermekkori fejlődése ekképp eléggé hányatott volt. Mindennek ellenére mind az alapfokú, mind pedig a gimnáziumi tanulmányai során mindig jó tanulási teljesítményekről tett tanúbizonyságot. Elemi és alsó fokú tanulmányait Szatmárnémetiben végezte. Gimnáziumi stúdiumokat a hírneves sárospataki Református Kollégiumban folytatott, és 1862-ben érettségizett le. Ennek utána rövid ideig jómódú családnál házi nevelőként, majd tanítóként működött, végül pedig segédlelkész lett édesapja mellett. Közben a sárospataki akadémián filozófiát, teológiát és jogot hallgatott, de ugyanakkor nevelés- és oktatástani előadásokra is járt. Ugyanakkor Szatmáron ügyvédi tanulmányokat is folytatott, és miután (bírói és ügyvédi) képességvizsgát tett, egy ideig gyakornokoskodott is. Érdeklődése ebben az időben azonban már egyre inkább a nevelés és oktatás kérdéseire irányult. Az 1870-es év fordulópontot jelentett életében, ugyanis a Nagykőrösi Református Tanítóképző (az ottani gimnáziumból kivált intézmény) igazgatójává nevezték ki. Állásának betöltésekor székfoglaló előadását a kor nagynevű német pedagógusáról, a német tanítók tanítójáról, tisztelt példaképéről – Adolf Diesterweg-ről (1790–1866) – tartotta. Itteni tevékenységének során többek között felújult az épület, kiszélesedett az önálló katedrával rendelkező tanári testületet, korszerűsítődött az egész tanulmányi rend, új tankönyvek jelentek meg, és létrejött egy gyakorlóiskola is. Egy évvel később, 1871-ben miniszteri támogatással Ausztriában, Németországban, Olaszországban és Svájcban tett tanulmányi utakat. Elsősorban az iskolai oktatásszervezés, a tanítóképzés és a népoktatás helyzetét tanulmányozta, és a sajátos szakirodalmat olvasta. Benyomásait, felgyülemlett tapasztalatait részletesen megírta és közreadta. Az 1874-es esztendőben bölcsészdoktori vizsgát tesz Kolozsváron neveléstörténeti témában. Ebben a vonatkozásban feltétlen meg kell említeni, hogy ő az első olyan magyar pedagógiai gondolkodó és szakíró, aki neveléstörténeti kutatások révén szerzi meg doktori címét. A külföldön összegyűjtött oktatásügyi tapasztalatai alapján szót emel egy központi pedagógiai könyvtár (nevelésirodalmi magyar könyvtár), később pedig egy Tanszermúzeum létesítésének érdekében. Ez 1877-ben létre is jön Országos Tanszermúzeum

elnevezés alatt, amely egy pedagógiai könyvtárat is magában foglalt. A Budapestben ma is működő Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum ennek az intézménynek a jogutódja. Írásaiban rendszerint a tanítóság és a tanítóképzés problematikáját, valamint az oktatásmódszertan és a neveléstörténet kérdéseit érintette. Egyébként közel kétszáz cikkben mutatta be (többnyire a Néptanítók Lapjában, amelynek két évtizeden át szerkesztője is volt) a kiváló régi pedagógiai értékeket, a jelentős magyar pedagógusokat, azok tevékenységét és alkotásait. Úgy vélte, hogy mind az oktatási gyakorlat, mind pedig a pedagógia számára a történeti megalapozottság egyszersmind nélkülözhetetlen. Azt lehet mondani, hogy Kiss Áron az első jelentős magyar neveléstörténeti szakírók egyik kimagasló alakja (többek között Szabó Mihály, Dölle Ödön, Erdődi János, Baló József, Molnár László, Lubrich Ágost és Fináczy Ernő mellett). Mindenképpen említésre méltó Kiss Áron tankönyvíró tevékenysége is, hisz hol egymaga, hol társszerzők segítségével mintegy 26, különböző tantárgyokhoz kapcsolódó tankönyvet, ugyanakkor módszertani útmutatót és tanítói kézikönyvet adott közre. Alig 30 évesen, 1875-től a budai állami tanítóképző, a hírneves Paedagogium pedagógia tanárává nevezik ki. Pedagógiai tevékenysége tulajdonképpen mostantól teljeseedik ki igazán. Itt két évtizedre kiterjedő tevékenysége után a szervezetileg már különvált polgári iskolai tanítóképző igazgatói teendőit látta el. Ezekben a minőségeiben egyebek között a tanítóképzési színvonal emelésének, a neveléstudomány fejlesztésének, a pedagógiai szakirodalom gazdagításának szükségességét folyamatosan hirdette. Egy 1883-ban megszervezett Országos Tanítógyűlésen Kiss Áron indítványt nyújtott be az ország területén fellelhető gyermekjátékok, táncok, dalok és mondókák összegyűjtésére, és azoknak a nevelés szolgálatába állítására. Ekkor teszi közzé híressé vált felhívását is: „Te gyűk a játékot közüggyé!“. A nagyszabású gyűjtésben több mint 200 néptanító vett részt az ország minden régiójából. Közreműködésük eredményeként hatalmas anyag halmozódott fel. Ezt Kiss Áron végül 1891-ben „Magyar gyermekjáték-gyűjtemény” címmel könyv formájában publikálta. A kötet elő- és utószavában bemutatta a magyar játéktörténet vázlatát, és lehetséges kritériumokat állapított meg a bemutatott nagy kiterjedésű anyagnak a nevelési folyamatban való hasznosításának viszonylatában. Nagy érdeme továbbá, hogy az 1891-ben alapított Magyar Pedagógiai Társaság (amelynek szervezésében úgyszintén aktívan részt vett) halaszthatatlan feladatának tekintette a pedagógiai irodalom könnyű hozzáférhetőségének kidolgozását, valamint a jelentős külföldi pedagógiai irodalom bemutatását, az oktatásra vonatkozó fejlemények és törekvések népszerűsítését. Kiss Áron fontos szakmai feladatának tartotta a tanítóképzőben dolgozó tanárok alapos és széles körű tudományos képzettségét,

amennyiben úgy vélte, hogy végső soron és a legnagyobb mértékben tőlük függ nemcsak az oktatás minősége, hanem az egész társadalom fejlődése is.

Fontosabb művei közül ezennel a következőket tartom megemlítendőnek:

- *A neveléstörténet kézikönyve különös tekintettel Magyarországra*. Pest, 1872.
- *Adalékok Magyarország nevelés- és oktatásügyi történetéhez*. Budapest, 1874.
- *Nevelés és oktatástan*. Budapest, 1876 (társszerző Öreg János).
- *A protestáns népiskolai vallástanítás módszertana tanítóképezdek számára*. Budapest, 1879.
- *Hazai történelem és alkotmánytan a népiskolák számára*. Budapest, 1880.
- *A magyar népiskolai tanítás története*. Budapest, 1881.
- *Vezérkönyv a népiskolák történelemtanításához, egyszersmind bevezetés a történelemtudományba*. Tanítók és tanítójelöltek számára. Budapest, 1882.
- *Magyar gyermekjáték-gyűjtemény*. Budapest, 1891.

A tanítóképzés területén gyakorlatilag élete végéig (1908-ig) végzett lelkes tevékenységével a „magyar tanítók tanítója” és a „magyar Diesterweg” kiüntető elnevezéseket érdemelte ki. Újító pedagógiai elveket valló, iskolafejlesztő, oktatásirányító, gyermekjátékgyűjtő és közösségszervező tevékenységének, valamint termékeny szakirodalmi munkásságának alapján azt lehet megállapítani, hogy Kiss Áronban ma a XIX. századi magyar oktatásügy és neveléstudomány kimagasló, eredeti és nagy hatású alakját lehet tisztelni.

Irodalomjegyzék

- Fehér Zoltán (1989): *A porcsalmai parókiától a budai Tanítóképző Intézetig*. In: Pedagógiai Műhely, 3. sz., 141–145.
- Jáki László (2008): *Kiss Áron a tankönyvíró*. Elektronikus Könyv és Nevelés. X. évf., 2. sz.
- Kelemen Elemér (2007): *A tanító a történelem sodrában*. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből. Iskolakultúra, Pécs, 74–81.
- Kriston Vízi József (2005): *Kiss Áron 1845–1908*. OPKM, Budapest. (Tudós tanárok – tanár tudósok)
- Müllerné Seres Ágota (1984): *Kiss Áron tankönyvírói munkássága*. Neveléstörténeti füzetek, 1. Szerk. Kelemen Elemér. OPKM, Budapest. 121–126.

Magyar gyermekjáték-gyűjtemény

Válogatás Dr. Kiss Áron könyvéből

I. Gyermekjátékok

Libás játék

A lányok közül tízen, húszan egy csomóba állnak. Ők lesznek a libák. Egy másik lány lesz a libapásztor, egy másik a gazdasszony, egy meg a farkas. A pásztor most kihajtja a libákat a gyepre, a farkas meg elbúvik a híd alá. Kis idő múlva a pásztor hazakiált a gazdasszonyhoz:

- Anyó, anyó!... ehetném.
- Jöjj haza!
- Nem merek.
- Mitől félsz?
- Füles farkas az erdőben.
- Hol van?
- Híd alatt, hód alatt, a nap háta megett.
- Mit csinál?
- Mosdik.
- Miben mosdik?
- Arany medencében.
- Mibe törülközik?
- Arany kis kendőbe.
- Hova önti a vizet?
- Zöld búza közé.
- Hova teszi a kis arany kendőt?
- Arany kis ládába.
- Hát az arany kis ládát?
- Csipkebokorba.

Erre a gazdasszony odakiált a libákhoz:

Bébé, lúdjaím, bébél!
Jöjjetek hazafelé!
Jöttök-e zabra?
Jöttök-e árpára?
Ha nem jöttök, jöjjetek
Apátok, anyátok kenyerire.

A pásztor is kergeti hazafelé a libákat, de a farkas kiugrik a híd alól, s egyet-kettőt elkap közülük. A pásztor újra téringeti a libákat, de a farkas újra elvisz egyet-kettőt, s lassanként elfogdossa mind.

Ekkor a gazdasszony meg a libapásztor a farkashoz mennek, s kérdik tőle:

– Nem látott egy sereg libát?

– De láttam, arra ment a tövises úton.

A gazdasszony és a pásztor elindulnak, de nemsokára visszatérnek, s mondják a farkasnak:

– Jaj, lelkem! Nem láttunk mi arra semmit. A lábunk meg telement tövis-sel, szedje csak ki!

De mikor a farkas ki akarja szedni, a kezére ütnek.

Később megint jön a gazdasszony meg a pásztor a farkashoz, s kérdik tőle:

– Nem látott erre egy sereg libát?

– De láttam, erre ment a deszkás úton.

Elmennek arra is, de nemsokára visszatérnek.

A Nap és a Hold

A gyermekek összegyűlnek, s közülük a két legügyesebb és legerősebb gyermek félrevonul, összebeszél, és az egyik a „Nap”, a másik a „Hold” nevet veszi fel. Ha ez megtörtént, zsebkendőjükből zászlót csinálnak, és azt magasra tartva a gyermekcsoport elé mennek.

– Ki megy a Naphoz? Ki megy a Holdhoz? – kérdezik egyszerre. (A gyermekeknek nem szabad tudni, hogy melyikük a Nap és melyikük a Hold, mert könnyen megeshetik, hogy az egyik népszerűbb, mint a társa, és a játszóközönség, ha tudná, hogy melyik milyen nevet visel, hozzá pártolna.)

– Akik a Naphoz mennek, vonuljanak balra, akik a Holdhoz mennek, vonuljanak jobbra!

Ha ez is megtörtént, akkor a két fiú kijelenti, hogy ők királyok, és pedig ellenfelek, a hozzájuk pártolt fiúk pedig katonák. Ez után lépésekkel kimérnek egymás között egy távolságot, legyen ez 16 lépés, majd a középpontban, mely 8–8 lépésre lesz a két tábortól, mindketten leszúrnák a zászlójukat, egyik jobbra, másik balra úgy, hogy a két zászló között a futó katonák kényelmesen elférjenek. A zászlóktól jobbra, 8 lépés távolságra az egyik király üti fel táborát, ezt egy nagyobb kővel jelzi, a középponttól balra pedig, szintén 8 lépésre az ellenfél üt táborát, ő is egy kővel jelzi a rezidenciáját.

A katonák a választott királyuk köré csoportosulnak, és most megkezdődik a tulajdonképpeni játék.

Az egyik király kijelöli a leggyorsabb gyermeket kengyelfutónak, aki híreket visz az ellenkirályhoz. A kengyelfutó elindul, és amikor a határt jelző zászlókhoz ér, méltóságosan meghajol, mintegy szabadságot kérve a határátlépéshez, ezzel

továbbindul, s a másik királyhoz érkezve másodszor is meghajtja magát. A király kezét nyújtja a kengyelfutónak, és kérdi:

– Mit üzent a királyod?

– Királyom őfelsége – mondja a küldött – három rétest küldd felségednek: az egyik húsos, a másik túros, a harmadik böjtös (vagy: az egyik kovászos, a másik kovásztalan, a harmadik íztelen; vagy: az egyik sós, a másik sótlan, a harmadik epés). Midőn ezeket elmondta, vissza akar futni a királyához, de ez a király utána indul, és ha sikerül őt a maga határán, a két zászlón innen elfogni, akkor fogollyá teszi, és szolgálatába fogadja.

Ezután a másik király küld követet a társához, és az szintén igyekszik a kengyelfutót fogollyá tenni.

A játék addig tart, míg az egyik királynak sikerül a másik katonáit mind elfogni. Mikor ez sikerült, akkor a katonáitól megfosztott király személyesen visz híreket az ellenfél táborába, majd dolga végeztével igyekszik vissza a székhelyére, miközben a győztes fél arra törekszik, hogy a királyt magát ejtse fogságba.

Ha ez is sikerült, akkor a győztes király katonáit egymással szemben két sorba állítja, hogy közöttük kényelmesen el lehessen menni, a bukott királynak pedig födetlen fővel háromszor kell átvonulnia a győztesek között. Ezek után a katonáira is sor kerül, egyikük kezébe adják a pálcát, amelyikre a kendőt kötötték, azt köteles magasra tartani, és előre indul, társai pedig födetlen fővel követik, így vonulnak keresztül a győztesek sorain.

Tyúkozás

A gyermekek derékon összefogódzva állnak, aki elöl áll, az az anya, egyikük velük szemben leguggol, és pálcával ás, ez a héja. Az anya kérdi:

– Mit ásol, héja?

– Gödröt – válaszol a héja.

– Minek a gödör?

– Tüzet rakni benne.

– Minek a tűz?

– Vizet forralni.

– Minek a víz?

– Tyúkot kopasztani.

– Kiéből?

– A kendéből.

– Ilyen a zúzája, ilyen a mája – mutatja a tyúk a karján –, mégsem eszel belőle.

– Héja vagyok, elkapom!

Anyja vagyok, nem adom!

A héja igyekszik egyet vagy többet elfogni. A többiek derekuknál összefogódzva jobbra-balra szaladnak, a héja utánuk, amíg valamennyit el nem fogja. Ezután párosával összefogódznak, egymásután állnak, az anya az első párban áll, a héja velük szemben. Kérdi az anya a héját:

– Hogy főzte apád a lencsét?

– Köpülte, kavarta, mégis fővetlen hagyta – feleli a héja.

Erre a hátulsó pár kétfelől a héja felé szalad, és igyekszik a héja előtt összefogódzni, s első párnak állni. Ha a szaladók közül a héja a harmadik párból sem tud valakit elfogni, akkor az összefogódzott párok keze alatt át kell bújni, miközben a párok ütik a hátát. Ha pedig a héja az első három párból elfog valakit, az lesz az ő párja, akivel sorba áll, az pedig, akinek a párját elfogták, héja lesz, s a játék újból kezdődik.

A kapós

Ezt a játékot háromnál többen, tetszés szerinti számban játsszák: van egy ütő, van egy adogató és a többi a kapó. Hogy ki legyen az ütő, és ki az adogató, azt a következőképpen döntenek el: két játékos egy botot egymásnak dob háromszor. Ahol a botot a harmadik dobásra elkapta, onnan kezdődik a mérés: a játékosok egymás után markolják át a botot onnan följebb és följebb, amíg a bot végére nem érnek, és akinek a keze legfelülre kerül, az lesz az ütő, akinek a legalsó, az az adogató.

Néha, ha vita támad, hogy az, aki nem tudta egész marokkal, csak két ujjával átfogni a botot, mi legyen, ütő-e vagy adogató, a következőképpen járnak el: kiválasztanak egy erősebb fiút, és az, ha a nyújtott karral a vállmagaságban tartott botot ki tudja a kis ujjával a kezéből lökni (a többi ujj csukva van), akkor nem érvényes a felső fogás, visszamegy legalulra, nem lesz ütő, csak adogató, és az utána következő az elsőség, az lesz az ütő.

Megállapítják, hogy 1, 2, esetleg 3 legyen a kapás, majd a kapók kimennek körülbelül olyan távolságra, amilyen távolságra az ütő ütni bír, és megkezdődik a játék: az adogató földobja a labdát az ütő elé olyan magasra, hogy az ütő jól tudja azt ütni, az pedig iparkodik a labdát minél távolabbra ütni. A kapók közül akinek sikerül – megállapodás szerint 1-szer, 2-szer vagy 3-szor – elkapnia a labdát, az bemegy adogatni, az adogatóból ütő lesz, a korábbi ütő pedig kimegy kapónak.

A lányok ütés helyett jobban szeretnek dobni. Itt nincs adogató, csak dobó van. Iparkodnak a labdát magasra és messze dobni, de úgy irányozzák, hogy ott essék le a labda, ahol senki sem áll, vagy ügyetlenebb kapók vannak, mindamellet a váltás így gyorsabb, mint az ütéssel.

II. Mondokák

Sípszókeltő

Kele-kele fűzfa,
Bödögei nyárfa,
Majd eljönnek a törökök,
Ringyet-rongyot összeszednek,
Azzal kereskednek.

Kele-kele fűzfa,
Sótörő bükkfa,
Egy kis leány sípot kír,
Adjunk neki, majd nem sír.

Lepkecsalogató

Szállj le, pille, kútkávéra,
Onnan meg a pap házára!

Szállj le, pille, pap házára,
Szegény ember szakállára!

Szállj le, pille, tejet adok,
Ha megiszod, majd még adok.

Eső

Ess, eső, ess, eső!
Búza bokrosodjék,
Zab szaporodjék,
Az én hajam olyan legyen,
Mint a csikó farka,
Még annál is hosszabb,
Mint a Duna hossza;
Még annál is hosszabb,
Mint a világ hossza.

Katica-bogár

Kis pettyeske, szállj el!
Jönnek a tatárok.
Sós kútba vetnek,
Onnan is kivesznek,
Kerék alá tesznek,
Ott meg összetörnek.

Naphívogató

1.

Nyisd ki, Isten, kis kapudat
Hadd lássam meg szép napodat
Süss föl, nap,
Fényes nap,
Kertek alatt a ludaim megfagynak.

2.

Süss ki, meleg,
Bújj be, hideg!
Ma szítálok,
Holnap sütök,
Majd egy darab
Lepényt küldök.

Málnási Ferenc

Magyar ünnepek

Verses kalendárium – 236 vers

*Összeállította és bevezette Pomogáts Béla
A Magyar nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága –
a XII. Anyanyelvi Konferencia alkalmából
Budapest, 2010*

Nyelvhaza

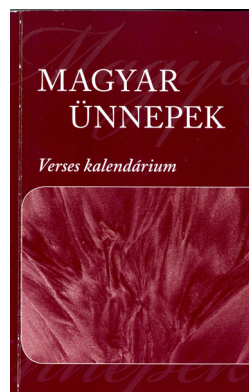
Százhárom vers a magyar nyelvről

*Összeállította Pomogáts Béla
A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága –
a XII. Anyanyelvi Konferencia alkalmából
Budapest, 2010*

Két kötet a XII. Anyanyelvi Konferencia alkalmából, benne költemények, lelkeket és szíveket megmozdító olvasmányok, élmény, segédeszköz ünnepeink, a nyelv ünnepe számára is. Benne magyar költészetünk kincsesládájából egy csokornyi, hogy megtaláljuk azokat a szellemi, lelki értékeket, amelyek tartalmasabbá teszik az ünnepeinket, s így tartalmasabbá tehetik a munkás köznapokat is – olvassuk a fülszövegben.

Midőn ünnepelünk, gondoljunk arra, tanácsolja az előszó, mit jelentett és mit jelent, milyen történelmi, vallási, kulturális örökség és hagyomány áll mögötte, mert minden ünnep jelkép, közösségi értelme és jelentősége van, kifejezi, megerősíti egy nemzeti vagy vallási közösség összetartozását. Szilágyi Domokos szavaival: „Az ünnep, amely *egyszer* lesz még a világon, s amely után ünnepvárás lesz még, ezerszer, milliószor...”

Ünnepeinket a kötet verscímei is jelzik: (a 236 versből szemelgetve): Arany János *Újévi köszöntése* után a vízkeresztet köszönti József Attila *Bethlehemi királyok* verse, majd a magyar kultúra napját Kölcsey Ferenc *Hymnus-a*, a negyvennyolcas forradalom és szabadságharc emléknapját Petőfi Sándor *Nemzeti dal-a*, Juhász Gyula *Március Idusára*, Erdélyi József *Március tizenötödikén c.* verse. Vörösmarty Mihály ünnepli a szabad sajtót, majd Jékely Zoltán *Virágvasárnap-ját*, Babits Mihály *Húsvét előtt*-je mellé Ady Endre *A szép húsvét* társul. A magyar költészet napját József Attila, Szabédi László, Kovács Vilmos azonos *Ars poetica* verse köszönti, Radnóti Miklós *Razglednicá*-ja a holokauszt borzalmaira emlékeztet, Nagy László *Tavaszi dal* és a *Májusfák* két versével a munka

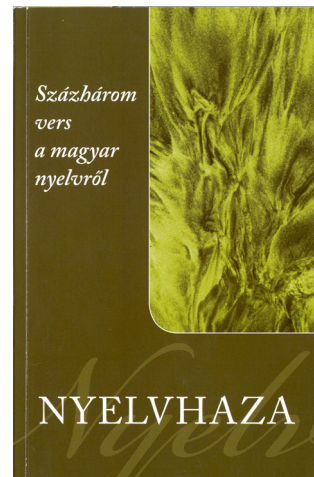


ünnepét idézi, az anyák napját pedig József Attila *Mama* c. versének örökszép sorai. Balassi Bálint *Borivóknak való* és Horváth Béla *Püünkösi könyörgés* öröme mellé máris ott van Ady Endre *A szétszóródás előtt* vészjósló, Trianonra utaló szövege, majd Reményik Sándor *Erdély magyarjaiboz* és *Eredj, ha tudsz* figyelmeztető szava, Áprily Lajos *Tetön* megbékélő hangja. Am újra egy szomorú ünnep, Nagy Imre és mártírtársai emléknapja, melyet Petri György *A 301-es parcelláról*, és Bella István *Arccal a földnek* c. verse idéz. (Égbekiáltó embertelenség, hogy a mártírokat hasra fektetve, arccal a földnek „temették el”...) Szent László királyunk kellene megbüntesse haló porukban is a bűnösöket: „Te kivagdalád az eretnekeket... Illyés Gyula *Hunyadi keze* kórusának olvasása után fohászkodás következik: *Ó kegyes Szűz Mária* és Tárkányi Béla *Boldogasszony anyánk* sorait idéző verse, majd Tűz Tamás *Szent István* királyunk előtt tiszteleghetünk, akit a költő „Áldott szigor, rendet hozó szelídség” sorral tisztel meg. Az augusztusi ünnepre egy augusztusi szomorú nap – Kisfaludy Károly, Vörösmarty Mihály, Illyés Gyula *Mohács* – emlékét idéző verseit olvashatjuk, majd két októberi gyásznapi, az aradi vértanúk – Illyés Gyula és Faludy György *Október 6* – szomorú ünnepét, az 1956-os forradalom- és szabadságharcra emlékezhetünk, amikor Tamási Lajos örvend a forradalomnak, de számonkérő hangon számol be, hogy *Piros a vér a pesti utcán*, és *A Parlamentnél* (Ágh István) „Földön-fektem iszonyú homorúja gyöpös a vér...” s „Vérvörös ország ma Magyarország... Fekete ruha ma Magyarország...” (Lászlóffy Aladár), s még karácsonykor is Márai Sándor könyörgő szavait idézhetjük: *Mennyből az angyal, menj sietve* „Az üszkös, fagyos Budapestre. Oda, ahol az orosz tankok / Között hallgatnak a harangok...” S közben még halottak napja (Kosztolányi Dezső verse), Szilágyi Domokos *Circumdederunt*, Kányádi Sándor *Halottak napja Bécsben*. Zelk Zoltán gyerekeknek szóló *Mikulás* verse egy kis derűt hoz a kötetbe, melyet Ady Endre *Karácsony* „Harang csendül, / Ének zendül, / Messze zsong a hálaének...” sorai megerősítenek, de ebbe is öröm vegyül Mécs László *Karácsony 1921* soraival: „...vér csurran a karácsonyfánkról, könny gömbölyül az új kalácson... te Bethlehembe hívó csillag!... Csurgasd kelyhed édességét a mérgezett szívű világra!...” Hogy Arany János *Év utolján* versével búcsúzzunk és Határ Győző Századvég kezdő sorait idézzük: „elmúlt hát ez is elvihartzott ez század / elnyütte háborúit elnyelte népeit...”

Örömnappal, gyászünnep – fogalmazta meg Pomogáts Béla, de csak örömnappal hív a *Nyelvhaza* kötet, amely a magyar nyelv mellett hittelt megszólaló, a hűséget vagy éppen aggodást kifejező, de a magyar nyelv sorsa iránti elkötelezettséget meghirdető költeményeket sorakoztat fel. A jelen magyarországi, erdélyi, felvidéki, délvidéki, kárpátaljai és nyugati költők szövegei szerepelnek benne, akik megfogadták s nekünk is továbbítják Füst Milán tanácsát: „Óh jól vigyázz, mert anyád nyelvét bízták rád a századok...”

Sylvester János *A magyar nípnek* szól, „...szól néked az itt magyarul. Minden nípnek az ü nyelvín...”, felel neki Dutka Ákos: „Szerelmes szó, te, szárnyaló szavunk... Magyar lelkünk hímes, drága szója. (*Magyar szavak siratója*). Cs. Szabó László *Álmatlan éj* c. versében magyar erdélyi falu- és városneveket sorakoztat – hogy megőrizze őket –, melyek hangzásuk mellett történelmi, kulturális töltéssel is megragadják az olvasót: „... Székelyzsombor Zetelaka Zágon Apáca... Nyárád- Marosmente Kalotaszeg...” Hasonlóan Jékely Zoltán *Zengő nevek*-et rögzít: „Hadrév, Sáromberke, Kalota-Szentkirály – didergő fészkek az erdélyi rengetegben! Neveteket ki mondhatná ki szebben, mint én az emlékezés áhítatában...” Csukás István is emlékezik az *Ima a bölcsőhely nevéért* soraiban: „Erdély fölött sötétedik, a csillag is késlekedik, gyűlj ki csillag sötét egen, fohászokodik Magyarigen”. Jobbágy Károly *Fuldokló anyanyelvem* cím alatt a határon túli magyar nyelvhez szól: „Szétszórt tagjaid kutatom / idegen nevű utakon, / idegen írások alatt / lesem szép hajlataidat.” Kányádi Sándor pedig feladatot tűz ki mindannyiunk elé: „Be kell hordanunk, hajtánunk mindent. / A szavakat is. Egyetlen szó, / egy tájszó se maradjon kint...” (*Nóé bárkájja elé*) Miért ez a sietség? „Mert leapad majd a víz. / És fölszárad majd a sár. / És akkor majd a megőrzött, / a meglévő szóból újra- / teremthetjük magát / az első búzaszemet / ha már igével élünk / tovább nem lehet.” Sulyok Vince is számba veszi *Anyanyelvem maradék szavait* „...örkődöm oly féltőn fölöttük..., Ügyelek is rájuk nappal-éjjel / s arra is, hogy másokéival ne nagyon keveredjenek, mert ezek a szavak az én anyanyelvem maradék szavai...” Ennek ellenkezőjére figyelmeztet Thinsz Géza a *Svédmagyaros* versében: „...és keveri-keveri. Svédmagyarul és magyarvédül.”

Bármelyik költeménybe olvasunk bele, igazolhatjuk a fülszöveg megfogalmazását „anyanyelvünk szeretetében fogant műveket találunk” . Olvassuk hát, adandó alkalmakkor szavaljuk e költeményeket, s Horváth Imrével ígérjük: „Nem kell előtted pirulnunk, anyám. Megőrizzük, mit ajkad ránk hagyott.”



Jakab Irma Tünde

A varázslatos arany metszés

A harmónia körülölel minket. Ott van bennünk, mellettünk, de nem vesszük észre. Ezen főleg akkor csodálkozunk el, miután valamilyen okból fel figyelünk rá, és elkezdjük kutatni. Felfedezzük, megértjük és az élmény hatására már más szemmel nézzük a világot.

Ezt a lenyűgöző érzést tapasztalták meg a marosvásárhelyi Bolyai Farkas Elméleti Líceum diákjai és tanárai *Az arany metszés* című többoldalú projekt kibontakozása folyamán.

Az Európai Unió által támogatott Comenius-program – *az egész életen át tartó tanulás* – keretében iskolánk diákjai a kecskeméti Bolyai János Gimnázium, a lengyelországi Stróza városbeli Publiczne Gimnazjum im. Jana Pawla II., a bolgár SOU Ivan Vazov iskola (Sopot városa) és a török Kayseriből a Fevzi Cakmak Lisesi iskola tanulóival közösen próbálták megfejteni az arany arány rejtelmét.

A kétéves munka során a különböző tudományterületek összekapcsolása mellett egy nehéznek gondolt tantárgyat, a matematikát igyekeztünk a diákokhoz közel hozni, rávilágítva számos szabály gyakorlati megvalósulására. A tematikai gondolkodásmód – tapasztalhattuk – nem egy távoli elmélet, hanem a mindennapi élet, a valóság számokkal és szabályokkal történő ábrázolása.

Témaválasztásunk sikeresnek bizonyult. Matematika, informatika, biológia, rajz és képzőművészet, ének-zene és nyelv szakos tanárok találkoztak egymással, megosztották tapasztalataikat, nyitottabbá váltak egymás tantárgyai iránt, esetenként gazdagodva a többiektől tanult módszerekkel.

A téma feldolgozása során elsődlegesen a projekt- és a kooperatív tanulás módszereit alkalmaztuk, ezáltal fejlesztve az élethosszig tartó tanulást segítő képességet, a kreativitást, lehetőséget nyújtva az alkalmazható tudás megszerzésére. A modern technológia használata az információáradatban való eligazodást segítette, az idegen nyelven történő kommunikáció pedig ízelítőt nyújtott a nemzetközi környezetben való beilleszkedéshez.



A partneriskolák diákjai az arany metszés sokszínű megjelenési formáit a tematikus diáktalálkozók alkalmával tanulmányozták, melyekre a saját iskoláikban megszerzett ismeretekkel felvértezve érkeztek, majd megosztották munkájuk gyümölcsét a többiekkel.

A találkozók nemcsak a szakmai ismeretek bővítését szolgálták, hanem alkalmat teremtettek egymás – azonos gyökérről fakadó, mégis egyedi – kulturális kincseinek felfedezésére is.

Az első találkozónak iskolánk, a Bolyai Farkas Elméleti Líceum adott otthont. Marosvásárhelyen a résztvevők a Fibonacci-számsor rejtjelmeinek megfejtésével foglalkoztak. Megszerkesztették az aranyháromszöget, fáradoztak a sík lefedésével, elcsodálóztak a fraktálok csodálatos tulajdonságain. Érdekes volt képet és szöveget az aranymetszés szabályát betartva szerkeszteni. Bár a munka komoly volt, jutott idő kirándulásra, városnézésre, ismerkedésre.



A megismert matematikai arányok és törvényszerűségek különféle megjelenési formáit a természetben a bolgár iskola vendégeiként vizsgálták a résztvevők. A diákok a növények felépítése és a Fibonacci-számok közötti kapcsolatot kutatták, s keresték a harmóniát az állatok, az emberi test méretarányaiban. A gyakorlati tevékenységek igazolták az aranymetszés jelenlétét a növények szíromzatában, az arányosságot az emberi testen.

A munkailéseket kirándulások fűszerezték, amelyeken a bolgár hegyek szépségében gyönyörködhetnek a küldöttségek tagjai, elgondolkodhattak a környezetszennyeződésen, bepillanthattak Bulgária kultúrtörténetébe, barátságokat köthettek.

Az első év elteltével Törökországban értékelő tanári találkozóra került sor. Itt a projekt előrehaladását, eredményeit, illetve a folytatás részleteit vitatták meg a partnerországok küldöttségei.

Nem mi vagyunk Európában, hanem Európa él bennünk és általunk – ez az érzés volt a meghatározó a soron következő, lengyelországi találkozón. Itt a diákok országuk és a világ művészeti alkotásaiban kutatták a tökéletes arány szabályát. A csapatok először a témával kapcsolatos otthoni kutatásaik eredményeit ismertették. A vásárhelyi Kultúrpalota, városháza, zsinagóga mellett Bráncuși, Luchian, Aman alkotásaiban fedezték fel diájkaink a tökéletes arány szabályát. A nemzetközi csoportmunka során a világ művészeti örökségében kutatták az aranymetszést,



felismerve, hogy a híres festők, építészek, szobrászok szinte kivétel nélkül alkalmazták ezt a szabályt.

A vendéglátók által szervezett közösségi játékok egymás kultúrájának mélyebb megismerését szolgálták. A találkozó végére pedig megvalósult a közös mű is: a résztvevő csapatok egy olyan várost építettek, amelynek minden épületében az aranymetszés szabálya érvényesült.

A munka mellett tematikus kirándulásokon ismerkedhettek Lengyelország csodáival, történelme fényes és szomorú korszakaival.

A közös munka zárópillanataira Kecskeméten került sor. Kodály városában a zene elbűvölő világát egy rendhagyó, különleges felfedezésekhez vezető megközelítésből kutatták a diákok. Az isteni arányt felismerhették Ockeghem, Bartók és Kodály műveiben, de a Red Hot Chili Peppers, a mai kor képviselőjének zenéjében is. A pentaton hangsor, a hegedű méretarányai szintén alávetik magukat a Fibonacci-sorozat szabályának.

A közös éneklés felemelő érzését kórusművek előadása közben tapasztalták meg a résztvevők, majd jókat szórakoztak a csapatok otthon előkészített előadásain és egyéb vetélkedőkön. Szép barátságok születtek vagy erősödtek meg a kirándulások alkalmával, melyeken a vendéglátó ország szépségeinek, kultúrájának megismerésére is adódott alkalom.

Mindannyian gazdagabban térünk haza: az aranymetszés harmóniát varázslott körénk, s az élmények révén az összetartozás érzete a közös Európa szellemét erősítette bennünk.



Immár tapasztalatból mondhatjuk, hogy az együttgondolkodás, a másság tiszteletében, a barátság jegyében közös munkával feltárt ismeret elősegíti az értékek megőrzését és teremtését, ember és természet, ország és világ, mindannyiunk harmóniáját.

Málnási Ferenc

Nyelv és kultúra a változó régióban

Hatszáz magyarságkutató a VII. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson

A **hungarológia** (magyarságtudomány) a magyar kultúra kutatásával, közvetítésével, oktatásával foglalkozó tudomány, összefogja a különböző tudományok (nyelv, irodalom, képzőművészet, zene, film, színház, néprajz, újabban a média stb.) magyarsággal foglalkozó területeit. A kifejezés 1922-ben született, Gragger Róbert javasolta az *Ungarische Jahrbücher* című folyóiratban. (Nem tévesztendő össze a hungaricum szóval, amely jellegzetes magyar termékek, dolgok, eljárások stb. gyűjtőneve).

A magyar nyelvre, kultúrára és társadalomra vonatkozó kutatásokat, oktatást szorgalmazza és támogatja a Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság, amely igyekszik közvetíteni a magyarországi és a külföldi fórumok között, a tagjai, de az érdeklődők számára is a magyarsággal kapcsolatos híreket, kutatási eredményeket, cikkeket, monográfiákat jelentet meg.

Kiemelkedő működési formája az ötévente megrendezésre kerülő Hungarológiai Kongresszus, melyet 1981-ben Budapesten, 1986-ban Bécsben, 1991-ben Szegeden, 1996-ban Rómában és Nápolyban, 2001-ben a finnországi Jyväskyläben, 2006-ban Debrecenben, és 2011. augusztus 22-e és 27-e között Kolozsváron (illetve egy napra Marosvásárhelyen) tartottak.

A kongresszus fővédnökei: Schmitt Pál, a Magyar Köztársaság Elnöke, Traian Băsescu Románia Elnöke, védnökei: Kelemen Hunor kulturális és örökségvédelmi miniszter, Románia, Réthelyi Miklós nemzeti erőforrás miniszter, Magyarország, Ionel Haiduc, a Román Akadémia elnöke, és Pálinkás József, a Magyar Tudományos Akadémia elnöke.

A szervező intézmények: Nemzetközi Hungarológiai Bizottság, Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Erdélyi Múzeum-Egyesület, Magyar Tudományos Akadémia Kolozsvári Bizottsága, Sapientia – Erdélyi Magyar Tudományegyetem.

Magyarul köszöntötte a Kongresszus résztvevőit és az érdeklődőket Tuomo Lahdelma, a magyarságtudományi társaság elnöke, aki hangsúlyozta, hogy mérföldkövet jelent ez a kongresszus, mivel olyan helyen szervezték meg, ahol sűrített módon van jelen a magyar múlt. Schmitt Pál elnök úr is beszédében Péntek János kolozsvári nyelvészprofesszort idézte: „Kolozsvár maga a sűrített Erdély”.

A kolozsváriak, magyarok és nem magyarok, de talán több erdélyi lakos, tömegesen vettek részt az augusztus 15-e és 21-e között rendezett Kolozsvári

Magyar Napokon, azon a rendezvénysorozaton, amelynek keretében 26 gyermekprogram (köztük a világon egyedülálló Szentegyházi Gyermek-filharmonia csodálatos koncertje), 16 kiállítás, 6 borkóstoló, 33 ifjúsági program, 30 filmvetítés, több mint tíz előadás, kézművesvásár, városnézés, séta a Házsongárdi temetőben, könyvtár- és levéltár-látogatás, sőt a Szent Mihály plébániatemplom tornyának és a kínált panorámának megtekintése stb. csak előrevetítette a szintén egy hétig tartó kongresszust, amelyen – Péntek János professzor szerint – sok fiatal erdélyi magyar kutató is tarthatott előadást, így valóságos nemzedékváltásnak lehettünk tanúi. Sipos Gábor EME-elnök szerint a fiatal kutatók mellesleg módon viszik tovább elődeink hagyományait, és eredményeik érdemesek a nemzetközi nyilvánosságra.

Az augusztus 22-én, a Kolozsvári Magyar Operában tartott ünnepélyes megnyitó és a plenáris előadások után megkezdődtek a szekciók programjai. A majdnem 600 kutató előadásának még a címét is nehéz lenne felsorolni, csupán a témakörök megemlékezésével jelzem a sokrétű, gazdag kínálatot, amelyet izléses füzetben bárki számára hozzáférhetővé tettek, válogathattunk a jobbnál jobb, az érdekesebbnél érdekesebb, de talán még egy szűk kört érintő előadások között is. Magyartanárként természetes, hogy a nyelvészeti és irodalmi előadások vonzottak, de ha időt tudtam volna szakítani, ha egyszerre több helyen is lehettem volna, akkor bizonyára meghallgattam volna több kutatói beszámolót.

1. *Filozófia*. Magyar századforduló. Magyar kantianizmus és felvilágosodás.
2. *Hungarológia*. A hungarológia magyarországi fő háttérintézménye, tartalma, nyelve, külföldi intézményei. A magyar kultúra tanítása.
3. *Irodalomtudomány*. A közép- és kora újkori lelkiség nyelvei. A regionalitás politikai argumentumai. A változás kultúrája. Klasszikus magyar és világirodalom. Kortárs magyar kisebbségi irodalmak. Magyar felvilágosodás.
4. *Művészettörténet – Kultúrák találkozóhelye – a sokarcú Erdély*.
5. *Néprajz*. A moldvai csángók kutatásának újabb eredményei. Alfabetizáció, íráshasználati hagyományok és habitusok. Bor, kultúra, társadalom, Kulturális örökség, társadalom és modernizáció a Székelyföldön. Népi vallásosság Erdélyben. Tárgyak és kontextusok.
6. *Nyelvészet*. A magyar nyelv változatai a Kárpát-medence külső régióiban.

Az *Erdélyi magyar szótörténeti tár* mint interdiszciplináris forrásanyag. Az írásbeli kifejezőképesség színvonala, tanulói teljesítmények. Az olvasás és szövegértés színvonala, tanulási technikák, tankönyvek. Név – egyén – közösség: változó névhasználat térben és időben. Nyelvjáráskutatás a Kárpát-medencében. Szociolingvisztika – régió és nyelvváltozatok. Tér és idő metszéspontjai a magyar nyelvben.

7. *Szociológia, politológia, demográfia.* Vallásszociológia – vallástudomány.

8. *Történelem.* A gazdasági nacionalizmus érvrendszerei. A „népszolgálat” fogalmának tartalma és változásai a magyar kisebbségi közösségek történetében. A politikai integráció gyakorlatai. Egyház és társadalom a XVI–XVIII. századi Erdélyben.

Emlékirat és történelem. Kárpátalja: változó paradigmák. Modernizáció Magyarországon a 19. században.

9. *Zene-, színház- és filmtudomány*

Külön szekcióban hangzottak el a doktorjelöltek előadásai, és Marosvásárhely is színhelye volt plenáris és szekcióelőadásnak. Kísérőprogramokra is sor került: fotókiállításra, könyvbemutatókra, kerekasztal-beszélgetésre, felolvasásokra, kolozsvári írókkal való találkozásra, a Házsongárdi temetőben megtett sétára, Kolozsvár környéki kirándulásra.

Az elhangzott előadások után kérdések, válaszok, vita, majd egy kis szünet – kávé, üdítő – után újra munka következett.

Ígéretet kaptunk, hogy az előadások szövege hozzáférhető lesz egy megszerkesztendő kötetben, a szervezők kérték, hogy az előadások írott változatát minél hamarabb juttassák el a *Programfüzet*ben megjelölt e-mail címre.

A *Programfüzet* általános tudnivalókat is kínált a vendégeknek, a közlekedéssel, a recepcióval kapcsolatos kérdéseket, az előadások helyszínének pontos címét, a szálláslehetőségeket – a füzet borítóján színes térképpel –, az internet- és számítógép-használat lehetőségeit, a kapcsolattartást, és – mivel nem csak szellemi táplálékkal él az ember –, a kolozsvári vendéglők részletes bemutatásával is segítséget kaptak a vendégek.

Köszönjük a szervezőknek ezt a tartalmas, szép hat napot – vizontlátásra 2016-ban a „kincses Kolozsvár” testvérvárosában – Péccset!