

## Nyári számunk előzetese

Nyári számunk témái között egyaránt megtalálhatók a „szórakoztató”, vakációhoz is illő tevékenységekről – meséről, népdalról – szóló írások, és a „kevésbé napfényes” – a fiatalok fogvatartottak nevelésével foglalkozó – tanulmányok. A fő téma azonban egy évfordulóval kapcsolatos: 150 éve, 1860-ban hunyt el a magyar tudomány kiemelkedő alakja, Bolyai János. A nagy tudósról szóló megemlékező írások az *Örökség* rovatunkban olvashatók, a szerzők – neves Bolyai-kutatók, tudománytörténettel is foglalkozó tanárok: Németh Judit, Toró Tibor, Weszely Tibor, Matekovits Mihály és Oláh-Gál Róbert – a július 20-án Csíkszeredában rendezett emlékülés előadói is egyben.

Térjünk vissza most a lap első rovatához, tegyünk egy sétát a *Műhely*-ben. Utunkhoz Demény Piroska *A mesetanítás lehetőségei az óvodában* című írásában találunk „hamubasült pogácsát”, és ugyanebben a tanulmányban találkozunk a ravaszdi rókával, a furfangos medvével, a boszorkánnyal és a betyárral is. A mese világból – kis kitérővel – egy *középkori várkerthé* vezet minket Várszeginé Gáncs Erzsébet *A népdaltanítás szerepe a tanítóképzésben* című írása. A nyomtatott, újkeletű szakszóval *papír alapú* Magiszterben az olvasó a népdaltanítás elméleti ismeretei mellett „csak” a dalok szövegét és a kottákat olvashatja, veheti kézbe, ám a lap vilgáhálón kisebb késéssel megjelenő (www.rmpsz.ro honlap Magiszter oldalán) elektronikus lapszámban, a szerző előadásában a szép magyar népdalokat meg is hallgathatjuk, és ez azért is fontos, mert a tanulmány a hallás utáni népdaltanítás módszerét tárgyalja: „*Ennek a daltanításnak az előnye két dologban rejlik, egyrészt, hogy mire elkezdene énekelni a gyerekek, szinte tudják a dalt, tehát már az első pillanatban törekedni tudnak az élményszerű előadásra, másrészt a daltanulás közben észrevétlenül ráirányíthatjuk a figyelmet a zene különböző elemeire, tehát elméleti ismereteik is gyarapodnak.*”

A jó pedagógusnak tehát jó (mese- és népdal-) előadónak is kell lennie, ha eredményesen szeretne oktatni, nevelni, és Fodor László *A pedagógusi hatékonyság pszichológiai és didaktikai tényezői* című tanulmányából arról is olvashatunk, hogy az eredményes, hatékony pedagógusi munka a tanítónak, tanárnak *milyen emberi vonásaival és milyen szakemberi kvalitásaival függ össze.*

Pintye Réka és munkatársai, Szabó Réka, Fülöp Tímea és Kovács Réka Rozália mesterséges élettérben próbálták meg a fiatalok önismeretének és kommunikációjának fejlesztését. A szerzők a marosvásárhelyi börtön fiatalok fogvatartottaival foglalkoztak önkéntes munkaként, tanulmányukban a csoportban résztvevő fiatalok sajátosságairól, speciális élethelyzetükről, illetve a tevékenységek alapjául szolgáló játékokról, gyakorlatokról számoltak be.

Bartolf Hedwig *A webquest-módszer* című írásában „egy új módszert javasol, mely azon a fögondolaton alapszik, hogy a tanulók saját erőfeszítésük árán bővítsék ismereteiket. Ez a módszer tulajdonképpen megegyezik az ismereteknek az interneten való keresésével, de ugyanakkor szorgalmazza az együttműködés általi tanulást is.”

Ki valójában a tanár? Egy szerep? Egy maszk? Ember? Szaktekintély? Nevelő? Köztisztviselő? Külön-külön valamelyik, vagy egyszerre valamennyi? Ilyen és ehhez hasonló kérdésekre keresi a választ Albert-Lőrincz Márton a *Nézőpont* rovatban, *Szerepek és maszkok, avagy a posztmodern pedagógia színváltása* című, igen érdekes írásában, melynek végén ott a megnyugtató következtetés is: „...megfér egymás mellett, de egymással nélkülözhetetlen egységben az alkotó szülő, a kreatív tanár és a nonkonformista tanuló, mióta szülő a szülő, tanuló a tanuló és tanár a tanár. Sajátságos, egymásra utalt szerepek, a maguk helyén. Csak együtt lehet az iskola értékfordozó szerepét visszaállítani, az egyén és az egész közösség javára.”

A szerepekről és a szereplőkről olvashatunk kissé más szemszögből, és az oktatás egy másik területe kapcsán Nanszákné dr. Cserfalvi Iлона *Társadalmi helyzet – esélyegyenlőtlenség – integráció* c. tanulmányában, melyet a szerző a családi, társadalmi hátrányokkal iskolába kerülő gyermekek helyzetének egyfajta látteleként, gyorsfényképeként értékel, és melyben így összegez: „A gyermekek helyzete, iskolaútja erősen függ az adott közoktatási intézmény stabilitásától, nyitottságától, légkörétől, az ott dolgozó pedagógusok és a pedagógus munkát segítők elhivatottságától, szakmai tudásától.”

A Könyvespolc rovatban elsőként a korabeli kolozsvári Református Leánygimnázium, illetve a szellemi örökséget átvevő Apáczai Csere János Elméleti Líceum történetét, jelenét bemutató, *Az alma mater visszaköszön* című kötetről olvashatunk, mely „szűk metszete kíván lenni a szellemiekkel, érzékenységgel telített kis közösségnek ..., amelynek alakulása párhuzamba állítható erdélyi magyarságunk történetének elmúlt 90 évével”, majd egy Bécsből érkezett értékelést találunk, melyet Lengyel Ferenc készített Toró Jolán és Tanczos Ibolya *A beszédfejlesztés tanítói kézikönyve* című munkájáról, az Események rovatban pedig két neveléstudományi konferencia mellett a szórványban élő diákszínjátások XI. találkozójáról olvashatunk érdekes tudósítást.

Nyári számunkat meghívóval zárjuk: a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége minden érdeklődőt szeretettel vár a Bolyai Nyári Akadémia keretében július 20-án, Csíkszeredában megrendezésre kerülő Bolyai János-émlékünnepre, melynek programját lapunkban is közöljük.

Kellemesen és hasznosan töltött nyári vakációt kíván a lap olvasóinak

Székely Győző  
főszerkesztő

## Demény Piroska

### A mesetanítás lehetőségei az óvodában

Tanulmányomban azt vizsgálom: milyen helyet foglal el a meseolvasás óvodásaink tevékenységeiben? Választásom azért esett erre a korosztályra, mert több évtizede módszertanosként alkalmam volt közelről megfigyelni az óvodás és kisiskolás gyermek tevékenységét. Azt tapasztalom, hogy a modern technikai eszközök, a számítógép, a televízió egyre nagyobb teret töltenek be a gyermekek életében az olvasás, játszás és más szabadidős tevékenységek rovására. Tapasztalatom az, hogy bár a legősbibbi idők óta a mese nagyon fontos szerepet töltött be a gyerekek életében, modern huszonegyedik századunkban a mesélés, a meseolvasás kihalni látszik kezdetben a szülők, később a gyermekek mindennapjaiból. Gyermkeink a kötelező tananyagon kívül ritkán olvasnak meséket kedvtelésből, az olvasás indítéka legtöbbször a tanítói vagy a szülői kényszer.

Dolgozatomban rávilágítok arra a tényre, miszerint az óvodai komplex tevékenységek hozzájárulnak ahhoz, hogy gyermekeink megkedveljék a mesét. Ezek az alkalmak lehetőséget kínálnak a mesélés mellett népi gyermekjátékok megismerésére, barkácsolásra, barangolásra, festésre, kötetlenebb beszélgetésekre, egymás megismerésére és elfogadására.

A mese, mint minden műalkotás sokrétű, gazdag, mély értelmű. Jelentései alapos vizsgálódással is csak lassanként, fokozatosan tárulnak fel. A mesék elvárásznak, úgy kínálnak megoldásokat, hogy azok kimondatlanok maradnak. A fantázián múlik, hogy a mese tartalmait a befogadó hogyan vonatkoztatja magára. Így válhatnak a mesék a gyerekek szabadságát megtartva a megismerésben és tájékozódásban életsegítségé. A mesék a helyzeteket leegyszerűsítik, alakjaik világosan megrajzoltak. Típusokat alkotnak, polarizálnak: a személyek vagy jók, vagy gonoszak, olyan egyértelműséggel, ahogy a valóságban nem fordul elő, bár ez a gyerekek számára még nem felismerhető és átlátható.

A gyermek a mese hallgatásakor készen kapott, szép szöveget hall. A nyelvi hűséggel elmondott mese alkalmával nyelvi ajándékosztogatás folyik. Sűrítve benne van mindaz, ami az élő beszédből tartalmilag és formailag a leghatásosabb. Ritmusuk a magyar észjárás tagolását, dallamuk a magyar beszéd természetes hanglejtését követi. Díszesek, de nem bőbeszédűek. A gyermekek többnyire ragaszkodnak is a már hallott találó, szép kifejezésekhez. Nem szeretik, ha ismétléskor lerövidítjük a szöveget. A plasztikus nyelv miatt megtapadnak bennük a verssorok, különböző mesei szereplőkhöz, helyzetekhez illő beszédfordulatok. Általában nem maradnak meg a passzív szókincsben, hanem különböző tevékenységek során segítenek felidézni az emlékképeket, a hangulatot, és

gördülékenyebbé teszik a játékot, beszélgetést. A versek, mesék szövege egy magasabb nyelvi minőséget képvisel az egyszerű beszédhelyzetek mellett. Erős önkéntelen figyelmet váltanak ki. Ezt a beszédfajtát sem kell tanítani, hanem gazdagon kell feltálni. A nyelvi ajándékosárból mindenki annyit vesz, amennyit pillanatnyilag be tud fogadni. A költészet, melynek része a mese is, jó-tékony hatását csak az élményen keresztül fejtheti ki. A népmeséink a magyar nép lelkével és beszédével, századokon át csiszolt művészetével szólnak a gyermekhez. Irodalmi-nyelvi nevelői értékük a darab megbonthatatlanóságában rejlik.<sup>1</sup> A népi gondolkodás, humor, bölcsesség megszólaltatója a népmese, amely megtanítja a mesehallgató gyermeket is így gondolkodni. A mese átjárja a gyermeket, fölszívódik és aktív szókincsévé válik.

### A mesetudat kialakulása

A mesehallgatás epikumcsírákkal kezdődik, de három-négy éves korban a gyermek már olyan mesét akar hallani, ami a saját életéről vagy a hasonló korú kisgyermek életéről, szüleinek hétköznapijairól szól. A négy-hat éves kor a mese fénykora.<sup>2</sup>

Ekkor kialakul egy sajátos mesehallgató viselkedésmód, a gyermek „beállítódik a mesére”. Amikor a felnőtt mesélni kezd a gyerekeknek, megváltozik a hangja, érződik rajta, hogy kilép a valóságból, s egy másik közegbe megy át. Hanghordozása, mimikája sejteti, hogy a történet nem játszódhat a megszokott környezetben. S a gyermek könnyen beleéli magát ebbe a helyzetbe. Négy-öt éves kor körül a gyermek szívesen lépi át a rendkívüliség közegébe, könnyen közlekedik saját világa és a csodavilág között.

A mesék kiindulópontja megegyezhet a gyermek lelkiállapotával, de soha nem a gyermeket körülvevő tárgyi valósággal. A mesék világában jártas gyermek tudja, hogy a mesék nem a hétköznapi valóság, hanem a szimbólumok nyelvén beszélnek hozzá. A mese az elejétől kezdve a cselekményen át egészen a végéig azt közli velünk, hogy nem kézzelfogható dolgokról, nem igaz emberekről vagy helyekről szól. Az „egyszer volt, hol nem volt”, „egyszer, amikor az állatok még beszélni tudtak”, „egy sűrű erdő közepén, egy régi kastélyban” jelzik, hogy ami ezután következik nem „itt és most” fog megtörténni, hanem elhagyjuk a hétköznapi valóságunk konkrét világát. A mese az egyszerű kezdetektől a fantasztikus események felé halad, de a csodák világában tett utazás végén a gyermeket megnyugtató módon visszavezeti a valóságba. A gyermek ebből megtanulja, hogy nem származik baj abból, ha képzelete egy ideig

---

<sup>1</sup> Zilahi Józsefné: Mese, vers az óvodában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994.

<sup>2</sup> Cs. Nagy István: Gyermek- és ifjúsági irodalom, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1995.

magával ragadja. A történet végén a hős visszatér a való világba, ahol jobban és sikeresebben szembe tud nézni az élettel. A mesékből bármelyik kisgyermek kiszűrheti magának azt a filozófiát, hogy az élet nemcsak öröm, de valamiféle sajtóságos kiváltság is. Példát kaphat arra, hogyan testesítheti meg a romboló vágyakat az egyik szereplő, hogyan szerezheti meg az óhajtott kielégülést egy másik, hogyan azonosulhat valakivel, hogyan vonzódhat másvalakihez, pillanatnyi igényeinek megfelelően. A gyermek megérti, hogy a történetek nem valóságosak ugyan, de igazak: eseményeik a valóságban nem, de az egyén belső élményvilágában lejátszódhatnak.<sup>3</sup>

A kettős tudat a nagyóvodásokra jellemző: ők teljesen beleélik magukat a történetbe, s mégsem tévesztik össze magukat a mesehőssel. A mesealakok és a meshelyzetek alkalmat kínálnak más forrásokból táplálkozó szorongások levezetésére. A kettős tudat önmagában is vonzó, izgalmas közeg, örömforrás: feszültség-hordozó, feszültségteremtő és feszültséglevezető. A játékban is jelen van a kettőstudat, de itt a gyermek aktív résztvevő, míg a mesében passzív. A játéktól eltérően a mese nem utánczó, hanem képzeletbeli beleélést kíván, passzív részvételt. A gyermek tudja, hogy a mesében nem ő szabja meg mi következik, egy szándékaitól független eseménysort követ, ezt igyekszik képzeletben rekonstruálni és anticipálni.<sup>4</sup>

Amikor a mesetudat kialakulóban van, felfogja a tündérmeséket, kezdi megérteni a népmesék néha kissé nehézkes nyelvezetét, furfangos történeteit. Ettől kezdve a fantasztikus mesealakok benépesítik a gyermek képzeletét, minden történet meseszerűvé válik. Ebben a korban már nem feltétlenül szükséges kitalálni meséket: már nemcsak önmaga érdekli, hanem az egész világ. Meg akarja érteni azt is, ami mással történik. Akkor tudja önmagát is a környezetében, a világban elhelyezni, megérteni, amikor felfogja a másikat. A nagycsoportos gyermek az izgalmas mesét szereti, a hosszút, sokáig tudja figyelemmel kísérni az eseményeket, bonyodalmakat. Várja a folytatásos mesék következő epizódját, elképzeleli mi következik.<sup>5</sup>

A gyermek figyelmét az olyan történet köti le a legjobban, amelyik szórakoztatja, felkelti a kíváncsiságát. De életét csak akkor gazdagítja, ha mozgásba hozza a képzeletét, fejleszti intellektusát, ha eligazítja érzelmeiben, ha megbékíti félelmeivel és vágyaival, ha elismeri nehézségeit, és ugyanakkor megoldásokat is javasol a problémák megoldására.<sup>6</sup>

<sup>3</sup> Bruno Bettelheim: A mese bővölete és a kibontakozó gyermeki lélek. Corvina, Bp., 2005.

<sup>4</sup> Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes: Gyermeklélektan. Medicina Könyvkiadó Rt, Budapest, 2006.

<sup>5</sup> Szabadi Ilona: Az irka firkától a meséig. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1984.

<sup>6</sup> Bruno Bettelheim: A mese bővölete és a kibontakozó gyermeki lélek. Corvina, Bp., 2005.

A mesét a gyermek minden más műalkotásnál jobban megérti, minden gyermek számára külön- külön üzenete van, de a különböző életkorokban mást és mást jelenthet ugyanazon ember számára, minden életkorban nagy segítséget nyújthat fiúknak és lányoknak egyaránt. A mesék kiválasztásában legjobb a gyermekek igényeit követni. Nem is érti a gyermek, miért tetszik az adott mese annyira, de szeretné újra és újra hallani. A mese segít neki abban, hogy maga vívja meg a saját harcait, hogy egyedül oldja meg azt a problémát, amelyre épp a mesében ismert rá. Vekerdy Tamás szerint a gyermekek sokszor szeretik hallani ugyanazt, hiszen minden ismétlés önerősítő hatású. A gyermeknek szüksége van a valóságban is és a fantáziában is az ismerős térre, amelyben nagy biztonsággal mozoghat. Az ember úgy nő fel, úgy találja meg élete értelmét, hogy személyes problémáit megérti, és a maga erejéből oldja meg.

A mesék a tehetséges és az átlagos képességű gyermeket egyaránt megtaníthatják arra, hogy felismerjék az élet magasabb rendű értékeit, aminek alapján eljuthatnak odáig, hogy később élvezni tudják a legnagyobb irodalmi és művészi alkotásokat. G. K. Chesterton és C. S. Lewis kritikusok szerint a mese „spirituális felfedező út”, és ennél fogva a „legéletszerűbb”, mivel úgy tárja fel az emberi életet, „ahogy lelkünk látja vagy érzi, vagy érleli magában.”<sup>7</sup> A mese az egyetlen műfaj, amely utat mutat a gyermeknek, hogyan fedezze fel identitását, hogyan találja meg helyét az életben. Azt sugallja, hogy a boldog életet bárki elérheti, de csak akkor, ha nem futamodik meg a veszélyek elől. Arra is figyelmeztet, hogy a gyávákra, akik visszariadnak énjük felfedezésének kockázatától, sivár élet vár.

A mese ott kezdődik, ahol a gyermek éppen tart a fejlődésben, és ahonnan a mese segítsége nélkül nem tud továbblépni. A gyermek megérzi, hogy belső problémái szempontjából a sok mese közül melyik az „igaz”, és azt is érzi, hogy a probléma megoldásában milyen segítséget nyújt neki. A mese segítséget nyújt önmaga és a világ megértésére, de ezt csak akkor kapja meg a gyermek, ha többször is meghallgatja a mesét, és van ideje arra, hogy elgondolkozzon rajta. A mesemondó időt kell hagyjon a gyermeknek, hogy elgondolkozzon a mesén, hogy megmártózzon a mese atmoszférájában, hogy asszociációi révén egy mesét lassan a magáévá tegyen. Ezért az illusztrált mesekönyvek nem szolgálják igazán a gyermek érdekeit. Az illusztráció többet árt, mint használ, mert a képek nem bízzák a gyermek képzeletére, hogy ő maga élje át a történetet. Ha a hallgató vagy olvasó a tulajdon életéből vett sajátos képekkel jeleníti meg képzeletében a történetet, sokkal személyesebb élményben lesz része.”<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Bruno Bettelheim: A mese bűvölete és a kibontakozó gyermeki lélek. Corvina, Budapest, 2005, 27. old.

<sup>8</sup> Bruno Bettelheim: A mese bűvölete és a kibontakozó gyermeki lélek. Corvina, Bp., 2005.

A mesehallgató kisgyermek kettős tekintettel kíséri a hallottakat, írja Vekerdy Tamás. Egyrészt a mesélőre figyel, másrészt látni, hogy befelé néz, befelé is figyel. Minél ismertebb a mese, annál intenzívebb a befelé irányuló tekintet. A hallottakhoz belső képet készít, fantáziájában látja, amit hall. Elaborál. Ez a tevékenység szorongás- és feszültségoldó, valamint énerősítő hatású. Ez az igazi olvasóvá nevelés kezdete, soha nem lesz igazi olvasóvá, aki nem tud belső képet készíteni az olvasott szöveghez. Igazi beszélővé sem, hiszen gondolkodása képi elemekből tevődik össze. A mesehallgatás: dialogikus hallgatás, ugyanis a mesét ily módon hallgató gyermek nem passzív módon hallgat, nem közvetlenül fogadja el a tanítást, hanem részt vesz annak megteremtése – sohasem lezárható – folyamatában. A mesét így felépítve, a megértés tapasztalatában a gyermek önmagáról is tapasztalatot szerez, mégpedig éppen a teremtve-megértő önmagáról. A gyermek mind a játék, mind a mesehallgatás és -olvasás során azt építi be személyiségébe a világból, amire a lelki harmónia megteremtéséhez szüksége van. A mese örömet, gyönyörűséget jelent, és választ a ki nem mondott gondolatokra.

### Mese az óvodában

A meséket nem feltétlenül szükséges az éppen abban az időben folyó játékhöz igazítani. Természetes kapcsolatukat azonban érdemes kiaknázni. (Például: ha Meseország benépesítésével foglalatostkodunk, ehhez a legszebb tündérmesék: a Kígyós Jancsi, Fehérlófia, Az aranyszóló pintyőke és más hasonlók illenek.) A mese jól elkülöníthető *alapotívumokból* építkezik (küzdelem, átváltozás, csoda stb.), az egy szintéren játszódó eseményeket *epizódokba* tömöríti, a mesei időt konkrétumok mérik. Esztétikai elve: az *ismétlés* és a *párhuzamosság*.

Mesehallgatáskor a gyermek egyértelműen befogadó, odahallgató, amivel sokkal mélyebbre hatol a nyelv birtoklásának, használatának lényegébe, mint amikor ő maga beszél. Ilyenkor a belső képsor csakis a szó segítségével elevenedik meg, a felnőtt képzeletet és érzelmeket megmozdító beszéde nyomán. Ennek a közlésformának a ritmusa, képi ereje, folyamatossága, hangulata fogva tartja a hét éven aluli gyerekek figyelmét, mert ebből teljességgel hiányzik a közvetlen oktató szándék. A mese: a valóság és a vágyak közötti összekötő kapocs, amelyet az élőbeszéd fordulataiból építünk fel. Ezen könnyen közlekedik a gyermeki gondolkodás és a képzelet. Örömforrás és társasélmény, amely a játékhöz hasonlóan nagy belső energiákat mozgósít.

Éppúgy, mint a játék, nem az egyik óvodai foglalkoztatási lehetőség, hanem az egyetlen szóbeli közlésforma, amelynek segítségével a gyerekekkel szót válthatunk arról, ami a pillanatnyi, kézzelfogható benyomásokon túl a legjobban foglalkoztatja saját személyét és a világmindenséget illetően. Amit mesélünk, az

mindig konkrét és érzéki, mégis térben és időben hatalmasan kitágított. Ezért kezdődik minden alkalommal a „Hol volt, hol nem volt...”, volt egyszer”-rel az elbeszélés. A cselekmény mindvégig az átélés és nem az ésszerűség fonalán halad. Bár a gyerekeknek a magunk kitalálta, nyúlfarknyi „kicsi mesétől” a mondóka- és állatmeséken, irodalmi meséken kívül sokféle szerkezetű és formájú (például lánc, halmozó, verses) mesét mondunk, az „igazi” mégis a csodás elemekkel, átváltozásokkal, varázslatokkal átszőtt tündérmese. A tündérmesék pedig mélyebb értelemben arról szólnak, hogy az élet ajándék és vállalkozás egyszerre. A mesei cél: életcél. Az egyetlen menedék és jutalom a másik emberrel kötött szövetség vagy szeretetkapcsolat. A népmesék erkölcsi nevelőhatása mélyen átjárja a személyiséget. A mesében az adott szót meg kell tartani, az ígéretet be kell váltani. A végakaratot minden körülmény között teljesíteni kell. A vándorlót be kell fogadni, az éhezőt meg kell vendégelni. Alvó embert vagy állatot nem szabad megölni. A küzdelmet szemtől szembe vívják, a harcmodorban az ellenséges szereplők megegyeznek, karral, karddal, varázslattal harcolnak. Aljasul csak a boszorkány támad. Rendre pórul is jár. A hamiság pora is szélbe szóratik. A gyengét, a kicsit védelmezni kell. A gyermeki és mesei megfelelései következtében mindez kimondatlanul is mélyre hatol, így es beépül a kicsik erkölcsi érzelmeibe és szabálytudatába.

A mesében a természet emberarcú. A Nap, a Hold, a csillagok, fű, fa, virág és különösen az állatok beszédesek, varázserejűek. Megszólíthatók és válaszolnak, segítenek és útbaigazítanak. A mesehős része, ismerője és formálója a világnak. Az ember eredeti rendeltetése helyreáll. A mese a gyermekkor lelki, érzelmi színvonalán jeleníti meg azt, amit mindnyájan elemi igazságként élünk át, hogy az embernek mint teremtménynek feladata van a világban, meg kell küzdenie a rosszal, törekednie kell a jóra. Az ember sorsát hatalmas, titokzatos erő irányítja, de az élethelyzetek megoldásában neki is ügyesnek és okosnak kell lenni. El kell viselni a kudarcokat, fájdalokat, ki kell találni a szokatlan megoldásokat a talponmaradáshoz. Kitartani a szerencsés végkifejletig. Mindez az édes anyanyelven szól, egy ismert és kedvelt felnőtt tolmácsolásában.

**A mese nevelő hatása:** a ráismerés, az előrelátás, a képalkotás, az illúzió feszültségének állapota és a belső képzetáramlás begyakorlása. Mesehallgatás közben a gyermek megtanulja a mese nyelvi kifejezőeszközait: a konkrét főneveket (hamuba sült pogácsa, boszorkány), a mellékneveket (jelzői funkcióban) (furfangos medve, ravaszdi róka), a mozgásképzeteket keltő, hangulatfestő, hangutánzó, rokon értelmű igék különböző módú, idejű, ragozású formáit (sompolyogtak, jajveszékkelnek, zizegték), tér és idő meghatározásokat (kőd előttem,



köd utánam; napra nap), a népies-régies kifejezéseket (kondás, betyár, ószeres), a különleges mód- és állapothatározókat (lélekszakadva, éberen), az egyes mondatok prozódiai jellegzetességeit (felkiáltó, kérdő mondatok hanglejtése). Az ismerős epizódok, beszédfordulatok biztonságot jelentenek. Mesehallgatáskor a képzelet forrása, vezérlője nem a közvetlen tapasztalat, a tárgyi cselekvés, a játéktevékenységhez kapcsolódó fantázia, hanem a szavak, a beszédfolyamat, a metakommunikáció. A mese hatása megjelenik a játékban, rajzokon, beszédben.

Az óvónő meséjéből figyelhetik meg a gyerekek, hogyan kell elképzelt vagy megélt eseményeket tagolni, szavakra átfordítani, epikus távolságtartással másoknak elmondani, kölcsönösen egymásra figyelni. Mi ez, ha nem a későbbi tanulási folyamatok megalapozása?

Mindezt a tartalmat és hatást azonban elsősorban és majdnem kizárólag a szándékosság nélkül, ösztönszerűen és tökéletes költőiséggel kitalált, fejből mondott népmesék közvetítik. Ez az a műfaj, amit az ősmesélő és a továbbadó is mindig komolyan vett, s amellyel azt az érzést tudta kelteni hallgatóiban, hogy amíg mondja, maga is hiszi. Így van ezzel a mai jó mesemondó is. Ezért *az igazi mese az óvodában is csak fejből mondható*. Igaz, hogy néhány igazán nagy író sikeres meséjének alkalmoszerű felolvasása is jótékony hatással lehet a kisgyermek nevelésére. Móra Ferenc gyöngéd szeretete, Móricz Zsigmond és Mikszáth Kálmán humora, Gárdonyi Géza kedves naivsága kiváló szellemi táplálék. Jó mesét, elbeszélést írni a legkisebbeknek csak a legnagyobbak tudtak. A meséhez lehetőleg ne kapcsoljunk feladatokat, ne kérdezzünk vissza, hatásáról se faggassuk a gyerekeket! A mesereprodukció formái:

- ✚ A gyermek önálló mesemondása
- ✚ Az óvodapedagógus által megkezdett mese folytatása
- ✚ Mesebefejezés
- ✚ Gyermekmese egy-egy ismert mesehősről
- ✚ Mese adott címről
- ✚ Közös vagy egyéni mesemondás, képek, képsorozatok, képeskönyvek, makettfigurák alapján
- ✚ Ismert mese feldolgozása kérdések alapján
- ✚ Mese átstrukturálása
- ✚ Mesedramatizálás

## MESE A KÜLÖNBÖZŐ KORCSOPORTOKBAN

### *3–4 évesek korcsoportja*

A kics csoportos megismerő tevékenységében még nagyon fontos a ritmikus mozgás. Ezért a mondókák, zenei hatású szövegek, gyermekversek levezethetik a gyermek mozgásos feszültségét. A kics csoportos óvodás emlékezete verbalizálódik, továbbra is megmarad a cselekvéshez kötöttség, hiszen erre emlékszik jobban. Gazdagodó képzeletét egyre inkább a mesehallgatás elégíti ki. A 3–4 éves gyermek szókincse még szegényes, a relációkat sem ismeri. Ezért ajánlott zenei lüktetésű, halmozó láncszerű mesék, mondóka mesék alkalmazása ebben a csoportban. Ezek a mesék egyenes vonalú, egy szálon futó reális mesék, amelyek a gyermek környezetében élő, hozzá hasonló hősről szólnak, s emiatt segítik az óvodás gyermek szocializációját. A kisgyermek figyelme eléggé megosztott ebben a korban, ezért a figyelmének megfelelő hosszúságú meseszöveget válasszunk, amelyben sok ismétlés és ismétlődő cselekményfolyamatok találhatóak. Ezek az ismétlések biztonságot nyújtanak. (pl. Iciri-piciri, A répa meséje, A kiskakas gyémánt félkrajcárja, A török és a tehenek stb.).

### *4–5 évesek korcsoportja*

A középső csoportos óvodásban erősödik az oksági összefüggések felismerésének képessége, jobban tud koncentrálni, és így bővül a figyelem terjedelme is. Ebben a korban a verbális emlékezés is tökéletesedik: egyre inkább elég a szó, nem kell föltétlenül a szemléltetés, de a tárgyi emlékezete még erős marad. A középső csoportos képzelete rendkívül gyors fejlődésnek indul, szókincse rohamosan fejlődik és egyre több relációszt is ismer (tér, idő, ok-okozati viszonyok), beszédében már megjelennek a bővített mondatok. A 4–5 éves gyermek kedveli a fordulatos meseszöveget, a kalandokat. Éppen ezért ennek a korosztálynak többretegű mesét választhatunk, amely bonyolultabb szerkezetű, cselekménye esetleg két szálon fut. Vigyáznunk kell, mert a hosszabb mondatokat még nem teljesen érti a gyermek. (Három kívánság, Kis gömböc, Nyakigláb, a Gombakirály, Móra: Csalimesék; Lázár Ervin meséi: Nagyravágyó feketerigó; Fésüs Éva: Csupafül történetek)

### *5–6–7 évesek korcsoportja*

A nagy- és előkészítő csoportos gyermek esetében az elvont fogalmi gondolkodás az ismeretszerzés legjellemzőbb módja. Figyelme koncentráltabb, szándékosabb, emlékezetének terjedelme nő, verbális és produktív képzelete is nagymértékben fejlődik. A szavak már elegendők ahhoz, hogy megjelenjenek a

képek a mesehallgatás közben. Ebben a korban a gyermek aktív beszédtevékenységre vágyik: ő maga is beszélni akar, a jelenségek okait keresi, és miértjeire okos választ vár el a felnőttől.

A nagycsoport a mesebeállítódás igazi kora, a mesehallgatás igazi ideje, amikor már kialakult a szimultán kettős mesetudat. Ebben a korban cselekményesebb, terjedelmesebb novellisztikus mesékkel és tündérmesékkal lepjük meg gyermekeinket (Az igazmondó juhász, Az aranyszörű bárány, A csillagszemű juhász, Mátyás király-mesék, Hófehérke, Csipkerózsika, Tündér Ilona). Ebben a korban se hagyjuk ki a csalimeséket, a tréfás meséket vagy akár a műmeséket sem. A nagycsoportos óvoda szívesen hallgatja az ismert meséket is, hiszen most másra is tud figyelni, új dolgokat fedez fel a már ismert mesében.

A mesével való találkozást az óvodában is a ráhangolás, az előkészítés előzi meg. Van amikor a képek segítenek, van amikor a beszélgetés, bizonyos ismereteknek az előhívása, olyan légkörnek a megteremtése, az előkészítés funkciója, amely a gyerekeket a mesehallgatásra, meseolvasásra hangolja. Minden mese más előkészítést kíván, de mindenképpen meg kell teremtenünk azt a légkört, amelyben a gyermek teljes figyelmével, értelmével, érzelmeivel a mesemondóra figyel. A véleménynyilvánítás az ehhez szoktatott csoportokban be is következik még akkor is, ha az óvónő látszólag elhagyhatónak véli: olyan szép volt az, hogy....; de milyen érdekes volt!, kiáltanak fel néhányan; a valóságban lehetetlen, de a mesében ez is lehetséges volt....

A mesemondással, mesehallgatással alapozzuk az irodalom iránti fogékonyságukat, elemző képességüket, tudatosítják magukban, hogy egy mű hogyan hat rájuk, ők hogyan viszonyulnak ahhoz, amit hallottak. Ha azt kérjük tőlük, hogy röviden fogalmazzák meg gondolataikat: *Miért tetszett? Mi ragadott meg a mesében?* nagyon gyakran egy-egy szereplővel azonosulnak, vagy egy eseményre irányul a figyelmük. Legtöbbször azt a tanulást fogalmazzák meg, ami a mesében megfogalmazódik, tanúsítják tehát, hogy eljutott hozzájuk a mese üzenete. Ezután meggyőződünk arról is, hogy megértették-e a mese alapvető összefüggéseit, ellenőrizzük a történet elsődleges megértését, a mesében a szereplők, az alapvető események és a fontosabb összefüggések kapnak hangsúlyt. A meseelemző módszer megválasztása a mese fajtájától, terjedelmétől, mondanivalójától függ. Globális vagy részekre bontó elemzést alkalmazhatunk. A tündérmesék esetében ajánlott részekre bontást végezni, mert ez a műfaj mutatja az epikus műfajok cselekményszerkezetét, az előkészítést, a bonyodalmat, a kibontakozást, a tetőpontot és a megoldást. A mese ilyenfajta elemzésével az epikus műfajok szerkezeti sajátosságait tapasztaltatjuk meg. Kiterjedhet az elemzés a szereplőkre és a közöttük kialakult konfliktusokra is.

A szereplők jellemzésének módja is előtérbe kerülhet. A kérdések, a szempontok, az elemzés a műfaj sajátosságaira irányítják a gyerekek figyelmét.

A meseelemzésnek nagyon fontos része a nyelvi elemek tudatosítása. Anyanyelvi nevelésről lévén szó, a mese segítségével a gyermek a nyelvnek olyan változataival is találkozik, amilyenekkel a hétköznapi életben nem. A mesék megőriznek archaikus elemeket. Ezért fontos a meseelemzésben gondoskodni a szó szintű megértés ellenőrzéséről, azaz a mesében előforduló régies kifejezések, tájnyelvi szavak jelentésmagyarázatáról. Gondot fordítunk a szövegkörnyezetben való értelmezésre. Ez fontos, mert szeretnénk, ha meseíróként vagy mesélőként ugyanezeket az elemeket ők maguk is felhasználnák.

A logikus gondolkodás is fejleszthető a meseelemzéssel: amikor a meseértelmezés közben sorra vesszük a történeteket, nagyon gyakran kérdezzük az időpontra, a helyszínre, az események összefüggésére, felfigyeltetjük a gyermekeket arra, hogy egy epikus műfajban az események sorrendje időrendi, ok-okozati, tehát valamiféle logika érvényesül benne. Ennek tudatosítása történhet vázlatpontok, címek megfogalmazásával, a részekhez képek rendelésével, azok sorrendbe rakásával.

Az elemzés utolsó lépése a szintézis. Összegezzük a meseelemzési tapasztalatokat: a vázlatpontok alapján mesélhetnek a gyermekek, ezt képekkel is segíthetjük, alkalmazzuk a szereposztás szerinti játékot vagy a mesét dramatizáljuk. A dramatizálás során nyerünk bizonyosságot arról, hogy a mese tartalma, gondolatisága, nyelvezete bensővé vált, megérintette értelmüket, érzelmeiket egyaránt.

**Fodor László**

## **A pedagógusi hatékonyság pszichológiai és didaktikai tényezői**

A pedagógiai és oktatáspszichológiai kutatók igencsak régóta próbálják megtudni, hogy a pedagógusi pálya gyakorlójával (és nyilván gyakorlásával) szemben milyen pszichológiai követelmények tevődnek össze, illetve hogy a pedagógus milyen pszichikus sajátosságok függvényében tud megfelelő módon eleget tenni a tanítás bonyolult és szerteágazó feladatainak. Voltaképpen azt akarták kimutatni minél pontosabban, hogy a pedagógusi tevékenység hatékonysága, az a sajátos didaktikai helyzetkép, melyben adott pedagógusi szellemi befektetések következtében folyamatos tanulási sikerek, sőt egyre jobb tanulói teljesítmények és eredmények öltenek testet, a pedagógusnak milyen emberi vonásaival és milyen szakemberi kvalitásaival függ össze. A legtöbb kutató abból a feltételezésből indult ki, miszerint a hatékonyság – mint ésszerű és optimális erőforrás-felhasználás – más tényezők mellett mindenekelőtt a pedagógus személyiségének jellemzőivel és az azok által meghatározott képességeivel, végső soron pályagyakorlási kompetenciájával hozható összefüggésbe. Az idők során az elemzések alapján egyre hosszabbak lettek azok a listák, amelyekre a szakértők a hatékony, a tanulók tanulási aktivitását sikeresen szabályozni képes pedagógus szükséges értelmi, érzelmi, akarati, valamint attitűd- és jellembeli tulajdonságait írták fel, illetve amelyekre az oktatási tevékenység vonatkozásában relevánsnak mutatkozó, így tehát szinte nélkülözhetetlen személyiségjegyeit gyűjtötték össze. Ekképp végül már szinte azt lehetett mondani, hogy a jó teljesítményeket produkáló pedagógusnak gyakorlatilag rendelkeznie kell minden egyes pozitív emberi személyiségtulajdonsággal. Szerencsére az elkövetkezőkben a tanári-tanítási hatékonyság problémájában a vizsgálódások már nem annyira az egyes szükséges tulajdonságok feltárására irányultak, mint inkább az alapvető kompetenciák leírására és azok fejlesztésének konkrét lehetőségeire. Napjainkban is a szakértők a minőségbiztosítás távlatában egyre nagyobb érdeklődéssel fókuszálnak a tanítási hatékonyság fő aspektusainak, a pedagógusi szakértőség meghatározó tényezőinek kérdésére, illetőleg arra, hogy milyen személyiségszerkezet konzisztens magas fokon a pedagógusi pálya szerepelőírásaival. Ennek következtében egyfelől sorozatosan jelentek meg az idevágó kutatási eredményeket tartalmazó publikációk, másfelől pedig a képző és továbbképző intézmények egyre változatosabb hatékonyságnövelő tréningeket, gyakorlatsorokat és formatív foglalkozásokat terveztek meg. E téren közismert például az amerikai Thomas Gordon (1989), aki mondhatni elsők között írt

nagysikerű könyvet e témában, még a múlt század 70-es éveiben. A tanári hatékonyság kérdésére irányuló kutatások intenzitása viszont napjainkban sem gyengült. Legújabbban például Pânișoară (2009) 59 princípiumszerű pontban azokat a személyes jellemzőket és szakmai orientációkat határozta meg, amelyek a gyakorló pedagógus jó oktatási hatékonyságával szorosan összefüggnek, illetve amelyek favorizálják vagy egyszersmind garantálják az oktatás elvárt minőségi színvonalát.

Szerencsés helyzetként könyvelhetjük el, hogy mára már nagymértékben tisztázódott, hogy a tanári általános oktatási kompetencia minőségét, voltaképpen a pedagógiai képességek funkcionalitásának jellegét és szintjét (tulajdonképpen a pedagógiai folyamatok sikerességét, és következésszerűen a tanulók tanulási teljesítményeinek megfelelő fokát) egyfelől az úgynevezett szakmai tudás (a szaktudományos, pedagógiai, pszichológiai, metodikai és gyakorlati képzettség), másfelől pedig a változatos személyiségbeli tényezők rendszere, illetve azok speciális szervezetsége és ötvözöttsége határozza meg (és nyilván az azok alapján kibontakozó specifikus oktatási-nevelési tevékenységek, közlések, attitűdök, viszonyítások és viselkedések).

A pedagógusi hatékonyság tudományos kutatását számottevően megnehezíti, hogy az oktatási-nevelési hatékonyságot elősegítő tanári megnyilatkozások skálája meglehetősen széles, a pedagógusi személyiség alapvető szerkezeti elemeibe gyökerező didaktikai aktivitások és orientációk pedig roppant változatosak. Igazat kell adnunk ebben a vonatkozásban Stroe Marcusnak is (1999), aki úgy vélte, hogy a jó tanárról végső soron mindenki egy nagyon sajátos képet tudna megrajzolni, annak függvényében, hogy milyen neveléseméletet képvisel, hogy milyen morális és szociális elkötelezettségekkel rendelkezik, hogy milyen tudatos vagy tudattalan modellekkel operál. Arra van tehát szükség, hogy a fejlesztés és továbbképzés céljával találjuk meg és pontosan különítsük el az általánosan szükséges és az alapvetően lényeges elemeket, mert másképp elveszünk az aspektusok felsorolhatatlan sokaságában. E helyen csupán példa gyanánt mindenfajta rendszerező elvet nélkülözve mutatunk be egy-néhány sajátosságot: a tanulói ötletek hasznosítása, a megfelelő kérdezési technika, a gondolkodásra való serkentés, a problémákban való elmélyedésre készítés, a lelkesedés, az énbodobás, a feladatorientáltság, a világos bemutatás, az érthető magyarázás, az ésszerű időbeosztás, az érdekes és hasznos feladatalkotás, a sikerélmény-biztosítás stb.

Zétényi Ágnes (1997) szerint a jó tanár az átlagos felnőttel összehasonlítva érzelmileg stabilabb, barátságosabb, együttműködőbb és szeretetreméltóbb, mérsékeltébb, toleránsabb, hajlamosabb jó benyomást kelteni, jobban érdeklődik a társas tevékenységek, és kevésbé a hivatali munka iránt. Tapasztalati tények

mindezeken túl azt is igazolják, hogy a hatékony pedagógus nem annyira az átlagemberhez, mint inkább a gyengébb vagy közepes hatékonyságú pedagógus kollégáihoz képest, érdeklődőbb és szervezettebb, felkészültebb, kreatívabb és lelkiismeretesebb, értékeiben bizonyosabb, és a gyermekek érzéseire, élményeire jobban figyelő, hivatásérzésében elmélyültebb és önállóbb. Ma már az is beigazolódott, hogy a tanári munka hatékonysági fokát a következő, többnyire tanári beállítódásokra és képességekre vonatkozó fontos mutatók is hűen jelzik: *reflektivitás* (pedagógiai gondolkodási, elmélkedési képesség, amely a helyes döntések és választások előfeltétele), *reaktivitás* (lereagáló képesség, amely akár siker vagy hibavetés, akár fegyelmetlenség, akár pedig valamilyen tanulói kezdeményezés esetében szükséges), *segítségadás, bátorítás és visszajelzés nyújtás, közvetlen beszélgetés, tanácsadás, útmutatásnyújtás, változatosság* (diverzitást biztosító képesség), *ráhangolódás* a tanuló érzéseire, *elfogadás és integrálás* (például a tanulói ötletek vagy kezdeményezések viszonylatában), a gyermekek belső világának (mindenekelőtt gondolkodásának) világos *felfogása*, továbbá *leleményesség, tapintatosság, türelmesség, igényesség, felelősség, méltányosság, kötelesség, rendszeresség, szenvedélyesség, elfogadás, támogatás, hitelesség* (kongruencia), *szilárd értékrendszer, szociális érettség, idegrendszeri kiegyensúlyozottság, mentális egészség*. Nyilvánvaló azonban, hogy a pedagógusi hatékonyságot nem annyira a fenti jellemzők pusztja sora, nem egyenként vett száma vagy számtani összege határozza meg, hanem inkább azok egymáshoz való kapcsolódása, egymásba épülése és szerves integrálódása. Sajnos a pedagógusképzésben nem lehet kitérni minden egyes hatékonysági változó individuális fejlesztésére. Éppen ezért szükséges megtalálni azokat a pillérszerű sajátossági pontokat és viselkedési kritériumokat, amelyek fejlesztése egyrészt maga után vonja számos más, de úgyszintén szükséges jegy kibontakozását, másrészt pedig hozzájárul a különböző sajátosságok egységesüléséhez, integrált rendszerré való alakulásához.

A szűkítés és lényegesítés irányában elsőként talán Falus Iván (1998, 105–106) lépett nagyobbat akkor, amikor a hatékonyságbiztosító interaktív jellegű tanári munka viszonylatában alapvetően készségeket hozott előtérbe. Csupán hat jól körülhatárolt készségcsoportról tett említést, és pedig: óravezetési, kérdező, magyarázó, kommunikációs, osztályszervezési és munkairányítási készségekről. Hoffmann Rózsa (2007) felfogásában a pedagógus oktatási hatékonyságát a tanár-diák kapcsolat viszonylatában voltaképpen már csak három tényező – szakmai-szaktárgyi tudás, az önnön személyiség alkalmassá fejlesztése és a pedagógiai technológia ismerete, illetve gyakorlati alkalmazási képessége – összjátéka határozza meg. Ezek a tényezők a továbbiakban együttesen fogják kirajzolni a pedagógusi természet négy alapvonását: az egyéniség lelki kialakítására vonatkozó hajlamot, e hajlam kielégítéséhez szükséges képességet,

a fejlődésben lévő gyermek felé fordulás jellemvonását és a tanulók befolyásolására vonatkozó állandó elhatározottságot.

A napi pedagógiai gyakorlat elemzésének következtében, illetve a legfontosabb idevágó pedagógiai kutatási eredmények alapján azt állapíthatjuk meg, hogy végső soron az a tanár hatékony az iskolai tanítási tevékenységekben, aki személyiségstruktúrájából adódóan egyfelől képes az mind az osztályt (mint tanulóközösséget), mind pedig a tanulás tárgyi-anyagi feltételeinek rendszerét a céloknak megfelelően és minimális forrásfelhasználással hatásosan szervezni és irányítani, másfelől pedig magas szinten alkalmas az egyes tanulók tanulási aktivitásait koordinálni, személyes sajátosságai figyelembevételének alapján tanulási körülményeiket szabályozni. Ebből a következő lényeges kérdés fakad: vajon a több irányban ható komplex pedagógusi kompetenciát milyen fő személyiségkomponensek és milyen alapvető szakmai cselekvési orientációk alapozzák meg. A kérdést csak úgy lehet érdemben megválaszolni, ha a mára már összeállt kivételesen gazdag tényezőkészletből sikerül kiválasztanunk a ténylegesen meghatározókat. Az alábbiakban éppen a tényezők szűkítésének szándékával arra óhajtunk következtetni, hogy a pedagógusi tevékenységek hatékonysága végső soron mindössze tizenkét alapvető pedagógusi hajlandósággal és beállítódással, illetőleg az azokba gyökerező komplex didaktikai célzatú aktivitással függ szorosan össze, és pedig:

- az *aktivizálással* (a tanulók gondolkodásra való mozgósításával, feladatteljesítésre, erőfeszítés-kifejtésre vagy énbevetéses munkavégzésre történő serkentésével);
- a *megerősítéssel* (az élménykeltő, főleg pozitív érzelmeket és kellemes élményeket kiváltó, majd azok alapján célirányosan és formatívan ható megítélésekkel, minősítésekkel, értékelésekkel);
- az *empatizálással és humanisztikus elfogadással* (a tanulók mentális tevékenységeinek, tanulási helyzeteinek és viselkedésének vonatkozásában megmutatkozó pszichológiai megértéssel és beleérzéssel);
- a *kérdésfeltevéssel* (a tanulók mentális aktivitásának szabályozására, mindenekelőtt azok gondolkodásának működtetésére, impliciten fejlesztésére irányuló kérdések megfogalmazásával);
- a *modellnyújtással* (követendő, követelményeknek eleget tevő és értéket képviselő minták biztosításával);



- *a magyarázással és definiálással* (a tanított dolgok, folyamatok és jelenségek lényegének, valamint azok belső összefüggéseinek jól érthető feltárásával, a fogalmak logikai szabályokat érvényesítő, azok terjedelmére és tartalmára kiterő meghatározásával);
- *a motiválással* (a tanulási indítékok következetes kiváltásával, létrehozásával, mozgósításával és folyamatos erősítésével, mindenekelőtt a megismerési érdeklődés ösztönzésével);
- *az osztálymenedzsmenttel* (a változatos tanulásszervezési, osztályvezetési és viselkedésszabályozási módszerek alkalmazásával);
- *a problematizálással* (a tanulás tartalmát alkotó jelenségek kutatásával és tanulmányozásával, azokra vonatkozó adatok gyűjtésével, megfigyelésével, összehasonlításával és rendszerezésével, problémahelyzetek alkotásával, adott kérdésekben rejlő összefüggések és viszonyok feltárásával, problémamegoldások megalkotásával stb.);
- *a kooperatívitással* (a tanulók aktív részvételét, a tanítási-tanulási folyamatban való társas együttműködését fokozó technikák és kollaboratív módszerek alkalmazásával);
- *a tervezéssel* (hatásos didaktikai projektek, óratervek előzetes elkészítésével, sajátos tanulási szituációk és programok kidolgozásával, metodológiai kitételeknek és előírásoknak megfelelő mentális tervezetének kimunkálásával);
- *a folyamatos önképzéssel* (az egész életen át tartó önfejlesztésre vonatkozó hajlandósággal, a permanens tanulásra való ráhangoltsággal, a minőségfejlesztés és az egyre jobb teljesítmények elérése iránti elkötelezettséggel).

Úgy véljük, hogy a szaktudományos, pszichopedagógiai, szociális és didaktikai vetületeket egyaránt magában foglaló pedagógusi kompetenciát, illetőleg a tanítás magas szintű hatékonyságát döntő módon a fenti jellemzők határozzák meg. Ezek mint orientáló szempontok egyfelől a pedagógusképzés távlatában mutatkoznak igencsak fontosnak, hisz egyértelműen rámutatnak a formálás fő irányaira és területeire. Másfelől azonban a pedagógusi tevékenységek értékelésében játszanak kivételes szerepet, amennyiben a hatékonyságközpontú pedagógusi kompetencia- és teljesítmény-megítélések perspektívájában esszenciális értékelési támpontokat és indikátorokat jelölnek.

**Irodalom**

- Falus Iván (1998): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 96–116.
- Gordon, Thomas (1989): A tanári hatékonyság fejlesztése. A T.E.T.- módszer. Budapest, Gondolat.
- Hoffman Rózsa (2007): A tanár-diák kapcsolat változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 7.
- Pânișoară, Ion-Ovidiu (2009): *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Iași, Polirom.
- Stroe, Marcus (1999): *Competența didactică*. Editura All, București.
- Zétényi Ágnes (1997): A hatékony tanár. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 269–283.

## Várszeginé Gáncs Erzsébet

### A népdaltanítás szerepe a tanítóképzésben

A tanítóképzés feladatai között kiemelt szerepet kap a tanítójelöltek zenei műveltségének szélesítése, elmélyítése. Kodály Zoltán szavait idézve „a zene lelki táplálék és semmi mással nem pótolható. Aki nem él vele: lelki vérszegénységben él és hal. Teljes lelki élet zene nélkül nincs.”<sup>1</sup> A zene jótékony hatásáról több tudományos cikk is szól. Erre fel kellene hívni a mai fiatalok, főleg a tanítójelöltek figyelmét, hiszen a hagyomány korszerű, újszerű ismeretével is rendelkező legifjabb tanítónemzedékek tagjai lehetnek azok, akik majd újra beolthatják a gyerekeket a zene szeretetével. Felgyorsult világunkban sokan már időpazarlásnak vélik a zenetanulást, a művészeti nevelést, a hagyományok ápolását, helyette teret kapott az informatika. Egy 2000-ben megjelent cikk írói arra figyelmeztetnek bennünket, hogy az a fajta „belenevelődés” amely a természet adta közösségben a hagyomány átadása és átvétele során ment végbe, eltűnt. A feladat az oktatásra tevődik át, kiegészülve azokkal a piaci szolgáltatásokkal, amelyek a hagyományok megőrzését tekintik legfőbb feladatuknak.<sup>2</sup>

A hagyományörzés egyik szegmense, a magyar népdal tanítása a tanítóképzésben különösen fontos. A Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Főiskolai Karán működő Apáczai Nőiakar repertoárjában is közkedveltek a népdalfeldolgozások. Ezen kívül hallgatóink egy féléves tárgyként tanulnak népzene-t, amelynek feladata a népdalrepertoár bővítése. Úgy gondolom, hogy a népdal nem csupán a régi idők emléke, hanem a mai ember is magáénak érezheti, ha akarja.

Lajtha László írja: „A népzene nemcsak egy lepréselt virág, hanem élet is.” Ebben a tanulmányban a népdalok egyik jelentős csoportját az ún. szerelmi dalokat ismertetem, illetve ezen keresztül mutatom be a tanítójelölteknél is alkalmazható hallás utáni daltanítás módszerét.

---

<sup>1</sup> Mire való a zenei önképzőkör, 1944

<sup>2</sup> Karácsony Molnár Erika–Tátrai Zsuzsanna: Adalékok a hagyományörzés lehetőségeihez és módjaihoz a 21. század küszöbén. In: Paraszti múlt és jelen az ezredfordulón. Szentendre, 2000. p. 645–675

## A paraszti élet hagyományaihoz kapcsolódó „szerelmi dalok”

A hagyományos paraszti életben szigorúan elő volt írva, mit, mikor kell tenni, mit, mikor szabad vagy kell énekelni. Ennek megfelelően minden zenélési alkalomnak megvolt a maga sajátos dallama vagy dallamfajtája, műfaja. A népdalok többségét az úgynevezett „*alkalomhoz nem kötött*” dalok tették ki, míg emellett aránylag kevés volt az olyan „*alkalomhoz kötött*” dallam, mint például a naptári ünnepek szokásaihoz kapcsolódó dalok, az élet korszakaihoz, fordulópontjaihoz tartozó dalok, valamint a vallásos élethez kapcsolódó énekek. Népdalaink a régi paraszti világ szokásait, hitvilágát, szerelmeit, örömeit és bánatát örökítik meg számos változatban, sokféle szöveggel.

Tematikailag a *szerelmi dalok* az egyik legnépesebb csoportja a meghatározott alkalomhoz nem kötött daloknak. A legrégebb, legszebb költői alkotások és dalok tartoznak ebbe a kategóriába.

A szerelmi dalok csoportja az érzelmek kifejezése szerint tagolható, amelyek történetileg is elkülönülnek egymástól:

1. „Madárka”-csoport: a madárka, „aki” a szerelmi üzenetet viszi, az egyik legkedveltebb elem! Pl. *Madárka, madárka*;
2. „Virág”-csoport: a szerelem kertjéről, a nyíló virágairól szóló dalok tartoznak ide, amelyek történetileg a középkori várkertet idézik. Pl. *Ej-haj, gyöngyvirág*;
3. „Dicsérő” csoport: e csoport dalai a kedves szépségét dicsérik gazdag hasonlatokkal.
4. „Szívfájdalom” csoportja: az ide tartozó dalok arról szólnak, hogy ne szeressen senki mélyen, mert nem érdemes. Pl. *Szerettelek azt megvallom*;
5. „Társadalmi különbségek”-ről szóló dalok: amelyek arról szólnak, hogy a társadalmi helyzet, a vagyoni különbség az, ami elválasztotta a szerelmeseket, áthághatatlan korlátot emelve a fiatalok közé. Pl. *Szegény vagyok, szegénynek születtem* kezdetű dal.
6. „Búcsúzó” dalok csoportja: az elhidegülés, az elhagyás, a szakítás, a végeleges búcsú fájdalmáról éneklő dalok tartoznak ebbe a csoportba. A csoport dalai között megtaláljuk az elutasítást is, a kikoszarozást is. Pl. *Jaj, de beteg vagyok!*

## A szerelmi dalok jellemző szimbólumai

A magyar népdalokban gyakran szerepelnek virágok, gyümölcsök és színek. Ezeknek határozott jelentésük van. Rajtuk keresztül tudta kifejezni a nép a gondolatait, érzéseit, elsősorban a szerelemről. Ezek közül a legáltalánosabb virágszimbólum a rózsa. Most olyan népdalokat mutatok be, amelyekben a rózsza, mint a szerelem szimbóluma jelenik meg.

*Rózsát ültettem a gyalogútra*

1. Ró-zsát ül-tet-tem a gya-log - út - ra,



Hogy sze-ret-lek, csak az Isten tud - ja.



Meg-ta - ga-dom a-pá-mat, a - nyá - mat,



Még-sem ha-gyom ár-ván a ba - bá - mat!

2. Elhordta a szél a gyalogutat,  
Járnék hozzád babám, de nem szabad.  
Messzi van nékem innen oda jární,  
Tőled kisangyalom el kell válni!

*A szeretőm udvarában van egy rezgő nyárfa*



1. A szeretőm ud-va-rá-ban, van egy rez-gő nyár - fa,



Ha elmegyek én a-lat-ta, rám haj-lik az á - ga.



Sár-gás a le - ve - le, raj-tam van a fa-lu nyelv-e,



Mért is van a szeretőmnek hozzám i - gaz sí - ve?

2. Az éjszaka elaludtam, de rosszat álmodtam!  
Kesely lábú kis pejlovam kárba bocsájtottam.  
Rám is becsültették ezt a sűrű kerek erdőt:  
Megfogadom: Fedémesen nem tartok szeretőt!

(*Fedémes* falu az Észak-Magyarországi régióban, Heves megye Pétervásárai kistérségében.)

Rózsa, rózsá, labdarózsa levele



1. Ró-zsa, ró-zsa, lab-da-ró - zsa le-ve - le,



Csak egy legényt ne-vel-tek a ked-vem-re.



Azt is a-zért ne-vel - ték a ked-vem-re,



Kék a sze-me, gön-dör ha -ja fe - ke - te.

2. Alig várom, hogy a nap lenyugodjon,  
Hogy az égen páros csillag kigyúljon.  
Ragyogj, csillag páros csillag sokáig,  
Kísérj el a szeretőm kapujáig.

3. Csillag, csillag páros csillag az égen,  
Láttad-e az én rózsámat a réten?  
Láttam, bizony zöld rozsmaring erdőben,  
Sárga tearózsa nyílt ki a kezében.

*A népdalok hallás utáni tanítása*

Ezeknek a népdaloknak a megtanítására a tanítóképzésben is a hallás utáni daltanítás módszerét alkalmazzuk.

„Ennek a daltanításnak az előnye két dologban rejlik, egyrészt hogy mire elkezdenek énekelni a gyerekek, szinte tudják a dalt, tehát már az első pillanatban törekedni tudnak az élményszerű előadásra, másrészt a daltanulás közben észrevétlenül ráirányíthatjuk a figyelmet a zene különböző elemeire, tehát elméleti ismereteik is gyarapodnak.”<sup>3</sup>

Ezt a daltanítási módszert bármelyik oktatási szinten alkalmazhatjuk.

*Lépései a következők:*

*A motiváció:* az eredményes tanításhoz elengedhetetlen a kellő motiváció. Ez alapfeltétele a tanulásnak. Motiváló lehet egy kép, egy zenei részlet, egy vers, egy rejtvény, amely előkészíti a dalokat témában, hangulatban.

*A teljes dal mintaszerű bemutatása:* ahhoz, hogy a hallgatókat érdekeltté tegyük a népdal megtanulására, elengedhetetlen, hogy a dal, amit meg kívánunk tanítani, elnyerje a tetszésüket. Emiatt az első bemutatás meghatározó. A hallgatók tanítási gyakorlata során a daltanításnak ez a pontja a többségnek sajnos nehézséget okozhat. Ebben az esetben hívhat segítségül hangszeret (legjobb talán a furulya), bár ennek is vannak nehézségei, mert furulyáról átvenni a hangot nem egyszerű.

*Az első megfigyelési szempont:* a népdal tartalmi feldolgozását szolgálja, kérdésekkel segítjük a dal szövegének megjegyzését.

*A második megfigyelési szempont:* már a szerkezeti kérdésekre vonatkozik. Ezt a hallgatók válasza követi.

*A hallgatók bekapcsolása az éneklésbe:* a tanulás célja, hogy a hallgatók önállóan is el tudják énekelni a dalt, ehhez folyamatosan be kell őket vonni az éneklésbe, hogy mire az önálló éneklésre kerül a sor, magabiztosan tudják mind a szöveget, mind a dallamot.

*A dal önálló előadása*

A megfigyelési szempontok főiskolásoknak a fentebb példaként választott dalokhoz a következők lehetnek:

1. Tartalmi kérdések:

- ki énekelhette ezt a dalt és kinek?
- mikor énekelhette, milyen körülmények között?
- milyen virágok szerepelnek a dalban, melyik mit szimbolizál?
- idegen szavak értelmezése;

---

<sup>3</sup> Györgyiné Koncz Judit: Az énektanítás alapjai. Károli Egyetemi Kiadó, Budapest, 2008.



## 2. Szerkezeti kérdések:

- milyen a dallamvonala?
- hány sorból áll a dal?
- milyen a sorok viszonya, vannak-e hasonló sorok?
- sorszerkezet megállapítása.

Gyermekek esetén kezdjük a legkézenfekvőbb összetevőkkel, mint például a tartalom: Miről szól a dal? Kik is a szereplők? Majd a dal hangulatát, előadásmódját közelítjük meg, s végül a ritmikára, dallamra, szerkezeti felépítésre fókuszáljunk. A többszöri bemutatás és megbeszélés után kapcsoljuk be a gyermekeket is az éneklésbe.

Összegezve: a hallás utáni daltanítás a leggyakrabban alkalmazott módszer, amely tökéletes felkészültséget követel a pedagógustól. A dal első megszólaltatásának, bemutatásának mindig élményszerűnek kell lennie, pontos ritmussal, tiszta intonálással, érthető szövegmondással, a hangulatnak és karakternek megfelelően. A dal bármely részletének felidézése elengedhetetlen. A kezdőhang, hangnem megválasztásánál a tanító vegye figyelembe az adott gyermekcsoport képességeit, s a gyermekek életkori sajátosságaiból adódó megfelelő hangterjedelmet.

## **Fiatalkorú fogvatartottak önismeretének és kommunikációjának fejlesztése**

A marosvásárhelyi börtön fiatalkorúak börtönévé vált, amely az egyedüli fiatalkorú bűnözőket fogadó intézet Erdélyben. Ez új kihívást jelent a börtön dolgozóinak, de ezzel együtt számtalan lehetőség forrása is. A lehetőségek egyike az, hogy nyissanak a társadalom irányába, egyrészt kapcsolatokat teremtsenek külső intézményekkel (iskola, könyvtár, munkahelyek), másrészt olyan ismeretek, készségek és képességek elsajátítására tegyék a hangsúlyt, amelyek megkönnyítik a fogvatartottak közösségbe való visszailleszkedését. Így született meg egy együttműködési szerződés a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Humántudományok Tanszéke és a Marosvásárhelyi Büntetés-végrehajtó Intézet között. A börtönben tett látogatás után az egyetemisták egy része önkéntes munkára kötelezte el magát, felvállalták, hogy önismereti és kommunikációfejlesztő, valamint alkohol-, cigaretta- és drogprevenciós csoportokat tartanak a fiatalok számára. Ebben a tanulmányban az önismereti és kommunikációfejlesztő kiscsoport munkája kerül bemutatásra, írunk a csoportban résztvevő fiatalok sajátosságairól speciális élethelyzetükből adódóan, a csoportfolyamatról, a tevékenységek alapjául szolgáló játékokról, gyakorlatokról, valamint levonunk néhány következtetést.

### **Fogvatartott fiatalok**

A börtön egy mesterséges életter, amihez a fogvatartottak idővel megtanulnak alkalmazkodni, viszont ha ezek az alkalmazkodási minták túl erősen rögzülnek, zavarhatják a későbbiekben a szabad életben való boldogulást (Boros 2002). Ez az egyik indok a sok közül, amiért elengedhetetlen a fogvatartott fiatalok önismeretével, kommunikációfejlesztésével foglalkozni, akik örömmel létesítenek kapcsolatot a külvilággal a segítő személyén keresztül, mivel így közelebb kerül hozzájuk az otthonuk, továbbá a beszélgetések során személyre szabott figyelemben van részük, ami segíti őket az önmagukra találásban.

A fogvatartott fiatalok serdülő-, illetve fiatalkorúak, akik életkori sajátosságaikból adódóan is hajlamosak a változásra mind viselkedésben, mind kognitív, emocionális szinten. A velük való foglalkozás során változik a nézetrendszerük, a csoportnyomás vezérli a viselkedésüket, más barátválasztási motívu-

maik kerülnek előtérbe. A fogvatartottak barátságválasztásával fontos foglalkozni, mert hasonló korú fiatalokkal vannak kapcsolatban, laknak együtt egy zárt élettérben, és a barátság lehet jelen helyzetükben a legintenzívebb személyes kapcsolatuk. Egy ausztráliai általános iskolások körében végzett kutatás arról számolt be, hogy a gyerekek a legjobb barátjukat a gondoskodáshoz (szeretet, törődés, vigasztalás, védelmezés, elérhetőség, bántalmazás hiánya) tartozó és az együttérzéshez (kölsönös fontosság, kölsönös megértés, osztozás egymás élményeiben, közös hobbi, érdeklődés) kapcsolódó attitűddel jellemzik (Cole–Cole 2006). A serdülőkorba lépő gyerekek a kölsönös bizalommal, a kölsönös rokonszenvvel, a segítőkészséggel, a szolidaritással, a hasonló érdeklődéssel és az ízléssel, a régi ismeretséggel, az együtt eltöltött idővel indokolják a barátságválasztásukat (Zsolnai, id. Zsubrits 2007). A börtöngengék szempontjából kifejezetten jelentős, hogy ebben az életkorban megnő a kortárs kapcsolatok fontossága, erősödik a társas kontroll.

Identitáskeresésüknek is tulajdonítható, hogy zavarosan döntenek a jó és a rossz között, ezért a tizenhét éves korig elkövetett bűncselekményekhez elnézőbben viszonyul a törvénykezés is. Tapasztalataink is azt mutatják, hogy többen kíváncsiságból, egy gyerekkori meggondolatlan bolondság, kalandvágy miatt kerültek rácsok mögé.

Ebben az életkorban szimbólumokat használnak, a szimbólumok mögötti eszmékhez konform módon igazodnak, és ezúton alakul ki a fogyasztói magatartás. Megjegyzendő, hogy a fogyasztói társadalom által meghatározott értékekhez való igazodás a fiatalkorúakat kábítószerfogyasztásra vagy vagyon elleni bűncselekményekre készítheti.

Ismert börtönjelenség, hogy egyes fiatalkorú fogvatartottak a bebörtönzés idején nem rendelkeznek szexuális tapasztalatokkal, ugyanakkor a szexuális vágy és a frusztráló bezártság egyidejű jelenléte vezethet a börtönben időnként előforduló fiatalkorú homoszexuális erőszakhoz. Megfigyelések azt mutatták, hogy a férfiak körében az erőszakos szexuális kapcsolatok a gyakoriak, a nőknél viszont az ilyen jellegű kapcsolatok alapja a törődés és a szeretet (Boros 2002).

A fiatalkorú fogvatartottak erkölcsi fejlődése visszamaradott speciális élethelyzetük miatt is, Kohlberg (1976, id. Cole – Cole, 2006) erkölcsi fejlődés elmélete szerint általában a harmadik szakaszig sem jutnak el, ami azt jelenti, hogy folyton mások elvárásainak akarnak megfelelni, igénylik, hogy mások ítéljék meg cselekedeteiket. A fogvatartott fiatalok közvetlen környezetében nincsenek vagy kevesen vannak hozzájuk közel álló olyan személyek, akiket példaképüknek tekinthetnének erkölcsi értelemben, ami alapvető fontosságú a reszocializáció szempontjából.

### **A fiatalokkal végzett formatív munkáról**

A tevékenységek kiscsoportban zajlottak összesen nyolc alkalommal, illetve egy, másfél órás időtartammal. A kiscsoportos tevékenységet három egyetemista vezette több alkalommal a börtön egy pszichológusának a jelenlétében. Általános célok közé tartoztak a következők: egymás megismerése, bizalmi légkör kialakítása, az önismeret és az önkifejezés fejlesztése, a kommunikációs készségek fejlesztése, együttműködés, empátia fejlesztése. A célok megvalósítása érdekében a nyolc alkalom strukturált játéka, gyakorlatai a következő témákra fókuszáltak:

1. alkalom: ismerkedés, szerződés-kötés;
2. alkalom: verbális és nem verbális kommunikáció;
3. alkalom: kommunikációs stílusok;
4. alkalom: érzelem- és önkifejezés;
5. alkalom: önismeret fontosságának tudatosítása;
6. alkalom: pozitív énkép kialakítása;
7. alkalom: egyén és csoport kapcsolata;
8. alkalom: kiértékelés, lezárás.

A nyolc tematikus alkalom sajnálatos módon nem követhette egymást folyamatosan, volt egy hónapos megszakítás, mivel a börtönben járvány tört ki, és az intézmény karanténba került.

### **A helyszín**

A fogvatartási intézet egy terem biztosított a csoportfoglalkozások levezetésére. Ebben a teremben hasonló jellegű tevékenységek zajlanak. Itt ugyanakkor lehetőség nyílik az egyéni és csoportos foglalkozások során alkotott munkák kiállítására. A teremhiány miatt egy nagyobb terem válaszfalal kettéosztottak. Ily módon lehetőség adódik két tevékenység párhuzamos lebonyolítására, ami időnként megnehezítette a munkát. A könnyed átjárhatóság pedig akadályozta a bizalmi légkör kialakítását és fenntartását, amely elengedhetetlen egy önismeretet célzó csoport esetében. Igyekeztünk a lehetőségekhez mérten a helyszínt barátságossá tenni különböző képekkel, gyertyákkal, zenével.

### **A résztvevők**

A csoport nyolc résztvevővel indult, azonban a folyamat során páran lemorzsolódtak. Ennek oka egyrészt a börtön szabályzata, ugyanis a 21. életévet betöltött fogvatartottakat áthelyezik a felnőttkorúak börtönébe, másrészt a résztvevők közül sokan dolgoznak, ezért nem mindig tudtak résztvenni a foglalkozá-

sokon. A csoport összetételéről elmondható, hogy 18 és 21 év közötti magyar nemzetiségű fiatalokból állt. A csoport heterogén volt lakhely, családi háttér, iskolázottság és kultúra szempontjából.

Kezdetben gondot jelentett, hogy a résztvevők közül páran olvasási és írási nehézségekkel küszködtek, és a többiek nem tanúsítottak kellő türelmet velük szemben, ami gyakran megjegyzésekben, kinevetésben nyilvánult meg. A szerepek a csoportban hamar körvonalazódtak. Már az első három alkalom után kiderült, hogy ki a dominánsabb. Néhányan ezt úgy reagálták le, hogy a dominánsabb személyeket véleményalkotásban, viselkedésben utánozták, és visszahúzódtabbakká váltak.

A foglalkozások elején a speciális helyszín rányomta bélyegét a munkára, mivel nagyon merevek voltak a csoporttagok, nem tudták elválasztani a csoportszabályokat a börtön szabályaitól. Ez abban nyilvánult meg, hogy nyitott kérdésekre mechanikus válaszokat adtak, a példák esetén nem tudtak elvonatkoztatni a megadott mintától, a szabad cselekvési térrel pedig nem tudtak mit kezdeni. Ezt jól szemlélteti a következő példa, amikor az egyik gyakorlat során az lett volna a feladatuk, hogy mindenki a kapott szerepek szerint viselkedjen, azonban ez egyáltalán nem működött, zűrzavart okozott, a gyakorlatot le kellett állítani, és időt szánni a történetek megbeszélésére.

Kezdetben meglepő volt az, hogy a résztvevők nem ismerik egymást, a börtön falai között nincs lehetőség mélyebben megismerkedni, még akkor sem, ha azonos részlegen laknak. Az adott körülmények mellett közrejátszik az is, hogy nehezen tudnak megbízni egymásban. A gyakorlatok során, ha egymást jellemezni kellett, akkor a külső tulajdonságokra koncentráltak leginkább. Idővel kiderült, hogy nemcsak az egymás ismerete, hanem az önmagukról alkotott képük is szélsőséges. Érdekes volt megfigyelni, hogy mennyire a végletekben gondolkodnak önmagukról, egy bizonyos területen vagy jónak, vagy rossznak tartják magukat. A speciális élettérből adódóan pedig más tulajdonságokat ítélnak jónak és rossznak, mint ami a civil életben általunk megszokott. Előnyös tulajdonságnak tekintik például azt, ha egy személy határozott, domináns, fizikailag erős, esetenként agresszív, mivel ez a börtön keretei között a túlélést segíti.

## **A csoportfolyamatról**

Az első alkalommal sor került a bemutatkozásra, csoportszabályok megbeszélésére, az elvárások, az igények megfogalmazására. Mire bejutottunk a börtön falai közé, a fiatalok már vártak minket, pozitívan viszonyultak hozzánk, érdeklődőek voltak. Az igények és elvárások között szerepelt, hogy legyen minél hosszabb a foglalkozás és, hogy tanuljanak valami újat. A csoportszabályok

megkötésekor már sokkal aktívabbak voltak, néhány résztvevő bátran vállalta, hogy az általa javasolt, és mindenki által jóváhagyott szabályt felírja a kartonlapra.

A második alkalommal interaktív játékokkal készültünk. A közösen történő alkotást nagyon élvezték, jól megoldották együtt a kreativitást is igénylő feladatokat. Itt már érződött, hogy önmagukról szabadon és nyíltan beszélni számukra nehéz, és a túlzott szabadság a játék során problémát jelent.

A következő alkalom témája a kommunikáció volt, rövid elméleti résszel és interaktív gyakorlatokkal készültünk. Az elmondott információkra figyeltek, és érdeklődtek a kommunikálást gátló tényezőkről szóló feladatok iránt. Ehhez a szájról szájra gyakorlatot alkalmaztunk, ami után a közös megbeszélés során arról számoltak be, hogy mennyire nehéz pontosan megjegyezni a hallott információt, és mennyi félreértés születhet ebből. Ennek kapcsán beszéltünk a pletyka születésének folyamatáról.

Ezután a kommunikációs stílusok következtek. Bemelegítő feladatok során lehetőségük volt egymásnak kérdéseket feltenni. A legtöbb kérdés arra vonatkozott, hogy ki mikor szabadul, mennyi időt kell még a börtönben töltsön. A csoport egyik résztvevője egy általa ismert, a témához kapcsolódó játékot mutatott be, és megtanította rá a többieket is. Úgy értékeltük, hogy ennek mindenképp helyet kell adni a munka során, mivel ez a játék úgy a bemutató személynek, mint a csoport többi tagjának sikerélményt nyújtott. A kommunikációs stílusok kapcsán a feladatok megvilágították, hogy a résztvevők többsége az agressziót alkalmazza, mint probléma-megoldási módszert. Szerepjáték során egy számukra ismerős helyzetet vittünk be, a börtönélet aktuális problémáit kellett eljátszák. Itt nagyon jól körvonalazódott az agresszív megoldásra való hajlam.

Az önismeretet célzó játékokkal kapcsolatosan arra tettük a hangsúlyt, hogy ki milyen tulajdonsággal, készséggel, képességgel rendelkezik, miben szeretne fejlődni, milyen tervei vannak a jövőt illetően, kik azok az emberek, akik modellértékűek számukra és, hogy milyen kapcsolatban vannak a társaikkal. Olyan gyakorlatokat alkalmaztunk, amelyek során önmagukat, társaikat kellett jellemezzék, és alkalmat kaptak arra, hogy visszajelezzenek egymásnak az esetleges véleménykülönbségeket illetően. Például a varázsbolt nevű gyakorlat során mindenki választott magának három olyan tulajdonságot, amelyben fejlődni szeretne. Ezután – a többiekkel együtt – megbeszélték, hogy mit kellene tenniük ennek érdekében.

A modellértékű személyek bemutatásakor érdeklődéssel figyeltek egymásra, főként akkor, amikor arról volt szó, hogy ki milyen nehézséggel szembesült, hogy küzdött le az adott nehézséget, milyen más érdekesség jellemző az életére. A jövőkép megfogalmazása során nagyon bizonytalanok voltak. Habár

várják, hogy szabaduljanak, nem mindenki tudja, hogy utána mihez akar kezdeni, mit fog csinálni. Erre a témára az egyik fiatal nagyon hevesen reagált, és ő azt fogalmazta meg, hogy kevés benne a kitartás, az elszántság, ezért nem érzi stabilnak a jövőjét, és habár minden este a jövőbeli tervein gondolkodik, még nem sikerült kiválasztania a neki megfelelő utat.

Az önismereti témakört agyagozással zártuk, amit úgy vezettünk fel, hogy az önkifejezés egyik eszköze, amely segít abban, hogy a bennük lévő érzéseket, élményeket életre keltsék. Minden résztvevő kapott egy agyagdarabot, és az volt a feladatuk, hogy megalkossák belőle a számukra fontos személyek, események, helyszínek jelképét. Az agyagozást teljes komolysággal vállalták, és az alkotás után nyíltan indokolták az adott forma választását. Az általuk alkotott munkák a mellékelt képeken láthatók.

### Következtetések

A kezdeti célok átfogalmazódtak bennünk a folyamat során a következőképpen: bizalmi légkör kialakítása, irányító-irányított helyzet megszüntetése, kommunikációs stílus megváltoztatása, kölcsönös elfogadás fejlesztése. A csoportfolyamat közepe táján be kellett látnunk, hogy nehéz a helyzet specifikusságából adódóan az alapvető bizalmi légkör kialakítása, és így önámítás lenne a korábbi célokhoz való görcsös ragaszkodás.

Azt tapasztaltuk, hogy a csoporttagok azokat a dolgokat, amelyek rájuk nézve terhelőek vagy kellemtelenek, egyszerűen blokkolják. Nem beszélnek arról, ami nekik fájdalmat okoz. Ha meg is említenek ebből valamit, azt csak nagy általánosságban teszik.

Pozitívumnak értékeljük, hogy sikerült kicsit fellazítani az irányító-irányított szerepköröket, a kommunikációs stílusokban pedig enyhe változás következett be. A kezdeti agresszív reakciók a csoportfolyamat végére megszélidültek, gyakoribb volt az asszertív megnyilvánulás. Egyre jobban figyeltek egymásra, és



megértőbbé váltak a másik személye iránt. Képesek voltak az egyéni megnyilvánulásokat az összefüggéseikben látni, így már nem nevelték ki egymást, és nem gúnyolódtak egymással. Az is észrevehető volt, hogy egymást jobban megismerték, és ezáltal segítőkészebbek lettek. További pozitívum, hogy a speciális helyzetből adódóan a fiatalok értékrendje (negatív tulajdonságok pozitív megítélése) némileg megváltozott a követhető példaképekről és tulajdonságaikról szóló beszámolók alapján. A kreatív, alkotást igénylő foglalkozások által pedig növelhetőnek bizonyult az önkifejezés sikeressége, valamint nyitottabbakká váltak.

Negatív érzés számunkra, hogy az egyik kerülő magatartású fogvatartottat nem sikerült bevonnunk a folyamatba, így fokozatosan kimaradt. Zavaró tényező volt, hogy a befejező alkalom a börtönben kitörő járvány miatt egy hónapot csúszott, így nehéz volt a visszarázódás, és nehezzé vált a folyamat kiértékelése is.

### Összegzés

A fogvatartottakkal való munka nagyon pozitív hatással volt ránk, óriási szakmai tapasztalatra tettünk szert, mivel a börtönben való csoportos munka folyamatos rugalmasságot, ötletességet és gyors helyzetfelismerési képességet igényel. Meglátásunk szerint fontos, hogy az ilyen jellegű kezdeményezések folyamatosakká váljanak, mert hozzájárulnak a fogvatartottak könnyebb visszailleszkedéséhez a társadalomba, valamint fejleszti a segítő hivatást választó egyetemisták szakmai személyiségét.

### Bibliográfia

- Boros J.– Csetneky L. (2002): *Börtönpszichológia*. Rejtjel Kiadó, Budapest.  
Csepeli Gy. (1997): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.  
Cole, M.–Cole, S. R. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.  
Zsubrits A. (2007): *A gyermekkori kötődések motívumai*. Forrás: [www.oki.hu](http://www.oki.hu)



## Bartolf Hedwig

### A webquest-módszer

A webquest-technika egy új módszert javasol, mely azon a főgondolaton alapszik, hogy a tanulók saját erőfeszítésük árán bővítsék ismereteiket. Ez a módszer tulajdonképpen megegyezik az ismereteknek az interneten való keresésével, de ugyanakkor szorgalmazza az együttműködés általi tanulást is. Ezt a technikát 1995-ben az Amerikai Egyesült Államokban Bernie Dodge és Tom March, a San Diegó-i Egyetem tanárai fejlesztették ki.

A webquest egy olyan tanítási-tanulási minta, mely megtanítja a tanulókat arra, hogy tudatosan használják a számítógépet (és egyáltalán az új médiát), és új tanulási kultúrát biztosít számukra.

A webquest-módszer főként abból áll, hogy a tanulók kész információkat vesznek át az internetről, mely segíti őket abban, hogy önállóan tanuljanak, hogy javítsák a tanulmányi eredményeiket, hogy saját magukat értékeljék, és nem utolsósorban, hogy a tudásszintjüket növeljék.

Ennek a módszernek az alkalmazása abban segíti a tanulókat, hogy csoportosan, autentikus anyagokat felhasználva oldjanak meg egy feladatot. Ezen anyagok az interneten találhatóak, de más forrást is lehet használni, mint például tankönyveket, folyóiratokat, újságokat stb. Ez a módszer a frontális módszerekhez képest egy alternatíva akar lenni, az ily módon szerzett ismeretek a tanulók önálló és független munkáján alapszik, a cél pedig az, hogy a diákok saját hozzájárulásukkal szerezzenek ismereteket.

#### Miben áll a módszer?

A módszer abban áll, hogy a tanár megalkotja a lecke módszertani vázát (a webquest-dokumentumot), melyet a tanulók tartalommal kell megtöltsenek. Ez a dokumentum segíti a tanulókat a tájékozódásban, és egyben megadja az irányt is, amerre haladniuk kell. A webquestnek legalább a következő 6 szakaszt kell tartalmaznia:

1. *A bevezető.* Ebben a szakaszban bevezetjük a tanulókat a témába, megtudják, mivel kell foglalkozniuk. Ez a „problémahelyzet”. Egy rövid anyag ismeretése alapján (kisfilm, mese, történet, újságcikk stb.), bevezetjük a tanulókat a témába, és egyben motiváljuk is őket, hogy ezzel a témával foglalkozzanak.

2. *A munkafeladat.* Miután bemutattuk nekik a témát, megtudják konkrétan, hogy mit kell tenniük. A téma komplexitása függ a csoportok összetételétől, a tanulók korától és a megadott munkaidőtől. Ebben a szakaszban a tanulók a témához és feladathoz apró módosításokat, kiegészítéseket javasolhatnak.

A munkafeladatot a pedagógus tisztán és egyértelműen kell megfogalmazza, hogy a tanulók tisztában legyenek azzal, hogy mit kell tenniük. A tanárnak figyelmesnek kell lennie már a téma kiválasztásában is, azért hogy a diákok az információszerzéshez ne „copy&paste”-t használjanak.

3. *Az anyagok.* A tanár a tanulóknak egy weboldalas listát bocsát a rendelkezésükre, amely őket a tájékozódásban segíti és kiindulópontként szolgál. Ezen kívül még más anyagokat is használhatnak, mint pl. lexikonokat, szótárakat, újságcikkeket, könyveket, folyóiratokat, CD-ket és természetesen a tankönyvet is. E-mail-en is kérhetnek információkat.

4. *A munkafolyamat.* Ebben a szakaszban minden tanulónak kiadják a feladatát, megbeszélik a lépéseket, a prioritásokat, a szabályokat, a határidőket, valamint más szervezési kérdéseket is. Ebben a szakaszban folyik a tényleges munka, azaz az információkeresés, kiválogatás, összeillesztés, formába öntés. A tanulóra nézve ez a szakasz a legfontosabb és a leghatékonyabb.

5. *A bemutató.* Minden csoport/egyén bemutatja kutatása és keresése eredményeit, tulajdonképpen a „terméket”, power point, weboldal, képes-szöveges összeállítás, jelentés, fogalmazás, levél stb. formában. Ebben a szakaszban a tanulóknak be kell mutatniuk azt, amit a tanár tőlük kért, és itt derül ki, hogy mennyire felelnek meg az eredmények a tanár elvárásainak. Ebben a szakaszban a diákok tanulnak egymástól is, ekkor látszik meg, ki mennyire komolyan és mélyen foglalkozott a téma kidolgozásával, illetve a feladat megoldásával.

6. *Az értékelés.* Ebben a szakaszban a tanulók elgondolkodhatnak az általuk elért eredményeken, a tanár is elmondja véleményét, ekkor derül ki, hogy hol szükségesek az esetleges korrekciók. (A tanulók megkapják a tanár feedback-jét.) Hasznos és hatékony lehet ilyenkor egy kis véleménykutatás egy kérdőív alapján, melyben a tanár rákérdez a feladat, a munka és az eredmény kellemes és kellemetlen oldalaira, melyben a tanulók őszintén kifejezhetik véleményüket a tevékenység sikereiről és esetleges kudarcairól. Ez is hozzátartozik a webquest-hez!

**A webquest fajtái:** Általában két féle webquestről beszélünk: a rövid (2–8 órás) és a hosszú (féléves) webquestről.

### A didaktikai koncepció

Ennek a módszernek a koncepciója egy építő jellegű (tanulási) elméletre alapszik. A tanulóknak nem „tölcserrel töltjük be” az ismereteket, hanem saját maguk kell hogy megkeressék a szükséges információt. Ez a módszer nem a tanár által közvetített ismeretekre korlátozódik, hanem a tanulók által keresett,

megszűrt és kidolgozott információkra alapszik. Nem a tanár által lediktált információkat kell visszaadniuk, hanem azokat az ismereteket, amelyeket elsajátítottak saját keresésük és kutatásuk által. De a tanulóknak meg kell tanulniuk megtalálni az információkat, összefüggésbe kell ezeket hozniuk, egy ismerethálózatot kell felépíteniük, és ebben kell magukat kiismerniük. A módszer lényege nem az ismeretek visszaadása, hanem azok megkeresése és felhasználása. Az információ nem tűnik el, nem felejtődik el, hanem egy egésznek a részévé válik, melyeket újabb és újabb kontextusokban és helyzetekben fel tudnak használni.

### **A pedagógus szerepe**

A tanár szerepe megváltozik: ő már nem közvetít információkat, csupán elkíséri tanulóit ezeknek a megkeresésében, a tanár már nem a mindentudó, hanem a tanulók tesznek szert az információkra. A tanár szerepe hasonlít az edzőéhez (a sportban). A tanár megfigyeli a diákokat, segíti, irányítja őket, rendelkezésükre bocsátja a szükséges anyagokat, de az effektív munka a tanulóké. Ugyanakkor a tanárnak figyelnie kell arra is, hogy ne lépjen fel a „pillangó-effektus” („Schmetterlingseffekt”), azaz a tanulók ne ugorjanak az egyik témáról a másikra, ne váljanak felületesekké, hogy az ismeretek elsajátítása ne történjen meg. Miközben a tanár a tevékenység háta mögött van, a tanulók elől vannak, és ők azok, akik tevékenykednek és akik a figyelem középpontjába kerülnek.

### **A módszer előnyei**

A módszer legnagyobb előnye az, hogy kényszer, magolás és a tanár vagy a szülő állandó noszogatása nélkül lehet jelentős mennyiségű ismeretet elsajátítani.

Az információkeresés és -feldolgozás manapság nagyon elterjedt, az élet majdnem minden területén használják. Az internet rengeteg nem válogatott, nem rendszerezett információt tartalmaz. A tanulóknak meg kell tanulniuk ezeket megszűrni és felhasználni, hogy csak azt vegyék át, ami nekik szükséges. Ez a módszer erre is tanítja a diákokat.

Egy másik előnye az, hogy a tanulók több információt tudnak meg, mint amennyire szükségük van. Elsősorban azokra az információkra összpontosítanak, amelyekre éppen szükségük van, de bármikor visszatérhetnek olyan információkra, amely számukra érdekes és hasznos.

Habár csak egy mellékes előny, de mégis fontos, hogy a tanulóknak lehetőségük nyílik arra, hogy ennek a módszernek a segítségével megtanulják ésszel és helyesen használni az internetet. Ugyanakkor fejlesztjük a tanulók média-kompetenciáját is, mert a számítógépen kívül más forrásanyagot is felhasználnak.

Egy következő kompetencia, amit ennek a módszernek a segítségével fejlesztünk, az a szociális kompetencia, hisz a témát legtöbbször nem csak egy tanuló dolgozza ki, hanem csoportban dolgoznak. Ezért szükséges a feladatokat helyesen és arányosan felosztaniuk, a határidőket betartaniuk, arra vigyázniuk, hogy a „végtermék” minőségi legyen, hogy bizonyos kérdésekben közös nevezőre jussanak, hogy felelősséget vállaljanak a feladatukkal és a bemutatott munkájukkal szemben. Sokat fejlődik az együttműködés, a tolerancia, de az önismeret is.

Egy modern tanulási módszerről lévén szó, a webquest iskoláinkban befogadható, hisz pillanatnyilag a pedagógusok többsége inkább a hagyományos módszerek híve, melyek sokszor unalmasak, a tanulók elvárásaival szemben nem megfelelők. Tanulóink ma már egy informatizált társadalomban élnek, szeretnek új információkat birtokolni az érdeklődésüknek megfelelően.

### **A módszer hátrányai**

Az első hátránya az időigényesség. Mivel nagyobb témákról van szó, a tanulóknak egy bizonyos időre van szükségük, hogy a témáknak utánajárjanak. Ez veszélyeztetheti a tanterv megvalósítását. Ezért ajánlom inkább a rövid webquest-eket.

Egy másik hátránya az, hogy sok pedagógus még nem képes webquest-dokumentumot összeállítani, habár egyre kevesebb azon pedagógusok száma, aki nem tud számítógépen megfelelően dolgozni. Az interneten számos webquest-dokumentumminta található, igaz a legtöbb idegen nyelven (nem románul vagy magyarul).

Egy utolsó hátránya az, hogy ezt a módszert hazánkban nem igazán ismerik, sok pedagógus és szülő úgy gondolja, hogy ez egy szórakoztató és időtöltésre való módszer. Mint minden újdonság, ez az új módszer is szülhet ellen-szenvet vagy tartózkodást.

### **Felhasználási területek**

A webquest-módszert többek között az írott szöveg olvasására és megértésére használhatjuk. Minden korosztálynál használható, természetesen figyelembe véve a tanulók korának sajátosságait. Interdiszciplináris témáknál is használható, de a felnőttoktatásban, például a tanártoábbképzésben is. Vannak már programok az elemisták oktatásához is; az V–VIII. osztályokban és a líceumi oktatásban ez a módszer gond nélkül használható.

Saját magam is kipróbáltam ezt a módszert X. osztályos tanulókkal, német nyelvből. Kétórás webquest-et készítettem elő, a téma megfelelt a tantervnek. A tanulók maximális figyelemmel és komolysággal dolgoztak. A téma: *Deutsche Städte* (Németországi városok). Olyan információkat és képeket hoztak a tanulók, amelyeket én egyedül nem lettem volna képes bevinni órára. Olyan részletekre lettek figyelmesek, melyeket én kihagytam volna, de számukra nagyon érdekesek voltak. Élvezték a munkát, a „végeredményt”, amely a városok rövid bemutatója volt. Annyi információt gyűjtöttek, hogy a következő felmérésen egyesek még ebből a témából „éltek”, ezeket az ismereteket is felhasználták, amikor a felmérés témája ezt engedte. Tehát nagyon hatékony, érdekes és modern módszerről van szó. A diákoknak nem kell magolniuk, hisz annyit olvasnak az adott témáról, hogy a kelletnél is többet jegyeznek meg, csak rendszerezniük és bemutatniuk kell, amit összegyűjtöttek és feldolgoztak.

### **Irodalom**

1. <http://de.wikipedia.org/wiki/WebQuest>
2. <http://www.globales-lernen.de/WebQuest/>
3. [http://www.ici.ro/RRIA/ria2003\\_4/art6.html](http://www.ici.ro/RRIA/ria2003_4/art6.html)
4. [http://www.deutsch.tsn.at/joomla/index.php?option=com\\_content&task=view&id=47&Itemid=56](http://www.deutsch.tsn.at/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=47&Itemid=56)
5. [http://www.schule.bayern.de/unterricht/schulfaecher/Deutsch/Materialien/Handout\\_WebQuest.pdf](http://www.schule.bayern.de/unterricht/schulfaecher/Deutsch/Materialien/Handout_WebQuest.pdf)
6. Fremdsprache Deutsch, Heft 38/2008, Hueber Kiadó.

Albert-Lőrincz Márton

## Szerepek és maszkok, avagy a posztmodern pedagógia színeváltozása

**Kulcsszavak:** *pedagógiai szerepvákuum, alkotó iskola, iskolai szervezet, emancipációs pedagógia, iskolai agresszió, posztmodern nevelés, kommunikatív cselekvés*

### A pedagógiai szerepvákuum

Szülők, pedagógusok, gyermekek egyre gyakrabban kérdezik: *Quo vadis schola?* Mert azt a vak is látja, hogy a szerepek összekuszálódtak, a szerepidentitások összezavarodtak és mindenki keresi a helyét, keresi az egység lehetőségét. Vagy csak néhány, a posztmodern pedagógiától magát távolabbra pozicionáló pedagógus? Hogyan is működhetne normálisan az oktatás szervezete, ha két nagy alszervezetének – a pedagógusokénak és a diákokénak – egysége kétes? Mert az egység, a jól funkcionáló szervezet olyan, mint a kötelet alkotó szálak erős kötege, hogy a Wittgensteintől kölcsönvett hasonlósággal éljek. No persze a reform, az elhúzódó kapkodás, az „eredeti” konformizmus mindenhez, ami európai, és mindenhez, ami balkáni, a minden miatti pénzhányra mutogatás (utalás) odáig jutván, hogy lassan nem tudni, kié is valóban az iskola? ki a vezetője? ki az alárendelt, ki a fölrendelt? ki a pedagógus, a szülő, a gyermek? meddig az állam, az önkormányzat, az iskolai autonómia? Abszurd torzítások, eltúlzott morfondírozás?

Azt gondolom, nem vagyunk távol az igazságtól, ha a fennálló helyzetet *pedagógiai szerepvákuumként* értelmezzük. Pedagógiai szerepvákuumnak tekintem az iskolai szervezet hierarchikus rendszerének olyan szintű fellazulását, amikor a pozíciókhoz fűződő szerepek *teljesíthetősége* deficitese. Az itt a kérdés, hogy a ma iskolájában szerepek-e a szerepek, vagy csupán maszkok? Keressük együtt a feleletet.

A demokratikus elvek eltorzított és eszményített objektivációja látszik felsejleni az oktatási-nevelési gyakorlatban. Mintha ma az *alkotó iskolai vezetés* lenne a ciki, a kényelmes, a (poszt)modern, ami óhajtott és jó, ha nagyfokú vezetői tudatosság és tapasztalat áll mögötte, de rossz is lehet az inkompetens vezető kezében. Az inkompetens nem feltétlenül a vezetői készség, kapcsolat, kommunikáció és kompetencia hiányára utal, hanem a kisarkított, pozíciómegtartásért vállalt kompromisszum-magatartásra (nem készségre), és elsősorban arra. Minden esetre úgy tűnik, hogy a pedagógiai posztmodern eszmény kiteljesítésének az a termékeny talaja, amely alkalmas az oktatás-nevelés egyéniesítésére

(atomizálására?!), az egyénekre hárítván a felelőségek zömét. Nem rossz, de alkalmazása nem egyszerű dolog. A rosszul felfogott alkotó iskola kedvezhet a pedagógiai szerepvákuum kialakulásának, annál fogva, hogy az egyéni elképzeléseket támogató vezetés, mint olyan, háttérbe vonul, nem implikálódik, nem tartja feladatának az összehangolt célkijelölést, így aztán könnyen elmehetnek egymás mellett az egyes pedagógusok által kijelölt célok, érdekek, amelyek ütközhetnek is, ami sérülékennyé teszi az iskolai szervezet működését. Az iskolai szervezet egysége amúgy is erőfeszítéssel tartható fenn – erre kellene a konszenzusos szabályok és szankciók –, hiszen a pedagógusok és a gyermekek céljai, érdekei gyakran szembe kerülnek egymással, nem is szólva a szülői szféra terciális, ám nyomásgyakorló és „szupervizáló” jelenlétéről. Azt látni, mintha eltűnőben lenne a „hagyományos” schola. A vezetői és pedagógusi szinteken formálissá lesznek a cél- és feladatmegfogalmazások, hadd lebegjen mindenki körül az egyéni felelősség ethosza. Nem is baj ez, mihelyt felnőttünk a felelősséghez, ismerjük szerephatárainkat, gyakoroljuk szerepeinket, és tudatában vagyunk a szerepeinkhez kapcsolódó kötelességeinknek, jogainknak, csak hát ... a társadalom begyűri az iskolába. *Lessez fair!* – így kiáltozunk, miközben a vezetők foggal-körömmel ragadják a hatalmi kormányrudat, és nincs érdekiállás az iskoláért, az iskola közösségéért, csak vagdalkozó ostorcsapás, fenyegető brigádlátogatás. Reszkessetek, úgy sincs minden a rendjén! Persze azt csak a régi kreatív tapasztalat sugallja, hány tonna papírnak kell a táskában lapulnia, miközben foghíjas a magyar nyelvű tankönyvellátás, és elmarad a Nemzeti Tanterv Tanács, mai szóhasználatban a Curriculum Tanács iskolai programajánlata néhány tantárgy esetében (pl. Tanácsadás és hivatásnevelés, Polgári nevelés, Egészségnevelés stb.), vagy esetleg az internetre való hivatkozással történik az informálás – ez és ez megtalálható az edu.ro honlapján –, csak hogy az iskolák nem tudják biztosítani – néhány kivételtől eltekintve – az internethez való hozzáférést a szaktanárok számára is. Az internetes informálódás legjobb esetben is az infotanár kolléga idejére-kedélyére, illetve a géppark használhatóságára – értsd szabad infoterem, ahová nem szabad halandó tanárnak belépni, vagy működő gépkapacitás – bízott. Mikor és miben kell az iskolai vezetői szintnek közbeavatkoznia és meddig tart szerepe, hogyan jogos és ildomos gyakorolnia hatalmi kompetenciáit? – Nehéz megmondani. Mert a vezetés nem könnyű dolog, azt meg kell tanulni, és olyan stílust érdemes kialakítani, amely pozitív szervezeti atmoszférát teremt, krokizza az intézmény arcélét.

Nos, mit tehet a direktor? Ha magas fokú a szociabilitása, kommunikációs partnerségre törekszik beosztott tanártársaival, így megelőzi a kirekesztettség vezetői élményt, mert erős és fenntartható bizalom alakul ki közöttük anélkül, hogy szerepsértéseket, szerepfeszültségeket vagy szerepkonfliktusokat

kellene elviselnie, miközben a barikádon küzdő tanárok intézményi szükségleteit is figyelemmel tudja kíséni. A partnerség alapja a korrektség és az egyenrangúság. Ha nem működik az ilyenszerű szituáció, akkor szerepzavarral állunk szemben. Ahelyett, hogy minden tag a saját szerepét játssza, maszkokat öltenek fel. A vezetés egy ún. kulcsemberen keresztül is gyakorolható. Ilyenkor a formális vezető úgymond a háttérben működik, olyan döntéseket hoz, amelyen információkat a kulcsember szállít. A kulcsember könnyen kiragadhatja a vezető kezéből a hatalmat, hiszen ő erősen függő helyzetben irányít, vezet, szervez és ellenőriz. A vezető szerep könnyen formálissá válik, a szerep maszkká degradálódik. Mindez nem tesz jót az intézményi életnek. Aztán még az is lehetséges, hogy a vezető a bürokratikus hierarchia csúcsára helyezkedik, és mindent szigorú hivatali úton intéz el, de ilyen esetben könnyen elszigetelődhet hatalmi szerepében, amely miatt nagyfokú bizonytalanság kísérheti döntéseit, hiszen a bürokrácia rendkívül erős szűrőként működik, emiatt aztán a döntéseket megalapozó információk, ismeretek korántsem mondhatók megbízhatónak. A kiérlelődött tanári szükségletek szóba öntése is elmarad gyakran, hiszen a bürokratikus vezetés nem kedvez az alulról jövő kezdeményezéseknek. Aztán meg ott van a demokrácia, amely normális esetben rontja a bürokrácia hitelét.

A mai iskolában a vezetési szituációkat nem a direktorok választják meg kényük-kedvük, személyiségük és tehetségük szerint, mint hajdan, hanem alkalmazkodnak a kihívásokhoz. A hagyományos iskolai szervezeti szintek oszladoznak-bomladoznak, és egyre erőteljesebben tör előre a középszerűség. A pedagógusi pálya egyre kevesebb joggal, és egyre több felelősséggel terhes. Megkockáztatom kijelenteni, hogy az intézményi vezetői szint, beleértve az osztályfőnöki vezetést is, átemelődik a nagy szülői-támogatói-szponzori érdekszférába, a szakmaiság a gazdasági szempont hóna alá kerül. Az irigylésre méltatlan, ám áhítható hivatásszakma – napszámosi bérből élő, de diplomás foglalkozási ágazat – észrevétlenül az „apám félzsebre vágja az egész tanári kart”-szindróma és a szülői nyomás alá, esetleg a hierarchia magasabb utasítási-elvárásai régióiban megfogalmazódó vagy/és gazdasági érdekek ütköző zónájába sodródik, így aztán nem csoda, ha új szerepek rajzolódnak és rajzanak ki, és maszkok mögé bújnak a hagyományos és bevált aszimmetrikus szerepek, amelyenek a visszaéléseket messze elkerülő és atyailag gyakorolt direktori, osztályfőnöki, szaktanári és pedagógusi modusok voltak. A tantestületi szint célmegfogalmazásai is persze ilyenkor idomulnak az átemelt szférák – értsd szülők, gazdaság – elvárásaihoz, nehogy – az istenért – túl magasra szökkenjen az állítható mérce. Közben persze hangoskodnak, elégedetlenkednek és követelőznek, vállalva vagy nem vállalva arcukat apák és anyák (sértés ne essék!), azt várván az iskolától, hogy megoldja azokat a nevelési gondokat, amelyek a családra hárulnak. Nem



szabad elhallgatni, hogy nem egyszer a szülő az, aki szigort követel az iskolától, ám a pedagógus a védtelenség piederstálján óvatosságot szobroz, nehogy a gyermektől, a szülőától, a felügyeletől vagy az utcáról agresszió érje.

### **A szerepgyakorlás mint a hatalomgyakorlás dilemmája**

Tulajdonképpen nem az a kérdés, hogy hogyan kell gyakorolni a hatalmat, azaz a státusból adódó szerepet, hanem az, hogy a mikéntnek milyen a hozadéka? A hatalom gyakorlása megelőzi az anarchia – szélsőséges eset – kialakulását. Ez csupán elvi megfontolás. Nem azt mondom, hogy a ma iskolája anarchikus struktúrát képez le, hiszen a társadalom demokratikus (vagy milyen) rendjét tükrözi vissza. Nem baj az, ha új meglátásokkal, elvárásokkal, mentalitással, magatartással gazdagodik a pedagógusi arzenál, sőt kívánatos. A régi rosszat valóban ki kell irtani a pedagógiai eszköztárból, a sok abúzus miatt, de a demokráciához meg kell érni, mert a demokrácia nagyfokú felelősség, minden egyes személy részéről. A felelősségvállalás a szerepvállalást is hordozza, és fordítva, a szerepvállalás a felelősségvállalást tételezi. Annak, aki vállalja szerepét, nem szabad maszk mögé bújni.

Vajon a posztmodern szemlélet tényleg felszabadítja az egyént az egységes követelménykényszer alól, vagy még nagyobb rabságba taszítja? Mert a mindenféle szituációban való döntés nem könnyű dolog, a döntések dilemmatikus állapotokat generálnak, amelyek állandósulva személyiségromboló hatásúak lehetnek. A fejlődő személyt csak akkor szabad magára hagyni, amikor képes a felelős döntéshozatalra, és ez akkor következik be – normális személyiségfejlődés mellett –, amikor az ember, mint „a jelentések maga szötte hálójában függő állat” (Max Weber), tehát a maga teremtette kultúrában magabiztosan tájékozódik, mozog. És itt a pedagógusok tapasztalati tőkéjét vétek teherként definiálni. Ezen persze lehet vitatkozni, de ne felejtjük, a nevelés nem okozhat kárt! Az iskolának nem szabad feladnia értékorientációs és jövőorientációs funkcióját, még akkor sem, ha néhányan a diákok közül ezt nehezményezik. A demokratikus iskolának a többség javát kell szolgálnia.

A tanulói szint persze olyan nagy önállóságra törekszik, hogy csak a piacgazdaság kereslet-kínálat szabálya szab korlátot neki. Vagyis: ki kiért van? A tanuló azt hiszi, mert ez táplálódik bele a piaci hatások alatt, hogy ő az úr, minden őérte van. Ez az igazságnak csak az egyik oldala. Ebben a logikában a tanár is azt mondja: nélkülem nincsen iskola. Én vagyok az, aki ad, te vagy az, aki kap. Nos, akkor ki az alárendelt? Így tehát nem érdemes feltenni a kérdést, mert nem ez a kérdés. A tanár büszkén fölállalja, hogy ő a nemzet napszámosa, de

azt nem, hogy elorozzák tőle szerepét. A posztmodern pedagógia persze nem ódzkodik az ilyesmitől. De mit is értünk posztmodern pedagógia alatt?

### **A pedagógiai emancipáció hatalma, avagy miről is van szó?**

Napjainkban a modern vs. posztmodern pedagógia polémiájának vagyunk tanúi. A modern pedagógia a nevelés kultúramegőrző és kultúrateremtő funkcióját hangsúlyozza, amely nemcsak a kultúra tárgyiasult termelésére és fogyasztására vonatkozik, hanem a társadalomban élő fogyasztó szubjektív értékeinek fejlesztésére is. A Descartes, Locke, Kant, Rousseau, Montaigne nevével fémjelzett pedagógia megnyitotta az utat a modern nevelélméletek előtt, amely tovább bővítkezett Durkheim, Natorp vagy Dewey és mások által. A modern pedagógia közös pontja a céltételezés. A nevelő munkának célja, feladata, rendeltetése van, amelyet a megfelelő eszközök hozzárendelésével megvalósítani szándékszik. A modern pedagógia általánosan megfogalmazható célja: a nevelés legyen jó, a jóra irányuljon, és ne okozzon kárt.

A XX. század utolsó harmadában már nem ennyire egyértelmű a helyzet. Az iskola, mint a társadalom miniaturizált leképződése, a társadalom ismérveit tükrözi vissza. Antony Giddens szerint a posztmodern társadalomnak három ismérve van:

- a) semmi sem tudható bizonyossággal,
- b) a történelemben nincs teleológia,
- c) új társadalmi és politikai napirend van érvényben. (Giddens, idézi Leirman 1998, 123.) Noha a fenti megállapításokkal évtizedek távlatába kerültünk, azt mondhatjuk, csak az idő szaladt el. A rosszul sikerült, vagy rosszul időzített kvázi reformok nem teljesítették a hozzájuk fűzött társadalmi, szakmai reményeket és elvárásokat. Megszűnt a család hagyományos nevelő szerepe is a gazdasági-társadalmi átalakulásoknak és az új kihívásoknak való megfelelési kényszer következtében.

Az átmeneti periódus elmúlt két évtizedének reformtörekvései még nem a posztmodern pedagógia jegyeit viselik magukon, de az emancipáció szimp-tómáit könnyen fel lehet fedezni bennük. Meglehet, hogy a reformok rejtett szándékai mégis abba az irányba mutatnak, amit Leirman a posztmodern pedagógia kapcsán megfogalmazott, tudniillik, hogy a pedagógiai „célok, a tartalmak, a módszerek, az eredmények egyre homályosabbak és homályosabbak lesznek, vagy legalábbis egyre több van belőlük.” (Leirman 1998, 12). Jean-François Lyotard filozófiaprofesszor, a posztmodern filozófia egyik legkiválóbb képviselője kétségbe vonja az egyetemes igazság létét, ami miatt – véli – kérdésessé válik az általános érvényű pedagógiai célok megfogalmazása is. Az

igazság és igazságosság, az ésszerűség, a szabadság, az egyenlőség és méltányosság, és a hasonló humán értékek és elvek érvényességét a modern társadalom maga alá temette. Lyotard (1979) úgy érvel, hogy az összes totalizáló elmélet, amely a felvilágosodástól a modernitásig az egyetemes ésszerűség és igazság érvényességét hirdette, kudarcot vallott: a felvilágosodás tudás-értékűsége és racionalizmusa nem szabadította fel az emberiséget a szolgaságtól, a hegeli spekulatív dialektika és államisztika egyetemessége semmire sem kínált megoldást, a munka társadalmisításának marxi elmélete nem szüntette meg az elnyomást és kizsákmányolást, a kapitalista doktrínák igazságát a válságok cáfolták meg. Mindenféle totalitárius „elbeszéléssel” szemben „posztmodern szkepszissel” kell fellépünk. Lyotard (1979) azzal érvel, hogy a posztmodern tudás nem adhatja fel individualitását, ezért szembe kell fordulni az egységesítő kommunikációval, mert a közvetített információkat sajátos kritériumok szerint válogatják és torzítják el.

A posztmodern pedagógia az *emancipációs nevelés* elvére épül, és ugyanennek a csapdájába esik. A posztmodern pedagógiában ugyanis „a nevelési cselekvés nem a nevelő akaratából következik be”, hanem a nevelő és a nevelt közötti egyenlő „kommunikatív cselekvés”<sup>1</sup> következtében. (Masschelein 1978, idézi Leirman 1998, 119.) A nevelési cselekvés tehát *kommunikatív cselekvés*. A kommunikatív cselekvés *dialogikus interakció*, amelyben a felek egyeztetés útján kerülnek összhangba egymással, a döntéshozatalt nem az egyéni érdekérvényesítés vezeti, hanem az egyetértés, a konszenzus. A tanítási aktust kommunikatív cselekvésnek kell tekinteni, mivel ebben a szituációban a „megismerésérdekek” sokfélesége nyilatkozik meg, és ez „a szimbolikusan strukturált szociokulturális életvilág háttére előtt zajlik.” (Habermas 1994, vö. Preglau 2004, 256–257.) Megszűnik a tanár és diák közötti aszimmetrikus viszonytételzés, helyébe az egyenrangúság mércéje kerül, ám „ez a különleges nevelési viszony nem lehetne

---

<sup>1</sup> A kommunikatív cselekvés fogalmát Jürgen Habermas (1929-) alkotta meg. Habermas (1994) a cselekvéseket a cél és motivációs készletések alapján két csoportba osztja: *sikerorientált*, illetve *kommunikatív cselekvések*. A sikerorientáltak lehetnek etikusak, etikailag helyesek, ha megfelelő eszközöket használva jutunk el a sikerig (*instrumentális cselekvés*), de elérhető a siker nem tisztességes eszközökre támaszkodva is, olyanokra, mint a hazugság, félrevezetés, elhallgatás, ködösítés, zsarolás, vagy a hatalmi helyzetből adódó visszaélések: fenyegetés, ígérgetés, utasítás (*stratégiai cselekvés*). A sikerorientált cselekvések motivációs alapja az egyéni érdekérvényesítés. A kommunikatív cselekvések kölcsönös megértésre orientált cselekvések. A résztvevők összehangolt akaratára, a vélemények összehangolására, a kölcsönös meggyőzésre épülnek. A felek nem minden áron kívánnak szert tenni előnyre, hanem csakis a kommunikációs partnerek belátásra bírása révén. Ebben az esetben az érvelő beszédaktus eszközét használva, a kölcsönös tisztelet alapján éri el a sikert.

eredményes, ha a nevelt maga is a bekerítés módszerével élne, vagyis a közös helyzetben a nevelő szerepét töltené be.” (Buber, idézi Leirman 1998, 120.) A felnőttoktatásban valóban helye van ennek, hiszen ott nincs formálisan előírt curriculum, és a képzés tartalmának kiválasztásában és felépítésében, vagy a célkitűzések megfogalmazásában heterogén csoportok individuális szükségleteire és szocioprofessionális és emocionális hátterére (background) csak akkor tudunk figyelni, ha a résztvevőket is bevonjuk a stratégiai tervezésbe. Ezzel az állásponttal Buber tulajdonképpen a felnőttoktatás ügyét szolgálja, hiszen tulajdonképpen elutasítja a pedagógia hagyományait, a cél- és feladat kijelölést, a tanítási stratégia és taktika megfogalmazását, a tanítási eszköztár megválasztását, az eredményesség mérését, sőt a tanítás tartalmát is. Mollenhauer, a német emancipációs pedagógia atyja közelebb áll az iskola hagyományos funkcionális szerepének kijelöléséhez, mert ő csak felszabadítani akarta a diákokat „azon körülmények alól, amelyek korlátozzák racionalitásukat és az ebből következő társadalmi cselekvéseiket.” (Mollenhauer 1968, 11.) A Mollenhauer-féle „tapasztalat alapján végbemenő felszabadító kölcsönhatás” alapján végbemenő nevelési processzust Masschelein már az „egyenrangú interakciós partnerek” autonóm cselekvéseként definiálja. (Masschelein 1987, idézi Leirman 1998, 119.) Jól van-e ez így, vagy a posztmodern pedagógia felülvizsgálatra szorul?

### A pedagógus helyzete

Az iskolai nevelőmunkát egyáltalán nem, vagy nem a kívánalmak szintjén támogatja a társadalom, a családot is beleértve, így a nevelés elsősorban a szaktanárookra hárul, akik nehezen tudják ellátni ezt a feladatot. Ennek sokféle oka lehet. Az egyik ok lehet például a tanár felkészültsége. A tanári munka elsősorban a szaktanári feladatok ellátására irányul. A tulajdonképpeni nevelő (pl. osztályfőnöki) munka, ami a különböző oktatási szinteken más és más súlyt kap, többnyire a pedagógiai érzékre, mintsem a megfelelő nevelői felkészültségre (konfliktuskezelés, kommunikáció, mediálás, közösségépítés, bevonódás stb.) hagyatkozik, ami a pedagógiai tévedések eredője lehet. El kell ismernünk azt is, hogy az iskolai munka fárasztó és kimerítő, hiszen kemény szellemi igénybevétellel jár. A szellemi fáradtság sokkal nehezebben és sokkal hosszabb idő alatt múlik el, mint a fizikai, és a regenerálódás egyáltalán nem biztosított. Az igénybevétel nem csak a heti 18–20, esetenként ennél jóval több iskolai tanórásra terjed ki, hanem a „szellős” órarend miatti időpazarlásra, az órákon kívüli kötelezettségekre, illetve az otthoni felkészülésre, valamint a továbbképzésekre is. Ez is a tanár szerepteljesítési deficitjének egyik oka lehet. Azt is érdemes ide

sorolni, hogy a pedagógus iskolán kívüli igénybevétele is nagy, és ráadásul a feladatokhoz és felelősségekhez mértén nincs kellőképpen értékelve, motiválva.

### A zaklatás mint iskolai agresszió

Az iskolai agresszió legáltalánosabb formája a *zaklatás*. Dan Olweustól (1999) származik a fogalom. Olweus *bullying*nek, zaklatásnak nevezi az iskolai agressziókat azt a formáját, ahol egy diákot ismétlődően és hosszú időn keresztül elnyomásnak, székírozásnak, verbális vagy fizikai sértésnek, tehát „negatív cselekedetnek teszi ki egy vagy több diák.” (Olweus 1999, 717) Az agresszióknak nyilván sok formája, megnyilvánulása van. Ma, sajnos, egyre gyakrabban beszélnek a veszélyes iskoláról, ami az iskolai agresszió sokféle megnyilvánulására utal, beleértve az iskolatársak közötti zaklatást, kényszerítéseket, nyílt vagy rejtett konfliktusokat, tanár- és diákveréseket, verbális inzultusokat, bosszantásokat, végzetes kimenetelű verekedéseket, túszejtéseket, késeléseket, lövöldözéses vagy tömegmészárlásos áldozatszedéseket. A média ma már olyan soktényezős és több szakaszos agresszió-folyamat szituációkról is beszámol, amelyben az aszimmetrikus hatalom- és felelősség gyakorlásból kisarjadó verbális agresszió a diák és tanár között fizikai agresszióra vált, amely tova gyűrűzik a tantestületi tagok közötti, illetve a kívülről bevont hatalmi személyre (rendőrrre), akit mint konfliktusmegoldó aktort bevonnak a rendkívüli és iskolaidegen iskolai szituációba. A lista korántsem teljes, hiszen a kérdéses probléma rendkívül összetett, változatos és kreatív. Az AEÁ-ban végzett kutatások alapján összeállították az iskolai szabálysértések (*nota bene*) megváltozását az ún. *public schools*-ban, ötven év távlatából, amely az alábbi táblázat szerint alakult:

Szabálysértések sorrendje 1940-ben	Szabálysértések sorrendje 1990-ben
1. fejeselés	1. kábítószer-fogyasztás
2. ráógumizás	2. alkoholizálás
3. zajongás	3. terhesség
4. futkározás a folyosón, a hallban	4. öngyilkosság
5. sorban állás rendjének megbontása	5. nemi erőszak
6. öltözködési szabályok megsértése	6. rablás
7. szemetelés	7. verekedés

*A hét leggyakoribb szabálysértés az AEÁ-ban (Sáska 2008, 333.)*

De hol vagyunk már a kilencvenes évektől?

Az iskolai agresszió valószínűleg az oktatási rendszer expanziójának és a társadalmi moralitás gyengülésének a következménye. Az expanzió az iskola szelekciós erejének a gyengüléséhez vagy elvesztéséhez vezetett. (Sáska 2008) A morális és a velejáró többi válság a liberalizmus feldolgozatlan individuális szabadságélményét erősíti, illetve torzítja. Nem célunk elemzés alá venni az okokat, sem a következményeket. Tény az, hogy a társadalmi, szülői és az iskolai rendszer jellegéből származó attitűdök a gyermeket privilegizált helyzetbe hozzák, aki gyakran nem áttall visszaélni szülőjével, nevelőjével, helyzetével.

### Az iskola és a társadalom

A társadalom arról panaszkodik, hogy az erkölcs válságban van. És miért lenne ez másként, amikor a világ hírdömpingje a pénzválsággal, a gazdasági válsággal, a politika válságával van tele. Ha erkölcsi válság, akkor értékválság, ha értékválság, akkor a nevelés válsága, ha nevelési válság, akkor családválság, és ... akkor identitásválság.

A posztmodern pedagógia a piacorientált társadalom terméke, a neoliberais ideológia térhódításának eredménye, amely az állam kivonulását az oktatásügyből szinte természetesnek veszi. Az individualizmus felerősödésével együtt jár a társadalom atomizálódásának elmélyülése és a szubkulturális szcénák érték- és normaképződése. Az állam vállalja a finanszírozó szerepet (a BHT 6%-át a költségvetés a tanügynek osztja le, ami abszolút értékben növekedést, de reálértékben csökkenést mutat), kerettantervekkel segíti az oktatói-nevelői tevékenységet, ellenőrzése alatt tartja a tanítási processzust a bemeneti (input) és a kimeneti-teljesítményi (output) oldalon, de a nevelési eszmény megfogalmazását a piaci elvek alapozzák meg és/vagy az oktatási intézményekre bízza, olyan mértékben, amilyen mértékben azt a decentralizáció – inkább csak deklaratív – szintje megengedi. Ennek az lehet a következménye, hogy a nevelés kikerülhet a társadalmi-kulturális determináció keretből, piacosodik, ami miatt az iskola hiányosan tudja betölteni érték- és normaképző szerepét. Ezt a kvázi hiátust a család szerepválsága is fokozhatja, amit súlyosbít az is, hogy a két intézmény – család és iskola – közötti hagyományos támogató kapcsolat akadozik vagy elmarad.

A szakmának el kell jutnia ezekhez a felismerésekhez, hiszen a mindenkori nevelés alapeszménye a jóra való nevelés. Rég megfogalmazott eszmény. Már Platón is a nevelés erkölcsi oldalát emeli piedesztálra, mondván, hogy „a nevelés jó embereket hoz létre, a jó emberek pedig nemesen cselekszenek” (Platón, idézi Rubovszky, in Leirman 1998, 10.). Jó az, ami erkölcsös és kívánatos a társadalom és az egyén számára. Az iskola megreformálásában a forma-

lizmustól el kell jutni a valódi változáshoz, amely az „integrált, egyszerre személyiség- és társadalom-központú nevelési modell és iskolai tananyag mellett” tör pácát. (Leirman 1998, 22.) Hogyan tehetnénk értelmessé, hasznossá, eredményessé, működővé, óhajtottá és meg nem terhelővé, a jót szolgáló társadalmi cselekvéssé ezt a nélkülözhetetlen „napszámos” munkát?

### Zárszó helyett – a szerepvákuumon innen és túl

Minden generációt a pedagógusok több korosztálya neveli. A pedagógushabitusok differenciáltsága jól tükröződik benne. Vannak, akik azt a pedagógusi modellt képviselik, amelyet saját képződésük során jónak és helyesnek találtak, vannak, akik az emancipációs pedagógia elvét tekintik üdvösnek. Azt, hogy nem állhatunk állóvízként egy helyben, senki sem vonja kétségbe. A szabadság szeretete és megszerzése mindenek elébe helyezhető, csak a rendet ne sértse. Ma, amikor az iskolák expanziójával megnőtt az iskolás populáció sebezhetősége, amit a családok értékvélsága tovább fokoz, az iskolára háruló felelősség nem csökkent. A sebezhetőség mint a fiatalok társadalmi beilleszkedését akadályozó ifjúságszociológiai fogalom, nemcsak a „súlyosan korlátozott lehetőségekre” vonatkozik a munkavállalás, „a gazdasági és társadalmi előmenetel”, valamint „a személyes elégedettség” vonatkozásában, ahogyan Gábor Kálmán (2004, 185.) fogalmaz a Barbara Stalder cikkéhez írt *Előszó*ban, hanem az iskola kiszélesedésével járó intra- és interinstitucionális együttműködésre is, amennyiben deficitek keletkeznek benne. A család iskolával szembeni elvárásának növekedése és a nevelési emancipációs elméletek térhódítása között fennálló paradoxon áthidalására ma kimondhatatlanul nagy szükség mutatkozik. Meg kell őrizni az alá-főlé rendeltségi viszonyt, tiszteletben kell tartani a szerepeket, hogy az iskolai szervezet meg tudja felelni funkcióinak. Egyik szint a másikra épül, egymást kölcsönösen feltételezik. A rossz szereptanulás és szerepkonfúzió normaszegő magatartáshoz vezet, amely az egyszerű csínytevéstől az aszociális magatartásokig terjed. Ilyenkor történik meg, hogy rombolják az iskolai berendezéseket, a felszerelést, az eszközállományt, telefirkálják a falakat, az ajtókat, kitépik a helyükről a vécécészéket, fedeleket (ámbár ők használják, tehát közvetetten maguknak ártanak), a tanárok után kiabálnak, megfenyegetik őket, szembeszállnak az iskola kiegészítő személyzetével, nem is beszélve arról hogy hanyatlik az iskolai teljesítmény, napirendre kerül az iskolakerülés, az éjszakai kimaradás otthonról, az alkohol, a drog, a nemi erőszak, tanárverés, egyebek. Ilyenkor aztán a védelmező szerepben ismét beindul az igazságkereső, -tevő szülő.

Ki is tehát valójában a tanár? Egy szerep? Egy maszk? Ember? Szaktekintély? Nevelő? Köztisztviselő? Külön-külön valamelyik, vagy egyszerre valamennyi? A tanár egyszerre valamennyi: mint rosszul fizetett szorgalmas köztisztviselő ellátja a napi pedagógusi adminisztratív munkát, nyilvántart, kitölti a statisztikai íveket, a sorozási űrlapokat, mint nevelő és szaktanár iskolai és iskolán kívüli munkát folytat a gyermekek érdekeit szem előtt tartva, ismeretekkel gazdagítja őket, mérlegel, osztályoz, lezárja a tanulmányi ciklusokat; közöséget, személyiségeket formál, buzdít, motivál, szankcionál, elvárásokat, igényeket teljesít és teljesített; időt fordít a családokra, leereszkezik az érthetőség szintjére, noha törvényszerűen többet sejt meg a világról, mint a gyerekek, vagy a szülők zöme, hiszen olvasta-tanulta Platónt, Kantot, Nietzsche-t, ismeri vagy hallott Comeniusról, Makarenkóról, Montessoriról, Pestalozziról, Celestin Freinet-ről, Rudolf Steinerről, elgondolkodott Émile társadalomfáltéséről, a társadalmi környezetben hagyott, az élet által nevelt Lénárdról és Gertrúdról, az abszurd létnek is értelmet tud adni, el bírja hitetni, hogy legyőzhető a gravitáció, hogy Euklidész mellett jól megfér Bolyai, a teremtő Isten mellett a teremtő ember. És megfér egymás mellett, de egymással nélkülözhetetlen egységben az alkotó szülő, a kreatív tanár és a nonkonformista tanuló, mióta szülő a szülő, tanuló a tanuló és tanár a tanár. Sajátságos, egymásra utalt szerepek, a maguk helyén. Csak együtt lehet az iskola értékhordozó szerepét visszaállítani, az egyén és az egész közösség javára.

## **Irodalom**

- Giddens, Antony (2003): *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Habermas, Jürgen (1994): A cselekvésracionális aspektusai. In: J. Habermas: *Válogatott tanulmányok*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Leirman, Walter (1998): *Négyféle nevelési kultúra*. IIZ & DVV, Budapest.
- Liotard, Jean-François (1979): *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Edition de Miniut, Paris.
- Mollenhauer, Klaus L. (1968): *Erziehung und Emanzipation*. Juventa, München.
- Olweus, Dan (1999): Iskolai zaklatás. In: *Educatio*, IX. évf., 4. sz., 717–739.
- Preglau, Max (2004): Kritikai elmélet – Jürgen Habermas. In: Morel, J. és mtsai (szerk.) *Szociológiai elmélet*. Osiris Kiadó, Budapest, 247–270.
- Sáska Géza (2008): A veszélyes iskola. In: *Educatio*, XVII. évf., 3. sz., 331–345.



## **Társadalmi helyzet – esélyegyenlőtlenség – integráció**

Magyarországon a közoktatás színvonalát alapvetően meghatározó negatív tényezővé vált az iskolarendszer esélyegyenlőtlenségeket újratermelő jellege. Az iskolarendszerben megszerezhető tudás minősége elsősorban attól függ, hogy a tanuló milyen szocioökonómiai helyzetű családban nő fel. A szociális helyzet ilyen erős hatása nem pusztán az e tekintetben hátrányos helyzetűvé vált tanulók számára jár negatív következménnyel, hanem az egész országra nézve. Kulcskérdéssé vált, hogy korlátozzák-e a jövőben az iskola esélyegyenlőtlenségeket növelő hatását.

Az iskolai szelekció az a folyamat, amelyben létrejön ez a helyzet. Gyakran azonban a fogalom szűkebb értelmezést kap, s pusztán az iskolák, illetve a tanulócsoportok szociális szempontú homogenizálását értik alatta. A homogenításra törekvés is szelekció természetesen, hatásai – ez ma már világosan látszik – negatívak, azonban a heterogén összetétel, akár „erőszakos” eszközökkel történő kialakítása, nem megteremtve az együttnevelés tartalmi, pedagógiai feltételeit, akár káros folyamat is lehet.

A hátrányos helyzet kialakulása nem csak azon múlik, hogy számos tanuló a tanulást egyáltalán nem segítő körülmények közül érkezik az iskolába. A hátrányos helyzet kialakulásához az is „kell”, hogy az iskola a gyerekekkel szemben bizonyos indokolatlan előfeltételeket szabjon, preferenciákat érvényesítsen a tanulók tudásával, képességeivel, magatartásával kapcsolatban. A hátrányos helyzet valójában az iskolában, annak hatására válik kifejezetté, láthatóvá.

Csak akkor képes egy iskola eredmények felmutatására, ha szembe mer nézni a valós problémákkal, tudatosan megtervezi a rájuk váró munka egyes lépéseit, és ha kell, újra és újra értékeli, átdolgozza és fejleszti azokat a megoldási módokat, amelyek a leginkább alkalmasak a tanulók hátrányainak csökkentésére.

Ennek szellemében dolgozza át az iskola tevékenységrendszerét, melyben az iskolaotthonos oktatás megszervezése, a hiányzások számának visszaszorítása, a lemorzsolódók számának csökkentése, a hátránykezelő foglalkozások hatékonyságának fokozása, az ingyenes művészeti oktatás kiterjesztése éppúgy helyett kap, mint a tanári továbbképzési irányok átgondolt tervezése, a minőségbiztosítási rendszer kidolgozása, a speciális szakember hálózat kiépítése, vagy a szülői házzal és a külső partnerekkel.

Az iskolai kudarc nemcsak a fiatalok és családjuk, hanem a társadalom számára is súlyos veszteség, amelynek csökkentése a közoktatás fejlesztésének egyik kiemelkedő célja. A kutatók általában öt kategóriát különítenek el, melyek

előre jelzik az iskolai lemorzsolódást: „egyéni hatások, családi hatások, a kortárs csoportok hatásai, iskolai és közösségi hatások.”

Az esélyegyenlőség biztosítása, valamint a lemorzsolódás arányának csökkentése érdekében a gyors és nagymértékű változtatásokra van szükség az iskolarendszeren belül. A tanítási módszerek megváltoztatásával, a tananyagok átcsoportosításával, a családok és az iskola közti távolság csökkentésével, valamint az integrált és képesség-kibontakoztató oktatás bevezetésével csökkenthetjük az esélyegyenlőtlenséget. Minden gyermeket adottságainak, képességeinek megfelelő szintű oktatásban-nevelésben részesítsünk. Szeretnénk elérni, hogy tanulóink megértsék, hogy mi az a fejlettségi szint és e szinthez tartozó tartalom, amelyet életkoruknak megfelelően el kell sajátítani. Szeretnénk biztosítani, hogy a gyermekek életkoruknak megfelelő korosztállyal sikeresen tudjanak együtt haladni. Legyen esélyük az érvényesülésre, a boldogulásra, a munkavállalásra. Ne törődjenek bele a kudarcokba. Akarják a nagyobb mértékű tudást, az európai ember értéknormáit.

Első lépésként legfontosabb feladatunk a neveltségi hátrányok csökkentése. A probléma megoldását egy alapos helyzetelemzés elkészítésével kezdhetjük. Ennek során feltárjuk a hátrányok okait, a gyermekek családi körülményeit, a gyermek-szülő kapcsolatrendszerét, magatartásukat, szokásrendszerüket, életmódjukat. Mindezekért különösen fontossá válik, hogy a szociokulturálisan hátrányos helyzetű gyermekek iskolakezdésének esélyegyenlőségét biztosítani tudjuk. E területen első feladatunk a hátrányok, elsősorban a neveltségi hátrányok felismerése.

Tapasztalataink szerint az első osztályos tanító számára bizonyos objektív tények is jelzik a várható hátrányokat, a gyerek nem járt óvodába, nem vett részt iskolai előkészítő foglalkozásokon. Ez jelzi a családi szocializáció elégtelen voltát. Fejletlen a gyermekek interakciós készsége. Nyelvi hátrányuk van, verbális intelligenciájuk alacsony, kommunikációs készségük fejletlen. Szókincsük szegényes, nehezen fejezik ki magukat. Gyakori a beszédhiba, beszédzavar, gátlásosság, a rend és fegyelem hiánya, az önállótlanág, a feladattudat és a felelősségérzet fejletlensége. Szomatikus retardáltság, fáradékonyság, gyenge idegrendszer, alvászavar jellemző rájuk. A legnagyobb problémát tehát a gyermekek közösségbe való beilleszkedése jelenti.

Munkánk során arra kell törekedni, hogy kialakítsuk a gyermekekben a kommunikáció és érintkezés szabályait, az együttműködés és alkalmazkodás képességét. A leggyakoribb tevékenységben: a tanulásban és a játékban megfelelő normákat, jártasságokat, készségeket érjenek el.

Az előbbieken felismert hátrányok okai: a család szociális helyzete, a szülők alacsony iskolai végzettsége, a foglalkoztatás hiánya. Az okok feltárásának,

a hátrányok enyhítésének feltétele a családdal való folyamatos, jó kapcsolat, őszinte légkör, az iskola részéről megnyilvánuló segítőkészség, a nevelő együttműködési készsége.

A mai magyar iskolákban a tanulást nehezítő társadalmi hátrány egyik jellemző megjelenési formája a nyelvhasználat különbsége. Ezt a jelenséget korábban Brenstein vizsgálta, és a korlátozott-kidolgozott nyelvi kódok fogalmával írta le. A mai szociolingvisztikai kutatások a társadalmi dialektus terminust alkalmazzák, vizsgálják a nyelvhasználati eltéréseket, azok következményeit, ezen belül azt is, hogy mi történik az iskolában, pontosan értik-e egymást a pedagógusok és tanulók.

A kulturális konfliktusok megoldása sajátos feladatokat jelent a pedagógusoknak: az értelmi fejlődésben látszólag elmaradott, írni, olvasni, számolni nagyon nehezen megtanuló hátrányos társadalmi helyzetű gyerekek között az intelligencia megoszlása hasonló a többségi népességhez, ezért nekik is ugyanazt a magas színvonalú tananyagot kell, kellene nyújtani, mint a többieknek. De ez hogyan valósítható meg?

Hangsúlyoznunk kell, hogy az integrációnak az inklúzióval együtt kell járnia.

Az inkluzív oktatás nem arról szól, hogy néhány sajátos nevelési igényű tanulót hogyan lehet integrálni a többségi oktatásba, hanem sokkal inkább szemléletmód, és arra keresi a választ, hogy hogyan lehet átalakítani az oktatási rendszereket és más tanulási környezeteket, hogy azok meg tudjanak felelni a tanulók sokféleségének – tehát minden tanulónak.

Hazánkban sok elkötelezett szereplő munkálkodik azon, hogy az inkluzív oktatás szemléletmóddá váljon, amely – miközben a sajátos nevelési igényű tanulók eredményes integrációjának lehetőségét, eszköztárát alakítjuk ki – arról szól, hogy hogyan lehet átalakítani magát az oktatási rendszert. Ebben az értelemben az inkluzív oktatás cserében olyan trendről szól, amelyet egyetlen ország sem hagyhat figyelmen kívül akkor, amikor az oktatásról, az oktatási rendszer fejlesztéséről gondolkodik.

Miért mutat túl önmagán az inkluzív nevelés kérdésköre, a befogadó pedagógia fejlődése? Három tapasztalat erősíti ezt. (1) Tudjuk, hogy a befogadás folyamat, és nem állapot. A szakembereknek mindig fejleszteniük kell tudásukat és munkájukat, hogy valamennyi tanuló tanulását és részvételét lehetővé tegyék a folyamatban. (2) A sajátos nevelési igényű tanulóknak joguk van olyan pedagógiai fejlesztéshez, amely megfelel az ő sajátos igényeiknek. Minden tanulónak joga van ehhez. (3) A pedagógiai folyamat nem rögzített, hanem olyasvalami, amit addig kell fejleszteni, formálni, amíg megfelel valamennyi tanuló igényeinek.

## Vitára ajánlott kérdések

Az inklúzió gyakorlattá válása milyen lehetőségeket ad az együttnevelő intézmény számára? Milyen lesz az intézmény az inklúzió gyakorlatának kialakítása után? Milyen új feladatokat lesz képes megoldani az együttnevelés segítségével? Milyen módszerek szolgálják leginkább az eredményes működést? Melyek a segítő eszközök és csatornák, amelyeket igénybe lehet venni? A kérdésekre a választ a jelenlevők kreatív értelmiségi műhelyei, a gyakorlati pedagógia művelői fogják majd megadni.

Vajon biztosított-e a képességeknek, az érdeklődésnek és adottságoknak megfelelő nevelés, oktatás? – A kérdés költőinek tetszhet, hiszen mindannyian tudjuk a válaszokat, ám emeljünk ki néhányat!

Az ország településszerkezete ezt nem teszi lehetővé. Mindig is hátrányban lesznek a kistélepülések.

Érdeemes arról is szólni, az ország nyugati tájain lényegesen kedvezőbb helyzet alakult ki, mint a keleti, illetve északkeleti országrészen. A szociális hátrányok ez utóbbi területen lényegesen nagyobbak, ez már az iskolába lépést megelőző időszakban is jelentkező probléma.

A kistélepülések finanszírozási gondokkal küzd, s napjainkra az alapellátásban is hiányok mutatkoznak.

A kistélepülésről érkezőknek hátrányt jelent, mert ha bejáró státuszú diákról van szó, akkor több olyan programnak nem lehet részese, amely a helybelieknek a fejlődését, szociális kompetenciáját feltétlenül szolgálja.

Adottak-e az SNI tanulókkal való foglalkozás személyi feltételei? – Sajnos azt kell megállapítanunk, hogy ez is település-, illetve finanszírozás függő.

Megfelelő-e a társadalom nyitottsága az SNI tanulók és családjaik irányába? A válasz egyértelmű: nem. Éppúgy jelen van a szánalom és az elfogadás, támogatás, mint az elutasítás, kirekesztés. Márpedig a jövő generációját fel kell készíteni az együttélésből adódó helyzetekre, az elfogadásra, sőt a gondolkodó, szeretetteljes gesztésre.

Napjainkban átmeneti állapotot élünk meg, amelynek főszereplője nem a sajátos differenciált gondolkodást igénylő gyermek vagy tanuló, hanem gyermekben felül-kívül álló, a jó szándékú korszerűsítésben, más oktatási rendszerek másolásából eredő szabályozás kerekedik felül. Pedig az iskola mindenkor főszereplői: a gyerek, a pedagógus és a szülő.

Az SNI tanulóknak a közoktatási rendszerben való indulása – a felsorolt okok miatt – esetleges.

A gyermekek helyzete, iskolaútja erősen függ az adott közoktatási intézmény stabilitásától, nyitottságától, légkörétől, az ott dolgozó pedagógusok és a pedagógus munkát segítők elhivatottságától, szakmai tudásától.

Az írásom egy látélet, gyorsfénykép. Azt kell azonban mondanom, hogy minden felsorolt probléma ellenére az SNI-s tanulók ellátása, oktatása, nevelése döntően megvalósul.

## **Irodalom**

A közoktatásról szóló, többször módosított 1993. évi, LXXIX. törvény, 121. §, (29) bekezdés.

Kőpataki Mészáros Mária – Mayer József – Singer Péter: *Akadálypályán*. Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú iskolákban. Budapest, 2007, suliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.

Szilágyi Mária: A pedagógus. In: Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.): *Nyitott középiskolák*. Kézikönyv a pedagógusoknak a sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről. Budapest, 2008, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.): *Befogadó iskolák – elfogadó közösségek*. Budapest, 2003, Országos Közoktatási Intézet.

Vargáné Mező Lilla (szerk.): *Prevenációs pilot program hatása a befogadó intézményi gyakorlatra*. Budapest, 2008. suliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.

Balázs Éva – Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.): *Új horizontok az együttnevelésben*. Budapest, 2008, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

## Fodor László

### Jean Piaget

(1896–1980)

Úgy tűnik, ma nincs olyan szerző, aki kétségbe vonná azt a kivételesen fontos szerepet, amit Jean Piaget játszott a pedagógiai gondolkodás történeti fejlődésének folyamatában, valamint az oktatási gyakorlat tudományos fejlesztésében, jóllehet nem volt a szó szoros értelmében vett pedagógus. Az oktatás kérdéseinek megközelítését és értelmezését ugyanis közvetett úton, mindenekelőtt biológusként, kutató gyermekpszichológusként és episztemológusként segítette. Munkássága alapján megfellebbezhetetlen világhírnévre tett szert, és ma a XX. század egyik legkiemelkedőbb pszichológusának tekintjük, aki a pedagógiai elméleteknek széles körű pszichológiai megalapozást nyújtott, és ezáltal az azokhoz kapcsolódó oktatási gyakorlatoknak is új perspektívákat nyitott.

Jean Piaget a svájci Neuchâtel-ben született 1896. augusztus 9-én, és Genfben halt meg 1980. szeptember 17-én. A természettudomány iránti érdeklődése, vizsgálódási és kutatási vágya meglehetősen korán, már kisiskolás korában megnyilvánult, hisz gyakorlatilag gyermekként kezdte tanulmányozni az állatokat, a madarakat, a kagylókat, a különböző csigákat vagy a fosszilis leleteket. Még nem volt 11 éves, amikor a városi parkban megfigyelt verébfajtáról rövid elemző tanulmányt írt, amely egy helyi folyóiratban meg is jelent. Egyébként ebben az időben – feltehetően koraérettsége alapján – felhatalmazást kapott a neuchâтели Természettudományi Múzeum igazgatójától arra, hogy a madártani és fosszilis gyűjteményeket tanulmányozza. Alig 15 évesen Piaget több cikkben megírja múzeumi tudományos tapasztalatait. A cikkek alapján a genfi Természettudományi Múzeum igazgatója az állattani részlegen muzeológusi posztot ajánl fel Piaget-nek, nem tudva, hogy az írások szerzője valójában még gyermek. Ezekkel a kezdetleges cikkekkel egy olyan nagyszabású tudományos kutatási és elméletalkotási folyamat kezdődött el, amely több tudásterületen is (pszichológia, szociológia, pedagógia, logika, episztemológia stb.) kivételesen értékes és meghatározó eredményeket produkált.

Noha tudományos érdeklődése a filozófiai és teológiai kérdéseire is kiterjed, a középiskolai tanulmányainak befejezése után a neuchâтели egyetemre beiratkozva természettudományos stúdiumokat folytat. Később doktori tézisét is biológiai témában védte meg 1918-ban, ugyancsak a neuchâтели egyetemen. Ennek utána egy féléven át a zürichi egyetem pszichiátriai klinikájának pszichológiai laboratóriumában dolgozik. Itt betekintést nyer a pszichoanalízis kérdéseibe

és az intelligenciatesztek sztenderdizálásába. Cyril Burt (1883–1971) neves angol pszichológus egyik intelligenciatesztjét nagyszámú párizsi gyermekkel oldatja meg (és többek között ráeszmél arra, hogy az azonos életkorú gyermekek, azonos gondolkodási hibákat vétének, és hogy a hibák voltaképpen a gondolkodás minőségére vetnek fényt). A zürichi tartózkodása alatt elsajátítja a pszichiátriai interjú technikáját is, és megismerkedik Sigmund Freud (1856–1939) és Carl Gustav Jung (1875–1961) egyes munkáival. E rövid kutatási periódus elég volt azonban ahhoz, hogy tudományos érdeklődése erőteljesebben a pszichológia irányába forduljon, illetőleg hogy 1919-től kezdődően fejlődés-  
lélektani, illetve azon belül az intelligencia fejlődését tekintő kutatásokba fogjon Alfred Binet (1857–1911) párizsi laboratóriumában, ahol megismerkedik és közreműködik Théodor Simon-nal (1872–1961) is. Ismeretes, hogy Binet és Simon dolgozta ki az első jelentős intelligenciatesztet (a híres „Echelle métrique de l'intelligence”-t, vagyis az „Intelligencia metrikus skáláját”), amely a mentális életkor megállapítása alapján az értelmi fogyatékosok elkülönítését tette lehetővé. Ebben az időszakban Piaget megismerési érdeklődése mindenekelőtt a gyermeki gondolkodás bonyolult kérdésére irányult. Elsősorban azt óhajtotta feltárni, hogy milyen minőségi különbségek vannak a különböző életkorú gyermekek, illetőleg a gyermeki és a felnőtt gondolkodás között. Az intelligencia pszichológiájának témakörében 1921-ben publikálja legelső lélektani tárgyú tanulmányát a „Journal de Psychologie” című rangos folyóiratban. Ugyancsak 1921-ben a genfi J. J. Rousseau Intézetben kezd dolgozni Édouard Claparède (1873–1940) és Pierre Bovet (1878–1965) munkatársaként (majd Claparède halála után ő lesz a pszichológiai laboratórium igazgatója). Itt is alapvetően a kisiskoláskorú gyermekek gondolkodásának problematikájában végez nagyhorderejű kutatásokat. Értékes eredményeit öt rendkívüli érdeklődésnek örvendő könyvben publikálja.

Magánéletének vonatkozásában mindenképpen azt kell megemlítenünk, hogy 1923-ban megnősül (Valentine Chatenay-t, a Rousseau intézet hallgatóját veszi el feleségül, aki a későbbiekben egyfajta szakmai munkatársa is lesz), és az elkövetkező években két lánya és egy fia születik. Gyermekei fejlődésének, mindenekelőtt intelligenciájuk és alkalmazott kognitív stratégiájuk kibontakozásának folyamatát tudatosan, többnyire a klinikamódszer alapján követi nyomon (mindenekelőtt a beszéd kialakulásáig), folyamatos megfigyeléseit feljegyzi, az összegyűlt adatok feldolgozása pedig még három könyvre szolgáltak anyagot. Saját bevallása szerint a pedagógiai valóság gyakorlatilag csak gyermekeinek megszületésétől került tudományos érdeklődésének középpontjába. A nevelési tevékenységeknek is csak saját gyermekei révén fog kivételes jelentőséget tulajdonítani.

Egyetemi oktatói, illetve tudományos kutatói karrierjének alakulása a családalapítás után is számos fontos állomásból épült ki. Így például 1925 és 1929 között a neuchâтели egyetemen nyer oktatói állást, ahol pszichológiát, szociológiát és tudományfilozófiát ad elő. 1929 és 1939 között a genfi egyetemen oktat, ahol fő tárgya a tudományos gondolkodás története. 1929 és 1967 között a genfi székhelyű Bureau International d'Education (<http://www.ibe.unesco.org/en.html>) igazgatói tisztjét tölti be. 1938 és 1951 közötti időszakban pedig Lausanne-ban tartózkodik, és az ottani egyetem oktatójaként pszichológiai és szociológiai előadásokat tart. 1939-től a genfi egyetemen is tanít, ahol szociológiát ad elő egészen 1952-ig. Ugyanitt 1940 és 1971 között a kísérleti pszichológia tantergynak is ő az előadója. 1952-től kezdődően, első svájcként, illetve mintegy 300 év után első nem franciaként a nagy hírnévnek örvendő párizsi Sorbonne tanárává nevezik ki, ahol többnyire kísérleti pszichológiát adott elő egészen 1963-ig. 1955-ben megalapítja a Genetikus Episztemológia Nemzetközi Központ-ját (Centre International d'Epistémologie Génétique) Genfben, amelynek gyakorlatilag élete végéig igazgatója volt. A Genfi Egyetemen pedig 1956-ban létrehozza és éveken át (1971-ig) igazgatja a Neveléstudományi Intézetet is.

Párhuzamosan olykor több helyen is futó egyetemi tanári pályáját nagy léptékű kutatási tevékenységekkel társította. Közel hét évtizedre kiterjedő szakmai pályafutása alatt úttörő jellegű fejlődés-lélektani vizsgálatokat végzett, amelyekben központi fontosságot tulajdonított az emberi tudás és értelmesség rejtelmes aspektusainak feltárására. Nagy lendülettel a kognitív funkciók egyetemes és változatlan szerkezeteit kereste. Azokat pedig mindenekelőtt biológiai alapvetések és humángenetikai értelmezések segítségével akarta azonosítani. Széles körű tudományos tevékenységének eredményeit közel hatvan könyvben, valamint több száz tanulmányban adta közre. Franciául írt fontosabb művei közül a következőket említjük meg:

- *Le langage et la pensée chez l'enfant* (A gyermeki nyelv és gondolkodás). Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1923.
- *La représentation du monde chez l'enfant* (A világ reprezentálása a gyermeknél). Paris, PUF, 1926.
- *Le jugement moral chez l'enfant* (A gyermek erkölcsi ítélete). Paris, PUF, 1932.
- *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (Az intelligencia megszületése a gyermeknél). Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1936.
- *La construction du réel chez l'enfant* (A valóság kiépülése a gyermeknél). Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1937.
- *La gènese du nombre chez l'enfant* (A szám megszületése a gyermeknél) (Társszerző: Szeminska, A.). Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1941.



- Introduction à l'épistémologie génétique (Bevezetés a genetikus episztemológiába). Tome I, II, III. Paris, PUF, 1950.
  - De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent (A gyermek logikájától az ifjú logikáig) (társszerző: Bärbel Inhelder). Paris, PUF, 1955.
  - Traité de psychologie expérimentale: La perception (A kísérleti pszichológia kézikönyve: Az észlelés) (Társszerző: Paul Fraisse) (Tome 6). Paris, PUF, 1963.
  - Traité de psychologie expérimentale: L'intelligence (A kísérleti pszichológia kézikönyve: Az intelligencia) (Társszerző: Paul Fraisse) (Tome 7). Paris, PUF, 1964.
  - Six études de psychologie (Hat pszichológiai tanulmány). Paris, Gonthiers Denoël, 1964.
  - Études sociologiques (Szociológiai tanulmányok). Genève, Librairie Droz, 1965.
  - La psychologie de l'enfant (Gyermeklélektan) (társszerző: Bärbel Inhelder). Paris, PUF, 1966.
  - Biologie et connaissance (Biológia és megismerés). Paris, Gallimard, 1967.
  - L'Épistémologie génétique (Genetikus episztemológia). Paris, PUF, 1967.
  - Traité de psychologie expérimentale: Langage, communication et décision (A kísérleti pszichológia kézikönyve: Nyelv, kommunikáció és döntéshozás) (Társszerző: Paul Fraisse) (Tome 8). Paris, PUF, 1969.
  - Psychologie et pédagogie (Pszichológia és pedagógia). Paris, Gonthiers Denoël, 1969
  - Psychologie et épistémologie (Pszichológia és episztemológia). Paris, Gonthiers Denoël, 1970.
  - Où va l'éducation ? (Merre tart a nevelés ?). Paris, Gonthiers Denoël, 1972.
  - La formation du symbole chez l'enfant (A szimbólumok kiépülése a gyermeknél). Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1976.
  - Le structuralisme (A strukturalizmus). Paris, PUF, 1976.
  - La psychologie de l'intelligence (Az intelligencia pszichológiája) (7ème édition). Paris, Armand Colin, 1991.
- Természetesnek tekinthető, hogy nagy hatást kiváltó munkáit számos nyelvre lefordították. Magyarul például a következő munkái olvashatók:
- Gyermeklélektan (társszerző Bärbel Inhelder). Budapest, Osiris, 2004.
  - Szociológiai tanulmányok. Budapest, Osiris, 2005.
  - Szimbólumképzés a gyermekkorban. Budapest, Gondolat, 1978.
  - A kísérleti pszichológia módszerei (társszerzők: Paul Fraisse és Maurice Reuchlin). Budapest, Akadémiai Kiadó, 1967.

- A gyermek logikájától az ifjú logikájáig: A formális műveleti struktúrák kialakulása (társszerző Bärbel Inhelder). Budapest, Akadémiai Kiadó, 1967.
- Válogatott tanulmányok. Budapest, Gondolat, 1970.
- A viselkedés mint a fejlődés hajtóereje. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1988.
- Hat pszichológiai tanulmány. Budapest, Piaget Alapítvány, 1990.
- Az értelem pszichológiája. Budapest, Gondolat, 1993.
- Az értelmi fejlődés társadalmi tényezői. Bukarest, Kriterion, 1973.
- Román nyelven a következő alkotásait adták ki:
  - Psihologia copilului (társszerző Bärbel Inhelder). București, EDP, 1969.
  - Formele elementare ale dialecticii. București, Institutul European, 2007.
  - Psihologia inteligenței. București, Cartier, 2008.
  - Întelepciunea și iluziile filozofiei. București, Editura Științifică, 1970.
  - Judecata morală la copil. București, EDP, 1980.
  - Reprezentarea lumii la copil. București, Cartier, 2005.
  - Nașterea inteligenței la copil. București, EDP, 1973.
  - Psihologie și pedagogie. București, EDP, 1972.
  - Biologie și cunoaștere. Cluj Napoca, Dacia, 1970.
  - Tratat de logică operatorie. București, Editura Tehnică, 1972.
  - Construirea realului la copil. București, EDP, 1976.
  - Structuralismul. București, EDP, 1973.

A nagy befolyású svájci pszichológus talán elsőként hangsúlyozta a szakértők között, hogy a tanuló gyermek (egyén) voltaképpen egy építőmester, aki folytonosan és fokozatosan, önnön erőfeszítései révén konstruálja saját tudását. Egyébként egész ismeretelméletére alapvetően a konstruktivitás jellemző. Ennek megfelelően úgy vélte, hogy a tudásfejlődés lényege nem annyira az ismeretek lineáris és folyamatos összegződésében (akkumulációjában vagy szummációjában) áll, mint inkább az egyre bonyolultabb tudásstruktúrák fokozatos megépítésében. Ezzel az elméletével olyan (napjainkban is helytálló) aktivitásszervezési irányelveket nyújtott a pedagógusok számára, amelyek hathatósan elősegítették azokat abban, hogy elmélyültebben megértsék a tanuló aktív és cselekvő alany szerepét az iskolai tanulás folyamatában. Azt lehet mondani, hogy Piaget-ben a ma annyira elismert és divatos konstruktív tanuláselmélet egyik jelentős előfutárát lehet tisztelni.

A pedagógiai szempontból nagy relevanciával rendelkező megfontolásai, elképzelései vagy posztulátumai közül lényegre törően és felsorolásszerűen most csupán az alábbiakra térünk ki:

- ❖ Az emberi szervezet (mint minden biológiai organizmus) meghatározott belső szervezettséggel bír, amely mint egyfajta működési mód invariáns jellegű, vagyis az élet során nem változik. A környezet és az

ember közötti kölcsönhatásos kapcsolatok eredményeként ez az invariáns működési mód – az alkalmazkodást elősegítendő – építi voltaképpen ki a sajátos kognitív struktúráját.

- ❖ Gondolkodni annyit jelent, mint mentális műveleteket végezni.
- ❖ A gondolkodás eredményessége az értelem műveleti struktúrájától függ. Az elmében a különböző műveletek egymástól nem függetlenül léteznek, hanem műveleti rendszerekbe szerveződnek.
- ❖ Az élet első két évében (a nyelvi rendszer hiányában is) létezik egy bizonyos intelligencia, aminek alapját részint az érzéketlen impressziók, részint pedig a mozgások, aktusok és cselekvések alkotják. Ezt az egyes állatokra is jellemző kognitív módot nevezte szenzomotoros vagy érzék-szervi-mozgásos intelligenciának.
- ❖ A gyermek sajátos, a felnőttétől mindenekelőtt minőségében teljesen elkülönülő gondolkodási módozatokkal rendelkezik. A gyermek ugyanis nem egy kicsinyített felnőtt, tehát nem kevésbé intelligens, mint az. A gyermek és felnőtt közötti intellektuális különbség alapja nem mennyiségi, hanem minőségi jellegű.
- ❖ A nyelvi fejlődés a kognitív fejlődés sajátos vetülete, amely a szenzomotoros gondolkodási forma kialakulásával, valamint a szimbolikus funkció megjelenésével függ össze.
- ❖ A mentális műveletek voltaképpen a külső objektuális, legtöbbször kézzel végzett konkrét tárgyi cselekvések, a nyelvi rendszer (a belső beszéd) segítségével történő belsővé válásának (interiorizálódásának) következményei. Minél sokoldalúbb és szélesebb ívű a külső objektuális cselekvések skálája, annál eredményesebb a mentális műveletek fejlődése. A mentális műveletek lehetővé teszik, hogy a gyermek adott műveleteket ne csak a konkrét tárgyakkal manuálisan végezze, hanem azok képzeletével, majd pedig fogalmaival és szimbólumaival is gondolati síkban. Ezek szerint a gondolkodás folyamata nem egyéb, mint belsővé (mentálissá) vált külső konkrét manuális cselekvés vagy művelet végzése.
- ❖ A kognitív fejlődés részint az emberi organizmus érésének, részint az életkörnyezet befolyásának, illetve a belső genetikailag szabályozott működések és a külső környezeti hatások aktív kölcsönhatásának eredménye. A kölcsönhatásos kapcsolatot végső soron mozgásos cselekvés és aktivitás biztosítja, melynek legelső szintje a percepció és akcionális elemekkel egyaránt rendelkező feltétlen reflex. Egyes esetekben a cselekvést az észlelés váltja ki és irányítja, más esetekben azonban az észlelést alapvetően cselekvés vezérli. Tehát biológiai meghatározottság alapján az ember cselekvéssel alkalmazkodik a környezethez, és ez

által olyan mentális struktúrák birtokába jut, amelyeket az elkövetkezőkben alkalmazni tud a környezet más struktúráinak megközelítésében.

❖ Az értelmi fejlődés a környezethez való adaptációs törekvés eredménye. Amennyiben az adaptációhoz intelligenciára van szükség, az intelligencia a biológiai alkalmazkodásnak egyik sajátos esete. Az adaptációnak, mint invariáns (változatlan) működési módozatnak két, egymástól elválaszthatatlan vetülete (mechanizmusa) van, éspedig:

a) Az egyik tulajdonképpen asszimilációt jelent, amelynek révén az egyén az újonnan észlelteket és megtapasztaltakat a már meglévő (genetikusan adott vagy tanulás révén kialakult, a gyermek kísérletező-feltáró cselekvéseinek a tudatban való leképződései révén kialakult) sémáiba (mint sajátos cselekvésekhez kapcsolódó gondolati szerkezetekbe vagy pszichikus struktúrákba) illeszti bele, és ily módon érti meg. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy az asszimiláció során az egyén életkörnyezetéből a belső sémáinak megfelelő információkat veszi birtokba. A fejlődés lehetőségé tulajdonképpen abban áll, hogy az emberi lény fejlődésének minden pillanatában rendelkezik a sémák olyan állományával, amely lehetővé teszi a környezeti dolgok megfelelő lereagálását.

b) A másik adaptációs mechanizmus az úgynevezett akkomodációban ölt testet. Ennek esetében az történik, hogy az egyén az újabb tapasztalatait a meglévő sémáiba nem tudván elhelyezni, azokat megfelelő módon átrendezi és átalakítja, tulajdonképpen az új tapasztalatoknak megfelelővé teszi.

Piaget legelőre saját gyermekein vette volt észre, hogy azok nem csak átalakítják némely külső ingerhatás jellegét, hogy az megfeleljen sajátos belső mentális struktúrájuknak, hanem olykor saját mentális struktúrájukat is módosítják, hogy ekképp az minél jobban kongruáljon a környezeti ingerhatásokkal. Kétségtelen, hogy az ember mint organizmus állandó, és szoros kölcsönhatásos kapcsolatban van környezetével. Ennek a kapcsolatnak a vonulatában egyfelől megpróbál alkalmazkodni környezetéhez belső állapotának megváltoztatásával, másfelől pedig a környezet megváltoztatására törekszik. Látható, hogy a környezethez való alkalmazkodás mentén az asszimiláció és az akkomodáció dinamikus egyensúlyba szeretne jutni, azonban az egyensúly mindig megbomlik, hisz például a környezeti valóság mindig felkavarja az észlelést (és az egyik mechanizmus uralkodóvá válik). Ha az egyensúlymegbomlás tartós lenne, súlyos negatív következményeket vonna maga után, hisz a gyermek vagy nem lenne képes a környező világ dolgait és jelenségeit stabilnak és állandónak felfogni, vagy pedig tudását és egész belső állapotát

állandóan változtatnia kellene. Tehát roppant lényeges, hogy az akkomodáció és az asszimiláció megbomlott egyensúlya mindig helyreálljon (jóllehet az egyensúly sohasem teljes mértékű), mert éppen ebben az örökös egyensúly-helyreállítási törekvésben (ekvilibrációban), mint egyfajta önszabályozó mechanizmusban ragadható meg a gyermekkori értelmi fejlődés alapvető mozgó rugója is. Mindezek ahhoz a főleg pedagógiailag releváns következtetéshez vezetnek, miszerint a fejlődés alapvetően az egyén mozgásaitól, aktusaitól, cselekvéseitől, végső soron önaktivitásától függ. Ugyanis ezek alapján olyan sémák jönnek létre, amelyek a tárgyakat és jelenségeket, illetve azok egymáshoz való viszonyát reprezentálják, és ekképp még jobb kognitív lehetőség teremődik az újabb tapasztalatszerzésre.

❖ Az értelmi fejlődés négy alapvető tényezőtől függ: a) az idegrendszer érése; b) a világ dolgaira és jelenségeire vonatkozó, cselekvés révén nyert tapasztalatok; c) a szociális interakciók; d) az asszimiláció és akkomodáció egyensúlyba kerülésének folyamata.

❖ A gyermekkori fejlődés mentén az egymást követő (az előzőt mindig magában foglaló) tevékenységi formák (reflexes, szenzomotoros és műveleti vagy operacionális) rendszere határozza meg a megismerés általános módját.

❖ A gyermek a környezet dolgai és jelenségei iránt erősen érdeklődő lény, aki változatos megfigyeléseket, eleve meglévő belső motiváción alapuló feltáró cselekvéseket, vizsgálódásokat vagy kísérleteket hajt végre, hogy közvetlenül megérezze és megismerje azokat. Ezek következtében elméjében a dolgok és jelenségek leképeződnek, és úgynevezett sémákká alakulnak. Ilyen értelemben a sémák voltaképpen a világ dolgainak és jelenségeinek cselekvésekkel szorosan összefüggő reprezentációi.

❖ A világ megismerését a gyermek kezdetben egynéhány, már a születés pillanatától adott reagálási mód, voltaképpen a reflex (mint belső séma) segítségével érzékletesen és a cselekvések síkján végzi, később a kialakult képzetállománya, végül pedig a fogalmak és az értelmi műveletek révén. A valóság észlelését, feltárását és felfogását a gyermek nem közvetlenül a felnőttektől tanulja meg, hanem egyszersmind kiépíti önmagának, hisz mindig kognitív egyensúlyba szeretne kerülni. Ilyen körülmények között a gyermek világfelfogása elkülönül a felnőttétől (ugyanis gondolkodása is minőségileg különböző). Az ismereteket sajátos módon feldolgozza, elrendezi, tartósítja és megőrzi, majd szükségleteinek függvényében hasznosítja.

- ❖ A konstruktív megismerés, az értelmi fejlődés, illetőleg az egész pszichikus élet lényeges kritériuma a külső környezeti dolgokra vonatkozó tapasztalatok belső megőrzése, sémák, képzetek, fogalmak és műveletek formájában.
- ❖ Az emberi intelligencia az egyén, illetve a belső „én” és a külső környezeti dolgok közötti interakció felismerésével kezdődik, amikor a gyermek oly módon módosítja önmagát, és úgy szervezi környezetét, hogy egyidejűleg az interakció mindkét pólusát figyelembe veszi.
- ❖ Az emberi intelligencia lényegi ismérve a művelti gondolkodás. Az intellektuális fejlődés vonulata az egyszerű művelet előtti sémáktól a konkrét művelti gondolkodáson át a bonyolult formális, elvont fogalmi és verbális gondolkodásig tart.
- ❖ A gyermekek értelmi fejlődésének szakaszokban történő elmélete tulajdonképpen azt tételezi, hogy az intelligencia kibontakozása meghatározott életkorokhoz köthető, és könnyen azonosítható fázisok sorozatában valósul meg. A svájci gondolkodó a következő négy, szerkezetileg sajátos arculattal rendelkező és minőségileg egymástól elkülönülő fázist állapította meg: *a)* 0 és 2 év között az érzékszervi-mozgásos intelligencia szakaszát írta le. Ez rendszerint a reflexek egyszerű gyakorlásától a szerzett jellegű sémák interiorizálódásának kezdetéig tart. A szakasz fő eszköze az észlelés. Ezen a szinten a mozgás és az érzékelés összehangolása figyelhető meg, az intellektuális teljesítmény pedig alapvetően cselekvésbe ágyazottan nyilvánul meg (szemléletes cselekvő intelligencia, illetőleg gyakorlati intelligencia), és gyakorlatilag nem előzi meg a viselkedést. Noha kialakul a tárgyállandóság (mely szerint a tárgyak akkor is léteznek, ha nem hatnak közvetlenül az érzékszervekre), a környezeti dolgoknak még nincsen tartós belső reprezentációja, nincsen szó még fogalmakról, beszédről vagy kognitív értelemben vett gondolkodásról. A gyermek cselekvéseivel csupán hat környezetére, és megállapítja a kiváltott következményeket. *b)* 2 és 7 év között a művelet előtti intelligencia szakasza figyelhető meg. Ekkor jelenik meg a beszéd és a szimbolikus (szemiotikai) funkció. A szakaszra alapvetően az egy szempontú megközelítési mód jellemző (például a gyermek csupán egy szempont függvényében tudja a tárgyakat osztályozni), a környezeti dolgoknak pedig képi reprezentációja van a gyermek elméjében. A gondolkodás szemléletes képszerű és intuitív jellegű. A gyermek gondolkodása az észlelt valóság keretei között mozog, amennyiben még nem képes a mentális szintű műveletek végzésére az általa reprezentált tudásanyaggal. Kb. négy éves korig a gyermekekre alapvetően az egocentrizmus (a gyermek kizárólag

saját nézőpontjából szemléli a világot, nem képes mások szempontjából is nézni a dolgokat), az artificializmus (a természeti dolgokat az ember állította elő), a finalizmus (valamely esemény oka megegyezik annak céljával, illetve a dolgoknak valamilyen céllal történő meghatározása), a realizmus (kettős valóság, illetve az objektív és szubjektív világ, a látszat és a valóság összekeverődése), az animizmus (mindennek emberi lelke van) és az antropomorfizmus (a tárgyak emberi tulajdonságokkal rendelkeznek) jellemző. c) 7 és 11/12 év között a konkrét műveletekre épülő intelligencia szakasza kerül el. Ekkor a műveleteknek (például osztályozás, soralkotás, tagonkénti megfeleltetés stb.) konkrét tárgyak van, illetőleg kizárólag konkrét tárgyak jelenlétében működnek. E szakaszra az egocentrikusság elmúlása (decentrálás), a logikusság és a többszempontúság jellemző. A környezeti dolgoknak konkrét fogalmi reprezentációja van. Kb. 9 éves korig az egyszerű és egysíkú műveletek jellemzőek, utána pedig a komplex, például a tér és az idő együttes rendszerén alapuló műveletek. d) 11/12 és 15/16 év között az elvont műveletekre épülő, a tárgytól és a reprezentációktól független intelligencia szakasza bontakozik ki. Itt fogalmi hálók révén az ítéletekkel, elvont kijelentésekkel végzett műveletek figyelhetők meg, továbbá a szimbólumok, hipotézisek, törvények és elvek használata. A környezeti dolgoknak ugyanis elvont (absztrakt) fogalmi reprezentációja van. Ez lehetővé teszi a kombinatorikus gondolkodást, azaz annak képességét, hogy egy helyzet vonatkozásában minden lehetséges eset összjátékát felvázolja. Továbbá lehetővé válik a hipotézisalkotás, a távlatokkal való operálás vagy a kijelentések (propozíciók) alapján történő következtetés (dedukció). E szakaszban tehát a műveleti struktúrák fejlődése, fokozatos kiterjeszkedése, dinamikájuknak és mobilitásuknak növekedése figyelhető meg. A konkrét tárgyi (materiális) vagy képzetekre vonatkozó (képi) manipulációs formák átadják helyüket az ítéletekkel, verbális kijelentésekkel vagy proposíciókkal történő (szimbolikus) műveleteknek. Működésbe lép (a kombinációs hálózathoz kapcsolódóan) az úgynevezett INRC formális logikai műveletek (műveletekre vonatkozó műveletek) csoportja is, amely voltaképpen a megfordítás (inverzió) és kölcsönösség (reciprocitás) lehetőségén alapuló kettős reverzibilitás csoportja: Identitás (ha „a”, akkor „b”; Negáció: ha nem „a”, akkor nem „b”; Reciprocitás: ha „b”, akkor „a”; Korreláció: ha nem „b”, akkor nem „a”. Ennek vonatkozásában Piaget teljesen eredeti elméletet dolgozott ki, melynek lényege a négy művelet transzformációs csoportjának ténye, illetve a négy művelettel végezhető bivalens logikai alapművelet. Az INRC-ben voltaképpen a kombinatorikus, transzformációs,

asszociatív és reverzibilis formális műveletek lehetősége jut kifejezésre. Így például a korreláció tagadása voltaképpen reciprocitást jelent ( $NC = R$ ), a reciprocitás tagadása pedig korrelációhoz vezet ( $NR = C$ ). A negáció korrelatívja azonos a korreláció tagadásával, és mindkét csoport reciprocitást jelent ( $CN = NC = R$ ). A reciprocitás reciprocitása identitást, mint ahogyan a negáció negációja, a korreláció korrelációja vagy az identitás identitása is identitást szül ( $RR = I$ ,  $NN = I$ ,  $II = I$ ).

Ebben az eredeti szakaszossági rendszerben a szakaszok sorrendje mindig azonos. A négy szakasz és azok sorrendje univerzális jellegű, hisz minden gyermekre jellemző, kultúrára, anyanyelvre, etnikumra vagy rasszra való tekintet nélkül. Ugyanakkor minden szakasz bejárása mindenkire kötelező (nem lehet valamely szakaszt átugrani), hisz minden soron következő szakasz az előzőre épül. Azt is meg lehet fogalmazni, hogy az alsóbb szakaszok a felsőbb szakaszokba mindig mintegy beleépülnek (integrálódnak). Mindegyik szakasz egységességgel, egészes struktúrával jellemezhető, és nem az egyes elemek egymásmellettségével. A szakaszokon belül van egy előkészületi és egy kiteljesülési (végleges harmóniába kerülési) fázis. A szakaszokra nem annyira az egymásutániség, hanem inkább a lépcsőzetes egymásra épülés jellemző. A szakaszokhoz kapcsolt életkori határok eléggé viszonylagosak, hisz csupán iránymutató szerepük van.

❖ Értelmi fejlődésük különböző szakaszaiban a gyermekek különböző magyarázatokat nyújtanak, ami a környező valóságot illeti, annak függvényében, hogy az adott szakaszban többnyire az irreverzibilis észlelés dominanciája figyelhető-e meg, vagy már alapvetően az elvont és reverzibilis gondolkodás.

❖ Nem vezet jó eredményekre, ha a gyermek az oktatási folyamatban egyszerűen a kész állapotban lévő és a tanár által átnyújtott vagy közvetített tudás passzív befogadója. Ugyanis a hasznosítható tudását (az elsajátított cselekvések, a megtanult értelmi műveletek, valamint a kialakult műveleti struktúrák összességét), magasabb szintű kognitív fejlettségét az egyénnek cselekvései segítségével mintegy létre kell hoznia, saját aktivitásai, a tárgyakkal, eszmékkel vagy fogalmakkal való aktív interakció és mentális erőfeszítései révén ki kell építenie. Éppen ezért a tanárok elsősorban az aktív és cselekedtető, a tanulót a tanulási szituációba erőteljesen involváló módszereket kell hogy alkalmazzák az oktatásban.

❖ A tanulási tartalmak, az elvégzendő feladatok és tevékenységek az adott életkorú gyermek legközelebbi konkrét vagy mentális műveleteit kell célba vevéék, olyan elvonatkoztatottsági szinten, amely éppen megfelelő.



Ugyanis az intellektuális struktúra pillanatnyi állapota vagy adott fejlődési szakasznak megfelelő teljesítőképessége és ereje döntő módon meghatározza a tanulás színvonalát. El kell kerülni tehát az olyan tanulási feladatok alkalmazását, amelyek túlzottan meghaladják a gyermek pillanatnyi kognitív képességeit, hisz ellenkező esetben azok nem lesznek képesek az információkat elsajátítani, és már meglévő kognitív struktúráikba beleszőni.

Piaget egységes kognitív fejlődéelméletére mindenekelőtt a szakaszosság jellemző, hisz szerinte a fejlődés nem folyamatos, hanem egy-egy kibontakozott és sajátos, relatíve stabil jellegű állapotot adott periódusban egy másik, az előbbi is magában foglaló és minőségileg magasabb rendű állapot váltja fel. Ilyen értelemben a fejlődés nem pusztán mennyiségi fokozódás, hanem minőségileg mindig fejlettebb szakaszok egymást követő folyamata, mondhatni minőségi ugrások sorozata mindaddig, míg az egyén el nem érkezik a legmagasabb intellektuális állapothoz, amely tulajdonképpen a fejlődés egyfajta végállomását jelenti (az értelmi fejlődés esetében ez 14–17 éves korra tehető). A svájci gondolkodó nagyhatású elméletének az is központi jellemzője, hogy a gyermekkori pszichikus fejlődés lényegét biológiai alapvetésben magyarázza, s az egész folyamat kibontakozásában fontos szerepet tulajdonít a belső élettörvények által szabályozott biológiai érésnek. Érdekes továbbá az is, hogy a fejlődés során kialakuló mentális műveleti struktúrákat a működéseket kiváltó vagy fenntartó tartalmaktól függetlennek véli, hogy nagymértékben eltekint a gyermekek sajátos szociális és kulturális környezetében gyökerező különböző fejlődési sajátosságaitól.

Fontosnak tartjuk itt megemlíteni, hogy Piaget genetikus konstruktivizmus modellje (amellyel egy új tudományos diszciplína – az úgynevezett genetikus episztemológia alapjait is lerakta –, a szakaszos jellegű kognitív fejlődés elmélete – mondhatni világviszonylatban – meghatározó hatást gyakorolt úgy a neveléslélektanra, mint az oktatás elméletére és gyakorlatára is. Noha kutatásaival az oktatás problematikáját közvetlenül nem vette célba, a kognitív fejlődést érintő koncepciója (és egész gyermeklélektani felfogása) azonban jelentős átszervezéseket váltott ki az iskolai tanulás-szervezés terén, új módszerek és eszközök bevezetését, a tanulási programoknak a gondolkodási struktúrák jellegzetességeivel történő összehangolását, a didaktikai történéseknek újszerű pszichológiai megalapozását határozta meg. Az a tény, hogy a gyermek gondolkodása életkorától függően más és más jelleggel bír, hogy minőségileg teljesen különböző a felnőtt gondolkodásától, többek között a tantervek átalakítását, a módszerek megváltoztatását, a tankönyvek nyelvezetének a leírt fázisok pszichológiai jellegéhez

való adaptálását, a tanulási szituációk kialakításának vagy az oktatási eszközök alkalmazásának újragondolását vonta maga után.

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy egyes szerzők Piaget elméletének kapcsán számos fenntartásainak adtak hangot. Többek között azt kifogásolták, hogy abban kevés szerep jut a környezeti tényezők behatásaira, hogy háttérbe szorul az oktatás jelentősége, hogy nem kap megfelelő fontosságot az érzelmi élet problematikája, vagy hogy az elvont fogalmi gondolkodás kialakulása a kognitív fejlődés utolsó, azt tovább nem fejleszthető stádiumát képezi. Néha azt is nehezményezték, hogy Piaget saját gyermekeivel kapcsolatos tapasztalataiból indult ki, és hogy gyakorlatilag csak svájci és párizsi gyermekeket vett vizsgálódásainak tárgyává. Így tehát a különböző kultúrákban a gyermekek értelmi fejlődésének szakaszait eltérő életkori övezetekhez lehetett társítani. Több kutatási adat pedig azt igazolta, hogy a mentális műveletek kialakulása, majd azok kialakulása után a műveletvégzés egyáltalán nem független sem a környezeti tényezőktől, sem pedig a gondolkodási tartalmaktól. Mindezen kifogások ellenére Jean Piaget munkásságának hatása, ha (a múlt század 70-es éveitől, amikor befolyása és elismertsége csúcsértékeket ért el) némiképpen gyengült is az idők során, napjainkban is széleskörűen és nyomatékosan érződik. Azt lehet mondani, hogy az iskolai pedagógiai gyakorlat tervezésében, mindenekelőtt a tanítási szituációk megszervezésében ma sem lehet eltekinteni történelmi jelentőségű megállapításaitól, például a tudásra, a gondolkodás keletkezésére és természetére, az értelmi és erkölcsi fejlődés szakaszaira vagy az értelem operacionális struktúráira vonatkozó elképzeléseitől, az azokból fakadó nevelési irányelvektől. Ugyanis mindezekkel a pedagógiai folyamatok tudományos alapjait lehet megszilárdítani, implicite az oktatási tevékenységek alkalomszerűségét lehet csökkenteni. Piaget aktualitását egyfelől az is jól bizonyítja, hogy biológiai, fejlődépszichológiai, tanulás-lélektani, logikai vagy episztemológiai elgondolásainak lényegét és jellegét, valamint azok pedagógiai síkban történő alkalmazásának lehetőségeit még ma is széleskörűen vizsgálják a kutatók, másfelől, hogy hatalmas méretű tudományos hagyatékát számos szakmai egyesület ma is gondozza, őrzi, élteti és folyamatosan népszerűsíti.

[www.piaget.org/](http://www.piaget.org/);

[www.archivesjeanpiaget.ch/](http://www.archivesjeanpiaget.ch/);

[www.fondationjeanpiaget.ch /fjp/site/accueil/index.php](http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/accueil/index.php)

## Németh Judit

### Németh László és a Bolyaiak

Németh László természetesen kora gyerekkorától ismerte a Bolyaiak nevét és sorsát, hiszen nagyapám, aki földrajz-történelem tanár volt, 13 éves koráig (ennyi idős volt apám, mikor nagyapámat behívták katonának) beszélt neki róluk. A későbbiekben azonban rendkívül kiterjedt érdeklődése dacára részletesen nem foglalkozott velük, az 1932–1936 között írt egyszemélyes folyóiratában, a Tanú-ban, ahol mindenről és mindenkiről ír (például már 1932-ben az Einstein-féle relativitáselméletről és a Hubble által 1925-ben felfedezett és a húszas évek végén publikált elméletéről, a Világegyetem tágulásáról), Bolyai Jánosról nincs cikk. A háború után, vásárhelyi tanársága alatt természetesen a diákjainak beszél róluk, de részletesebben ott se foglalkozik velük.

A Bolyai problémára mint irodalmi témára egy fiatal erdélyi tanárnő hívta fel a figyelmét, aki legépelte és elküldte neki néhány levelüket. A levelek hangja megfogta a szívét és a képzeletét. Ezen első levelek egy része még János göttin-gai tartózkodása alatt íródott, más részük akkor, amikor a fiú már visszatért Erdélybe, és apa és fia gyakorlatilag alig beszélt egymással. Németh László első perctől a „csodálatos mód összeakaszkodott emberpár drámáját” látta ezekben a levelekben. „Arra, hogy egy szakmában dolgozó két embert ilyen drámaivá váló pedagógiai szenvedély ékelt volna egymásba, példát én nem tudok, s ez az, ami a Bolyaiak ügyét általános emberi érdekűvé teszi.”

A két ember nagyon különbözött egymástól. Apám egy tanulmányában leírja, milyen volt a külsejük. Főleg Farkas leírásával foglalkozik részletesen, Rendkívül jóképűnek írja le, sokoldalúnak, sarmőrnek. A társaságnak még öregkorában is kedvence, a nagyurak is befogadják maguk közé, a tanítványai szeretik, a nők rajonganak érte. „Alighanem a legsokoldalúbb ember volt, aki magyar földön élt ... ő szinte minden irányba, amelyben emberi tehetség kifejlődni szokott, alkotásra törően bizonyította képességét” írja róla Németh László. Hihetetlen nyelvtudása volt, valami nyolc nyelven beszélt folyékonyan. Erős a technikai érzéke volt (egy időben kemenczerakással is foglalkozik, megoldja az önhajtású kocsik problémáját stb.). Tízennégy számjegyre vont négyzet- és köbgyököt fejben. Ennek a hihetetlen sokoldalú tudásnak a megszerzése időnként káros hatással van az egészségére. Fiatalkori barátjának, Gaussnak írt leveleiből sok mindent lehet megtudni Farkasról, a fiához való viszonyáról, és a korabeli Erdélyben egy zseniális ember sorsáról.

Jánosnak ezzel szemben egészen más a természete: komor, barátságatlan, az emberekkel nem találja meg a hangot. Míg Farkas még öreg korában is a társaság központja, János már fiatalon megkeseredik, mogorvává válik. Farkas hihetetlen sokoldalú, Jánosnak csak két irányba van tehetsége: matematikában és zenében (Ezenkívül kiváló vívó is, számos párbajt vívott, nem is egyszer halálos végűt, és ő maga sohase sérült meg.) Fiatal korában Paganini darabjaival kápráztatta el a közönséget, Bécsben az operában egy szőlőrésznel állítólag a császár is megkérdezte, ki az, aki ilyen kiválóan hegedül. Természetesen ő is beszélt több nyelven, de például az irodalmi vagy a technikai hajlam teljesen hiányzik belőle.

Az író Németh László képzeletét megfogták az apa-fiú levelek. Ezek két korszakra választhatók szét. Az első a göttingai levélváltás, a gondoskodó apa hangja, aki Erdélyből próbálja irányítani a fiát minden téren, félti őt egészségileg, félti őt a nőktől, de legfőképpen félti őt a kelepccétől, amibe ő maga is beleesett, a paralelogrammák problémájától.

A másik meghatározó levélváltás-szakasz az öreg Bolyai és már idősödő fia között van. Apa és fiú szinte már nem beszél egymással, számos ok miatt összevesztek, de a matematikai problémák még ekkor is közös témájuk, hiszen ehhez egész Erdélyben jóformán csak ketten értenek. Már nem leveleket, csak cédulákat írnak egymásnak, apám eredetileg azt a címet akarta adni az egyik darabjának, hogy címzetlen cédulák.

Azt hiszem nem vitás, hogy apámat Farkas egyénisége vonzotta jobban, de ő íróként mindig tárgyilagos marad: a műveiből kiérződik, hogy János a zseniális.

Mielőtt befejeznénk ezt a visszaemlékezést, idézzük fel egy pillanatra, mi is volt a probléma a paralelogrammákkal. A geometria a görögök idejében vált tudománnyá, de nem a tapasztalatból, hanem néhány, a szemlélet számára nyilvánvaló igazságból vont le következtetéseket: ezeket nevezték posztulátumoknak. Ilyen például a következő: *Minden pontból minden pontba húzható egyenes*. Más ilyen igazságokat axiómáknak nevezték, például azt, hogy: *Az egész nagyobb, mint a része*. Van azonban egy posztulátum, ami nem ilyen egyszerű, az úgynevezett ötödik (vagy a Bolyaiak által tizenegyediknek nevezett) posztulátum. Ez Euklédész megfogalmazásában úgy hangzik: *Ha két párhuzamos egyenest metszünk egy harmadikkal, s az egyik oldali belső szögeinek összege kisebb 180 foknál, a két egyenes metszi egymást*. Ezt a tételt azonban a szemlélet nem tudja közvetlenül igazolni. A feltevést azért fogadták el, mert a tér szerkezetéről való ismereteinkkel egyezik. A tizenegyedik posztulátumot számosan próbálták igazolni, Bolyai Farkas is, sőt állítólag Gauss is, de nem sikerült nekik. Ezért óvja Farkas annyira Jánost

a paralelogrammáktól (még jobban, mint a nőktől): „Az Istenre kérlek, hagyj békén a paralleláknak, úgy irtózz tőle, mint akármicsoda feslett társaságtól...”

Farkas nem oldotta meg ezt a problémát, és egész életében szenvedett attól, hogy Jánost nem tudta lebeszélni arról, hogy ezzel foglalkozzon. János megoldotta a problémát, és egész életében szenvedett attól, hogy ezt nem ismerték el.

## Matekovits Mihály

### Bolyai János Aradon

(emlékezések és gondolatsorok)

*Egyetlen egy órát se vesztegess vele, jutalmat nem hoz és megmérgezi az egész életet* – írta Bolyai Farkas, az apa, a matematika tanára, Gauss egykori egyetemi társa fiának Marosvásárhelyről Aradra.

Hölgyeim és Uraim, tisztelt aradiak és vendégek, kedves Bolyai-tisztelők!

Szeretünk évfordulóiban gondolkodni, keressük a kereknek nevezett számokat az emlékezésekre. Amikor azonban Bolyai János emlékezete kerül szóba, nem szabad szabályos, egyenes, rendezett módon gondolkodni. 207 éve és 217 napja, hogy a nagy géométer Kolozsvárott megszületett, decemberben volt 179 éve, hogy aradi szolgálata véget ért, és idén, január 17-én – és ez már kerek évforduló –, hogy 150 éve Marosvásárhelyen elhunyt.

Ács Tibor könyvéből tudjuk, hogy a fiatal hadmérnök több helyőrségben teljesített katonai szolgálatot. De minden vár közül Aradon töltötte a legtöbb időt, 1826. április 10-től 1830 december 8-ig, összesen 4 év és 8 hónapot, miközben jár-kelt hivatalból Nagyváradra és Szegedre, hazament Marosvásárhelyre betegszabadságra, matematikáról beszélgetni, ordibálni apjával, családi és matézisos veszekedések szünetében hegedülni. Aradra alhadnagyként érkezett, de másfél év múlva főhadnagy lett belőle. Munkaköri feladata az aradi vár és a város katonai objektumaira vonatkozó korszerűsítési munkálatok tervezése, ezek állapotának felmérése, a karbantartási munkálatok számvetéseinek elkészítése, azok visszaigazolása. De faladata volt az aradi helyőrséghez tartozó nagyváradi és szegedi katonai épületekre vonatkozó munkálatok tervezése és a kivitelezések ellenőrzése. Azt, hogy Bolyai Jánosnak többször föl kellett keresnie az említett városok katonai objektumait, azokból az elszámolásokból tudjuk, amelyeket útiköltségként és járulékos kiadásokként az osztrák katonai bürokrácia pénzügyi igazgatósága nyilvántartott, s amelyek még most is megvannak a császári katonai levéltárban. Egyik életrajzírója, Dávid Lajos azt írja, hogy „1826-ban Bolyai János kezd meghasonlani tiszti állásával, unalmas és idegesítő lehetett előírások katonai épületek tervezése annak, aki a geometria harmadfélézzer esztendő épületének új alapjain elmélkedett. Kelletlenségét előjárói hamar észrevették, mert nem tudta eltitkolni szellemi erejének erőszakolt megosztását, nem tudta szépíteni lelkiállapotát”. Ez csak addig tartott, amíg felettese Aradon Johann Wolter mérnökkari százados lett, akinek a fiatal alhadnagy azonnal átadta elbírálás végett addigi mértani kutatásainak eredményeit. Hogy ezzel a német nyelvű kézírattal mi lett, ma sem tudni pontosan. Elveszett, az íróasztalfiók nyelte el, vagy talán a jeles mérnök-százados

maga sem értette meg, s ezért a feledés fátylát borította a füzetecskére. Tény, hogy nagy kár ennek elkallódása, hiszen pontos adatokat szolgáltatna arra a kérdésre nézve, hogy a híres Bolyai-levél megírása után 3 évvel hol tartott, pontosan mivel foglalkozott, meddig jutott kutatásaiban az ifjú tudós.

Bolyai János aradi éveiről nagyon kevés a személyes jellegű adat. Életrajzírói szerint sokat bolyongott a várfalakon, de nem tudnak semmilyen kapcsolatról aradi civilekkel, kultúrkörökkel. Az aradi irodalmi-társadalmi közélet akkori legismertebb személye, Fábíán Gábor (1795–1877), akinek otthonában megfordult Arany János, Vörösmarty Mihály és Jókai Mór is, de nem találunk semmilyen utalást, hogy ismerte vagy tudott volna Bolyai hadmérnökről. Fábíán – a kor szokásának megfelelően – két alkalommal is gyűjtött előfizetőket Vörösmarty Zalán futása c. költeményének kiadására, ám e a soványka előfizetési vagy a vastagabb felkérési listán nem szerepel Bolyai János neve. Annál többet regélnek, anekdotáznak párbajairól. Egyesek szerint volt olyan nap, amikor 11, vagy mások szerint 13 tiszttel párbajozott, mindig győzött, de kérésére minden második párbaj után néhány percet hegedült (kedvenc szólószámai Paganini és Mayseder számai voltak). Emlékezéseiben írja: „*erősen, könnyen voltam sérthető, hamar rossz néven vettem valamit, azt gondolván, hogy szégyen, ha nem indulok föl rajta, amennyiben hagyom. Több ízben volt kedvetlen összejövésem s kardra hivatattam, ... én azonban senkit sem hívtam. Bajnok s velem vívott társaim azonban mind az actus előtt, mind azután a legjobb indulatot mutatták mindig hozzám*”. Másik életrajzírója röviden így jellemzi: „*a hadseregben első matematikus, első virtuóz hegedűs és első vívó is, folytonosan párbajai voltak, több közülök halálos végű, s mindig ő marad a győztes*”. Igazán azonban nem tudunk egyetlen olyan esetről sem, amely halálos végű lett volna.

Lászlóffy Aladár: Bolyai hegedűje

(Az ultimátum)

ÉN – BOLYAI,

*kinek emlékezetét áthelyezték,  
párbajra hívták, elbocsájtották, lelőtték,  
kiéhezgették, vallomásra kényszerítették,  
deportálták, felszabadították, kitiűntették,  
igazi külön életrajzot kapott és személy-  
azonossággal felérő jelenléte különböző  
gyanúsán helyeslő utókorokban, miután  
testi valómban áthelyezték, párbajra  
hívták, elbocsájtották, lelőtték,  
kiéhezgették, vallomásra kényszerítették, mert*

*ugye nem tudhatták – ÉN, BOLYAI,  
felbatalmazom azt, akinek majd  
emlékezetét át fogják helyezni, párbajra  
bívják, elbocsájtják, lelövik, kiébeztetik,  
vallomásra bírják, megkövetik és kitiintetik,  
mert ugye nem tudhatják –  
vallja be Ausztria császáranak, hogy  
valóban veszélyes vagyok, agyafúrt, mint  
a tér, ahol a legeslegjobban kiképzett  
hadsereg éppen győzelmek után  
ténfereg.*

Életének kutatói szerint a magányos és fellegekben járó matematikust Aradon a szerelem szele is megcsapta volna. A Magyar Tudományos Akadémia könyvtárában őrzött irományok között található egy versike, amelyet Arad várában 1830. június 29-én írt Fanni Hény von Schönbruck kisasszony, a vár térparancsnokának leánya Bolyai János *Virágnyelv* című német nyelvű emlékfüzetébe. Majtényi Erik fordításában ez így hangzik:

*Szerencse fonja arany koszorúját,  
Hírnevét csillagok fonják karéjba,  
Boldogítsa végül a szerelem  
Legnemesebb és legszebb ajándéka.*

Bolyai János később ezt a versikét megtoldotta a sajátjával:

*Arany csokorral áldja Fortuna,  
És Uránia csillagos hírnevével,  
Végül ölelje át a szerelem  
Legszebbik mirtusz koszorúja.*

Hogy volt-e szerelem, vagy csak egy kis idill, ez is a sok Bolyai-rejtély egyike. De az emlékezés mindenképpen Maros-parti városunkhoz köti. Tudjuk, hogy későbbi házvezetőnője két gyermekének ő az apja. De sosem volt annyi pénze, hogy a hadseregben kötelező kauciót letegye, s a nőülésről apja ( aki kétszer házasodott) csak rosszakat mondott fiának.

Még egy kitörölhetetlen emlék fűzi Bolyai Jánost városunkhoz. Itt betegedett meg, állandóan magas lázzal küszködött, valószínűleg a maláriát kapta meg vagy el, hiszen többen voltak állandóan lázasak a vár beosztottai közül. Ezért saját és előjárói kérésére közel 5 évi aradi szolgálat után áthelyezték Lembergbe.



Bolyai János sokat kóborolt a vár udvarán, a falakon és az árkokban. Ott, ahol három évtized múlva az aradi tizenhármak négyét lelövik, majd odébb, a vár szomszédságában a kilencet felakasztják. Hogy itt készült-e az Appendix kézírata, itt került-e papírra a „másvilág a semmiből”, nem tudni. De biztosan sokat gondolkozott, sokat jegyzetelt, és sokat reménykedett ez alatt a közel fél évtized alatt.

Mi, aradiak, kegyelettel őrizzük emlékét, s ennek egyik megnyilvánulása, hogy 2002 óta létezik városunk és megyénk egyetlen magyar tannyelvű líceumában, a Csiky Gergelyben az a Bolyai-díj, amelyet minden évben két tanuló, egy nyolcadikos és egy tizenkettedikes végzős diák kap, aki négyéves matematikai teljesítményével a legjobb eredményt érte el.

2009. december 12-e óta a nagy matematikus emlékére állított táblák száma eggyel gazdagodott: az aradi Csiky Gergely Iskolacsoport épületének bejárata mellett városunkban hadmérnökként töltött évekre emlékezve a Bolyai János Honvéd Alapítvány táblát helyezett el. A várba még nem tehetjük az emlékezés jelképét, de optimisták vagyunk, ha az aradi vár a közeljövőben a városé lesz, az ahhoz kötődő (kellemes vagy gyászos) emlékeknek, személyeknek a tervezők méltó helyet, helyeket találnak. Köztük a várban élt és dolgozott legnagyobb hadmérnöknek, a civil tudósnak is.

Sokat lehetne még Bolyai János aradi mindennapjáról beszélni és írni, de az adatok zöme elszámolás, felirat vagy jóváhagyás az aradi, pesti és bécsi katonai parancsnokságok felé, felől. Magánéletére a zárkózottság, matematikai munkássága pedig aradi távozása után csúcsosodik ki az Appendixben, amit azonban valószínűleg itt, a várban jegyzetelt, készített kiadásra.

Magyar Lajos Bolyai Jánosnak dedikált verssoraival fejezem be rövid emlékező-tisztelő előadástom:

*Hát ennyi csak: a hegedű, a kard,  
a röppentyű, mit én felkínáltam,  
a lélek többet, sokkal többet is akart,  
de legalább az új világot megtaláltam...*



**Irodalom**

Ács Tibor: *Bolyai János új arca – a hadi mérnök*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2004.

Cselényi Béla: *Bolyai János élete*. In: Bolyai János élete és műve.

Benkő Samu: *Bolyai János vallomásai*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1972.

## Toró Tibor

### Aki megjelölte Bolyai János sírját

(Schmidt Ferenc a temesvári és nemzetközi Bolyai-kultusz elindítója)

Közismert, hogy az első nemeuklideszi geometria bölcsője Temesvár városa volt, mely ilyen értelemben különleges szerepet játszott Bolyai János életében. A Kolozsváron 1802-ben született, de már kicsi korától, 1804-től Marosvásárhelyen nevelkedett, majd a bécsi Hadmérnöki Akadémián tanult (1818–1823) fiatal mérnökkari alhadnagy, Bolyai János, temesvári tartózkodása alatt – 1823 és 1826 között – alapozta meg „új, más világot”, „egy új, még fogalom szerint sem sejtett tudományt”, a tér tudományát (*Scientia Spatii*), amit ma az első nemeuklideszi geometriaként ismer a tudományos világ. Az is köztudott, hogy az első „híradás” erről a nagy tudományos felismerésről, az a ma már egyetemes, matematikatörténeti jelentőségű levél, melyet mind a hazai, mind a nemzetközi tudományban akkor még teljesen ismeretlen 21 éves mérnökkari alhadnagy 1823. november 3-án a temesvári erődvárból írt édesapjának, a szintén kiváló matematikusnak, Bolyai Farkasnak, Gauss – a göttingai „*Princeps mathematicorum*” – volt évfolyamtársának. Az apa, Farkas akkor a marosvásárhelyi Református Kollégium matézis, fizika és kémia professzora volt. E levél végén olvasható az annyit idézett, híres sor: „*semmiből egy új, más világot teremtettem*”, arra utalva, hogy Bolyai János megtalálta azt a fontos képletet, mely alapját képezheti a *tér abszolút, igaz tudományának* (*Scientiam spatii absolute veram*).

Mint említettük, mindezek általában a nagyközönség előtt is közismert tudománytörténeti tények. Az azonban már kevésbé ismeretes, hogy az egész hazai és nemzetközi Bolyai-kultusz elindítása és kialakulása szintén Temesvár városához kötődik. Ez Schmidt Ferenc (1827–1901) temesvári építész nevéhez fűződik, aki a Bolyaiak első életrajzírója, és akiről Stäckel Pál (1862–1919) heidelbergi és königsbergi matematikusnak a Bolyaiakról szóló híres, alapvető könyvében (*Bolyai Farkas és Bolyai János geometriai vizsgálatai*), mely 1912-ben először németül, majd 1914-ben magyarul jelent meg, a következő dedikáció olvasható: „*Schmidt Ferenc építész, a Bolyaiak ügye, fáradhatatlan előharcosa emlékének ajánlja e művet, a Szerző*”.

De ki is volt valójában a temesvári Schmidt Ferenc, és mivel érdemelte ki ezt a megtisztelő dedikációt? A kérdés válaszára kezdjük azzal, hogy Bolyai János 1860. január 27-i halála után két nappal, a január 29-i temetési szertartás alkalmával Péterfi Károly református esperes a következőket jegyzi be a marosvásárhelyi református egyház halotti anyakönyvébe: „*Bolyai János, nyugalm.*

*Ingenieur Kapitány, – m.b. agy és tudógyulladásban. – Híres, nagy elméjű mathematicus volt, az első közt is első. Kár, hogy nagy talentuma használatlanul ásatott el.”*

247. *Item com Bolyai János / igazán Ingenieur Kapitány – m. b. agy és tudógyulladásban. – Híres, nagy elméjű mathematicus volt, az első közt is első. Kár, hogy nagy talentuma használatlanul ásatott el. –*

A temetésen, a református temetőben a kötelező hivatalos katonai kíséreten kívül csak pár ember vett részt, köztük a Jánost utolsó beteg éveiben hűségesen ápoló Szóts Jula. Sírját 1860 január 29-én senki sem tartotta szükségesnek megjelölni, mert: „*nagy talentuma használatlanul ásatott el*”. Akkor Marosvásárhelyen senkinek sem jutott eszébe, hogy Bolyai János személyében a magyar tudomány legnagyobb alakja száll le a jeltelen sírba, az a tudós, akiről négy évtizeddel később Eötvös Loránd a következőket mondja: „*Az az igazi tudomány, amely világra szól, s azért, ha igazi tudósok – és mint kell – jó magyarok akarunk lenni, úgy a tudomány zászlóját olyan magasra kell emelniünk, hogy azt határainkon túl is meglássák és megadhassák neki az illő tiszteletet. Ez a mi eszményünk, ez valósult meg Bolyai alkotásával egyszer, ilyen teljes mértékben talán egyetleneszer*”.

Ha Vásárhelyen nem is volt akkor olyan személy, aki felfogta volna Bolyai János nagy felfedezésének jelentőségét, akadt ilyen máshol. Ez a személy volt Schmidt Ferenc temesvári építész, aki tudatában volt Bolyai János tudósi nagyságának, és aki fontos szerepet vállalt Bolyai Jánosnak és művének nemzetközi elismertetésében. De maradjunk még a vásárhelyi Bolyai-sírnál. 1893-ban, tehát 33 évvel Bolyai János halála után Schmidt Ferenc mint már ismert Bolyai-kutató (aki időközben Temesvárról Budapestre költözött) Marosvásárhelyre utazott, ahol az idős Szóts Jula még, „a 12-ik órában” meg tudta mutatni a szinte már felismerhetetlenné vált sírhelyet, „ahol a Kapitány úr van eltemetve”.



A képen látható sírhelyet (ahonnan később Bolyai Jánost exhumálták, tehát ez a sírhely ma már nem létezik) 1894-ben, tehát 34 évvel János halála után a Matematikai és Fizikai Társaság segítségével felállított sírkővel jelöltette meg Schmidt Ferenc. Tulajdonképpen ezzel az 1894-es sírkőállítással indult el a hazai Bolyai-kultusz. Ha ezt akkor, 1894-ben Schmidt Ferenc nem kezdeményezi, ma nem volna lehetőségünk Bolyai János sírjához elzarándokolni a marosvásárhelyi református temetőben.

1911 júniusában a két Bolyait, Farkast és Jánost exhumálták, és a Farkas sírja mellé közös sírba temették, oda, ahol ma is nyugodnak a marosvásárhelyi református temetőben. A kihantolás napján, 1911. június 7-én készített jegyzőkönyv szerint: „Mind Bolyai János, mind Bolyai Farkas ércokorsóját még a mai nap folyamán, délután 15 órakor a Bolyai Farkas régi sírhelyén kiszélesített sírba hantoltuk el, ünnepélyes temetéssel egybekötve.”

Bolyai János halálának 150. évfordulóján ezt a helyet, ahol az első Bolyai sír állott (melyet Oláh-Gál Róbertnek sikerült azonosítani), jelölték meg egy szép kopjafával.

Visszatérve Schmidt Ferenchez (felső kép), lássuk most, hogy kicsoda ő tulajdonképpen, és hogyan vált Bolyai-kutatóvá, a Bolyai-kultusz elindítójává. Temesváron született 1827-ben. Édesapja, Schmidt Antal temesvári építész több ismert Bolyai korabeli temesvári épület tervezője és kivitelezője volt. Dávid Lajos, a neves Bolyai-kutató „*A két Bolyai élete és munkássága*” (1979, Bp.) című könyvében megemlíti: a Schmidt nagypapa még Kováts nevű iskolamester volt a Székelyföldön. Schmidt Antal Temesváron építészként gyakran vállalt munkát a temesvári katonai erődítési munkálatoknál, így ismerkedett meg a fiatal mérnök-tiszt Bolyai Jánossal, és fiának, Ferencnek sokat mesélt Bolyai romantikus kalandjairól, például arról, hogy kiváló kardvívó és hegedűs volt, egyszer például tisztársai ámulatára egyetlen kardcsapással kettévágta az ajtófélfába bevert vastag vasszeget.

Schmidt Ferenc édesapja szorgalmazására gyűjteni kezdte a Bolyaiakra, különösen a Jánosra vonatkozó életrajzi adatokat, melyekből megszületik a Bolyaiak első életrajza 1867–1868-ban. Ezzel indul el a nemzetközi Bolyai-kultusz, melynek első állomásaként *A tér abszolút tudománya* (*Appendix*) Guillaume Jules Houël bordeaux-i matematikus, egyetemi tanár francia nyelvű fordításában jelenik meg, és melyhez Schmidt Ferenc a két Bolyai életrajzával járul hozzá, ami a francia címből is kitűnik: *La science absolue de l'espace par Jean Bolyai*, Précédé d'un Notice sur la vie et les travaux des deux mathématiciens hongrois:



Wolfgang et Johann Bolyai de Bolya, par M. Franz Schmidt, architecte à Temesvár, Paris, Gauthier, Villars, 1867 – Traduction par J. G. Hoüel.

20

Bordeaux, le 28 mai 1868

Monsieur et cher ami,

Je vous envoie deux exemplaires de votre ouvrage l'Appendice par le vrai parallèle, plus 6 autres par le vrai d'Euclide. J'aurais pu en avoir plus, mais les exemplaires qui ont été envoyés sont tous parvenus sans dommage et sans incident.

J'ai fait réviser les exemplaires pour en détacher la notice, si vous en désirez, le prix n'est que de 1 franc si vous voulez, ce sera peu long si vous le voulez. Néanmoins, si vous préférez, je vous prie, de m'en parler, et plus tôt possible.

Toujours en même majesté au Trévouze. Je suis encore de votre part et de celle de votre ouvrage au professeur Sauter, un très bon ami, jusqu'à ce qu'il soit parti de lui, et qu'il a entre les mains la correspondance de János avec Bolyai.

Votre tout dévoué  
J. G. Hoüel

A tér abszolút tudományának az 1867-es francia kiadásával kezdődik meg Hoüel és Schmidt levélváltása, amely egészen Hoüel 1886-ban bekövetkezett haláláig tart. A Schmidt Ferenchez írt 77 levél 1869-ig Temesvárra, majd a címzett Temesvárról való távozása után Budapestre volt címezve.

Habár a leveleket Szénássy Barna debreceni matematikortörténész részben ismertette és feldolgozta, érdemes volna ezekeket hasonló kiadásban és a magyar fordítással együtt megjelentetni. Még érdekesebb lenne utánanézni, hogy Bordeaux-ban megtalálhatók-e vajon a Schmidt Ferenc által írott levelek, és ha igen, akkor ezt egy közös kötetben kiadni. Mindez érdekes színteljesítene az egész Bolyai-kutatásnak.

G. J. Hoüel (alsó kép) francia matematikus 1823-ban született, a párizsi École Normal-ban tanult, 1855-ben a Sorbonne-on doktorált, és 1859-től lett a bordeaux-i egyetem professzora. Széles körű műveltséggel és gazdag nyelvismertettel rendelkezett. Schmidt Ferenchez írott egyik levele szerint minden



jelentősebb európai nyelven írt és beszélt. Élete egyik fő céljának tartotta, hogy olyan matematikusok életével és munkásságával ismertesse meg a tudományos világot, akiknek kevés hivatalos szakmai elismerésben volt részük, mint például Bolyai János. Ezért lépett kapcsolatba Schmidt Ferencel, akinek munkásságát igen nagyra értékelte, és javaslatára 1869-ben a bordeaux-i akadémia Schmidt Ferencet tiszteletbeli tagjává választotta. Sajnos ilyen megtisztelésben a Magyar Tudományos Akadémia részéről, viszonzásul, G. J. Hoüel nem részesült. A magyar hivatalos szervek magatartásáról, a hazai tudomány megbecsülésével kapcsolatos nemtörődömségéről Hoüel a következőket írja egyik levelében: „Fájdalommal látom, hogy Magyarország milyen kevésre értékeli saját tudományos érdemeit



Ennek a levélnek a megtalálásával végre világossá vált, hogy Bolyai János az első nemeuklideszi geometria alapképletét már 1823. nov. 3-án felfedezte. Tehát nem 1831–1832 (az *Appendix* 1831-es különnyomatának megjelenése és Bolyai Farkas főművének, a *Tentamen*-nek függelékeként 1832-ben megjelent *Appendix*-nek a kiadása) az első nemeuklideszi geometria megszületésének a dátuma, hanem 1823. november 3. Így Bolyai János hat évvel megelőzi N. Lobacsevszkijt az alapképlet felfedezésében, aki ezt csak a *Kazanszkij Vesztyik*-ben, a kazanyi egyetem híradójában, 1929–1930-ban megjelent első munkájában hozza nyilvánosságra, és kevésbé általános formában, mint Bolyai.

A temesvári Bolyai-kultusznak az utóbbi években történt alakulásával kapcsolatban szeretném megemlíteni, hogy többször megpróbáltunk maradó emléket állítani a Bolyai névéhez kapcsolódó egyetemes jellegű tudományos felfedezésnek, ez azonban csak 1990 után valósulhatott meg: a temesvári levél 170. évfordulóján, 1993. november 3-án sikerült felavatni egy nagyszabású Bolyai-emlékművet, Jecza Péter művét annak az épületnek a falán, ahonnan Bolyai János megírta a már sokszor emlegetett nevezetes temesvári levelet 179 évvel ezelőtt. Ez az épület Mária Terézia korabeli, a volt törzskari tisztek kétemeletes, az egész utcát elfoglaló (ma már Bolyai utca) impozáns épülete.

Az emlékmű három részből áll (lásd a következő oldalon): egy Bolyai János arcképét ábrázoló bronz dombormű, alatta egy szintén bronzba öntött tábla, mely az 1823. november 3-i felfedezés pillanatát jelképezi. Ezután következnek öt nyelven, a Temesváron beszélt négy nyelven (románul, magyarul, németül és szerbül) és angolul a felfedezést magyarázó és jelentőségét rögzítő bronztablák. Az egész emlékmű magassága mintegy két és fél méter.



Öt évvel később, 1998-ban a temesvári levél 175. évfordulóján a Temesvári Tudományegyetem egyik szép belső udvarán egy Bolyai János-mellszobrot is sikerült felavatnunk, Vetró Artur (1919–1992) ismert kolozsvári szobrász alkotását, aki ezt a szobrot szülővárosának, Temesvárnak ajándékozta.

A temesvári Bolyai-kultusz legutolsó fontos eredménye egy Bolyai- emlékszoba felavatása 2008. április 19-én, mely a Temesvár központjában lévő „Magyar ház”-ban található, és körülbelül 200 dokumentumot tartalmaz Bolyai János temesvári tartózkodásával kapcsolatban.

*(Az írás a Korunk c. folyóirat 2002. évi 11-es számában megjelent cikk átdolgozott és rövidített változata)*





1860

$$\operatorname{ctg} \frac{1}{2} u = e^{\frac{K}{2} u}$$

*„Semmierről egy új más világot teremtettem*

*Bolyai*

*Temesvár 3<sup>án</sup> Nov. 1823.*

## A Bolyaiak vonzásában

Vekerdi László és a Bolyai-kutatás

*Ezt a földet nekünk kell fényvel behinteniünk, ezt nekünk kell kedvvel, kultúrával, sok vágy beteljesítésével feldíszíteniünk. – Miénk a fény, amit lelkünkbe fogadunk, s a föld, amelyen élünk, és meghalunk.*

Tamási Áron

A nyolcvanadik életévében járó Bolyai Farkas, az elmúlás örök törvényén elmélkedve szomorúan írta 1855. március 20-án fiának, Jánosnak címzett levelében: „*Gaussról többen mondták, hogy halálát olvasták: nagy világosság aludt ki a földön – senki sincs már tavaszom mezején, egyedül maradtam –, s nemsokára én se leszek többé.*” Napjaink magyar kulturális közösségét tekintve most, Vekerdi László halálakor, mi is kijelenthetjük: „*nagy világosság aludt ki a földön.*” Egy felbecsülhetetlen tudású, ám végtelenül szerény s egyebek közt ezért meghajlíthatatlan személyiség távozott el közülünk. Sokoldalú tevékenysége állandó termékenyítő forrás volt a rá odafigyelőknek. Enciklopédikus tudását szertesugárzó megnyilvánulásai közül időzzünk el a két Bolyaival kapcsolatos írásainál.

Bár orvosként indult, de több szemesztert hallgatott matematikából, s kutatókat is meglepő biztonsággal tájékozódott diszciplínáiban, hibátlan következtetéseket vont le. Bolyai zseniális tevékenységének elemzéseiben a paradigmaváltó tudománytörténeti fordulat és a drámai emberi viszonylatok hiteles közelképe izgatta, miközben nemzeti örökségünk egyik legnagyobb értékének felmutatása is cél volt. Minden ezzel kapcsolatos tanulmányra, műre felfigyelt, szakmai észrevételeit, valamint értékítéleteit közzétette. Helytálló megállapításai, kritikai megjegyzései, a pozitívumok hangsúlyozása további meggondolásokra készítettek minket, akik e témakörben kutattunk. Írásai többnyire egy-egy frissen megjelent munkára vonatkoznak, de közben általában számba veszi, szintetizálja a hasonló eredményeket, azok Bolyai-kutatásra gyakorolt hatásait. Erre vonatkozóan megemlíthetjük Benkő Samu: *Bolyai János vallomásai* című könyvéről írt felismerő erejű ismertetőjét (Valóság, 1969. 4. sz., 110–112 old.), majd a *Bolyai János új világa* (Élet és Irodalom, 1973. nov. 3.), *A Bolyai-kutatás változásai* (Természet Világa, 1981. 2. sz.), *Mint magas kilátóról* (A Hét, 1982. 13. sz., Bukarest), *Bolyai János a matematikában és a történetírásban* (Bolyai-émlékfüzet, a Kilátó különszáma, 1985), *Bolyai-gyűjtemény a Bolyai-kutatásban* (Örökségünk élő

múltunk, Gyűjtemények az MTA Könyvtárában, Tanulmánykötet, 2001. 85–107. old.), *Változók és konstansok a Bolyai-kutatásban* (Természet Világa, Bolyai-emlékszám, 2003) írásait.

A Bolyai-kutatás változásaiba beleolvastva a jellegzetes Vekerdi László-s meglepetések nem sokáig váratnak magukra:

*„Azt hibetnők, hogy ha valabol, hát a Bolyaiak körül igazán mindent megtettünk, ami csak kellőnek s illőnek mondható. Évfordulói ünneplések, tanulmányok, monográfiák és kiadványok emlékeztetnek érdemeikre; társulatok, intézmények, iskolák őrzik – hol hosszú, hol rövid o-val nevüket; bélyegek, színielőadások, tévéfilm népszerűsíti alakjukat. Akinek ennyi jó kevés... És íme, Sarlóska Ernő – akinél többet napjaink Bolyai-kutatásáért aligha fáradozott bárki – most mégis arra figyelmeztet, hogy a honi könyvtári adatszolgáltatás legújabb rendszeréből kimaradt Bolyai János neve. Jelentéktelen apróság, könnyen kiigazítható – ügylebet véletlen – hiba, gondolhatná valaki. Csakhogy a hiba – figyelmeztet rá Sarlóska – nem áll meg a könyvtári adatszolgáltatásnál, kezd behatolni a tudománytörténet-írás gyakorlatába is. S megbozítja az ismertetett példa egyáltalában nem egyedüli és nem is első.*

*Már Dirk J. Struik keurtán-furcsán bánt el magyarra is lefordított, s amúgy méltán népszerű kis matematikatörténetében a Bolyaiakkal, Morris Klein 1972-ben megjelent vas-kos, szakszerű és igen befolyásos könyve pedig egyszerűen Gauss közvetlen vagy közvetett hatására redukálja Bolyai János Lobacsevszkeij egész munkásságát. Lobacsevszkeij esetében hamarosan korrigálta Kline súlyos tévedését a tudománytörténet-írás, ámde Bolyai Jánosról ez idáig senki le nem törölte Kline sötét gyanúját, hogy apja közvetítette hozzá göttingai diák-társának, a nagy Gaussnak zseniális és gondosan titkolt felfedezését. Igaz, csak fel kellene lapozni a Bolyai–Gauss-levelezést, s nyomban kiderülne, hogy efféle «közvetítés» lehetetlen, mert Gauss nemcsak göttingai éveik alatt, de még 1804-ben is igazoláson tartotta Euklidesz párhuzamosági posztulátumát, nem pedig tagadására kívánt új geometriát fölépíteni, s nagyon megritkuló levelezésükben ezentúl Gauss egy szóval sem utal a témára egészen 1831-ig, amikor Bolyai Farkas elküldi neki fia kész munkáját, nyomtatásban... Jeremy Gray sem, aki 1979-ben a legrangosabb matematikatörténeti szakfolyóiratban megjelent fontos tanulmányában a «tulajdonképpen» nem euklideszi geometria egyik előkészítőjévé (!) «re-interpretálja» Bolyai Jánost, Gauss egyik «levelezőjévé», s együtt tárgyalja Schweikarttal, mint akinek az eredményein Gauss «egyaránt sokat javított».*

Hosszabban idéztünk Vekerdi László említett írásából, azzal a céllal, hogy érzékeltessük széles körű rálátását, lényegre törő kiemeléseit, értelmezéseit. Ezekkel teszi nyilvánvalóvá, hogy Bolyai reális megismertetése és megítélése nem a lokális, tiszavirág életű „évfordulói ünneplések” vagy egy-egy „színielőadás” megrendezése révén történhet, hanem dokumentumokkal alátámasztott, tudományos szintű nemzetközi publikációkkal. De tegyük hozzá azt is, megdöbbentőek az idézetek! Jeremy Gray-nek, aki egy mértékadó matematikatörténeti mű megírására vállalkozott, tudnia kellett volna legalább annyit, hogy Gauss és

Bolyai János – akik személyesen sohasem találkoztak – egyetlenegy levelet sem váltottak egymással! Ha pedig Farkast keverte volna bele ebbe a „levelezésbe”, nos, Gauss 1804. november 25-től 1832. március 6-ig Bolyai Farkasnak sem írt. Ekkor vette kézhez a Farkas által immár másodszer is elküldött *Appendixet*, János művét. (Erre felelte aztán a „nem dicsérhetem, mert magamat dicséreném” vállve-regetését.) Vekerdi, aki a tudománytörténet alakulását is vizsgálta, elképeszt bennünket annak bemutatásával, milyen hiányos tényanyagra épülnek vélemények, állítások. Persze a dokumentációt elsősorban nekünk kell feltárni és közzétenni.

Bárki felteheti a kérdést: miért éppen a Bolyaiaknak tulajdonítunk ekkora fontosságot? Válaszként ragadjunk ki két, máig is érvényes megállapítást.

A Bolyaiakról szóló első monográfia írója, Bedőházi János 1897-ben megjelent *A két Bolyai* című könyvében olvashatjuk:

*„A jelen évezred kezdetétől e század elejéig végig lapozva az exact tudományok történetét Gerbert-től (II. Sylvester pápa, aki 1000-ben Szent István királyunknak a koronát is küldte), egész Faraday-ig és Abel-ig, mintegy hétszáz nevet számíthatunk össze: közöttük olyanokét, akik óriásként válnak ki a folyton előre törekvő emberi szellem küzdelemén, mint egy Galilei, Kepler, Newton, Descartes, Leibniz, Gauss, Lavoisier, ... E hosszú időn, nyolcszáz éven át, magyar nevet egyetlen-egyet sem találunk, csak éppen a végén, s az első név, amellyel a magyar nemzet e tudományok történetében feltűnik, az, amely e könyv címlapján áll.”*

Szénássy Barna ezt két emberöltővel később, *A magyarországi matematika története*, 1970-ben megjelent könyvében így fogalmazza meg:

*„Matematikatörténetünk reformkorát elsősorban a két Bolyai tevékenysége határozza meg. Sokan vallják, hogy a Bolyaiak előtt igazában nem is beszélhetünk magyar matematikáról. Ez, ami a tudományos alkotást illeti, bizonyos mértékig igaz is. E téren a két Bolyai nevéhez a fejlődésnek – felszínesen nézve szinte előzmények nélkülinek látszó – robbanásszerű változása fűződik.”*

Ezek után bátran továbbkérdezhethetjük: vajon mi megtettünk mindent a Vekerdi László által is említett problémák megelőzésében? A válasz lesújtó. Ma már ismert tény, hogy a Bolyaiak „felfedezésében” nem mi, magyarok jeleskedtünk. A 19. század második felében a külföldiek kultúrdiplomáciai nyomására volt szükség ahhoz, hogy felismerjük János remekművének, az *Appendix*nek a jelentőségét. Eötvös József – az MTA akkori elnöke, valamint vallás- és közoktatásügyi miniszter –, miután megkapta Boncompagni levelét, a következő sorokat írja fiának, Eötvös Lorándnak:

*„A napokban levelet kaptam a Római Akadémia matematikus osztálya elnökétől, melynek örültem és elszomorodtam egyszerre, s melynek tartalmából most sem tudom, büszkéké legyünk-e rá, vagy piruljunk. Az elnök tudósít, hogy ugyanazon postával Bolyai*

Jánosnak és Farkasnak Rómában kijött biographiáját küldi..., melyhez Bolyai Jánosnak a paralelák teoriájáról írt kisebb munkája olasz és francia fordításban csatoltatott. Ez a munka állítólag a római tudósok nézete szerint a legnagyobb, mi a matematika körében a század alatt történt... Boncompagni csak azért fordult hozzám, mert biztos tudomást szerezvén, hogy a két Bolyai irományai Marosvásárhelyen vannak, három év óta mind ő, mind a bordeauxi és a párizsi Akadémiák tízszer írtak a marosvásárhelyi kollégiumhoz, de még választ sem kaphattak, s most – meg lévén győződve, hogy ilyen lángész irományai között sok becses jegyzet lesz – azért fordultak hozzám, hogy az irományokra kezemet tegyem... És ez az ember soha nem volt akadémikus, Erdélyben félbolondnak tartatott...”

A nagy műveltségű író közbenjárása kellett ahhoz, hogy Bolyai János kéziratait 1869 végén Marosvásárhelyről elküldjék a Magyar Tudományos Akadémiához átnézés végett, melyek 1894 júniusában kerültek vissza eredeti helyükre.

Az előbb elmondottakra Vekerdi László is kitér a *Bolyai János a matematikában és a történetírásban* című tanulmányában:

„Szerencsére a nemzetközi matematikatörténet-írásban a Bolyaiakat akkor sokkal jobban »jegyezték«, mint ma, s tán annál is jobban, mint az akkori honi matematikában. Jól ismert, hiszen számtalanszor említetik Boncompagni herceg levele, melyben felbívta a Magyar Tudományos Akadémia figyelmét az itthon biz’ meglehetősen elfeledett Bolyaiakra, és gyakran emlegetjük azt is, hogy kezdetben külföldi matematikusok – Hoüel, Frischauf, Battaglini, Engel, Halsted és mindenekelőtt Stückel – sokkal többet tettek a Bolyaiak meg- és elismeréséért a boniaknál.”

Vekerdi László emiatt is örömmel kísért figyelemmel minden kutatást, amely a magyar nyelvterületeken történt. Sok publikációt recenzióval méltatott, maga is tartott előadásokat. Mi sem természetesebb, hogy mikor felénk járt, s előadást tartott, a Bolyai-emlékhelyeket is felkereste. Szívszorító okom van ezt megemlíteni. Messzebbről kell kezdenem. Amikor Bolyai János 1860. január 27-én meghalt, és január 29-én a marosvásárhelyi temetőben elhantolták, a tisztnek kötelezően kijáró katonai kíséreten kívül három ember vett részt utolsó útján. Azután 1911-ben – amikor nevük már viághírűvé vált – Bolyai Farkas eredeti sírját kiszélesítették, s Jánost oda áttemették. Azóta apa és fia egy helyen nyugszik. Tavaly az egykori mulasztásokat, részvétlenséget feledtetni óhajtó Marosvásárhely elhatározta, hogy újabb gesztusként Bolyai János halálának 150. évfordulója napján, 2010. január 27-én, a nagy matematikus régi sírhelyét egy díszes kopjafa letűzésével jelöli meg. Meglehet véletlen, de pont ezen a napon, ugyanazon órában, január 27-én, déli 11 órakor helyezték örök nyugalomra Vekerdi Lászlót a budapesti Farkasréti temetőben. Mi, marosvásárhelyiek, kopjafánkat körülállva, tiszteletünkkel és szeretetünkkel neki is fejet hajtottunk.

**Oláh-Gál Róbert**

## **Bolyai János emlékei természetrajztanáráról**

Bolyai János így emlékszik vissza természettan-tanárára: *„Tanultam Borosnyai alatt is kevés természet-históriát, vagyis inkább leírását, s jelesen kevés füvészetet is, mi már más formálag volt kedvem szerénti.”*

Bolyai János nem rajongott a költészetért, de elgondolkodtató, ahogy 35 év múltán megmaradt emlékezetében természetrajz tanárának, Borosnyai Lukáts Jánosnak<sup>1</sup> az óráin tanult verssor:

*„Tin, tin, tin,  
a szava járása  
Orá, csébi, ábi,  
a' belé-ugrása.”*<sup>2</sup>

Borosnyai Lukáts János az első természetrajzot oktató professzor volt a Marosvásárhelyi Református Kollégiumban. Versbe foglalta természetrajz leckéit, és valószínű, hogy azokat begyakoroltatta a diákokkal. Ezért maradt meg Bolyai János emlékezetében is néhány versszak. Ma megmosolyoghatjuk e módszert, lehet, hogy nem is volt hatékony, de az biztos, hogy eredeti volt. Bolyai János 35 év múlva is emlékezett e módszerre, és – annak ellenére, hogy nem szerette a költészetet – maga is gondolt arra, hogy jó lenne, ha saját tanait is ilyen formába öntené. E tény inkább Borosnyai tanítását dicséri, mintsem hogy elmarasztaljuk ezért, vagy megmosolyogjuk.

Egyébként Borosnyai versbe szedte Marosvásárhely történetének egy fejezetét is, de kéziratának nagy része elkallódott, és így nem tudhatjuk meg Marosvásárhely akkori négy fertályának versbe foglalt mindennapi életét.

Bolyai János kéziratai között a következő kis feljegyzést találtam, ami lényegében a költészetéről szól. Átírva a közreadó szavaival és értelmezésében:

*„Egy szóval a matematikus úgy van a' költészhez: mint a' józan a' részeghez vagy az egészséges, vidám, kiderült, csendes, nyugodt elméjű a' félszeghez. Bárki eldöntheti, melyik legyen kívánatosabb és jobb állapot?”*

*Bolyai Farkas még egy Schillert is csak mint gyermeket úgy nézett; s azt mondta: hogy fia, az az követője Shakespearnak, ez a' természetnek; s amabban nincs azon vad*

---

<sup>1</sup> Bolyai János *Borosnyai*-t ír, és így maradt meg a legtöbb visszaemlékezésben, de a kinyomtatott könyvében így szerepel: Borosnyoi Lukáts János.

<sup>2</sup> Az 1826-ben megjelent Borosnyai könyvben így van: *„Tui, tui, tui, a' szava járása, / Orotschi, Ahi, a' belé ugrása.”*

nedv, mely van ebben vagy ennél és, hogy Shakespeare, mint én állítottam Paganiniról többször vagy pluralis tehetség. Jean Paul hogy egység nélküli páratlan termékeny ('s Gaussról, Napoleonról, Krisztusról, Bolyai Farkasról) 's mindenféle sok rész nem csak szép, de csoda szépségekkel rakott angol-kerthez hasonló. De Shakespearról is azt mondotta: hogy gyakran erőszakolt, mindig valami nagyot erőlködve mondana gyakran időtlenje születvén. Jean Paulról, hogy ha 10-szer kevesebbet írt volna a' 62 kötetje helyett, 10-szer becsesebb volna; így pedig idő-tülvén: melyeket csak bosszúsággal olvashatni, 's hogy nincs is benne semmi egészen szép. Persze Bolyai Farkas érezte magában, hogy benne minden Shakespeare és Jean Paulok 100 szorosán és sokkal fölsőbb fokban föltaláltatnak<sup>3</sup>.

A továbbiakban, Bolyai János véleménye szerint a matematikában is lehetne alkalmazni a verselést<sup>4</sup>, de „lehetőleg jó móddal vagy jó rendelkezet mellett”. Szerinte azt kell figyelembe venni, ahogy a népköltészetben a „versek mértékei vagy rythmusa” „rigmus” formában valósult meg. Majd felidézi a Borosnyai Lukáts János óráin tanult verssorokat: „Borosnyai egy bizonyos madarat ekképp jellemez:

*Tin, tin, tin,  
a szava járása  
Orá, cséhi, áhi,  
a' belé-ugrása<sup>5</sup>  
Lep, Lep, Lep a' hívó,  
de cip cor cor zor igen kellelten ejtése.*

'S hogy a' vers-idom, mint csak idom vagy külső, még a' költészetnél is lényegtelegebb, ki nem látja szándoklok azonban a' maga' helyén egy új vagy eredeti vagy természetes és lényeges verselési módot értelmezni: mi-szerint bármely tan önként már szükségesképp versekben állanol-elő. De ez perse se egészen más szellemű vagy más hurok pendül. Érzélgős,...pedánt...”

Bolyai Jánost 1813-16 között tanította Borosnyai Lukáts János. Bolyai János által fejből idézett rész 1826-ban így lett kinyomtatva:

<sup>3</sup> TBK BJ 207/1

<sup>4</sup> NB. Hogy a' nyu-jelnek jelen-tanban (általam) javasolt elhagyása által az eddigi versek mértékei vagy rythmusa – lehetőleg jó móddal vagy jó rendelkezet mellett – az alsóbb nép' osztály gyermekeire szájában rigmus – néha némi csökkenést szenvedne vagy az kifordulna akiről; arról nem tehetek, 's az nem is érdemel semmi tekintetbe vételt: ' vers-idomot úgy sem kérte eddigi egy értelmes is lényegesen a' költészethez tartozónak, tudhatolva azt, hogy lehet költészet prozában – mint például Jean Paulnál, ki sem írt egy verset is, és másoknál és proza versekben, például midőn – Borosnyai egy bizonyos madarat ekképp jellemez: ...

<sup>5</sup> Az 1826-ben megjelent Borosnyai könyvben így van: „Tui, tui, tui, a' szava járása, / Orotschi, Ahi, a' belé-ugrása.”

„A' havasi Pinty<sup>6</sup> is feketéké izzei,  
Farkán is feketéké nagy tollak szénei.  
Hát e szokott é énekelni?  
Kedves hangja, 's nem tsak tud könnyen fütyelni;  
De még concertbe is tudna énekelni.  
Mi a' száva járása?  
Tui, tui, tui, a' száva járása,  
Orotschi, Abi, a' belé ugrása.  
Van é a' vastag orru nemnek vagy egy fajtája?  
Szárnnya nagy tollával sárgás Zöldike<sup>7</sup> is  
Egy fajta, 's mint húsa, kedves éneke is.  
Szavárol meg lebet é esmerni?  
Jack, jack, modra szokott inkább tsak tsebelni;  
De schwointz szot át, ha helyit tudja lelni<sup>8</sup>.”

Érdemes alaposabban fellapozni Borosnyai természethistóriáját. Könyvét e szavakkal ajánlja a tanulóifjúságnak:

„Serkentő szó

*A természet nagy, gyönyörködtető, és hasznos Könyve mindenütt mindenek mindenkor nyitva áll, hogy vegyük abból élelmünket, ruházatunkat, és gyönyörködtetéseinket; még is fájdalom! azt nem használjuk Hazánkban, úgy a' mint kellenék; hanem mintegy megvetve beverni engedjük, más pallérozott nemzetekhez képest, Hazánk szégyenére; sőt nagy kárára.*

*Ne vegyétek azért Hazám kedvelt Tudósai rossz néven, hogy én hanyatló vénségemben is illy jádzó versekkel kívánok ébreszteni. Ugyan is mit nem tesz' egy búzgó Hazafi, ha társát még békeesség idején is a' tudatlanság és restség miatt olykor ébel is megalni látja, hallya. Ez csak, 's az én kedves hazámfia boldogtásabeli buzgoság tett engem illy bátorrá.*

*A' régibb 's híresebb bölcsek még a' fákat is szollaltatták, csak hogy használlyanak, és Prpheus is mit nem csinált? Én hát hogy ne énekelnék azzal a' sippal, melynek hallására a' gyerekek inkább ügyelnek, mint a' leg komollyabb bölcsek tanításaira.*

*Hadjuk el tehát, hogy nézzék gyermekeink udvarainkan, mikképpen tanítja fiait élni a' tyuk. Ne engedjük tovább is őket az Atillával örökösített mezői legeltetés iskolájában, a' káronkodásban, verekedésben, tolvajságnam és a' Város piattzain a' hiúságban, kofaságban, és fényőzében gyakorolni magokat; hanem vezessük ezen ártatlanságot tanító*

---

<sup>6</sup> L. Loxia pirrhula

<sup>7</sup> L. Loxia chloris

<sup>8</sup> p. 40.



könyvek olvasására, hogy járjanak, mikor idejek és kedvek vagyon, kertekben, réteken, erdőkön, mezőkön hegyeken, völgyeken; sőt a' havasok' tetejein is hasznonnal és gyönyörűséggel; hogy tanulhassanak a' Természet könyvéből mindent esmerni, le írni, rajzolni, majmolni, festeni, faragni, szaporítani, egyszerűval jó czélakra használni, mikor kedvek van, és nem szégyellik, hogy a' tanulás palástya alatt ne legyen alkalmatosság a' helyeséget vagy rettséget megszokni; hanem légyenek elevenek, munkások és szorgalmatos vidám Hazafiak. Így szereshetnek ők csak egy olyan' fundust, mellynek kamattyaival magokat, hazafi társaikat és a' Hazát boldogíthatják; sőt Paradicsommá is tehetik. E' nem lehetetlen; sőt így a' korhelség is válik unalommá, és vénségiben is az ilyen hazafi használhat, gyönyörködtethet, csak szoknának hasznoson tanulni. E' lebet hát az én serkentő szóm: Az is lessz ez, akkor is mikor a' sarló az Isten megért gabonája tövire vettetik, utolsó serkentő végszomj, 's jó Hazámnak boldogságára szánt Testamentumom.

### Természeti Historia

#### Bévezetés.

Mivel szereted inkább idődet tölteni?  
 Körülöttem mindent szereted vi'sgálni,  
 'S azokból, ha lebet, játékat csinálni.  
 Ha szereted magod körül vi'sgálodni mit tapasztalsz?  
 Látom, hogy itt ember furt, faragott, festet;  
 Még is többet látok természetes testet.  
 A' Természetes testet meg tudod-é különböztetni?  
 Ha a' Természetet, természetesebben  
 Majmolyuk, esmérem, igaz, nebezebben.  
 Hát a' mesterséges test, hogy tettszik ki?  
     Ugy, hogy ha rendel, nézem 's okossággal,  
 Hogy mesterséges test, tettszik valósággal.  
 A' természetes testhez hasonlot csinálsz-é?  
 Madárt csalt még csak egy Appeles' szőlővel,  
 Ritkán dicsekszünk most de illy mester fővel."

Könyvének ezt a fejezetét így nevezi:

„1. Sereg: A' száraz madarokról”,

majd a következő részekre osztja:

ELSŐREND A' ragadozó madarokról

MÁSODIK REND. A' könnyű orrú madarokról.

HARMADIK REND A' barkály neműekről.

NEGYEDIK REND. *A' holló, és varjú nemüekről.*  
ÖTÖDIK REND. *Az éneklő kisdéd madarokról.*  
HATODIK REND. *A' tyúk nemüekről.*  
HETEDIK REND. *A' strutz nemü madarokról.*  
NYOLTZADIK REND. *A' gázló madarokról*  
KILENTZEDIK REND. *A' lúd lábúakeról.”*

Még egy kicsit olvassunk bele a 21. oldalon található *Harmadik rendbe*

„*A' barkály nemüekről.*

*Miket értesz a' Harkály nemü madarokon?  
Miknek kurta lábok, keskeny orrok vagyon,  
'S ebből vékony nyelvek nyúl ki sokszor, nagyon.  
Mondj példát?  
A' Harkály, Fa tetű, Külű, és Tekermény,  
A' Colibri, mely is egy kényes teremtmény.  
Harkály nemét hogy különbözteted meg?  
Orra, mely sok lapu, ékre hegyesedve,  
'S orr lyukai sertés tollakkal van fedve.  
Mit jegyesz meg rollak?  
Két körmes ujjai szembe kaptalodnak,  
'S hanyattán is azzal, ha kell fenn akadnak.  
Hát nyelvekről mit tudsz?  
Tsudáson nyujtják ki gelesztás nyelveket,  
Mikor fa lyukából vesznek ki férgeket.  
Ékes orrok valyon mire való?  
Hernyoért, 's bágárért, a' fát meghántani,  
Készek, 's még falról is vakolást bontani.  
Ezek hát kárt is tesznek?  
Sőt mikor férgeit a' fának ki szedik,  
'S tisztítják, a' fa is egészségesedik.  
Emlits vagy egy barkály fajtát?  
A' Fekete<sup>9</sup>, melynek méltán lehet feje  
Esmeretes, mivel scarlát szín teteje.”*

Lássunk egy részletet a 25–26. oldalakról:

„*Mutattya magát a' marha legelőn egy bóbitás madár, mi az?  
Upupa<sup>10</sup> Nem nevet ad maga hangjával,*

---

<sup>9</sup> L. Picus Martius

De fajtáját, jegyzi tarka bobitával.  
 Mit tudsz rolla?  
 Tzifra, 's búszke madár, ha kontyát fel úti,  
 Haragszik, a' nyűvet, 's bogarát szereti.  
 De miért hívják Bűdös Bankának?  
 Mindenféle állat ganájját turkállya,  
 Hogy onnan meg évő bogarát ki váhya.  
 Igaz é hogy ember ganéjból tsinálná fészket?  
 Irvák, hogy költene oly gyűjteményre is,  
 De tekintsük előbb fészke helyére is.  
 Miért mondd azt?  
 Többnyire tojássát rakja oly helyekre,  
 Hová az eső víz bé foly a' fészkére.  
 Hogy azután hogy lesz?  
 Ganáját is onnan, mint más, ki nem hánya,  
 Így hát lehet bűdös fészke maradvánnya?  
 Van é haszna?  
 Sok bogarat pusztít, 's az aërt tisztítja,  
 De a'Sidok törvénye őket enni tiltja.  
 Ugyan bizony hát busát ki enne meg?  
 Az Oloszok őszszel, mert kövér, el veszik  
 Fejét, 's mint jó ízű fűrj busát, meg eszik.  
 Van é még egyéb haszna?  
 Szívit, vérit, nyelvét, tollát mind használták  
 Régen, 's tréfálni is véle nem utálták.  
 De hát vérinek hogy vették hasznát?  
 Azt, ha le feküdtek pulsusokra rakták  
 'S azzal leg kedvesebb álmokat láthatták.”

A bűdös banka életviteléről magam is beszámolhatok. Csíkszeredától 6 km-re fekszik Csiba telep, melyet az 1925-ös évektől főként pásztorok leszármazottai népesítették be. Ott van egy kis hétvégi kertem, és benne egy hagyományos falusi pottyantós vécé. Azt persze nagyon ritkán használtuk, és ide befészkelte egy bóbitás banka. Kibérelte, így egész nyáron nem tudtuk használni. Hat fiókát nevelt. Érdekes volt, mert azok nem akartak kirepülni, és a tojó azt a technikát alkalmazta, hogy a végén már nem etette, csak kintről hívogatta a fiókat. Így is a hat fióka kirepültetése közel egy hét alatt történt.

<sup>10</sup> L. Upupa Epops

Azt nem tudom, hogy Borosnyai hol figyelte meg a búbos banka életvitelét, de az általam tapasztaltak is tanúsítják annak valóságát. Hogy biológiai leckéi ennyire élvezetesek voltak, azt bizonyítja, hogy azokat bizonyára a saját megfigyelései és tapasztalata mondatta.

Ma már nyelvtörténeti emlék is, de ki tudta, hogy a büdös banka húsa olyan ízű, mint a fűrj húsa, fogyasztható, és ki tudja, hogy a vérét a pulzusra téve legkedvesebb álmunkat láthatjuk. Érdekes, hogy Bolyai János két olyan sort is idéz, amely nem található meg Borosnyai 1826-ban nyomtatott könyvében. Valószínű, hogy a leckéinek anyagát még tovább cizellálta a kiadásra.

### **A Borosnyai Lukáts család rövid története**

*„Borosnyai Lukács János unokája volt nagyborosnyai Borosnyai Lukács János, Erdély első diplomatikus református püspökének, ezen család alapítójának, mely Marosvásárhely városának három főbíróját adott II. János, I. László és II. Pál honvédszázados és képviselőben; három papot a vásárhelyi egyháznak I. Jánosban, a család-törzsében és két fia: I. Simon és I. Györgyben.*

*Atyja I. Simon, a marosvásárhelyi egyháznak 1767–1802-ig első nagypapja, anyja svájci nő volt.<sup>11</sup>”*

Borosnyai Lukáts János a Ref. Kollégiumban 1797–1844 között tanított. Meghalt 1848. október 15-én.

*„Borosnyai Lukács Simon nagyobbik fia lévén Borosnyai Lukács János püspöknek, aki 1760-ban halt meg, amikor már a nagy Borosnyai Hollandiában volt. Akadémián, ottan megszerette egy özvegyasszony leányát, ezzel a leánnyal megegyezvén, éjszaka hozzája ment, vele akarván hálni, de az özvegyasszony a leánya ágyába fekküdt, s Borosnyai azt tudván, hogy a leánya nagyon ott, az anyát elhálta; azután megtudván az esetet, el akart onnan jönni, de nem lehetett, hanem el kellett az özvegyasszonyt venni, s magával haza is hozta, aki már akkor időtöltött asszony volt. Ezért Borosnyait az anyja s atyafiai megvetették, ő is szegénylette; csakugyan az úgynevezett ispotály-templomban Vásárhelyt pappá lett, ahol akkor a fizetés 80 forint s nem tudom hány véka gabona volt, ahol igen szegényen élt.<sup>12</sup>”*

Fogarasi Sámuel továbbá elbeszéli, hogy Borosnyai Lukáts Simonnak időtöltött felesége volt, nem járt társaságba, hanem naphosszat tanult és készült a prédikációira, és így lett nagyon híres pap. Később megtették a Marosvásárhelyi Vártemplom első papjának, püspöknek is megválasztották, de őt ezt

---

<sup>11</sup> Koncz József: p. 206.

<sup>12</sup> Fogarasi Sámuel: Marosvásárhely és Göttinga, Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1974, p. 68.

visszautasította. Mikor II. József császár, a kalapos király Marosvásárhelyen járt, Borosnyai Lukáts Simon kísérte végig a városon, és a császárra is akkora hatással volt, hogy később Nagyszebenbe rendelte, és ott prédikáltatott magának. Fogarasi Sámuel, aki Bolyai Farkassal egy időben volt peregrinus Göttingenben, így zárja a „nagy” Borosnyairól írt krónikáját: Borosnyait „*ifjú hibája tette nagy pappá.*”

Bolyai Jánosnak a bevezetőben megidézett soraiban a „nagy” Borosnyainak a legnagyobb fiáról olvashatunk. Bolyainak természetrajz tanáráról jó véleménye volt, és emlékezetében megőrizte módszerét. Látván a költők gyors sikerét és népszerűségét, arra gondolt lehet, hogy az ő tanaira és elveire is jobban odafigyelnének, ha valamilyen vers formába öntené:

*„szándoklok azonban a' maga' helyén egy új vagy eredeti vagy természetes és lényeges verselési módot értelmezni: mi-szerint bármely tan önként már szükségeskép versekben állanol-elő”.*

## Irodalom

Borosnyoi Lukáts János: *Természeti historia*. Marosvásárhely, 1826.

Fogarasi Sámuel: *Marosvásárhely és Göttinga*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1974.

Koncz József: *A marosvásárhelyi evang. reform. kollégium története*. Marosvásárhely, 1896. Ev. Ref. Kollégium. 774 p. (új kiad.: Mentor, Marosvásárhely, 2006).

Teleki–Bolyai Könyvtár, Bolyai-gyűjtemény.

ROVID  
**TERMÉSZETI HISTORIA,**  
mellyet  
**A' TANULÓ CYERMEKEK**  
*Számára*

Készített, és elméjekhez alkalmaztatva,  
rövid kérdésekben, és versbeli  
feleletekben foglalva, kiadott  
**BOROSNYOI LUKÁTS JÁNOS**  
Professor.



---

MAROSVÁSÁRHELYEN

Nyomatott a' hely. vallást követő főtanoda'  
betűivel Felső Visti Kali Simon által 1826.

## Baka Judit

### „A Bolyaiak nevét írjuk lobogónkra!”

A cím idézet, Ady Endre orvosának, Lukács Hugónak a felhívása, melyet 1909-ben intézett egyesületének tagjaihoz. A kérés 100 évvel ezelőtt hangzott el ugyan, de ma is találó.

Bolyai Farkas és fia, János emlékének és hagyatékának ismerete és ápolása már Eötvös József, XIX. századi vallás- és közoktatásügyi miniszter javaslatára indult felfedező, illetve megismerő útjára. Ebben az időben keveset lehetett hallani a Bolyai névről, a XX. század első felében, de főleg a másodikban elevenedtek meg az emlékek, valamint az emlékezések.

Mit tett az utókor a két jeles tudós emlékének megőrzéséért és túléléiséért? A művészet szinte minden ágában születtek a Bolyaiak nevét megőrkítő alkotások. A teljesség igénye nélkül említeném meg a következőket.

#### A Bolyaiak neve a különböző névtáblákon

- 1902-ben szülővárosában, Kolozsváron arra házra, amelyben Bolyai János született, emléktábla kerül.
- Erdélyben, a névtáblák szerint, szinte minden településen van Bolyai utca.
- Több székelyföldi iskola vette fel a Bolyai nevet.
- Legnagyobb erdélyi egyetemünk is viselte/viseli (ha csonkán is) nagy tudósunk nevét: a Bolyai Tudományegyetem 1945-ben indult, 1959-ben ez az elnevezés „átváltozott” Babeş–Bolyai-ra, és így működik napjainkban is.

#### Bolyaiak az irodalomban

A két világhírű matematikus neve irodalmi hősként is megjelent jeles szerzőink műveiben. Olvashatunk, hallhatunk róluk többek között a következő írók, költők, egyetemi tanárok alkotásaiban. (Az alkotások kronologikus rendet követnek.)

- *Tabéri Géza: Kolozsvári bál* című regény- és színdarabrészlet, az utóbbi később *Szarvasbika* című regényében teljesebben ki, amely az idős és a fiatal Bolyai vitáját eleveníti meg.

- *Dávid Lajos* (debreceni, majd kolozsvári egyetemi tanár) munkája 1944-ben Kolozsváron jelent meg, a *Bolyai-geometria az Appendix alapján* címmel.
- 1952-ben Bolyai János születésének 150. évfordulójáról országsszerte megemlékeztek. Ebből az alkalomból a Bolyai Egyetem gondozásában emlékkönyvet is adtak ki *Bolyai János élete és művei* címmel.
- *Benkő Samu* művelődéstörténész talán legismertebb munkája a *Bolyai János vallomásai* mellett az *Apa és fiú* elnevezésű tanulmánykötete említésre méltó.
- *Székely János* 1955-ben szonettkoszorúval állít emléket nagy matematikusunknak *Bolyai hagyatéka* címmel.
- *Kocsis István* 1970-ben nagy sikerű monodrámát írt, amelyben a főhős Bolyai János apjával és Gauss-szal vitázik.
- *Németh László drámája: A két Bolyai*, és habár több mint 30 éve íródott, napjainkban is színházaink sikerrel játszott darabjai közé sorolható.
- 1972-ben *Szilágyi Domokos* a fiúról írt verset, amelynek címe *Bolyai János Vásárbelyűt*.
- Említésre méltók még a következő alkotások: *Saszet Géza: Párbuzamosok* és *Pethő László: Visszaszámolás*.
- A Magyar Tudományos Akadémia Levéltára is igen gazdag levélhagyatékot őriz. Hiányoznak azonban Bolyai Jánosnak a vitát tartalmazó levelei, amelyeket Carl Friserich Gauss matematikussal, csillagással váltott. Ugyanis a göttingeni egyetem ezeknek egy részét, amelyek a paralellák elméletéről szólnak, elkérte az apától, de a kölcsön adott levelek soha nem kerültek vissza Erdélybe, kézen-közön nyomuk veszett.
- Utolsónak említem, pedig a legelején kéne állnia annak a több mint 1400 lapból álló gyűjteményről, amelyet Marosvásárhelyen őriznek, a Teleki Tékában.

### **A Bolyai név a képzőművészetben**

- Csorvássy István és Izsák Márton alkotása *A két Bolyai* elnevezésű szoborcsoport, melyet 1957-ben állítottak fel Marosvásárhelyen.
- Kós András szobrászművész az 1960-as években három szobrot is készített a fiúról, Jánosról.



- M. Makkai Piroska *A két Bolyai* címmel grafikai sorozatban örökítette meg az apa-fiú alakját.
- Vetró Artúr jeles képzőművészünk Bolyai Jánosról készített mellszobrot.

## A Bolyaiak és a zene

- 1975-ben a Bolyaiak zenetudományáról **Benkő András** kolozsvári zenetudós értekezett *A Bolyaiak zeneelmélete* című munkájában.
- Érdekességképpen említeném meg, hogy Bolyai János neve egy 1843-ban, Marosvásárhelyen rendezett koncerten is megjelenik, ahol hegedűn játszott el Paganini Capriccióját, ami a szakértők szerint is igen komoly hangszerismeretet igényel.

## A Bolyai név tisztelete a kolozsvári János Zsigmond Unitárius Kollégiumban

Iskolánkban a Balázs Ferenc Oktatási Tanácsadó Központ keretében matematikakör működik, amely a Bolyai János nevet viseli. A kört heti rendszerességgel tartottuk az elemi osztályokban. Munkánknak meg is lett az eredménye. Mind megyei, mind országos szinten kiváló eredményeket tudhatunk magunkénak.

A *Kenguru* elnevezésű versenyen (amelynek ezen a szinten nincs országos szakasza), a következő eredmények születtek:

- I. osztály: 5 jelentkező közül 4 tanuló szerzett KITŰNŐ minősítést.
- II. osztály: a megmérettetésre 23-an jelentkeztek, 9 ért el KITŰNŐ, 9 NAGYON JÓ minősítést.
- III. osztály: 2 tanuló ért el igen magas pontszámot.

Marosvásárhelyen, a *Pontszerző matematikaverseny* (amelyet a Tanügyminisztérium szervez) országos szakaszon a mi iskolánk III. osztályos tanulója nyerte el a vetélkedő első díját, és egy negyedik osztályos tanulót dicséretben részesített a szakzsűri.

A *Zrínyi Ilona matematikaverseny* (a magyarországi MATEGYE ALAPÍTVÁNY SZERVEZÉSÉBEN) megyei szakaszon szintén első helyezést ért el egyik III. osztályos tanulónk, ő képviselte Kolozs megyét a magyarországi Székesfehérváron megrendezett versenyen.

## **Díjazottaink**

A Zrínyi-Gordiusz matematikaverseny eredményei

1. Garfield Adrienne – III. osztály – I. díj
2. Boros Péter – III. osztály – dicséret
3. Baka-Bálint Áron – VI. osztály – I. díj
4. Nagy László – VI. osztály – dicséret
5. Fekete Sára – VII. osztály – dicséret
6. Bálint Zoltán – IX. osztály – dicséret
7. Lőrincz István – IX. osztály – dicséret
8. Gilyen Hunor – X. osztály – dicséret
9. Szél Gabriella – XI. osztály – dicséret
10. Szél Henrietta – XI. osztály – dicséret
11. Kassai Farkas Ákos – XII. osztály – dicséret
12. Kolozsi Róbert Károly – XII. osztály – III. díj

A Pontszerző verseny eredményei név szerint

- Garfield Adrienne – III. osztály – I. díj  
Drohobeczki Orsolya – IV. osztály – II. díj  
Socaciu Lendvai Márk – III. osztály – III. díj  
Finta Klára-Noémi – IV. osztály – dicséret

Büszkén jelenthetjük ki tehát, hogy iskolánk virtuális lobogójára felkerült a Bolyai név.

## **Irodalom**

Romániai Magyar Irodalmi Lexikon I. – A Bolyaiak emlékezete – 259. lap.  
Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1981.

## Málnási Ferenc

### **Az alma mater visszaköszön**

*A Református Leánygimnáziumtól az Apáczai Csere János Elméleti Líceumig*

Szerkesztők: Deák Árpád, Jakab Antal, Vörös Alpár István Vita  
Kiadja: Encyclopaedia Egyesület, az Apáczai Csere János Elméleti Líceum  
Szülői szervezete. Gloria. Kolozsvár, 2010.

„Ezerszer boldogabb... az, aki innen jól csiszolt lelket visz magával.” – Apáczai Csere János szavai állnak az in memoriam dr. Wolf Rudolf igazgató úr emlékének szentelt kötet élén.

Vörös Alpár igazgató előszavában a könyv megszületésének körülményeiről tájékoztat, arról, hogy „jelen válogatás szűk metszete kíván lenni a szellemekkel, érzékenységgel telített kis közösségnek a hétköznapijaiból és ünnepnapjaiból, amelynek alakulása párhuzamba állítható erdélyi magyarságunk történetének elmúlt 90 évével”.

Apáczai Csere Jánosra, a küzdelmes sorsú tudósra emlékezik Szilágyi T. Júlia, utána dr. Wolf Rudolf igazgató és történelemtanár alakját rajzolja meg Vörös Alpár hangsúlyozva, hogy „tanári tevékenységét az igényesség, a magas szintű szakmai tudás, és a diákokkal való kitűnő kommunikációs készség jellemezte..., mint igazgatónak köszönhető, hogy az iskolában olyan tanári közösség alakult ki, ahol a tanárok nemcsak munkatársak, hanem barátok is..., akik figyeltek rá, emberséget tanulhattak tőle, önzetlen szeretetet és segítőkészséget”. Szavait a 2008-as ballagókhöz intézett meleg hangú, Kölcsey Ferenc gondolatát felidéző beszédében olvashatjuk: „Szívedben és fejedben ezerféle erő szendereg, mit felköltetni, s kifejteni és alakítani a te dolgod.” A kollégák, a pályatársak nevében Wanek Judit-Klára, Sipos Gábor és Deák Árpád búcsúzó, emlékező beszéde után az eltávozott igazgató publikációs jegyzéke és a dr. Wolf Rudolf-díj megalapításáról szóló hír szerepel a kötetben.

Maga a könyv három nagy fejezetet tárgyal: az iskola történetét, életének kisebb-nagyobb, kellemes és kellemetlen emlékeit.

### **A kolozsvári Református Leánygimnázium a kezdetektől az államosításig – 1919–1948**

Deák Árpád történelemtanár az erdélyi népnevelés és művelődés kezdeit vázolja fel, Jakab Antal Géza történelemtanár hosszabb tanulmánya a kolozsvári Református Leányiskola 1918–1940 közötti helyzetét, anyanyelvi oktatásunkért vívott, sokszor nagyon nehéz, szinte szélmalom harcait, de mégis

hittel, szívvel, tettel vívott küzdelmét mutatja be. Gaal György tanulmánya folytatás, az iskola 1940–1948 közötti korszakát mutatja be, a leányiskola kormányzatát, a tanévek beosztását, ünnepeit, ünnepélyeit, az iskola tanterveit, tananyagát, tankönyveit, tanárait, alkalmazottait, diákjait, a valláserkölcsei, fegyelmi és egészségi állapotát, az iskolalátogatásokat, ellenőrzéseket, vizsgákat, a tanításon kívüli tevékenységet, aztán az államosítás ürügyén bekövetkezett felszámolást, amelynek során a református egyház tulajdona teljes vagyonával a román állam tulajdona lett.

Az évek során megjelent évkönyvekbeli írásokból való válogatás következik: Husz Ödön földrajz szakos igazgatóról, Báthory Jolán történelem-tanárnőről, igazgatóról, az iskola fizika- és természetrajzi szertáráról, a bentlakásról, a Szeretetházról, a könyvtárról olvashatunk visszaemlékezéseket.

A fejezetet korabeli fotók zárják: alapítótagsági oklevél, alapkö-letételi ünnepség, fizikaszertár, a természetrajzi előkészítő, könyvek, az iskola épülete képeslap, végzettek tablói, ballagó diáklányok 1942-ben...

### **A kolozsvári Magyar Tannyelvű Leányközépiskolától a kétnyelvű általános iskoláig – 1948–1990**

Az 50-es, 60-as évek megpróbáltatásai, megfélemlítései ellenére a Schola pedagógusai, tanulói megőrizték az intézmény haladó hagyományait, magyar szellemiségét, belső rendjét. A kor két jelentős igazgatójáról, Bereczky Anna és Székely Ferenc igazgatókról szóló megemlékezést, laudációt olvashatunk. A végzősök emlékeznek volt tanáraikra, Boér Lászlóné Léber Margitra, dr. Bartha Sándorné Ferencz Annára, a „csendből szőtt emlékek”-re, az első fiúkra a leánygimnáziumban, a személyi kultusszal terhelt 70-es évekre, amikor a líceumot általános iskolává minősítették vissza, de a módszertani-tudományos ülészakokra is, melyekre akkoriban más iskolában nem volt példa. Ezt a fejezetet is fotók zárják, melyek a tanári kart, a ballagást, a néptáncsoportot, a fiúk és a lányok kosárlabdacsapatát, osztálytablókat, maturandus-szalagot és kicsengetési kártyát, ellenőrzőt, a torockói expedíciót, a módszertani napok programfüzetét és kötetét, a varsói kirándulást, az iskola kórusát mutatják be.

### **Az újrakezdéstől napjainkig – az apáczaís szellemiség kialakulása 1990–2009**

A fejezet élén két hosszabb írás a 89-es eseményeket követő hónapokról, évekről szól. Az egyikben Szilágyi Júlia igazgatónő számol be arról, hogyan sikerült az „iskolák felette szükséges voltát” hangsúlyozó tudós, pedagógus

Apáczai Csere János nevét felvenni, hogyan született az Apáczai-napok ötlete, hogyan indult be a tanítóképzés úgy, hogy az egyik végzős azt vallhatta: „Ebben az otthonias légkörben csengőbb hangon szólalt meg énekünk”. Sok-sok akció folytatta a Régi Hármas legértékesebb hagyományait, amikor többek között pl. „új fényt kapott a ballagás, amelyen újrászületett az anyanyelv, és a Bibliából felolvasott ige örök bölcsességét a pillanat fensége útravalóvá minősítette” dr. Csiha Kálmán püspök úr prédikációjában. Az 1995 januártól decemberig megtörtént, előre megszervezett, gyalázatos „eseményeket” Imre Zsolt történelemtanár is elmeséli. Pedig az iskola története a „Legyen hát célod: Istennek dicsőség, / Magadnak munka” jelszóval kezdődik, ám a tanfelügyelői, a „brigád”-látogatások nem ezt vizsgálták, hanem a kákán is csomót keresve a múltból idementett módszerekkel anyanyelvoktatásunk egyik kolozsvári fellegrát ostromolták, akarták lerombolni, felszámolni. Ám a közösségi összetartozás érzése nyomán megtapasztalhattuk „Jónás próféta és Babits Mihály igazát: „Mert te vagy, aki fordít rosszat jóra / minden gonosznak megváltoztatója.” A csendes építkezés korát tragédiák árnyékolták be, ám ennek ellenére „sikerült kialakítani az apáczais közösség személyiségképét, melyre az önálló gondolkodás, a feladatvállalás, az önmegvalósításra való törekvés jellemző.”

A kolozsvári magyar óvónő- és tanítóképzés történetéről is beszámolót olvashatunk, benne az 1990–2002 között az Apáczaiban is zajló tevékenységről, az Aranka György Nyelv- és Beszédművelő Verseny 14. évéről, a képzőművészeti tehetséggondozásról, az Apáczai-galériáról, az iskola színjátszó köréről, sportéletéről, de a tanulásra és közösségi tevékenységre serkentő díjakról, ösztöndíjakról. Ezt a fejezetet is fotók zárják: a névtábla-avatási ünnepségről, az Apáczai-dombormű felszenteléséről, a karácsonyi ünnepségekről, az Apáczai Líceum névadó ünnepségéről, a Dr. Wolf Rudolf-díj okleveléről, a Kincses Kolozsvár kiállításáról, cserekapcsolat-kirándulásokról, az Európa Parlamentben tett látogatásról...

A *Függelékben* az iskola névváltozatait, az igazgatók és aligazgatók nevét, a szülői bizottság elnökeinek nevét, a különböző tantárgyakat oktató tanárok, tanítók, a titkárok, könyvelők, gondnokok nevét találjuk, s mellettük az iskola érettségiző tanulóinak névsorát 1919–2009 között.

A kötet végén CD lemezt találunk: elektronikus úton is elérhető képanyag őrzi mindazt, amit a szövegben olvashatunk. Volt és jelenleg is apáczais kollégák, diákok, de más kolozsvári kolléga és diák nevében is köszönjük a könyvet, „a kötet olvasása az emlékezés örömteli, kellemes perceit fogja jelenteni minden olvasónak, visszahozva az alma mater önfeledt, nyitott és Apáczai Csere János örökérvényű értékeit közvetítő hangulatát.”

Lengyel Ferenc

## Legyen állandóan jelen

(Toró Jolán és Tánczos Ibolya *A beszédfejlesztés tanítói kézikönyve*, Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2008.)

Beszéd és gondolkodás szoros kapcsolatban áll egymással. A kisgyermek testi-lelki fejlődésének megfigyelése a legközismertebb bizonyíték erre, hiszen értelmi képességeik, gondolkodásuk és nyelvi ismereteik, nyelvhasználatuk fejlődése – egészséges gyermekeknél – harmonikusan, egymás kölcsönös fölerősítésében történik és figyelhető meg.

A beszéd és gondolkodás kapcsolatára vonatkozó, kinél empirikus, kinél tudományos tudásnak az egyik legtermészetesebb következménye, hogy legalapvetőbb nevelői feladataink egyike kell, hogy legyen a gyermekkori nyelvhasználat, azaz a beszéd fejlesztése. Ez a nevelői tevékenység végig kell, hogy kísérje gyermekeink óvodás, elemista és általános iskolai éveit. Erre a megalapozásra épül föl minden későbbi tudásuk, mint nyelvi, anyanyelvi hordozóra.

A beszédképesség fejlesztése többnyire megtörténik, de különböző hangsúlyeltolódásokkal: a családi otthon egyféleképpen, az intézményes keretek másféleképpen nyújtják. Az iskolai beszédfejlesztés első fokozata az elemi osztályosok körében történik. A tanítók körében alkalmazott példaanyag, módszerek és általános tudás összefoglalására született iskolai segédkönyv *A beszédfejlesztés tanítói kézikönyve*, Toró Jolán és Tánczos Ibolya közös munkája (Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2008).

A jószándékú otthoni, családi vagy iskolai, tanítói odaadást segítő kézikönyv legfőképpen a *hogyan?-ra* igyekszik választ adni, rendszerezett formában. A székelyudvarhelyi szerzőpáros műve a kommunikáció alapjaitól indul és a személyiségfejlődés, a gondolkodás, az érzelmi átalakulás és a beszédfejlődés együttes szemléletéből indít: az interiorizáció, az integráció, az exteriorizáció és a szocializáció fogalmaira építve, már a bevezetőben megfogalmazva a legfontosabb pedagógiai elvárást:

*„A gyermeknek tanulása idején el kell sajátítania a társadalmi érintkezés nyelvi és magatartásbeli elemeit is. Így készül fel az életben, a társadalomban rá váró feladatokra, 'szerepeinek' sikeres teljesítésére. A feladatok megvalósítása folyamán a beszéd a gyermek környezetével való érintkezésének, az önkifejezésnek, a gondolkodásnak a legfőbb eszközevé*

válik. *Közösségi tevékenységében szervező funkciót tölt be, alakítja gondolkodását, lebetövé teszi, hogy tudatában helyesen tükröződjék a környező valóság.*”

A tisztán megfogalmazott felismerés: milyen folyamatokban milyen és mekkora szerepet tölt be a beszéd, elvezet az célkítűzésnek is magas igényű megállapításhoz: „*Az a fontos, hogy a beszédfejlesztés az anyanyelvi nevelésben állandóan jelen legyen, egészítse ki, hassa át az olvasás-, az írás-, a nyelvtan- és a fogalmazástanítást.*”

A nyelvi oktatást átható szemlélet megvalósításához, az iskola nyújtotta keretek kitöltéséhez kínál a segédkönyv két nagy fejezetben segítséget. A beszédtechnika és a közlőképesség fejlesztése az a két fogalom, amelyek köré a kötet tartalma szerveződik és e két fogalom a két fejezet címét is adja egyúttal.

Az ismeretterjesztés jellegű első fejezet, a *Beszédtechnika* az emberi artikuláció biológiai alapjainak ismertetésétől indul, a beszéd nyelvészeti alapjait, a beszéd mechanizmusát tárgyalja, a hangok rendszerét és képzését vázolja föl, és a beszédhibák kategorizálásával, tipizálásával, felismerésével és javításával is foglalkozik (sok tanítónak alapvető logopédiai előtudást nyújtva). A beszédtechnika fejlesztésére szánt oldalak nemcsak a Kárpát-medencei oktatók számára jelentősek, hanem a világon bárhol magyar nyelvet oktatóknak is fontos mozzanatokban adhatnak eligazítást. (Más-más idegennyelvi közegben felnövő gyermekek artikulációs eltéréseit is könnyebben lehet előre érzékelni és bizonyos mértékig javítani).

A tartalomjegyzék egymás után sorjázó fejezeten belüli címszavait egymás után írva érzékelhető a lehetséges beszédfejlesztés sokoldalúsága. Az ismert és többnyire tanított fejlesztési súlypontok (hangsúly, hanglejtés) mellett külön felhívja a figyelmet a kötet a beszédritmus, a beszédtempó, a szünetek és a modulációk jelentőségére. Ha ezek az anyanyelvhasználatot csiszoltabbá, zengőbbé és érthetőbbé tevő mozzanatok nagyobb hangsúlyt kapnak a magyar nyelv oktatásában, máris megérte ezt a tanácsadó szakkönyvet kiadni.

*A közlőképesség fejlesztése* címet viselő fejezet bár az elemisták körében oktatóknak szól, a beszédhasználat tudatosabbá tételét célozza, és ilyenként az alkotó mozzanatok felé indítja el a nyelvhasználat oktatását, részleteiben akár a 10–14 éves korosztályt (az 5–8. osztályosokat) oktatók körében is használható. Vonzó és előnyös oldala a fejezetnek, hogy a kisiskolások korosztálya számára elérhető bőséges magyar gyermekirodalmi anyagból nyújt nemcsak gazdag válogatást, hanem ügyes beleérzéssel csoportosított és fejezetekbe rendezett változatos, a céljainak alárendelt példaanyagot legjobb alkotóink tollából.

A gazdag irodalmi választékot a szerzők aszerint csoportosították, hogy a közlés folyamatában melyik tényezőt (kommunikációs funkciót) erősítheti velük a pedagógus. Így elkülönülve mutatják be a kapcsolatfelvételhez, a szándék-, a véleménynyilvánításhoz, az eseményelmondáshoz vagy az utánmondáshoz igazodó (igazítható) példaanyagot. Figyelmük kiterjed az előadóképesség fejlesztésére is, külön részt szánnak a megmutatkozó fiatal tehetségek támogatásának.

Példaanyaguk változatos, a szépirodalmi művek főleg a 20. század, többnyire a közelmúlt költészetéből vett találó versek, mondókák, általuk kapcsolódik a beszélt nyelv az igényes nyelvhasználathoz.

Az összeállítást öt tanítójelölt mintának is tekinthető lecketerve egészíti ki, amelyeket bárki pedagógus átvehet, alkalmazhat és igényei szerint módosíthat. A könyvészeti utalásokban gazdag kötet az érdeklődőbbek számára is nyújthat meglepetést, új, ismeretlen szakirodalmat.

Egészében véve, hasznos és hiányt pótló, könnyen érthető tanítói kézikönyvet sikerült az Ábel kiadónak megjelentetnie. Az is előnye a kézikönyvnek, hogy anélkül, hogy egészében végig kellene olvasni, közös keretbe foglalt, de külön is olvasható írásként is forgatható. Ekképpen segít folyamatosan romló nyelvhasználatunk korában a hangzó magyar beszédkultúra javításában; és fejlesztését az elvárások szintjén, a tanítói munkában a pedagógusi célok között feleleveníti, pártolja, erősíti.



**Demény Piroska**

## **Neveléstudományi konferenciákról**

### **1. Beszámoló a kolozsvári neveléstudományi konferenciáról**

A Babeş–Bolyai Tudományegyetem Tanárképző Intézetének szervezésében 2010. április 30. és május 2. között rendezték meg az erdélyi Neveléstudományi Konferenciát *Új utak és módok az oktatásban*-címmel. A rendezvénynek a kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet adott otthont. Ennek a patinás intézménynek a dísztermében és előadótermeiben zajlottak a megbeszélések. Az épület nagy díszterme hangulatos helyszínt biztosított a megnyitónak és a plenáris ülésnek, a folyosón kávészünetben lehetett megtekinteni az Ábel és a Stúdium kiadók, valamint a Bagoly Könyvüzlet kínálatát, az épületben található menza pedig az étkezésekhez és az esti fogadáshoz szolgáltatott megfelelő helyszínt, ahol finom hidegtalok és italok társaságában találkozhatunk, beszélgethettünk rég nem látott kollegákkal, és újonnan szerzett ismerőseinkkel. A háromnapos rendezvény „jógyakorlat” börzével indult, szombat a tudományos munka napja volt. Vasárnap tanulmányi kirándulást szerveztünk a Kolozsvár – Torockó – Torockószentgyörgy – Nagyenyed – Kolozsvár útvonalon. Az utazást saját személygépkocsikkal, illetve kisbusszal oldottuk meg. A résztvevők csoportosan megtekintették a torockói Népművészeti Múzeumot, majd sétát tettek a világörökség részének számító faluban. A torockószentgyörgyi Székelykő Kúriában közösen elfogyasztott ebéd után a csoport Nagyenyed felé irányult, ahol Papp Péter borász pincéjében Csávossy György borszakértő magyarázata mellett borkóstolón vett részt. Ezt követően megtekintettük a több száz éves múlttal büszkélkedő nagyenyedi Bethlen Gábor Kollégiumot, a városközponti templomokat és a várat. A rendezvény anyagi alapjainak előteremtését a Bolyai Társaság és a Szülőföld Alap támogatásának köszönhetjük.

Összesen 120, a gyermeknevelésben dolgozó szakember, óvónő, tanító, gyógypedagógus, pszichológus, egyetemi oktató, illetve kutató területen dolgozó kolléga, valamint számos egyetemi hallgató regisztrált és volt jelen a konferencián Erdély, Magyarország és Kárpátalja különféle intézményeiből és képzőhelyeiről, kutató műhelyeiből, egyetemeiről és egészségügyi ellátó intézményeiből. Az előadók személyében több egyetem és főiskola (a Babeş–Bolyai

Tudományegyetem, a marosvásárhelyi Művészeti Egyetem, az Erdélyi Magyar Tudományegyetem, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Miskolci Egyetem, a pécsi Római Katolikus Hittudományi Főiskola és a kárpátaljai II. Rákóczi Ferenc Főiskola), valamint számos középiskola és általános iskola képviseltette magát.

A plenáris ülés előadásai után hat szekció (oktatásszervezés – iskolatörténet, nyelv és irodalom, környezettudomány és környezeti nevelés, vallási és erkölcsi nevelés, matematika, nevelépszichológia és gyógypedagógia szekció) keretében zajlottak a bemutatók, a beszélgetések. A megbeszélések közös jellemzője az alternatívák keresése és az interdiszciplináris közelítésmód volt, az elmélet és gyakorlat összekapcsolásának jegyében.

### **A célkitűzésről**

A háromnapos konferencia megrendezésével, a témaválasztással – a visszajelzések szerint – hiánypótló célt tűztünk ki. A neveléstudomány korszerű kutatási eredményei, valamint reformpedagógiai és alternatív módszerek alkalmazási lehetőségei egy fórumon jelenhettek meg. Az a célunk, hogy az oktatás különböző területei és szintjei közötti szakmai párbeszédet előmozdíthassuk, jó kezdeményezésnek bizonyult. A Konferencia hozzájárult az oktatásban dolgozó szakemberek közösségének növeléséhez és alakulásához, mely elősegíti szakmai érdekeik és kompetenciáik fejlesztését az új technológiák, módszerek és az oktatásban végbemenő változások függvényében. Az is fontos tény, hogy a Konferencia tervezett utódkiadványa aktív forrást jelent, mely nyitott lesz nagyobb közösségek számára, az Európai határokon túlmenően, elérve a világ más részein élő kutatókat, tanulókat, pedagógusokat, lehetővé téve így a tapasztalatcserét, és következményként a kompetenciák magas szinten történő teljesülését.

### **A „jógyakorlat” börzéről**

A konferencia céljai között szerepelt a kolozsvári magyar tannyelvű alternatív iskolák tanítási gyakorlatának bemutatása: az általuk a napi tevékenységek során használt innovatív, autentikus anyagokat felhasználó tanítási módszereket, az integrált készségfejlesztést ismertetni. Így kerülhetett sor péntek délután a nagy érdeklődésnek örvendő „jógyakorlat” börzére, melynek meghívott előadói

Kis Enikő és Tóth Márta – a Báthory Líceum tanítói, Tordai Kata – a Montessori Iskola tanítója, valamint Salat Enikő és Dan Judit – a Waldorf Iskola tanítói.

Kis Enikő és Tóth Márta kolléganők a Báthory Líceumban több éve hatékonyan működő *Step by Step* módszerről beszéltek: kiemelték a kooperatív csoportmunkára alapozó tevékenységeknek a kisiskolás személyiségfejlődésére gyakorolt hatását. A tanítási nap megszervezésében fontos szerepet játszik a reggeli üzenet, amikor több mint egy órában a gyerekek ráhangolódnak a napi tennivalókra, megbeszélik azokat a kérdéseket, amelyek őket foglalkoztatják. Ezek után különböző csoportokban, központokban tanulják meg a tantárgyakra leosztott tananyagot. Itt érvényesül a gyerekek egyéni tanulási ritmusa. Az adott tanulási napra meghatározott központokon mindenkinek végig kell mennie, tehát mindenkinek el kell végeznie feladatát. Az egyszerre négy központban zajló tanulási folyamatot két pedagógus irányítja, vezeti.

Tordai Kata kolléganő Montessori pedagógiai koncepcióját ismertette. Akkor nevelhetjük gyermekeinket legeredményesebben – véli Montessori Máriával egyetértve –, ha hagyjuk őket önállóan cselekedni. A felnőtt túlvédő gondoskodása ártalmas a gyermek számára, akadályozza egészséges fejlődést.

A Montessori-rendszer két alapelvét szem előtt tartva szervezik a kolozsvári Montessori Iskolában is a tevékenykedést: a gyermeki aktivitás és szabadság jegyében. A gyermeki aktivitásnak Montessori szerint két alapvető feltétele van: a gyermekhez méretezett, megfelelően berendezett tevékenységi tér és a tevékenységet befolyásoló, irányító eszközök. A szabadságnak csak addig van értelme, ameddig a gyermek saját korának, fejlettségi szintjének megfelelő eszközökkel tevékenykedhetik. Ebben az iskolatípusban, Montessori elveinek megfelelően, az oktatás anyagát elsősorban a tanszerek, eszközök alkotják.

Salat Enikő és Dan Judit kolléganők a Waldorf iskola sajátos struktúráját ismertették. A Waldorf Iskola esetében az osztályban végzett tanulmányi munka sajátos eleme az ún. epochális oktatás, ami azt jelenti, hogy a gyermekek tanrendje nem naponta és óránként változik, hanem a főoktatás tantárgyainak (anyanyelv, írás, olvasás, számolás, később természet- és társadalomtudományi tárgyak) tananyaga tömbösítve, egy-másfél hónapos szakaszokban kerül feldolgozásra. Ez a szervezeti megoldás lehetővé teszi, hogy a gyermek figyelme, érdeklődése tartósan egy-egy területre koncentrálódjon, több, különböző megközelítésben, változatos eszközökkel sajátítsanak el egy-egy anyagrészt. A kolozsvári Waldorf Iskola (mint általában a Waldorf-iskolák) munkájában kiemelkedő

szerepe van a művészeti nevelésnek: jellegzetes művészeti tevékenységformája az euritmia – a táncos mozdulatművészet, amely a tér, idő és az emberi test mozgásos megjelenítési, önkifejezési formája.

### **A plenárisról és a szekcióülésekről**



A konferencia üléseit dr. Fóris-Ferenczi Rita docens nyitotta meg. Beszédében külön kiemelte az új szakmai fórumként kezdeményezett konferencia szakmai célkitűzésének, szellemiségének fontosságát.

A plenáris előadások sorát dr. Kopp Erika, a budapesti ELTE docente nyitotta, aki a reform- és alternatív módszerek közoktatásban való adaptációjának lehetőségeiről beszélt. Előadása néhány pedagógiai megoldást a tananyagszervezés, oktatási módszerek, értékelési eljárások kérdései köré csoportosítva mutatott be, ismertette ugyanakkor az adaptáció nehézségeit és buktatóit is. Knausz Imre, a miskolci egyetem tanára *A világháló és az oktatás* című előadásában azt vizsgálta, hogyan használhatjuk fel a világháló nyújtotta lehetőségeket a műveltségközvetítés érdekében. Előadásában néhány konkrét lehetőséget is felvillantott olyan fogalmak köré csoportosítva, mint hálózatépítés, interaktivitás, tartalommegosztás. Mindezek mögött valójában egy meghatározott tanulásfelfogás áll, amely az ismeretek alkalmazását, vagyis az értelmezést állítja középpontba. Knausz Imre előadásában kitért olyan webes jelenségek bemutatására, mint Facebook, Twitter, blogok, online jegyzetelés stb. Ádám Anetta, a miskolci egyetem tanára előadásaiban a fegyelem fogalmával, illetve az iskolai fegyelmezés változásaival foglalkozott. Felvázolta azt a fegyelemről alkotott elképzelést, amely a különféle reformpedagógiai elméletekből kirajzolódik. Ádám Anetta előadásában kitért arra, hogy az elmélet az egyes pedagógiákban milyen gyakorlati megvalósulásban jelentkezik: rámutatott arra, hogy a reformpedagógiai koncepciók arra

törekednek, hogy a fegyvelmezés egy preventív tevékenység legyen, mely főként a folyamat és a helyzet megelőzését szolgálja. Ezek után bemutatta a hallgatóságnak azt a dokumentumelemzést, amelyet középiskolások körében végeztek azzal a céllal, hogy bemutassák, ők hogyan látják az iskolai fegyvelmezés változásait. Az előadásban



három generáció tipikus iskolai csínyeit és az arra adott tanári válaszokat mutatta be. A fegyvelmezés a három generáció folyamatán végigvezetve a következő képet mutatja: az első vizsgált generációnál az iskolai fegyvelmezetlenség szégyen volt, a másodiknál bátorsággként fogták fel, míg napjainkban dicsőség lett a társak előtt. A diákok esszéiből a fegyvelmezéssel kapcsolatosan egyértelműen kirajzolódó attitűd a biztos és határozott keretek és korlátok utáni vágyat mutatja.

A plenáris előadások után a tudományos munka hat szekcióülés keretében folyt, tematikáját tekintve az oktatásszervezés kérdéseitől a vallásos nevelés problematikáján keresztül a nyelv és irodalom, a környezettudomány vagy a matematika tanításának módszertani megújításáig terjedően. Az alternatív oktatás korszerű formái, az oktatásszervezés megreformálása, az információközpontú és informatizált társadalom kihívásai, a demokráciára való nevelés fontossága és a kompetencia-központú tanítás csak egy-két kiemelt kérdéskör abból a tág horizontból, amely – az útkeresés és a párbeszéd közös nevezőjéről indulva – a különböző munkacsoportokban megvitatásra került.

Szemléltetésképpen – a teljesség igénye nélkül – néhány előadást az elhangzottak közül: Az iskolai oktatás minőségkritériumai (Fodor László, EMTE, Marosvásárhely), Az új óvodai tanterv az óvodapedagógusok szemszögéből (Stark Nagy Gabriella, BBTE-PNK, Szatmárnémeti), Adalékok a Podkarpatszka Rusz magyar óvodáinak történetéhez (Balogh Livia, II. Rákóczi

Ferenc Főiskola, Kárpátalja), Mi a kompetencia mostanában? (Csutak Judit, Márton Áron Gimnázium Csíkszereda), Az alsó tagozatos tankönyvek szerepe a szövegértés fejlődésében (Fóris-Ferenczi Rita, BBTE-PNK, Kolozsvár), A szemléltetés jelentősége a környezeti nevelés hatékonyságának fokozásában (Németh Mariann, Petőfi Elméleti Líceum, Székelyhíd), A szakmai identitás formálásának lehetőségei és módszerei a hittanárok képzésében (Sipos Edit, Római Katolikus Hittudományi Főiskola, Pécs), Az oktatóprogramok szerepe a számfogalom kialakításában (Juhos Ildikó, Széki óvoda), A téri nyelv fejlődési sajátosságai a 3–5 éves koraszülött és normál fejlődésű gyermekeknél (Györkő Enikő, Pécsi Tudományegyetem), Egészségnevelési – drogmegelőzési tevékenység beépítése az általános és középiskolák nevelési feladatrendszerébe (Schád László, Szeged)

A jelenlévők pozitív visszajelzései alapján bátran kijelenthetjük, hogy egy építő, gondolatébresztő, további vitákra, kutatásra ösztönző szakmai-tudományos rendezvényen vehettünk részt, mely reményeink szerint a jövőben is megszervezésre kerül. Az előadások szerkesztett változata még ebben az évben közös kötetben válik hozzáférhetővé a tágabb szakmai közönség számára.

## 2. Vendégségben az ELTE Műhelykonferencián

Domus-ösztöndíjasként tavasszal kéthetes tudományos kutatáson vehettem részt a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának Neveléstudományi Intézetében. Szerencsésnek mondhatom magam, mert éppen ebben az időszakban zajlott (2010. április 16-án) az ELTE PPK neveléstudományi Intézet tudományos műhelyeinek bemutatkozása *Neveléstudomány – reflexió – innováció* címen. A Kacinczy utcai rendezvényre én is meghívást kaptam, s örömmel vettem részt a plenáris ülészen, melyet az Oktatási és Kulturális Minisztérium, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kara, valamint az ELTE Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány támogatott.

A konferencia célja az volt, hogy bemutassa a Neveléstudományi Intézet és kapcsolatos műhelyeinek munkáját az innovatív, autentikus anyagokat felhasználó tanítási módszereket, az integrált készségfejlesztést, s ezen felül szakmai fórumot teremtsen, ahol a magyar neveléstudomány képviselői találkozhatnak és tanácskozhatnak. Magyarország számos oktatási intézményéből, egyeteméről jelentkeztek főiskolai és egyetemi oktatók, módszertani szakemberek, hogy megosszák tapasztalataikat. A közel 30 előadó az andragógia elméleti és szervezeti alakulásáról, a felnőttoktatásban jelentkező új szereplőkről és változó szerepekről, a pedagógiatörténet szerepének és tudományos státusának változásairól, a nevelés változó funkcióiról tanácskoztak.

A konferenciát Oláh Attila dékán nyitotta meg, majd ezt követően dr. Szabolcs Éva intézetigazgató ismertette a Neveléstudományi Intézet struktúráját és az intézetben folyó sokrétű kutatómunkát. Az előadások, a poszterbemutatók változatos témákat öleltek fel. Az előadások témái között szerepelt az Oktatásméleti Tanszéken folyó kutatómunka és műhelymunka főbb irányainak és eredményeinek a bemutatása (előadó: Vámos Ágnes), különös tekintettel a tanulási eredmények és a tanítási kiválóság kérdéseire. Vass Vilmos az interdiszciplinaritás képzési programok tervezésében és bevezetésében játszott szerepéről referált, Ollé János a virtuális tanulási környezetekben kialakított oktatási folyamatok sajátosságait mutatta be. Kopp Erika készülő empirikus reformpedagógiai témájú kutatásáról beszélt, amelyben az oktatás fogalmának olvasatait a szakértői és narratív interjú módszerével dolgozza fel. Maróti Andor, Striker Sándor és Fehér Katalin a felnőttoktatásról, annak törekvéseiről és változásairól beszéltek. Pethő László nemzetközi tükörbe helyezte a

felnőttképzés kérdését, Szabóné Molnár Anna az időskori tanulás fontosságát emelte ki, Arapovics Mária a civil szervezetek felnőttek tanulásában betöltött szerepét vázolta. Németh András, Szabolcs Éva és Baska Gabriella, Hegedűs Judit a pedagógiatörténet változásairól tartottak érdekesítő előadást. Ebéd után a nevelés változó funkcióiról tanácskoztak olyan előadók bemutatásai kapcsán, mint Bábosik István, M. Nádas Mária, Trencsényi László és sokan mások. A poszterbemutatók számos gyakorlati ötletet adtak a különböző témák feldolgozásához, az elért eredmények bemutatásához.

Összegzésként: sikeres, szakmailag hasznos rendezvényen vehettem részt, ahol motiváló előadásokat és poszterbemutatókat láthattam. Ezúton is szeretnék köszönetet mondani a Domus Hungarica Alapítványnak, hogy lehetővé tette a tanulmányutamat a Neveléstudományi Intézetben, és minden kollégának a megosztott szakmai tapasztalatot.



## Igazi színházat teremtettek

### *A XI. Szórványszínjátszó Találkozó*

A színpadi játék szerelmesei az ezredváltás küszöbén, 1999-ben találkoztak először Nagyenyeden. Az eltelt 11 év alatt a játszó, a szervezők és az elemzők együtt teremtettek hagyományt. Ennyi idő kellett ahhoz, hogy meghaladják sok-sok kemény pedagógiai munka valós eredményeit, és igazi diákszínházat teremtsenek. Kötő József – akinek könyvét a színjátszó személyekről az Áprily esték márciusi rendezvényén mutatták be – kijelentette, hogy erdélyi színjátszásról nem beszélhetünk Enyed nélkül. Tegyük hozzá: diákszínjátszásról sem!

Mi is történt május 7. és 9. között a Bethlen-kollégium ódon falai között? Tíz színjátszó csapat gyűlt össze a hívásra (Beszterce, Arad, Nagyvárad, Segesvár, Szatmárnémeti, Torockó, Gyulafehérvár, Magyarlapád, Nagyenyed magyar iskoláiból, valamint Magyarországról, Főtről). Az Erdély több tájáról ideseregülő diákszínjátszók és vezetőik végig jól és felszabadultan érezték magukat a Kollégiumban, a városban. A színpadon is egyre otthonosabban mozogtak, kiemelkedő produkciók



egész sorát mutatva be. Valami mintha beérett volna az eltelt évtizedben.

Szócs Ildikó igazgató ötödik alkalommal köszöntötte a szórványszínjátszás nagyenyedi fórumát, és örömét fejezte ki, hogy a stafétaváltás ellenére is összehozták a 11. találkozót. Köszöntötte a szórványszínjátszókat Krecsák Albert alpolgármester, Szabó Hajnal tanfelügyelő, Kiss Tibor anyaországi drámapedagógus, aki Kovács Évával együtt a Magyar Drámapedagógiai Társaság képviselőjeként érkezett, továbbá Demény Pirokska, a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományi Karának adjunktusa. A mindegyesztől szervező szerepét ezúttal Turzai Melán igazgató vállalta magára.

### **Álmok és gyökerek**

A játék és a szép magyar szó találkozásait több mint egy évtizede Demény Piroska a kollégium tanáraként álmodta és valósította meg, a segítőkész kollégákkal együtt. Talán nem is véletlenül itt, Nagyenyeden, ahol a diákszínjátszás komoly múlttal rendelkezik. A mag hamar kicsírázott, majd virágot hajtott, és sok termést is érlelt. Piroska neve – aki idén először egyszerű résztvevőként volt jelen – mindenkor társulni fog az újkori kollégium diákszínjátszó mozgalmának fejlődésével. A mi feladatunk pedig, hogy ne felejtjük a gyökereket.

Érdekes módon a fóti Kovács Éva és Kiss Tibor személye szervesen hozzátartozik a Nagyenyeden zajló újkori erdélyi diákszínjátszás reneszánszához. Szakmai elemzéseikkel, amikor minden produkció boncolgatásakor fején találják a szöveget, jó néhány éve szervesen illeszkednek a rendezvénybe, a fejlődés egyik mozgatórugójaként. Idén azt hangsúlyozták, hogy megváltozott a színvonal, és a változás aínházi gondolkodásban történt. Áttörést jelentett a tudatos rendezői szándék, jellemzővé vált a jól nézhető, fogyasztható teljesítmény megjelenése. Az egymásra figyelés, a hihetetlen figyelem, a narráció igen jó szintje is megfigyelhető volt. Nem volt sok kellék, csak gyermekszínjátszás és nagyszerű csapatmunka, mozgalmas jelenetekkel. Belenőni a falu közösségébe, ízlésvilágába, tudni együtt gondolkodni ott, ahol nem csak az az érték, amit mond a diákszínjátszó, hanem az, ahogyan mondja, a csodaszép kosztümök, a szépen, finoman elrendezett színpadkép: mind értéket jelentett. Mindez csak néhány kiemelés az ezúttal is a játék mélységeiben kutakodó és eligazító elemzésekben, amelyek a vezető tanárok számára valóságos szakmai továbbképzések, legalább olyan érdekesek és tanulságosak, mint egy-egy kolléga produkciójának megtekintése.

Nem mindegy az sem, hogy szabadidejében mit csinál az idelátogató színjátszó diák. Az ajánlott alternatív programok is valamiféle hagyományos vonal mentén húzódnak. A kézműves foglalkozások (pl. Mester Ágnes tanítónő), a történelmi séták Nagyenyeden, a kiállítások, az iskola- és művészettörténeti beümutatók a Barcsay teremben (Deák Alpár, Lőrincz Ildikó), a tanárok számára a továbbképzés (Stáb Ildikó) igen tanulságosak voltak, és sokan látogatták. Együtt lenni és lazítani is igen jó a táncház, a tábortűz, a nótázás és a tinibuli hangulatai közben, a csapatok tagjainak erre jó lehetőségük mutatkozott az itt eltöltött két-három nap alatt.

## **Epilógus**

A sikeres XI. Szórványszínjátzó Napok után – írás közben – megbecsüléssel gondolok azokra a kollégákra, akik manapság sem mérik lejbén hivatásuk óránkívüli tartozékait. A rendkívüli odaadást igénylő és szabadidőt emésztő próbák, próbálkozások hosszú hetei, hónapjai végén, diákjaikkal együtt, képességekben és belső lelki épületekben érlelődnek. Az idők folyamán az élmények megmaradnak emlékezetükben, és életük folyamán még sokszor meríthetnek belőle.

Mottó:  
„A Bolyaiak nevét írjuk lobogónkra!”

Bolyai János halálának 150. évfordulója  
alkalmából rendezett

## MEGEMLEKÉZÉS

programja

BOLYAI NYÁRI AKADÉMIA – 2010

Csíkszereda, 2010. július 20.

SAPIENTIA, EMTE – Csíkszeredai Karok

19.00 Köszöntő – LÁSZLÓFY PÁL ISTVÁN  
(tanár, a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége elnöke)

Előadások

- 19.15 TORÓ TIBOR (akadémikus, Temesvár): *Aki megjelölte Bolyai János sírját*
- 19.30 GÁBOS ZOLTÁN (akadémikus, Kolozsvár): *Mit adott Bolyai János a fizikának?*
- 19.45 OLÁH-GÁL RÓBERT (egyetemi adjunktus, Csíkszereda): *A Bolyaiak jövedelme*
- 20.00 WESZELY TIBOR (tanár, Marosvásárhely): *Vekerdi László mint Bolyai-kutató*
- 20.15 NÉMETH JUDIT (akadémikus, Budapest): *Németh László és a Bolyaiak*
- 20.30 KOCSIS ISTVÁN (író, Budapest): *Bolyai János, a trón nélküli szakrális fejedelem*
- 20.45 MATEKOVITS MIHÁLY (tanár, Arad): *Egy új Bolyai emlékhely és emléktábla avatása (Arad, 2009. december)*
- 21.00 BANDI ÁRPÁD (tanár, Marosvásárhely): *Kopjafa avatás Bolyai János első sírjánál 2010. január 27-én, fényképes beszámoló.*

*A megemlékezésre minden Bolyai-tisztelőt és érdeklődőt szeretettel várunk!*