

**Az Eötvös Loránd Tudományegyetem
Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának
Tudományos Közleményei XXX.**

GYERMEK- NEVELÉS- PEDAGÓGUSKÉPZÉS 2007

**TREZOR KIADÓ
Budapest, 2007**

**GYERMEK-
NEVELÉS-
PEDAGÓGUSKÉPZÉS
2007**

AZ EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁNAK
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI XXX.

GYERMEK-
NEVELÉS-
PEDAGÓGUSKÉPZÉS
2007



Trezor Kiadó
BUDAPEST, 2007

Szerkesztette:

Bollókné Panyik Ilona

Lektorálta:

Fehér Irén

KÖZREADJA

AZ EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁNAK
Tudományos Bizottsága

ISSN 0139-4991

A BUDAPESTI TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLA TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI
CÍMŰ KIADVÁNSOROZAT FOLYTATÁSA.

ISSN 1589-7370

GYERMEK–NEVELÉS–PEDAGÓGUSKÉPZÉS

Kiadja a Trezor Könyv- és Lapkiadó, Terjesztő Bt.
1149 Budapest, Egressy köz 6.

Telefon: 363-0276 Fax: 221-6337 E-mail: trezorkiado@trezor.axelero.net

Internet: <http://www.trezorkiado.fw.hu>

Felelős kiadó: dr. Benczik Vilmosné

Nyomdai munkák: Kerényi Nyomdaipari Kft., Szekszárd
Felelős vezető: Kerényi Zoltán

TARTALOM

Ajánlás (<i>Hunyady Györgyné</i>).....	7
HUNYADY GYÖRGYNÉ – M. NÁDASI MÁRIA	
„Csak a szépre emlékezem”. Pozitív iskolai élmények vizsgálata.....	9
PODRÁ CZKY JUDIT	
Diskurzuselemzés a pedagógiai kutatásban	25
KOLOS AI NEDDA – BOGNÁR TAMÁS	
Pedagógusok mentálhigiénéje	33
SZEKERES ÁGOTA	
Szempon tok a tanulásban akadályozott gyermekek (gyógy)pedagógiai segítéséhez.....	51
HEGEDŰS JUDIT	
Gyerme kkorú bűnelkövetők család képe	65
PÓLYA ZOLTÁN	
Szellemi kiűtkeresés a Csereháton	79
B. LAKATOS MARGIT	
„Kör, kör, ki játszik”. Mire tanítanak a népi játékok?.....	103
KANCZNÉ NAGY KATALIN	
A logoterápia és egzisztenciaanalízis alkalmazásának lehetőségei a nevelésben.....	117
F. LASSÚ ZSUZSA	
A kortárskapcsolatok és a társas kompetencia fejlesztése az integrált nevelésben.....	137

OROSZ JUDIT

Tréningtechnikák a pedagógusképzésben 149

R. FARAGÓ ESZTER

Imre Sándor közreműködése a református iskolaügy irányításában 173

BOLLÓKNÉ PANYIK ILONA

A szülő–gyermek kapcsolat szépirodalmi megjelenítésének

pedagógiai szempontú vizsgálata..... 191

A kötet szerzői 205

Ajánlás

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszéke negyedik alkalommal jelentet meg kutatási eredményeiből gyűjteményes kötetet. Célunk annak felmérése és bemutatása, hogy a 3–12 éves gyermekek nevelésére, oktatására felkészítő gyakorlati munkánkat milyen tudományos tevékenységgel támogatjuk. A kötet most is – mint az elmúlt évtizedben mindig – először „hangos könyvként” jelent meg: 2006 késő őszen felolvasó ülésen mutattuk be az egyes tanulmányokat, s az érdeklődő szakmai közönséggel vitattuk-beszéltük meg tudományos eredményeinket. A most közreadott nyomtatott változat e megtermékenyítő diskurzusok hatására is alakult.

A 13 írás tematikus változatossága ellenére is jól jellemzi a tanszék már kikristályosodott kutatási irányait. Több éve foglalkozunk a *laikus pedagógiai nézetek* szerepével a pedagógusjelöltek formálódó szakmai identitásában. A rejtett, hosszú távon megőrzött és ható pozitív iskolai élmények feltárása, illetve a szülő–gyermek kapcsolat szépirodalmi ábrázolása ehhez a témakörhöz kapcsolódik. A pedagógiai kultúrának egyfajta mélységet ad a történeti dimenzió. Érthető, hogy a pedagógusképzés valamennyi szintjén tradicionálisan jelentős szerepet kapott a nevelés történetének bemutatása, s egyúttal az oktatást végző tanszékek a történeti kutatás elismert műhelyei voltak. A kar neveléstudományi tanszékén is folytak mindig jelentős *neveléstörténeti* kutatások, ezeket most Imre Sándornak a református iskolaügy irányításában betöltött szerepét bemutató tanulmány képviseli.

Tanszéki munkánk mindig szervesen kapcsolódott – kutatási és oktatási szinten egyaránt – a *közoktatáshoz*, annak két döntő eleméhez: a gyermekek fejlesztéséhez és a pedagógusok tevékenységéhez. Érthető módon, ezek a kérdések gyakran aktualitáshoz kötődnek: elemző–fejlesztő tanulmányaink olykor döntés-előkészítő funkciót töltenek be, máskor valamely tágabb horizontú feladat kreatív megoldását célozzák. Ezt tükrözik az elmúlt évekből az óvodai fejlesztés alfáját jelentő játék tevékenységgel, illetve a nem szakrendszerű oktatással foglalkozó tanulmányok. Oktatóink innovációs tevékenysége megnyilvánul a pedagógus továbbképzésben is, ennek tapasztalatait emelik általánosabb szintre a tanárok, tanítók mentálhigiénéjéről és a pedagógusok körében alkalmazott tréningtechnikákról készített összefoglalók.

A hosszabb ideje követett kutatási irányokon túl van azonban a tanulmányoknak két olyan csoportja, amely a tanszék új tájékozódási irányait és az azokon elért első jelentős eredményeket jelzik. Tematikusan egyre markán-

sabbá válik a *különleges helyzetű, szükségletű, neveltetésű gyermekek* hatékony fejlesztési lehetőségeinek vizsgálata. Ehhez az irányhoz négy tanulmány is csatlakozik: a fogalmak pontos definiálására törekvő jellemző a tanulásban akadályozottak pedagógiai segítségével foglalkozó szerző írását; a gyermekkorú bűnelkövetők körében végzett tanulságos értékvizsgálatról is olvashatunk; a csereháti cigány lakosság problémáiról, a szellemi kitörési pontok kereséséről készült szociológus ihletésű írás, s egy tanulmány a társas kompetencia fejlesztési lehetőségeit az integrált nevelés körülményei között analizálja. *Kutatás-metodológiai és -metodikai* szempontból jelent újdonságot a diskurzuselemzés kvalitatív módszerének, illetve a logoterápia és egzisztenciaanalízis pedagógiai alkalmazása.

Ajánljuk tehát kötetünket mindazoknak, akik érdeklődnek a 3–12 éves gyermekek nevelése, az iskola belső világa, a neveléstudományban teret hódító új szemléletmódok és kutatási módszerek iránt. S ajánljuk azoknak a kollégáknak is, akik érdeklődéssel fordulnak egy pedagógusképző intézmény szakmai műhelye felé.

Budapest, 2007. június 10.

Hunyady Györgyné dr.
tanszékvezető

„CSAK A SZÉPRE EMLÉKEZEM”. POZITÍV ISKOLAI ÉLMÉNYEK VIZSGÁLATA

HUNYADY GYÖRGYNÉ – M. NÁDASI MÁRIA

A vizsgálat célkitűzései, módszerei

Az elmúlt években több összefüggő vizsgálatot folytattunk a „fekete pedagógia” témakörében. Arra vállalkoztunk, hogy feltárjuk azoknak a diszfunkcionálisan működő (tudatos vagy spontán) pedagógiai hatásoknak a természetét, amelyek időben távolra ható módon is negatív nyomot hagynak a nevelésben, testi-lelki-szellemi egészségét veszélyeztetik, vagy éppen sérülést okoznak. Következményeik érintik az iskolához, esetleg szélesebb értelemben a művelődéshez való viszony alakulását. Tapasztalhattuk, hogy a „fekete pedagógia” létező, leírható jelenségvilág: a megkérdezettek – korra, nemre, foglalkozásra való tekintet nélkül – szinte valamennyien őriztek valamilyen erős negatív élményt iskolás éveikből. Az események, a súlyosabb vagy enyhébb következmények elsősorban a pedagógusok (tágan értelmezett) értékelő tevékenységéhez kapcsolódtak. Természetesen jellegzetesek az eltérések is: a fiatalabbak több kortársaktól származó sérelmet őriztek, a főiskolások csoportjai úgy érezték több megaláztatásban volt részüik, a pedagóguspályán dolgozók (vagy arra készülők) érzékenyebbnek tűntek. (Hunyadyné, 2004; M. Nádasi–Hunyadyné, 2005; Hunyadyné – M. Nádasi – Serfőző, 2006) Kijelölődtek a kutatás folytatásának irányai is: a rejtett negatív hatások és a nyílt agresszió közötti kapcsolatok arra ösztönöznek bennünket, hogy vizsgáljuk majd az iskolai bullying (a tanulók között érvényesülő pszichoterror) jelenségét (Dambach, 2001), illetve a tanárokat érintő sérelmeket, agresszív eseményeket.

Újabb vizsgálatunkkal mégsem a jelzett irányokba indultunk, épp ellenkezőleg: most a hosszú távon megőrzött *pozitív iskolai élmények* nyomába szegődtünk. Döntésünkben közrejátszhatott egyfajta vágy a kiegyensúlyozottságra is, de voltak fontosabb szakmai okaink is. A „fekete pedagógia” kutatása oktatási feladatainkból is fakadt: egyfelől a pedagógusképzésben megszokott, kissé idealizált iskolaképnél pontosabb, árnyaltabb elemzést akartunk adni a hallgatónak jövőendő munkahelyük működéséről; másfelől feltételeztük, hogy az a hétköznapi pedagógiai nézetrendszer, amelyen ke-

resztül megszűrjük a képzésből érkező impulzusokat, nagyrészt saját korábbi neveltetésükből, iskolai élményeikből táplálkozik. Ennek az élményvilágnak az árnyoldalát ismertük meg korábbi kutatásainkból, de adósak vagyunk még a hosszú távú pozitív hatások vizsgálatával. S van még egy megfontolásunk: a „fekete pedagógia” az általunk vizsgált dimenzióban nagy mértékben a nem tudatos pedagógiai hatások termékeként, vagyis a „rejtett tanterv” működési mechanizmusaival írható le. Számunkra kétséges a szakirodalomnak az a szinte egyöntetű álláspontja, amely szerint a „rejtett tanterv” működése szinte kizárólag negatív hatásokban ragadható meg. (Szabó, 1988)

Célul tűztük ki tehát

- a maradandó, pozitív iskolai élmények jelenséghatárának vizsgálatát,
- ezen belül a kedvező „rejtett tantervi” hatások feltárását,
- újabb módszertani eljárások kipróbálását a tanulók iskolai élményvilágának kutatásában.

Tanulmányunkban az *elővizsgálat*ról számolunk be. Ezt 2006-ban végeztük pedagógusjelöltek körében. Első lépésként esszékérdést fogalmaztunk, a maradandó, hosszú ideje megőrzött pozitív iskolai élményre, annak következményeire, az élmény alapjául szolgáló esemény szereplőire, helyszínére és az élmény megosztására kérdeztünk rá. Válaszadóinkat ún. „hozzáférs alapú mintavétellel” (Golnhofer, 2006) kerestük meg: tanítványaink közül 189 fő tanító- és tanárképzős hallgató osztotta meg velünk pozitív iskolai élményeit. Anyagaikból randomszerűen emeltünk ki 100 leírást, velük demonstrálandó az elővizsgálat eredményeinek tendenciáit.

A vizsgálat eredményei

Az eredmények ismertetése elé egy megjegyzés kívánczik: a vizsgálat eredményeit áttekintve nem függetlenítettük magunkat a „fekete pedagógiai” témával kapcsolatos kutatásunk szempontrendszerétől, feldolgozási metodikájától. Annak ellenére, hogy a minta kiterjesztése még módosíthatja az elővizsgálat során kialakult képet, a pozitív és negatív tartós iskolai élmények összehasonlítása gyümölcsöző megoldásnak ígérkezett.

Vizsgáltuk, az említett pozitív élményt mikor, *melyik iskolafokon* élték meg a hallgatók. (1. táblázat)

Iskolatípus	
Alsó tagozat	14
Felső tagozat	26
Középiskola	
gimnázium	54
szakközépiskola	3
szakmunkásképző	-
Általános- és Középiskola	1
Óvoda	2
<i>Összesen</i>	<i>100</i>

1. táblázat

Az összesítésből leolvasható eredmény, miszerint a pozitív élmények több mint fele a középiskolából származik, valamivel több, mint negyede a felső tagozatból, s csak 14 % az alsó tagozatból. Ezek az adatok némileg meglepetést okoztak. A meglepetés abból származik, hogy a negatív élményeknél az alsó tagozatos időszakból származott a történetek egynegyede, a felső tagozatos élmények aránya közel egyharmad volt, s a gimnázium is csak egyharmados arányban szerepelt. A gimnáziumnak ez a nagyarányú megjelenése figyelemreméltó, az alsó tagozat vonatkozásában az alacsony előfordulási arány elgondolkodtató.

Tájékozódottunk arra vonatkozóan is, hogy *milyen fenntartójú iskolában* történt a pozitívan átélt esemény. (2. táblázat)

Önkormányzati	72
Egyházi	14
Alternatív	6
Nem derül ki	8
<i>Összesen</i>	<i>100</i>

2. táblázat

Az eredmény nem túlzottan meglepő, annak ellenére, hogy mind az egyházi, mind az alternatív iskolák nagyobb arányban képviseltek a pozitív történetek színhelyeiként, mint iskolafenntartóként megjelenő arányuk a közoktatásban. Valószínűleg arról van szó, hogy ezekből az iskolákból a közoktatási rendszerben való jelenlétüknél nagyobb arányban kerülnek be diákok a felsőoktatásba.

Érdekelt bennünket a pozitív élményt okozó *neme* is. Ez a vizsgált mintában nem mindig pedagógust, de mindig felnőttet jelent. (3. táblázat)

Férfi	29
Nő	54
Nem ismert	17
<i>Összesen</i>	<i>100</i>

3. táblázat

Megállapíthatjuk, hogy a férfiak a közoktatásban való részvételüknél nagyobb arányban szerepelnek pozitív élmények okozóiként. Erre érdemes figyelni, a negatív élményeknél ugyanez volt a helyzet. Ehhez még differenciált elemzést nem tudunk fűzni, de annak kijelentése már most is megkockáztatható, hogy a férfi pedagógusok, férfi alkalmazottak iránti várakozá-

sok, a működésükkel kapcsolatos érzékenységek erőteljesek. Mintha fordított arány lenne a pedagógus pályán, az iskola életében való részvételük számsága és a nekik szentelt tanulói figyelem között.

Azt vizsgálva, hogy *milyen életkorú* lehetett az élmény idején a pedagógus, megállapíthatjuk, hogy a hallgatók emlékeiben a pályakezdés éveitől a nyugdíjas évekig minden korosztály képviselve van. (4. táblázat)

Tanárok N=58				
23–30	31–40	41–50	51–60	61–70
9	20	16	11	2

* 36 tanár életkorát nem jelölték meg

4. táblázat

Az, hogy legnagyobb arányban a közép generáció képviselt a visszaemlékezésekben, érthető, hiszen a tantestületek összetétele az életkort tekintve általában ilyen. Úgy tűnik, pozitív élmények okozására való képesség, felkészültség nem életkor kérdése.

A felnőttek szerepe a pozitív élményekben (5. táblázat) két tényezőre mindenképpen felhívja a figyelmet.

Felnőttek N=92			
Pedagógus		Nem-pedagógus	
óvónő	2	érettségi elnök	1
tanító	4	iskola orvos	1
tanár	79	lelkész	2
24	osztályfőnök	vendégrendező	1
20	magyar	konyhás	1
7	történelem	portás	1
4	matematika		
5	testnevelés		
4	rajz		
3	ének		
2	igazgató		
10	egyéb		

5. táblázat

A tanárok között kiemelkedő szerepük lehet az osztályfőnököknek – egyezően a negatív hatások vizsgálatakor kapott eredményekkel. Hasonlóan jelentős a magyar tanárok szerepe, lehet, hogy a magas óraszám miatt, lehet, hogy a tárgy összetettsége, valamint az érzékeny tartalom miatt. Több csomópont nincs, azt lehet mondani az elővizsgálat adatai alapján, hogy örömszerzésre minden tantárgy tanára alkalmas lehet, sőt, még az igazgatónak is módja lehet rá. Figyelemre méltó, hogy a nem pedagógusok szerepe – az érettségi elnöktől a portásig – mennyire fontos lehet, hiszen megjelölésük pozitív élmény forrásként nem jelentéktelen. (Az iskolában foglalkoztatott nem pedagógusok alkalmazása esetén a pozitív kapcsolatalakítás képessége fontos szempont lehetne.)

Ha a pozitív élmények tartalma felől közelítünk (6. táblázat), részben a tevékenységek, részben a kapcsolatok jelennek meg markánsan.

Pozitív élmények csoportja		Gyakoriság
Tevékenység	Tanítási órához kapcsolódó	31
	Tanítási órán kívüli	21
	Iskolán kívüli	7
Tanárral személyes, bizalomteli kapcsolat		24
Közösségi- és csoportélmények		17

6. táblázat

A tevékenységeknek ez az erőteljes megjelenése, a tevékenységek tartalmának a sokfélesége jelzi, hogy a diák számára az a jó iskola, amely széles, a tanulók motivációját, szükségleteit, a választást is lehetővé tevő tevékenység-repertoárt biztosít/kínál, amelyben a diákok átélhetik, hogy kompetensek valamiben, tapasztalatokat szerezhetnek saját tudásbeli fejlődésükről. És az, hogy mindennek a színtere igenis lehet a tanítási óra, forrása lehet a tanulás – az oktatás személyiségfejlesztő/nevelő hatására ismét felhívja a figyelmet. Ugyanakkor a tevékenységek tanítási órán, iskolán kívüli hangsúlyos említése meg azt a vélekedést erősíti, hogy „az osztály leghasznosabb berendezése az ajtó”, amely az iskola valóságra, világra való nyitottságát tényszerűen, a napi gyakorlat szintjén teheti lehetővé. Ez a nyitottság pedig olyan tevékenységekre adhat alkalmakat, amelyek a diákok számára örömforrásokká válnak. Érdemes talán megemlíteni, hogy a negatív élmények forrásaként a tanítás-tanulás súlytalanul jelent meg, szinte eltűnt, háttérbe szorította az oly sok fájdalmat, sérülést okozó értékelés.

A kapcsolatok terén két nagy csomópont rajzolódik ki: nem felejtendő pozitív élmények a tanárral való személyes, bizalomteli kapcsolatok, valamint a közösségi- és csoportélmények. Ezek a kapcsolatok azok, amelyek a diákok számára az iskolában a személyességet, ezáltal a biztonságot jelentik, s ame-

lyek ha nem csupán epizodikusak, erőteljesen befolyásolják az iskolához, a tanuláshoz való pozitív attitűd kialakulását.

A fenti – a 100 hallgató története alapján készített – elemzést telíti étellel a következő (II. éves tanítóképzős hallgató által írt) történet, amelyben egy önkormányzati iskola alsó tagozatában fiatal férfi tanító kezdeményezésére szereznek a gyerekek iskolán kívüli helyszínen, tanulmányi kirándulás keretében számukra rendkívüli tevékenységek során és eredményeként tapasztalatokat, ismereteket, s a pedagógussal és társaikkal bizalomteli kapcsolatban életre szóló pozitív élményeket.

„Egyik igen kedves emlékem maradt, mikor általános iskola 2. osztályában ősszel elmentünk egy erdei táborba osztálykirándulásra. Akkori tanítóm és egyben osztályfőnököm, Jóska bácsi – akit akkor én nálunk alig idősebbnek hittem, csak magasabb volt, de ugyanolyan játékkedvelő, mint mi – erőteljesen szorgalmazta az efféle foglalkozásokat, hisz mint vizuális műveltségterületes tanító tulajdonképpen ez volt a dolga. Eleve nagyon izgatott voltam, hisz azelőtt még nem jártam erdőben, nem tudtam mi, miért, hol van. A tábor egyik napján elmentünk a szokásos ismeretterjesztő előadásra, ahol aznap épp bagolyköpetet vizsgáltunk. Nagyon érdekes volt, először megkaptuk az optikailag nem túl szép köpetet, majd vizet kellett cseppenteni rá, hogy szétázzanak a csontok, a szőrösomók és egyéb fel nem dolgozott anyagok. Először féltem hozzányúlni, féltem, hogy valami megmozdul benne és bánt. De Jóska bácsi kedvesen megmosolygott, és megmutatta, hogy nincs mitől félnem, még figyelemmel kísérte első bátortalan „boncoló” mozdulataim, aztán annyira belefeledkeztem a szöszmötölgetésbe, észre se vettem, hogy lejárt az időnk és abba kellett hagyni. Neki köszönhetem, hogy kezdeti félelmeim egy vad tudásvágyba csaptak át, nagyon sokáig csak a köpet vizsgálatról kérdezgettem, és a köpetből szedett csontokat (egér) el is ágyaztam egy gyufásdobozba, még a mai napig megvanak.

De, hogy ne így érjen véget történetem, még aznap éjjel Jóska bácsi az osztály két legjobb tanulóját, azaz egy osztálytársam és engem elvitt egy közeli tanyára, és végignéztünk egy tehénfejtést, amit szintén először láttam életemben. Miután megfejték a tehenet, azután

ihattunk a friss, meleg, teljes ízű tejből, amit soha nem tudok elfelejteni. Visszafelé úton végig beszélgettünk, majd mikor a táborba értünk, leültünk a tábortűzhöz, én hozzábújtam, ő meg betakart egy pokróccal, és addig beszélgettünk tovább a többiekkel, míg nem elálmosodott a gyerekcsapat és mindenki elment aludni. Másnap kipattant a szemem reggel, olyan izgatott voltam az előző nap történetek miatt.

Ez volt a legizgalmasabb, amit valaha átéltem.”

A történetet végigolvasva elgondolkodhatunk, nincs benne semmi különös, miközben mégis világos számunkra, hogy rendkívüli. *Nincs benne semmi különös*, hiszen ilyen egy jól előkészített, jól szervezett tanulmányi kirándulás, vagy legalábbis ilyennek kellene lennie. Mi teszi mégis rendkívülivé, megkapóvá? Az, hogy a leírás érzékletessé teszi a pozitív jellegű szándékos és latens hatások együtt járását, s belülről, élmény szintjén mutatja be, mi történik ezekre a hatásokra egy olyan gyerekben, aki ezekre a hatásokra éppen érzékeny, éppen rezonál, befogadja és feldolgozza, átdolgozza mindazt, ami alakító résztvevőként vele a pedagógiai folyamatban történik.

Összehasonlítva a pozitív és negatív élményeket megállapíthatjuk, hogy tartalmukat, jellegüket tekintve *nem egymás tükörképei, inkább komplementer*, egymást kiegészítő jelenségeknek tarthatjuk őket. Pl. a negatív élmények többsége mindegyik vizsgálati csoportban (kivéve a mai általános iskolásokat) egyetlen momentumhoz, az értékeléshez kapcsolódik, a megőrzött, maradó pozitív iskolai emlékek közül sokkal kevesebb. Közöttük viszont dominálnak a tanórai vagy órán kívüli tevékenységek s a kifejezetten közöségi/csoportélmények. Igaz, a bizalomteli kapcsolat a tanárral is jelentős örömforrás, de az arányok nagyon különböznek: amíg a pozitív élményeknek alig egynegyede kapcsolódik a pedagógushoz közvetlenül, addig a sérelmek forrása (csoportonként változóan) 93%-63%-ban valamelyik tanárhoz, tanítóhoz kötődik.

Tapasztalataink szerint a pozitív élmények jellemzően *más struktúrákba* rendeződnek, mint a tartós negatív hatások. Egyelőre négy formációt tudunk elkülöníteni:

- A feltárt pozitív élmények egyik csoportját *bizonytalan, diffúz körvonalú történetek* alkotják, nincs magjuk, inkább közérzet, hangulat felidézésére törekednek, mintsem a tartós pozitív hatást keltő eseményt ragadnák meg.

„A legkedvesebb iskolával kapcsolatos élményeimet az általános iskolában szereztem. Most egy alsós élményről szeretnék írni. Ez nem is egy történet, hanem egy „állapot”.

3–4-ben nagyon szigorú tanár nénink volt, nagyon kemény eszközei voltak a nevelésre. Ezt kompenzálta a napközis tanárnőnk, Klári néni. 60-on túl volt már, nyugdíjasként dolgozott. Olyan volt Ő nekünk, mint egy második anyuka vagy nagymama. Pláne a délelőttök után, amikor szinte teljesen elnyomott minket a délelőttös. Ezt csak utólag láttam, hogy miért szorongott mindenki, és miért volt akkora felszabadulás a napközi. (Biztosan tudatosan párosították össze pont őket.) Klári néni nem csak a közösséggel, de az egyénnel is foglalkozott. Mindannyiunkhoz volt egy-két jó szava, segített, ha elakadtunk a háziban. A „nagy szabadság” ellenére mégsem borult fel a rend. Felvettük a kalapját és abban pózoltunk... Mindenkit színésznek, színésznőnek vagy pedagógusnak szánt. Tündéri kis néni! A mai napig is, ha összefutunk, megállunk beszélgetni. Emlékszik az egész osztályra név szerint.

Klári néni gyakran feljön beszédtemába a családban vagy ha régi osztálytársakkal futunk össze.”

„Zeneművészeti szakközépiskolában végeztem 2005-ben. Osztályfőnököm maga volt egy földre szállt angyal, egy 36 éves férfi képében. Földrajz-történelem szakos volt, de nálunk csak történelmet tanított. Az utolsó év nagyon összekovácsolt minket a Tanár úrral. Még szalagavató előtt megtudtuk, hogy minket végig visz, utána elmegy az iskolából. Nagyon nehéz volt mindenkinek. A szalagavatós táncokat ő tanította be, táncolt is velünk, az erre az alkalomra létrejött osztályzenekarban is velünk zenélt.

A ballagás napja mindenkinek nagyon szomorú volt. Bent ültünk az osztályban, a virágok illatától megrészegülten, az ofő elkezdte a búcsúbeszédét. Mindenki zsebkendőért nyúlt, majd neki el kezdett akadozni a hangja. Minden apró kis bűnünket megbocsátotta, amiket négy év alatt elkövettünk, örömmel fog visszagondolni ránk. Amikor átadtuk a búcsúajándékunkat, a saját tablót, amit 54 kézzel készítettünk, kitört belőle a sírás. Nagyon szerettük/szeretjük Őt, óriási mérföldkő volt mindenkinek az életében. Azóta is szoktunk vele találkozni, együtt karácsonyoztunk idén is. (Önkormányzati iskoláról volt szó.)”

- Válaszadóink egy másik csoportja pozitív élményeit nem köti egyetlen, valamilyen szempontból kiemelkedő eseményhez, hanem inkább *kellemes emlékü, időben elhúzódó folyamatokat*, periódusokat említ. Ők azok, akik nehezen válaszolnak kérdéseinkre nem a feltoluló pozitív élmények sokasága, inkább jellegtelensége miatt.

„Legkedvesebb élményem az elmúlt 12 év alatt általános iskolában ért. Voltak apróbbak azóta, s előtte, de úgy éreztem leginkább eme élmény érdemes e feladatban kiemelésre.

Az ötödik kerületi Hild József Általános Iskolában kezdtem általános iskolai tanulmányaimat 1993 őszén, ám a legkedvesebb élmények számomra az utolsó 3 évben jelentkeztek. A felsős évfolyamokba lépve Deák Katalin tanárnőt kapta az osztály magyar nyelv és irodalom órákra, aki az elejétől fogva tett azért, hogy tárgyát, szakmáját a legtöbb emberrel megkedveltesse. Az órákon a légkör tele volt jókedvvel, de figyelemmel és türelemmel is. Verseket mondtunk fel, nyelvtan dolgozatokat írtunk, érveltünk, fogalmaztunk. Akinek eleinte ezen elvárásokkal gondja volt, az sem lett elmarasztalva. Kati néni mindig megtalálta a módját a felzárkóztatásnak. Egyre több meggyőző alkotás született az órán a fogalmazási feladatokat illetően. Az év pedig tele volt eseményekkel, ahol ezt a tudást meglehetősen fel lehetett használni. Nemzeti ünnep, ballagások, helyesírási- és fogalmazási versenyek. Kati néni elismerései és bizalma által gyakran indulhattam ezen eseményeken. Mindig szólt, amint újabb és újabb lehetőségek merültek fel az évek folyamán. Személy szerint nekem, ami nagyon jól esett abban az időben. A legnagyobb fogalmazási sikert az ő véleménye szerint a Ballagási Búcsúbeszéddel értem el, amelyet még gyakran máig is emleget. Szóltam az alsós tanárainkhoz, igazgatómhoz és társaimhoz. Nagyon sokat segítettek és tettek értem. Kiemelten Kati néni.”

„Az egyik legkedvesebb iskolai élményem alsós koromban történt. Tulajdonképpen nem is egy alkalomról van szó.

Egyházi iskolába jártam, és nekünk minden hónap első szerdáján iskolamisén kellett részt vennünk. Az iskolamisék délután 6-kor kezdődtek, és mivel én nem laktam közel az iskolához, a tanítás végétől a mise kezdetéig mindig bent maradtam.

Ilyenkor a napköziben kellett tanulnunk, játszani. Én mindig István bácsihoz kerültem, aki az egy osztállyal fölöttem járó gyerekekre vigyázott. István bácsinak ősz haja volt, és mosolygós kék szeme. Nem tanított semmilyen tantárgyat. Ő csak vigyázott ránk. Nem emlékszem egy olyan alkalomra sem, amikor ne lett volna kedvem ott maradni nála. (Sokkal többet voltunk kint az udvaron, mint a többi osztály!) A tanulással mindenki hamar készen volt, ezért játszottunk olyan sokat. Rabló pandúroztunk. Ő nem játszott velünk soha, de mégis mindig átélte a játék „varázsát”. Csak nézett minket, és mindig mosolygott.

Amikor nagyobb lettem és már ő sem vigyázott senkire az iskolában (új munkahelye lett), ugyanazt a mosolyt, érdeklődést láttam rajta. Ő volt az iskola nagypapája! És mindenkinek nagyon hiányzik!”

- A harmadik formában szerveződő pozitív élmények *konkrét történések, intenzíven átélt*, megőrzött, könnyen felidézhető eseményekből származnak. Érzelmi töltésüket, jelentőségüket és sokszor az egész életpályára kiható következményeiket tekintve ezek a pozitív élmények hasonlítanak legjobban a korábbi vizsgálatokban feltárt sérelmekre.

„Életem egyik pozitív iskolai élménye harmadik vagy negyedikes koromban történt. Általános iskolába jártam (alsó tagozat), ahol az iskolafenntartó önkormányzat volt.

Ez az élmény természetesen testnevelésen történt velem. A tanító néni úgy 30-35 éves lehetett akkor, ő volt az osztályfőnököm. Testnevelés óra elején szokásszerűen bemelegítés gyanánt kidobóztunk, labdával. Mindig rossz érzés keringett bennem, mikor elkezdtük a játékot. Ekkor is ez történt, de próbáltam kikerülni a labdát, ha hozzám került, akkor a legjobb tudásom szerint próbáltam meg célózni, és dobni. Az esetek 90%-ában a játék elején kiestem, de ekkor más képp történt. Lassan szóródtak ki az emberek, és a végén csak ketten maradtunk az egyik osztálytársammal. Ő fiú, és mindig is jeleskedett ezen az órán, mindig ő nyerte az ilyen játékokat. Most sem történt máshogy, de második lettem, és ez nekem egy olyan életre szóló élmény volt, amely meghatározta életem nagyobbik részét.

Ez egy olyan sikerélmény volt számomra, ahol rájöttem mit is akarok csinálni, és így, hogy egy nagyon „jeles” tanulóval játszhattam a játék végét, ez külön jól esett.

Ennek következményeképpen már nem néztek rám úgy, mint egy kis ügyetlen, kétbalkezes gyerekre, mint azelőtt.”

„Sok év távlatából az ember emlékei megszépülnek és nehéz egyetlen esetet kiválasztani, de általános iskolában, amikor nyolcadik osztályba jártam, volt egy nagyon vicces nap, amire szívesen emlékszem. Április elején az osztály elhatározta, hogy megrétfálja a tanárokat. Így is történt...

Biológia és osztályfőnöki órán átrendeztük az egész tantermet, és amikor belépett a tanárnő, nagyon meglepődött, de viccnek fogta fel, és jót nevetett. A következő órán dolgozatot írtunk fizikából, ahol az egész osztály három kérdést dolgozott ki (persze semmi köze nem volt a fizikához). A tanárnő fiatal volt, és már az óra felénél észrevette, hogy valami nem stimmel. Hatalmas nevetés lett a vége.

Az utolsó tanár, akit megrétfáltunk, angolt tanított. Kitaláltuk, hogy elbújunk az iskolában, és neki meg kell keresnie minket. Kis feladványokat kellett megfejtetnie, hogy megtalálja kedvenc diákjait. Sikerkült neki. Az elején kicsit aggódtunk, hogy milyen visszajelzéseket kapunk a tanároktól, de mivel ötletet és csoportszellemet vittünk az egész napba, minden tanár jót nevetett, és napokig ez volt a téma tanáriban és az egész iskolában.

Csodálatos nap volt, és annak ellenére, hogy mindenki úgy gondolja, az önkormányzati iskolák vaskalaposabbak, ez nálunk nem érződött ezen a napon.”

- A pozitív élményeknek egy következő mintázata egészen eltér az eddiektől: ezek *negatív élményhez, eseményhez tapadó pozitív történések*. Olykor egy hibát követő váratlan, szokatlanul elnéző/megértő tanári reagálás, olykor a társak szolidaritása valamely méltánytalan helyzetben. Ezekben az esetekben a pozitív élmények intenzitása, hosszú távú hatása szorosan összefügg a sérelem jellegével, erősségével. Az elővizsgálat adataiban feltűnően sok ilyen összekapcsolódó „iker-élménnyel” találkoztunk.

„Talán ez a legnehezebb, amiről nyilatkoznom kell, de ha jobban visszaemlékszem, talán csak egy vagy kettő ilyen eset volt. A történet középiskolában történt, ez az iskola önkormányzati iskola volt, de a legjobb a városban. A tanár férfi volt és 50 éves, éppen ekkor nála jártam fizikára. Eleinte gondjaim voltak vele, mivel úgy tartottam, ha nem szeretem a tárgyat, akkor meg minek tanuljam, meg különben is, a tanár is elég elvont volt, bár nem tudom – mégis valami volt benne. Egy-két alkalommal eljátszottam nála a bizalmat, nem csináltam házi feladatot, nem jártam be az óráira, ekkor ő megkeresett és beszélgettünk. Ő mondta nekem, ha nem felelek nála a következő órán, kb. 5 anyagrészből, megbuktat, de nem azért, mert utál, hanem mert ez is szükséges tantárgy az alapműveltséghez. A következő órán erőt vettem magamon, bementem, lefeleltem nála. Tudtam nagyon jól, hogy teljesítményem még a kettést se nagyon súrolta, ám de ezután megkérdezte: mégis hanyast érdemel? Én természetesen semmit nem mondtam...Majd elbeszélgettünk a vágyaimról, a terveimről, mivel foglalkozok szívesen, és a válasza ez volt: „én tudom, hogy maga egy értékes ember és mivel ez az utolsó évük, lassan vége az iskolának, magának el kell innen mennie egy másik intézménybe, és én pedig nem fogom megakadályozni ebben, csak azért mert más beállítottságú”. A végén megkaptam a kettést és egy útravalót. Mai napig úgy tartom, hogy egy tanár nem azért tanár, hogy más gyermekét, akivel a szülők keményen megszenvedtek, csak úgy tönkretégye, és „már pedig ha ezt nem tudod, akkor senki vagy”. Minden embernek megvannak az értékei, és ezt kell még jobban előtérbe helyezni. Mindig emlékezni fogok erre a tanáromra, és nemcsak tanárnak tekintem, hanem egy bölcs embernek, aki ezen a földön él.”

„Ahhoz, hogy a választott – azt hiszem legnagyobb – pozitív iskolai élményem (érthetővé váljon) megmagyarázhatóvá váljon, meg kell említenem az azt megelőző negatív eseményeket is.

Általános iskola nyolcadik osztályában felvettek a Leövey Klára Gimnázium ének-zene tagozatára. Az első év még igen jól ment, ám a második – az okokat nem részletezném – történelemből nem sikerült. Az utóvizsgára sem sikerült felkészülnöm, így újra kellett járnom a második évfolyamot. Két hétig bírtam az új tanévben – a már említett gimnáziumban – a „megalázott” érzést elviselni. Így egy

másik gimnázium után néztünk. Ez volt a Kodály Zoltán Ének-zenei Gimnázium. Itt történt velem meg egy olyan eseménysorozat, amely mindig példaként fog lebegni a szemem előtt, és mindig hálás leszek érte az ottani történelem tanárnőmnek, Vera néninek.

Úgy állt hozzám – és ezt négyszemközt nyíltan meg is mondta –, hogy ő tudja, nagy trauma ért, és félek ettől a tantárgytól, ezért fokozottan figyel majd rám. Bár bevallom, ez utóbbit nem nagyon éreztette velem, talán azért, hogy a többiek ne vegyenek észre semmit. Ezt három éven keresztül úgy tette – szó szerint soha nem segített, hanem a hozzáállásával –, hogy végül sikerült négyesre érettségiznem történelemből.

Az említett esetet elmeséltem több embernek az ismeretségi körömben és természetesen szüleim is tudtak róla. A történetek óta folyamatosan (azaz alkalmasszerűen) elmesélem, ha szóba jön valamiért.”

Visszaautalva kutatási céljainkra talán már az elővizsgálat alapján is meg-alapozottan nyugtázhatjuk, hogy a tanulókat érő hatásrendszerben a pozitív élményeknek nagy szerepük van; a pozitív és negatív élmények nem egymás tükörképei, hanem komplementer jellegűek; ezek a pozitív élmények – a negatív hatásoktól eltérő – sajátos struktúrákba szerveződnek; az élmények elő-idézésében nagy szerepet kap a szándékos és spontán hatások együttese, s fel kell figyelnünk a pozitív következményű „rejtett tantervi” hatásokra is.

Irodalom

- Dambach, Karl E.* (2001): Pszichoterror (mobbing) az iskolában. Akkord Kiadó, Budapest
- Gonlnhofer Erzsébet* (2006): Eltérő tanulási utak, változatos tanulói önképek. In: Tanul a társadalom. Tartalmi összefoglalók. VI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest. 227. p.
- Hunyady Györgyné* (2004): Laikus pedagógiai tapasztalatok és nézetek vizsgálata a tanítójelöltek körében. In: Gyermek – nevelés – pedagógusképzés. Trezor Kiadó, Budapest. 9–31. p.
- Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária – Serfőző Mónika* (2006): „Fekete pedagógia”. Értékelés az iskolában. Argumentum, Budapest.
- M. Nádasi Mária – Hunyady Györgyné* (2005): Fekete pedagógia. Diszfunkcionális hatások az iskolában. In: Kelemen Elemér, Falus Iván (szerk.) (2005): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Műszaki Kiadó, Budapest. 101–119. p.
- Sántha Kálmán* (2006): Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban. Kutatásmódszertani Kis-könyvtár. Gondolat Kiadó, Budapest.

DISKURZUSELEMZÉS A PEDAGÓGIAI KUTATÁSBAN

PODRÁ CZKY JUDIT

Jelen írás keretében egy olyan módszerre szeretném ráirányítani a figyelmet, amely – bár a pedagógiai kutatás arzenáljában nem szerepel – új elméleti-szemléleti kiindulópontjaival és módszertani megoldásaival a pedagógiai kutatás számára is perspektívát jelenthet. Vállalkozásom fő célja, hogy a diskurzuselemzés vázolását követően egy konkrét kutatáson keresztül mutassam be azt a folyamatot, amely eljuttatott a diskurzuselemzés gondolatához és alkalmazási lehetőségéhez. A gondolatmenet részeként kitérek a módszer alkalmazásának nehézségeire, továbbá megkísérelem behatárolni, hogy az – jelen tudásom szerint – hol juthat szerephez a pedagógiai kutatásban.

A diskurzuselemzésről

„A diskurzus a kortárs társadalomtudományi irodalom egyik alapfogalma. Használata már-már elengedhetetlen, ha valaki friss, haladó, vagy éppen divatos akar lenni”. Ennek következményeképpen azonban tartalma meglehetősen szerteágazó és nehezen megfogható” – írja GÉRING ZSUZSANNA abban a tanulmányban,¹ amelyben a diskurzuselmélet területének áttekintésére vállalkozó három angol nyelvű szakirodalom megközelítésmódját mutatja be és veti össze. A diskurzust SZOKOLSZKY egy társadalmilag releváns témával kapcsolatos kijelentések, megjegyzések, szófordulatok, metaforák és egyéb nyelvi formák összességeként fogja fel, amely értelmezi és valamilyen módon láttatja az adott témát.² A szó eredeti jelentése párbeszéd, az angol és francia szakirodalomban gyakran a koherens szöveg szinonímája. A diskurzuselemzés a nyelvészeti kifejezések szótára szerint:

1. nyelvészeti beszéd- vagy párbeszédelemzés,
2. szövegnyelvészet vagy szöveggrammatika.

¹ Géring Zsuzsanna (2005): 3-6-12: avagy összefoglaló művek a diskurzuselmélet területéről. Szociológiai Szemle 2. 130–142.

² Szokolszky Ágnes (2004): Kutatómunka a pszichológiában: metodológia, módszerek, gyakorlat. Osiris Kiadó, Bp. 489.

Mindkét jelentés mutatja, hogy azok a nyelvvel, nyelvészettel kapcsolatosak, gyökereik a nyelvről való gondolkodásban és a nyelvészetben keresendők. Szükséges azonban azt is látni, hogy mindkét fogalom kapcsán többféle és szélesen értelmezett megközelítésekkel találkozhatunk.³

TERELL CARVER szerint a diskurzuselemzés háttere egy filozófiai paradigmaváltás, melynek során a filozófia eltávolodott attól a felfogástól, amely a nyelvet olyan semleges médiumként fogta fel, ami képes egyértelműen tükrözni a tényeket és kifejezni a jelentéseket.⁴ Az új paradigmában a hangsúly magán a nyelven és alkotóelemein van, valamint azon, ahogy a világ felépül a nyelv által hordozott jelentésekből. Ezzel a „nyelvi fordulattal” magyarázható a társadalmi lét nyelvi meghatározottsága iránti társadalomtudományos érdeklődés, amelynek keretében a társadalom szövegszerű létmódjáról beszélnek: PAUL RICOEUR hermeneutikai társadalomtudományokról, CLIFFORD GEERTZ a szövegvalóság elvéről, MICHEL FOUCAULT pedig diskurzusk szövevényeként írja le a társadalmi valóságot.⁵ Ez a nyelv konstruktivista felfogása, amelyhez AUSTIN beszédaktus-elmélete, valamint a posztmodern kritikai filozófia is hozzájárult (ROLAND BARTHES, MICHEL FOUCAULT). Azzal, hogy a nyelv vizsgálata – ami hagyományosan a bölcsészettudományok területéhez (irodalomtudomány, filológia, nyelvészet, retorika) tartozott – a társadalomtudományi kutatásokban is előtérbe került, olyan tudományközi terület keletkezett,⁶ amely mind a bölcsészettudományok, mind a társadalomtudományok számára megtermékenyítő lehet. A diskurzuselemzés tehát interdiszciplináris hatásokra és kutatások nyomán fejlődött ki a filozófiában, szociológiában, az irodalomban és a művészetekben. Mivel különböző tudományterületek, azokon belül különböző tudományágak használják, a tartalma szerteágazó és nehezen áttekinthető. A különböző szemléletű törekvések és a kialakult iskolák részletezésétől itt eltekintek, a figyelmet a továbbiakban arra az elméleti keretre fogom irányítani, amelyhez saját munkám a leginkább kapcsolódik.

³ Ld. pl. Donati, Paolo R. (1992): Political Discourse Analysis In: Diani-Eyerman eds.: Studying Collective Action Sage Modern Politics Series Volume 30. London, 136., továbbá Potter, Jonathan (1997): Discourse Analysis as a Way of Analysing Naturally Occurring Talk In: Silverman, David eds.: Qualitative Research. Theory, Method and Practice. Sage Publications, London, 145. és Tóth Tamás: Miért nem állnak szóba egymással a diskurzusk? URL: http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/totht_miért_nem_allnak_szoba_egymással.htm 2006. 08. 22.

⁴ Carver, Terell (2004): Diskurzuselemzés és „nyelvi fordulat”. Politikatudományi Szemle 4. sz. 143.

⁵ Pálvölgyi Kata (2006): Társadalomtudományok és nyelviség. Világosság 2. sz. 17.

⁶ Uo.

TEAN A. VAN DIJK-hez és az általa alapított folyóirathoz köthető⁷ az az iskola, amit **kritikai diskurzuselemzésnek** neveztek el, amely a társadalmi egyenlőtlenség és igazságtalanság diszkurzív jelenségeit kutatja, és megpróbál megfelelést találni a nyelvi, a politikai és a társadalmi struktúrák között.⁸ Az 1991 óta működő iskola nyelvészeti kiindulópontja jelenti azt a kontextust, amelyben a nyelv társadalmi gyakorlatként és hatalmi eszközként értelmeződik. A kutatónak nem elég leírni a nyelv társadalmi működését; határozott politikai elkötelezettséggel kell viszonyulnia a leírt társadalmi-politikai jelenségekhez.

A politikai diskurzuselemzésben a diskurzus az interperszonális társalgás mellett az intézményeken, csoportokon keresztül létrejövő és megvalósuló társas (társadalmi) dialógust jelenti. Ebben az összefüggésben a diskurzus olyan „beszéd”, amelyben a „beszélők” ellentétes érdekeket képviselő csoportok, intézmények szószólói.⁹

A magyarországi politikatudományban a diszkurzív politikatudományi irányt SZABÓ MÁRTON képviseli, aki úgy gondolkodik a tudományról, szövegről és politikáról, hogy „bekapcsolja az elemzésekbe és az elméleti értelmezésekbe a belőle eddig kirekesztett vagy mellékesnek tekintett értelemképzést és jelentésadást, vagyis jelentőséget tulajdonít a politikai szövegnek”.¹⁰ Ez több mint a politika nyelvéről folytatott vizsgálódás: felfogása szerint a politika egész valósága nyilvános értelemképzési folyamatban áll elő és változik meg. Értelmezése szerint „a politikai diskurzuselemzés nem egyszerűen új kutatási metodológia, hiszen a különféle szövegvizsgálatok és -elemzések már évtizedek óta a társadalomtudomány eszköztárába tartoznak, hanem egy új tudományos szemlélet módszere”, amely a nyelvre a politika alakításának eszközeként tekint, nem pedig olyan ablakként, amelyen keresztül a torzítatlan valóság pillantható meg.¹¹ Egy másik munkájában a politikai szöveg és a valóság közötti alapviszonnyal összefüggésben kiemeli, hogy a szövegelemzés mint empirikus tevékenység óhatatlanul felveti azt a problémát, hogy a megnyilatkozók milyen társadalmi-történeti közegben éltek vagy élnek, mi módon van jelen a szövegben az adott szövegen kívüli világ. Ezért az elemzésben a történeti-társadalmi kontextus kikerülhetetlen. A módszer alapszem-

⁷ A folyóirat címe: Discourse and Society

⁸ Szabó Márton (2004): Szimpozion a politikai diskurzuselemzésről. Politikatudományi Szemle 4. sz. 137.

⁹ Im.: Donati, Paolo R. 138.

¹⁰ Szabó Márton: Politikatudomány és diskurzus URL:

http://www.iti.mta.hu/Gyula/TANULMANYOK/Szabo_M.pdf 2006. június 22.

¹¹ Im. Szabó Márton: Szimpozion a politikai diskurzuselemzésről. 135–136.

létele hermeneutikai. „A társadalomtudományi kutatás egy jelentésekkel telített valóság interpretálása, egy általános szövegvalóság olvasása. (...) Az interpretációs metodológiák szerint nem létezik egyetlen autentikus jelentés, minden vizsgálati tárgy multidimenzionális, és a jelentések is mindig processzuálisan és dialógusban állnak elő.¹² – Saját elemzésemben is ebben a keretben igyekeztem gondolkodni.

A diskurzuselemzés pedagógiai kutatásban való felhasználását illetően nem sok előzményre támaszkodhatunk. Az angol nyelvű és a hazai szakirodalomban búvárkodva azt látjuk, hogy a módszert – jellemzően nyelvészeti kutatások keretében – osztálytermi interakciók kutatására használták. Oktatáspolitikai célú kutatásban való alkalmazásáról magyar nyelven egyetlen előzményt találtam. *MANDEL KINGA* a román felsőoktatás-politika 1990–2003 közötti időszaka változásainak feltárásához alkalmazta a diskurzuselemzés módszerét. Ez a munka egy politológiai kutatás módszertani megfontolásaira támaszkodott, tehát egy korábban sikeresen alkalmazott metodikát ültetett át a téma vizsgálatához.

A diskurzuselemzés alkalmazási lehetőségének bemutatása egy konkrét pedagógiai kutatás példáján

A példaként szolgáló, „Óvodaügy a 19. századi magyar társadalomban” címet viselő kutatás alapvető célkitűzése a kisdédóvással kapcsolatos társadalmi célok feltárása, amely hozzájárulhat ahhoz, hogy eddigi tudásunknál árnyaltabban és világosabban lássuk egyrészt az óvoda helyét, szerepét, társadalmi beágyazottságát, ezzel összefüggésben pedig az óvodával kapcsolatos oktatáspolitikai koncepciót a 19. századi magyar társadalomban. A munka éppen ezért társadalom- és oktatáspolitikai szemléletmódot követ, melyben a megközelítésmód jellemző sajátossága, hogy az óvodára mint a társadalmi kontroll egyik lehetséges intézményére tekint. Azt igyekszik körüljárni, hogy a jelzett történelmi időkeretben miként alakultak, hogyan formálódtak, és milyen módon jutottak kifejezésre az óvodával szembeni társadalmi igények és elvárások, milyen feladatokat fogalmazott meg az oktatáspolitikai intézmény számára és azokat miként igyekezett kontrollálni. Kitüntetett figyelmet érdemel a téma szempontjából egyrészt az a folyamat, amely elve-

¹² Szabó Márton: A diszkurzív politikatudomány alapjai

URL: www.hik.hu/tankonyvtar/site/books/b170/ch09s02.html 2006. augusztus 10.

zetett a törvényi szabályozás gondolatáig, másrészt az a pillanat, amikor ténylegesen sor került a kisedukációs törvény megalkotására.

Az 1891. évi kisedukációs törvénnyel kapcsolatos célok és szándékok feltárásához első lépésben a tartalomelemzés módszere bizonyult legmegfelelőbbnek.¹³ A kategóriák a törvény szövege alapján bontakoztak ki a kutatási célokra koncentrálva. Mivel érdeklődésem középpontjában az állt, hogy a társadalom céljai és kívánalmai miként jelennek meg az óvoda intézményében, figyelmemet elsődlegesen a törvényben megfogalmazott célokra irányítottam. A cél-kategóriák a törvény szövege által deklarált célok, feladatok és/vagy kötelezettségek mentén alakultak ki. A kategóriarendszer segítségével a szöveg az explicit és implicit célok, valamint a manifeszt és látens tartalmak dimenziói mentén vált kódolhatóvá. A kódolást az értelmező-magyarázó műveletek követték, melynek során az egyes dimenziók közül elsősorban a nyílt célokat és a hozzájuk rendelt manifeszt tartalmakat, valamint a rejtett, látens tartalmakat állítottam az érdeklődés középpontjába. E két dimenzió kitüntetett figyelemben való részesítése azért volt indokolt, mert rendkívül lényeges egyfelől, hogy mely célok és tartalmak jelennek meg a törvényben manifeszt módon, másfelől hogy milyen tartalmak bontakoznak ki implicit módon a törvény legmélyén. Alapvető jelentőségű az is, hogy a rejtett, látens tartalmak csak a társadalomtörténeti kontextus figyelembevételével bonthatók ki: a nyílt célokhoz rendelt manifeszt tartalmak önmagukban keveset árulnak el azokról a kisedukációs törvény megszületésének a mélyén meghúzódó valódi indítékokról, amelyekre az implicit tartalmak világítanak rá. A tartalomelemzés módszerével összességében olyan implicit célok váltak felfejthetővé, amelyek a kisedukáción jóval túlmutató összefüggésekre utaltak.¹⁴ Ilyennek tekinthető pl. a nemzeti egység, az egységes társadalom gondolata,¹⁵ amely különböző megnyilvánulási módokon (magyarosítás a magyar nyelvbe mint államnyelvbe történő bevezetés címén, felekezeti megosztottság csökkentése), implicit célok formájában vannak jelen a törvényben. Amikor a kutatás első fázisában eddig jutottam, az a kérdés merült fel, hogy mivel igazolható az adatok értelmezésének, végső soron a kutatás eredményének az érvényessége.

¹³ Podráczky Judit (2000): A társadalmi célok kifejeződése az 1891. évi kisedukációs törvényben. *Pedagógusképzés* 1–2. 241–258.

¹⁴ *Im:* 254–257.

¹⁵ A törekvés nem tekinthető a korszak új elemének, az erre vonatkozó programot Széchenyi már az 1830-as években meghirdette.

A diskurzuselemzés gondolatához voltaképpen a tartalomelemzéssel kapcsolatos érvényességi problémákon medítálva jutottam el. Mivel a kvalitatív kutatások egyik legnagyobb támadási felülete abból adódik, hogy az érvényességi és megbízhatósági kérdéseket nem a súlyuknak megfelelően kezelik,¹⁶ arra törekedtem, hogy a tartalomelemzés eredményét más módon nyert adatokkal erősítsem meg. Ez a megfontolás vezetett el a törvény parlamenti vitájának diskurzuselemzéséhez, amelyet a kutatási folyamat egésze szempontjából egyúttal egy lehetséges triangulációs eljárásnak¹⁷ is tekintek. A diskurzuselemzést elsődlegesen tehát az indokolja, hogy a tartalomelemzés eredményei szembesíthetők legyenek a kisdedóvási törvény képviselőházi vitájában elhangzott argumentumokkal, koncentráltan a tartalomelemzéssel „felfejtett” implicit célokkal összefüggésben megjelenő témákkal és beszédmódokkal.

A képviselőházi vita az oktatáspolitikai döntések formálódásának terepe, ezért az elemzés kategóriarendszerének felállításában elsődlegesen a szociológiai/politikatudományi megközelítések által kínált diskurzuselemzések elemzési eljárásai vehetők számításba az alábbi megfontolásokat figyelembe véve:

Nyilvános diskurzus elemzésében CSIGÓ PÉTER szerint alapvetően kétféle módon járhatunk el:¹⁸

— Az egyik eljárás esetében a hagyományos tudásszociológiára építünk, ez esetben előre feltételezzük egy szociológiai kategória (ideológiák, érdekek, értékek, intézményes pozíciók stb.) létezését, és annak jelei után kutatunk a szövegben, amelyet így egy mögöttes valóság dokumentumaként kezelünk. Ennek az eljárásnak a célja az elemzett szöveg kauzális magyarázata.

— A másik eljárás nem jelöli ki azt a szociológiai kategóriát, amely a diskurzust elsődlegesen meghatározza, hanem a diskurzus struktúrájának leírásával a diszkurzív mező struktúrájának feltárását célozza.

Az előzőekben vázolt kutatási kérdések megválaszolásához az első eljárás tűnik megfelelőbbnek, mert a tartalomelemzés alapján megfogalmazott következtetések további oksági magyarázatát keresem. Arra vagyok kíváncsi, hogy az elemzés eredményei megerősítik-e a következtetéseket, megjelennek-e (és milyen súllyal) a parlamenti vitában, milyen érvek tárnak fel,

¹⁶ Szabolcs Éva (2001): Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. Műszaki Könyvkiadó, Budapest 65–66.

¹⁷ Goetz-LeComte, 1984, Golnhofer, 2001, idézi Szabolcs im.

¹⁸ Im. Csígyó Péter URL: <http://www.mtapti.hu/mszt/19983/csigo.htm> 2006. június 20.

azok hogyan erősítik/gyengítik egymást, a szereplőket milyen érdekek vezérik. Nem célom a diskurzus struktúrájának feltárása, ugyanakkor az elemzés saját szempontrendszerének kialakításához célszerűnek látszik az elemzésben a politikatudomány által kínált strukturális elemzés szempontjainak számbavétele is. Ezt a kvalitatív megközelítések flexibilitása megengedi, továbbá megítélésem szerint – mivel minden diskurzus egyedi mintázatként fogható fel – a hangsúly azon van, hogy miként lehet az egyedi mintázatok tanulmányozásához a lehető legárnyaltabb, az azokhoz leginkább illeszkedő szempontrendszert kialakítani.

A módszer alkalmazásának nehézségei

A „terület feltérképezése” folyamán megállapíthattam, hogy nem könnyű eligazodni a diskurzuselemzés útvesztőjében. Ennek okai közül számomra az alábbiak váltak nyilvánvalóvá:

- számos dolgot neveznek diskurzuselemzésnek;
- különböző tudományterületek használják mint módszert, különböző elméletek befolyásolják és mindezek egymásra hatással vannak;
- maga a terület rendkívül fiatalnak tekinthető;
- diskurzuselemzést alkalmazó kutatási beszámolót, tanulmányt nem nehéz találni, de ezek az írások részletes módszertani leírást csak elvéve tartalmaznak (ezek nem azért lennének lényegesek, hogy egy az egyben átemeljünk megoldási módokat, inkább támpontokat, fogódzókat, újabb szempontokat jelentenének az építkezésben);
- a módszer neveléstudományi kutatásban való alkalmazására utaló forrást keresve magyar nyelven mindössze egy, már említett forrást találtam,¹⁹ amely a konkrét alkalmazást szintén nem részletezi;
- mindenképpen megoldandó problémaként jelentkezik a módszer pedagógiai kutatásokba való átültetése, a pedagógia és más tudományágak szempontjainak egyeztetése.

A felsorolt nehézségek ellenére úgy vélem, érdemes egyes kutatási témákat a diskurzuselemzés próbájának alávetni (vállalva ezzel természetesen az olyan tévutak, mellékvágányok bejárását is, amelyeket az úttörő próbálkozások gyakorta megtesznek).

¹⁹ Mandel Kinga (2004): A parlamenti naplók elemzése mint a felsőoktatás-kutatás egy lehetséges módszere. *Kisebbségkutatás* 3. sz. 467–475.

Hol juthat szerephez a pedagógiai kutatásban?

POTTER arra hívja fel a figyelmet, hogy vannak olyan kutatási kérdések, amelyek egyszerűen nem relevánsnak a diskurzuselemzés szempontjából, léteznek azonban olyan problémák, amelyek koherensek vele.²⁰ Ezt – értelemszerűen – a pedagógiai kutatásban való alkalmazást tekintve is szem előtt kell tartani. Jelen tudásom szerint a diskurzuselemzés hatékony módszer lehet:

- Oktatáspolitikai megközelítésű történeti- és jelenkutatásban (szándékok, érdekek, ideológiák feltárásában, „leleplezésében”).
- Az iskola belső világának megismerésében, különösen a „hatalmi viszonyok” (pl. tanár-diák, vezető-beosztottak, tanár-szülő) feltérképezésében, a különböző pozíciókból eredő egyenlőtlenségek (és azok kommunikációs folyamatban való megnyilvánulásának) bemutatásában.

Egyáltalán nem gondolom, hogy a lehetőségek ennyiben kimerülnének, ellenkezőleg: biztos vagyok benne, hogy a megkezdett sor bővíthető, hogy léteznek további olyan problémák, amelyek kapcsán pedagógia és a diskurzuselemzés szempontjai találkozhatnak.

²⁰Potter, Jonathan (1997): Discourse Analysis as a Way of Analysing Naturally Occuring Talk In: Silverman, David ed.: Qualitative Research. Theory, Method and Practice. Sage Publications, London 148.

PEDAGÓGUSOK MENTÁLHIGIÉNÉJE

KOLOSAI NEDDA, BOGNÁR TAMÁS

*„Úgy volt, hogyha szeretem az életemet,
akkor muszáj belőle kiszöknöm egy kicsit.”
(Móra Ferenc: Georgikon)*

Bevezető

Nyolcadik éve dolgozom a posztgraduális fejlesztő pedagógusképzésben olyan pedagógusokkal, akik évek, évtizedek óta munkálkodnak hivatásukban, mint óvodapedagógusok vagy alsó tagozatos tanítók. Tapasztalatom szerint munkájuk során mindig csak adnak és adnak: odafigyelést, empátiát, szeretetet, törődést tanítványaiknak, saját családjuknak, tanítványaik szüleinek stb.

Ám a folyamatos odafordulásban egyvalamiről elfeledkeznek az évek során: önmaguk örömeit, igényeit már nem tartják fontosnak, saját testi-lelki egészségükre már nem figyelnek. Így végső soron kimerülnek erőforrásaik, érzelmi kapacitásuk és már nem tudnak örömmel adni önmagukból.

Azt szoktam mondani, hogy osztályuk, óvodai csoportjuk valamint saját gyermekük is olyan érzelmi állapotban van, annyira kiegyensúlyozott, amilyenek ők érzik magukat tanítóként, óvodapedagógusként, anyaként. Hiszen saját jóllétünkkel szerves kapcsolatban áll tanítványaink, gyermekeink jólléte, testi és mentális egészsége.

Szavaim mindig nagyobb hatást érnek el, mint azt előre várnám, ám csupán bevezetik és árnyalják a feladatokat és játékokat, melyekkel ilyenkor elkezdjük a munkát önmagunkon.

(Kolosai Nedda)

A lelki egészségvédelemről általában

Pedagógusaink mentális egészsége sajátos közügy. Hiszen személyiségük a munkaeszközük is egyben, az önmagukra való odafigyelés, az önmagukkal való törődés igényének felkeltése tehát gyermekeink érdekében is fontos feladat.

Bevezetéképpen tekintsünk át néhány általános adatot a mentális egészségről.

Amerikai nagy mintán történt kutatások eredményeként elmondhatjuk, hogy mentálisan teljesen egészségesnek az emberek mindössze 5%-a tekinthető (Hargi, 1996. id: Buda, 2003.). Lelki fejlődésünk, lelki működésünk, emberi kapcsolataink és életfeladataink szabályozása olyan bonyolult és nehéz feladat, hogy a teljesen zökkenőmentes működés ritkaság.

A tökéletes egyensúly önmagunkkal, környezetünkkel szerencsés körülmények következménye és/vagy nehézségekkel, akadályokkal telezsúfolt fejlődési folyamat időleges eredménye. Ha őszintén elgondolkodunk ezen a kérdésen, be kell látnunk, az utóbbi alternatívára van nagyobb esélyünk, tehát nem spórolhatjuk meg az önmagunkon végzett munkát lelki egyensúlyunk megteremtéséhez.

Felmérések szerint (Buda, Veér, 1989.) a magyar lakosság 20-25%-a szenved olyan lelki, mentális betegségekben, amelyek valóban szakszerű kezelésre szorulnának. (depresszió 8-10%, szervi eredetű mentális betegségek 2-3%, alkoholizmus 5%, neurotikus tünetek 10-12%). Ám csupán 4-5%-uk keres szakszerű segítséget.

Fontos a pszichológiai kulturáltság, az igényesség önmagunk, környezetünk lelki állapotával, viselkedésével szemben, hiszen mi pedagógusok ebben is példát mutatunk tanítványainknak akaratlanul is.

A lelki egészség megőrzésére, fejlesztésére, a pszichikus ártalmak megelőzésére ma világszerte nagy, egyre növekvő erőfeszítés irányul (Comer, 2003.) (WHO, 2001.), ebben alapvető jelentőségű a prevenció, a pszichoprophilaxis. Ezt a törekvést fejezzük ki nálunk Magyarországon a *mentálhigiéne* fogalmával.

(A szakirodalomban a lelki egészség promóció a használatos kifejezés: mental health promotion, seelische Gesundheitsförderung, santé mentale stb.)

A mentálhigiéne összetett, nehezen meghatározható fogalom, mely egy-szerre vonatkozik megközelítésmódokra, módszerekre, szemléletre és konkrét tevékenységi területekre.

Buda Béla és Veér András (1989.) próbálták definiálni a mentálhigiéne fogalmát, én az ő munkájukat alapul véve, a *lelki egészségvédelem* értelmében használom ezt a kifejezést, olyan gyűjtőfogalomként, mely magában foglal mindent, ami a lelki egészséget javítja, javíthatja.

A gyakorlati egészség-promócióban is felmerül a hatékonyság problémája, vagyis az, vajon hogyan lehet a lehető legnagyobb viselkedésváltozást kiváltani az egészség irányába, minél több embert elérni, minél rövidebb idő alatt befolyásolni őket, és a lehető legolcsóbban érni el eredményeket.

Ennek megoldását szolgálja az a koncepció, mely szerint nem egyéneket kell befolyásolni, hanem csoportokra hatni, olyan módszereket találni, használni, amelyek a csoportokban tovagyűrűznek

Ilyen módszertani, stratégiai szempont az ún. „setting” megközelítés, mely azt az életközösséget jelenti, amely a testi és/vagy lelki egészség szempontjából azonos vagy hasonló helyzetű embereket körülveszi (Doku, 1997.) (Buda, 2003.). Ugyanis, ezeken az életközösségeken keresztül (úgy mint: család, iskola, munkahelyi-, lakóhelyi közösség stb.) az emberek hatékonyan elérhetőek, befolyásolhatóak.

Ezekben a közösségekben azután a megerősödött, egészségesebbé vált egyén továbbadja mindazokat a hatásokat, melyek őt érték. Ez tehát a lényege a hatékony mentálhigiénének, a lelki egészség-promóciónak, ez az ún. „multiplikatív effektusok” kiváltása.

Már beszéltünk a gyakorlati mentálhigiéne fontos módszertani kiindulópontjáról, az ún. „setting” megközelítésről, melynek alapvető célpontja a család. A szülők *mindenfajta mentálhigiénés védelme*, fejlesztése előnyösen hat a gyermekekre.

Jelenlegi munkánk talpköve az iskolai mentálhigiénés munka magában kell, hogy foglalja a szülők tudatos bekapcsolását az iskolai életbe (Kézdi, 1998.), valamint a pedagógusok lelki egészségének megőrzését és javítását.

Meglepő, szomorú tapasztalatunk, hogy a pedagógusok és a csoportjukba, osztályukba járó gyermekek szülei között milyen feszültségekkel, nehézségekkel terhelt a viszony. Pedig a céljaik közösek, csak együtt érhetik el őket, ahogyan egy óvodapedagógus fogalmazott: egymás nélkül félszárnyú angyalok csupán.

A szakirodalmi adatokat megerősítik saját tapasztalataink, az önismerteti/esetmegbeszélő csoportokban olyan módszereket, technikákat, játékokat és elsősorban olyan szemléletet ismerhetnek meg a pedagógusok, melyek segítségével zökkenőmentesebbé, harmonikusabbá tehető a szülőkkel való kommunikációjuk.

A szülőkkel való jobb együttműködés pedig mindenképpen emeli a pedagógiai munka színvonalát, erősíti eredményeit.

A pedagógusok lelki egészségének, mentálhigiénájának megőrzésére a következő módszereket említi a szakirodalom: a pedagógusi kiégés megelő-

zése (Barth, 1992.), problémaorientált szaktanácsadás (Bagdy, 2005.), iskolai szervezetfejlesztés, esetmegbeszélő, feszültség-levezető, önismereti csoportok szervezése (Buda, 2003.).

Ugyanakkor a pedagógusok között, valamint a pedagógusok és a nevelés különböző területein dolgozók között adódó problémák együttes megtalálásának, megoldásának módjai is hatékonyan fejleszthetők, taníthatók a fent leírt módokon. Ezzel a szakmai együttműködés hatékonyabbá, zökkenőmentesebbé tehető. (Salavecz, 2006.) (Bagdy, 2005.)

A pedagógusainkra nehezedő növekvő követelmények és terhek sokszor heroikus erőfeszítést követelnek. E mellett szakmai igényesség esetén folyamatossá válhat a meg nem felelés érzése. (Ne feledjük, pedagógusaink nagytöbbségének családayaként otthon is komoly feladatokat kell ellátnia.) Mindezen tényezők következtében kimerültség majd stressz alakul(hat) ki, mely együtt jár szorongásos, depressziós tünetekkel, alvászavarokkal, végül megjelennek a kiegésző tünetei.

Az önismereti csoport adta kötetlen és őszinte légkörben meghökkentően sokan számolnak be arról, hogy szedatívumokat, nyugtatókat szednek, enyhébb esetben folyamatosan nyugtató teákat isznak stb., ezzel állítva vissza felborult testi- és lelki egyensúlyukat.

A társadalmunkban élő kép a tökéletes pedagógusról irreális kívánalmakat, nyomasztó elvárásokat állít elénk, pedagógusok elé. Az ideális szerepkép szerint mosolygósnak, támogatónak, empatikusnak, meleg érzelmeket mutatónak kellene lennünk folyamatosan.

Pedig nem a tökéletesség látszatának fenntartása, hanem a hitelesség fontos. Nem tökéletes pedagógusok, hanem elsősorban emberek vagyunk, keresők – akik hibázhatnak, szomorkodhatnak – és gyermekeinket is a keresők útjára szeretnénk terelni.

Nagyon fontos megjegyezni, hogy a stressz, a kihívás a fejlődés alapja is lehet, persze csak akkor, ha képesek vagyunk megbirkózni az utunkba kerülő nehézségekkel (Comer, 2003.), rendelkezünk olyan belső energiatartalékokkal, melyeket a nehezebb életszakaszokban mozgósíthatunk és megküzdésmódjaink adekvátak.

A pedagógiai munka során keletkezett kimerülés és stressz tehát személyiségépítő, személyiségfejlesztő hatású is lehet, csak akkor válik mentálisan károsítóvá, amikor nem vagyunk képesek az adaptív megküzdésre.

Lazarus (1984.) klasszikus felosztása nyomán kétféle adekvát megküzdésmódot különböztetünk meg, ezek valószínűleg minden szakember által ismertek, ezért csak röviden vizsgáljuk meg őket.

Az úgynevezett problémafókuszú megküzdésre a cselekvés, tervkészítés jellemző. Ilyenkor képesek vagyunk önműködően gyakorolni, a konkurens tevékenységeket elnyomni, és csupán a stresszt okozó problémára fókuszálni, esetleg segítséget kérni.

Az emóciófókuszú megküzdésnél mindent megteszünk, hogy a stressz által kiváltott érzelmeinket szabályozzuk. Kísérletet teszünk a helyzet pozitív újrafogalmazására, átértelmezésére, érzelmi okokból társas támogatást keresünk, vagy egyszerűen elfogadjuk a helyzetet.

A legtöbb stresszhelyzetben mindkét megküzdési stílust alkalmazzuk, más megküzdési módok eredményesek a családi környezetben és mások a munkahelyi környezetben (Lazarus, Folkman 1984.), nincs olyan megküzdési stratégia, mely minden helyzetben hatékony.

Még nincsenek egyértelmű adataink arról, hogy munkahelyi környezetben mely megküzdésmód a leghatékonyabb (Salavecz, 2006.), a megküzdés mely formája segíti inkább a mentális egészség megőrzését.

Valószínűleg a fent tárgyalt két megküzdésmód helyzetnek megfelelő, a problémához illeszkedő olyan kombinációja hatékony, mely paralel módon veszi figyelembe az elérhető erőforrásokat, a célt, valamint a probléma természetét.

Nem adaptív megküzdésmód a probléma tagadása, a passzivitás mind a cselekvésben, mind mentálisan, az érzelmileg túlzottan átfűtött cselekvés, valamint az alkohol- és drogfogyasztás.

Nem áll rendelkezésünkre olyan hiteles vizsgálat, mely megmutatná pedagógusaink körében, milyen százalékos megoszlást mutat a nem adaptív megküzdési technikák használata, ám mindennapi tapasztalataink, gyermekkori emlékeink mindannyiunknak vannak erről.

Kutatásunk célja, hogy egy standardizált empátia-mérő skála segítségével összehasonlítsuk pedagóguscsoportok empátiás kapacitását.

Ezért röviden szólnunk kell még a kiégés főbb tüneteiről, ugyanis a segítőhivatásúak, a pedagógusok kiégésének alapvető mutatója az empátia hiánya illetve csökkenése, (pl.: a személyek „tárgyként” kezelése (Kulcsár, 1998.)) mely kutatásunk szempontjából lényeges változó.

Maslach és Jackson (1981.) a következőképpen határozza meg a kiégés tünetegyüttesét:

1. Olyan krónikus, hosszú ideje tartó emocionális kimerülés, mely magában foglalja a fáradtság, mentális kimerültség, érzelmi kiüresedés, elhasz-

náltság érzését, és egyfajta belső energiahiánnyal, belső hanyatlással jár együtt.

2. Az önértékelést rontja, magával hozza a személyes alkalmatlanság, az inkompetencia, a csökkent teljesítőképesség érzését.

3. (Munkánk szempontjából kiemelten fontos tünete.) Egyfajta érzelmi eltávolodást, deperszonalizációt okoz, mely pedagógusoknál a túlzottan negatív reagálásmódokban és az érzéketlenség megjelenésében manifesztálódik. Az egyének dehumanizációja magában foglalja a tanulókhöz való viszonyulás közömbös, cinikus, távolságtartó és rideg, felületes módját is.

Az empátia, a másokkal való törődés, a másik nézőpontjába való belehelyezkedés képessége tehát pedagógusaink fontos személyiségjegye, melynek megléte pozitív hatással van saját és diákjaik mentálhigiénéjére egyaránt.

Kohut (1984.) szerint (id.: Lazarus, 1984.) az empátia pusztá jelenléte tág értelemben vett kedvező hatással bír mind a segítő kapcsolatokban, mind az életben.

Angyal (1965.) szerint „nem léteünk”, ha nem tükröződünk valaki másban, nem léteünk, amíg meg nem fejtenek. „Hiába fürösztd önmagadban, csak másban moshatod meg arcodat” juthat eszünkbe erről József Attila gondolata.

Bizonyos kutatók szerint ugyanakkor a folyamatos empátia érzelmileg túlságosan megterhelő, ezért káros lehet (Hogan, 1969.) (Kulcsár, 1998.). Ennek elkerülése érdekében fontos, hogy ne tanítványai problémáival, rossz lelki állapotával empatizáljon a pedagógus, hanem a helyzet feletti érzelmi és viselkedési kontroll megtalálására, megőrzésére fordítsa figyelmét.

A nehézségekkel, a szenvedéssel való empatizálás az *empátiás distressz*, míg a megküzdéssel való empatizálás ezzel ellentétben az *empátiás törődés* fogalmi konstrukciójával írható le. (Davis, 1994.)

Röviden tekintsük át Davis (1980., 1994.) gondolatmenetét az empátia összetevőiről, mutatóiról. Munkájában felhasználja Staub (1987.), Hoffman (1984., 1987.) valamint Eisenberger és mtsai (1991.) munkáját és kutatási eredményeit, melyekből egységes elméleti keretet épít (ehhez kapcsolódóan pedig kidolgoz egy empátia – mérési eljárást), ezzel haladva meg elődeit.

Davis szerint az empátiás válasz elsősorban a megfigyelő empátiás kapacitásától függ, ezt a kapacitást pedig három képesség határozza meg.

Az egyik ilyen képesség az ún. perspektíva-felvétel, a másik nézőpontjába való belehelyezkedés kognitív, intellektuális képességének a mértéke. Második összetevő, a másik élményének érzelmi megélésére vonatkozó ka-

pacitás. A harmadik összetevőt pedig a szocializációs előtörténet határozza meg, melynek során kialakulnak az empátiával kapcsolatos funkciók.

Eddig áttekintettük az empátia ún. személy-változóit, most bemutatjuk a szituáció-változókat.

Az egyik a szituáció ereje, a másik pedig a célszemélyhez fűződő kapcsolat minősége és ereje.

Davis modelljét e helyütt nem elemezzük, csupán kiemeljük, hogy munkájának jelentőségét annak átfogó jellegében látjuk: modelljében helyet kap a mai empátiakutatásban alkalmazott minden terminus.

Az empátia-kutatások szinte teljességre törő áttekintése után Kulcsár (1998.) lebilincselően érdekes és gondolatébresztő következtetést von le: szerinte az empátia szoros kapcsolatban áll a kreativitással. Erre Kohut (1984.) is utal, szerinte az empátiás kogníció olyan személyiségkonstelláció része, mely magában foglalja a kreativitást, az élet végének elfogadását, a bölcsességet és a humort.

A kreatív személy ugyanis mintegy beleolvad munkájába, környezetétől pszichológiailag kevésbé válik külön, az én-te határ kevésbé éles, és ez utóbbi az empátiának is fontos összetevője.

Fontos még kiemelnünk, hogy az empátia lehet téves. Nehéz elkülöníteni a projekciót a valóságos empátiától. Projekcióról akkor beszélünk, amikor valaki azt az élményt tulajdonítja a másiknak, amit ő maga élne meg az adott helyzetben.

Tehát a másik perspektívájába, helyzetébe, érzéseibe való beleolvadás képességével paralel fontos tulajdonság az a képesség, hogy tudjunk kilépni az adott empátiás közelségből, a feloldódott énhatárokat képesek legyünk újra meghúzni.

A lelki egészség, a mentálhigiéne kritériumai

Az alábbi felsorolásban a számunkra legteljesebbnek tartott, Doku (1997.) által összeállított kritériumrendszert mutatjuk be, kiegészítve néhány más szerző kritériumával.

1. Önismeret, önértékelés (Jahoda, id.: Buda, 1989), önfejlesztés (Tudor, 1996.).
2. Az önkifejezés szabadsága
3. Alkalmazkodás a csoporthoz, kontra autonómia (Tudor, 1996.)
4. Képesség a szeretet adására, elfogadására.
5. Gazdag fantáziavilág (kreativitás).
6. Hatékony kapcsolat a valósággal.
7. Spontaneitás megfelelő mértéke, érzelmi válaszok skálája.
8. A biztonság és a státusz „adekvát” érzése a társadalomban.
9. A tapasztalatokból való tanulás képessége.
10. Képesség a változásra (Tudor, 1996.), motiváció (Becker, id.: Buda, 2003.)
11. Pozitív tisztelet, elfogadás mások iránt. Nemes alázat.

Mit adhat az önismereti/ esetmegbeszélő csoport?

Mindazt adja és adhatja, amit archaikus társadalmak közösségeiben vagy mai valódi, megtartó közösségekben átélhet az egyén.

- o Mindenekelőtt a másik emberhez való közelség, az intimitás érzését.
- o Az önmagunkra figyelés újszerű élményét, melyben ott van már a többiek nézőpontja is: hogyan látnak engem mások?
- o Hitelességet, a kongruencia fokozódását a viselkedésben.
- o A másság elfogadásának képességét.
- o Kreativitást a konfliktusmegoldásban.
- o Aktívabb kommunikációt.
- o A saját viselkedés élményét az interakciós kommunikációban. Valóságos közösségi élményt. (Buda, 2003.) (Bácskai, 1991.)

A kutatás célja

Ebben a tanulmányban kísérletet teszünk arra, hogy az önismereti, esetmegbeszélő csoportok pozitív hatásait egy objektív empátia-mérő skála segítségével feltárjuk és bemutassuk, aláhúзва ezzel fontosságukat.

Bár a kérdőívek feldolgozásakor egyik szemünk sírt, a másik nevetett. A sok érdekes, általában a várakozásnak megfelelő, néha izgalmasan meglepő eredmény mellett és ellenére mindaz, ami az ilyen csoportban történik a pillanatokban és a folyamatban egyaránt, egy ilyen tanulmány keretében visszadatlan.

Az önismereti/esetmegbeszélő csoportok tartalmát és élményét a lebilincselően izgalmas életrajzi regényekéhez hasonlíthatnánk, mely azzal analóg módon, csupán átélve érthető meg és dolgozható fel.

A kutatás mintája

Kutatásunkban a „vizsgálati csoportot” az ELTE TÓFK pedagógus szakvizsgával kiegészített tanító illetve óvodapedagógus fejlesztési (differenciáló) szakirányú továbbképzési szakon IV., V. féléves, jelenleg hivatásukban aktívan dolgozó pedagógusok alkották. Fontos jellemzőjük, hogy posztgraduális képzésük részét képezte egy 64–80 órás önismereti/esetmegbeszélő foglalkozás.

A minta elemszáma $n=84$ fő, életkori átlaguk 39 év, átlagosan 17.5 éve dolgoznak pedagógusként.

A „pedagógus kontrollcsoportot” olyan tanítóként, óvodapedagógusként aktívan dolgozó pedagógusok alkották, akik jelenleg nem vesznek részt továbbképzésen, és nem tagjai sem önismereti, sem esetmegbeszélő csoportnak.

Életkori átlaguk 42 év, a minta elemszáma $n=52$ fő, átlagosan 19 éve dolgoznak pedagógusként.

Az eddig bemutatott két csoport valamennyi tagja nő.

Szándékunkban volt még egy olyan „nem pedagógus” kontrollcsoport vizsgálata, akik jelenleg aktívan dolgozó értelmiségi foglalkozásúak, ám elsősorban nem emberekkel foglalkoznak munkájuk során. Ez a minta nehezen gyarapszik, így ebben a tanulmányban adataik még értékelhetetlenek.

Kontrollcsoportként felhasználtunk még egy általunk könnyen elérhető csoportot, az ELTE TÓFK NTK I. évfolyamos hallgatóit. A minta elemszáma $n=81$ fő, életkori átlaguk 19,5 év. 76 nő és 5 férfi főiskolai hallgató töltötte ki skáláinkat, és válaszolt kérdőíveink kérdéseire.

A kutatás módszerei

Az empátiakutatás mintegy kétszáz éves története során két tradíció mentén haladt. Néhány szerző az empátia kognitív, mások az affektív vonatkozását hangsúlyozták, és vagy kizárólag az egyik vagy kizárólag a másik oldalát vizsgálták tüzetesebben.

Az elmúlt három évtizedben többen tettek kísérletet a két irányzat integrálására, felismerve minden empátiás válasz kettős: kognitív és affektív természetét. Alapvető jelentőségűek ebben az integrációban pl.: Deutsch és Madle (1975. id.: Davis 1994.), valamint Hoffman (1984.) munkái.

Az empátia mérése párhuzamosan haladt az elméleti kutatásokkal: Hogan (1969.) csupán az empátia kognitív, míg Mehrabian és Epstein (1972.) az empátia emocionális aspektusát vizsgáló skálát dolgoztak ki.

Az empátia multidimenzionális jellegét figyelembe véve Davis (1980.) négyfaktoros empátia-kérdőívet szerkesztett, mely azóta is általánosan használt és kedvelt empátia-mérő eszköz.

Kutatásunkban mérőeszközként Davis skáláját használtuk (Kulcsár, 1998.) (Davis, 1994.). Ennek neve Interpersonal Reactivity Index (IRI), pontosabban alskáláinak elnevezései mutatják meg mérési irányait.

Összesen 28 itemből (minden item 5 fokú) és 4 alskálából áll, melyek a következők:

1. Empátiás törődés skála (Empathic Concern, EC),
2. Személyes distressz skála (Personal Distress, PD),
3. Fantáziaskála (FS),
4. Perspektíva felvétel skála (Perceptive Taking, PT).

Az *empátiás törődés alskála* a más emberek érzéseinek megértését, sorsa iránti fogékonyságot méri. (Pl.: Elszomorít mások problémája.)

A *személyes distressz alskála* azt vizsgálja, hogy az egyén hogyan reagál arra, amikor mások vész helyzetbe kerülnek, milyen megküzdésmódot használ. Davis (1994.) szerint ez is reaktív affektív válasz, de az énré irányul, nem a másokra.

A fantáziaskála az elképzelt (novellákban, színházi előadásokon, filmek nézésekor képzeletben átélt) empátiás bevonódást, ezzel pedig az egyén elaborációs és szublimációs erőit méri.

A perspektíva felvétel alskála pedig az empátiás odafordulásnak, a másik nézőpontjába, helyzetébe való belehelyezkedésnek a képességét vizsgálja. A kognitív empátia mérésére szolgál.

A vizsgálat eredményei

1. Empátiás törődés alskála

Első feltételezésünk, kiinduló hipotézisünk az volt, hogy vizsgálati csoportunk nagyobb empátiás odafordulásra, hatékonyabb affektív válaszadásra képes, mint a pedagógus kontrollcsoport illetve a főiskolai hallgatók kontrollcsoportja, és ez az eredmény szignifikáns, tehát statisztikailag jelentős mindkét kontrollcsoporthoz képest.

Ez a várakozás beigazolódott, a vizsgálati csoport tagjai – akik olyan, jelenleg posztgraduális képzésben résztvevő pedagógusok, akik képzésük során optimális esetben 80 óra önismereti/esetmegbeszélő csoportban vettek részt –, mind a pedagógus kontrollcsoport tagjainál, mind a főiskolai hallgatók csoportjánál statisztikai átlagaikat tekintve jelentősen nagyobb pontszámokat értek el az empátiás törődés alskálán.

Ez az eredmény mindkét kontrollcsoporttal összehasonlítva jelentős különbséget mutat, ám csupán a főiskolai hallgatók csoportjával összehasonlítva szignifikáns. (p kisebb 0.05 szinten)

A tendencia irányát és nagyságát tekintve valószínűsíthető, hogy a minták elemszámainak növekedésével az eltérés a pedagógus kontrollcsoporttal összevetve is szignifikáns lesz.

2. Személyes distressz alskála

Azt vártuk, hogy a fejlesztős vizsgálati csoport tagjai jelentősen alacsonyabb átlagpontszámokat érnek el ezen az alskálán mind a pedagógus kontrollcsoport, mind a főiskolai hallgatók kontrollcsoportjánál.

Várakozásainknak megfelelően alakultak az eredmények, bár mint mindig, most is árnyaltabbak lettek kiinduló hipotézisünknel.

A személyes distressz alskálán vizsgálati mintánkat hasonlítva a két kontrollcsoporthoz: a pedagógus kontrollcsoporttal szignifikáns, a főiskolai

kontrollcsoporttal erősen szignifikáns eltérést találtunk. (p kisebb 0.05 szinten)

Az empátiás distressz nagyfokú érzékenységet jelent, amely azonban a segítő viselkedéssel negatívan korrelál. (Kulcsár, 1998.) Ugyanis ilyenkor az empatizáló éppúgy szenved, mint az a személy, akinek a szenvedését látja, vagy amiről tudomást szerez (Eisenberg és mtsai., idézi: Davis, 1994.) és ennek eredményeként elkerüli azt.

Ez az empátiás válasz tehát önközpontú, és ilyenkor a kognitív feldolgozás egyszerűbb, primitívebb formái aktiválódnak.

Kutatásunk szempontjából az empátiás törődés és a személyes distressz konstrukciók alapvető jelentőséggel bírnak, mert ezek függvényében dől el a személyes odafordulás képessége, ezzel paralel a segítőhívásra való alkalmasság kérdése. Ezek konstellációja részben megmutathatja például a pedagóguspályára való alkalmasságot.

Az empátiás törődés alszála és a személyes distressz alszála közötti Pearson-féle korrelációs együttható $P = -0.35$, mely (p kisebb 0.01 szinten) szignifikáns.

Ez előzetes eredményeinkből egyértelműen értelmezhető és várt eredmény, de elgondolkodtató, hogyan illeszthető Davis elméleti empátia-értelmezéséhez. Ennek fejtegetésére később kitérünk.

3. *Fantáziaskála*

Ezen alszálan is jelentős eltéréseket vártunk vizsgálati csoportunk és a két kontrollcsoport között, azt feltételeztük, hogy a vizsgálati csoport tagjai inkább képesek az empátiás bevonódásra fiktív történetekben (novella, színházi előadás, film) átélt események esetén. Tehát elaborációs és szublimációs mechanizmusaik inkább segítik őket a probléma-feldolgozásban.

Itt elgondolkodtató, várakozásunkkal ellenkező irányú eredményeket is kaptunk.

A főiskolás kontrollcsoport e skálán bejelölt pontszámainak átlaga magasabb mind a vizsgálati csoport pontszámának átlagánál, mind a pedagógus kontrollcsoport átlagánál, bár ez az eltérés egyik esetben sem szignifikáns.

Tehát – bár statisztikailag nem jelentősen – a főiskolás csoport tagjai inkább képesek a regény-, színdarab- vagy filmhősökkel való azonosulásra, hajlamosabbak a fiktív történetekben való elmélyülésre.

Ennek oka lehet az, hogy ők több alkalmat szánnak (szánhatnak) erre az életükben, mindennapjaiknak inkább része még az empátiának ez az összetete-

vője, melyet Kulcsár (1998.) költőien az empátia „esztétikai dimenziójának” nevez.

Mivel a fantáziaskála szerves része, talán kiindulópontja az empátiában kulcsfontosságú személyes törődés skálának, ez biztató eredmény. Magában hordozza annak alapjait, hogy a főiskolás csoport az empátia meghatározóbb szerveződéseiben a személyes törődés, a másik iránti aggodalom dimenzióiban, egyre magasabb átlagokat ér el, ezek pedig a segítő foglalkozásúak fontos tulajdonságai (Davis, 1994.) (Buda, 2003.)

A vizsgálati csoport – a várakozásnak megfelelően – pontszámaik alapján magasabb csoportátlagokat ért el, mint a pedagógus kontrollcsoport, de az eltérés statisztikailag nem jelentős.

4. Perspektíva felvétel alskála

Előzetes hipotézisünk szerint vizsgálati csoportunk tagjai inkább képesek a célszemély (pl.: tanítványaik) perspektívájának felvételére, – az empátiának erre a kognitív aspektusára –, mint a két kontrollcsoport tagjai, és a különbség statisztikailag jelentős.

Az eredmények böngészésekor itt nem ért minket meglepetés, a csoportátlagok közötti eltérés iránya megfelelt elvárásainknak, de az eltérés csupán vizsgálati csoportunk és a pedagógus kontrollcsoport tagjait összevetve mutat szignifikáns eltérést. (itt is p kisebb 0.05 szinten)

Vizsgálati csoportunk tagjai tehát inkább képesek a másik nézőpontjába, helyzetébe való kognitív behelyezkedésre. Ez egyfajta „vikariáló intro-spekció” révén valósulhat meg. (Hoffman, 1984.)

Következtetések

Vizsgálatunk egyik fontos eredménye, hogy az esetmegbeszélő/önismereti csoportban részt vett pedagógusaink inkább képesek az empátiás törődésre, a diákjaik felé való hiteles odafordulásra.

Ezt az eredményt összevetve a személyes distressz alskálán talált eredményekkel elmondhatjuk, hogy azon pedagógus csoport tagjai, akik nem vettek részt esetmegbeszélő/önismereti csoportban, jelentősen nagyobb személyes distresszt élnek át munkájuk során.

Ez, mint már utaltunk rá, szintén nagyfokú érzékenységet jelent, csak ilyenkor az empatizáló nem a célszemély (pl.: diákjai) pozitív megküzdés-

módjával empatizál, hanem annak nehézségeit, szenvedéseit éli át, és ez hosszú távon elkerülő magatartáshoz vezet.

Így pedig az érzelmileg terhelt helyzet megoldásának nem adaptív módját választja, ez pedig a pedagógus kiégéséhez vezethet.

Segítőfoglalkozásúaknál, köztük pedagógusoknál alapvetően fontos az ún. „participációs empátia” (Staub, id: Comer, 2003..), mely reverberációs jellegű, azaz kölcsönösségen alapul és a hatékony kommunikáció fontos eszköze.

Tudni kell (meg kell tanulni) kihátrálni a belső élmények egymásba olvadásának állapotából, és visszanyerni saját identitásunkat.

Kutatások bizonyítják, (Hogan, 1969.) (Kulcsár, 1998.), hogy az empátias hitelességgel leginkább az empátias törődés alskála korrelál. Ez azt jelenti, hogy aki itt, ezen alskálán magasabb pontszámokat ér el, az inkább képes pontosan előre látni és anticipálni a másik ember szituációs emocionális válaszait, és pontosabban méri fel annak emocionális állapotát is.

Ez pedig a pedagógiai munka során mind az óvodás-, mind a kisiskolás korú gyermekekkel való törődés alapfeltétele, meghatározó része. Hiszen az ilyen korú gyermekek még kevésbé képesek verbálisan kifejezni érzéseiket, elsősorban cselekvésben, rajzban, játékban teszik ezt meg.

Ugyanakkor a distressz, az empátias hitelességet rontó feltétel utat enged a szociális percepciót torzító kognitív hibáknak.

Kutatásunkban az empátias törődés alskálán kapott eredmények és a személyes distressz alskála eredményei negatívan korreláltak az összes vizsgálatban résztvevő csoport esetén.

Ennek oka lehet, hogy az empátias törődés a másakra irányuló reaktív affektív válasz, de ilyenkor a megfigyelő segíteni igyekszik, míg a személyes distressz esetén az emocionális feszültség az önre irányul.

Davis (1980.) ennek ellenére mindkettőt reaktív affektív válasznak tekinti, csupán az érzelmi átélés helyében lát eltérést, ebből következik a viselkedéses válasz alapvető különbsége. Distressz esetén ugyanis nem adaptív válaszokat, nem adaptív megküzdésmódokat használunk.

Meglepő eredményünk, hogy a főiskolás korosztály inkább képes a fiktív történetekbe való empátias bevonódásra, inkább megéli az empatiának ezt az esztétikai dimenzióját, mint a már aktívan dolgozó pedagógusaink.

Ez mutathatja azt is, hogy a fiatalabbak kevésbé adaptív megküzdésként inkább előtérbe állítják a kevesebb energiát igénylő, passzív, mentális ábrándozást (Salavec, Neculai, 2006.).

Ám feltételezésünk szerint jó kilátásokat ad arra, hogy ebből következően később erősödik az empátiás odafordulás, az empátiás törődés. Hiszen ez – tudniillik a fantázia – az empátia kognitív aspektusa, erre épülhet majd tapasztalatok, több saját élmény után a cselekvésben is megnyilvánuló affektív rész.

Valamint vizsgálható ez az eredmény abból a szempontból is, hogy a főiskolás korosztály hatékonyabban alkalmazza az elaboráció és szublimáció adta én-védő lehetőségeket. Ez igazi tapasztalata a posztgraduális képzés részét képező önismereti/esetmegbeszélő csoportoknak: mindig megkeressük, újratanuljuk azokat az örömeket, én-védő technikákat (pl.: olvasás, színházba-, kiállításra járás), melyeket pedagógusaink régen szerettek, alkalmaztak, de a „munkás” évek alatt, azok mókuskerekében „objektív okokból” feledésbe merültek.

Nagyon fontos kutatási eredményünk, hogy annak a pedagóguscsoportnak a tagjai, akik részt vettek önismereti/esetmegbeszélő, önreflexiót tartalmazó csoportokban, inkább képesek az ún. perspektívaelfelvételre, az empátiának erre a kognitív aspektusára, mint a másik két csoport tagjai.

Davis (1994.) szerint a perspektívaelfelvétel egy igen komplex – az empátia organizációs mutatói között a legkomplexebb –, kognitív folyamat, mely nagy kognitív erőfeszítést igényel.

Ennek során az egocentrikus attitűd gátlás alá kerül, és a célszemély perspektívájának felvétele nagy valószínűséggel empátiás törődéshez (nem pedig distresszhez!) vezet.

Vonatkozó szakirodalmi adatok egybehangzó eredménye, hogy a jó légkörű gyógyító közösség (pl.: önismereti-, esetmegbeszélő csoport) implicit módon sugalmazza a perspektívaelfelvétel követelményét, és ez modellkövetésszerűen elő is áll, bekövetkezik. (Bagdy, 2005.) (Kulcsár, 1998.) (Comer, 2003.)

Kutatások, ún. „instrukciós beállítódás vizsgálatok” (pl.: Davis, 1994.) bizonyítják, hogy a célszemély nézőpontjának felvételére vonatkozó instrukciók (= perspektívaelfelvétel) már önmagukban is jelentősen csökkentik azokat az „attribúciós torzításokat” (Hoffman, 1984.), melyek a pedagóguspályán pillanatról-pillanatra jelenlévő hibalehetőségek.

A személyészlelésben bekövetkező torzító hatást tehát a „jó” perspektívaelfelvétel kiküszöbölheti, ennek folyamata pedig tanulással, pl.: gyógyító közösségben, megfelelő terápiás kapcsolatban, önismereti csoportban stb. eljáratítható.

Ez a fontos kutatási eredmény aláhúzza, hogy a pedagógusképzéseknek és továbbképzéseknek valóban elengedhetetlen részét kell, hogy képezzék az esetmegbeszélő-, illetve olyan csoportok, melyek önreflexiót tartalmaznak.

Végül szólnunk kell vizsgálatunk korlátairól is. Természetesen nem hiszünk, hogy a fent bemutatott és elemzett eltéréseket, melyeket az empátia alapvető dimenzióiban mértünk, kizárólagosan az esetmegbeszélő/önismereti csoportokban való részvétel okozza, eredményezi. Valószínű, hogy a posztgraduális képzésben részt vevő vizsgálati csoportunk tagjai eleve mentálisan egészségesebbek, hiszen ők azért jöttek ide, mert odafigyelnek önmagukra, igényesebbek szakmai fejlődésükkel kapcsolatosan, megérett bennük az elhatározás a változásra. A változás képessége pedig a lelki egészség fontos kritériuma. (Doku, 1997.). Valamint valószínűleg mögöttük áll egy olyan segítő háló (férj, nagyszülők, munkahelyük stb.), mely biztosítja továbbtanulásuk hátterét.

Munkánk további (ön)kritikája, hogy bár Davis empátia-mérő skálája megbízható és általánosan használt módszer, mely széles spektrumú következtetések levonását engedi, mégis feltétlenül szükséges kiegészíteni más mérőeljárásokkal, pl. pedagógusokkal készített mélyinterjúkkal. (Készítettünk mélyinterjúkat a posztgraduális képzésben részt vevő hallgatókkal, ezek tartalmát felhasználva pedig szerkesztettünk egy kérdőívet. Ennek kérdései az önismereti/esetmegbeszélő csoportban átélt élményeket és az ott megélt változás szubjektív oldalát vizsgálják. Minden, a vizsgálati csoportban résztvevő pedagógus kitöltötte (n=82 fő), ennek feldolgozása folyamatban van.)

Célszerűnek látszik továbbá a skálát longitudinális vizsgálódásra is felhasználni, tehát az önismereti/esetmegbeszélő csoport kezdete előtt és a folyamat végén is kitöltetni a pedagógusokkal

Vizsgálatunk tanulságaként elmondható, hogy a pedagógusainkra nehezedő fokozott terhekkel és nehézségekkel való megküzdéshez alapvetően szükséges mentálhigiénéjük, lelki egészségük megóvása, ápolása. Hiszen személyiségük a munkaeszközük, viselkedésükkel, konfliktus megoldási módjaikkal, problémamegoldó módszereikkel példát mutatnak tanítványaiknak.

A lelki egészség megóvásának, a munkahely okozta stressz feloldásának hatékony módját képezhetik az esetmegbeszélő/önismereti csoportok, melyekben tapasztalataink szerint szívesen, belsőleg motiváltan vesznek részt pedagógusaink.

A lelki egészség megóvásának ráadásul ez egy költségkímélően hatékony, ún. multiplikatív effektusokat kiváltó módja is.

Úgy búcsúzunk tisztelt Olvasónktól, ahogyan az önismereti/esetmegbeszélő csoportjainkat is zárni szoktuk: Jó munkát kívánunk – először önmagunkon!

Tanulmányunkat ajánljuk Dr. Bognár László pszichiáter emlékének, aki Veér András támogatásával létrehozta Magyarországon az első mentálhigiénés osztályt a budapesti Honvéd Kórházban, mely osztály halála után megszűnt, pácienseinek kezelése visszaolvadt a konzervatív pszichiátriai ellátásba.

Irodalom

- Angyal, A. (1965.) *Neurosis and treatment: a holistic theory*, New York, Wiley
- Bagdy E., Wiesner E. (szerk., 2005.) *Szupervízió. Egyén-csoport-szervezet*, Supervisio Hungarica IV. Kötet, Kinizsi Nyomda Kft., Debrecen
- Bácskai J.(1991.) *Önismereti csoportok céljai és módszerei*, In: Iskolapszichológia 19., ELTE Sokszorosítóüzeme, Budapest
- Buda B. Dr. (2003.) *A lélek egészsége – A mentálhigiéne alapkérdései*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Buda B., Veér A. (1989.) *A mentálhigiéne és fejlesztésének lehetőségei hazánkban*, Psychiatria Hungarica, IV. évf. 3. sz.
- Comer R. (2003.) *A lélek betegségei*, Osiris Kiadó, Budapest
- Davis M., (1980.) *A multidimensional approach to individual differences in empathy*, JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology (Id. Davis, 1994.)
- Davis M. (1994.) *Empathy*, Brown and Benchmark, Madison
- Doku, J. (1997.) *A lelki egészség fejlesztése egy multikulturális társadalomban – Szenvedélybetegségek*, V. 6.
- Hoffman, M.L. (1984.) *Interaction of affect and cognition in empathy* In: Izard és mtsai: *Emotions, cognition and behavior*, Cambridge University Press, Cambridge
- Hogan, R. (1969.) *Development of an empathy scale*, Journal of Consulting and Clinical Psychology 33.
- Kézdi B. (szerk., 1998.) *Iskolai mentálhigiéne – Tanulmányok*, Pro Pannonia Kiadói Alapítvány, Budapest
- Kohut, H.(1984.) *Introspection, empathy and the semicircle of mental health*, In.:Lichtenberg és mtsai: *Empathy*, Vol.I. Hillsdale
- Kulcsár Zs. (1998.) *Egészségpszichológia*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Lazarus, R., Folkman, S. (1984) *Coping and adaptation*, In: Gentry, W. D. *Handbook of behavioral medicine*, Guilford, New York
- Mehrabian, A., Epstein, N. (1972.) *A measure of emotional empathy*, Journal of Personality 40.
- Salavecz Gy., Neculai K. (2006.) *Pedagógusok mentálhigiéneje a munkahelyi stressz és a megküzdés szempontjából*, Pedagógusképzés: Pedagógusképzők és –továbbképzők folyóirata, 1–2. sz.
- Tudor, K. (1996.) *Mental Health Promotion – Paradigms and Practice*, Routledge, London, New York
- WHO (2001.) *Mental Health: new understanding, new hope*, The World Health Report, Geneva

SZEMPONTOK A TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT GYERMEKEK (GYÓGY)PEDAGÓGIAI SEGÍTÉSÉHEZ

SZEKERES ÁGOTA

A tanulásban akadályozott gyermekek

A tanulásban akadályozottság fogalma a hazai gyógypedagógiai szaknyelvben az utóbbi években terjed. Ahhoz, hogy a fogalom tisztázása pontos legyen az értelmi fogyatékoság meghatározásából kell kiindulnunk.

A Budapest-vizsgálat a következő definícióból indult ki: „Az értelmi fogyatékoság a központi idegrendszer fejlődését befolyásoló örökletes és környezeti hatások eredőjeként alakul ki, amelynek következtében az általános értelmi képesség az adott népesség átlagától – az első élet évektől kezdve – számottevően elmarad, és amely miatt az önálló életvezetés jelentősen akadályozott.” (Czeizel, Lányiné, Rátay, 1978, 18.) Ez a meghatározás még differenciálatlanul tárgyalja az értelmi fogyatékoságot, a későbbiekben az egyes csoportokat külön-külön határozzák meg. Az egyik legfrissebb így szól: „*Enyhén értelmi fogyatékosok*: az értelmi fogyatékosok (mentálisan sérültek) egyik alcsoportját képezik. (Korábbi elnevezésüket: debilisek, a modern gyógypedagógia már nem használja.) Az enyhén értelmi fogyatékosok személyiségfejlődési zavara, akadályozottsága az idegrendszer enyhe, különféle eredetű, örökölt vagy korai életkorban szerzett sérülésével és/vagy funkciózavarával függ össze. Az enyhe fokú értelmi fogyatékoság (mentális sérülés) diagnosztizálása elsősorban orvosi, gyógypedagógiai és pszichológiai feladat... Pszichodiagnosztikai vizsgálatokkal megállapítható a kognitív funkciók lassúbb fejlődése, emellett a nem kifejezetten intellektuális területeken is jelentkezhetnek eltérések. A BNO szerint az intelligenciatesztekkel mért értelmességük az 50–69 IQ tartományba esik (intelligenciasérülés). Diagnosztikus ismérvek: a megértés és a nyelvhasználat lassabban alakulhat ki, a kifejező beszédképességek hiányosságai egészen a felnőttkorig észlelhetők, és lassítják az önállóság kialakítását; csak kisebb részüknél lehet organikus okokat felfedezni; autizmus és más fejlődési rendellenességek, epilepszia, magatartászavarok és testi fogyatékoságok változó arányban találhatók (BNO-10, F 70). Az enyhén értelmi fogyatékosok fejlődése igen változatos

attól függően, hogy milyen egyéb érzékszervi, motorikus, beszédfejlődési, viselkedési stb. rendellenességeket mutatnak, amelyek vagy oksági összefüggésben állnak az értelmi fogyatékossgal, vagy következményesen egyéb hatásokra alakulnak ki. Tanulási helyzetekben megfigyelhető jellemzőik: a téri tájékozódás, a finommotorika, a figyelemlkoncentráció, a bonyolultabb gondolkodási folyamatok, a kommunikáció, valamint a szociális alkalmazkodás fejlődésének eltérései. Ezek egyénenként változó mértékben és mindig egyedi kombinációban jelennek meg; a tanulási képesség különböző mértékű fejlődési zavarát mutatják, és akadályozzák az iskolai tanulás eredményességét...” (Mesterházi, 2001a, 76–77.)

A 20. század derekától kezdve a követelmények növekedésével kialakult egy olyan gyermekcsoport, akik nem teljesítik az értelmi fogyatékossg kriteriumait (idegrendszeri károsodás és 70 alatti IQ). Viszont a szokásos iskolai feltételek mellett nem tudnak eredményesen tanulni, bukdácsolnak, lemorzsolódnak. Köztük sok a szociokulturálisan hátrányos helyzetű gyermek. Emellett folyamatosan bíralták/bírálják a régi nevén kiségitő iskolát, mai szóhasználatl az eltérő tantervű általános iskolát (EÁI), mert nemcsak az enyhén értelmi fogyatékosnak minősülő gyermekek kerültek/kerülnek be, hanem a szociokulturálisan leghátrányosabb helyzetű, ill. roma családok gyermekei is (Gaál, 2000).

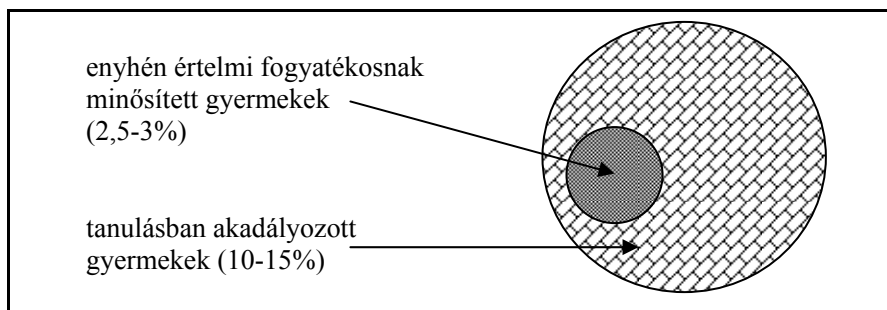
IQ	ELNEVEZÉSEK		
70 -	átlag alatti képességek	pszeudodebilitás	tanulásban akadályozottság
50 - 69	enyhe értelmi fogyatékossg	debilitás	
35 - 49	középsúlyos értelmi fogyatékossg	imbecillitás	értelmi akadályozottság
- 34	súlyos értelmi fogyatékossg	idiótizmus	

1. táblázat: Az elnevezések változásai

Az elnevezések változásait mutatja be az 1. táblázat, amely az intelligencia szintet hívja ehhez segítségül. Természetesen ma már emellett számos tényező (szociális szempontok stb.) is szerepet játszik egy diagnózis megalko-

tásában. Az elnevezések első oszlopában ma is használatos fogalmakat olvashatunk. Sokan úgy értelmezik a közoktatási törvény módosítását, hogy a fogyatékos kifejezés használata tilos, pedig ahhoz, hogy tudjuk, milyen állapotról van szó a sajátos nevelési igényen belül, bizony meg kell tudnunk mondani a gyermek konkrétabb problémáját. A második oszlopba ma már elavult, a modern gyógypedagógia által nem használt kifejezések kerültek. A századelőn létrehozott szakszavak mára bevonultak a köztudatba és pejoratív tartalmúvá váltak, ezért használatukat a magára igényes szakember kerüli. Érdemes megemlíteni, hogy az első kisegítő iskola létrehozója, Éltés Mátyás már az 1900-as évek elején ellenzi a debilis kifejezés használatát, ehelyett a gyengetehetségű fogalom bevezetését javasolja (Mesterházi, 1998). Az utolsó oszlop mutatja be a ma használt két legújabb fogalmat, a tanulási akadályozottságot és az értelmi akadályozottságot. Jól látható, hogy az enyhe értelmi fogyatékos és a tanulásban akadályozottság nem szinonim fogalmak, másrészt itt nyer értelmet az, hogy az első oszlopban az IQ pontok részletezésénél a 70 IQ feletti részt nyitva hagytam, mutatva ezzel azt, hogy tanulási akadályozottság bármilyen intelligencia szint mellett előfordulhat.

Mindebből következik, hogy mindkét csoport fejlesztése – a ténylegesen enyhén értelmi fogyatékosoké és az általános iskolában gyengén haladóké – nem biztosítható az általános iskola jelenlegi feltételei mellett. Ők egyéni, pedagógiai megsegítést igényelnek. Külön segítségadás nélkül mindkét csoport tagjai akadályozottak a tanulási folyamatokban. Mindezek alapján a tanulásban akadályozott gyermekek körébe tartoznak egyrészt a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság által enyhén értelmi fogyatékosnak minősített gyermekek, akik a tanköteles korú népesség 2,5-3%-át jelentik, másrészt az általános iskolában elégtelen vagy gyenge teljesítményt nyújtó tanulók, akik az előző csoporttal együtt a tanköteles korú gyermekek mintegy 10-15%-át alkotják (1. ábra) (Gaál, 2000).



1. ábra: Tanulásban akadályozott és enyhén értelmi fogyatékos gyermekek a tanköteles korú népességben

Az általános iskolában nemcsak tanulásban akadályozott kisgyermekkel találkozhatunk, hanem a tanulási korlátok, problémák más körével is.

A **tanulási nehézség** akkor jelenhet meg, ha a gyermek élethelyzetében valamilyen nehezítő körülmény alakul ki. Például egy több hétig tartó betegség (baleset, műtét stb.), ami ágyhoz köti a gyermeket. Ilyenkor a tanuló nem tud részt venni az iskolai munkában, és minél tovább tart a betegség, annál inkább elmarad az osztálytársaitól. A felgyógyulása utáni hetekben nehezebbé esik a tartós figyelem, és minduntalan azt tapasztalja, hogy nem tud egészen lépést tartani a többiekkel. Ez a lemaradás eredményesen pótolható, megszüntethető a többségi pedagógia eszközeivel (korrepetálás, differenciálás stb.). Ehhez azonban az szükséges, hogy a gyermek időben segítséget és megértést kapjon.

Előfordulhat a szülők válása vagy valamelyik szülő halála után az érzelmi okokra visszavezethető teljesítménycsökkenés. Az a szülő is, akivel a gyermek tovább él, maga is nehéz helyzeteket élt meg, amit fel kell dolgoznia, emiatt kevesebb energiája maradhat gyermeke segítésére. Ilyenkor a pedagógusnak tapintattal kell a gyermek felé fordulnia, fokozottabban kell rá figyelnie. Ha a gyermek nem kapja meg ezt a segítséget, tartóssá válhat a gyenge tanulmányi eredmény.

A tanulási nehézséggel küzdő diákok megsegítésében a többségi pedagógus mellett a fejlesztő pedagógus szerepe lehet óriási (Englbrecht, Weigert, 1996; Mesterházi, 2001b).

A **tanulási zavar** jó képességű és gyenge képességű gyermekeknél is előfordulhat. Általában az idegrendszer működési rendellenességeivel függ össze. Ide tartozik az olvasás-írászavar (diszlexia-diszgráfia), számolási zavar (diszkalkulia), a nyelvtani szerkezetek felismerésének és alkalmazásának zavara, általános figyelemzavar stb. Ezeket a gyermekeket az jellemzi, hogy egy-egy tantárgyban (pl. matematika, magyar nyelv) rendkívül gyengén teljesítenek, az osztályfoknak megfelelő tananyagot nem tudják elsajátítani, ugyanakkor az összes többi tantárgyban elfogadhatóan, sőt egyes tantárgyakban nagyon jól teljesítenek. Ennek az az oka, hogy a gyermek tanulási képességének bizonyos területein tartós és komoly eltérések állapíthatók meg.

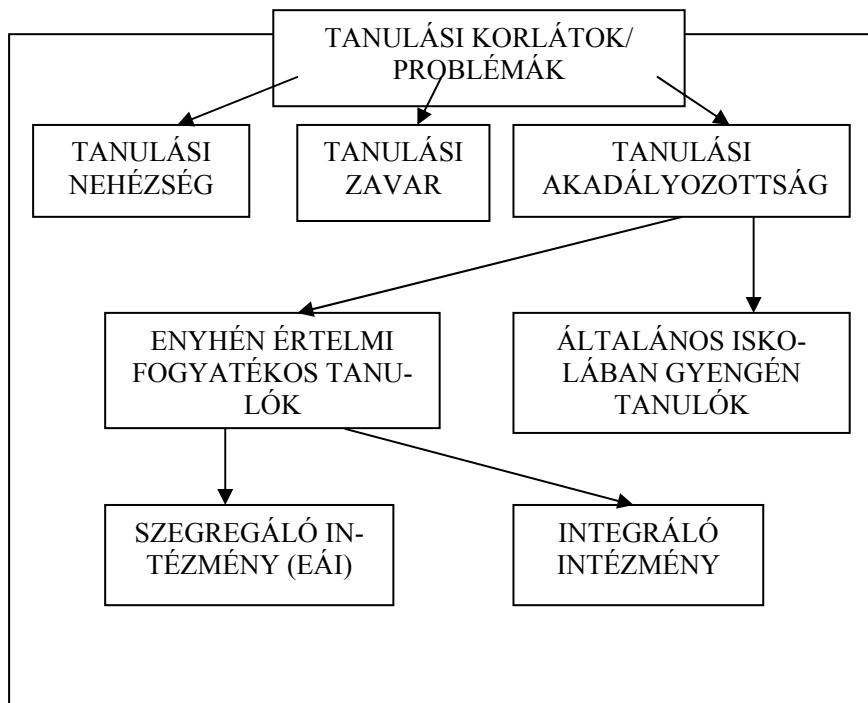
A tanulási zavarokat gyakran kíséri figyelemzavar, ingerlékenység, mozgásos nyugtalanság. A gyermeknek nehezebbé esik tartósan az adott tanulási feladatra összpontosítani, gyengébb a teherbíró képessége, gyorsan elfárad. Ilyen esetekben az iskolai vagy a családi környezet viselkedése a gyermekkel szemben javíthatja vagy ronthatja a gyermek állapotát.

A tanulási zavarok esetén kizárólag olyan szakemberek (orvos, pszichológus, gyógypedagógus) tudnak segíteni, akik jól ismerik az egyes tanulási zavarok terápiáját (pl.: diszlexia-, diszkalkulia-specialisták). A tanuló többnyire iskolai tanulmányainak teljes időtartama alatt rendszeres fejlesztésre, terápiára szorul szakember vezetésével, aki együttműködik a szülőkkel és a pedagógusokkal is. A tanulási zavarok enyhíthetők, azonban bizonyos esetekben meg kell tanulnia a gyermeknek és környezetének az adott tanulási zavarral együtt élni (Mesterházi, 2001b).

A **tanulási akadályozottság** a tanulás minden területére kiterjed, hosszasan tartó, végigkíséri a gyermeket egész iskolai pályafutása alatt. A tanulási képesség fejlődésében olyan átfogó zavar következett be, ami jelentősen akadályozza a gyermek tanulását. Gyógypedagógiai eszközökkel ezen az alapon sokat lehet fejleszteni, és meg lehet előzni a tanulási akadályozottság további romlását. A tanulásban akadályozott gyermekek gyógypedagógiai segítségnyújtással a többségi általános iskolát is látogathatják. Ha nem kapnak elég segítséget ezek a gyermekek, akkor kudarc-kudarokra halmozódik, egyre jobban elfordulnak az iskolától, tanulási kedvük (motivációjuk) és önértékelésük rohamosan csökken, és ezzel életesélyeik is romlanak. Megfelelő segítséggel azonban ez elkerülhető, és hozzá lehet őket segíteni az örömmel és figyelemmel végzett eredményes tanuláshoz. A segítség a gyermek egyéni fejlesztését és a tanulási környezet számára megfelelővé alakítását egyaránt jelenti (Englbrecht, Weigert, 1996; Mesterházi, 2001b).

„A tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikai okokra visszavezethető gyengébb funkcióképességei, illetve kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak.” (Mesterházi, 1998, 54.) „Tanulásban akadályozottnak számítanak azok a gyermekek és fiatalok, akik fejlődésbeli hiányosságok, a központi idegrendszer sérülése vagy szocio-kulturális depriváció miatt bekövetkező csökkent intelligencia-teljesítmények az iskolai tanulást oly mértékben befolyásolják, hogy a tananyag felfogása, tárolása és feldolgozása nem az életkornak megfelelő szinten történik.” (Englbrecht, Weigert, 1996, 27). Tehát az idegrendszeri károsodás mellett és helyett ezekben a meghatározásokban megjelenik a szociális környezet igen erős befolyásoló hatása, ami a későbbi tanulási sikerességet pozitívan vagy negatívan befolyásolhatja.

A fogalmak áttekintése után nézzük meg a 2. ábrát:



2. ábra: A tanulási korlátok/problémák köre

A mai Magyarországon használt fogalom teljes értelmezéséhez fontos megemlíteni a német szakirodalomban használt szakszókincset, valamint ezek definiálását. Kanter (1996) több szempont figyelembevételével értelmezi a tanulásban akadályozottság fogalmát. Első megközelítésben a tanulási akadályozottságot pedagógiai értelemben definiálja, eszerint egy bizonyos határok között mozgó magatartás- teljesítményképet jelent, amely egy adott társadalmi és kulturális közeg elvárt normáinak nem felel meg. Így értelmezhető a személy nehézségeként vagy akár a környezet követelményeivel kapcsolatosan is. Másik fontos jellemzője a fogalomnak, hogy tanulás során fellépő gátló tényezők korlátozzák a személy pszichikus fejlődését, személyiségfejlődését, vagyis ez azt jelenti, hogy a tanulási akadályozottság folyamatjellegű. Ehhez kapcsolódóan csak mint dinamikus folyamat és komplex jelenség írható le, sohasem statikus adottság. Harmadrészt kiemelendő, hogy nem beszélhetünk a tanulási képesség globális hiányáról a tanulási akadályozottság kapcsán, mivel eddig nem sikerült még az emberi tanulási képességet globálisan leírni. A német szakirodalom különbséget tesz a tanulási akadályozottság és a különböző tanulási korlátok között.

Kanter (1996) definiálásának utolsó szempontja az, hogy milyen állapotokat nem sorolunk a tanulásban akadályozottság körébe. Ide sorolja az érzékszervi károsodást, a testi fogyatékosyságot, a beszédzavart, az elsődleges magatartászavart, a körülírt klinikai körképeket, valamint az értelmi fogyatékosyságot. Ezen a ponton jól látható, hogy a német és a magyar fogalom nem teljesen fedi egymást, hiszen a magyar szaknyelvben ide tartoznak az enyhén értelmi fogyatékos személyek, gyermekek is.

Az elfogadást nehezítő tényezők a szülők szemszögéből

A tanulásban akadályozott gyermeket nevelő családok kicsit más helyzetben vannak, mint más fogyatékos gyermeket nevelő családok. Az érzékszervi vagy a testi fogyatékos gyermekek felismerése, diagnosztizálása sok esetben nagyon korai életkorban megtörténhet. Az előbbi gyerekeknél a probléma sajátságai az **iskolaválasztás időszaka** környékén csúcsosodnak ki. Az óvodapedagógus jelezheti már a problémát, sor kerülhet a nevelési tanácsadó vagy akár a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság vizsgálatára is. A szülő ekkor szembesülhet először azzal, hogy a gyermekével valami „nem stimmel”. Komoly érzelmi problémákon mehet keresztül ennek következtében, ezért a tanulásban akadályozott gyermekek szüleivel

való jó kapcsolat kiépítése ebben az időszakban nagy figyelmet és empátiát igényel (Papp, 2004).

A szülők egy csoportja **elfogadja** a vizsgálat eredményét, külön iskolába írhatja gyermekét vagy az integrált oktatásra felkészült többségi általános iskolába. Sok szülő viszont **nem fogadja el**, nem vesz tudomást a gyermek problémájáról, és ezért nem a szükségleteinek megfelelő intézménytípust választja számára. Ilyen esetekben komoly problémák adódhatnak az iskolában, bukdácsolnak, lemaradnak a tanulók. Több intézményváltásra is sor kerülhet, mire a szülő elismeri a problémát, és felkészült intézményt választ gyermekének.

Pszichológiai szempontból ekkor a szülők **nehéz időszakon** mennek keresztül. A fogyatékoság megállapítása többféle viselkedést vonhat maga után. A legideálisabb esetben a szülők egyértelműen elfogadják a gyermeket problémáival együtt. Általában olyan családokban történik ez meg, ahol a társas környezet támogató. Ritka esetben nyíltan elutasítják a tanulásban akadályozott gyermeket, a szülők csalódása és ellenérzése a gyermekkel szemben erősebb, mint vonzódása. A leggyakoribb a gyermek rejtett elutasítása, amikor a szülők igyekeznek a külső viselkedésükben megfelelni, anélkül, hogy ez az emocionális magatartással összhangban lenne. A szülők elhárítással gondoskodnak arról, hogy ne kelljen tudomásul venni ezt az állapotot.

Tanulásban akadályozott gyermekeknél gyakori a fogyatékoság eltagadása, amikor a szülő nem akarja észrevenni, hogy baj van a gyermekkel, ekkor kerülhet sor többszöri iskolaváltásra. Hajlamosak a probléma bagatellizálására is, „Majd kinövi” – mondja a szülő. Elhárításként szokták alkalmazni a felelősség áttolását valaki másra. Például a tanító személyiségét, módszerét jelöli meg a szülő a gyermek tanulási akadályozottságának okaként. Előfordulhat az is, hogy felruhazza a gyermeket nem létező képességekkel, vagy a meglévő, értékes tulajdonságait nagyítja fel (Pálhegyi, 1998).

Tehát mindenképpen nehéz feladat a szülőknek szembenézni gyermekük tanulási problémáival. Közülük sokan önmegvalósításuk kudarcaként élik meg ezeket. Emellett befolyásolja a szülők egymás közötti viszonyát, félnek a környezettel való kapcsolat átalakulásától, megromlásától is.

Fontos kiemelni a tanulásban akadályozott gyermekeket nevelő családok **szociokulturális viszonyait**. Az általános iskola feltételezi az iskola előtti életszakasz középrétegekben szokásos szocializációs folyamatait és számít a család segítő és motiváló támogatására. Alsó rétegekből vagy a kisebbségi helyzetből jövő tanulásban akadályozott gyermekeknél ezek az előfeltételek sokszor nem adóttak, ezért az általános iskola nehezebben fogadja őket.

Tény, hogy a rossz szociális státusz, a társadalmi beilleszkedés zavarai, kommunikációs nehézségek akadályozhatják a megfelelő tanár-szülő kapcsolat kialakítását, fenntartását. Az együttműködés hivatalos formáit (szülői értekezlet, fogadó óra, családlátogatás stb.) mindenképp a jó kapcsolat kiépítésére kellene szánni (Papp, 2004).

A **szülőkkel való együttműködés** során a többségi pedagógus legyen őszinte. A szülő a legjobbat akarja a gyermekének, szeretne jól jót hallani róla, de elvárja az őszinteséget. Fontos a kiegyensúlyozott kép nyújtása, amelyben a problémák mellett az erősségek is helyet kapnak. Érdemes meghallgatni a szülőket, mivel sok mindent tudnak a gyermekről, ők ismerik a legjobban őket. Ismerje el a pedagógus, ha valamit nem tud, a szülők ilyenkor gyakran megkönnyebbülnek. Éljenek a pedagógusok a dicsérettel, ismerjék el a szülők erőfeszítéseit, amit a gyermek érdekében tettek (Ainscow, 1993).

A tanulásban akadályozott gyermekek tanulási folyamatainak sajátosságai

A tanulásban akadályozottság – ahogy már szó volt róla – elsősorban iskolai tanulási helyzetekben jelentkezik, ezért először az alapképességek területén tapasztalható a fejlődés lelassulása, mássága. A problémák az érzékelés-észlelés, a kivitelezés-végrehajtás, a szocio-emocionális területeken, valamint a kommunikáció terén egyaránt jelentkezhetnek.

Az észlelés eltérései közé sorolható az **egyensúlyészlelés**, a vesztibuláris rendszer zavara, pl.: előfordulhat, hogy a gyermek nagyon szeret hintázní, ez jelezheti az egyensúlyi ingerek elégtelen észlelését vagy épp, hogy kerüli ezt a játékot, akkor pedig ezen ingerek túlzott észleléséről van szó. A **taktilis** (tapintásos) **észlelés** zavarai közé tartozik az a jelenség, amikor a gyermek intenzíven igényli ezeket az ingereket, fogdossa társait, tapad rájuk. De az is előfordulhat, hogy feltűnően kerüli az érintést vagy a simogatást. A **kinesztikus észlelés** (belső érzékelés) problémája esetén a gyermek kevéssé észleli önmagát, így nem vagy hiányosan tudja beazonosítani saját testtartását, nem tud másokat utánozni. Az iskolai tanulási helyzetekben egyértelműbben használt **auditív észlelés** terén is lehetnek eltérések az irányhallásban, a hangok differenciálásában vagy a hangok sorrendjének észlelésében. A **vizuális észlelés** zavarai szintén a differenciálásban, az alak-háttér észlelésben, a forma- és térszlelésben, a szerialításban jelentkezhetnek. A **mnesztikus funkciók** közé sorolt tartós figyelem és emlékezet (rövid távú és hosszú távú)

problémái is gondot jelenthetnek a tanulás során. Előfordulhat a munkamemória kapacitásának eltérése, ekkor a gyermek egy hosszabb instrukcióból többnyire csak az utolsó elemre emlékezik. Ugyanilyen komoly nehézséget okozhat a munkamemória és a tartós memória kapcsolatának gyengesége, amely különböző pedagógiai konzekvenciákat vonhat maga után, pl.: a tanulásban akadályozott gyermek számára a hosszútávú memóriából a rövidtávú memóriába történő előhívás okoz komoly gondot, vagy épp többszöri bevitelre van szüksége ahhoz, hogy a tartós memóriában rögzüljön az információ és ez nem kis kihívás a (gyógy)pedagógusok részére (Englbrecht, Weigert, 1996; Gaál, 2000).

A kivitelezés-végrehajtás problémái közé tartoznak az **izomtónus** zavarai, amelyek megnyilvánulhatnak görcsösségben vagy épp renyheségben. Mindkét esetben a mozgás lehet a megoldás, viszont mindkét esetben fárasztó ez a gyermekeknek, ezért kerülik azt. A **nagymozgások** zavarai a testtartás, az állás, az egyensúlyreakciók, valamint a mozgások koordinálása terén mutatkozhatnak meg. A **finommotorika** alá több terület sorolható. A kéz és az ujjak mozgásában előfordulhat görcsösség, ügyetlenség, bizonytalanság vagy akár remegés. A száj környéki izmok mozgatása is nehézkes lehet, ennek fejlesztésére végeztethetünk artikulációs gyakorlatokat, fújásokat (gyertyaláng elfújása, ping-pong labda fújás, nyelvhintáztatás stb.). A szemkörnyéki izmok helyes mozgatására pedig az olvasás során van szükségünk. Ebbe a problémakörbe tartozik a **cselekvés tervezése és irányítása**, amelyet befolyásolhat a gyengén fejlett testséma, a saját testen való tájékozódás nehézsége, a kialakulatlan laterális dominancia, valamint a bilaterális koordináció nehézsége (Englbrecht, Weigert, 1996; Gaál, 2000).

A szociális-emocionális terület eltérései lehetnek okok, de lehetnek következmények is. Az **általános pszichés állapot** jellemzője lehet a levertség, a féktelenség vagy akár a szorongás. Ez utóbbi esetében előfordulhat, hogy a szorongás következtében alakul ki tanulási akadályozottság, pl.: a túlzott szülői elvárások hatására. Ennek ellenkezője esetében viszont a gyermeknél a komoly tanulási problémák miatt léphet fel szorongás, pl. kudarcok, sikertelenségek, kisebbségi érzés nyomán. A **késztetéseknél** gyakran a két véglet figyelhető meg, vagy a passzivitás vagy épp a hiperaktivitás. A **munkavégzés** során tapasztalhatunk gyors kifáradást, vontatott tempót, impulzivitást. Ezzel együtt járhatnak az önértékelés zavarai (hiányos énkép, egocentrizmus, túlzott elbizakodottság), valamint a szociális beilleszkedés nehézségei (elszigeteltség, agresszivitás) (Englbrecht, Weigert, 1996; Gaál, 2000).

A legtöbb tanulásban akadályozott gyermek tanulási problémáinak hátterében nyelvi nehézség is meghúzódik. Sokan iskolába kerülve csak a korlátozott nyelvi kódot alkalmazzák (sok főnév és ige jelenik meg a beszédükben, így inkább konkrétumokat neveznek meg, kevés jelzős szerkezetet használnak, viszonylag sok töltelékszót és gesztust), amely miatt az elvontabb közléseket nem értik. Megoldás lehet, ha a pedagógus mindkét kódban megfogalmazza a közleményeit, így egyidejűleg fejleszti a beszédészlelést, a beszédértést és a passzív szókincset is.

A belső beszéd kialakulása az iskoláskor elejére tehető. Tanulásban akadályozott gyermekeknél ez késve jelenhet meg, ezért érdemes megengedni, hogy a tanulók félhangosan „kommentálják” cselekvéseiket, ezzel hozzásegítve őket az eredményes munkához.

A beszédhibák kialakulása az átlagnál nagyobb arányban jelenik meg ennél a populációnál. Így az olvasás-írás elsajátítását akadályozhatják az artikulációs problémák, valamint a pöszeség különböző fajtái (Gaál, 2000).

Néhány diagnosztikus és terápiás eljárás a tanulásban akadályozott gyermekek megsegítésére

A tanulásban akadályozott gyermekek esetében használt fejlesztő diagnosztikai módszereket két csoportra bonthatjuk. A módszerek egyik csoportját az alkalmazott fejlődépszichológia, a tanulási folyamatok pszichológiája és a neuropszichológia elméleti bázisára alapozva dolgozták ki (Gereben, 2004a). Ide tartozik többek között a Frostig-féle vizuális észlelési képességet vizsgáló teszt (Gerebenné, 1997); állapot és mozgás vizsgáló teszt (Lakatos, 2000); a Dél-kaliforniai szenzoros integrációs tesztek (Ayres, 1980 idézi Szvatkó, 2002); szenzoros integrációs és praxis teszt (Ayres, 1991 idézi Szvatkó, 2004); MSSST szűrőeljárás (Zsoldos, Sarkady, 2001) valamint a Sindelar-féle vizsgálóeljárás (Sedlak, 1997). A legtöbb eljáráshoz képességfejlesztő programok csatlakoznak.

A módszerek másik csoportját a pedagógiai teljesítmények és képességek mérésére kidolgozott eljárások alkotják (Gereben, 2004a). Ide tartozik például a Nagy József által kidolgozott Prefer-teszt (Nagy, 1980), ill. az átdolgozást követően a nem oly régen megjelent Difer-teszt (Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer), amelynek megszületése szintén az ő munkacsoportjához kapcsolódik (Nagy, Józsa, Vidákovich, Fazekasné, 2004).

A használt terápiák, fejlesztő eljárások is sokfélék, nézzünk néhányat példaként: Frostig-terápia (Gerebenné, 2004b); Ayres szenzomotoros integ-

rációs terápiája (Szvatkó, 2004); Delacato alapozó terápiája (Marton-Dévényi, 2002); pszichomotoros fejlesztés (Fodorné, 1998); TSMT (Tervezett Szenzomotoros Tréning) és a HRG (Hidrorehabilitációs Gimnasztika) Sindelar kognitív fejlesztő programja (Sedlak, 1997); Porkolábné Balogh Katalin komplex prevenciós óvodai programja (Porkolábné, 2000); Gósy Mária féle beszédészlelést fejlesztő eljárás (Gósy, 2000).

Egy adott módszer kiválasztása előtt érdemes átgondolni a következő szempontokat:

- a gyengén megoldott feladatok milyen képességeket kívánnak meg;
- a gyermek milyen kognitív képességprofillal és releváns pszichés attribúciókkal rendelkezik;
- milyen a családi környezet, amelyben az alacsony teljesítmény megnyilvánul (Zsoldos, 2004).

Irodalom

- Ainscow, Mel (1993): „Special needs in the classroom”, Teacher Education Resource Pack, UNESCO, Paris.
- Czeizel, Endre – Lányiné, Engelmayer Ágnes – Rátay, Cs. (1978): Az értelmi fogyatékosok kóreredete a „Budapestvizsgálat” tükrében. Medicina, Budapest.
- Englbrecht, Arthur – Weigert, Hans (1996): Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását? avagy Nem jelenthet akadályt a tanulási akadály! BGGYTF, Budapest.
- Fodorné Földi, Rita (1998): Hiperaktivitás és tanulási zavarok. Volán Humán Oktatási és Szolgáltató Rt., Budapest.
- Gaál, Éva (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In.: Illyés, Sándor (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE-BGGyFK, Budapest, 429–459.
- Gerebenné Várbíró, Katalin (1997): A Frostig teszt. In.: Torda, Ágnes (szerk.): Pszichodiagnosztika I. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 86–91.
- Gerebenné Ferencné (2004a): Diagnosztika és gyógypedagógia. In.: Gordosné Szabó, Anna (szerk.): Gyógyító pedagógia. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 87–104.
- Gerebenné Várbíró, Katalin (2004b): A Frostig-terápia hatása a pszichikus képességek fejlődésére tanulási zavar tüneteit mutató gyermekeknél. In.: Lányiné Engelmayer, Ágnes (szerk.): Képességzavarok diagnosztikája és terápiája a gyógypedagógiai pszichológiában. Pszichológiai Szemle Könyvtár 7., Akadémiai Kiadó, Budapest, 97–124.
- Gósy, Mária (2000): GMP. Beszédeszélesi és beszédmegértési teljesítmény. Logopédusoknak, gyógypedagógusoknak, tanítóknak, óvónőknek. Nikol, Budapest.
- Kanter, Gustav (1996): Tanulási akadályozottság mint a nevelési hatások specifikus jellegének magyarázó elve. In: Gaál, Éva (szerk.): Emberkép gyógypedagógusoknak. Szemelvénygyűjtemény az emberkép tanulmányozásához. BGGyTF, Budapest, 76–87.
- Lakatos, Katalin (2000): Szenzomotoros szemléletű vizsgálatok: Az állapot és mozgásvizsgáló teszt. HRG Alapítvány, Budapest.
- Marton-Dévényi, Éva (2002): Az Alapozó Terápia elmélete és gyakorlata. In.: Martonné Tamás, Márta (szerk.): Fejlesztő pedagógia. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 32–66.
- Mesterházi, Zsuzsa (1998): A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. BGGYTF, Budapest.
- Mesterházi, Zsuzsa (2001a): Enyhén értelmi fogyatékosok. Szócikk. In.: Mesterházi, Zsuzsa (szerk.): Gyógypedagógiai lexikon. OM, Budapest, 76–77.
- Mesterházi, Zsuzsa (2001b): A tanulásban akadályozott gyermekek integrált nevelése és oktatása. In.: Csányi, Yvonne (szerk.): Értelmileg és tanulásban akadályozott gyermekek integrált nevelése és oktatása. ELTE BGGyFK, Budapest, 55–74.
- Nagy, József (1980): 5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy, József – Józsa, Krisztián – Vidákovich, Tibor – Fazekasné Fenyvesi, Margit (2004): Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Pálhegyi, Ferenc /szerk./ (1998): A gyógypedagógiai pszichológia elméleti problémái. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Papp, Gabriella (2004): Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában. Come-nius Bt., Pécs.
- Porkolábné Balogh, Katalin (2000): Komplex prevenciós óvodai program: „Kudarck nélkül az iskolában”: Óvodai fejlesztő program a tanulási zavarok megelőzésére. Volán Humán Okt. és Szolgáltató Rt., Budapest.
- Sedlak, Franz (1997): „De jó, már én is tudom!”: Óvodáskorú és iskolát kezdő gyermekek korai fejlesztése: A tanulási zavart okozó rész-képesség-gyengeségek felismerése és terápiája óvodáskorban és iskolát kezdő gyermekeknél: Brigitte Sindelar programjának magyar adaptációja. BGGYTF, Budapest.

- Szvatkó, Anna (2002): Hiszen ez játék! – Szenzoros integrációs terápiák a fejlesztésben. In.: Martonné Tamás, Márta (szerk.): Fejlesztő pedagógia. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 88–104.
- Szvatkó, Anna (2004): A szenzoros integrációs terápiák és a gyógypedagógiai fejlesztés. In: Gordosné Szabó, Anna (szerk.): Gyógyító pedagógia. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 475–494.
- Zsoldos, Márta – Sarkady, Kamilla (2001): Szűrőeljárás óvodáskorban a tanulási zavar lehetőségének vizsgálatára: MSSST. ELTE–BGGYFK, Budapest.
- Zsoldos, Márta (2004): Kognitív fejlesztő terápia a modern gyógyító pedagógiában. In: Gordosné Szabó, Anna (szerk.): Gyógyító pedagógia. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 461–474.

GYERMEKKORÚ BŰNELKÖVETŐK CSALÁDKÉPE

HEGEDŰS JUDIT

A gyermekkori bűnelkövetés problémaköre tabuként van jelen társadalmunkban, rendszerint akkor figyelünk fel rá, ha igen súlyos és agresszív bűncselekményt követnek el gyermekkorúak. Akkor ideig-óráig megkondulnak a vészharangok, azonban az átgondolt segítség várat magára. Bár megpróbáljuk feltárni, vajon mi vezetett el odáig, hogy egy 8 éves, írni-olvasni alig tudó gyerek lakóhelyének hírhedt „rablópalántájává” váljon, de a „ki fog neki segíteni?”; „mit tud tenni a rendőrség, a pedagógus annak érdekében, hogy megállítsa a gyermek kriminens karrierjét?” kérdések továbbra is megválaszolatlanok maradnak.

Ha a kutatásokat is megnézzük, jól körvonalazódik, hogy általában statisztikai, jogi elemzések készülnek a témáról (*Sipos*, 2006; *Vavró*, 2000 stb.), azonban pedagógiai elemzések nem igazán foglalkoztak ezzel a területtel (kivételt képez *Sárik Eszter* munkássága). Ha ennek okait vizsgáljuk, nem szabad elfeledkezni arról, hogy nehezen kutatható témával állunk szemben, hiszen igen nagy a látencia, a személyiségi jogok védelme miatt a kutatónak nincs joga ahhoz, hogy felkeresse a gyermekkori bűnelkövető családját, gyakran a család elköltözik, és az új környezet nem is tud a gyermek múltjáról.

A tanulmány szerzője munkájából adódóan abban a helyzetben van, hogy konkrétan foglalkozik gyermekkori bűnelkövetőkkel és családjukkal. A gyermekkori bűnelkövetés általános jellegzetességeinek bemutatását követően a 4 gyermekkoriával végzett biográfiai kutatás főbb eredményeire térünk ki, kiemelten arra a kérdésre keressük a választ, hogy mi minden történhet a gyermekkori bűncselekményt elkövetőkkel a bűncselekmény elkövetése előtt, illetve az utána való időszakban; milyen képük van általában a családról.

1. Dilemmák a büntethetőség életkori határainról

A hazai és nemzetközi jogrendszerben egyaránt fontos szempont az elkövetés-kori életkor, hiszen ez határozza meg egyrészt a büntetőjogi felelősséget, másrészt pedig az alkalmazandó szankció jellegét. A büntetőjogban kiskorúnak számít a gyermek- és a fiatalkorú. A Büntetőtörvénykönyv 22. és 23. §-a szerint gyermekkori az, aki a bűncselekmény elkövetésekor még nem töltötte be a tizennegyedik életévét.

A gyermekkori büntethetőséget kizáró ok, azaz semmiféle büntetőjogi értelemben vett felelősségrevonás nem történik. Előfordulhat így az is, hogy az a 14. életévét néhány nap híján még be nem töltött gyermekkori, aki különös kegyetlenséggel életellenes bűncselekményt követ el, semmiféle büntetőjogi szankcióban nem részesül, míg az a fiatalkorú, aki a 14. születésnapját követő napon ugyanezt a bűncselekményt elköveti, súlyos szabadságvesztést is kaphat, hiszen a Btk. 110.§ 3. bekezdése szerint: „Az életfogytig tartó szabadságvesztéssel büntethető bűncselekmény elkövetésekor tizenhatodik életévét be nem töltött fiatalkorúra kiszabható szabadságvesztés leghosszabb tartama tíz év.”

Az életkori határokkal kapcsolatban más kérdés is felvetődik a szakmai körökben. Kiindulva abból, hogy a gyermekkori bűnelkövetés jellegét tekintve igen kedvezőtlen tendenciát mutat (*lásd 2. fejezet*), felmerült a büntethetőség életkori határának leszállítása. Néhány szakember az alsó korhatárt 12 évre szállítaná le egyrészt abban a reményben, hogy a társadalom védelmét is szolgálják ezáltal, másrészt pedig szerintük a 12 éves korban még hatásosabb nevelőerőt jelenthetne a büntetőjogi beavatkozás (*Bogár, Margitán és Vaskúti*, 2005). Azonban egyetérthetünk azzal a véleménnyel, miszerint nem szabad elfeledkezni arról, hogy ennek lehetnek hátrányos következményei, például a stigmatizáció, azaz tudatosítjuk benne a társadalmi kiközösítést, kirekesztést; vagy a szubkulturális fertőződés. Véleményünk szerint a jelenlegi 14 éves büntethetőségi korhatár megfelelő, azonban szükséges a gyermekkori bűnelkövetők speciális és tudatosabb kezelését erősíteni.

Nemcsak az alsó életkori határral kapcsolatban fogalmazódott meg a leszállítás gondolata, hanem a 18 éves életkornál is. Főleg Németországban indult el az a törekvés, miszerint 16 éves kor legyen a büntetőjogi felnőtt korhatár¹ arra hivatkozva, hogy a 20. század információrobbanásának követke-

¹ Hazánkban jelenleg is a 14 és 18 éves kor közötti fiatalkorúakra speciális büntetőjogi szabályozás vonatkozik.

tében sokkal több ismerettel rendelkeznek a fiatalok. Azonban ez nem jár együtt társadalmi érettséggel, azaz egyrészt a szellemi érettséggel, miszerint képes a jogos és a jogtalan közötti különbségeket megérteni; másrészt az erkölcsi érettséggel; harmadrészt pedig az önkontroll képességével. Nem biztos, hogy mindezekkel rendelkezik egy 16 éves fiatal.

Összességében véve elmondhatjuk, hogy pedagógiai szempontból az életkori határokat tekintve elfogadható a jelenlegi büntetőjogi szabályozás, azonban hangsúlyozni kell, hogy a gyermekvédelmi jognak is van beleszólása abba, hogy mi történik a gyermekkorú bűnelkövetővel. Mielőtt azonban erről részletesebben szó lenne, nézzük meg, hogy általában mi jellemző a gyermekkorúak által elkövetett bűncselekményekre.

2. A gyermekkorú személyek által elkövetett bűncselekmények

Magyarországon az ismertté vált gyermekkorú személyek által elkövetett bűncselekmények számszerű alakulására az elmúlt éveket vizsgálva növekedés, illetve stagnálás jellemző (lásd *1. számú táblázat*). Az általuk elkövetett bűncselekmények jellegét tekintve nagyon elleni cselekmények, itt is rendszerint az értéktárgyak (például mobiltelefon, kerékpár, mp3 lejátszó stb.) eltulajdonítása a jellemző. Érdemes kiemelni az erőszakos bűncselekmények (testi sértés, rablás) arányának növekedését is, erre kiváló példa a nemrég egy nagyváros iskolájában megtörtént eset: „Nem játszanak, brutálisan vernek egy gyereket az ... Általános Iskola 6.c. osztályában. A földön fekvő, lefogott fiút felváltva rugdossák. A brutalitás fokozódik, hiszen még rögzítik is, hogy mekkora fájdalommal járnak a rúgások. A felvételt órán egymásnak küldözgették a diákok. Társai rendszeresen megverték a kisfiút, de ő egyszer sem merte elmondani, mi történt.”²

² <http://www.dtv.hu/hir.php?id=8768> Letöltve: 2007. január 6.

1. táblázat: Gyermekkorú személyek által elkövetett bűncselekmények³

Bcs.kategória	2001	2002	2003	2004	2005
Szándékos emberölés	0	1	1	1	0
Szándékos testi sértés	84	134	114	143	160
Közlekedési bűncselekmények	145	108	106	115	119
Házasság, nemi erkölcs elleni bűncselekmények:	19	34	36	34	44
• erőszakos közösülés	3	4	4	9	4
Közrend elleni bűncselekmények	1.050	1.043	1.240	1.005	1.330
• garázdaság	96	228	150	204	254
• visszaélés kábítószerrel	14	8	7	9	10
Vagyon elleni bűncselekmények	4.639	6.235	5.250	5.889	5.458
• lopás	2.847	4.027	3.077	4.057	3.805
• betöréses lopás	806	998	781	650	628
• rablás	93	163	175	179	175
Egyéb bűncselekmények	23	26	46	44	91
Összes bűncselekmény	6.333	7.836	7.325	7.384	7.354

E számadatok elemzésekor figyelembe kell venni a korcsoport demográfiai adatait is. A gyermekkorú lakónépesség 1999 és 2003 között 7%-kal csökkent (Sipos, 2006). Ennek tükrében a fenti számadatok korántsem igazán kedvezőek, hiszen a fentiekben nem történt meg a teljes gyermekkorú populációhoz való viszonyítás.

³ A statisztikai adatok az Országos Rendőr-főkapitányság Bűnmegelőzési és Esélyegyenlőségi Osztályáról, dr. Diószegi Gábor r. alezredestől származnak.

Érdemes megvizsgálni azt is, hogy melyek a „fertőzött” országrészek. Talán nem meglepő, hogy az elmúlt öt évben Borsod-Abaúj-Zemplén megyében regisztrálták a legtöbb esetet, de „dobogós” helyre került Budapest és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye. Mindhárom területen azok a részek a legveszélyeztetettebbek, ahol kedvezőtlen szocioökonómiai státusú (rossz gazdasági helyzet, alacsony iskolázottság stb.) családok élnek. Mindez a szakma számára is fontos tanulságot jelent: jóval erőteljesebb, személyre szabott prevenciók tevékenységre van szükség.

A családi háttér vizsgálatánál azt láthatjuk, hogy a gyermekkorú elkövetőknél 72,95%-ban teljes családról tudunk, 12,88%-a válás miatt él egyszülős családban, míg az elkövetők 7,84%-a él nevelőotthonban.⁴ Ezek az adatok csupán a családszerkezetre vonatkoznak, azonban a család valódi működéséről nincsenek pontos információink. Mindebből nem lehet levonni azt a következtetést, hogy a teljes családban élők védettebbek lennének a kriminalizálódástól. Azonban fontos kiemelni, hogy a családban uralkodó légkör, a család működése, a családon belüli szerepdiffúziók hozzájárulhatnak a gyermekkori devianciák kialakulásához.

A pusztá számadatokon kívül nézzünk meg néhány esetet, a kutatásban szereplő gyermekek által elkövetett bűncselekmények jellegzetességeit. Az első kliens egy 10 éves kisfiú, aki súlyos testi sértést követett el, a rendőrségi jegyzőkönyvben a következőket olvashatjuk: „L. M. 2005. decemberében, mivel édesapja nem engedte el a barátaival játszani, kivett a konyhaasztal fiókjából egy kést, mellyel hátba szúrta az apát, aki 8 napon túli sérülést szenvedett.”⁵ Hasonlóan erőszakos bűncselekményt követett el az a 9 éves kislány, akit nevelőapja már hónapok óta szexuálisan zaklatott, a gyerek kihasználva a férfi alkoholfüggőségét, több késszúrással életveszélyesen megsebesítette őt. Klienseink között azonban többségében lopást elkövetett gyerekek vannak. A 9 éves, igen rossz körülmények között élő fiú rendszeresen elvette társai pénzét, az őrizetlenül hagyott táskákból kivette a telefonokat, pénztárcákat, majd ezeket a piacon eladta. A 11. életévét már betöltött fiú egy gyermek- és fiatalokból álló banda oszlopos tagjaként tartotta rettegésben lakóhelyüket: rendszerint 2 társával együtt – akik szintén kiskorúak – késsel fenyegették meg az arrafelé járókat, hogy adják oda nekik értékeiket. Összesen 11 ilyen rablást vallottak be.

⁴ A statisztikai adatok az Országos Rendőr-főkapitányság Bűnmegelőzési és Esélyegyenlőségi Osztályáról, dr. Diószegi Gábor r. alezredestől származnak.

⁵ Az idézetek rendőrségi jegyzőkönyvekből származnak, azonban a személyiségi jogok védelme érdekében a pontos adatokat nem közölhetjük.

Azt gondoljuk, hogy ezek a rövid esetek is nagyon jól mutatják, hogy nem szabad szó nélkül elmenni mellettük, hiszen ez csupán kezdete egy olyan kriminens karriernek, amit ha nem tudunk megállítani, akkor óhatatlanul a jövő bűnözőit „termeljük ki”. Természetesen joggal merülhet fel a kérdés, hogy mi is történik ezekkel a fiatalokkal? – a következőkben ezzel fogunk foglalkozni.

4. Mi történik a bűncselekmény kiderülése után?

Amennyiben a rendőrségnek tudomására jut, hogy 14 év kor alatti az elkövető, akkor megszünteti az eljárást, ugyanakkor joga van arra, hogy a gyanúsítottat meghallgassa a szülő vagy törvényes képviselő jelenlétében rendszerint egy áldozatvédelmi teremben, ahol barátságosabb, biztonságot sugalló légkört teremtenek. Ezen a meghallgatáson a rendőrségnek csupán annyi joga van, hogy meghallgatja a vélt elkövetőket, és erről úgynevezett „formanélküli” jegyzőkönyvet készíthet. Ezt követően az ügyet át kell adnia a Gyermekjóléti Szolgálatnak és a Gyámhivatalnak, innentől kezdve a gyermekvédelem területéhez tartozik a gyermekkorú ügye. Mit tehet a gyermekvédelem? Ha a jogszabályt nézzük – 1997. évi XXXI. Törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásáról –, akkor a következő lehetőségek állnak a rendelkezésre (*Bogár, Margitán és Vaskúti, 2005*):

- *Védelembe vétel:* a település jegyzője a gyermekjóléti szolgálat javaslatára védelembe veszi a bűncselekményt elkövetett gyermekjogút, ezzel elkezdődik egy családgondozói munka, melynek célja a gyermek kifogásolt magatartásának megszüntetése, illetve a család konstruktív életvezetésének megerősítése, segítése.
- *Ideiglenes elhelyezés:* ha a gyermekkorú elkövető felügyelet nélkül vagy a testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődését veszélyeztető családi környezetben van, akkor megtörténhet ideiglenes elhelyezése a nevelésére alkalmas rokonnál vagy nevelőszülőnél, esetleg gyermekotthonban.
- *Átmeneti nevelésbe vétel:* ez a hatósági intézkedés akkor történik, ha olyan veszélyeztető környezetben van a gyermekkorú, hogy nem tudják biztosítani a harmonikus fejlődését. Az átmeneti nevelésbe vétel során a gyámhivatal elrendeli a gyermek elhelyezését vagy nevelőszülőnél vagy pedig gyermekotthonban.

- *Tartós nevelésbe vétel:* ha a szülő(k) felügyeleti jogát megszüntette a bíróság, vagy pedig mindketten meghaltak, és a gyermeknek nincs felügyeletet gyakorló szülője, megtörténhet a tartós nevelésbe vétel.

Az átmeneti és tartós nevelésbe vétel esetén előfordulhat, hogy a gyermeket úgynevezett speciális gyermekotthonba helyezik el. A speciális gyermekotthon – többek között – beilleszkedési, magatartási vagy tanulási zavarokkal küzdő, szenvedélybeteg, illetve kora miatt különleges ellátást igénylő gyermeknek nyújt gondoskodást, szocializációt és reszocializációt, valamint rehabilitációt és rehabilitációt (Gyermekevédelmi törvény, 58.§). A speciális gyermekotthonba való elhelyezés az országos szakértői bizottság véleménye alapján, gyámhivatali határozattal történik. Ha a speciális gyermekotthonban élő gyermek súlyosan veszélyeztető magatartást tanúsít, és az csak azonnali, zárt körülmények közötti felügyelettel szüntethető meg, a gyermekotthon vezetőjének joga van úgynevezett nevelési felügyeletet elrendelni.

A nevelési felügyelet egy olyan intézkedés, amely szabadságkorlátozással jár, a gyermek a speciális gyermekotthon területét nem hagyhatja el, illetve köteles a kijelölt helyiségekben tartózkodni, ennek időtartama maximum 2 hónap lehet. Igen gyakori, hogy a bűncselekményt elkövetett gyermekkorú ilyen jellegű intézménybe kerül ellátásra. Vajon mit tudnak tenni érdekükben ezek az intézmények? Véleményünk szerint igen nehéz feladatuk van, hiszen általában a 12. életévüket – ritkább esetben a 10. életévüket – már betöltött gyermekek komplex és speciális nevelését kell elvégezniük. Figyelniük kell arra, hogy az értelmi fogyatékossgal, mentális retardáltsággal, ismeretbeli lemaradással küzdő gyermekeket fejlesztő pedagógiai eszközökkel speciális oktatásban részesítsék, ugyanakkor a fiatalok hibás viszonyulási és értékrendszerét, társas kapcsolataikat korrigálják, illetve a társadalomba való beilleszkedésüket közvetlenül elősegítő nevelést folytassanak. Tapasztalataink szerint az intézményeknek erőteljes küzdelmet kell folytatniuk annak érdekében, hogy valóban el tudják végezni feladatukat, hiszen a gyerekek és gyakran a családjuk nem működnek együtt. Állandó problémaként jelenik meg a gyermekek agressziója, nem ritka a fiatalok alkohol- és kábítószerfogyasztása, illetve gyakori a szökés.

Mit tapasztaltunk mi a gyakorlatban? Klienseink közül egyiküknél történt meg a védelembe vétel, a családgondozás elkezdődött, azonban szinte havonta változott a családgondozó személye az intézményen belüli fluktuáció következtében. Hiába történt meg a szakszerű gondozási-nevelési terv kidolgozása, a család számára nehezen volt elfogadható a családgondozó személyének folyamatos változása.

A 11 éves fiú bekerült egy speciális otthonba, ahonnan 2 alkalommal is megszökött, a rendőrség vitte vissza az intézetbe. A másik két gyermek esetében közvetlenül a bűncselekmény elkövetése után nem történt semmiféle gyermekvédelmi intézkedés, a család elköltözött arról a településről. Annak köszönhető a rendszerbe való bekerülésük, hogy az új lakóhelyükön az iskola figyelt a gyermekek helyzetére, és jelezte a település gyermekjóléti szolgálatának a problémájukat.

Mindezek az esetek is arra utalnak, hogy eléggé esetleges, mi fog történni a gyermekkel a bűncselekmény elkövetése után. A rendőrség véleménye sem túlságosan kedvező: „Arra várunk, hogy a gyermek elérje a 14. életévét, hiszen ekkor eljárás indulhat ellene. Nagyon gyakran a család támogatja a gyerek bűncselekményét, vele végeztetik el a „piszkos munkát”. Ez ellen nem nagyon tudunk mit tenni. Ha a gyerek eléri a 14. életévét, akkor szembesül igazán azzal, hogy tettének milyen következménye van.”⁶

5. A gyermekkorú bűnelkövetők családképe egy kvalitatív kutatás tükrében

Már 2000 óta folyamatosan a gyermek- és fiatalkori bűnelkövetés problémakörét kutatjuk az Aszódi és a Rákospalotai Javítóintézet együttműködésével és segítségével. Kutatásainkat elsősorban a javítóintézeti nevelésre ítélt fiatalok körében végeztük, azonban 2006 elején egyre inkább megfogalmazódott bennünk a gyermekkorú bűnelkövetőkkel való foglalkozás iránti igény. Ekkor vettük fel a kapcsolatot olyan családokkal, akiknek gyermeke ellen rendőri feljelentés történt, négy olyan családot, illetve gyermekkorú bűnelkövetőt találtunk, akik hajlandók voltak részt venni kutatásunkban. Tekintettel a résztvevők jellegzetességeire, fokozottan ügyelünk az adatvédelmi szabályokra, így semmiféle – az egyén azonosítását lehetővé tevő – információt nem közlünk.

Kutatásunk szorosan kapcsolódik ahhoz a segítő tevékenységhez, melyet egy pszichológus, egy művészetterapeuta és a jelen tanulmány szerzője végez. A kutatásban részt vett személyekkel rendszeresen találkozunk, ahol a drámapedagógia és a művészetterápia eszközeivel, illetve beszélgetésekkel, interjúkkal igyekszünk segítséget nyújtani. Az ezekről készült feljegyzések, jegyzőkönyvek szolgáltatták alapját kutatásunknak. Jelen tanulmányban elsősorban a családjukra, családképükre vonatkozó információkat mutatjuk be,

⁶ Részlet Kovács Ákos nyomozóval készült interjúból.

de előtte röviden ismertetjük azt a kutatás-módszertani modellt, melynek alapján dolgoztunk.

5.1. A kutatás módszertani háttere

A kriminálpedagógiai vizsgálódások alapjául általában a kvalitatív jellegű kutatások végzését tartjuk megfelelőnek. Egy olyan kutatómódszertani hátteret dolgoztunk ki, melyet igen nagymértékben befolyásolt *Zeich* kollektív biográfiai kutatási modellje (*Hegedűs*, 2005). Arra törekedtünk, hogy a biográfiai kutatásban alkalmazott módszerek helyet kapjanak, így az egyénnel kapcsolatos dokumentumokat (például nyomozati anyag, rendőrségi jegyzőkönyvek, a gyermekvédelmi jelzőrendszerhez kötődő dokumentumok, pedagógiai jellemzések) elemeztünk az alábbi kategóriák mentén:

- *A családdal kapcsolatos információk (szerkezet, légkör, nevelési stílus, családkép)* – jelen tanulmányban erre térünk ki;
- Iskolával való kapcsolatuk: motivációjuk, tanulmányi eredményeik, élmények az iskolában;
- A segítségnyújtás módjai, hatékonysága.

A dokumentumelemzés mellett mindegyik gyermekkel készítettünk narratív interjút. A narratív interjú jellegéből adódóan személyes vonatkozású elbeszélgetést folytattunk, melynek során alapvetően arra kellett figyelniük, hogy félbeszakítás nélkül hagyjuk beszélni a gyermeket, és csak utólag tegyük fel kérdéseinket, melyek elsősorban az általuk vágyott családra, családképre vonatkoztak. Az interjút, melyek hozzávetőleg 60-80 percesek voltak, rögzítettük, majd a dokumentumelemzés során kialakított szempontok mentén elemeztük. Az interjúkészítés tapasztalatainál érdemes kiemelni azt, hogy a gyerekek kezdetben nem igazán nyíltak meg, eleinte inkább ki/meghallgatásként élték meg.

A 3. kutatási módszer, melyet felhasználtunk, a szerep- és drámajátékok során megfigyelteket tartalmazó jegyzőkönyvek elemzése volt. Mindegyik gyerekkel eljátszottunk egy képzeletbeli családi jelenetet, s ezek tapasztalatait foglaltuk össze. Munkánk során mindvégig arra törekedtünk, hogy az itt szerzett információkat a gyerekekkel folytatott terápiába tudatosan beépítsük, ezáltal egyfajta fejlesztő kutatást végeztünk. Ugyanakkor nem szabad arról sem megfeledkeznünk, hogy az itt leírtak értelmezése a kutatók, a szerző társadalmi helyzetéből történt meg: nem biztos, hogy mindaz, amit mi kedvezőtlennek, negatívnak, esetleg destruktívnak érzünk, a kutatásban részt vett gyerekek, illetve családjuk is annak minősíti. Törekedtünk arra, hogy ne mi-

nőítsük a látottakat, hallottakat, azonban nem tudunk elmenni amellett, hogy ezeknek a gyerekeknek a beillesztése a társadalomban alapvető célként fogalmazódik meg.

5.2. Élmények a családban, a családról

Úgy gondoljuk, hogy a gyermekek családképét igen nagymértékben befolyásolja mindaz, amit saját családjukban tapasztaltak, tapasztalnak. Mind a négy gyermek esetében kifejezetten diszharmonikusan működő család áll a háttérben, ahol a deviáns életmód is megjelenik. A szülők alacsony iskolai végzettsége, és ebből adódóan a munkaerőpiacról való kiszorulásuk hozzájárult ahhoz, hogy kifejezetten rossz szociális helyzetben élnek. A gazdasági hátrányok mellett igen erőteljesen megjelent a családon belül a deviancia. A rablást elkövetett 11 éves fiú családjában mindenki börtönviselt volt: az édesanya 4 évvel ezelőtt szabadult – súlyos testi sértés miatt ítélték el –, az apa jelenleg tölti 8 éves börtönbüntetését, és a fiú két idősebb testvére közül egyikük az Aszódi Javítóintézetben van, másikuk a Tököli Büntetés-végrehajtási Intézetben (börtönben) tölti le büntetését.

Élményeik három téma köré összpontosultak. Megjelent a szülővel való „keserédes” kapcsolat, nagyon jól érzékelhetővé vált az interjúkból, hogy az esetleges bántalmazások ellenére is inkább a szülő értékrendjét tartja maga számára elfogadhatónak: „Néha jó az anyuval, de gyakran megvert, ha nem voltam jó. De megérdemeltem.” Érdekes, hogy a család összetartó erejét mennyire lehetett érzékelni például a 9 éves kisfiúnál. A gyermekjóléti szolgálat családgondozói jelentésében olvashatjuk a következőket: „Amikor a családhoz kimentem, mindenki otthon volt, már egész koncepciót dolgoztak ki annak érdekében, hogyan tudják megvédeni a gyereket tőlem, a rendszertől. Szemrebbenés nélkül hazudtak a szemembe, hogy a gyerek otthon volt, pedig teljesen egyértelmű volt, hogy ez nem igaz. Hihetetlen összetartást láttam, kár, hogy ez nem akkor érvényesül, amikor a gyerek érdekében akarunk tenni valamit.”

Érdekes volt az, hogy mennyire nem tudtak beszélni arról, hogy miként élt a családjuk: „Nem csináltunk semmit. Este hazamentem. Ha volt kaja, akkor ettem. Aztán kimentem az utcára. Közösen ritkán mentünk el.”

A családok rendszerint már ismerősek voltak a segítők, a gyermekvédelmi jelzőrendszer számára. Mind a négy gyereknél találtunk olyan feljegyzést, amely a családot minősítette. Két esetben indult el a szülő ellen kiskorú veszélyeztetése miatt eljárás, a rendőrség előtt is ismertek voltak a szülők:

„Amikor az elkövető 4 éves volt, védelembe került, mivel édesapja folyamatosan bántalmazta. Eljárást indítottunk az apa ellen, akit aztán a bíróság egyéb ügyek miatt ítél el. Jelenleg börtönbüntetését tölti az apa. Nem csoda, hogy a gyerek is bűncselekményt követett el.” (Részlet a rendőrségi jegyzőkönyvből)

Nagyon jól érzékelhető, hogy az elsődleges szocializációs szintér, a család nem tudta megfelelően ellátni alapvető funkcióját. Ehhez járult még hozzá az is, hogy a másodlagos szocializációs szintér, az óvoda, illetve az iskola is hiányzott az életükből. A négy gyermek közül egy látogatta rendszeresebben az iskolát (az öt napból általában háromszor megjelent), míg ketten heteket, hónapokat hiányoztak, a negyedik gyermek tekintettel magatartási és beilleszkedési nehézségeire magántanulói státuszban volt. Természetesen nincs jogunk minősíteni az iskolák eljárását, hiszen nem nekünk kellett megküzdenni a gyerekekkel, de arról sem szabad elfeledkezni, hogy egy deviáns, rossz szociális helyzetben élő gyermeknek az iskolából való kikerülése erőteljesen hozzájárulhat kriminalizálódásához.

Összességében véve azt láttuk, hogy ezeknek a gyerekeknek nem volt igazán gyermekkoruk, nem élték át a közös játék, a kirándulás élményét, nem szembesültek a bizalmat, szeretetet, biztonságot sugalló légkörrel. Ebből az alapból kiindulva talán nem meglepő számunkra sem, hogy igen nehezen tudták megfogalmazni, hogy számukra mit is jelent a család, milyen képük van jövőbeli családjukról.

5.3. Családképük

Beszélgetéseink, illetve a szerepjátékok során többször érintettük, hogy ők milyen családot is szeretnének. A családképüket tekintve jól érzékelhető volt a média hatása: „Én olyan családot szeretnék, amilyen a Berényi család. Az apám lehetne a Berényi Miki.” Érdemes átgondolnunk, hogy a példaként említett Berényi Miklós sem tekinthető igazán pozitív mintának, kérdésünkre, hogy miért őt választanák apának az volt a válasz, „mert olyan rafkós. Sose bukik le, nem úgy mint az én apám.” (Részlet a 11 éves fiúval készült interjúból)

A 9 éves kislány nem is igazán értette kérdésünket: „Nem értem, hogy mit tetszik kérdezni, hogy milyen egy család? Honnan tudjam én azt?”. Hiába szerettük volna megtudni, hogy ő milyen férjet, társat szeretne magának, nem volt hajlandó válaszolni kérdésünkre, ami valószínűleg azzal magyarázható, hogy a családban elszenvedett bántalmazás következtében számára a

család nem a pozitív, barátságos légkört jelentette, hanem a félelmet, a rejtőzködést, a menekülést. A kislány családdal kapcsolatos képét élményei alapvetően meghatározták. Amikor beszélgetésünk során képeket mutattunk családokról, a kislány határozottan azt a véleményt képviselte, hogy „ilyen már pedig csak a mesében, és a ... amerikai filmekben van.” (Részletek a 9 éves kislánnyal készült interjúból)

A drámapedagógiai játékok során azt a szituációt játszottuk el a gyerekekkel, hogy ők a szülők, a gyerekük hazudott nekik, mit tennének ebben a helyzetben. A legkirívóbb és legagresszívabb megoldást a súlyos testi sértést elkövetett 10 éves kislány adta: „Megverném szíjjal. Tudnia kell, hogy nekem tilos hazudnia.” Arra a kérdésre, hogy ha másnak hazudna, ahhoz mit szólna, – „nem érdekelné a dolog” – volt a válasz. Az általa felvázolt családképnél egyértelműen az apa vezető szerepe körvonalazódott, az anya teljes mértékben alárendelt a családban, akinek az a feladata, hogy „ellássa a családját, főzzön, mosson és gyereket neveljen”. (Részletek a 10 éves fiúval készült interjúból).

Talán a legpozitívabb családkép a rossz körülmények között, de teljes családban élő 9 éves fiú adta: „Nekem biztosan lesz családom. Szeretni fogom őket. Lesz egy rakat gyerekem.” Arra a kérdésre, hogy hogyan akarja majd eltartani őket, igen elgondolkodtató választ adott, amely kiváló kiinduló alappá vált a fiúval való foglalkozáshoz: „Ha felnőtt leszek, nem akarok dolgozni, az nagyon fárasztó...” A gyerek számára a munka egy kerülendő tevékenységként értelmeződött, ugyanakkor a pénzszerzés lehetőségével kapcsolatban csak deviáns tevékenységeket tudott felsorolni.

Összességében véve milyen következtetést tudunk levonni? Egyre inkább nyilvánvalóvá vált számunkra az, hogy egy bántalmazott, elhanyagolt gyerek, aki meg volt alázva, akinek minden „rosszaságát” elnézték, vagy pedig kegyetlen megtorlás követett, ugyanúgy továbbviszi ezt a mintát, „én is megtehetem, hiszen apám is így csinálta” gondolat az erősebb. Nekünk segítőknek az a feladatunk, hogy ezt a folyamatot megállítsuk.

5.4. Mi a haszna kutatásunknak?

Mint minden kutató, mi is gyakran feltettük magunknak a kérdést, mi a haszna az általunk végzett vizsgálódásnak? Egyrészt a saját szakmai munkánkkal kapcsolatban azzal szembesültünk, hogy sokkal komplexebben, többféle szempont alapján szükséges elemeznünk a gyerek helyzetét. A rendőrségi jegyzőkönyvek, a pedagógusok által készített pedagógiai jellemzések során többször az volt az érzésünk, hogy „leírta” a rendszer ezeket a gyerekeket, inkább meg akartak tőlük szabadulni, gyakran nem tudtak mit kezdeni a gyerekekkel és legfőképpen családjával. Másrészt a gyerekekkel való foglalkozás során is számos új tapasztalattal gazdagodtunk: jó volt látni azt, hogy a szerepjátékok, a művészetterápia segítségével mennyivel nyitottabbak lettek, sokkal bátrabban merték elmondani tapasztalataikat, élményeiket. Jobban elfogadták véleményünket, javaslatainkat, mint korábban, hiszen itt indirektebb formában szembesültek azzal. Egyre inkább nyilvánvalóbbá vált számunkra, hogy a gyermekkorú bűnelkövetőkkel való foglalkozás tudatosabb, kidolgozott koncepciójára van szükség, hiszen szembesíteni kell a gyereket a saját cselekedeteivel, annak következményeivel, a választás lehetőségével, másfajta értékekkel, mint amivel eddigi élete során találkozott. Ebben pedig nemcsak a gyermekvédelmi szakembereknek kell szerepet vállalniuk, hanem a pedagógusoknak, a rendőrségnek is. Bár kis lépésekkel haladunk, néha elbizonytalanodunk egy-egy eset kapcsán, látunk visszaesőket, „Bebukottakat”, tolvajokat, kocsikat feltörőket, öreget vagy gyereket verőket, de a másik oldalon látjuk azt is, hogy ők még gyerekek, akiknek nem adatott meg a gyermekkor, 10-14-18 év múlva próbálnak meg gyermekké válni akkor, amikor a társadalom már teljesen mást vár el tőlük, és valljuk be őszintén, gyakran mi is...

Irodalom

- Bogár Péter – Margitán Éva – Vaskuti András (2005): *Kiskoriúk a büntető igazságszolgáltatásban*. KJK Kerszöv., Budapest.
- Hegedüs Judit (2005): Kutatási módszerek a kriminálpedagógiában. In: Buda András – Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az elvárások forradalma*. Debrecen, 161–169.
- Seidman, I. (2002): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Sipos László (2006): A gyermekbűnözés és sajátosságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 53–56.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-03-lk-Sipos-Gyermeكبunozes>
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris, Budapest.
- Vavró István (2000): A gyermek- és fiatalkorúak „bűnözésének” néhány kérdése. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 3. sz. 7–11.

SZELLEMI KIÚTKERESÉS A CSEREHÁTON

PÓLYA ZOLTÁN

Bevezető

Kevés olyan mostohán kezelt, elhanyagolt tája van hazánknak, mint az északi fekvésű Cserehát. Az utóbbi években kitüntetett figyelmet szentel e leszakadt régiónak elsősorban a szociológia tudománya. Társadalmunk legszegényebbe-jei, az itt élő cigányság vonták magukra a kutatók figyelmét. Úgy tűnik, mintha a velük kapcsolatos problémák megoldása is szociális természetű volna. Tulajdonképpen, ha társadalmi szinten szóba kerül a szegénység eme sajátos változata, amely lenézettséggel, meg nem értettséggel is párosul, nem is gondolunk másra jóhiszeműen, jóindulatúan, hogy mindenképpen tennünk, segítenünk kell. E hozzáállás alapmotívuma nem kérdéses, ám jelen esetünkben sokkal többről van szó. A csereháti romák fölkarolásának, fölemelésének ügye csak részben lehet szociális természetű. Fogalmazhatnánk úgy is, hogy csak ebben gondolkodni súlyos hibának tekinthető, a szociális, társadalmi adakozás háritó mechanizmus részünkről. Hogy mennyire nem vagyunk képesek ténylegesen felvállalni a cigányság problémáját, azt nagyon jól jelzi e szűklátókörűség.

Ellenben nem igen születnek tanulmányok arról, hogy hazánkban kik azok, akik együtt élnek a cigányokkal, és valamilyen szintű életközösséget képesek velük vállalni. Fölmerült-e valaha társadalomkutatók által az a kérdés, hogy kik voltak azok, akik valamiféle mintát adhattak a cigányoknak, valamilyen szinten sorsközösséget vállaltak velük? Nem kérdéses, hogy ez a réteg a falusi parasztság volt, akik – hasonlóképpen – a társadalmi ranglétra alsó fokán foglaltak helyet. Ma ezt a pozíciót teljes mértékben a cigányság tölti be. Az ő hajdani szomszédja már nem szomszéd, felkapaszkodott, élette-rét módosabbá tette, s igyekszik elfelejteni azt, hogy néhány évvel ezelőtt szomszédságában cigányok is éltek. A faluban rekedt cigányság magára hagyatottságában lehet-e folytatója a paraszti életformának és kultúrájának, tudja-e folytatni az évszázados életformát, kialakított szokásokat és hagyományokat? Magunk szeretnénk azt hinni, hogy a beolvadásnak, a társadalmi integrációnak lehet ez az útja a csereháti vidéken, mert ez egyben a probléma megoldásával lenne egyenlő.

Egyrésről bonyolult és összetett problémának tűnik a cigányság problémája, másrésről a megoldás kézenfekvő és egyszerű: magunknak kell megváltoznunk, magunknak kell idomulnunk, s ahhoz, hogy előítéletünket leküzdjük, meg kell találnunk a módját annak, hogy életterünkben és gondolkodásunkban ismét megjelenjenek ők. Meglepő, hogy történelmünk milyen sok példát ad erre, elég ha csak az idegeneket befogadó, a cigányságot letelepítő, s nekik munkát adó magyarságunkra gondolunk. A modern világunkkal, a szédtő civilizációs irammal már magunk sem azok vagyunk, akik voltunk hajdanán. Leértékeljük szerepünket az értelmetlen hajszában, mely egyre inkább csak a fejlődő nyugati mintákat képes látni és átvenni. Ennek esett áldozatul a magyar vidék is, s persze a csereháti ember is. Merő konzervativizmusnak tűnik itt hagyományokról beszélni, s még inkább arról, hogy a tájnak megtartó ereje, lelke van, s számára teljesen mindegy, hogy kik azok, akik életet vállalnak benne, mert rájuk is hatni fog az a megmagyarázhatatlan jelenség, megtartó és formáló erő, ami most egyre inkább csak a cigányságra hat. Furcsamód ők lettek örökösei évezredes kultúránknak.

Meglepő és elgondolkodtató az is, hogy az iskola intézménye sem képes kultúránk egyenes folytatására, s persze ebből következően az együttnevelésre sem. A nevelés és oktatás alapmotívuma, ennek vezérfonala is idegen mintákat igyekszik követni, nem azt, ami adva van, ami a táj és az ember közös együttese, nem ez a természet adja az életető táplálékot, nem a saját kertünkben munkálkodunk és kívánjuk leszedni a gyümölcsöt, hanem egészen más irányba tájékozódunk. Az intézményesített oktatás sem erre alapszik, s nem kíván építeni arra az életformára, ami megvolt a paraszt és cigány ember között. Valójában igyekszik mindkettőtől mihamarább megszabadulni. Mindezek után kell-e azon csodálkoznunk, hogy a csereháti iskolák sem, s az itt élő értelmiség sem érti, hogy valójában mi lenne a feladata az elcigányosodott településeken és iskolákban? Érthetetlennek és furcsának tűnik az újító kezdeményezés és pedagógiai innováció számukra, amihez kényszerűen próbálnak igazodni. Arról viszont, amivel valójában rendelkeznek, ami évszázadok óta a sajátjuk, ami természetesen integrált katolikus, evangélikus és izraelitát, ami lehetőséget adott arra, hogy a különböző nemzetiségek – közöttük a cigányság is – közösen éljenek és dolgozzanak, mit sem tudnak.

Az alábbi tanulmány sokkal inkább kulturális beállítódottságú, s a csereháti cigányság problémáját is ezen a szinten igyekszik tárgyalni. Tanulmányunk egyik alapgondolata is ide kapcsolható: történelmében és kultúrájában a tájegység sokkal inkább a Felvidékhez tartozik, mondhatni a Felvidék déli nyúlványa a Cserehát, szellemi/eszmei értelemben, s ez érthetővé teheti szá-

munkra igazi lényegét. Ennek hangsúlyozását azért érezzük fontosnak, mert úgy véljük, egy sikeresebben működő oktatási programnak is mindenképpen ebből kellene kiindulnia.

Bevezető gondolataink között kell még szólnunk kutatási módszerünkről is. Tanítóként 1990-től adatott meg a lehetőség Csenyéte életének, társadalmának aprólékos és gondos megfigyelésére. Mivel az együttélés és az aktív pedagógiai munka nem adott lehetőséget tárgyszerű rögzítésre, s céлом sokkal inkább a történetek, magának az itt élő emberek érzelmi és szellemi világának átélése volt, nem is merülhetett fel egy módszeres pedagógiai kutatásnak a lehetősége. Viszont ma – e sorok írásakor – fontosnak érzem a kavargó gondolatok rendszerezését. Ehhez szükség van egy más, sokkal inkább külső megközelítésre. Továbbá ahhoz, hogy Cserehát egészét tudjam látni, szükség volt más települések megfigyelésére is.

Tanulmányunk első része adja „kutatásunk” tapasztalati hátterét. A második részben egy sajátos elméleti rendszer felállítása érdekében az összehasonlítás eljárását alkalmaztuk. Itt valójában Csenyéte és Rakacaszend települések mai helyzetét, viszonyát önmagához és környezetéhez helyeztük egymás mellé annak érdekében, hogy a jövőt illetően konkrét javaslataink legyenek a Cserehátért dolgozó pedagógusoknak, szociális munkásoknak, s persze mindazoknak, akik tenni kívánnak e mostohán kezelt régió sorsáért.

I. Csenyétei tapasztalatok

Feleségemmel és csenyétei tanító kollégáimmal kilenc évig dolgoztunk az Abaúj-Torna megyei Cserehát egy külvilágtól elzárt kistelepülésén, Csenyétén. Pedagógiai próbálkozásaink középpontjában a falu cigány iskolás gyermekei álltak, s ez, valamint az igen zárt környezet kínálta a lehetőséget, hogy szabadon gondolkodjunk és munkálkodjunk tanítványainkért és a helybeli lakosságért. Még az azóta eltelt hét év után is nehéz bármiféle értékelésbe bocsátkozni. Sajnálatos tényként kell elkönyvelnünk, hogy az általunk indított kezdeményezések nem folytatódhattak Csenyétén.¹ Azok a gyermekek, akik részesei voltak törekvéseinknek, – néhány kivételtől eltekintve – már befejezték általános iskolai tanulmányaikat. Számukra jóval nehezebb, szinte megoldhatatlannak látszó kihívást jelentett a középiskola elvégzése. Jóllehet vannak néhányan, akik ezt az akadályt is sikerrel vették, de szinte biztosra

¹ A helyi alsó tagozatos iskola ma is működik. A gyermekek létszáma 60 fő körül van. Itt kívánjuk megjegyezni, hogy egyetlen pedagógus, egyetlen hivatalos ügyekben eljáró személy, orvos, védőnő nem él a faluban. A falu társadalmi elszigeteltsége szinte teljesnek mondható.

vehető, hogy sem közülük, sem pedig a jelenlegi iskolások közül a közeljövőben nem fognak tanulmányokat folytatni a felsőoktatásban.

E rövid értékelés másik oldalaként kell megemlítenünk tanítványaink igény szintjének, kulturáltságának emelkedését. Bár ez kétségtelenül nehezebben megfogható, mert mihez képest mondhatjuk azt, hogy nőtt bennük az igényesség? Nyilván egyedül mi lehetnénk azok, akik az összehasonlítást elvégezhetnénk, s majd ezt követően, – a csenyétei publikációk sorát bővítendő – a nyilvánosság elé lehetne tární következtetéseinket. Pedagógiánk bemutatására, összegzésére számos kiadványban is kísérletet tettünk. Ezek közül a legjelentősebb a Csenyéte Antológia², mely híven mutatja be a kilenc tanévet. Kötetünkre leginkább a bensőségesség jellemző. Elmélyült, érzelmmel telített kapcsolatot sugároz a kötet valamennyi oldala. A kötet alapkonceptiója – mondhatni – pedagógiánk vezérfonala volt. Úgy véltük, csak a gyermekre figyelő, a gyermeket teljes mértékben elfogadó, a vele együtt gondolkodó alaphelyzet vezethet eredményre, s lehet mindenfajta csenyétei pedagógiai próbálkozásnak a kiindulása. Első látásra nem tűnik újnak ez utóbbi gondolat, azonban, ha közelebbről is szemügyre vesszük pedagógiánk alapelvét, megfigyelhető e kapcsolat sokirányú szerteágazása, több síkon való haladása, mélységei, életeket és sorsokat meghatározó ereje akár a gyermek felől, akár pedig a tanító felől nézzük a dolgot. Míg a külvilág megszállott misszionáriusi munkaként értékelte csenyétei tanítóskodásunkat, addig mi egészen más hozzáállással, attitűddel közelítettünk e sajátos, alvó, szellemileg is vákuumban élő világ felé. Egyrésztől igyekeztünk minél több időt tölteni a gyerekekkel úgy az iskolában, mind pedig a faluban. A csenyétei cigány gyermek élete, az irányunkba történő önzetlen szeretete erőforrásként szolgált számunkra. Sok esetben arra kellett rádöbennünk, hogy nekünk kell tőlük tanulni, hogy mi vagyunk a tanulók s ők a tanítók.

Másodszorban igyekeztünk a falu kapuit szélesre tární a külvilág felé. Szükség volt arra, hogy pedagógiai fejlesztésbe fogjunk. Látható volt, hogy a régió pedagógusaira, az itt élő értelmiségiekre nem igen támaszkodhatunk, akik eleve reménytelennek ítélték mindenfajta pedagógiai próbálkozást a csenyétei gyermekek számára. Néhány év leforgása alatt – köszönhetően a szakmai segítőinknek – sikerült megvalósítani egy olyan programot, amely biztosította gyermekeink számára az alapok elsajátítását.³ Mindennek formai keretei sem a szokványosak voltak. Ismeretlen volt például számukra a bu-

² Kereszty – Pólya 1998. 2002.

³ Kereszty 1998. 2002. Komáság 1998. 2002.

kás, mert lehetőség szerint mindig arra törekedtünk, hogy a lemaradóknak se kelljen tanítót váltaniuk őszi tanévkezdéskor. A kölcsönösség, a partneri viszony kifejeződött saját szokásrendszerünkben is. Igyekeztünk problémáinkat közös fórumon, beszélgetőkörökön megvitatni. Igaz, ebből a magunk alkotta világból alig-alig értettek valamit a szülők, s ezért alkalmanként éles bírálatokban, indulatos támadásokban volt részünk. A feszültté váló helyzetet oldandó egy ízben maguk a gyerekek javasolták, hogy a békesség érdekében jobb, ha iskolai életünkben visszatérünk a magázásra. Ennek mindenki részéről való elfogadása is jól példázza azt, hogy mennyire fontos volt számunkra a szülők megnyerése és az iskola életébe való fokozatos bevonásuk megszervezése. E törekvés legszebb példái az általunk szervezett rendezvények és közös ünnepek, helyi szokások felelevenítése.⁴

A falu életének feltárása, múltjának és szokásvilágának megismerése újabb és újabb kérdést vetett fel. Vajon jó úton járunk-e? Helyes-e a választott pedagógiai alap, a kiindulási pont? Túlzás lenne azt állítani, hogy elgondolásainkban minden esetben a tudatosság vezetett bennünket. Választásainkra, döntéseinkre sokszor az ösztönös megérzés volt a jellemző. Evidenciával bírt számunkra az, hogy a hagyományosabb pedagógiával, a poroszos irányvonallal mindenképp szakítani kell, de teljes mértékig egyetlen egy reformiskola mellett sem tudtuk magunkat elkötelezni. Ehhez egyrészt hiányoztak a feltételek, másrészt a csereháti világ éles kettőssége, mély bezárkózása, magába fordulása, mindenfajta kitérés, feljebb emelkedés gondolatának elhárítása, valamint az itt élők belső érzelemgazdagsága, saját kapcsolati rendszerük kifinomultsága és tisztasága semmilyen körülmények közepette nem bírt volna el egy Csenyétére vagy akár a régióba kihelyezett reformiskolát. Az évek múltával kell levonnunk azt a következtetést pedagógiáinkkal kapcsolatosan, hogy e kérdés átfogó megoldásának lehetőségét semmiképpen nem az alternatív pedagógiák alapkoncepciójában kell keresnünk.⁵ Itt külön kell választanunk a tanítói gyakorlatot, – ahol igen is jó, ha jelen van a pedagógiai alternatívitás – az iskola szellemi, eszmei célkitűzéseinek kezdőpontjától. Talán túlságosan is elfoglalt bennünket a helyes módszerek megtalálása, gyermekeink készség- és képességfejlesztése. Ebből következően nem adódott mód saját és nevelésméletileg is igazolt koncepció létrehozására.

Mindezen túl nem kérdés az iskolák szükségessége a régióban, de emellett egy olyan pedagógiai rendszer kidolgozása is elkerülhetetlennek látszik,

⁴ Pólya 1998. 2002.

Kovalcsik – Kubinyi 2000.

⁵ Pólya 2000. 2001.

amely a legmesszebb menőig belső, szerves fejlődés eredménye, s nemcsak fejlett technikai apparátussal bír, hanem pedagógiai elméletében is saját megalapozottsággal rendelkezik. Semmiképpen nem tartjuk tehát célravezetőnek – a csenyétei iskolához hasonló iskolák alapításakor – alternatív koncepciók átgondolatlan és elhamarkodott alkalmazását. Érdemes ehelyütt összehasonlítani a sok tekintetben rokon csenyétei, továbbá a Lázár Péter nevéhez fűződő nyírtelki, valamint az Imrei István munkásságához kötődő tiszabői iskolákat⁶. A körülmények, megalakulásuk, gyors szárbaszökkenésük és hanyatlásuk szinte teljesen azonos módon és időben ment végbe. Feltételezésünk az a három iskolával kapcsolatosan, hogy kezdeményezésüknek nemcsak a feltételek és lehetőségek romlása miatt nem lett folytatása, hanem azért sem, mert nélkülözniük kellett az elmélet és gyakorlat helyes egymásra épülését. Pedagógiai alapotlanságról hogyan is lehetne beszélni a három iskolával kapcsolatosan? Ennek részletes és aprólékos kidolgozása az eddigi tapasztalatokat fölhasználva most kezdődhetne. De hol és mikor kezdődjék meg ez a szerves fejlődésből kinövő pedagógiai koncepció? Milyen szakmai lehetőségekkel és milyen háttérrel rendelkezzen az a pedagógia, amely eleve evidenciaként kezeli a cigány gyermekek alap-, közép- és felsőfokú oktatását, amely eleve csak integrációban képes gondolkodni, amely képes szemléletformálásra, a rossz beidegződések áthidalására? De lehet-e szemléletet formálni, változtatni egy hosszú évek óta vegetáló (gazdasági és szellemi értelemben egyaránt) régióban, ahol a lakosság képtelen saját erői és lehetőségei kamatoztatására? Miért is fogalmazódnék meg bennük az a gondolat, hogy a fejlesztésre, fejlődésre épp a cigányság lehet az egyik legjobb erőforrás? Mindez hogyan történjék? Kimerítő választ jelen tanulmányunkkal magunk sem adhatunk. Javaslatunk csupán annyi lehet a hátrányos helyzetű gyermekeket tanító iskolák pedagógusainak, hogy gondolják át alaposan programjuk célkitűzéseit, s bánjanak kellő megfontolással, körültekintéssel választott módszereikkel kapcsolatban.

A csereháti régió felzárkózásának tehát létkérdése a cigányság iskoláztatásának megoldása. Ez valamennyiünk érdeke. A cigányság felzárkóztatásának megoldási nehézsége érthetően nem csak pedagógiai jellegű. Elkerülhetetlennek látszik a szociális felkarolás is. Magunk is bizakodással tekintünk az Unió támogatási rendszerre épülő projektekre, melyek jó része vidékfejlesztést céloz meg. Bízunk abban, hogy az innováció ténylegesen eléri a Cse-

⁶ Lázár 1999.
Imrei 2004.
Wizner 2000.

reháton élöket is. Viszont a kedvezőbb gazdasági háttér nem feltétlenül fogja magával hozni az itt jelentkező legégetőbb kérdések megoldását. A fellendülés, a gyarapodás nem fogja megszüntetni a cigányság teljes elkülönülését.⁷ Sőt, lehet, hogy a szegregáció még növekedni fog, s rossz évszázados beidegződéseink mit sem fognak változni.

Vajon a fejlődést követően a falvakból kitelepedettek unokái, a másod- és harmadgeneráció vissza fog-e menni a faluba, oda ahonnet ősei származtak? Hogyan érhetnők el azt az ideális helyzetet, amikor a különböző származású gyermekek ténylegesen együtt nevelődhetnek? A kedvezőtlen folyamatok, amelyek még ma is rombolóan hatnak, visszafordíthatók-e, megállíthatók-e?

Vajon lesz-e valaha olyan író, publicista, szociológus, történész, kultúrtörténész, antropológus, esetleg pedagógus, aki következetesen, mintegy lépésről-lépésre képes bemutatni a csereháti falu sajátos alakulásának, változásának egyes fázisait?⁸ Ha alaposabban szemügyre vesszük ezt az emberöltőnyi idő óta tartó visszahúzódó folyamatot, más oldalról, a cigány lakosság felől nézve haladást és kulturális fejlődést látunk. Igaz, ez a fejlődés „megkészt” fejlődésként értékelhető. A hétköznapi praktikum felől nézve a dolgot, a különbségek jól szemügyre vehetők a parasztporták működtetésében, használatában. A legigényesebb és legtörekvőbb cigány családok igyekeznek kihasználni az új életformából adódó lehetőségeket: kertet művelni, állatot tartani, évente meszelní és élvezni a tágas porta, a nagyobb lakás adta előnyöket. Ám a gazdaság működtetése közel sem olyan, és nem is lehet olyan fejlett, mint amilyen az a parasztlak idejében megszokott volt. Nem lehet, hiszen egy falusi gazdaság működtetéséhez idő és tapasztalat kell. Ezzel jobbra csak azok a családok rendelkeznek, akik régebben is kapcsolatban álltak a parasztsággal, akik korábban napszámosokként, majd a szocialista időszakban TSZ dolgozóként tevékenykedtek. Az itt szerzett tudást igyekszik ma is kamatoztatni az a néhány feltörekvő család, akik mindig is gondot fordítottak életminőségük növelésére. A fejlődés tehát ezen a téren szembetűnő, de a pontos és precíz működtetéséhez újabb és újabb évtizedeknek kellene eltelnie. Egy újabb lépcsőfok megtételét jelenthetné Csenyétén az, ha például a házak előtti kiskertben burgonya helyett (vagy mellé?) rózsát és más virágo-

⁷ Példaként hozhatjuk fel a Hollandiában élő, de már egyáltalán nem vándorló cigányközösségeket. Jómódban, rendezett viszonyok között él többségük, de társadalmi, kulturális elszigeteltségük ugyanúgy megmaradt.

⁸ Mindenképp figyelemreméltó azoknak a szociológusoknak a munkássága, akik közreműködtek egy átfogó Csenyete projekt megvalósításában. Ladányi János, Havas Gábor és Szelenyi Iván nevét kell megemlítenünk. Lásd írásaikat Csenyétéről: Ladányi–Szelenyi 1998. 2002. 2004

Havas 1998. 2002.

kat ültetnének. Mindezzel nem azt kívánjuk kifejezni, hogy a falusi cigányságnak feltétlenül ugyanazt az utat kell bejárnia, mint elődjének. Ehelyütt csak magát a fejlődésre való képességet, a tudás különböző módozatainak megszerzésére irányuló törekvést véltük hangsúlyozandónak. Véleményünk az, hogy a fejlődésre való képességnek van egy kulturális vonatkozása, mert e nélkül aligha lehet fejlődésről beszélni. Csak az ebben való jártasság teszi képessé az embert, hogy el tudjon rugaszkodni a mindennapok nehézségeitől. Maga a kultúra teszi, teheti hajlékonnyá a jellemet, s képes megneemesíteni és értelmet adni a legszegényebbek életének is. A belső jellemformálás is csak a kultúra közvetítésével valósulhat meg. Ha most e téren fordítjuk figyelmünket a csenyétei két különböző etnikumra, akkor megint azt figyelhetjük meg, amit már fentebb is megállapítottunk, a cigányok nyelvükben, szokásaikban, énekeikben is követik a parasztságot. Ám kettőjük szintje nem volt és nem is lesz azonos. Más minőség a cigányság kultúrája, az sokban eltér a parasztságtól, – annak ellenére, hogy helyenként a két kultúra már-már azt a látszatot kelti, mintha azonos gyökérből származna. Itt még csak részben sem lehet érvényes, „megkésett” fejlődésről beszélni. Bár kétségtelen tény, hogy a csenyétei cigány dalkultúra sok mindent megőrzött, olyan dalokat és énekeket, amelyeket a parasztok már réges-régen nem tartanak magukénak. Ilyen például a halottvirasztásos dalkultúra, melynek külön érdekessége (református miliőben!), hogy azok mélyen vallásos Mária énekek.⁹ Talán az egyik legjobb lehetőséget adja az együttélés, a közös kultúra használatának bizonyítására a helyi csenyétei folklór megismerése. Ez mondatja ki velünk azt a tényt, hogy életében közösségre talált a két kultúra. Vajon nem ezt kellett volna áthagyományozni, nem e mentén kellett volna a kezdet-kezdetén, az iskolázás hajnalán kialakulnia mindenfajta hivatalos pedagógiának? A hivatalos iskola intézménye alig figyelt erre a sajátosságra, s valójában ma sem igen veszi figyelembe azt, hogy a mindennapokban mégis találkozunk integrációval lépten-nyomon. E tekintetben érdemes újra gondolni és átértékelni Csenyéte történetét és kultúráját, s persze nem csak Csenyétejét, hanem sorra mind valamennyi faluét, mert azok mind egytől-egyig külön egyéniséggel bírnak, külön színük, külön lelkük van, s e táj megmagyarázhatatlan kettőssége, hogy a bomlás mellett mindig képes újat hozni, mindig képes virágozni, s végre e virágzás áldásait kellene észre vennünk, erre kellene figyelmünket fordítanunk. Ezt kellene már végre föltárni tudományoknak és művészeteknek, s bemutatni nemcsak a társadalom egészének, hanem elsősorban az

⁹ Kovalcsik–Kubinyi. 2000. 24–25. o.

itt élőknek. Elsősorban azért, hogy legyen miből táplálkozni, hogy legyen miből szellemi alapot létrehozni a csereháti iskoláknak.

Nincs nagyobb szegénység annál, ha egy országrésznek, régiónak, tájegységnek és a tájhoz tartozó falvaknak nincsenek írói és költői, tudósai és művészei. Ettől legalább annyira szenvednek a Csereháton élők, mint a munkalehetőségek hiányától. Itt élő vagy itt született, itt nevelkedett írókról nem igen beszélhetünk, még kevésbé táj- vagy portréfestőkről.

Néhány kivételt azért meg kell említenünk. A hatvanas években Csenyétén szolgálatot teljesítő református lelkészt, Sükös Pált, aki jól ismerte a falu múltját. Írt egyházának, iskolájának történetéről, s hogy a falu iránti elkötelezettségének nyomatékot adjon, novellát írt az ellenreformáció viharos időszakáról, arról, hogy a falu menedékül szolgált az üldözött prédikátoroknak.¹⁰ Novellájában kifejeződik saját keserősége is afelett, hogy mennyire nem tudott szót érteni a szomszéd falu plébánosával. Írói figyelmét nem kerül el a csereháti táj megjelenítése, a ködös, hideg őszi estében való botorkálás, a csereháti nehéz sár dagasztása.

Az elkülönült völgyfalvak saját világukat építgetik történelmük során, saját bajukkal küszködnek, s nem igazán találják a párbeszéd és az alkalmankénti összefogás lehetőségét. Fejlődésük útja nem belső adottságaikból következik, hanem azt tőlük teljesen idegen szervezetek, bürokratikus intézmények határozzák meg. Jó példa erre az iskoláztatás alakulásának története is. A falu életében együtt nevelkedtek a különböző származású gyermekek, számos alkalomnak tevékeny részesei voltak a legszegényebbek is. A hivatalos állami oktatás színhelyén mégis megtörténik a kettéválasztásuk.

Cserehát másik írója, mondhatni a ma élő egyetlen, a viszlói származású görög-katolikus pap, Kisfalusi János. Számos könyvet adott ki, főleg vallásos tárgyúakat, valamennyit magánkiadásban. Küzdelmes éltének legszebb éveit Csenyété szomszédságában, Rakacán töltötte. Papként irányította, szervezte a falu életét, munkásságának ma is nyoma van. Törekedett arra, hogy a helyi cigányság is minél inkább bekapcsolódjék az egyházi életbe. Kisfalusi János nevéhez kötődik a rakacai búcsú „intézményének” megalkotása, bevezetése. Várat még magára írói munkásságának értékelése és megismertetése.

A Cserehátal kapcsolatba hozható írók sorában még két nevet kell megemlítenünk, Arany Jánosét „A nagyidai cigányok” kapcsán, s Márai Sándorét. Az utóbbiról tudnunk kell, hogy kassai származású volt. Gyermekkorát Kassán töltötte, s egész életében ragaszkodott, kötődött szülővárosához. Kas-

¹⁰ Sükös

sa tájegységileg már nem nevezhető a Cserehát részének, de nem szabad elfejtenünk, hogy történelmében, kultúrájában, építészetében milyen sok rokon vonást mutat. Ha csak épp az építészetnél időzünk egy rövid gondolat erejéig, akkor észrevehetjük, hogy a kistelepülések településszerkezetükben mintegy hű másai a történelmi Kassa főterének. E vonatkozás mellett már csak azért sem mehetünk el, mert ezáltal az egész Cserehát kultúráját egy nagyobb egészbe, a felvidék kultúrájába helyezhetjük bele. Kérdés, hogy szükség van-e minderre? Érhet bennünket az a vád, túlságosan messzire kanyarodtunk. Kérdés az is, hogy mennyiben kapcsolhatóak gondolataink Márai írói tevékenységéhez. Mindenesetre érdemes volna műveiben megtalálni azokat a szálakat, amelyek utalhatnak, akárcsak hangulatilag, érzelmileg Cserehátra.

A zeneművészet és dalkultúra terén némileg könnyebb a dolgunk. Itt, ha nem is nagy számban, de találunk jeles, kimagasló művészt. A gagybátori születésű népdalénekesre, Béres Ferencre gondolunk. Ő a leghíresebb s a legmesszebbre jutott cserehádi művész. Éltenek, művészi pályafutásának sajátos része a cigány muzsikussal való kapcsolata. Énekesi pályafutása elválaszthatatlan a cserehádi dalkultúra egészétől, s így természetesen a cigányzenétől.

Úgy tűnik, önmagában a zenei tehetség még nem elégséges a kiemelkedéshez. Kell a jó szülői háttér, amely képes támogatni a tehetség fölfejlését, s emellett kell a jó pedagógus is, aki képes előrelátni, képes szervezni, kapcsolatot létrehozni városi iskolák pedagógusaival, mert a továbbjutás útja csak a városon keresztül valósulhat meg. Vajon miért nem volt lehetséges a kiemelkedés egyetlenegy cigány muzsikusként sem? Miért nem járható ez az út sem a cserehádi cigányság számára? Meglepő és elgondolkodtató, hogy milyen természetességgel kezelik a zenei akkordok világát. Ezt magunk is tapasztalhattuk az iskolában. Voltak ezen a téren reményeink, elképzeléseink, hogy talán majd az énekes Dávid Kiss Renáta, vagy a gitáros Horváth Krisztián lesznek az első nagy tehetségek, akik eljutnak majd a főiskoláig. Egyrésztől kevésnek bizonyult a szülők támogatása, maguk sem hittek a kiemelkedésben, s nem is igazán gondolkodtak, gondolkodhattak gyermekeik iskoláztatásáról. Továbbá az iskola sem volt kellőképpen fölkészülve a tehetség kiemelésére. Lehetőségeink ezen a téren igen korlátozottak voltak, ha alkalom adódott, engedtük, hogy az iskolai oktatás keretei között muzsikáljanak. Ennél jóval többre lett volna szükségük tanítványainknak. De vajon lett volna-e szorgalmuk az összhangzattan tanulásához, Bach és Beethoven darabok eljátszásához? Hány emberöltőnek kell elteltie ahhoz, hogy végre megszülethessék a Cserehát Rácz Aladája?

II. Hogyan tovább?

Tanulmányunk második része elméletibb jellegű. Az itt leírt modell egy lehetséges megoldást kínál fel mind Csenyétének, mind pedig a Csereháton élőknek. Igaz, kevésbé várható, hogy a cigányság iskoláztatásának kérdése, felemeléstük és társadalmi szerepük megnövelése a közeljövőben rendeződni fog. Feltehetően még igen messze járunk a tényleges megoldástól. Modellünk empirikus hátterét fentebb már bemutattuk. Mindenképpen szükségesnek éreztük a továbblépést Csenyéte kérdésében, hiszen helyzetének sokoldalú feltárása, szociológiai, néprajzi és pedagógiai részről, ha nem is teljes mértékben, de befejezettnek tekinthető, nyilván a képet ezen túl is lehet színesíteni és kiegészíteni, ám egy újbóli csak helyzetfeltárással, értékeléssel már nem elégedhetünk meg. Csenyétén szerzett tapasztalatainkat, s a falu jelenlegi állapotát egyetlen modellbe kívánjuk sűríteni. Mindez egyben tartalmazza saját javaslatainkat. Modellalkotásunk során is törekedtünk egy összetettebb kép bemutatására, problémánk sokoldalú megközelítésére. Ezért követni kívánjuk már fentebb megfogalmazott elvünket: a falu problémája környezetével, azzal a régióval együtt érthető meg, amelynek része saját maga is. Ennek a gondolatnak a továbbfolytatásául éreztük szükségesnek modellünkbe bevonni egy másik csereháti település, Rakacaszend példáját. A következőkben bemutatjuk e település jellemzőit.

Rakacaszend lélekszámában és nagyságában hasonló Csenyéthez, de adottságai összehasonlíthatatlanul kedvezőbbek. A Rakaca patak partján fekvő falu Krasznokvajda és a rakacai víztározó között húzódó úton helyezkedik el. Természeti adottságai kiválóak. Ez s műemlékei kedveznek a turizmusnak. Lakosságának összetétele is jobb képet mutat a zsákutcás faluhoz képest. Megközelítőleg azonos a többségében görög katolikus vallást gyakorló őslakos parasztság és a fiatalabb generációt képviselő cigányság aránya. Munkavállalásra itt sincs lehetőség, aki teheti, ingázik Szendrőre, Edelénybe és Miskolcra. Fontos tényezőként tartjuk számon a megélhetés jellemzőinek vázolásakor, hogy az őslakosság a TSZ-ek megszűnése után sem és a mai kedvezőtlen piacgazdasági feltételek ellenére sem hagyott fel teljes mértékben mezőgazdasági tevékenységével, igaz, ez már szinte csak kizárólag háztáji fenntartásra korlátozódik. A szendi parasztság önellátásra rendezkedett be. Életüknek érthetően legfőbb kérdése a falu jövője, hiszen mi lesz akkor, ha a falu Csenyéte sorsát követi. E borúlátó gondolat ellenére sem mondható kilátástalannak a falu helyzete. Mai viszonyaiból következtethetünk Csenyéte hajdani, 50-60 évvel ezelőtti állapotára. Számunkra nagyon megnyerő az az

összkép, amit kutatásunk során láthattunk. Mind e mögött állhat a görög-katolikus egyház aktív jelenléte a falu egész életében, valamint a szintén ide kapcsolható rakacaszendi Mária kultusz,¹¹ melyet önmaga számára sikeresen intézményesített a lakosság. Mi azonban a külső megnyilvánulások mögött mélyebb okot kívánunk keresni. Bennünket az késztet gondolkodásra, hogy az elhagyott vagy szinte már alig-alig létező csereháti települések sorában, miért találni olyat, ahol az életnek rendezett menete van, ahol a parasztság és cigányság között nem szélsőséges elkülönülést, hanem együttélésre utaló jeleket figyelhetünk meg? Folytathatnánk a sort az egyes történelmi korok épületeivel, vagy a csereháti dalrepertoárt, a falu múltját, sorsának alakulását jól ismerő parasztokkal, netán az egyedülálló módon minden felekezetet – így az izraelitát is magába foglaló – temetőjének szóbahozásával, és nem utolsósorban a szabadidejét „brigézé”-sel töltő cigány fiatalság felemlítésével. Ezek a megnyilvánulások is utalnak valamire, egy mélyebb összefüggésre, amely a falu életében szellemi erőként önállósodott, s képes hatni az élet minden területére. Ez a spiritualitás adhat magyarázatot a fennmaradásra csakúgy, mint a jövőbeli boldogulásra is. Úgy véljük, e teljes mértékben szellemi/eszmei dolog egyrészt fölötte is áll a napi valóságnak, másrészt a létezők lényegi magvát is adhatja. A közöttük jelentkező összefüggést kívánjuk láthatóvá tenni, modellálni az I. ábránkon.

Mivel rakacaszendi kutatásunk kezdeti szakaszban jár, s vizsgálódásunk elsősorban az őslakosságra és a helyi egyházi vezetésre koncentrálódott, nincs még hűen rögzített képünk arról, hogy az itt élő cigányság miként viszonyul a kialakított tradíciókhoz, s még inkább arról, hogyan is vélekednek saját feladatukról és szerepükről a jövőt illetően. E téren kedvező lehet számukra az, hogy néhány évvel ezelőtt a fővárosból népes családjával ideköltöző ambiciózus pap, Tóth András a már nem működő iskolát megnyitatta a cigány szülők gyermekei számára. A Görög Katolikus Egyház kezelésébe került iskola fő nevelési elvei nem voltak kérdésesek. Úgy véljük, e téren az egyik legérdekesebb kérdés az, hogy a felnőtt cigány lakosság hogyan viszonyul a falu szellemi arculatához, miként lehet majd megnyerni a vallásos élet iránt, s miként lehet egyre jobban megéreztetni velük azt, hogy fontos szerepük lehet a falu további sorsát illetően.

Modellünk értelmezéseit a továbbiakban Csenyétére is kívánjuk vonatkoztatni. Ahhoz, hogy a spirituálist és az érzékelhető valóságot konkrétumokkal is el tudjuk látni, szükségünk van egy újabb dimenzió felhasználásá-

¹¹ E Mária kultusz alapját képezi Girhiny Mária helybeli lakos 1956 nyarán történt látomása.

ra, amit egy táblázati rendszer segítségével kívánunk érzékeltetni.¹² Ebben soroltuk fel a falu életének domináns szerepet játszó területeit, öt faktor segítségével, ezt figyelhetjük meg a táblázat jobb oldali részén (A mindennapi létezés faktora). Táblázatunk baloldalán a magasabb rendű eszmeiséget hordozó faktorokat helyeztük el. Közülük az első az – a legmagasabb szellemi/eszmei létezés területe – ami számunkra a legfontosabb. Ehhez kapcsolódik szorosan a vallásosság gyakorlása. Véleményünk szerint ez utóbbi tölti be a két terület, a spiritualitás és a mindennapi létezés megnyilvánulásai közötti átmenet szerepét.

Mint arra már fentebb is utaltunk, a spiritualitás egy igen magas szintű – történelmet és kultúrát is meghatározó – fokát figyelhetjük meg Rakacaszenden, míg ilyen szervező erőről napjainkban Csenyété esetében nem beszélhetünk. Nyilván ennek számos oka lehet, a legkézenfekvőbb magyarázat az a falu homogénné válásában keresendő, a cigányság önmaga nem képes még egy magasabb rendű eszmeiséghez kapcsolódni. Érdekes azon is töprengeni, hogy a nagy múltú református falu milyen szintű spiritualitással rendelkezett korábban, és ebben volt-e valami része az itt élő cigányságnak. Dilemmánkat az adja, hogy a spiritualitás szempontjából érdekes-e az, hogy az milyen válás megnyilvánuláshoz kapcsolódik? Válaszunk a kérdésre érthetően nemleges. Nyilván teljesebb képet kapunk Rakacaszenden, mert itt régóta a görög katolikus vallás a domináns, s magunk is hajlunk arra az álláspontra, hogy alapjában véve a cigánysághoz mindig is közelebb állt a színes, látványos és énekléses liturgia.

További vitát képezhet az is, hogy szükséges-e vallásos jegyeket felmutató szellemiséghez kapcsolódnia a csereháti romáknak? Úgy tűnik, hogy ez a lehetőség egyre inkább elvész a modern társadalom embere számára is, mert az élet alapja inkább a tapasztalati világba helyeződik át.

Visszatérve a spiritualitást tárgyaló gondolatmenetünkre, ezt a mi értelmezésünkben nem lehet minden szempontból azonosítani a vallásossággal. E kérdést a falu oldaláról nézve kijelenthetjük, létező vallásossága a legmagasabb szintű szellemiség megvalósítását eredményezi.

A szellemi létezés egy más, sajátos, de mindenképpen alacsonyabb szintű változatát a II. táblázatban figyelhetjük meg, ahol is a zenei hagyomány mutatja a legmagasabb szintű létezést, ennek jut domináns szerep a teljes eszmei/szellemiség igényével fellépő spiritualitás mellett. Feltételezésünk ezzel kapcsolatosan az, hogy központi szervező erő híján a valóság valamely fak-

¹² Lásd I. és II. táblázatot

tora is felléphet ilyen szereppel, mint például Csenyéte esetében a zenei hagyomány. E zenei hagyományra még nem mondhatjuk, hogy képes az élet átfogó szervezésére, hatása is igen bizonytalan, nem tud igazából kapcsolódni az ember létezését döntően irányító tartalmakhoz.

A magasabb rendű eszmei tartalom mindennapokban történő megnyilvánulásait öt területen keresztül kívánjuk szemléltetni. Ennek fokozatosságát is igyekeztünk érzékeltetni, hiszen az első a természeti és kulturális adottságokra vonatkozik, míg az ötödik az oktatásra, továbbjutás lehetőségére, mint bennünket kiemelten érdekelt területre. Meglehet ez utóbbi egy egészen más produktum, nem mutatja közvetlenül a falu belső lényegéhez való kapcsolódást. Szerepe megnő akkor, ha az értékek áthagyományozását feladatának tekintti az iskola. Itt probléma lehet az, hogy milyen mértékig jelenjen meg az iskola programjában a falu szellemiségének és hagyományának az átvétele. Ennek túlzott hangsúlyozása sem lehet szerencsés, mert az elterelheti a figyelmet az iskola más fontos feladataitól. A mai tendencia ám ennek épp az ellenkezőjét mutatja. Az iskolák többsége leginkább a tananyag átadására és a gyermekek fokozott teljesítőkéességére helyezi a hangsúlyt. Ennek természetesen érthető okai vannak. Viszont az érzelmi nevelést, a közösséghez való tartozást, a felelősségtudatot, a környezet védelmét és szeretetét, vagy épp az idős falusiak gondozásához való hozzájárulást bármilyen szinten, leginkább szülőfalujukban tudják megtanulni a gyerekek. Tehát a közvetítésben, az értékek folyamatosságában lehet feladata az iskolának.

A csenyétei kilenc tanév során fokozatosan, évről-évre egyre több és több hagyományt és szokást építettünk be az iskola életébe, fölismerve, hogy mennyire szükséges a fenntartásuk, továbbadásuk. Egy széteső, önmagát nem igen ismerő közösségnek ugyan adhat impulzusokat az iskola, szervezheti, irányíthatja a falu életét, de a spirituális egészhez való kapcsolódást nem képes megvalósítani, nem lehet feladata, mert az élet ilyen mély szintű rétegeibe nem képes önmaga lehatolni. Ebből következően ennek létrehozására sem vállalkozhat, vagy ha mégis, az egészen biztos, hogy nem fog találkozni a közösség értékrendjével. Tehát mindenképpen külön kell választanunk az iskolától jövő szellemi hatásokat attól a hatástól, amit egy közösségben meglévő spiritualitás képes megvalósítani. Minden jel arra mutat, hogy Rakacszenzen létezik az életet átfogó és jótékonyan irányító szellemiség. Ez a közösség valamennyi tagjára hat, mindenkire, aki benne él. A hozzá való tudatos kapcsolódás már változó. Persze a jelenség megmagyarázhatatlan, nehezen kutatható és vizsgálható. Számunkra mindig is elgondolkodtató volt az, hogy a sokszor vad és mogorva természetű és kulturálatlan csereháti cigá-

nyoknak miért születnek szebbnél szebb gyermekeik. E jelenség megmagyarázhatatlan volt. Talán a gyermekben eleve benne munkálkodik az a szépség, az az erő, ami összetarthat egy közösséget? Megfigyeltük azt is, hogy a tehetséges és értelmes, valamint érzelmekben rendkívüli gazdagságot mutató gyermekek, életük 12., 13. évétől milyen módon változnak meg, s mennyire nem képesek az elkerülhetetlen biológiai változás mellett, szellemiekben is gyarapodni. E problémát, mely közvetlenül a családi háttérből volt eredeztethető, képtelen volt megoldani tantestületünk. Sokszoros nehézséggel kell szembenéznie a kamaszkorú cigány fiataloknak. Sem a családi, sem a tágabb környezet nem ad megerősítést. Minden részről oly fokú nehézségi erő nehezedik rájuk, melyen felülkerekedni szinte lehetetlenség. Miért is csodálkozunk tehát azon, hogy képtelenek a tanulásra felső tagozatban és a középiskolában?

Most térjünk vissza a mindennapi létezés faktorainak elejére, a természeti és kulturális adottságokra.

A két település közötti eltérés az épített környezetben is jól megmutatkozik. Csenyétén igen rendezetlen a falukép, riasztó látvány a sok romos ház. Viszont az üres házak bontogatásának semmiféle gyakorlata nincsen a szendi cigányok körében. A középületek és műemlékek is jó állapotnak örvendenek ott.

Az értelmetlen rombolásnak, a falu házai elfogyasztásának megállítására mi is tettünk több kísérletet.¹³ Ezt az iskola életében egy több évig tartó „Építés-projekt”-tel kívántuk érvényre juttatni. Ennek egyik kulcspontja volt egy játszótér építése az iskola udvarára.¹⁴ Ide kapcsolható a református egyház templomrenoválási igyekezete is. Sajnos, ez a szintén elárvult, szép és nagy épület sem került el a sorsát. Az évek során teljes bútorzatát eltűztették. Magát az épületet is csak úgy lehetett megmenteni, hogy külföldi adományokból kívülről teljesen renoválták. Persze a kérdés így is nyitva maradt: minek a templom, ha üresen áll?

A táblázat második részében a fejlesztést célzó javaslataink ezen a területen érthetőek, a fentebbiekből következnek. Csenyétén mindenképp jó volna elérni, hogy változzék a rossz gyakorlat. Faluépítési projektet jól lehet kapcsolni turizmushoz, környezetvédelemhez, az életminőség javításához, hiszen ezek mind munkalehetőségeket teremthetnek. Egy távolabbi jövőben érdemes lenne átgondolni a természetes energiaforrások adta lehetőségeket

¹³ Lásd Csenyété Antológia I. 195 – 221. o. és II. 78–99. o.

¹⁴ Uo. II. 235–236. o.

is. A csereháti dombvidéken jól lehetne hasznosítani a szél- és napenergiát. Reméljük, nem csak rádióhullám továbbítására alkalmas torony, hanem szélkerekek is fognak Csenyété fölé magasodni. Hosszan lehetne még sorolni, hogy milyen programokra nyílnak jó lehetőségek e vidéken. Számunkra inkább a szellemi tőke egybegyűjtése lenne az igazán fontos. Ez vonatkozhat az élet bármely területére akár gazdasági, politikai, területfejlesztési, akár művészi megközelítésre gondolunk.

A létezés elemi szintje a két településen lényeges eltérést mutat. Rakacaszend számos csodájának sorába említhetjük azt, hogy dacolva minden nehézséggel, képesek állattartásra, földművelésre. A legtöbb portán látni tehenet, lovat, s érhetően a jószágnak egész évben kell a takarmány, a jó legelő, s ez mind munkával, elfoglaltsággal jár, de ennek köszönhetően rendezett marad a kert, az udvar, a legelők, s a falu környéke. Csenyétén az állattartás legfeljebb egy-két hízó ideig-óraig való tartására korlátozódik. Nem kérdéses, hogy e műfaj igen nehezen valósítható meg a cigányság számára. Mégis valamivel nagyobb esély mutatkozik ott, ahol eleven példát is láthatnak maguk előtt. Mindemellett jól tudjuk, a legsúlyosabb kérdés a napi megélhetés biztosítása, ami munkaalkalmak teremtése nélkül elképzelhetetlen. Ez rendkívül nagy problémát jelent a cserehátiaknak, mert nem hogy a cigányoknak, de még az őslakosoknak sem adódik munkavégzésre lehetőség. Stratégia lehet a kivárás is, hosszú távú berendezkedés az önellátásra, reménykedve, bízva abban, hogy a dolgok változnak majd.

Következő faktor a kapcsolatok és szervezettség. Éles határvonalat kell e szinten is húzni a két település között. Még nem adódott mód arra, hogy részleteiben is végig vizsgáljuk a rakacaszendi két etnikum egymáshoz viszonyulását, ám az együttélés bizonyos szintjét figyelhetjük meg. Ez már egy jóval magasabb minőség annál az általánosan ismert képnél, hogy a település kieső részén utcát kaptak a cigányok, és egymás mellett sorakoznak „szocopolos” házaik. A faluba való beköltözés rendjének természetes menete az, hogy a magára hagyott portát viszonylag olcsón megvásárolja egy cigány család. Tehát akarva-akaratlan szomszédja lesz egy vagy több parasztgazdának. Nagyon sok múlik az itt kialakuló szomszédsági viszonyokon. Jó és rossz példákat magam is ismerek csenyétei múltamból. Közvetlen szomszédságunkban cigányok éltek, de pár házzal tovább egy paraszt család is élt még a cigányok közé beékelődve. Tehát jó lehetőségem adódott megfigyelni egy-egy család egymáshoz viszonyulását. A legértékesebb tapasztalat persze az, amit maga szerez az ember. Nekem sokat jelentett a nyitottság, az a kimondatlan gondolat, hogy bárki bármilyen alkalomkor, előzetes bejelentkezés nélkül lá-

toogatást tehetett a másikinál. E szellemiség tökéletes megvalósítója a falubeli gyermektársadalom.

Javaslataink e téren a falu közös irányítására, a problémák együttes megbeszélésére irányulnak. Semmiképpen nem szeretnénk azt állítani, hogy ideális a helyzet e téren Rakacaszenden. Nem könnyű olyan alkalmakat találni, ahol fizikálisan is együtt lehetnek az őslakosok a cigánysággal. Nem kérdéses, hogy erre jó alkalmat teremthet a hagyományok és szokások felelevenítése, az egyházi rendezvényeken való közös részvétel lehetőségének megteremtése. Rakacaszendi kutatásunk idején meglepve tapasztaltuk, hogy a cigány fiatalok a falu fő utcáján egy ősi magyar játékot gyakorolnak, a bigézést, amit errefelé „brigézésnek” hívnak. Meglepetésünkre saját szabályrendszerüket valamennyi játékos betartotta, egymással betartatták. E játék is példája lehet a falu saját kultúrájához való igazodásnak, vagy az abból való merítkezésnek, a másik elfogadásának.

Fontosnak érezzük itt szólni a szendi csodáról, a Mária kultusz felelevenítéséről, melyről egy pécsi egyetemista dokumentumfilmet is készített.¹⁵ Ez is teremthet számos jó helyzetet és alkalmat az együttnevelődésre. Ennek persze lehetnek mai változatai is, internetes faluházakban, táncos rendezvényeken, mulatókban, bárhol. A fiatalság úgy is meg fogja teremteni a számára legvonzóbb kulturálódási formát, viszont ez semmiképpen sem mehet az egységes szellemi arculat romlására.

Csenyétén – mint azt már korábban is említettük – kiemelt területként kell kezelnünk a zenei hagyományokat. A falu szellemiségét is leginkább ennek segítségével érthetjük meg. Számunkra elgondolkodtató, hogy nincs egységes gyűjteménye, monográfiája, talán semmiféle kiadványa a csereháti muzsikos társadalomnak. Súlyos hiányként értékeljük ezt, szinte már pótolhatatlannak látszik, hiszen az igazi muzsikus generációk már teljesen kihaltak. Megfejtethetlen és teljesen érthetetlen számunkra, hogy a társadalom milyen rossz hozzáállást tanúsít a cigányzenészek támogatásához. Az itt törvényt szabó, modern idők szavát emlegetni, letűnt időkre hivatkozni nem lehet érv. Mily nevetségessé és komikussá válnak családi és más rendezvényeink azáltal, hogy nélkülözzük a cigány muzsikusokat, s így épp a közvetítő erő, az érzelmek hangjai szűntek meg, halkultak el. Nagy kár az ő mellőzésük. Jó lenne fölkarolásuk érdekében több irányú projektet indítani. Zenei tehetségekutatás a Csereháton. Egy ilyen átfogó programnak csak hosszú távúnak és előrelátónak kell lennie. A legtehetségesebb énekeseknek, muzsikusoknak

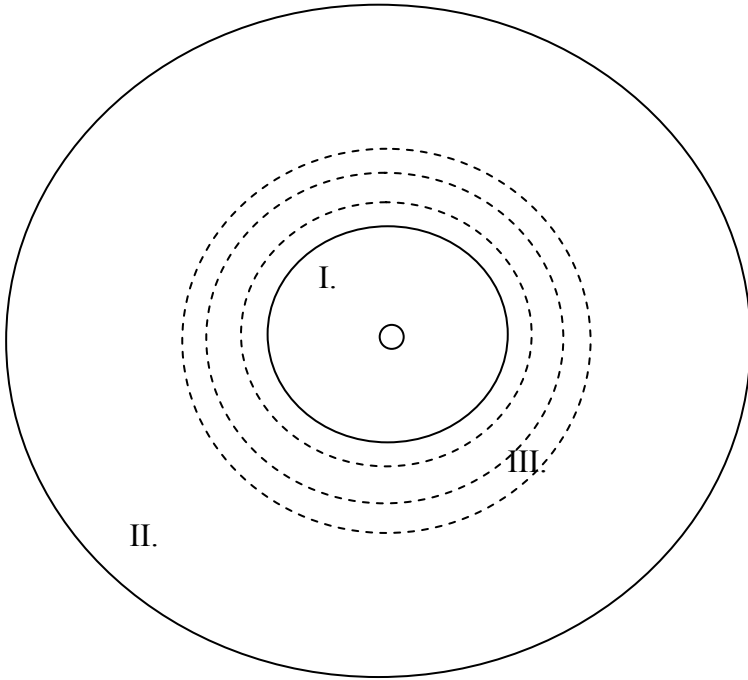
¹⁵ Szabó 2006.

mindenképpen a miskolci, a debreceni és természetesen a budapesti zenei konzervatóriumokban lenne a helyük.

Tanulmányunk második részében két csereháti település jelenlegi helyzetét, adottságait helyeztük egymás mellé, s ennek kapcsán fogalmaztuk meg jövőbeli kilátásaikra vonatkozó javaslatainkat. E szándékunkkal érzékletes példát akartunk mutatni a régió településeinek eltéréseire. A felvázolt képet lehetne tovább bővíteni, színesíteni, hiszen van olyan település, melyet a turizmus mentett meg a teljes pusztulástól, s vannak olyanok is, melyekben már csak egy-egy romos épület emlékeztet a hajdani életre. Mindemellett úgy véljük, létezik egy egységes csereháti szellemi kultúra. Ennek felkutatása és beépítése pedagógiai és más programokba lehetőséget adhat az itt élő hátrányos helyzetűek felemelésére, megalapozhatja egy modern csereháti értelmiség jövőképét is. A felemelés, a felemelkedés első lépésének az önmagunkba, a múltunkba való nézésnek kell lennie, s csak ezek után fordulhatunk más kultúrák adta ösztönzésekhez.

I. ábra

**A spirituális és a mindennapi valóság
összefüggésének modellje**



I. A spirituális tartomány

II. A mindennapi valóság területe

III. A területek közötti átjárhatóság jelzése

A falu működését irányító területek és jellemzőik (Rakacaszend)

I. A. táblázat

Magasabbrendű eszmeiséget hordozó faktorok		A mindennapi létezés faktorai				
Spiritualitás* (szellemi/eszmei)	Vallásosság gyakorlása	Természeti és kulturális adottságok	A létezés elemi szintje	Kapcsolatok, szervezettség	Hagyományok, szokások	Oktatás, továbbjutás
Hit egy magasabb szintű létezésben, melynek érvényessé- ge soha sem kérdőjelezhető meg. Mindig és mindenhol jelen van az élet va- lamennyi területén.	Egyházi, falubeli és családi szoká- sok őslakosságnál és a cigányságnál. - Mária kultusz felelevenítése - a közösség ün- nepei az egyház- zal közösen	Vonzó termé- szeti környe- zet, műemlé- kek, jó termé- szeti fekvés és megközelítési lehetőség.	Berendezkedés az önellátásra. Állattartás, ház- táji gazdaság, kertművelés, kiskereskede- lem.	Kapcsolat szom- szédokkal, más fa- lubeliekkel, külvi- lággal. A különböző etni- kumok közötti jó- szomszédi viszony megléte. Az önkormányzat és az egyház együttes jelenléte a falu életében.	Legendák, mon- dák, történetek, falutörténet, jel- legzetes életutak, helyi énekes és zenei hagyomá- nyok, játékok, pl. „brigézés”	A görög kato- likus egyház által irányított óvodában és iskolában a vallásos neve- lésen és a helyi szokások meg- tartásán alapuló pedagógia.

* A vastagkeretes kiemelés utalás arra, hogy melyik terület, faktor tölti be a legfontosabb szerepet az élet átfogó irányításában az adott település életében.

I. B. táblázat

Magasabbrendű eszmeiséget hordozó faktorok		A mindennapi létezés faktorai				
Spiritualitás (szellemi/eszmei)	Vallásosság gya- korlás	Természeti és kulturális adottságok	A létezés elemi szintje	Kapcsolatok, szervezettség	Hagyományok, szokások	Oktatás, továbbjutás
A spirituális rendszer fenntartása, további működtetése. Talán ez a legproblematisabb az egész rendszerben. Pl.: Hogyan vonható be ebbe a cigányság?	1. Közös részvétel lehetőségének megteremtése ünnepeken, egyházi rendezvényeken. 2. A cigányság bevonása az egyházi életbe. Legyenek tevékeny részesei a liturgiának.	1. Tudatos természet- és környezetvédelem. 2. Faluturizmus fejlesztése. Milyen tartalmakban részesüljenek az idelátogatók? (A turizmus veszélyeit ajánlatos elkerülni!)	1. Állattartás. 2. Földművelés. 3. Kézműves-ség. 4. Szolgáltatás. Az önfenntartó rendszer részei lehetnek-e a rakacaszendi cigányok? Hol kapcsolódhatnak be? Mik lehetnek a számukra is hasznos tevékenységformák?	1. Feltárni a két etnikum kapcsolatainak mélységét. 2. Feszültségek levezetése, megoldása 3. Alkalmak keresése közös tevékenységre. 4. A falu közös irányítása	1. A falu család-történeteinek felkutatása. 2. Falutörténet megalkotása. 3. Falutörténet interpretálása sokféle módon, változatos megközelítésekkel. 4. Egy lehetséges jövőkép megalkotása.	1. Olyan helyzet teremtése, amely vonzóvá teszi a falut 2. Egy sokszínű, változatos és érdelemgazdag világ nyújtása városi gyermekeknek. 3. Falubeli gyermekek iskoláztatásának végig követése.

A falu működését irányító területek és jellemzőik (Csenyéte)

II. A. táblázat

Magasabbrendű eszmeiséget hordozó faktork		A mindennapi létezés faktorai				
Spiritualitás (szellemi/eszmei)	Vallásosság gyakorlás	Természeti és kulturális adottságok	A létezés elemi szintje	Kapcsolatok, szervezettség	Hagyományok, szokások	Oktatás, továbbjutás
Jelen van a falu életében igen kezdetleges szinten. Félelem egy ismeretlen lénytől (Muló). Születéskor és halál esetén nő meg leginkább a szerepe.	Nincs szervezett intézménye. A cigányság részéről nem is vetődik fel ennek szükségessége. Alkalmaként idegen egyházak befolyási övezetévé válik a falu. Pl.: Jehovák, Hitgyülekezet.	A Cserehát legszebb völgye sok romos házzal, egyenetlen faluképpel.	1.Túlélésre való berendezkedés. Napi küzdelem az életért. 2.Állandó kiszolgáltatottságban él a falu többsége. Függés szociális segélyektől, a falut irányító családoktól. 3.Munkalehetőségek híján a környezet teljes förlélésére kényszerülnek.	1. Totális elszigeteltség a külvilágtól. 2. Az öslakosság szerepe minimális a falu életében. 3.Az alkalmilag bejárók szerepe nő meg szolgáltatásban, egészségügyben, oktatásban és irányításban.	1.Helyi zenei kultúra magas szintű művelése. A muzsikálás az élet igenlése, egyenlő a létezéssel. A hiányzó spiritualitás szerepét veszi át. Egy sajátos cserehádi zenei hagyomány őrzői a csenyéteiek.	1. Jelentősége igen nagy a külvilág felé való kapcsolat-tartásban, az életre való felkészítésben. 2. Nehéz az egyeztetés az irányító szervezetekkel. A szülők alig látják be fontosságát.

II. B. táblázat

		Magasabbrendű eszmeiséget hordozó faktorok		A mindennapi létezés faktorai		
Spiritualitás (szellemi/eszmei)	Vallásosság gyakorlás	Természeti és kulturális adottságok	A létezés elemi szintje	Kapcsolatok, szervezethez	Hagyományok, szokások	Oktatás, továbbjutás
Van-e lehetőség megszervezni az életnek keretet adó, az életet szabályozó spiritualitást? Mi lehet a szabályzó erő?	1. Az egyház szerepének növelése. 2. Liturgián való részvétellel.	1. Házak állagának megőrzése, felújítások, házépítés, középületek rendbe hozása. <i>Létkérdés, hogy ebben a programban aktívan vegyenek részt a falubeliek.</i> 2. Erdőprogram. 3. Vasonca-patak tisztántartása. 4. Egészséges életmódot szolgáló programok. 5. A függőség csökkentése és megszüntetése munkaalkalmak teremtésével.	1. Feltérképezni mi az, amihez értenek, milyen tevékenységek valósíthatók meg számukra, ami feltétlenül szükséges a napi élethez. 2. Ki hová jár el, milyen kereső tevékenységet végez? Milyen munkát tud otthon végezni, ami növeli az életminőséget? 3. Külső hatékony beavatkozás, segítség.	1. Belső szervezethez való kapcsolódás. 2. A falu irányításának anomáliáit megszüntetni. 3. Hatalmaskodók visszaszorítása. 4. Külső kapcsolatok felvétele szervezethez, alapítványokkal. 5. Viszony javítása a szomszédos falvakkal. Bevonásuk a kapcsolatépítő programba.	1. Alkalmak és lehetőségek keresése zenélésre. 2. Program más együttesekkel. 3. Fellépések a faluban és a falun kívül. 4. Életutak, családtörténetek feltárása, leírása és bemutatásuk. 5. Sajátos hagyományokra épülő rendezvények szervezése.	1. Értékek hangsúlyozása. 2. A falu életének egy egységes rendbe való foglalása. Koordinációs feladatok. 3. A fejlett, modern világgal való megismertetés. 4. Kitérési utak megkeresése. 5. Sokoldalú kapcsolatok kiépítése (kétirányú) iskolával, közép és felső szinten!

Irodalom

- Havas Gábor:** *Csenyété blues*. In: Csenyété Antológia. Szerk.: Kereszty Zs. – Pólya Z.:BÁR. Szombathely 1998. 32–38. o. Továbbá ue. Csenyété Antológia II. Gandhi Kiadó. Pécs, 2002, 15–22. o.
- Imrei István:** *A tiszabői Freinet-műhelyről*. In.: Deszpot Gabriella – Diósi Ágnes szerk.: Fejéről a talpára. Ismeretek a cigányságról, a cigánysáért. Fővárosi TEGYESZ-ÖNKONET. Budapest, 2004. 255–261. o.
- Kovalcsik Katalin – Kubinyi Zsuzsa:** *A csenyétei daloskert*. Magyar cigány iskolai énekeskönyv. Gandhi Kiadó. Pécs, 2000.
- Kereszty Zsuzsa – Pólya Zoltán szerk.** *Csenyété Antológia I*. BÁR. Szombathely, 1998. Cs. A. II. Gandhi Kiadó. Pécs, 2002.
- Kereszty Zsuzsa:** *A csenyétei iskolapélda*. Cs. A. I. 40–47. o. és Cs. A. II. 317–325.
- Komaság Margit:** *Egyéni tervezés*. Cs. A. I. 88–105. o. Cs. A. II. 217–227. o.
- Ladányi János – Szelényi Iván:** *A csenyétei cigánylakosság társadalomtörténetének vázlata 1857 – 2002*. In: A kirekesztettség változó formái. Napvilág 2004.
- Ladányi János – Szelényi Iván:** *Adalékok a csenyétei cigányság történetéhez*. In: Csenyété Antológia. Szerk.: Kereszty Zs. – Pólya Z.:BÁR. Szombathely 1998. 9–25. Továbbá ue. Csenyété Antológia II. Gandhi Kiadó. Pécs, 2002, 405–428. o.
- Lázár Péter:** *A Kedves-ház pedagógiája*. In. Füzfa Balázs szerk.: Süss fel nap. Kisgyermekkori modell-intézmények Magyarországon. Soros Alapítvány. Budapest, 1999. 230–264. o.
- Pólya Zoltán:**
- *Kilenc év Csenyétén*. Iskolakultúra. 2000/12. X. évf. 80–87. o. ue. Andor Mihály (szerk.) Romák és oktatás. Iskolakultúra. Pécs, 2001. 107–117. o.
 - *Ünnepek a csenyétei iskolában*. Cs. A. I. 133–148. o. Cs. A. II. 145–161. o.
 - *A csenyétei Osztatlan iskola pedagógiai programja*. Iskolakultúra. VI.évf. 1996/1. 96. o.
 - *Találkozásaim a csenyétei daloskerttel*. In. Kovalcsik Katalin – Kubinyi Zsuzsa: *A csenyétei daloskert*. Magyar cigány iskolai énekeskönyv. Gandhi Kiadó. Pécs, 2000. 31. o.
 - *Projektek a csenyétei iskolában* (Komaság Margit – Pólya Zoltán). In. Füzfa Balázs szerk.: Süss fel nap. Kisgyermekkori modell-intézmények Magyarországon. Soros Alapítvány. Budapest, 1999. 265. o.
 - *Csenyétei kiadványok a cigány gyerekek segítéséért*. Köznevelés. 58. évf. 37–38. sz. 2002. nov. 29. 16–17. o.
 - *A vihar* (novella). TANÍ-TANI 8. sz. AKG 1999. 106–109. o.
 - Csenyétéről. TANÍ-TANI 8. sz. AKG 1999. 103–106. o.
- Sűkös Pál:** *A gagyi barát fogja*. Sárospataki Református Gyűjtemény Levéltára At. 2111.
- Szabó Elemér:** *Attila kincsei*. Miskolci Egyetem BTK. Kulturális és Vizuális Antropológia Tanszék. Videófilm szakdolgozat. Miskolc, 2006.
- Wizner Balázs:** *Népvisélet igen, népviselkedés nem*. Két iskolakíséret hatása az identitásra. <http://www.c3.hu/scripta/beszelo/00/0910/23wizner.htm>

„KÖR, KÖR, KI JÁTSZIK” MIRE TANÍTANAK A NÉPI JÁTEKOK?

B. LAKATOS MARGIT

1. Bevezetés

E tanulmányban, amelynek címét egy játékba hívogató mondóka kezdősorától kölcsönöztem, arra vállalkozom, hogy – nem zenei szempontból, hanem a játékfolyamat felől közelítve, – megfogalmazzak a népi gyermekjátékkal kapcsolatosan néhány gondolatot. Az eredetre utaló *népi játék* elnevezés magába foglalja az énekes, valamint a dallam nélküli szöveges játékokat egyaránt. Azt vizsgálom, hogy a játszás során, milyen történések zajlanak a gyermek élményvilágában, kapcsolati dimenzióiban.

A gazdag néprajzi, játéktörténeti, zenepedagógia szakirodalom segít eligazodni, hogy a pedagógiai gyakorlat miként meríthet a magyar játékkultúra, gyermekfolklor kincsestárából. Alapművek közé sorolható Kiss Áron – több mint 100 évvel ezelőtt megjelent – játékgyűjteménye, az énekes játékok területén Borsai Ilona, Forrai Katalin és Lázár Katalin tankönyvként is szolgáló munkái. A játékkutatásokban olyan törekvésekkel is találkozunk, amelyek a mozgásos népi játékokat a gyermeki fejlődéssel állítják párhuzamba, és az életkort veszi alapul a játékok elemzésénél (Falvay, 1990), vagy újabb gyűjtésekkel és válogatásokkal szélesítik a játékrepertoárt (M. Dietrich, 2005; Sándor, 2003). Ezenkívül a népi játékok tanításához hasznos segítséget nyújtanak azok a kiadványok, amelyekben pedagógusok számolnak be a népi játékok alkalmazásának konkrét módszereiről és tapasztalatairól (Benedek, Sándor, 2006).

A népi játékok két – életkorban is elkülönülő – típusát vizsgálom meg: a legkisebbek, az 1–3 évesek kétszemélyes *ölbeli játékait* és a 3–7 évesek csoportos, *szerepes népi játékait*. Jóllehet természetes folytatásként kínálkozna a 7-8 éves kortól egyre hangsúlyosabbá váló játékoknak (a táncos, mozgásos és az ügyességi valamint a tárgykészítő, kézműves játékoknak) fejlődéstani elemzése, ám ez a tanulmány elsősorban az első hét-nyolc év mozgásos játékaira fókuszál.

A következőkben az ölbeli játékok és az egyszerűbb, szerepes népi játékok néhány fejlődéslelektani összefüggésére szeretnék rámutatni, amelyek

alátámasztják a játékok személyiségfejlesztő hatását és megerősítik, hogy a kultúra eme kincse napjainkban is a gyermeki lélek épülésére szolgálhat.

2. A gyermek fejlődése és a játszás

Minden életkornak megvannak a megfelelő játéakai. 2-3 éves korig a gyermek elsősorban érzékszervi és mozgásos tapasztalatok alapján szervezi a világról a benyomásait. Amint azt a legújabb fejlődéslélektani kutatások mutatják, a kisgyermek valószínűleg jóval többet tud a világról, mint azt korábban feltételezték a pszichológusok. Az első életévekben felfedezi saját testét, környezetét, kitapogatja lehetőségeit és korlátait, ideje nagy részét a gyakorlati-tárgyi cselekvések töltik ki. Ebben az időszakban a „testében él”, minden élménye ide köthető. A felnőttel való együttmozgások, kétszemélyes játékok a testi élményeken keresztül segítik az *éntudat* kialakulását, amelyet a felnőtt még azzal is megerősít, hogy szavakba foglalja, amit a gyermek vélhetően érez, gondol, vagy felfedez.

Három éves kortól a gyermek már biztonsággal veszi birtokba a körülötte lévő teret, sétál, futkározik, ugrál, megtanul beszélni és minden lényegeset képes közölni önmagáról. Az értelmi fejlődésnek ezen a fokán a mozgásos funkciók gyakorlását a képzeti funkciók váltják fel. Valóságélménye közvetlen szemléleten alapul, és egyre bonyolultabb képet kezd kialakítani a körülötte lévő világról. Mindent megfigyel, és játékában mindent utánóz. Már nem csak a felnőttel, hanem egykorú társakkal is igényli az együttlétet. A játék kínál keretet az érzelmi kapcsolatok kezdeményezéséhez és a szociális készségek fejlődéséhez, ennél fogva segíti a gyermeket az aktuális lelki szükségleteinek kielégítésében. Winnicott (2000) ezeket a pszichés feladatokat az alábbiakban foglalta össze: a gyermek a fejlődése során

- a) megtanulja azonosítani önmagát, mint olyan személyt, akinek kapcsolata van a külvilággal;
- b) kialakítja a személyes kapcsolatok fenntartására irányuló készségeket előbb az anyával, majd másokkal is;
- c) gyakorolja a többszereplős kapcsolatok létesítését (pl. az óvodában az óvónővel és többi gyerekekkel).

3. A játékelemzés szempontjai

1. Hogyan támogatja a játszás a gyermeket az *én* fejlődésében?
2. Milyen világot közvetítenek a népi játékok a gyermek számára?
3. Miképpen segítik a játékok a világhoz való kapcsolat alakulását?

4. A játékok elemzése

A) „Egymásra hangolva” – ölbeli játékok

Az *ölbeli játékok* vagy *dajkarímek* azokat a rövid dallal vagy dal nélküli mondókával kísért játékokat foglalják magukba, amelyeket a szülő (gondozó) játszik a kisgyermekkel. A pedagógiai szakirodalom *testvázlatjátékok* vagy *testérzékelő játékok* elnevezése a fenti játékok szűkebb – a testtel és a mozgással kapcsolatos – körét foglalja magába. Ezeknek a játékoknak a ki-tüntetett korosztálya a csecsemőkor és a kisgyermekkor eleje, amikor a kizárólagos biztonságot és védettséget a felnőtt közelsége és a közvetlen testi érintések jelentik a gyermek számára.

Az egyszerű mondókák és rigmusok, amelyek ma már inkább csak könyvekből, mintsem közvetlen hagyományozódás által tanulhatóak, az anyák ősi tudását hordozzák a világ minden tájékán. Az afrikai anya, akár az eszkimó anya, ugyanúgy veszi ölébe a gyereket, és ritmikus beszéddel kísérve ringatja, mutogató, cirógató mozdulatokkal bevonja a játékba a gyermek kezét, ujjait, arcát, fejét, egész testét. Mintha mindenre lenne valami tudása, amit a helyzetnek, a gyermek pillanatnyi állapotának megfelelően előkaphat: ha baja van a kicsinek, segíthetnek a vigasztalók, gyógyítók; a mozgásfeszültségek csökkentésére vagy feloldására jól jönnek a ritmikus sétáltatók, a táncoltatók, lovagoltatók. A nyugós, nyugtalan gyermek elcsitításban segíthetnek a ringatók és altatók. De a közvetlen környezet is a játék témája lehet: a mindennapi cselekvésekre vagy a környezet elemeit megjelenítő (hang-és mozdulatutánzó) imitációs játékokra is bőven akad példa. Ezzel a felnőtt a külvilágot vonja be a közös játékba, az új dolgok megismerésére inspirálja a gyermeket. Az állatokat megszólító mondókák, az időjárást megéneklő dalok a világra való nyitást, a kifelé figyelést erősítik.

Az ölbeli játékok, vagy dajkarímek határozott kezdettel és befejezéssel bíró megkomponált játékepizódok. Mindössze néhány percig tartanak és megfelelnek a gyermeki játékmód „mikro-ritmikus” lefutásának, annak a rö-

vid tevékenységi periódusnak, amelyben a gyermek kedvét leli egy adott foglalatosságban. (Mönks-Knoers, 2004). A szertartásos ismételtetés során az élmény a csúcspontig fokozódik, ezután a telítődés egyértelmű jelei mutatkoznak, és a játékos kedv alábbhagy.

Az ölbeli játékoknál megvizsgálom:

- milyen örömet kínál a gyermeknek a játszás;
- hol van a gyermek helye a játékban;
- mi a kapcsolatteremtés módja.

„Jó együtt öröme”

A kisgyermek hosszú percekre képesek elmélyülten játszani egyedül, ugyanakkor igénylik és nagyon élvezik, amikor a felnőtt leül, leguggol melléjük és együtt játszik velük. A gyermek érzi, hogy a felnőtt nem másra, kizárólag rá figyel és azt is, hogy ez eltér a hétköznapi helyzettől: most nem akarnak tőle semmit, csak vele akarnak lenni. A jóízű együttlét jellemzi ezt az állapotot, bensőséges, intim kapcsolat a felnőtt (szülő, gondozó) és a gyermek között. Előfordulhat, hogy a közös játék valami „hasznos” tevékenységhez társul (pl. öltöztetés, fürdetés), de a játék idejére néhány pillanatra mintha az felfüggesztődne, és a tevékenység átfordul egy másik dimenzióba, ahol az élménymegosztás válik fontossá. A felnőtt – igazodik a gyermekhez – előadásmódjával, hanghordozásával felerősíthet egy-egy mozzanatot. A megnyugtatás, a mulattatás (tapsolás és tapsoltatás) éppúgy belefért, mint a meghökkentés vagy apró ijesztgetés. Mindeközben a gyermek figyel a felnőtt arcát, mozdulatait, és utánzással nem csak a gesztust ismétli meg, hanem átveszi az érzelmeket is, egészen ráhangolódik.

A *tapsoltatók* „együgyűnek” látszó mozdulata háttérében a kisgyermek nagy fejlődési teljesítménye, a két kéz összeérintésének képessége áll. Ennek kialakulása a 6. hónap tájáig tehető és hosszú utat tesz meg a kezek érintésétől a hangot adó csapdosáson keresztül a megformált mozdulatig, a ritmikus tapsolásig. Ám Morris (2003) szerint ennél többről van szó: a taps eredetét kutatva leírja, hogy az elemi ölelés és a taps egy töről fakadó jelenségek. A taps akkortól figyelhető meg, amikor a kicsi már képes megfogódzkodni az anyján és az ölelés átkaroló mozdulatának íve „kerekedik tapssá”. Ha ebből indulunk ki, akkor azt látjuk, hogy a közös tapsolós játékokban, amikor az anya tenyerébe fogja a gyermek két kezét és összeütogeti, a „majdnem ölelésből” közös erőfeszítéssel egy szabályozott mozdulat, összehangolt tevékenység formálódik. A mondókával kísért mozdulatok ismétlő-

dése megnyugtatja a gyermekeket. (Ezeknek folytatása – az elsősorban a kiskisiskolás lányok körében kedvelt, – nagy együttműködést igénylő, bonyolult páros tapsos játékok.)

A *sétáltatók* és *táncoltatók* során a felnőtt és a gyermek mozgása szintén összehangolódik, egy közös ritmust alakítanak ki olyan módon, hogy a felnőtt igazodik a kicsi lépteihez, az pedig átveszi a felnőtt mozgásmintáit. Mesei akcióval felérő izgalmas játékot kínálnak a már járni tudó, de futást még csak próbálgató gyermeknek a „Séta, séta sétálunk, farkast látunk, elfutunk!” (Forrai, 1986) típusú játékok. A felnőtt kézen fogva sétál a gyermekkel, és a versike felénél, a *farkas* említésékor, az andalító sétából menekülő futásra váltanak. A móka összetevői a ritmusváltás és menekülés. A gyermek örömeinek legfőbb forrása a két különböző élmény egyidejű átélése: a biztonság és várakozó feszültsége, amelyet gyakran hangos nevetés kísér.

Talán éppen az örömszerzés és a közös élvezet volt az, ami nemzedékeken keresztül fenntartotta ezeket a nagyon egyszerű játékokat. Még az okító, fegyelmező, parancsoló típusú mondókákban is (Fragó-Fábián, 1982) megtaláljuk a humort és a játékosságot.

Középpontban a gyermek

A kisgyerek szereti az olyan történeteket, amelyek róla szólnak, amelyeknek ő a szereplője és a közönsége („anyamesék”, „én-mesék”). Különössége abban rejlik, hogy egyszerre létrehozója és hallgatója is az elbeszélésnek. Ez nem csak akkor igaz, amikor olyan eseményeket hallgat, amelyekre még nem emlékszik, és örömmel veszi birtokba a saját múltját, hanem a kétszemélyes ölbéli játékokban is, ahol egyszerre szemlélője és aktív résztvevője is a történeteknek. Odanyújtja vagy éppen elhúzza a kezét, odasimul vagy ellene feszül egy mozdulattal: lenyűgözik jelenvalóságának testi bizonyosságai. Amikor a felnőtt „megénekl” a kezét, az ujjait, az orcáját, a fejét, a lábát, a legalapvetőbb birodalmat járja vele be, a saját testét.

Az ún. testvázlat-játékok kitüntetett csoportjai az arccal és a kézzel való játékok. A kézzel való játékok közé tartoznak a tapsoltatók, pacsit adók, tenyeresdik, ökölütögetők és az ujjkiolvasók. Az arccal, fejvel való játékok csoportja talán még ennél is kiterjedtebb: ezek az arcmutogatók-és simogatók, fejet hajtók, homlok-kocantok, fülhúzogatók és orrdörzsölők. A mozgást segítő játékok kincsesládájából akár a modern babatorna is meríthetne: ültetgetők, állítatók, sétáltatók, lovagoltatók, táncoltatók.

Ezekben a játékokban jórészt megismétlődik, amellyel a gyermek már nagy valószínűséggel egyedül is próbálkozott: a kezét nézegeti, tapsol, hingtáztatja magát előre-hátra, különféle hangokat hallat. Erikson (2002) *autokozmikus* játékoknak nevezte a kinesztetikus érzetek, a vokalizáció és felfedezések kísérte legkorábbi játékokat. E játékok folyamányaként jelentkező önálló felismeréseket, az ölbeli játékok során, a külső személy közvetítette újabb tapasztalatok egészítik ki. Amikor a felnőtt megérinti és sorra megnevezi a gyermek ujjait, vagy körbesimítja arcát, fejét, segít a gyermeknek a tudatosodásban: hol kezdődik a teste, hol vannak a határai, és amit érzel, az a sajátja. (Payne, 1999).

De ennél több van ezekben a testvázlat-játékokban. A felnőtt (anya, gondozó) odafordulása fontos üzenetet hordoz a gyermek számára: minden rendben van vele, egyetlen porcikájáról sem feledkeznek meg, minden ízében szeretik. A gyermek egyszerre éli át a jól működés örömet és saját fontosságát – ezekből az alapélményekből később is tud meríteni. A rigmusok segítségével az anya a kultúra eszközét és a játék terét kínálja a gyermeknek önmaga megismeréséhez és irányításához. Ebből a megfontolásból érthetjük meg és értékelhetjük azt a játékkerapeutai gyakorlatot, amely során a szakember sérült gyermekek szüleit a gyermekükkel együtt tanítja az együttes játékokra, hogy segítséget adjon a közeledésben és az elfogadásban (Tunyogi, 1995).

A dajkarimek különleges csoportját alkotják a *Gyógyítók*. Az anyák elengedhetetlen tudásához tartozik a mindennapokban a gyermek vigasztalása és gyógyítása. A gyógyító varázslás és ráolvasás rituáléját őrizték meg azok a mondókák, amelyekkel a kisgyermek fájdalmas testrészét simogatják körül. Ilyenek pl.

Áj, báj, kecskeháj,
Ha meggyógyul,
Majd nem fáj. (Borsai, 1984)

Amint a hétköznapi tapasztalat mutatja, a cirógató kezek nyomán a fájdalom rendszerint enyhül, a sebek gyorsabban gyógyulnak. A modern lélektan is igazolja, hogy a testi érintés egy sajátos biokémiai mechanizmuson keresztül fejti ki fájdalomcsökkentő hatását (Kulcsár, 1966).

A kapcsolat intimitása – az első aktív társas lét

A korai játékok olyan interakciók, amely a gyermek számára az első aktív társas helyzetet kínálják fel. Ebben a párbeszédben, amint azt a *dajkarím* el-

nevezés is mutatja, a felnőtt olyan nyelvet beszél, amely nem terjed túl a kisgyermek tapasztalati körén. Itt nem a nyelvi jelentés a fontos, hanem a ritmus és a zene, még akkor is, ha a mondóka recitáló jellegű. A megértést és átélést a szöveggel egyenértékű mozgások és érintések biztosítják. Minél kisebb a gyermek annál inkább igényli a közvetlen testi kontaktust, az odabújást és átölelést.

A kapcsolatteremtés legősibb formái közé tartozó *taktilitás* kevésbé összetett, mint a nyelvi és vizuális üzenetek, és ezt a modalitást tökéletesen érti a gyermek. Gyermekkorban bizonyos tapintási receptorok, a *Meissner-testek* sűrűsége nagyobb, mint a felnőttkorban. Ezek a tenyér és az ujjak bőrfelszíne alatt található, gyorsan adaptálódó idegvégződés az olyan átmeneti ingerekre válaszolnak, amelyek akkor keletkeznek, „ha valami a bőrnek dörzsölgődik, vagy amikor az ujjunkat egy tárgy felszínén végighúzzuk” (Sekuler, Blake, 2000). Tíz éven aluli gyereknél e receptorból 4x annyi található, mint az ötvenévesek bőrében. Ez magyarázza a gyermekek nagyfokú tapintásos érzékenységet és az ujj és tenyérjátékok kedvelését.

A felnőttnek sajátos játéka a kisbaba vagy a nagyobbacska gyermek csiklandozása, bökdöése, dögönyözése. A *simogató* típusú játékok gyakran végződnek a gyermek megcsiklandozásával, de vannak olyan játékok, amelyeknek kifejezetten a gyermek megnevettetése a célja. A szakirodalomban az alábbi csoportban találjuk ezeket: *Nevetteő* (Kiss, 2000), *Csiklantók* (Farágó-Fábián, 1982). A felnőtt általában a kisgyermek legérzékenyebb testtájait, a nyak, hónalj, lábujjak, talp környékét érinti, miközben a gyermek nevetés, esetleg sikongatás kíséretében egész testével vonagló, a kezével pedig háritó mozdulatokat tesz. A gyermek élvezi a helyzetet, ugyanakkor megpróbál kiszabadulni a felnőtt kezei közül, hogy azután újból kezdeményezhesse a játékot.

Humánétológiai értelmezésében a különös viselkedés, a csiklandozás valójában egy ál-támadás által előidézett reakció védekező mechanizmusa. A csiklandozó a váratlan támadót, az agresszort testesíti meg, ez okozza a bizonytalanságot és enyhe szorongást a baba arcán még az anyai csiklandozásnál is. Ez a szorongó állapot oldódik fel aztán az érintések közötti kacagásokban. Morris (1989) "Veszély van, de nincs veszély" helyzetként jellemezte, amikor az anya vagy a gondozó az ilyen típusú játékokban kettős jelzést küld: az egyik a figyelmeztető „Vigyázz, itt valamitől félned kell!” és a másik ezzel egyidejűleg megjelenő ellentétes üzenet: „Tőlem ered, így nem kell komolyan vened!”, A gyermek biztonsággal felismeri, hogy a veszély nem valódi, így göcögésével, nevetésével újabb és újabb játékokra hívja anyját. A

csecsemőkön végzett kísérletek azt mutatták, hogy a gyermekek tizenötször gyakrabban nevettek, amikor édesanyjuk csiklandozta őket, mint amikor idegenek (Koestler, 1998).

A szeretett személytől eredő érintések az érzetek széles skáláján mozognak. Ilyenek a cirógatás, simogatás, ütögetés, paskolás, bökdösés, csipkedés... Az alábbi tenyeres játékban különféle érintések és azok megnevezése sorakozik:

Hasítom,
vágom,
szúrom,
könyöklöm,
pacsit adok
megcsókolom. (Forrai, 1986)

Az idézett kézre irányuló játék még egy szempontból figyelemre méltó. Az érintésmódok, az utolsó kivételével, meglehetősen erőteljesek és támadóak, mintha a gyengédség – a hátba ütögető (Lementem a pincébe, Dobi, dobi hátát) játékokhoz hasonlóan, – az agresszivitást mímelő mozdulatok mögé bújna. Ezeket a játékokat „távolító” játékoknak is tekinthetjük: marad ugyan az érintés formája, ám ennek minősége (paskolás, rácsapás, ütögetés) jelzi: a gyermek már kibontakozóban van a szoros ölelésből.

A gyermek a fejlődése során egyre önállóbbá válik: megtanul járni, elsjátítja a beszédet és elindul felfedezni a világot. Az új készségek és képességek minőségi változást hoznak a tevékenységében, a kapcsolataiban és a játékigényében is. A tapintásos kommunikációt felváltja a vizuális és verbális kommunikáció. A biztonságos kötődés háttéréből kiindulva (és oda szükség esetén visszatérve) a gyermek számára a külső világ egyre nagyobb izgalmakat kínál: élvezi a szabadságot, a felfedezés izgalmát és a társakkal való együttlétet.

Az *ölbeli játékok* szerepe a harmadik életévtől háttérbe szorul ugyan, de variációi megtalálhatóak az óvodás gyermekek játékában is. Az átmenetek (óvodakezdés, hosszabb hiányzás utáni visszatérés) idején – az óvónő anyahelyettesítő funkcióját erősítve – ezek a játékok segítséget jelenthetnek az érzelmi biztonság megeremtésében, a bensőséges kapcsolat kialakításában. De jótékony hatásúak lehetnek feszült helyzetekben, a szorongások oldásában is, amint ezt Janikovszky Éva (1996) *Zsákos Gábor bácsi* című tanulságos történetében olvasható. Ebben az óvónő egy mulatságos, hordozó-csipkedő játékkal (*Sót vegyenek!*) próbálja kizökkenteni a gyermeket a félelmei fogságából.

A kétszemélyes mondókás játékoknak helye van az óvodában is, ám új mozgásformákkal és új szereplőkkel: a felnőtt-gyermek kettőset mindinkább a gyerek-gyerek kettőse váltja fel, és a rigmusok más érzelmi töltést kapnak a gyermekpárok játékában (hintáztatók, forgók, húzogatók).

B) Egyszerű szerepes játékok: együtt a többiekkel

Az óvodáskornak is megvannak a sajátos életfeladatai. A harmadik életév végén a gyermek önállóan képes mozogni, járása könnyed és lendületes, képes birtokba venni a körülötte lévő teret, új tevékenységek és új kapcsolatok irányába mozdul el. A három-négy évesek személyes világa fokozatosan gazdagodik, a felnőtt közelében érzik magukat biztonságban, ugyanakkor egyre erősebben jelentkezik a kortársakkal való barátkozás igénye. Az igény erős, ám készségekben a gyermekek még nem tartanak ott, hogy hosszasan együtt tudnának tevékenykedni, vagy tartós barátságot kialakítani. A „több-szereplős”, szimmetrikus kapcsolatok kialakításának jó színtere ebben az életkorban az óvoda, ahol a szabad és spontán játékok mellett, a szervezett együttjátszások segíthetik a fejlődő készségek, különösen a társas készségek kimunkálását.

A szerepes népi játékok régebben a serdülés előtt álló, a serdülő, vagy a felnőttkor határán álló ifjak (elsősorban lányok) kedvelt játékaik voltak. Amíg a korabeli gyermekek egymástól, a kisebbek a nagyobbaktól lesték el a játszás fortélyait, addig ma a felnőtt az, aki „játékmesterként” – szervezett keretek között – megtanítja a játékokat. Az egyszerűbb, óvodás korosztályban alkalmazható variációknál az óvónő az irányító, a játszótárs és a kultúra közvetítője egyszerre. Amíg az előző fejezetben tárgyalt rigmusoknál a felnőtt a kétszemélyes játékba vonta be a gyermeket, a körjátékokban kinyílik a tér: a gyermekek egymás felé fordulnak, egymással teremtenek kapcsolatot. A játszás során összehangolják viselkedésüket, egyszerre vagy egymást követve teszik ugyanazt, igazodnak egymáshoz. Jóllehet a – téri közelségkeresésben is megnyilvánuló – viszonyítási pont még a felnőtt, ám a játékosok, a különféle kanyargó, kígyózó vonulásokkal, a kifelé és befelé tekeredő csigavonallal, táguló és szűkülő körökkel az individuális teret kitágítják, és egy csoportteret hoznak létre. A csoport által megformált tér, nem egyszerűen a játéktér körülhatárolása, hanem – különösen az önmagába záruló körforma esetében – a védelem, a kapcsolódás, a közösséghez tartozás jelképe is. A játék szabálya az a közös kódrendszer, amely meghatározza az együttmozgást, a helyzetek és a szerepek váltogatását, egyszóval a játékbeli kommunikációt. Alapélmé-

nye: az *én és a többiek*, az együttesség, a közösség részének lenni örömteli átélése.

A zenei szakirodalom ezeket a játékokat többféle csoportosításban tárgyalja. Borsainál (1984) a rendező elv a játékcselekvés: körjátékok, kiolvasók, szerepváltók és párcserélők, leánykérők, hidas játékok, vonulások és a „Labirintus” típusú játékok

Az alábbiakban azt tekintem át, hogy a 3–7 éves gyermek mentális fejlődésében és a népi gyermekjátékokban melyek azok a párhuzamok, amelyek újabb szempontokkal járulhatnak hozzá a népi gyermekjátékok pedagógiai alkalmazásához.

A gyermek belső képei – a népi játékok képi nyelve

Az óvodás gyermek a világot képekben ismeri meg és képekben fogadja be. A népi játékok képi nyelve rímel arra a szimbolikus gondolkodásra, ami a 3–7 évesek sajátja, de nem áll távol még a 8-9 évesek gondolkodásától sem.

Piaget (1978) írásaiban olvashatjuk, hogy négy éves kortól megváltozik a szimbólumok struktúrája. A szimbolikus játék *II. szakaszában* (4–7 éves korig), a gyermek egyre koherensebb és összefüggőbb játéktörténetet képes konstruálni, és az eddigi szubjektív és egyedi szimbólumok mellett megjelennek a kollektív szimbólumok. Így lehetővé válik a szereplők elkülönítése, az egymáshoz igazodás, és ez tovább tereli a gyermeket az objektív valóság irányába. Jóllehet a fenti időszak még elsősorban a szerepjátékok kora, de a gyermekek készen állnak az egyszerű intézményesített szabályok elfogadására is, feltéve, ha azok közös ismereten alapulnak és megfelelő képekhez, szerepekhez társulnak. Tehát az énekes játékokban az óvodás nem azzal a lecsupaszított helyzettel szembesül, hogy „ott a fogó és nekem futnom kell”, nem valamiféle pragmatikus szabály mondja neki, mit tegyen, hanem a játékkeret segítségével egy történet részeseként alakíthatja a viselkedését. Megalkotja a játék terét, benne saját „valóságos” helyét, és innentől fogva a szabályhoz kötött cselekvés egyértelmű: pl. ott lapul a farkas a bozótban, neki pedig libaként a gazdasszonyhoz kell menekülnie. A mozgás értelmet és jelentőséget nyer a játéktörténet és a megkonstruált képek által. A gyermek belső képét a mozgás és a játékok dallamos intonációja erősíti. A játéktörténet, akár a mese, segíti a beleélést, a játékfeladat megértését, a szabályok betartását, ezért sem a mozgást, sem a szabályt nem kell tudatosítani. (A szabályok túlhangsúlyozása ebben az életkorban a játék örömmélményét csökkenti!)

A játékot irányító pedagógus úgy támogathatja leginkább a folyamatot, ha megosztja az élményt, együtt játszik a gyerekekkel, és a képzeletet mozgósító mímeléssel továbblandíti a fantáziában való kalandozást. Pl. a *Mély kútba tekintek* dalosjáték kezdetén „belenézhetnek” a képzeletbeli kútba, megfogalmazhatják, mit látnak a mélyén (sötét, nyirkos, hideg, puha moha, csúszós...) – ezzel érzékleti élmények kapcsolódnak a képi világhoz. A *várjátékoknál* is megidézhetik, milyen lehet az a vár, hovatovább még az is kiderülhet, mindenkinek más és más vára van; ez azonban – a kollektív szimbólumok jóvoltából – korántsem akadálya, hogy körbejárják, táncolják a közös várat. A gyermek számára különösen élvezetes az olyan játék, amely a saját belső térképén megjelenhet, lehetőséget adva, hogy a saját képeivel, élményeivel lépjen kapcsolatba a játék által. Így az énekes játékokban a zenei képességeken túl egy nagyon fontos képesség, a képzelet is meglódulhat. A képzelet persze nagyon jól működik csak úgy, önmagában is, de a gyermek számára nagy élmény, hogy a felnőtt komolyan veszi, amit ő elgondol és ebben a képzeleti képben együtt van vele. (Visszautalnék az ölbeli játékokra, ott a gyermek testi mivolta, itt egy gondolati termék, a képzelet, a fikció a játék nélkülözhetetlen eleme.)

Égészleges megismerés – teljesebb megértés

Mit ért meg a népi gyermekjátékokból a mai gyermek? A népi játékokban megjelenő világ elsősorban a paraszti kultúrához kötődik, és a tradicionális közösség, az egyéni élet meghatározó eseményeit, szokásait foglalja magába. Akárcsak a népmesékben, itt is megtalálhatjuk az élethez, a halálhoz, a szerelemhez, a munkához, a növényekhez, az állatokhoz, a tárgyakhoz való viszonyt. A játékokban minden benne van, akárcsak a valóságban, és ebben a játék-fikcióban a gyermek számára átékelhető rend uralkodik. Előfordulhat, hogy bizonyos játékelemek ismeretlenek ugyan, és nehezen köthetőek össze a mai gyermek élményvilágával, mégis – a kollektív tudást őrző szimbólumok és a gyermekek mágikus gondolkodása révén – összeáll az eljátszható valóság. A gyermekek a játszás során a költészet, a dallam, a ritmus segítségével megkonstruálják a „játék realitását”, vagyis az elképzelt térben és az elképzelt helyzetben, a valós tapasztaláson és valós kommunikáción alapuló közösségi játékot. A mozdulatok, amit utánóznak, hozzák az érzést és – az intuitív, jobbféltekés működés révén – a megértéshez vezető egészegesség élményét. Ennélfogva a népi játékok a racionalitás elsőbbségét hangsúlyozó világunkban egy mélyebb átélést tesznek lehetővé, teljesebb megértést kínál-

nak, amint Rodari (2001) írja a játékos enciklopédiájában: „Játszani a dolgokkal annyi, mint jobban megismerni őket.”

A fentiek illusztrálására, álljon néhány példa a 3–7 évesek játékaiból: A radiátoroknál és a konvektoroknál melegedő mai gyermekeknek (a felnőttekhez hasonlóan) a valóságos tűz értéke korántsem látszik olyan életbevágóan fontosnak, mint a régmúltban. A tűz valóságát legfeljebb a gyufa, a gyertya lángja jelenti, mégis, a tüzet megidéző játékokban (Ácsorogjunk, bácsorogjunk...) áhítattal jelenítik meg és „melegedő” mozdulatokkal veszik körbe a „tüzet” (Forrai, 1983).

A gyerekek nagy átéléssel játsszák el a *Sülnek a kenyerek!* című játékot (Fejlesztés népi játékokkal, 2005). A kenyérsütés közösségi aktusát meglevenítő játék izgalmas pillanata a megsült „kenyér-gyerekek kikapdosása” a kemencéből.

A *Lipem lopom* játékban az a gyermek, aki talán sohasem hallott még csöszről (legfeljebb biztonsági őrről), az is pontosan megérti, hogy csöszként jó lesz ébernek lenni, hogy elcsíphesse a szőlőt dézsmáló tolvajt.

Fehér liliomszál imitálói a tisztálkodás (fésülködés, mosdás és törülközés) szertartásos mozdulataiban – anélkül, hogy tudatosodna bennük – a megtisztulás, a szépségvarázslás rítusát idézik meg (Borsai, 1984).

A játékok élményháttere

A gyermekek gyakran játszanak olyan maguk kitalálta játékokat, amelyekben valamilyen veszedelem van, és menekülni kell, hogy biztonságba jussanak. A *félelmetes* sokféle alakot ölthet: szörny, a boszorkány, a mumus, az ördög, a zsákos ember... (de gyakran előfordulnak filmekből származó figurák is). Nem egyszerűen unaloműzésről van szó ezekben a játékokban, sokkal inkább a játék lényegi tulajdonságáról. A gyermek a valóság és a fantázia keskeny mezsgyéjén egyensúlyozik, és létrehozza a veszély illúzióját anélkül, hogy valódi veszély állna fenn (Dolto, 2002). Háttérben azok a valódi, mágikus gyermeki félelmek rejlenek, amelyet minden gyermek átél. A játék oly módon segíthet a gyermeknek megbirkózni a félelmeivel, hogy megteremti azt a helyzetet, amelyben megjelenik a félelmetes, amivel szembe lehet nézni, meg lehet nevezni és le lehet győzni. Ezek archetipikus képek, összetett figurák, részben az egyéni fantázia szüleményei, részben a kultúra által megformált teremtmények. A gyermek a játékban szembesül saját félelmeivel, indulataival és a képzelt veszélyhelyzetben átéli azt, hogy cselekvő módon befolyásolhatja az események alakulását, a történesek rajta is múlhatnak. Az üldöző-

menekülő játékokban a gyermek félelme abból ered, hogy meglátják, elfogják, csapdába esik – mindeközben megtapasztalhatja, azt is, hogy megmenekülhet, és azt is, hogy nem. De ez utóbbi is átélhető, és visszafordítható: amint a mesében, itt a játékban is – mivel „a halál elveszti fullánkját” (Hankiss, 1997), – mindent újra lehet kezdeni.

Justné Kéry Hedvig (1975) az *Ősi és nép játékok élményhátttere* című könyvében, a játékok lélektani háttérét vizsgálva, a megkapaszkodás ösztönének hermann-i gondolatából indul ki. Ezekben a játékokban – véli a szerző – az anyáról való fájdalmas leválás, a megkapaszkodás és elszakadás modellődik és tér vissza kényszerítő erővel újból és újból a játéktörténetekben. A kötelékteremtés és az elszakadás kettőssége mutatkozik meg a *korai elbújós játékokban*: miközben a gyermek elbújik, a szeme sarkából figyeli az anyját. Ezek a típusú játékok lehetőséget nyújtanak az elszakadás traumájának ismételt újraélésére.

A későbbi életkorok *fogócska*, *bújócska* és *szembekötősd*i játékeinak alapmotívuma a külső veszély és oltalomkeresés egybeesése a gyermek szükségleteivel. A félelmet keltő *külső veszély* megtestesítője: a hunyó, az üldöző (fogó), aki elől a menekülő a *biztonságot jelentő személyt* vagy *zónát* keresi. Ez lehet valamilyen mágikus hely (ház, fa, bokor, kő, kör, lánc...) vagy mágikus mozdulat (megállás, összefogódzás...) A legismertebb játékokban a farkas a libát rabolja el, a héja a csirkét, a farkas a bárányt; a császár elfogja a tolvajt, a gazda a kecskét... A két póluson megjelenő élmények: 1) veszélyhelyzetben a kihívás, a szorongás, a félelem, a fenyegetettség érzése, 2) a biztonság megtalálásakor az öröm és megnyugvás. Fejlődési mutatóként értelmezhető, hogy a védelmet egy óvó személy – az anya, a gazda – vagy a játszó közösség testesíti meg. A *Gyertek haza ludaim* típusú játékokban a gyerekek az anyát szimbolizáló gazdasszonyhoz futnak, de a *Benn a bárány, kinn a farkas* típusúaknál a menekülő legfőbb támaszát már az összekapaszkodó társak együttműködése jelenti.

5. Összegzés

Írásomban azt tekintettem át, hogy a közös mítoszokat tartalmazó népi játékok miképpen segíthetnek a mai gyerekeknek a világ és önmaguk megértésében és valósághoz való közeledésben.

6. Irodalom

- Benedek Krisztina – Sándor Ildikó (2006): Útravaló. A néphagyomány közvetítésének módszerei az óvodában. Hagyományok Háza, Budapest
- Borsai Ilona – Kovács Ágnes (1975): Cinege, cinege, kismadár. Népi mondókák, gyermekjátékok kicsinyeknek. MRT – Minerva, Budapest
- Borsai Ilona (1984): Népi gyermekjátékok, mondókák. In: Dobszay László: A magyar dal könyve. Zeneműkiadó, Budapest
- Dolto, F. (2002): A gyermek és az öröm. Pont Kiadó, Budapest
- Erikson E.H. (2002): Gyermekkor és társadalom. Osiris Kiadó
- Falvai Károly (1990): Ritmikus mozgás – énekes játék óvodásoknak, kisiskolásoknak. OPI, Budapest
- Faragó József – Fábián Imre (1982): Bihari gyermekmondókák. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest
- Forrai Katalin (1986): Ének a bölcsődében. Zeneműkiadó
- Forrai Katalin (1983): Ének az óvodában. Zeneműkiadó, Budapest
- Fejlesztés népi játékokkal (2005) Konferencia. ELTE-TÓFK – Magyar Pedagógiai Társaság Hagyományismereti Szakosztálya Budapest
- Hankiss Elemér (1997): Az emberi kaland. Helikon Kiadó, Budapest
- Janikovszky Éva (1996): Már óvodás vagyok. Pesti Szalon Könyvkiadó, Budapest
- Justné Kéry Hedvig (1975): Ősi és népi játékok élményfolyása és jelentősége. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Kiss Áron (2000): Magyar gyermekjáték-gyűjtemény. Holnap Kiadó, Budapest
- Koestler, A. (1998): A teremtés. Európa Könyvkiadó, Budapest
- Kulcsár Zsuzsanna (1996): Korai személyiségfejlődés és énfunkciók. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Lázár Katalin (2003): Népi játékok. Planétás Kiadó, Budapest
- M. Dietrich Helga (2005): A magyar népi gyermekmondóka sajátosságai. ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar, Budapest
- Morris, D. (1989): A csupasz majom. Európa Könyvkiadó, Budapest
- Morris, D. (2003): Bensőséges kötelékeink. Háttér Kiadó, Budapest
- Mönks – Knoers (2004): Fejlődéslélektan. Urbis Könyvkiadó
- Payne, K. (1999): Gyermekünk játéka. AKG Kiadó és a Metódus-Tan BT, Budapest
- Sándor Ildikó (2003): Tücsökringató. Őlbeli játékok. Hagyományok Háza, Budapest
- Piaget, J. (1978): Szimbólumképzés a gyermekkorban. Gondolat, Budapest
- Rodari, G. (2001): A képzelet grammatikája. Pont Kiadó, Budapest
- Sekuler, R.-Blake, R. (2000): Észlelés. Osiris Kiadó. Budapest
- Tunyogi Erzsébet (1995): Gyógyító játék a családban. Tárogató Kiadó, Budapest
- Winnicott, D.H. (2000): Kisgyermek, család, külvilág. Animula Egyesület, Budapest

A LOGOTERÁPIA ÉS EGZISZTENCIAANALÍZIS ALKALMAZÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI A NEVELÉSBEN

KANCZNÉ NAGY KATALIN

Bevezető

„Az egyénben a világ teremti meg a személyt. A világ tehát, az egész környezet: a természet és a társadalom 'neveli' az embert, erőit ez segíti napvilágra, arra készítve, hogy megragadja és megértse annak behatásait. Amit nevelésnek – tudatos és szándékolt nevelésnek – nevezünk, az a világ hatásainak ember általi megválogatását jelenti, azt, hogy a döntő tényező a világ megrostálása, amely a nevelőben összegződik és jelenik meg. S a mindenünnen áramló szándékoltatlan nevelésből nevelési viszonyt épp a szándék formál. A világ tehát csak a nevelő személyében talál rá hatásainak valódi hordozójára.”¹

A nevelő felelőssége tehát nem más, mint a világból származó információk megsűrűsése, s azok pedagógiai tudatossággal való eljuttatása a neveltekhez, annak érdekében, hogy a reánk bízott gyermekek felnőtt létükre értelmes életre, egyéni boldogságra és boldogulásra legyenek képesek. Mi, a pedagógus hivatást választók és gyakorlók, ha belegondolunk e feladat nagyságába, óhatatlanul feltesszük magunk számára a kérdést: lehetséges ez a mai világban? Hiszen a világ annyira bonyolult, gyakran a mi számunkra is átláthatatlan, zavaros. Annyi hatás éri az embert, olyan sokfelől érnek csábítások: „ez fogadd el, ez a Te utad...” A körülöttünk zajló élet a fogyasztásra buzdít, alig marad idő és lehetőség az emberi kapcsolatokra, egy kiadós beszélgetésre, az őszinte, mély érzésekre...

Hogyan tudnánk mégis a mai világ hatásai között és azok ellenére teljesíteni célunkat, és jellemükben megerősödött, az élet kihívásaira értelmes életvezetéssel válaszolni tudó fiatal embereket nevelni? Erre a kérdésre keressük a választ Viktor E. Frankl logoterápia és egzisztenciaanalízis irányzatának elemzése által.

¹ Martin Buber: Beszéd a nevelésről.

(In: Ész, élet, egzisztencia. Szerk.: Csejtei Dezső, Dékány András, Simon Ferenc, Szeged, 1990.)

A következőkben rövid áttekintést nyújtunk az alkotó életéről, majd bemutatjuk a vizsgált pszichológiai irányzatot azon szempontok alapján, melyek a nevelésben való felhasználhatóságát lehetővé teszik, s az előbbieken feltett kérdést is megválaszolják.

Viktor Emil Frankl (1905–1997)

„Soha nem szabad elfelejtenünk, hogy még akkor is megtalálhatjuk az élet értelmét, amikor reménytelen helyzetbe kerülünk, amikor olyan sorssal nézünk szembe, amelyen nem lehet változtatni. Mert ilyenkor az számít, hogy tanúságot tegyünk a legjobb értelemben vett, egyedülállóan emberi lehetőségéről, ami arra való, hogy a személyes tragédiát győzelemmé alakítsuk át, hogy a nehéz helyzetet kiemelkedő emberi teljesítménnyé változtassuk.”² – írja Frankl, aki szerint az életnek mindig, minden körülmények között értelme van. Az első, tragikus megerősítést többéves koncentrációs táborbeli tartózkodása alatt nyerte el koncepciója. Bécsben praktizáló orvos, mikor a II. világháború borzalmai elérték őt és családját is. Zsidó származása miatt deportálták Auschwitzba, Terezinbe és más lágeretekbe. A háborúban elvesztette feleségét, szüleit, testvéreit...

1945-től Bécsben folytatta életét, orvosi munkáját. Megalapította a harmadik bécsi pszichoterápiás iskolának nevezett logoterápiát és egzisztenciaanalízist, Freud pszichoanalízise és Adler individuálpeszichológiája után. Az általa leírt emberkép és terápiás irányzat – számtalan publikációja által – világszerte elismertséget szerzett. „Saját tapasztalata a szenvedésben, saját küzdelme az értelemért – vallja róla Uwe Boeschmeyer – írásainak közvetlen hitelességet ad, és belőlük – éppen e tapasztalatokból kifolyólag és ezek ellenére – remény sugárzik azoknak az embereknek, akik nem látják létük értelmét.”³

Az ember már régóta próbálkozik azzal, hogy életének bizonyos jelentőséget tulajdonítson, és hogy ennek a jelentőségnek egzisztenciális tartalmat adjon. Az egzisztencia szükséglet frusztrációja a mai idők jellemző szimptomája lett, az értelmetlenség- és ürességérzéstől való szenvedés a mai társadalmakban aggasztó méreteket ölt. Tipikusan korunknak e betegségére fejtette ki Viktor E. Frankl a logoterápiát és egzisztenciaanalízist.

² Viktor Frankl: „... és mégis mondj igent az életre.” (Egy pszichológus megéli a koncentrációs táborbort. Psychoteam Bp. 1988.)

³ Molnár Mária: Az értelmes élet iskolája. (Jel Kiadó, 2004.)

Filozófiai eszmélkedését, az emberről való gondolkodását a klasszikus és a modern filozófia, valamint a humanisztikus pszichológia alapos, mélyreható ismerete alapozta meg, s nyújtott inspirációt. „Egész élete folyamán következetesen vállalt, többször hangoztatott hitvallása alapján a perszonális kezdeményezés megfogalmazói és elkötelezett hívei közé sorolhatjuk. Ehhez a perszonális kezdeményezéshez szélesebb értelemben az egzisztencia-filozófia (...) képviselői, szűkebb értelemben a perszonalista filozófusok (...) számítnak, valamint azok az embertudományokkal foglalkozó tudósok, akik tudatosan kapcsolódtak ezekhez a filozófiai alapokhoz, s ilyen volt maga Frankl is.”⁴

Frankl professzor 1986-ban járt Magyarországon a Magyar Pszichológiai Társaság Klinikai Pszichológiai Szekciója és a Magyar Pszichiátriai Társaság meghívásából. Hallgatósága kiváló előadói stílussal, lenyűgöző személyiséggel rendelkező emberként beszélt róla. Ez utóbbit erősítik azok a beszámolók, melyeket olyan hazai szakemberek tollából olvashatunk, akik személyes találkozás részesei lehettek: „Dinamikus, energikus, kortalan, erőteljes, határozott embernek ismertem meg – írja Bagdy Emőke –, aki becsüli az életet, tiszteli az időt, szereti az embereket, de nem közvetlenkedik.”⁵ Molnár Mária a következőket mondja róla: „Amikor Franklt 1991 februárjában meglátogattam, megállapítottam, hogy ő maga még több reményt és bizakodást sugároz. Egy különösen vendégszerető, személyes emberrel találkoztam, aki megin-gathatatlan biztonságtudattal rendelkezik. Az élet feltétel nélküli értelmes voltáról való meggyőződését olyan biztonsággal és bizakodással fejtí ki, hogy ez biztosan sok embert bátorított folytatásra, még akkor is, ha már az öngyilkosság mellett döntött. Aki azt hiszi, hogy már a 'semmibe süllyedt', nála biztos fogódzót találhat. Ezt még erősíti az a keresetlen közvetlenség, ahogyan az emberekkel bánik. Mielőtt az ember elbúcsúzik tőle, pontosan tudja, hogy mi a feladata...”⁶

Viktor Frankl gondolatokban gazdag, termékeny életművét írásban megjelent művei is bizonyítják. Számos publikációja és harminckét könyve jelent meg, melyeket a világ több nyelvére is lefordítottak. Amerikai és európai egyetemek választották díszdoktorukká. Szívesen tett eleget a meghívások-

⁴ Schaffhauser Franz: Viktor Frankl és Carl Rogers (In: Az értelmekérdés sodrában. Szerk.: Sárkány Péter. Jel Kiadó, Budapest, 2005.)

⁵ Bagdy Emőke: „Fogyasztói világban értelmesen élni”. (In: Az értelmekérdés sodrában. Szerk.: Sárkány Péter. Jel Kiadó, Budapest, 2005.)

⁶ Molnár Mária: Az értelmes élet iskolája. (Jel Kiadó, 2004.)

nak, s tartott vendéglőadásokat az egész világon. 1997-ben hunyt el Bécsben.

Mit kell értenünk a logoterápia alatt?

Ezt a kérdést magának Frankl-nak is gyakran feltették. Egy ilyen történetet mesél el A logoterápia dióhéjban című írásában:⁷

„Doktor úr – kérdezte tőle egyszer egy érdeklődő –, el tudja nekem mondani egy mondatban, hogy mit ért logoterápia alatt? Vagy legalábbis azt, hogy mi a különbség a pszichoanalízis és a logoterápia között?” Mire Frankl azt felelte: „Igen, de először is meg tudja nekem mondani egy mondatban, hogy mit tart a pszichoanalízis lényegének?” Az érdeklődő válasza így hangzott: „A pszichoanalízis során a páciensnek le kell feküdnie egy díványra, és olyan dolgokról kell beszélnie, amiket néha nagyon kellemetlen kimondani.” Erre Frankl így válaszolt: „Nos, a logoterápiában a páciens ülve maradhat, de olyan dolgokról kell hallania, melyeket néha nagyon kellemetlen meghallgatni.”

A „logos” görög eredetű szó, azt jelenti: értelem. A logoterápia tárgya az emberi lét értelme, valamint az, hogyan kutatja az ember élete célját. Frankl, a freud-i „öröm-elv”-vel ellentétben egyfajta „értelem vágy”-ról beszél. Az ember alapvető motivációs erejének az élet céljának megtalálására irányuló késztetést tekinti. Minden embernek szüksége van valamire, amiért érdemes élni. Saját koncentrációs táborbeli tapasztalatai igazolták, hogy a legrosszabb körülmények túlélésében semmi olyan hatékonyan nem segít, mint annak tudata, hogy az ember életének értelme van. Ezen gondolatát Nietzsche híres mondata foglalja össze: „Aki egy Miért-ért élhet, minden Hogyan-t elvisel.”

A logoterápia segít megtalálni az embernek élete értelmét, saját léte reális lehetőségei között. Terápiás helyzetben a pszichoterapeuta igyekszik a páciens saját felelőssége tudatára ébreszteni. Úgy szélesíti, tágítja látómezejét, hogy a páciens számára láthatóvá váljék élete lehetséges értelmének teljes spektruma.

Frankl szerint minden ember felelős önmagáért és kötelessége, hogy beteljesítse élete lehetséges értelmét. Az élet értelmét sokkal inkább a világban kell keresnünk, mint önmagunkban, saját lelkünkben. Az ember leghumánusabb vonásai közé tartozik, hogy képes elfeledkezni önmagáról, képes mint-

⁷ Viktor E. Frankl: A logoterápia dióhéjban. (In: „... és mégis mondj igent az életre.” Egy pszichológus megéli a koncentrációs tábor. Psychoteam Bp. 1988.)

egy „átadni” magát egy feladatnak, egy ügynek, vagy egy szeretni való másik embernek. Amit általában „önmegvalósítás”-nak nevezünk, soha nem lehet cél, csupán az önmagunkon való túlmutatásnak mintegy „mellékterméke”.

A logoterápia tehát, „annyiban tér el a pszichoanalízistől, hogy olyan lénynek tekinti az embert, akit főleg az foglalkoztat, hogy célját betöltse, ahelyett, hogy csupán hajtóerőit és ösztöneit élje ki és elégítse ki, vagy csupán az id, az ego és a szuperego egymással ütköző igényeit békítse össze, vagy csupán a társadalomhoz és a környezethez igazodjon és alkalmazkodjon.”⁸

Az egzisztenciaanalízis értelmezése

Az egzisztenciaanalízis olyan analízis, amely a megélni érdemes élethez vezet. Az egzisztenciaanalitikus beszélgetések során a terapeuta abban működik közre, hogy a pácienssel megláttassa, észrevetesse konkrét élethelyzete lehetséges értelemtartalmát. E folyamatban figyelembe veszi a páciens személyiségét, adottságait és specifikusan emberi képességeit a valamivel való elmélyült foglalkozás, véleményalkotás, állásfoglalás, a szabad választás és döntés, kötelezettség- és kapcsolatvállalás terén. A tanácsadás során, az adott szituáció nehézségétől és bonyolultságától függően, az egzisztenciaanalízis egyszerű, általános életismeretet nyújthat, vagy mélyebb, behatóbb terápiás analízist jelenthet, amely azonban néhány óránál többet nem vesz igénybe. „Ha az egzisztenciaanalízis és a logoterápia szellemében páciensünknel élete maximális összeszedettségét akarjuk elérni, csak azt kell megmutatnunk, hogy minden ember életének egyedi célja van, amelyhez egyedi út vezet. (...) Ha azonban a páciens azt az ellenvetést teszi, hogy élete értelméről nem tud, léte egyedi lehetőségei már bezárultak előtte, erre csak azt mondhatjuk, éppen az lesz az első, közvetlenül előtte álló feladata, hogy rátaláljon az igazi feladatra, közelítsen az élet értelméhez annak egyszerűségében és egységében. ... és hogy létezéséből hogyan olvashatná ki az irányt? ... Jobbat nem tehetünk, mint hogy Goethe válaszához tartjuk magunkat: 'Hogyan ismerheted meg magad? Szemlélődés útján semmiképp. Próbáld meg tenni a dolgo-

⁸ Viktor E. Frankl: A logoterápia dióhéjban. (In: "... és mégis mondd igent az életre." Egy pszichológus megéli a koncentrációs tábor. Psychoteam Bp. 1988.)

dat, s megtudod, mi rejlik benned. S mi a dolgod? Amit egy nap megkövetel.”⁹

Mindebből logikusan következik, hogy az egzisztenciaanalízis az életet feladatként látja. Sőt, Frankl hangsúlyozza azt, hogy az ember minél inkább felfogja élete feladat-jellegét, annál értelmesebbnek tűnik számára az élet.

Az élet értelme alatt soha nem az élet egy „nagy” értelmét értjük. Aki azt hiszi, megtalálta egész élete értelmét, s a következőkben ennek megfelelően él, e cél megvalósítása érdekében cselekszik, az szükségszerűen csalódní fog. Nem mi keressük az értelmet, hanem az élet „szólít” meg minket, s kínálja fel a feladatot, amelyet mi teljesítünk, megvalósítunk. Értelmesen élni tehát nem jelent mást, mint az élet által elénk tárt szituációknak általunk a lehető legjobban történő megoldása vagy éppen a helyzet elviselése. Rajtunk múlik, hogy az élet-feladatokat felismerjük vagy sem, végrehajtjuk vagy sem. Hiszen életünket mi magunk alakítjuk, eldönthetjük, hogy lehetőségeinket meg- ragadjuk vagy elmegyünk mellettük. „Nem az embernek kell rákérdeznie az élet értelmére, hanem fordítva: az ember a kérdezett, és neki kell válaszolnia. Neki kell megválaszolnia az élet által feltett kérdéseket, csakhogy felelete a ’tettben’ van. Csak a cselekvésben lehet valódi választ adni az ’életkérdések- re’ – megválaszolásuk létünk felelősségteljes vállalása által történik. Igen, csak annyiban ’miénk’ a lét, amennyiben felelős a létezés.”¹⁰

Az értelem megvalósításának lehetőségei

Az emberi élet tehát minden körülmények között magában foglalja annak lehetőségét, hogy értelmet valósítson meg. Az embernek adott helyzete értelmét észre kell vennie, fel kell fognia, majd valósággá kell tennie. A helyzet értelmét lelkiismeretünk segítségével ragadjuk meg. „A lelkiismeret a specifikusan emberi jelenségek közé tartozik. Úgy határozható meg, mint az az intuitív képesség, amely arra irányul, hogy a minden helyzetben benne rejlő egyszeri és egyedi értelmet felkutassuk. Egyszóval a lelkiismeret ezen értelem szerve.”¹¹

Az élet értelme állandóan változik, de soha nem szűnik meg. Frankl szerint értelmet három különböző módon fedezhetünk fel. Egyrészt valamilyen művet alkotva, vagy valamilyen cselekedetet végrehajtva (alkotói-érték),

⁹ Viktor E. Frankl: Orvosi lélekgondozás. (ÚR, 1997.)

¹⁰ Viktor E. Frankl: A tudattalan Isten. (EuroAdvice, 2002.)

¹¹ Viktor E. Frankl: Orvosi lélekgondozás. (ÚR, 1997.)

másrészt valamit tapasztalva, vagy valakivel emberileg találkozva (élmény-érték), harmadrészt az elkerülhetetlen szenvedéshez való hozzáállásunk révén (beállítódási-érték). Az értékek gazdag birodalmat alkotnak. Átszövik egész létünket. A világ, mely körbevesz bennünket, szépségével, történéseivel látványt nyújt, cselekvésre késztet.

Az alkotói értékek megvalósításával bármilyen produktum létrejöhet, melynek értelmét nem térbeli nagysága, mások általi ismertsége, elfogadottsága adja. Nem az a lényeg, mit teszünk, hanem az, hogyan. „... végső soron közömbös, hol tart valaki pályáján, mit dolgozik, valóban betölti-e azt a funkciót, amelyet elfoglal. Nem az tehát a fontos, mekkora az ő 'hatósugara', hanem csupán az, hogyan felel meg feladatkörének. Amaz egyszerű ember, aki a hivatása és családja adta feladatait valóban teljesíti, 'kiszűrlő' élete ellenére 'nagyobb' és előkelőbb, mint mondjuk egy 'nagy' államférfi, aki egy tollvonással milliók sorsáról dönthet, de döntéseit lelkiismeretlenül hozza meg.”¹²

Élmény értéket hordozhatnak a körülöttünk lévő tárgyak, az átélt művészi élmények, a táj, mely élénk tárul, a természet élővilága, de jelen van emberi kapcsolatainkban is, hiszen ott ragyog minden nap gyermekünk mosolyában! „Ha csak egyetlen pillanatról van is szó, már e pillanat nagyságán mérhető egy élet nagysága. A heglánc magasságát sem valamely völgyfenék adatával adják meg, hanem a legfelső csúcs magassága szerint. Ugyanígy az élet értelméről ennek csúcspontjai döntenek, s az egész életnek egyetlen pillanat is képes visszaható jelleggel értelmet adni.”¹³

Az ember tehát mindig, minden szituációban képes értelmet találni, irányítani életét. Vannak azonban helyzetek, történhetnek olyan események, melyeken csak részben, vagy egyáltalán nem tudunk változtatni. Ide tartoznak az emberi tragédiák, a gyógyíthatatlan betegségek, szeretteink elvesztése... Ilyenkor nem tehetünk mást, mint elviseljük, elszenvedjük a történeteket. Mégsem vagyunk teljes passzivitásra ítélve, még a legnehezebb helyzetekben sem. Az eseményeket nem tudjuk meg nem történné tenni, ám a hozzá való viszonyunkat alakítani tudjuk. Sorsunkat elviselhetőbbé tesszük általa, s a szenvedésben magunk is formálódunk, jobbbá válhatunk. Ezt nevezi Frankl beállítódási-értéknek.

„Minthogy a beállítódási-értéket bevontuk a lehetséges érték-kategóriák körébe, az derül ki, hogy az emberi egzisztencia igazán értelmetlen sohasem

¹² Viktor E. Frankl: Orvosi lélekgondozás. (ÚR, 1997.)

¹³ Viktor E. Frankl: Orvosi lélekgondozás. (ÚR, 1997.)

lehet: az emberi élet értelmét egészen a végsőig megtartja, tehát amíg csak lélegzünk, amíg csak tudatunknál vagyunk, felelősséget viselünk az értékekért, ha másért nem, a beállítódási értékekért.”¹⁴

Az élet folyamatos változása szituációról szituációra más érték megvalósításának lehetőségét tárja elénk. Nekünk van címezve, csak mi vagyunk képesek a legtöbbet, s a legjobbat cselekedni, hiszen minden érték személyre szabott. Konkrét esemény konkrét értelme konkrét személynek. „Nincs olyan helyzet, amelyben az élet megszűnne lehetőségeket felkínálni a számunkra, s nem létezik személy, akinek az élet ne tartogatna feladatokat. A lehetőség, hogy kiteljesítsünk egy értelmet, mindig egyszeri, a személyiség pedig, amely ezt megvalósíthatja, mindig egyedüli.”¹⁵

Az egzisztenciális vákuum

Korunk technikai, gazdasági, tudományos fejlődésével párhuzamosan jelentek meg az egészségünkre károsan ható tendenciák, életünket veszélyeztető ártalmas szerek, az egész emberiséget globálisan veszélyeztető problémák. Orvosaink nehéz harcot vívnak a folyamatosan megjelenő kíméletlen betegségekkel és az egyre fokozódó káros szenvedélyek okozta testi, lelki pusztulással szemben. Környezetünkben, otthonainkban megjelent technikai eszközök megkönnyítik ugyan mindennapi életünket, de az általuk nyújtott kényelemben el is kényelmesedtünk. Gépekkel mobilizáljuk magunkat mozgás helyett, az ember-ember kapcsolatot felváltotta az ember-gép kapcsolat. Korszerű gépeink segítségével a távolságok legyőzhetővé váltak a Földön, s azon túl is. Az utazás gyorsá vált, de vele együtt az életünk is felgyorsult, s ennek családunk, gyermekeink látják kárát. A technikai fejlődés az emberiség lokális és globális, szervezetünk, szerves és szervetlen környezetünk problémáinak megoldásaihoz egyaránt segítséget nyújt. Ám a földi élet veszélyeztetettségének kialakulását bizonyos értelemben a fejlett technika okozta. A veszély elhárítása bolygónk összes lakójának feladatává vált.

„A modern ember elidegenedett önmagától, embertársaitól és a természettől. Átváltozott árucikké, életerőit úgy éli meg, mint befektetést, amelynek az adott piaci feltételek közt elérhető legmagasabb hasznót kell hoznia. Az emberi kapcsolatok lényegében emberi automaták kapcsolatai, biztonságát valamennyi arra alapozza, hogy nem kóborol el a nyájtól, és nem különbözik

¹⁴ Viktor E. Frankl: Orvosi lélekgondozás. (ÚR, 1997.)

¹⁵ Viktor E. Frankl: Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben. (Kötet Kiadó, 1996.)

sem gondolataiban, sem érzéseiben vagy tetteiben. Miközben mindenki megpróbál a lehető legközelebb férközni a többiekhez, mindenki végképp magára marad, átítatva a bizonytalanság, a szorongás és a bűntudat mély érzésével... (...) Az ember boldogsága ma abból áll, hogy 'szórakozik'. Szórakozása a kielégülés, amit abban talál, hogy elfogyaszt és 'betermel' árut, látványt, ételt, italt, cigarettát, embereket, előadásokat, könyveket, filmeket – mindent elfogyaszt, bekebelez. Az egész világ egyetlen nagy tárgya étvágyunknak...”¹⁶

A fogyasztói magatartás kialakulását Viktor E. Frankl az általa „egzisztenciális vákuum”-ként nevesített jelenségből vezeti le. A magas életszínvonalú társadalmakban széles néprétegeknek van pénzük, ám nincs életcéljuk. Értelmes célok hiányában azonnali örömszerzésre törekednek. Belső ürességük érzése pótcselekvésekbe hajszolja őket. Cigarettához, alkoholhoz, kábítószerhez fordulnak, túlhajszolják a pénzkeresést, a vásárlást, vagy éppen szexualitással kompenzálnak. A logoterápia szerint ezen egyetlen módon lehet segíteni, mégpedig az érték-beállítódás megváltoztatásával. A mai kor emberének meg kell tanulnia lemondani, s az öröm hajszolása helyett, túllépve önmagán más emberek, ill. feladatok felé kell fordulnia.

A XXI. század olyan körülményeket teremtett, melyben egy jóléti állam gyakorlatilag az ember összes szükségletét képes kielégíteni. Így az elvesztette az ösztönösségét, mint vezérlő erőt. Az egész emberiséget érintő globális fenyegetettség megteremtette a „dolgok rajtunk kívül zajlanak” frusztrációját. A mindennapok szintjén élhetjük meg a megromlott emberi kapcsolatok visszasságait és a – főként a fiatalokat érintő – jövőkép-hiányosságot. Az élet védelmét szolgáló korlátok leomlása, a növekvő kriminalitás miatti feszültség pedig mind nagyobb lesz. Mindezek, az egész társadalomra is vonatkozatható, mindannyiunk egzisztenciáját veszélyeztető problémák testi-lelki egészségünket egyaránt aláássák. Egyre kevésbé vagyunk ellenállóak, amit az immunrendszer különböző megbetegedéseinek ténye is igazol. Tendenciaként jelent meg az érzelmek túlértékelése, a kellemes érzések azonnali elérésére való törekvés, amely szenvedélybetegségek kialakulását eredményezi.

Az élet látszólag kilátástalannak tűnő helyzeteiből való kilépésnek gyakorta választott szerencsétlen módja az öngyilkosság. Egy társadalom erkölcsi alkata és a közvetlen kiváltó okok egyaránt befolyásolják azt az embert, aki végül is eljut addig, hogy önkezével vet véget életének. „Arra a banális

¹⁶ Erich Fromm: A szeretet művészete. (Háttér Kiadó, 1993.)

kérdésre – írja Viktor E. Frankl –, hogy bátorság vagy gyávaság-e öngyilkosságot elkövetni, nem is olyan egyszerű a válasz. Ne legyünk ugyanis olyan igazságtalanok, hogy nem vesszük figyelembe az öngyilkossági kísérletet általában megelőző belső küzdelmet. Nem mondhatunk mást, minthogy az öngyilkos halált megvetően bátor, ám az élettel szemben gyáva.”¹⁷

A szenvedélybetegségekkel, a szuiciditással, valamint az immunrendszer és az előzőek miatt kialakuló betegségekkel szembeni küzdelemben elengedhetetlen a társadalom, s főként a fiatalok felkészítése az élet nehézségeivel szembeni helyes beállítódás kialakítására. Ebben a pedagógiának óriási lehetősége és felelőssége van. Az iskolából kikerülő gyermekek számára nyilvánvalóvá kell tenni, hogy az életben sokszor kell feszültséget, szenvedést átélnünk ahhoz, hogy céljainkat elérhessük. De annál értékesebb lesz életünk, minél nehezebb volt az idáig vezető út. A jövő generációjával az értelmes célokat kell felismertetni. Az értelmes feladat mindenki számára más és más. Megtalálható a sportban, a természetben, a művészetekben, de egy másik emberben is. Az egyéni lehetőségeket kell megragadnunk, és a feladattal szemben pedig felelősséget kell vállalnunk.

„Azt hiszed, házat építettél, s pályád büszke ormairól elégedetten szemlélheted a világot?” – kérdi Márai Sándor. „Nem tudod, hogy örökké vándor maradsz, s minden, amit csinálsz, az úton haladó vándor mozgulata? Örökké városok, célok, életkorok és változások között haladsz, s ha megpihensz, nem pihensz biztosabban, sem tartósabban, mint a vándor, aki megtötytyedt az útszéli almafa árnyékában egy félórára útközben. Tudjad ezt, amikor terveket szövögetsz. Utad értelme nem a cél, hanem a vándorlás. Nem helyzetekben élsz, hanem útközben.”

Mindennapjaink és a stressz

A mai családok rendkívül túlterheltek. A szülők sokat dolgoznak, többletmunkát vállálnak, mellékállásuk van. Sok feladatot akarnak időkorlátok mellett megvalósítani. Az idő sürgeti őket, a feszültségük nő, s végül összeroppannak. Gyakran tapasztalhatunk hasonlót.

Bágyoni Attila szerint a pszichikai túlterhelés oka az időhiány, amely azonban csak azoknál az embereknél okoz stresszt, akiknek személyiségére a pszichés egyensúlyzavar amúgy is jellemző. Az időhiányban szenvedő embernek nem marad ideje arra, hogy kialakítsa az életet jól elviselni tudó sze-

¹⁷ Viktor E. Frankl: Öngyilkosság, In.: Orvosi lélekgondozás. (UR, 1997.)

mélyiséget. Nincs felkészülve a feladatokra, nincs tisztában saját erejével, így terhelés esetén neurotizálódik. A megoldást az életvitel lassításában, a fogyasztói cikkek beszerzése helyett az emberi kapcsolatokra szánt idő kialakításában látja.¹⁸

Viktor E. Frankl nem a stressz mértékét hangsúlyozza, hanem a végrehajtandó feladat(ok) értelemmel telítettségét. Álláspontja szerint ugyanis a fantáziátlan, unalmas munka kimerít, s valóban neurotizál. Ezzel szemben értelmes kötelezettség-vállalás esetén a túlterheltség nem okoz stresszt. Sőt, véleménye szerint az ember kifejezetten keresi is az értelemmel teljes feladatot, amely őt egy „egészséges feszültségben” tarthatja. Erre az egészséges feszültségre az embernek szüksége is van, ugyanis az alulterheltség is ronszolhatja a személyiséget. Mindannyiunk számára fontos az az érzés, hogy alkalmasak vagyunk valamilyen feladatra. Ennek az érzésnek sokszor életmegtartó, betegségmegelőző hatása lehet.¹⁹

Mindennapjaink sajnálatos jelensége a munkahely elvesztése is. Az állástalanság igen gyakran nem pusztán időleges, hanem tartós helyzet. A munkanélkülivé vált ember feleslegesnek, haszontalannak, csökkent értékűnek érzi magát, s helyzetétől és lelki alkatától függően eluralkodhat rajta az apátia. A munkanélküli állapotban hosszabb ideig élők egyre inkább elveszítik érdeklődésüket és kezdeményezőképességüket, ami jelentősen csökkenti a munkához jutás esélyeit. Ez egy ördögi kört eredményez, mert a kudarc még inkább belesodorja az egyént neurózisába. A munkanélküliség tehát lelkileg betegíthet meg.

A logoterápia álláspontja szerint azonban nem kötelező a munkanélkülinek neurózisba esnie. Ez főként azokra az emberekre jellemző, akiknél a neurózis korábban is fennállt, s akik munkanélküliségüket is neurotikusan dolgozzák fel. Saját hibáikat, az életben elszenvedett kudarcaikat a munkanélküliség sorsszerű következményeiként állítják be. Helyzetük látszólag felmenti őket a felelősség alól. A logoterápia szerint a munkanélküliség nem feltétlenül az a sorsszerűség, aminek oly gyakran beállítják. Az állását elvesztett ember képes lehet arra is, hogy lelkileg ne vesse alá magát szociális sorsának. Az ilyen ember valamilyen más téren tevékenykedik. Önműveléssel, bajbajutottak segítségével, önképző csoportokba járással, sportolással, régi hobby felelevenítésével, stb. tölti ki megnövekedett szabadidejét. Nem esik

¹⁸ Bágyoni Attila: Az időgazdálkodás csödjé, In.: Szenvedélyek rabságában. (Medicina, 1982.)

¹⁹ Viktor E. Frankl: A sport antropológiájához, In.: Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben. (Kötet Kiadó, 1996.)

kétségbe, életének tartalmat ad, hiszen lehet valaki munkanélküli anélkül, hogy értelem nélkül kellene élnie.

Korunk egyik sokat emlegetett problémája, hogy életünkben hiányzik a rendszeres testedzés. Nincs idő a sétára, gyaloglás helyett valamilyen közlekedési eszközt veszünk igénybe. Gyermekeinket magához láncolja a televízió, a számítógép. Egyre több fiatal számára már csak az iskolai testnevelés órák biztosítják a testedzést. A mozgással igénybe nem vett szervezet ellenálló- és alkalmazkodó képessége pedig csökken. A fizikai és lelki terheléseket egyaránt egyre kevésbé bírjuk. Pedig a sport jellemet formál „...siker- és kudarcátűrésre nevel, a társak tiszteletére”, – írja Frenkl Róbert, továbbá életmódot alakít, az élet egyéb területein is sikerekhez, jobb teljesítményhez segít, hiszen „...a rendszeresen sportoló diákok életmódja feszesebb, rendezettebb. Ez a magyarázat arra, ha összehasonlítják rendszeresen sportoló és nem sportoló diákok tanulmányi eredményét. A sportolók általában jobb eredményei a szűkebb időkorlátok ellenére csak a tudatos életvezetéssel, a jobb koncentrációval magyarázhatók.”²⁰

Manapság egyre gyakrabban hallunk az ún. extrém sportok gyűjtőfogalom alá tartozó olyan sporttevékenységekről, amelyekben emberek – testi épységük, sőt életük kockáztatásával – bokájukra kötött gumikötéllel ugranak le magasról a mélybe, kajakkal eveznek háborgó vizeken, veszélyesnek nyilvánított, meredek sziklafalakat másznak meg a lehető legkevesebb kötélbiztosítással, havas lejtőkön csúsznak le egy szál deszkán, stb. Ilyen jellegű tevékenységek létrejöttét Viktor E. Frankl azzal magyarázza, hogy az ember egy mesterségesen előállított szükségállapotban a feszültséget keresi. Véleménye szerint azáltal, hogy a jóléti társadalom igyekszik minden szükségletet kielégíteni, az ember maga állítja elő azt a feszültséget, mellyel a társadalom adósa marad, de amelyre ugyanakkor szüksége van.²¹

A megfelelő mozgás hiánya tehát nemcsak a fizikai aktivitás hiányát jelenti, hanem a rosszul értelmezett aktivitását is. Frenkl Róbert a sport jellemzői között a teljesítmény, ill. – versenysportok esetében – a teljesítményszorzót hangsúlyozza. S mivel a sportban, a sport által kap hiteles visszajelzést az ember saját lehetőségeiről és képességeiről, személyiségfejlesztő hatása óriási.²² Tehát a rendszeresen végzett testedzés javítja a teljesítményt, de nemcsak a választott és művelt sportágban, hanem az élet egyéb területein is.

²⁰ Frenkl Róbert: A sportolás és az egészség, In.: Maradj fiatal! (SubRosa Kiadó, 1995.)

²¹ Viktor E. Frankl: A sport antropológiájához, In.: Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben. (Kötet Kiadó, 1996.)

²² Frenkl Róbert: A sport jellemzői, In.: Maradj fiatal! (SubRosa Kiadó, 1995.)

Viktor E. Frankl jól értelmezett sport alatt olyan tevékenységet ért, amelyben az ember önmagával rivalizál. („Ki az erősebb, én vagy én?”), s nem saját nagyszerűségének bizonyítási lehetőségét látja benne („Én vagyok a legnagyobb!”).²³ Minél kevésbé törekszünk tehát a másik felett való győzelemre, annál kevésbé leszünk görcsösek, s a teljesítményünk sokkal inkább fokozódik.

„Magától értetődő – írja Frankl –, hogy az embert nem szabad túl nagy feszültségnek kitenni és kiszolgáltatni. Amire szüksége van, az sokkal inkább egy meghatározott, egészséges és adagolt feszültség. (...) Szerintem az embernek specifikus, az ember és egy olyan értelem közti polarizált feszültségmezőn alapuló feszültségre van szüksége, amely értelem mintegy arra vár, hogy az ember által és éppen általa teljesüljön be.”²⁴

Az agresszió logoterápiai szempontú értelmezése

Az agresszivitás sajnos korunk világjelenségének tekinthető, amely ily módon leképeződik az alsófokú iskoláztatásban résztvevő gyermekekre is. E jelenséggel foglalkozó, széleskörű szakirodalomban olvashatunk megkülönböztetett nyílt és látens agresszióról, fiúk és lányok agresszivitásáról és a megnyilvánulás erősségének különböző fokozatairól.²⁵ A téma megközelítésében két kutatási irány uralkodik: Freud és követőinek pszichoanalízise és a szociális tanuláselmélet irányzata. Freud korai elmélete szerint agresszív drive keletkezik akkor, ha a cselekedeteinket meghatározó ösztönök, elsősorban a szexuális ösztönök kifejeződését valamely tényező(k) akadályozzák. Követői tovább szélesítették elméletét, s bármely cél elérésének akadályoztatása esetére vonatkoztatták az agressziókat, mint drive-nak létrejöttét. Véleményük szerint a frusztráció arra motiválja az egyént, hogy az akadályt megsemmisítse.²⁶

A szociális tanuláselmélet az agressziót mint tanult választ vizsgálja. A behaviorista tanuláselméletre, a megerősítés viselkedést alakító szerepére alapoznak, hangsúlyozva a kognitív folyamatok és a megfigyeléses tanulás

²³ Viktor E. Frankl: A sport antropológiájához, In.: Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben. (Kötet Kiadó, 1996.)

²⁴ Viktor E. Frankl: A sport antropológiájához, In.: Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben. (Kötet Kiadó, 1996.)

²⁵ Többek közt: Aronson, 1978., Fredi Ehrat-Félix Mattmüller- Frick, 1993., Dr. György Júlia, 1965., Kósáné Ormai Vera, 1981., Székely Margit-Dr. Weiss Mária, 1994., William H. Gaddes, 1985.

²⁶ Dollard és munkatársai, 1939. (In.: R. L. Atkinson, R. C. Atkinson, E. E. Smith, D. J. Bem: Pszichológia. (Osiris-Századvég, Budapest, 1995.)

jelentőségét. Ennek megfelelően az agresszió megfigyeléssel és utánzással tanulható, s minél gyakrabban erősítik meg, annál nagyobb a valószínűsége, hogy megjelenik.²⁷ A frusztrációt és a célokban való akadályoztatást csak a számos ok egyikének tartják, és nem ismerik el a drive-szerű tulajdonságot, mert véleményük szerint a tanult válaszok segítségével az ember anticipálja viselkedése következményeit, ami befolyásolja cselekvését.

Az elméletek alátámasztására végzett kísérletek nem adtak minden szempontból elfogadható bizonyítékot az agresszió létrejöttének indítékaira. A biológiai alapokat nem tudták egyértelműen igazolni, ugyanis a patkányokon végzett hipotalamusz elektromos ingerlésére kiváltott agresszív viselkedés magasabb rendű állatoknál nem jött létre automatikusan. Az emberi biológiai alapokat a tesztoszteron szintjével hozták összefüggésbe, de az ide vonatkozó vizsgálatok a férfi nemi hormon és az agresszió között csak nagyon halvány kapcsolatot tudtak felmutatni, amely nem tekinthető elégségesnek az agresszió mint drive igazolásához.

A szociális tanuláselmélet követői álláspontjukat azokkal a vizsgálatokkal támasztják alá, melyek az agresszió utánzás útján való tanulhatóságára mutattak rá. A mesterséges körülmények között végzett kutatások eredményeivel azt igazolták, hogy az agresszív, súlyos büntetéseket alkalmazó környezetben élő gyermekek – a modell szerepe miatt – agresszívbabbak, mint a nem ilyen környezetben élő társaik.

Freud nézetéhez, mely szerint bizonyos mennyiségű agresszió mindenütt jelen van, csatlakozik Kluckhohn antropológus, aki a következőket írja: „Tudomásunk szerint nincs olyan társadalom, ahol különböző mértékben ne lebegne szabadon bizonyos agresszivitás. Ez a 'szabadon lebegő agresszió', számos társadalomban időszakonként megismétlődő (vagy szinte soha abba nem maradó) háborúk révén csapódik le. Egyes társadalmak virágzásuk idején képesek voltak arra, hogy az agresszió javarészét társadalmilag alkotó jellegű csatornákba tereljék. Ilyen csatorna az irodalom és a művészet, a közmunka, a feltalálás, a földrajzi felfedezés, stb. A legtöbb társadalomban ez az energia a legkülönbözőbb csatornákban csapódik le: a hétköznapi élettel velejáró apró kitérésekben, az alkotó jellegű tevékenységben, valamint az alkalomadtán kirobbanó háborúkban.”²⁸

²⁷ Bandura, 1977. (In.: R. L. Atkinson, R. C. Atkinson, E. E. Smith, D. J. Bem: Pszichológia (Osiris-Századvég, Budapest, 1995.)

²⁸ C. M. Kluckhohn: Csoportfeszültségek: Egy esettanulmány vizsgálata. (In: Gordon W. Allport: Az előítélet. Gondolat, Budapest, 1977.)

Frankl nem ismeri el a „szabadon lebegő agresszió” létét, mely az emberben mindig jelenlévőként, egy maximális szintet túllépve akár jóindulatúan, akár mások kárára irányulva lecsapódik valamely tárgyon, dolgon vagy egy másik emberen, ill. emberek csoportján. Agresszió csak akkor jöhet létre, ha jelen van az emberi síkon létrejövő gyűlölet. A gyűlölet ugyanis szemben az agresszióval intencionálisan irányul valakire vagy valamire, a gyűlöletnek van értelme, van alapja. „Akit gyűlölök, azt nem magát gyűlölöm. Értelme csak annak van, hogy valamit gyűlöljek benne és nem őt magát. Ha őt magát gyűlölöm, akkor gyűlöletes értékeket tételezek fel benne, őt magát azonosítom ezekkel a gyűlöletes értékekkel, s megakadályozom annak lehetőségét, hogy valaha is megszabaduljak tőlük.”²⁹ Éppen ezért az agresszió nem szüntethető meg ártalmatlan objektumokon való levezetéssel, hiszen a gyűlölet alapja ettől még megmarad.

Mindebből egyenesen következik, hogy az agresszió megszüntetéséhez az egyén számára azt kell bizonyítani, hogy nincs alapja annak, hogy embertársait, illetve egyes tulajdonságait gyűlölje. Allport is beszámol arról, hogy valójában kevés ember van tisztában azzal, hogy tulajdonképpen miért is gyűlöl egyes kisebbségi csoportokat.³⁰ A gyűlölet okát a bűnbakelmélet az agresszor belső konfliktusainak racionalizálásában látja. Álláspontunk szerint azonban ez a tény is azt támasztja alá, hogy az előítélet oka bizonyos embercsoportok azonosítása olyan tulajdonságokkal, amelyeket rossznak, el nem fogadhatónak tartunk. Ezzel persze még nem adtunk magyarázatot az ellenük irányuló erőszakos cselekedetek okaira. Hiszen attól, hogy valós vagy vélt gyűlöletes értéket tulajdonítunk egy másik embernek, nem feltétlenül nyilvánulunk meg agresszívan irányában. Az, hogy egy konkrét szituációban milyen cselekvést választunk, döntésünk függvénye. Az erőszakos fellépés mellett még számos más lehetőség is létezik, s az ember, mint öntranszcendens, önmagát felülmúlni képes lény meg tudja tenni, hogy ezeket számba véve irányítsa tetteit.

A mindennapi élethelyzetek szintjén maradvá, tényként kell kezelnünk, hogy vannak emberek, akik ritkán követnek el agresszívnak mondható cselekedeteket, míg másokra nagyobb gyakorisággal jellemző. Ez a habitusok különbözőségével magyarázható. Nagy érzelmi felindulás esetén az ember nem képes arra, hogy kilépjen önmagából, és kívülről szemlélje magát. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy ez magyarázó, de nem felmentő körülmény. A

²⁹ Viktor E. Frankl: ...mégis mondj Igent az Életre! (Pszichoteam Mentálhigiénés Módszertani Központ, Budapest, 1988.)

³⁰ Gordon W. Allport: Az előítélet. (Gondolat, Budapest, 1977.)

habitusnak ugyanis része a változásra való hajlandóság. Egy új lehetőség mellett való elkötelezettség által megváltozhatnak az emberi potenciák, új cselekvések jöhetnek létre, amelyek egy más magatartást eredményeznek. Az ember számára tehát adva van a képesség arra, hogy újraalkossa önmagát. Mindenkinek saját felelőssége, hogy él-e ezzel a képességgel.

Bár a habitus már gyermekkorban megnyilvánul, a gyermek 13 éves kora alatt nem képes az öntranszcendenciára. Nevelői feladatunk ennek előkészítése, a gyermekben az értékek iránti fogékonyság, nyitottság kialakítása, az értelem felismerési lehetőségének megteremtése. Mindezt élmények és tapasztalások gazdag kínálatával érhetjük el. A mesék, a közös beszélgetések, saját élmények megosztása, a közös programok, együttes élmények (kirándulás, színház, mozi, játék, sport, stb.) egyaránt lehetőséget biztosítanak erre.

A gyermekkori agresszió kezelésénél nagyon tapintatosan és nem kioktató módon kell beszélgetéseket folytatnunk a gyermekkel gyűlölete tárgyáról. A körülmények gondos körüljárása után próbáljuk meg a gyermeket olyan szituációba hozni, melyben meggyőződhet arról, hogy nincs alapja gyűlöletének. Mivel két egyforma eset nincs, így hatékony és mindig „bevezethető” recept nyújtása sem lehetséges. Az alábbi konkrét eset azonban jól szemlélteti, miként lehet alkalmazni a logoterápiai szemléletet a nevelési folyamatban az agresszió kezeléséhez.

Laci és Andor 10 éves, általános iskolai tanuló. Két éve járnak egy osztályba. Andor magas, vékony testalkatú, nyugodt, csendes természetű fiú, társai és nevelői körében egyaránt kedvelt tanuló. Autisztikus tünetei miatt viselkedése néha inadekvát, első pillantásra érzékelhetően furcsa, nem megszokott mozdulatai, kérdései vannak, amelyek azonban nevelőit a vele való együttműködésben és a tanulásban nem zavarják. Laci az osztály hangadója, alacsony, de erős testalkatú gyermek. Az osztályba járó fiúk vezére, akik követik utasításait, s összefognak az ellen, akit ő kijelöl. Egy osztályba kerülésük után rövid idővel Laci „részállt” Andorra. Kihasznált minden alkalmat, hogy megalázza vagy gyalázhassa, s társaival rendszeresen megverték. Egy fél éve már nemcsak saját osztálytársai bántják Andort, hanem testnevelés óra után a következő órára érkező felsőbb évfolyamos tanulók a lassan öltöződő fiút minden alkalommal bántalmazzák, tornafelszerelését megtapossák.

Andorral és Lacival külön folytattunk beszélgetéseket. Itt kiderült, hogy a verekedést nem Andor kezdeményezi, de ha bántják, ő is visszaüt. Lacival ezután arról beszélgettünk, hogy miért bántja Andort, mi az, amit nem szeret benne. Kiderült, hogy furcsa szokásai, különös viselkedése bosszantja, amihez csupa negatív tulajdonságot társított. Ezt nagyon érdekesnek találtuk,

ugyanis Laci tagja egy általunk vezetett iskolán kívüli csoportnak, amelynek szintén van autisztikus tüneteket mutató tagja. Neki is vannak különös szokásai, amelyeket azonban Laci fenntartás nélkül elfogadott. Ezzel szemben Andorban számára gyűlöletes értékeket vélt felfedezni.

Laci agresszív magatartásának kezelésére és a helyzet rendezésére a következő szituáció-sorozatot teremtettük meg. Megkérdeztük Lacit, mit szólna ahhoz, ha Andor is csatlakozna csoportunkhoz, részt venne a közös programokon. Készségesen beleegyezett. Majd Andor véleményét is kikértük, aki örömmel mondott igent. A közös kiránduláson Laci megtapasztalhatta, hogy az Andor által tanúsított viselkedési formákhoz hasonlókat produkál a csoport már említett – s általa szeretett – tagja. Így Andor magatartása is ártékelődött benne, aminek bizonyítéka, hogy már nem bántja az iskolában. Természetesen ehhez nem csak egy alkalomra volt szükség, a változás több közös esemény során, egy folyamat eredményeként jött létre.

Összefoglalás

A Viktor E. Frankl által kidolgozott emberkép alapján megfogalmazható egy értékekre alapozó pedagógia nevelési célkitűzése, amely nem is lehet más, mint a neveltek felkészítése arra, miként tudják az értelmes élet lehetőségeit megkeresni az emberi lét reális adottságai között. Ehhez a legfontosabb nevelési feladatunk olyan beállítódás kialakítása, amely segítségével átértékelődhetnek az életben útjukba kerülő nehézségek, megváltozhatnak a cselekvési alternatívák, és így képessé válhatnak majd önnön korlátaikon túllépve körülményeik megváltoztatására.

Mindehhez szükséges, hogy a nevelés folyamatában megismertessük velük a másik emberben, a természetben, a művészetekben, a kreativitásban, a cselekvésekben, tettekben rejlő értékeket, és hozzásegítsük őket ahhoz, hogy hasonlókat maguk is megvalósíthassanak. Az érték megvalósítására való törekvés során formálódik, megváltozik beállítódásuk, s ennek segítségével új cselekvések jöhetnek létre, amelyek által megváltozhat magatartásuk. Hiszen az ember nemcsak aszerint cselekszik, amilyen ő maga, hanem cselekvései által más milyenné, jobba is válhat.

Frankl felhívja figyelmünket korunk egyik nagy problémájára, melyre véleménye szerint is csak a nevelés nyújthat megoldást. „Az értelmetlenség érzésének korában élünk. Ebben a korban a nevelésnek nemcsak az lenne a feladata, hogy tudást közvetítsen, hanem a lelkiismeretet is finomítania kellene, hogy az ember kellőképpen kifinomult érzékével meghallja az egyes helyeze-

tekben megszólaló követelményeket. Egy olyan korban, amelyben a tízparancsolat sokak számára láthatólag elvesztette érvényét, képessé kell tenni az embert, hogy meghallja azt a tízezer parancsolatot, amely abban a tízezer különböző helyzetben rejlik, amellyel élete során szembekerül. Akkor nemcsak az életét fogja ismét értelemmel telinek megélni, hanem maga is immunizálódik a konformizmussal és a totalitarizmussal szemben. (...) Így vagy úgy, a nevelés – ma sokkal inkább, mint valaha – felelősségre nevelés. A bőség társadalmában élünk, de ez a főleg nemcsak az anyagi javak, hanem az információk fölöslegét, az információrobbanást is jelenti. (...) Ha az ember a tömegtájékoztatási eszközökből áradó ingerek tömkelegében fenn akar maradni, akkor tudnia kell, mi helyes, és mi nem, mi lényeges, és mi nem az, egy szóval: minek van értelme, és minek nincs.”³¹ „A felelősség – írja Molnár Mária, a nevelés erkölcsi oldalát adja, összeköti az embert az etikai kategóriákkal. A felelősségérzés a lelkiismeretben ébred, mely a szellemi tudattanban működik, és az intuíció által nyilvánul meg. A lelkiismeret létét – mivel ilyen rendkívül fontos az erkölcsi magatartás szempontjából – a gyermekben ébredésétől kezdve tudatosítani kell.”³² Más jellembeli tulajdonságokhoz hasonlóan azonban a felelősség érzését sem lehet morális kioktatással kialakítani. A gyermekekkel meg kell tapasztaltatni, át kell éreztetni, hogy felelősek önmagukért, másokért, a vállalt feladataikért, s végső soron egész életükért. Ehhez az iskolai nevelés során a kötelező tanítási órákon és a szabadidős programokon egyaránt biztosítsunk lehetőséget a sokszínű tapasztalatszerzésre, törekedjünk közösen megélhető élmények biztosítására, a társakkal való együttműködés változatos lehetőségeinek megteremtésére.

A széleskörű kínálat biztosításával a tanulók egyszerre több értékmegvalósítási folyamat részesévé is tehetők. Ez pedig azért különösen fontos, mert ha csak a jó tanulmányi eredmény elérése képez értékmegvalósítást, akkor kudarc esetén a gyermek könnyen összeomolhat. Azonban, ha egyszerre több folyamatnak részesese, akkor az egyikben elért kudarc elviselését segíti a másikkal járó öröm.

A gyermekekre való odafigyelésnek a szereteten kell alapulnia. Frankl szerint a szeretet látóvá tesz. „A szeretet azt jelenti, hogy képes vagy Te-t mondani valakinek, de nemcsak azt jelenti a szeretet, hogy képes vagy Te-t mondani, hanem valami mást is: képes vagy igent mondani neki. Tehát azt,

³¹ Viktor E. Frankl: A tudattalan Isten. (EuroAdvice, 2002.)

³² Molnár Mária: Az értelmes élet iskolája. (Jel Kiadó, 2004.)

hogy nemcsak emberként fogod fel őt a maga lényegében, egyszerűségében és egyediségében, hanem azt is, hogy igenled őt a maga értékében.

Az embert nemcsak így-és-nem-más-létében látni, hanem ennél is többet: belelátni azt, amivé létezésében lehet, lennie kell. Azaz nemcsak azt látni, milyen ő valójában, hanem azt is, mi mindenné válhat, ill. kell válnia. Vagy miként Dosztojevszkij mondta: szeretni azt jelenti, hogy úgy látjuk a másik embert, ahogyan Isten őt gondolta.

Szó sem lehet tehát arról, hogy az igazi szeretet elvakít. Az igazi szeretet teszi az embert igazán látóvá, mi több: tisztánlátóvá, egyenesen látnokká. Mert a szeretett lény értéklehetőségeit látni azt jelenti: meglátni azt, ami csak puszta lehetőség, tehát egyáltalán nem valóság, még nem megvalósult, csupán megvalósuló.³³

„Ha egy rossz természetű gyermeket is hálával tudunk elfogadni, át tudjuk érezni tragikumát, és tudunk ebből a tragikumból impulzust meríteni a cselekvéshez, akkor érezhetünk igazán hálát az isteni világrenddel szemben, miközben a rosszat is, mint isteni eredetűt, megérthetjük, ha ennek megértése bonyolult is. (...) Csupán intellektusból nem jöhet létre a nevelés művészete, hanem csak abból, ami a hálában és a szeretetben nyilvánul meg.” – írja Rudolf Steiner.³⁴

Fontos, hogy neveltjeink megértsék: a sikertelenség nem jelent értelmetlenséget. A szenvedésben érettebbé válunk, felnövünk. Minden kudarcban van valami tanítás, csak fel kell ismernünk. A nevelés feladata, hogy erre „látóvá” tegye a gyermeket, s eljuttassa a saját életével szemben érzett felelősség kialakulásáig, annak belátásáig, hogy a döntés mindig az ő kezében van. „Aki dönt, – írja Frankl –, az mindig az ember. De mi az ember? Az a lény, aki mindig dönt. S miről dönt? Arról, hogy mi legyen a következő pillanatban.”³⁵

Az ilyen gondolatiságnak megfelelő pedagógiai eljárások alkalmazását saját nevelői személyiségünk, a neveltek személyisége és a nevelési helyzet függvényében kell megvalósítanunk.

A logoterápia és egzisztenciaanalízis bemutatása után talán az olvasó is osztja azon véleményünket, mely szerint Viktor E. Frankl irányzata nem csupán jól alkalmazható a pedagógiában, de az ember változtathatóságába vetett hite, reményelvűsége és pedagógiai optimizmusa, a feltétel nélküli szeretet és kölcsönös tisztelet elve, mások és önmagunk fejlődése érdekében kifejtett jobbító szándékának elméleti megalapozása új utat is nyithat a nevelés számára.

³³ Viktor E. Frankl: Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben. (Kötet Kiadó, 1996.)

³⁴ Rudolf Steiner: A nevelés művészetének szellemi-lelki alapjai. (Genius Kiadó, 1999.)

³⁵ Viktor E. Frankl: Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben. (Kötet Kiadó, 1996.)

Irodalom

1. Bágyoni Attila: Szenvedélyek rabságában
(Medicina, 1982.)
2. Csejtei Dezső, Dékány András, Simon Ferenc (szerk.): Ész, élet, egzisztencia
(Szeged, 1990.)
3. Erich Fromm: A szeretet művészete
(Háttér Kiadó, 1993.)
4. Frenkl Róbert: Maradj fiatal!
(SubRosa Kiadó, 1995.)
5. Gordon W. Allport: Az előítélet
(Gondolat, Bp., 1977.)
6. Molnár Mária: Az értelmes élet iskolája
(Jel Kiadó, Bp., 2004.)
7. R. L. Atkinson, R. C. Atkinson, E. E. Smith, D. J. Bem: Pszichológia
(Osiris-Századvég, Bp., 1995.)
8. Rudolf Steiner: A nevelés művészetének szellemi-lelki alapjai
(Genius Kiadó, 1999.)
9. Sárkány Péter (szerk.): Az értelemkérdés sodrában
(Jel Kiadó, Bp., 2005.)
10. Viktor E. Frankl: A tudattalan Isten
(EuroAdvice, 2002.)
11. Viktor E. Frankl: Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben
(Kötet Kiadó, 1996.)
12. Viktor E. Frankl: „... és mégis mondj Igent az Életre!”
(Psychoteam, Bp., 1988.)
13. Viktor E. Frankl: Orvosi lélegzondozás
(ÚR, 1997.)

A KORTÁRSKAPCSOLATOK ÉS A TÁRSAS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSE AZ INTEGRÁLT NEVELÉSBEN

F. LASSÚ ZSUZSA

A közösségbe való beilleszkedés minden kisgyermek életének fontos mérföldköve. Nehezebb vagy könnyebb voltát számos tényező befolyásolja. Ezek egy része az adott gyermek veleszületett vagy szerzett sajátosságai, például a gyermek temperamentuma, társas kompetenciája, sajátos nevelési igénye. Nagyobb része a gyermekén kívüli tényezők sokasága, amelyek a közösségbe tartozó más gyermekek sajátosságait, a nevelési helyzet fizikai és társas jellemzőit, a nevelő felkészültségét, személyiségét, hozzáállását tartalmazzák. Kedvező esetben a megfelelő készségekkel rendelkező gyermek hasonló gyermekek közösségébe, és egy elfogadó-befogadó légkörű nevelési intézménybe kezdi a beilleszkedést, ahol toleráns, felkészült, kedves és segítőkész nevelők támogatják ebben a folyamatban. Ha ennek a soktényezős egyenletnek bármely eleme nehezített, akkor az egész folyamat zavart szenvedhet. Ilyen például a sajátos nevelési igényű gyermekek beilleszkedése az integrált nevelési helyzetben, amely számos feladatot ró nem csak az adott gyermekekre és pedagógusra, de az őket befogadó közösségre is. Mivel ők a többség ebben a helyzetben, ezért hatóképességük még a nevelőkénél is nagyobb. Szeretetük és támogatásuk, toleráns odafordulásuk és türelmük a tőlük eltérő sajátosságokkal rendelkező társaik felé a legnagyobb ajándék lehet, amit ezek a kisgyermekek kaphatnak. Mit tehetnek ennek elősegítésére a nevelők? Főleg erre a kérdésre keressük a választ ebben a tanulmányban.

A baráti kapcsolatok jellemzői óvodás- és kisiskolás korban

A kortársak társaságának igénye nagyon korán megjelenik. Kutatók már 2 éves korú gyermekek esetében feljegyezték, hogy vágnak a barátságra (Bullock, 1993), meg tudnak nevezni olyan gyermekeket, akiket barátjuknak tekintenek, bár ez a választás még sokáig esetleges lehet. Az óvodáskorú gyermekek barátnak legtöbbször a játszótársat tekintik (Selman, 1981). Az óvodáskor vége felé már megjelenik az egyirányú közreműködés feltétele a barátság definíciójában, vagyis a gyerekek azt tekintik barátjuknak, aki megteszi, amit ők akarnak, és azt szereti, amit ők szeretnek. Hat és tizenkét éves

kor között, a szakaszos együttműködés időszakában, a gyerekek a baráti kapcsolatokat az együttműködés és alkalmazkodás függvényeként értelmezik, ezért a véleménykülönbségek és viták a kapcsolódások felbomlásához vezethetnek. Az iskoláskor végére azonban a barátságról alkotott kép meglehetősen összetetté válik, így a barátságok jellemzői is kezdenek a felnőtt baráti kapcsolatok jellemzőire hasonlítani.

Wilard Hartup szerint a kielégítő baráti kapcsolatokkal rendelkező gyermekek a baráti viszonylatokban képesek elsajátítani a kommunikáció, együttműködés szabályait, melyek a későbbi kapcsolataikban elengedhetetlenek lesznek. A kapcsolatokon keresztül gazdagítják ismereteiket a világról, önmagukról és másokról. Barátságukból erőt és érzelmi feltöltődést nyernek, hogy megbirkózzanak a mindennapok kihívásaival, és nem utolsósorban ez szolgál mintául a későbbi intim kapcsolatoknak. Azonban Hartup is kiemelte a barátság minőségi jellemzőit, melyek a társas elfogadottság fontos előrelépőjéül szolgálnak. Vizsgálatai alapján *csak azoknak a barátságoknak van pozitív fejlődési jelentősége a későbbiekben, amelyek egymás kölcsönös segítségével, elismerésével, megerősítésével – vagyis intimitással jellemezhetők* (Hartup, 1992, 1996).

A barátságok intimitásának mértéke már a gyermekkorban is fontos meghatározója a kapcsolatoknak. Erikson (1963) az intimitásra törekvés időszakát csak az identitás kialakulása utáni életszakaszra, vagyis a fiatal felnőtt korra tette, ez azonban részben annak köszönhető, hogy elmélete erősen férfi-centrikus és az intimitást a heteroszexualitásban megtapasztalt kötődésre korlátozza. Sullivan (1953) ezzel ellentétben sokkal korábbi életkorban, 8–10 év között tartja legjellemzőbbnek az intim barátságot, a pajtasságot, ami szerinte kifejezetten az azonos neműek kapcsolatára jellemző. A pajtasságban jelenlévő intimitás segíthet megbirkózni a szülői kapcsolat nehézségeivel, korrigálhatja az egyén egocentrikus nézőpontját önmagáról és a világról, stb. Újabb kutatások az intim barátság kialakulását szintén a gyermekkor középső időszakára helyezik (Jones, Dembo, 1989), és az életkor növekedésével, 9 és 14 éves kor között különböző mértékű, de egyértelmű fejlődést találtak az intimitás minden vizsgált tényezőjében (őszinteség/spontaneitás, érzékenység/ismeret, kötődés, kizárólagosság, megosztás, ragaszkodás, közös tevékenységek, bizalom/hűség; Sharabany, 1974). A megélt intimitás a kapcsolatok minőségi jellemzője, a barátságok tartópillére.

A barátságok és a társas kompetencia szerepe az integrált nevelésben

Sullivan (1953) korszakalkotó munkája a kisiskolás korú gyermekek barátságáról hangsúlyozza a kapcsolatok számos pozitív vonását: elősegítik az egymással szembeni megértést és toleranciát, a másik igényeire és vágyaira történő odafigyelést; megerősítik a személy értékességének tudatát, érvényesítik a világról alkotott felfogását. A kapcsolatok kialakításának és fenntartásának készsége azonban tanult, aktivitást és erőfeszítést igénylő feladat. A kisgyermekkori kortárskapcsolatok egyedi módon járulnak hozzá a gyermekek hosszú távú fejlődéséhez. Azok a gyermekek, akik alacsony társas elfogadottsággal és kompetenciával jellemezhetők, nagyobb valószínűséggel fejezik be társaiknál korábban az iskolát, és kerülnek összetűzésbe a törvénnyel fiatal- és felnőtt korukban (Parker, Asher, 1987). A kortársakkal való hatékony kommunikáció képessége az óvodában fontos előrejelzője a könnyebb iskolai beilleszkedésnek (Birch, Ladd, 1996).

Mindezek kifejezetten fontosak azoknak a gyermekeknek a számára, akik sajátos nevelési igénnyel rendelkeznek. Nekik sokkal nehezebb barátokat szerezni, a társas közegben elfogadtatni magukat. Legtöbbjük csökkent önértékeléssel, kommunikációs és beilleszkedési nehézségekkel érkezik a közösségbe. Azonban éppen a társakkal való kapcsolatban szerezhetnek magabiztosságot, fejlődhet társas kompetenciájuk olyan mértékben, hogy felnőve kevesebb nehézséggel találkozzanak. Kutatások bizonyították, hogy a fogyatékossgal rendelkező gyermekek például sokkal több interakcióban vesznek részt az integrált nevelésben, mint a kizárólag számukra fenntartott intézményekben (Odom, Diamond, 1998).

A sajátos nevelési igénnyel rendelkező gyermekek korai fejlesztését hangsúlyozó szakemberek a kompetencia fontos fejlődéslélektani szerepét emelik ki a társas interakciókban (Guralnick, 1990). A társas kompetencia korai fejlesztése az óvodai közegben az integrált nevelés esetén valósulhat meg.

A társas kompetencia olyan szociális ismeretek, motívumok, képességek és készségek rendszere, amely elősegíti a szociális viselkedést. Multidimenzióális, azaz egyaránt takarja az egyén társas helyzetekben mutatott viselkedését, az ezekben a helyzetekben keletkező szubjektív érzések, gondolatok összességét, valamint az egyén képességét a társas szerepek betöltésére, kapcsolatok kezdeményezésére, fenntartására. A szakirodalom a társas kompetencia legfontosabb alapképességeinek a következőket tartja (Zsolnai, 1994): verbális és nem verbális kommunikáció; társas percepció; empátia; együtt-

működő magatartás és konstruktív versengés; altruizmus és segítségnyújtás; konfliktusmegoldó képesség. Ezek a szociális képességek több ezer egyszerű szociális készségből és rutinból épülnek fel, amelyek a viselkedés alapkőveiként tanulhatók és taníthatók, általuk a társas kompetencia fejleszthető. (A szociális kompetencia összetevői közül a szakirodalom a társas interakciók hatékony kezelését emelik ki, ezért a továbbiakban jelen tanulmány is a társas interakciók kialakításához szükséges készségek fejlesztésére koncentrálnak.)

A szociális kompetencia fejlesztése a szocializáció egyéb funkcióihoz hasonlóan elsődlegesen a családban megy végbe. A családi nevelés után és vele párhuzamosan azok az intézmények válnak a legfontosabb kompetencia-alakító közeggé, amelyekben a gyermek ideje legnagyobb részét tölti: az óvodában és iskolában. Különösen felértékelődik ezen intézmények szocializációs szerepe akkor, amikor a gyermek elkezd inkább a kortársai felé fordulni. Az ún. átpártolás időszakában a gyermek (legyen akár bármilyen sajátos nevelési igényű) referenciapontként kortársait kezdi megfigyelni, viselkedését hozzájuk igazítja, támogatást és elismerést tőlük vár. A társak visszautasítása, a kirekesztettség élménye ettől a ponttól a legnehezebben feldolgozható élmények egyikévé válik. A pozitív kortárskapcsolatok – barátságok – kialakításának és ápolásának képessége ezért kiemelt jelentőségű ebben az életkorban.

Az integrált nevelés lehetőséget teremt a fogyatékkal élő gyermekeknek, hogy barátságokat alakítsanak ki; kortársaiktól, mint elérhető modellektől elsajátítsák a társas közegben szükséges készségeket; és ezeket a készségeket ki is próbálhassák egy olyan közegben, amely reális válaszreakciókat ad viselkedésükre (Odom, Brown, 1993). A kortársakkal való sikeres interakciók segítik a sajátos nevelési igényekkel rendelkező gyermekek élnélvonal-érzésének és önértékelésének növekedését.

Sajnálatos módon éppen ezek a gyermekek vannak nagyobb arányban kitéve a társaiktól származó megbélyegzés, elutasítás, súlyosabb esetben bántalmazás élményének. A valódi integráció ezért mindenképpen igényli az erre felkészült pedagógusok értő beavatkozását.

Az integrált nevelés komoly feladatot ró a pedagógusra. Ennek a feladatnak fontos része a gyermekek közötti pozitív kapcsolat kialakulásának elősegítése, amely ha eredményes, előfeltételként támogatja a nevelői munkát. Toleráns és elfogadó légkörben jobban fejlődnek a sajátos nevelési igényű gyermekek és kevesebb fegyelmezési probléma adódik. Számos előnye mellett az integrált nevelés fontos pozitívuma az ép gyermekek személyiségfejlődésére gyakorolt jótékony hatása.

A társas interakciók elősegítése a nevelés-oktatás folyamatában

A társas készségek fejlesztése sokféleképpen valósulhat meg. Elősegíthetjük közvetett úton, pl. a tanterem vagy csoportszoba fizikai terének olyan berendezésével, amely jobb lehetőséget teremt a gyermekek közötti kapcsolatok kialakítására. Ez a közvetett beavatkozás megalapozhatja a személyesebb kommunikációt, amit további közvetlenebb módokon mélyíthetünk. A társas készségek fejlesztésének közvetlenebb útjai azok az egyszerűbb vagy bonyolultabb módszerek, amelyek a gyermekek közötti interakció létrejöttének megteremtésére, a pozitív kapcsolatok kialakítására irányulnak.

I. A társas tér strukturálása

Mivel az **óvodában** főleg a játékon keresztül történik a tanulás és a szocializáció, ezért a pedagógusnak különös figyelmet kell fordítania a játéktér kialakítására és a játéktevékenységek moderálására. A *fizikai környezet megfelelő kialakítása* elősegítheti a pozitív társas kapcsolatok létrejöttét. Az a mód, ahogyan a teret strukturáljuk, önmagában is befolyásolja a csoportképződést, lehetővé téve a befogadást vagy éppen a kirekesztést. A nagyobb asztalok, amelyekhez több kisgyermek is leülhet, önmagukban is támogatják a csoportos tevékenységeket. Azok a játékok, amelyek megkívánják a társakat, amelyekhez együttműködésre, egymás segítségére van szükség, sokkal előnyösebbek, mint az egyedül is játszható, ezáltal izolációra módot adó darabok (Beckman, Kohl, 1984). A kiscsoportos együttjátszást lehetővé tevő tér és játéktár sokkal intenzívebb társas interakciót eredményez, mint akár a páros, akár a nagycsoportos játékok. Ennek egyik eszköze a csoportszoba tevékenységterületekre való felosztása, amelynek kialakításánál fontos tényező az egyes elfoglaltságok térigényének és zajszintjének figyelembevétele. A konfliktusok elkerülése érdekében a csendes elmélyülést igénylő játékokat (rajzolás, kirakózás, képeskönyvek nézegetése) hasznos távol helyezni a zajos, nagymozgásos játékoktól (építőkockák, autók). Azonban a kreatívabb eszközhasználat és a nemek keveredése érdekében kísérletezhetünk a babaszoba és az építőkocka-sarok távolságának csökkentésével. A pedagógusnak azonban ügyelnie kell a zsúfoltság elkerülésére, ami csakúgy növeli az agresszív, nemtörődöm viselkedést, mint a túl kevés játék. Prescott (1984) szerint úgy kell kialakítani a játéktérrel, hogy minden tevékenységterületen 4-5 különböző aktivitásra legyen módja egy gyermeknek.

Szintén fontos szempont az interakciók kialakulásában a *szabad játéklehetőség megfelelő időkerete*. A túl gyorsan váltakozó aktivitások nem adnak elég időt a gyermekeknek az együttműködésre és egyes feladatok megoldására (Gareau, Kennedy, 1991). Főleg a sajátos nevelési igénnyel rendelkező gyermekek esetében különösen fontos, hogy megfelelő idő álljon rendelkezésükre a játék lényegének megértéséhez vagy az esetleges készségek begyakorlásához. A gyakorlott és érzékeny pedagógus jó érzékkel képes észrevenni, ha egy csoportnak több szabadidőre van szüksége, vagy éppen ellenkezőleg, ha a játékot strukturáltabb mederbe kell terelni.

Az **iskolai** integráció esetén is fontos szempont a *megfelelő fizikai tér* kialakítása. Akár az osztálytermi tevékenységeket, akár az iskolán kívüli társas aktivitásokat tekintjük, mindkét esetben hasznos a társas tér strukturálása. Már említettük a körbe ülhető nagyobb asztalok előnyét az interakciók serkentésében. Az iskolai oktatás ugyan nem a játékra épít, mint legfőbb tanulási formára, de a játékos szemléltetés és feladatmegoldás szintén módot ad a kiscsoportos együttműködésre. Ilyenkor szintén hasznos a *kooperációt igénylő eszköztár* használata, amely elősegíti a társas készségek fejlődését a sajátos nevelési igénnyel rendelkező és nem rendelkező gyermekek között egyaránt.

II. Fejlesztési módszerek az egyszerűtől a bonyolultig

Odom és Brown(1993) 4 fokozatban írja le a társas készségek fejlesztésének módszereit, annak függvényében, hogy a beavatkozás mennyi felkészültséget és időt kíván a pedagógustól.

II.1. Egyszerű beavatkozások a társas interakciók elősegítésére

Mind az óvodai, mind az iskolai integrált nevelésben alkalmazhat a pedagógus olyan természetes és egyszerű beavatkozásokat, amelyek elősegítik a hatékonyabb társas interakciókat, a gyermekek közötti jobb megértést, a baráti kapcsolatok kialakulását (Kemple, 2002). Ezek a beavatkozások nem kívánnak különösebb felkészültséget a pedagógustól, és könnyedén beilleszthetők a folyó óvodai vagy iskolai aktivitásokba. Ezek legegyszerűbb módja az un. Itt-és-most tanítás (incidental teaching, vagy „On-the Spot” support), amikor a pedagógus a gyermekek között zajló interakciót segíti elő kérdésekkel vagy javaslatokkal, ezáltal mintát nyújtva a megfelelő társas viselkedéshez is (Kemple, 1991). Például, ha egy gyermek nehézséget mutat társai érzéseinek

„leolvasásában”, a pedagógus felteheti neki a következő kérdést: „Nézd csak Sári arcát! Szerinted tetszik neki, hogy a szemébe szórod a homokot?”. A pedagógus szerepe ezekben az egyszerű beavatkozásokban olyan, mint egy tolmácsé, aki segíti a gyermekek közötti megértést. Hogy segítsen a gyermekeknek a problémamegoldó-készségük kialakításában, a pedagógus javaslatokat adhat a konfliktuskezelésre, bátoríthatja az egyes gyermekeket, hogy kifejtsek nézőpontjukat és kifejezzék érzéseiket. Természetesen a beavatkozás módjának illeszkednie kell a gyermekek életkorához, értelmi és társas fejlettségéhez, ezért az iskolai nevelésben már jobban építhetünk a gyermekek tudat-elméletének, a szerepátvétel készségének fejlettségére.

II.2. „Barátkozós” játékok (Group affection activities)

Ezek a játékok és játékos tevékenységek jól ismertek az óvodapedagógusok körében, de fontos szerepük van a kisiskolás korban is. Ide tartozik minden olyan játék, ami gyakoribbá teszi a gyermekek közötti interakciót; alkalmas arra, hogy a gyermekek megfigyeljék egymás tevékenységét, és pozitív modelleké váljanak egymás számára; fontos társas helyzeteket gyakoroljanak be játékosan; és hogy a gyermekek a pedagógus moderálása mellett magáról a barátságról, annak fontosságáról beszélgessenek. Ilyen játék lehet a „Ha jó a kedved, üsd a tenyered” egy Kemple (2002) által javasolt változata, amelyben a pedagógus tervezetten ad olyan utasításokat, ami közelebb hozza egymáshoz a gyermekeket, pl. „ha jó a kedved, öleld a szomszédod”.

Iskoláskorú gyermekekkel is szórakoztató és hasznos „barátkozós” játék a „Bonts rügyet” („Branch out” Hayes, Foote, 2003), melynek lényege, hogy a gyermekek egyszerű kérdések alapján megismerjék egymást és magukat (pl. Ki az a családoból, aki mindig megnevettet?), és felismerjék a hasonlóságokat egymás között¹. A játék elején mindenki kap annyi színes falevelet (papírból vagy összel előzőleg együtt gyűjtött igazi falevelet), ahány gyermek részt vesz a játékban, és húz egy-egy kérdést a pedagógus által összeállított kérdéscsomagból. A kérdések az iskola, otthon, érzések, kedvencek, képességek és érdeklődés témaköreiből válogatnak. Mindenki sorban felolvassa a saját kérdését és válaszol rá, majd megkérdezi a többieket is, hogy ki ért vele egyet. Azok, akik egy-egy kérdésben hasonlóan vélekednek egy raj-

¹ A játék eredeti leírása a www.cultivatingconnections.com oldalon található. Itt egyszerűsített formában ismertetjük.

zolt fa ágára egymás mellé ragasztják falevelüket, és ráírják a nevüket. A játék végére kirügyező fán mindenki jól láthatja, hogy milyen sok társával gondolkodik vagy érez hasonlóan.

II.3. Strukturált, társaskészség-fejlesztő, csoportos aktivitások

DeKlyen és Odom (1989) vizsgálata szerint a fogyatékossgal élő gyermekek és ép társaik közötti interakció mértéke leginkább attól függ, hogy a pedagógus milyen mértékben strukturálja a társas aktivitásokat. A strukturált társaskészség-fejlesztő csoportokban a pedagógus egy rövid időre speciálisan szervezett tevékenységet kezdeményez a gyermekekkel, amely a „barátkozós” játékoknál összetettebb módon igényli a társas interakciót vagy az együttműködést. Ezek a játékok lehetnek táblás társasjátékok; dramatikus játékok, amelyek speciális szerepátvételt tesznek lehetővé; csoportos műalkotások, amelyek együttműködést kívánnak, stb.

Egy sajátos tevékenységszervezési mód az óvodában az ún. PALS² központ (Chandler, 1998), amelyben a gyermekek párosan tevékenykednek a pedagógus által válogatott eszközökkel és szervezeten. Ezt a tevékenységformát a szabad játék idejében teszi elérhetővé a pedagógus, négy fontos szempontot figyelembe véve: 1. a párok kiválasztása aszerint történik, hogy a társas kompetencia szempontjából nehézségekkel küzdő gyermek mellé egy kompetensebb gyermek kerüljön; 2. a pedagógus azonnal reagál, és ha kell, megerősíti a gyermekek viselkedését; 3. a pedagógus a társas készségek fejlesztésére alkalmas játékeszközöket bocsát a gyermekek rendelkezésére, amelyek számban és típusban korlátozottak; 4. a pedagógus bevezetőül elmagyarázza a szerepeket, az eszközök használatát és a játék célját.

A mesék szintén használhatók a társas kompetencia fejlesztésére. A gyermekirodalom darabjai az óvodában és az iskolában egyaránt alkalmasak lehetnek a fontos társas dilemmák bemutatására. Megbeszélésük és a lehetséges megoldási módok dramatikus lejátszása segítséget nyújthat a gyermekeknek egymás jobb megértésében és elfogadásában.

² PALS („Pair children, Arrange adult behavior, Limit materials, and Structure the activity”)

II.4. Direkt társas-interakció fejlesztés

Ezek a gyakorlatok a legkevésbé természeteseek, és a legtöbb hozzáértést és erőfeszítést igénylik. A pedagógus kétféle formában valósíthatja meg ezeket a beavatkozásokat: önmagát vagy a kortársakat használva „tanárként” (Kemple, 2002). A *pedagógus által irányított* esetben a speciális foglalkozás során a pedagógus bemutat egy-egy fejlesztendő készséget, amelyet a gyermekek szerepjátékok segítségével begyakorolnak. A cél az, hogy az így elsajátított készségeket a gyermekek ne csak ebben a közegben, hanem más helyzetekben is alkalmazzák. Ehhez az is szükséges, hogy a pedagógus a készségek használatát a fejlesztésen kívüli időben is megerősítse. A megerősítések adásánál figyelembe kell vennünk a belső motiváció vizsgálatának eredményeit, miszerint jobb eredményt érhetünk el, ha szóban dicsérjük a gyermeket, mint ha tárgyi jutalomban részesül, amely könnyen kívülről helyezi a motivációt, ezáltal csökkenti a gyermek belső késztetését a helyes viselkedésre. Emellett fontos, hogy a pedagógus a társas interakciók dicséretével megvárja, amíg a gyermekek befejezik az adott interakciós egységet, ezáltal nem szakítja meg az éppen folyó történéseket.

A *társak által közvetített fejlesztés* bár jóval energiaigényesebb, sokkal széleskörűbb és általában tartósabb eredményre vezet a sajátos nevelési igénnyel rendelkező gyermekek társas készségeinek megerősítésében, mint a pedagógus által vezérelt forma (Kohler, Strain, 1990, 1999). Ebben a beavatkozási formában a gyermekek párban tevékenykednek, akárcsak a PALS központ esetén. Itt is egy a társas készségek szempontjából kompetens és egy nehézségekkel küzdő gyermek lesz egy pár. A kompetens gyermekeket kiválasztani a pedagógusnak nagyon körültekintően kell, megvizsgálva azok elfogadottságát a fejleszteni kívánt gyermekek körében, képességüket az utasítások követésére, valamint készségüket, hogy a folyamatban mint facilitátorok vegyenek részt. A pedagógusnak a szülők támogatását is meg kell szerezni, amely nem csak a jogi, de az érzelmi feltétele is a segítő gyermek részvételének a folyamatban. A pedagógus ezután megtanítja a kiválasztott kompetens gyermeknek, hogyan támogathatja párja társas készségbeli fejlődését. Ez a tanítás legtöbbször szerepjátékok keretében történik. A folyamat természetesen a segítő gyermek állandó megerősítésével zajlik, nem csak a tanulási folyamatban, hanem természetes körülmények között a szabadjáték során is, amikor a segítő fél éppen gyakorolja a beavatkozást.

Zárszó

A társas interakciók elősegítése a társas kompetencia kialakulásán keresztül támogatja a baráti kapcsolatok létrejöttét. A társas helyzetekben jól boldoguló gyermekek könnyebben kötnek ismeretséget és szereznek jó barátokat, akik tovább erősítik önértékelésüket. Ez a folyamat a sikeres beilleszkedés záloga, egyaránt pozitív hatással van a sajátos nevelési igénnyel rendelkező gyermekekre és többségi társaikra. A tanulmányban felvázolt utak minden résztvevő számára előnyös változásokhoz vezetnek. A pedagógus feladata a lehetőségeken belül megtalálni és alkalmazni a rábízott gyermekek számára a legjobb beavatkozásokat.

Irodalom

- Beckman, P., & Kohl, F. L. (1984). The effects of social and isolate toys on the interactions and play of integrated and nonintegrated groups of preschoolers. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 19, 169–174.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In K. W. Wentzel & J. H. Juvonen (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199–225). New York: Cambridge University Press.
- Bullock, J. R. (1993). Lonely children. *Young Children*, 48(6), 53–57.
- Chandler, L. K. (1998). Promoting positive interaction between preschool-age children during free play: The PALS center. *Young Exceptional Children*, 1(3), 14–19.
- DeKlyen, M., & Odom, S. L. (1989). Activity structure and social interaction with peers in developmentally integrated play groups. *Journal of Early Intervention*, 13, 342–351.
- Erikson, E. H. (1963): *Childhood and society*. New York: W. W. Norton
- Gareau, M., & Kennedy, C. (1991). Structure time and space to promote pursuit of learning in the primary grades. *Young Children*, 46(4), 46–51.
- Guralnick, M. J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14, 3–14.
- Hartup, W. W. (1992): Friendships and their developmental significance. In: McGurk, H. (Ed.): *Childhood social development*. Gove, UK, Erlbaum. 175–205.
- Hartup, W. W. (1996): The company they keep: friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1–13.
- Hayes, S., Foote, M. (2003): Branch Out! Cultivating cultural connections and. Paper presented in VI. *European Regional Congress of Cross-Cultural Psychology*, Budapest.
<http://www.cultivatingconnections.com/budapest.pdf>
- Jones, G. P., & Dembo, M. H. (1989): Age and sex role differences in intimate friendships during childhood and adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 35, 445–462.
- Kempe, K. M. (1991). Preschool children's peer acceptance and social interaction. *Young Children*, 46(5), 47–54.
- Kempe, K. M. (2002). Supporting young children's peer competence in an era of inclusion. *Childhood Education*, Fall.
- Kohler, F. W., & Strain, P. S. (1990). Peer-assisted interventions: Early promises, notable achievements, and future aspirations. *Clinical Psychology Review*, 22, 441–454.
- Kohler, F. W., & Strain, P. S. (1999). Maximizing peer-mediated resources in integrated preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 92–102.
- Odom, S. L., & Brown, W. H. (1993). Social interaction skill interventions for young children with disabilities in integrated settings. In C. Peck, S. Odom, & D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community programs* (pp. 3964). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Odom, S. L., & Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3–25.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357–389.
- Prescott, E. (1984). The physical setting in day care. In J. Greenman (Ed.). *Making day care better*. New York: Teachers College Press.
- Selman, R. (1981). The child as a friendship philosopher. In: Asher, S. R. & Gottman, J. M. (Eds.): *The development of children's friendships*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Sharabany, R. (1974). Intimate friendship among kibbutz and city children and its measurement. *Dissertation Abstracts International*, 35, 1028B-1029B (University Microfilms no. 74–17, 682).
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Zsolnai Nikó (1994): A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban. *Magyar Pedagógia*, 1994/3–4. sz. 293–302.

TRÉNINGTECHNIKÁK A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

Orosz Judit

Évek óta tapasztaljuk, hogy a pedagógusképzés – és a más területen folyó felsőoktatási képzés is – elsősorban elméleti jellegű, meglehetősen hiányosan készíti fel a leendő szakembereket a tekintetben, hogy mi vár rájuk majd munkájuk hétköznapijaiban. Társadalmunkban azonban a különböző pályák, szakmák megítélése, presztízse esetenként jelentős súllyal nehezedik az egyénre, ami időnként akár identitáskrizist is okozhat. A pedagógus szakmát sokan lenézik, mások irreális elvárásokkal terhelik meg. Gyakran a hallgatók is magukra maradnak azzal a feladattal, hogy „kitalálják önmagukat”, megalkossák szakmai identitásukat, illetve szakmai énjüket addigi önazonosságukba integrálják.

Mind a tanító-, mind a tanárképzésben, de a posztgraduális formában zajló fejlesztő tanító- és óvóképzésben is, valamint a kommunikáció és művelődésszervező szakok tematikájában egyaránt szerepel az önismeret, az önnevelés igényének felkeltése, a társas hatékonyság növelése.

Az önismereti munkában figyelmet fordítunk arra, hogy a hallgatók ne csak egymást, illetve a többiek tükrében önmagukat tudják egyre mélyebben megismerni, hanem találkozzanak önmagukkal olyan helyzetekben is, ami kifejezetten „hivatásszemélyiségükre” (Bagdy Emőke 1987.) kérdez rá.

Évek óta részt veszek az ELTE Tanító – és Óvóképző Főiskolai Karán és az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán az alap és posztgraduális felnőttképzés keretén belül a különböző önismerettel foglalkozó kurzusok vezetésében. A tanítóképzésben a IV. évfolyamon a „Csoportos pedagógiai gyakorlat”, a tanárképzésben a „Tanári készségek fejlesztése”, a posztgraduális képzések keretében az „Önismeret”, illetve két éve a kommunikáció- és művelődésszervező szakon a „Kommunikációs tréning” kurzusok azok, amelyeken önismereti tréningtechnikat alkalmazunk, – ez utóbbi már múlt idő. Ennek tapasztalatait kívánom a következőkben megosztani.

A kurzusok célja: a pálya- és pszichés szocializáció

A hallgatók tárgyi tudása, racionális ismerete és pszichés érettsége között évről-évre „szélesebbre nyílik az olló”. A felsőfokú tanulmányoknak, főleg ha pedagógusképzéssel kapcsolatosak, része kell, hogy legyen a pszichés szocializáció is.

A pályaszocializáció sikere érdekében a képzés során a hallgatók a pedagógus mesterség színvonalas végzéséhez szükséges módszertani, tantárgy-pedagógiai ismereteket sajátíthatnak el, azonban szükséges, hogy fejlődjék pedagógiai-pszichológiai attitűdjük is. Empátia, tolerancia, kommunikációs készség, konfliktus feldolgozási stratégia és még néhány speciálisan tanítói/tanári képesség kibontakoztatására is ráirányítjuk a figyelmet.

A pedagóguskutatások bizonyos irányzata a pedagógus személyiségre vonatkozó konkrét elvárásokat fogalmaz meg, pl. harmónia, autonómia, szaktudás, türelem, nyitottság, humor stb., ugyanakkor a hallgatók úgy találják, hogy képzésük során kevés visszajelzést kapnak önmagukról, pedagógiai képességeikről. Bizonytalanok énképük, értékeik tekintetében. (Galicza János és Schödl Livia 1993.)

Németh László írja, hogy „...elég egy-két igaz tanár ahhoz, hogy emberré válásunkat megbizgassa”¹. Ha tudjuk is, hogy ki a jó pedagógus, kevésbé tudjuk az elérhetőség útját és módját. Valószínűsíthető, hogy az „igaz-zá” válaszban már a képzésnek is jelentős szerepe van. Nem nélkülözhető a személyiség tudatos formálása sem. Minél inkább ismerjük önmagunkat, annál inkább lehetőségünk van kontrollálni viselkedésünket, illetve megváltoztatni azt.

Az empátiás (beleélő-megértő-elfogadó) készség növelése, az interperszonális érzékenység erősítése, a hiteles kommunikáció mind részét képezi a pszichés szocializáció fejlesztésének.

A tényleges önismeret – az óraszám szükségessége és a kurzusok jellege miatt – kevés. Önreflexióra, önbizalom erősítésre, öndefinícióra viszont lehetőség nyílik. A fókuszban az önnevelés igényének a felkeltése áll, azzal a céllal, hogy hallgatóink törekedjenek az én-integritásra, arra, hogy pszichés értelemben ép, érett személyiséggé váljanak.

¹ Németh László: Ha én miniszter lennék... Valóság, 1986/6. sz. 1–45. p.

Gyakorlatok a csoportban

A foglalkozások a hallgatók igényeihez alkalmazkodva épülnek fel. A témákat a csoport termeli ki az „itt és most” élményéből. A strukturált helyzetgyakorlatok során fejlődnek a különböző szociális készségek (pl. a Coping stratégia)

Az önfeltáró és a csoportos önismereti játékok erősítik a csoportkohéziót, de társismereti tapasztalathoz is juttatják a résztvevőket. Már azt is tanulniuk kell, hogy egyes szám első személyben beszéljenek. Szívesen bújnak ugyanis szerepük vagy státusuk mögé. Önreflexiónk viszont csak önmagunkról lehet. Ha megnyilvánulunk, nem kerülhető meg az „én így gondolom, vagy én így érzem” megfogalmazás.

A kellemetlen élmények megélése szintén része lehet az óráknak. A kontroll zónából a tanulási zónába való átlépést jelzi, ha a csoportvezető segítségével (és tapintatával) az érintettek felismerik és felvállalják azt. A személyes élmények újraélése, értelmezése, esetleg átértelmezése egyidejűleg érinti az emocionális és a kognitív szférát.

Viszonylag kevés időt töltenek hallgatóink a gyakorló iskolákban. Ezek a gyakorlatok elsősorban tantárgy-pedagógiai, módszertani hangsúlyúak. A pedagógusjelölteknek lehetősége van arra, hogy kritikus szakmai helyzetekben a hatékony működést „gyakorolják”.

A pályán várható pedagógiai-pszichológiai konfliktushelyzeteket ezeken az önismereti szemináriumokon szimuláljuk, a különböző interakciós lehetőségeket modellezve hol valós, hol fiktív helyzetekkel dolgozunk.

Sok esetben nem algoritmizálhatóak a megoldások. Már az is eredménynek mondható, ha a hallgató tudja, hogy mi a „nem jó” pedagógiai reakció, ha átgondolja, hogy viselkedésével legjobb szándéka ellenére árthat is.

A képzés közepe, vége felé járva a „hivatásszemélyiséget” a teljesítményre is fel kell készíteni, illetve a teljesítmények tükrében is át kell gondolni, hogy alkalmas-e az egyén arra a hivatásra, amit elképzelt magának, illetve képes lesz-e találni olyan területet, amelyben önazonosságának szakmai és egyéb aspektusait harmonikusan integrálni tudja. Kritikus már a felvetés is. Sem a maradásra bírás, sem az eltanácsolás ódiума nem vállalható fel más számára, csak az érintett kompetens ennek eldöntésében, de a „tükröt” nekünk kell a kezébe adnunk.

A lejátszott problémához való viszony egyedi sajátosságait megismerve derül ki, hogy mindig a hiteles, belsőleg igaz mondataink gyakorolnak valódi hatást a beszélgető társra.

A csoportvezető feladata meglehetősen sokrétű:

Facilitálja a csoportot.

A résztvevők intrapszichés sajátosságától és aktuális állapotától függ a csoport nyitottsága, illetve aktivitása. Nem kötelező a részvétel, de a csoportvezető feladata, hogy az énerők mobilizálásán keresztül a csoport aktíválódjék.

Segíti és értelmezi a csoportdinamikai folyamatok kibontakozását.

Mindig vannak ágálók, a csoport képes a bevonásukra és valamennyi résztvevő védelmére is. Vannak titkok is, melyek csoporton belül összekötnek, csoporton kívül elkülönítenek.

A szimulált helyzeteken keresztül a tagok megélik kompetenciájukat és felelősségüket. Közvetett módon megtapasztalhatják, hogy a személyes problémákból mi az, ami ráterhelhető majdan a gyermekekre és mi az, ami nem.

Moderátor és résztvevő.

A csoportvezető is része annak a „pszichológiai mezőnek”, ahol tudatos és tudattalan tartalmak hatnak, és egy adott pillanatban meghatározzák vagy legalább is befolyásolják a viselkedést. A személyes érintettség folytán ezek a szemináriumi szituációk terápiás helyzethez hasonlíthatóak. A csoportvezető is megérintődik, bevonódik. Lehetőség van a ventillációra, a negatív életérzésekkel való szembenézésre. Megnehezíti a helyzetet, ha a vezető más kurzusokon – oktatói minőségben is – találkozik a csoporttagokkal.

Amennyire korlátozott lehetőségeink engedik, törekszünk ennek elkerülésére.

Tapasztalatok, észrevételek

Érdemes számba venni, hogy milyen tényezők befolyásolják a csoporttörténeteket. Az életkorok különbözőségéből adódóan más és más tapasztalattal, élménnyel, az adott életszakaszra jellemző sajátossággal rendelkeznek a résztvevők. A felnőtt korosztály esetében magától értetődően több a pszichotrauma, amit behoznak a csoportba.

A nemek aránya elsősorban a csoportdinamikai történéseket befolyásolja. Más az érdeklődés, különbözőek lehetnek az értelmezések is a homogén, illetve a heterogén csoportokban. Talán a legkedvezőtlenebb, ha mindössze

egy fiú van a résztvevők között. Akkor már szerencsésebb a csak nőkből álló csoport, ez esetben lehetőség nyílik ugyanis a női asszertivitás megélésére. Mind a lányok/nők, mind a fiúk/férfiak esetében érzékelhető, hogy a másik nem jelenlétében „felélénkülnek”. Ez energetizál, segíti a kontroll funkciók kibontakozását, valamint a pálya elnöiesedése miatti feszültségek feloldását.

Mint a korábbiakban már utaltam rá, a rendelkezésre álló idő meglehetősen szűkös. Bár az alapképzésekben nem oldható meg, de a posztgraduális képzések keretében megvalósítható az órák tömbösítése, ami hatékonyabbá teheti a csoporton belüli munkát.

A gyakorlatok kiválasztását a résztvevők aktuális pszichés állapota befolyásolja. Abban az esetben, ha a kurzus felvétele nem kötelező, hanem szabadon választott, érdeklődőbbek és nyitottabbak a hallgatók. Noha a csoportvezetőnek feladata a motiválás, önmagának elfogadtatása, a jó klíma kialakítása, nem hagyható figyelmen kívül a csoport/tagok/ adott érzelmi állapot sem.

Hallgatói igények:

A megfogalmazott igények élén a játékoság áll. Segíti a spontaneitást, oldott hangulatban jobban kibontakozhat a humorérzék, a regrediált állapot oka és következménye is egyben annak az önfeledt hangulatnak, amelybe a játékos feladatok során kerülnek a résztvevők.

Kellemetlen háttértapasztalatokról számolnak be néhányan, ami a feladatokon való kötelező részvételt illeti, így az igényeik között deklarálják az önkéntességet. Záloga ez a mások előtti őszinte megnyilvánulásnak, de az igaz önmagunk felé fordulásnak is. Mindenki csak annyit mondjon, amennyit szívesen oszt meg másokkal, ne érezze pressziónak a megnyilatkozást – amit viszont felvállal a csoport előtt, azt utólag sem bánja meg. (Már a kurzus elején megállapodunk ebben.)

A diszkréció ugyancsak szerepel a tagok igényei, következésképpen a „csoportszabályok” között. Jelöltjeink saját élményeiken keresztül megélhetik a pedagógus-hivatással járó diszkréció fontosságát. Azt a biztonságot, amit a csoporton belüli történések titokban tartása jelent.

Nehezebb a helyzete a csoportvezetőnek, ha a résztvevők között személyiségzavaros hallgatóval találkozik. A megfelelő szakemberhez való irányítás azonban csak abban az esetben merülhet fel, ha a „kliens” maga kéri a segítséget.

Alkalom adtán kompetenciaproblémát okozhat a pszichológus csoportvezetőnek az ilyen esettel való találkozás, ami az utóbbi években nem ritka, annál is inkább, mivel gyakorlatilag nincs szűrése a felsőoktatásba való bekeverülésnek.

Befejezésképpen, még néhány olyan véleményt osztanék meg az olvasóval, amit a kurzusértékelés során a hallgatók írtak. Bár a kiválasztás önkéntes volt, igyekeztem a tipikus válaszokat csokorba gyűjteni.

„A kurzus megfelelt az előzetes elvárásaimnak, sőt annál jobb is volt.”

„Nagyon sok jó játékot tanultunk, amit szerintem tudunk majd a gyerekekkel is alkalmazni.”

„Az órák alkalmával jobban megismerhettem a csoporttársaimat.”

„Sok jó közösségfejlesztő gyakorlatot tanultunk, az önneveléssel kapcsolatos gyakorlatokat feleslegesnek tartottam, nem szívesen beszélek mások előtt magamról.”

„Arra számítottam, hogy problémás gyerekekkel fognak megismertetni, és az ő problémáikat fogjuk elméletben megoldani, de hasznos volt így is.”

„A bennem levő ellenállást és kedvetlenséget sikerült feloldanod.”

„Nagyon kedves, bátorító természete van a tanárnőnek. Tetszett, ahogy tudatosan összekovácsolta a csapatot.”

Végül egy példa arra, hogy teljes személyiségükben láttatjuk magunkat, csoportvezetői szerepben, de ugyanakkor női minőségünkben is jelen vagyunk.

„Köszönöm a sok jó élményt és az érdekes játékokat! (Jól áll a lila is!)

Irodalom

Bagdy Emőke: *A hivatásszemélyiség fejlesztésének lehetőségei az egyetemi képzésben*. Magyar Pszichológiai Társaság VIII. Országos Tudományos Konferenciája: „Pályaszocializáció a felsőoktatásban” c. tematikus ülése: Tematikus vitaanyagok kötet II. 1987.

Ludányi Ágnes: *Tanárképzős hallgatók pályaszocializációs modellje*. Pedagógusképzés, 2005. 2. sz.

Mérei Ferenc: *A pszichológiai labirintus*. Animula-MPT, 1989.

Szilágyi Klára: *A pedagógus személyiségfejlődés és annak befolyásolása*. Kézirat. Oktatókutatató Intézet, Budapest, 1997.

Szönyi Magda: *A hivatásszemélyiség fejlődésének vezérfonalai és útvesztői*. Pályalelektani szekció „A felsőoktatási pályaszocializáció” ankétján. MTA, 1987. Kézirat.

Vastagh Zoltán: *Fejlesztési feladatok a pedagógusképzés átalakítását szolgáló kutatások tükrében*. Magyar Felsőoktatás, 1995.

OKTATÁS NEM CSAK SZAKRENDSZERBEN

RÁDI ORSOLYA

1.

Megjelent a közoktatásban a *nem szakrendszerű oktatás* fogalma, melyet a közoktatási törvény meghatároz ugyan, de aztán az olvasót, megvalósítót magára hagyja. A törvény maga tartalmi változást indít el, de ennek a változásnak az irányát sem határozza meg pontosan, ezért a közoktatás szereplői csak egymástól kérdezhetnek, találhatnak „kvázi” megoldásokat az előírt határidőkre, de hogy ezek a megoldások hányfélék és hová vezetnek; majdnem megjósolhatatlan.

A múlt idő használata is kissé problematikus: a törvényi változásokra igaz, a tartalmat tekintve nem feltétlenül.

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény (a továbbiakban: Kt.) 8. §-a (3) *bekezdésének harmadik mondata helyébe a következő rendelkezés lép*¹:

„a bevezető és a kezdő szakaszban, továbbá a helyi tantervben meghatározottak szerint az alapozó szakasz kötelező és nem kötelező tanórai foglalkozása időkeretének huszonöt-ötven százalékában nem szakrendszerű oktatás, az alapozó szakasz fennmaradó időkeretében és a fejlesztő szakaszban szakrendszerű oktatás folyik.”

Az elmúlt tizenöt év változásai igen gyorsan követték egymást. Természetesen az oktatást sem hagyták érintetlenül az átalakítási kísérletek. Írhatnánk reformokat is, s akkor ítéletet is alkotnánk, hiszen e kifejezés hordoz magában valamilyen pozitív tartalmat. A közoktatás szereplői azonban nehezen élik meg és követik a folyamatos változásokat. A centrális tantervek elhagyása, a NAT körüli viták, s az elkészült alaptanterv szakmai kérdőjelei a tartal-

¹ 2006. évi törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról* (1.§)

Megjegyzés: a módosítás előtt a nem szakrendszerű oktatásra fordítandó időkeret huszonöt-négyven százalék volt.

mi szabályozást erősen befolyásoló-, s az értő szakmai közönséget alaposan megosztó törekvések voltak, melynek hatásai a mai napig nem szűntek meg.

A közoktatásban zajló folyamatokat mindig befolyásolja az oktatás társadalmi és gazdasági környezetének alakulása. A szegénység növekedése, a család szerkezetének változása, a kisebbségek helyzetének kapcsolata a többségi társadalommal; közvetlenül leképeződnek az iskolákban, és az oktatáspolitikai is tükrözi mindezeket. Tudjuk, de nehezen vesszük tudomásul, hogy az elindított folyamatok hatásai az oktatásban évek vagy évtizedek múlva jelentkeznek.

Az oktatáspolitikai döntések tervezése, meghozatala és adaptációja tehát folyamatosan változó környezetben zajlik. Ezért nem lehet és nem is tanácsos az oktatáspolitikáról a hagyományos módon gondolkodni: egyre nyilvánvalóbb, hogy a központi politikai(?) és szakmai(?) elgondolásokat jogszabályok útján ma már nem lehet megvalósítani. Mégis erre történnek kísérletek időről időre oly módon, hogy a végrehajtás biztosítása elmarad, esetleges lesz.

„a magyar oktatási rendszer nyolcvanas években megkezdődött átalakulásának hatására az oktatás minden egyes szereplőjének mozgástere és felelőssége megváltozott. Amíg azonban mindenki számára világos, hogy milyen mértékben alakult át a tanulók, a szülők, a pedagógusok, az oktatási intézmények és az iskolafenntartók szerepe, sokszor hajlamosak vagyunk elfelejteni arról, hogy ugyanilyen gyökeres változáson ment át a központi oktatásirányítás funkciója is. A régi rendszerben megszokott politikai-adminisztratív ágazati irányítás helyébe az oktatási rendszerben zajló folyamatok vezérlésére, a szereplők viselkedésének befolyásolására irányuló, alapvetően közvetett eszközök alkalmazásával operáló központi oktatásirányításnak kell lépnie.”²

A közvetett eszközök alkalmazásának kérdése felvetődik a *nem szakrendszert* oktatás megvalósításának szempontjából is. Ebben a pillanatban például komoly akadályt jelentenek a kerettantervek – és az ezekre épülő helyi tantervek –, hiszen többségük szerkezetileg és tartalmilag is összeegyeztethetetlen a törvényalkotó szándékával. Az iskolák feladata, hogy 2007. szept-

² Oktatáspolitikai elemzések: A közoktatás tartalmi szabályozásának rendszere Magyarországon, 2003, 5. oldal (In.: Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése; Országos Közoktatási Intézet; Budapest, 2005)

tember 30-ig a helyi tanterveket olyan módon alakítsák át, hogy intézményük eleget tegyen a bevezetésben idézett paragrafusnak. A tantervek változtatása, illetve a kerettantervi ajánlások megszüntetése önmagában nem elegendő, sőt nem is lehetséges addig, amíg a kötelező mérések (pl.: az általános iskola hatodik évfolyamán) a jelenlegi mérőeszközökkel egyáltalán léteznek, s amelyek eredményét a fenntartó összegyűjti, ezek alapján rangsort állít az „iskolái” között. Természetesen az intézmények bezárásakor ez a rangsor nem lesz érdektelen, s gyaníthatóan a családok iskolaválasztásánál sem. Azt gondolom, hogy az ilyesfajta rangsorok félrevezetik a közvéleményt, az egyre súlyosabb károkat okozó rossz gyakorlatokat tartják életben, és nem utolsó sorban a szakmai szempontból sok esetben felkészültebb, módszertani megújulásra kész és képes pedagógusok szélmalomharcát generálják.

2.

Természetesen a törvény szövege egy szándékot tükröz. Hosszú folyamat vívmányát: más nemzetek iskolarendszerének és eredményeinek összevetését a hazai gyakorlattal, valamint a fejlődéslelektan szempontjainak, törvényszerűségeinek megjelenítését a közoktatásban.

„A nem szakrendszerű oktatásnak a tanítói szakképzettségre történő építését az indokolja, hogy ez a felkészítés lehetőséget biztosít ahhoz, hogy az ilyen végzettséggel rendelkezők az első – negyedik évfolyam valamennyi ismeretanyagát közvetítsék a tanulók részére, és megoldják a fejlesztési feladatokat.

...

A (tanítói) képzés tartalmi irányai többek között magában foglalják a természet, társadalom, a kultúra és a gondolkodás legáltalánosabb törvényeinek ismeretét, a természettudományi, a matematikai, a zenei, a vizuális és a testi neveléssel összefüggő képzés elemeit. Magában foglalta továbbá a tudományos megalapozottságú pedagógiai és pszichológiai képzést, amely a hat-tizenkét éves gyermekek megismerésére és fejlesztésére készített fel. Része volt az a módszertani és gyakorlati képzés is, amely megismertetett a hat-tizenkét éves gyermek tanulásirányításához, személyiségének fejlesztéséhez szükséges korszerű eljárásokkal, módszerekkel. Ez utóbbi felkészültség miatt fontos a tanítói szakképzettség, mivel a nem szakrendszerű oktatással szemben támasztott elvárás teljesítésének

egyik legfontosabb követelménye a szükséges pedagógiai és pszichológiai felkészültség a tanulók tanításának irányításához, személyiségének fejlesztéséhez szükséges ismeretek megléte.

...

A nem szakrendszerű oktatásban részt vevő pedagógussal szemben támasztható szakmai követelmény lényege az, hogy alkalmas legyen az alapvető készségek, képességek fejlesztésére, így rendelkezzen azokkal az ismeretekkel, amelyek az érintett évfolyamokra járó tanulók életkori sajátosságaiból adódó oktatásszervezési feladatokhoz szükségesek. Miután a nem szakrendszerű oktatásban nem az az elsődleges követelmény, hogy hozzájáruljon az alapvető készségek és képességek fejlesztéséhez, a pedagógusokkal szemben támasztott legfontosabb követelmény is az, hogy foglalkozni tudjon az említett korosztállyal.”³

Tudjuk, hogy a közoktatás problémájával mindenki szembesül; hogy csak a „sor végét” említssem: gyerek – szülő – pedagógus (ebben az egységben, elválaszthatatlanul) mindenképpen. Annak megítélése, hogy valójában hol vannak a gondok, már igen eltérő. A pedagógiai gondolkodás kissé erőszakos formálása azért vált szükségsszerűvé, mert a sokat emlegetett hazai és nemzetközi mérések igen elkésztítő képet mutatnak főként az alapkompenciák elsajátítása és fejlettsége terén.

Az olvasás-szövegértés, illetve a szövegértés- és szövegalkotás mint alapkompencia fejlesztése nem zárul le, nem zárulhat le az első négy évfolyam elvégzésével. A közreadott elemzések alapján kijelenthetjük, hogy nemzetközi és a hazai mérések eredményei elkésztítőek ezen a területen, ám a mérőeszközök eltérő volta miatt nagyon érdekesek is. A 2000-ben történt PISA felmérés esetében a mérőeszközök kiválasztásánál elsősorban az volt a törekvés, hogy a vizsgálatban résztvevők adatai az eltérő nyelvi adottságaik ellenére is ugyanarról adjanak visszajelzést. Tehát a diákok általános szövegfeldolgozási kompetenciáját célozta, s fontos szempontnak tekintette az olvasottakra való reflektálást. Az eredmények azt mutatták, hogy a magyar diákoknak közel a fele (48%) nem éri el azt a szintet, hogy a munkaerő-piacra sikeresen beléphessen. Ha a szövegértés belső összefüggéseit figyeljük meg ezekből a vizsgálati eredményekből, láthatjuk, hogy a bonyolult kognitív műveleteket igénylő válaszokban és reflexiókban a lányok az OECD orszá-

³ Szüdi János: A nem szakrendszerű oktatásban való közreműködésre jogosító szakképzettségek (2007); (In.: *Iskolaszolga* – közoktatási szolgáltató kiadvány – XVII. 9–10.; 17–18. o.)

gok átlagát tekintve 45 ponttal magasabb pontszámot értek el, mint a fiúk. Az egyszerű információkeresésnél kisebb az eltérés. Ez azt is jelenti, hogy a szövegértés fejlesztésekor figyelemmel kellene lenni a pedagógusoknak a nemek közötti különbségekre is más szempontok mellett. Persze, érdemes azt is végiggondolni, hogy 2004-ben a 9-10 éves gyermekek körében végzett vizsgálatok (PIRLS) azt mutatták, hogy a magyar diákok jóval az átlag fölött teljesítettek. Ebből következhet az is, hogy a mérőeszközök erősen befolyásolják az eredményeket, de lehet más olvasata is mindennek: talán az iskola első négy évfolyama hatékonyan látja el a szövegértés fejlesztését, s aztán a folyamat megtörik, tehát a tanulók olvasni megtanulnak ugyan, de hogy azért olvassanak, hogy tanuljanak; ez utóbbi gondolat nem teljesül az általános iskolát befejezve. Az okok feltárásában arra jutott a kutatók egy köre, hogy a nemzetközi átlagnál jobban befolyásolja Magyarországon a szövegértés, az értő olvasás kialakulását az olvasás iránti motiváció (pl.: a memorizálás túlsúlya, a szöveg típusa, a családok olvasási szokásai és ezzel összefüggésben a szülők iskolai végzettsége), a tanárok felkészültsége és pedagógiai képzettsége. Ha a példaként említett két mérés eredményét vesszük figyelembe, indokoltnak érezhetjük az alapkompenciák fejlesztésének elnyújtását, tehát az ötödik-hatodik évfolyamon folyó *nem szakrendszerű* oktatás megvalósításának szükségességét.

A legrégebbi és igen sokrétű vizsgálatok a matematika területéhez kötődnek. Az 1983-, 95- és 99-es adatok szerint nemcsak a nemzetközi átlagnak megfelelően, hanem afelett teljesítettek a nyolcadik osztályt elvégzett tanulóink. 1995 és 1999 között javultak is az eredmények. Ezért volt igen meglepő, szinte sokkoló a 2000-ben folyó PISA felmérés adatainak elemzése és ezek közzététele. Már a javuló tendencia ellenére is tudható volt, hogy az olló szélesebbre nyílt a legjobban és a leggyengébben teljesítők között (tehát ez a jelenség világosan látható volt az 1995-ös és 1999-es méréseknél). A szakértők ezt az eredménytelenséget gyakran – és jellemző módon – a mérés eltérő, újfajta filozófiájára vezették vissza. Az alkalmazott mérőeszközök ugyanis a matematika esetében is azokra a képességekre és készségekre koncentráltak, amelyek inkább a gyakorlati élet problémáira kerestek megoldást, természetesen a matematikai gondolkodás segítségével. Ennek megfelelően a fókuszban az állt, hogy a vizsgált diák fel tudja ismerni és meg tudja érteni, hogy milyen szerepet játszik a matematika az őt körülvevő világban, a világ összefüggéseinek értelmezésében. A matematika – és általában a természettudományos mérések – kisebb eltérést mutattak a lányok és a fiúk között. Inkább abban különböznek, hogy más-más tanulási stratégiákat részesítenek előny-

ben; a lányok többször és alaposabban kontrollálják magukat, de mindkét csoport a memorizálást tekinti a tanulás hatékony útjának. Az OECD országok tanulóival való összevetés e hatékonyságot megkérdőjelezi.

Természetesen a motivátlanság nem csupán az olvasásra és a matematikai-logikai gondolkodásra igaz, hanem általában a tanulási tevékenységre.

A *tanulás* fogalmának tisztázása elengedhetlenné vált, hiszen a pedagógusok többsége szembeállítja a *fejlesztéssel*: *a fejlesztésre nincs idő, mert tanítani kell*. A két fogalom tehát *vagylagos*. A tanulás nem pusztán *áthagyományozás*, hanem *pszichikus funkciók változása* (akárcsak az *érés*), és ennek a változásnak a bekövetkezéséhez szükséges az *optimális környezet* biztosítása. Meglátásom szerint ez a feladata a pedagógusnak: a lehetőségeihez mérten az optimális feltételek megteremtése.

Az *áthagyományozás*, tehát a tanulás útján történő kultúra és ismeretanyagának átadása mennyiségi szempontból riasztónak tűnik. Sokkal többnek, mint amennyit az ember egész élete alatt befogadhatónak és feldolgozhatónak ítélt. Ezért a közvetítendő tartalom szelekciója mindenféle szempontból indokolt. Ma a szelekció többszintű. Jellemzője, hogy hol jelen van a gyermek a maga életkori sajátosságaival, hol e szempont elvész a mechanizmus során.

Megismertük az „LLL” fogalmát, amely nem más, mint az egész életen át tartó tanulás. Ehhez szükséges a tanulás holisztikus megközelítése, és a rendszerszemlélet érvényesítése. E szemlélet feltételezi az oktatás és tanulás tartalmának felülvizsgálatát; a személyre szabott tervezés szükségességét; az önálló, motivált tanulás lehetőségének megteremtését.

A közoktatásunkat érintő jövőbeni legjelentősebb változást az Európai Unióhoz való csatlakozás jelenti. Az EU közösségének fontos célja, hogy harmonizálja a tagállamok eltérő oktatási gyakorlatát. Az EU a következőket határozta meg a közösségi oktatási rendszerek számára:

- (1) az oktatási és képzési rendszerek minőségének és eredményességének növelését,
- (2) az oktatáshoz és képzéshez való hozzájutás megkönnyítését minden ember számára,
- (3) az oktatás és képzés megnyitását.

A *nem szakrendszerű oktatás* abban nyújthat segítséget, hogy az oktatás tartalma az immár „felső tagozatos” gyermek számára elsajátítható legyen; azaz legyen „módja” a saját tanulmányaiban részt venni és lehetősége, moti-

vációja a „life long learning” megvalósításához. Ehhez elengedhetetlen a tanuláshoz és a társadalomban való élethez szükséges alapkompenciák megéléte mellett az is, hogy készség szinten használja az adekvát tanulásmódszertani eljárásokat, hozzájárulva ezzel a minőség és az eredményesség növeléséhez.

3.

A tartalmi változások megvalósíthatósági problémái előtt tekintsük át, milyen összefüggéseket érdemes még figyelembe venni a tervezési munka megkezdése előtt.

A bevezető-, kezdő- és alapozó szakasz kifejezések értelmezése:

(3) Az alapfokú nevelés-oktatás szakasza az első évfolyamon kezdődik, és a nyolcadik évfolyam végéig tart. Az alapfokú nevelés-oktatás szakasza négy részre tagolódik, melyek a következők:

- a) az első évfolyamon kezdődő és a második évfolyam végéig tartó bevezető,
- b) a harmadik évfolyamon kezdődő és a negyedik évfolyam végéig tartó kezdő,az ötödik évfolyamon kezdődő és a hatodik évfolyam végéig tartó alapozó.
- d) a hetedik évfolyamon kezdődő és a nyolcadik évfolyam végéig tartó fejlesztő szakasz.⁴

A szakrendszerű -és nem szakrendszerű oktatás értelmezése:

Nem szakrendszerű az oktatás abban az esetben, ha a tanuló részére a tantárgyakat, illetve a tantárgyak nagyobb körét egy, tanítói végzettséggel és szakképzettséggel rendelkező pedagógus tanítja. Szakrendszerű az oktatás, ha az egyes tantárgyakat, műveltségi területeket, tantárgyi modulokat (a továbbiakban együtt: tantárgy)

⁴ A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény: 8. §

több, az egyes tantárgyak oktatására jogosító megfelelő végzettséggel és szakképzettséggel rendelkező pedagógus tanítja.⁵

Az ötödik-hatodik évfolyamon alkalmazhatók köre:

Alkalmazási feltételek, a munkavégzés egyes szabályai

(1) Ha e törvény másképp nem rendelkezik, nevelési-oktatási intézményben pedagógus-munkakörben az alkalmazható, aki az e törvényben meghatározott felsőfokú iskolai (egyetemi vagy főiskolai szintű) végzettséggel és szakképzettséggel rendelkezik. A megfelelő felsőfokú iskolai végzettségek és szakképzettségek a következők:

a) óvodapedagógus

b) az iskolai oktatás első-negyedik évfolyamán

– valamennyi tantárgyhoz a tanítói...

– a testnevelés tantárgyhoz a tantárgynak megfelelő tanári, feltéve, hogy e területeken az iskolában a helyi tantervben foglaltak alapján emelt szintű oktatás folyik, a művészetek, az idegen nyelv, a nemzetiségi és etnikai kisebbségi nyelv és irodalom tantárgyakhoz a tantárgynak megfelelő tanári;

c) az iskolai oktatás ötödik-hatodik évfolyamán a nem szakrendszerű oktatásban a b) pontban meghatározottak szerinti, a szakrendszerű oktatásban a tantárgynak megfelelő szakos tanári vagy a műveltségi területnek megfelelő képesítést nyújtó tanítói;

(8) nem szakrendszerű oktatásban a tanár akkor taníthat, ha legalább százhusz órás pedagógus-továbbképzés vagy szakirányú továbbképzés keretében történő felkészülés keretében elsajátította a hat-tizenkét éves korosztály életkori sajátosságaihoz illeszkedő pedagógiai, pszichológiai ismereteket és az eredményes felkészítéséhez szükséges módszereket. E rendelkezéseket alkalmazni kell a szakkollégiumi végzettséggel nem rendelkező tanítóra is, azzal az

⁵ A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény: értelmező rendelkezések (34–35.)

eltéréssel, hogy a felkészülés során a tizenegy-tizenkettő éves korosztály neveléséhez-oktatásához szükséges ismereteket sajátítsa el.⁶

*

Az igazgató feladata a nem szakrendszerű oktatás szervezésénél

„Az iskola igazgatójának az a feladata, hogy a nem szakrendszerű oktatásba olyan pedagógust irányítson, aki a felsőoktatásban megszerzett szakképzettsége, illetve a szakképzettség megszerzéséhez kapcsolódó felkészülés keretében megszerzett tudása és gyakorlata alapján alkalmas és képes az érintett korosztállyal foglalkozni, képes az érintett tanulók alapvető készségének, képességének alakítására.

...

A pedagógus létszám meghatározása jelentős mértékben függ attól, hogy az első-negyedik évfolyamon az oktatást milyen tartalommal szervezik meg, indul-e emelt szintű felkészítés vagy sem. Jelentős mértékben függ a pedagógus létszámgény attól is, hogy az ötödik-hatodik évfolyamon a közoktatásról szóló törvényben meghatározott időkereten belül milyen arányban szervezik meg a nem szakrendszerű oktatást.”⁷

Sok intézményvezető elgondolkodott a következő mondat tartalmán: *a tantárgyak nagyobb körét egy, tanítói végzettséggel és szakképzettséggel rendelkező pedagógus tanítja*. Az a kérdés, hogy az egy számnév vagy határozatlan névelő-e ebben az esetben. Ha számnév, akkor gyakorlatilag egy *tanító* az, aki a nem szakrendszerű képzést végrehajthatja. A törvény szövegének ilyenén értelmezése logikai úton cáfolható (persze nyelvtanilag sem helyes a vessző használata ebben az esetben, meglátásom szerint a határozatlan névelő is felesleges, mint ahogy a 2007. május – júniusi *Iskolaszolga* magyarázatában el is hagyta Szüdi János⁸); a *nem szakrendszerű képzést* alapértel-

⁶ A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény: 15–17. §

⁷ Szüdi János: A nem szakrendszerű oktatásban való közreműködésre jogosító szakképzettségek (2007); (In.: *Iskolaszolga* – közoktatási szolgáltató kiadvány – XVII. 9–10.; 18–19. o.)

⁸ Szüdi János: A nem szakrendszerű oktatásban való közreműködésre jogosító szakképzettségek (2007); (In.: *Iskolaszolga* – közoktatási szolgáltató kiadvány – XVII. 9–10.; 17. o.)

mezésben az első négy évfolyamon folyó nevelő-oktató munkára vonatkoztatjuk. A fenti idézet alátámasztja a nyelvtani hibát, tehát az ötödik-hatodik évfolyam esetében is megoldható tehát egy- vagy több tanítóval, illetve azokkal a tanárokkal (tehát itt is egynél többel), akik a 120 órás akkreditált pedagógus továbbképzés- vagy szakirányú képzés feltételeit teljesítették és erről tanúsítványt kaptak.

4.

Mint látható, a törvény a foglalkoztatottak körét adja meg, de a tartalmi változtatás mikéntjében: mennyiségi és minőségi kérdéseiben nem nyújt segítséget. A törvény nem tesz ilyet, mert nem tehet. Segítséget adhat a megvalósításban, de csak mint szabályozó. Például a közoktatási törvény 52. § (3) bekezdése határozza meg a kötelező tanórai foglalkozások időkeretét, míg az 52. § (7) bekezdése a nem kötelező tanórai foglalkozások időkeretét, s rámutat, hogy a nem kötelező tanórai foglalkozások időkerete a helyi tantervekben iskolai szinten áll rendelkezésre, valamint kimondja, hogy ez az egyes évfolyamok között átcsoportosítható. A törvény azt mondja még, hogy a tanári végzettséggel rendelkezők nem tarthatnak annyi tanítási órát, hogy *átlépjék a tantárgyak nagyobb körét*. Végül meghatározza, hogy hogyan lehet felépíteni e változás bevezetését:

(19) A 2008/2009–2010/2011. tanítási évben az ötödik-hatodik évfolyamon a nem szakrendszerű oktatás megszervezhető oly módon is, hogy az e célra felhasznált idő csak az összes kötelező óra húsz százalékát éri el.

(20) A 2012/2013. tanítási év végéig az ötödik-hatodik évfolyamon, továbbá emelt szintű oktatás esetén az e törvény 17. §-a (1) bekezdésének b) pontja szerint az első-negyedik évfolyamon, a nem szakrendszerű oktatásban pedagógus-munkakört tölthet be az a tanár, aki 2004. szeptember 1-jéig legalább öt év gyakorlatot szerzett az első-negyedik évfolyamon.⁹

⁹ A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény: 128.§

A tantermekig vezető út bonyolult érdekviszonyok által meghatározott adaptációs folyamat. Ez különösen igaz egy olyan, a szereplők autonómiáját hirdető rendszerben, mint amilyen a magyar oktatási rendszer. A pedagógus-társadalom kéri az autonómiát, de várja a „felülről” jövő segítséget. A községek többsége mintát vár, hogy összevesse elgondolásait valami elfogadott, mércének tekinthető megoldási móddal. A várakozás és az igény jogosnak mondható: a gyakorlati tapasztalat azt mutatja, hogy minden nagyobb változáshoz komoly segítséget ígért a mindenkori központi irányítás. A jelenség tipikus: tantestületi, szakmai műhelyeket szeretne az oktatásirányítás, s aztán – szándéka ellenére mégis – megfojtja a folyamatos központi mintákkal, tervekkel és ajánlásokkal. Úgy tűnik, elfelejti, hogy a különböző eszközökkel rögzített nevelési célok, valamint a tanulási folyamat valódi tartalma és eredményei közötti legfontosabb közvetítő láncszem a pedagógusok tevékenysége. Illetve nem felejt el, de nem bíz benne, így bizonyos mértékig infantilizálja az innovátor (tartalomfejlesztő) szerepébe kényszerített tantestületeket. Azt is láthatjuk, hogy a pedagógusok alkalmazói-adaptálói szerepével való foglalkozás, ennek tudatosítása, illetve az erre való felkészítés, valamint a pedagógusok közötti, intézményen belüli együttműködés kereteinek javítása gyakorlatilag elmaradt. Mint ahogy a tartalmi szabályozási rendszer által kitűzött célok és alkalmazott eszközök bevalásának mérése is, hiába tudja minden szereplő, hogy az információk visszacsatolása elméletileg a rendszer eleme. Ez a funkció a magyar oktatási rendszerben szintén ellátatlan.

A *nem szakrendszerű oktatás* tartalmi kérdéseiben csak a helyi szintű megoldásban érdemes gondolkodni. Ez azonban mindenképp problematikus, hiszen itt hatványozottan igaz, hogy a kitűzött oktatási célok megvalósítása során elmaradt az oktatásban érdekelt csoportok bevonása. Ugyanaz történt a *nem szakrendszerű oktatás* kiterjesztésekor, mint az „rendesen” szokott a pedagógiát érintő kérdésekben: a központi irányítással és a neveléstudománnyal foglalkozó szakértők befolyása volt a meghatározó. Ennek következtében esély sem lehetett az oktatási célokról szóló diskurzusokban a szakma más képviselőinek érdemi meghallgatására, de ami ennél fontosabb: meggyőzésére. Eddig az oktatási célok megvalósítása az „alsóbb szinteken” (pl.: intézményi pedagógiai programok megírása, melyet most sok helyen át kell alakítani) szintén a szakemberek egy korlátozott körének ügye maradt. Most ez a korlátozott kör is nehezen meghatározható.

Tapasztalatom szerint a tantestületek egy része egyáltalán nem értesült még az ötödik-hatodik évfolyamot érintő változásokról. Azokban az intéz-

ményekben, melyek fenyegetőnek érzik a 2007. szeptember végi dátumot, a tantestületek mint a helyi tantervek kidolgozói – a központi mintákon kívül – a NAT felülvizsgálatát várják. Ez talán meglepőnek tűnik, ha visszaemlékszünk arra, hogy a NAT szakmai elfogadása nem /volt/ zökkenőmentes.

Az OKNT októberi ülésén a NAT felülvizsgálata kapcsán szóba került a címben jelölt téma mint a 2003 – 2006. évi időszak törvénymódosításaival összefüggésben kiemelt terület¹⁰:

- Az iskolaotthon
- Az integráció
- **A szakrendszerű és nem szakrendszerű oktatás kérdése az 5. és a 6. évfolyamon**
- a mindennapos testnevelés
- a tanulók értékelése, évfolyamismétlés

Határozat született, miszerint kiemelten kezelendő a műveltségterületek szükség szerinti felülvizsgálata során **az 5. és a 6. évfolyam, a „keverőző-na” szempontjainak beépítése** (e munkaanyagokban használt fogalom – pejoratív tartalma miatt elfelejtődött). A törvény szellemének – vagy a törvényalkotó szándékának – megerősítését olvashatjuk ki a dokumentum mellékletében található (2.) bekezdésből:

„Az általános alapképzés 5–6. évfolyamán megváltoztak az alapkészségek fejlesztését célzó alapozó és szaktárgyi oktatás arányai, és ezek az arányok a közoktatási törvény 2006-ban történt módosításával a korábbiaknál is inkább szükségessé teheti az e szakaszra vonatkozó követelmények felülvizsgálatát és módosításait. Tekintettel arra, hogy az alapkészségek fejlesztése iránti társadalmi igény erősödik, logikus törekvés lehet az, hogy ezt az igényt ezeknek az évfolyamoknak a követelményeiben a jelenleginél jobban érvényesítsük.”¹¹

¹⁰ **Tájékoztató** a Közoktatás-politikai Tanács, az Országos Köznevelési Tanács és az Országos Kisebbségi Bizottság részére – **a NAT-2003 felülvizsgálatának céljai és feladatai** (Budapest, 2006. október)

Megjegyzés: a közoktatásról szóló többször módosított 1993. évi LXXIX. 93.§ törvény (1) b) pontja alapján az oktatási miniszter legalább háromévenként értékeli a Nemzeti alaptanterv bevetésével és alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatokat, és szükség esetén kezdeményezi a Kormánytól a szükséges módosításokat.

Ami ebben a pillanatban várható: nem születik a NAT felülvizsgálatának eredményeül egyfajta „törzs- és kiegészítő anyag” meghatározása az ötödik-hatodik évfolyamra vonatkoztatva sem, hiszen ez ellentétes volna annak szellemével. A 2007 februárjára, később márciusára ígért *Jelentés* (mint összefoglaló és lezáró írás) – a rövid határidő miatt is – azt sugallja, hogy nem várható a műveltségterületek tartalmának jelentős megújítása. Esetleg az ötödik-hatodik évfolyamon megjelenő tartalmak áttekintésekor egyes elemek áttolódnak későbbre. Amit tudni lehet: az egységes tizenkét évfolyammal működő középiskolákban az első hat évfolyamon a *teljes tanítási időben nem szakrendszerű oktatás szervezhető*. Továbbá: a törvényi előírás értelmében az ötödik-hatodik évfolyamon a tanítói (alsó tagozatos) tanulásszervezés teret és időt nyer, és a tanári (felső tagozatos) tanulásszervezéssel egységet alkotva jelenik meg. Egymáshoz viszonyított arányukat – esetenként és osztályonként is eltérő mértékben – az iskola szabadon határozhatja meg. A nem szakrendszerű oktatás keretei között nincs szükség a tantárgyi tagolásra sem, adott esetben a tantárgyi keret mellőzhető (pl.: epocha, projekt) tehát. Fontos megemlíteni még, hogy a helyi tanterv az évfolyamismétlésre vonatkozó korlátozást a nem szakrendszerű oktatás keretében a hatodik évfolyam végéig érvényesítheti.

Néhány intézményvezető a tantárgyak hierarchiáját tükröző megoldásban látja a megvalósítás útját. Ez valóban azt jelenti, hogy a régen *készségtárgyak*hoz rendelt tanórák fogják lefedni a mindenkor minimálisan kötelező időkeret egészét; és ezt azért említem meg, mert a NAT felülvizsgálatok is felvetődött a műveltségterületek tartalmának hasonló módon való átdolgozásának ötlete. Természetesen semmilyen kutatási eredmény nem támasztja alá, hogy a műveltségterületek között hierarchia igazságos vagy szükségszerű volna. De a két szinten megjelenő hasonlóság mindenesetre érdekes és törvényszerű. Arató Gergely oktatási államtitkár 2007. március 12-én azt nyilatkozta, hogy a nem szakrendszerű oktatás keretében az írás, olvasás, matematikai alapkészségek megerősítése, pótlása folyik majd. Illetve ő *órákról* beszélt, de a fent említett okokból az órakeret is fellazítható. A megoldások keresésénél mindenképp érdemes visszatérni egy gondolat erejéig a NAT-ra.

¹¹ **Tájékoztató** a Köznevelés-politikai Tanács, az Országos Köznevelési Tanács és az Országos Kisebbségi Bizottság részére – **a NAT-2003 felülvizsgálatának céljai és feladatai** (Budapest, 2006. október, március)

5.

Ha a változásokról beszélünk, nem hagyhatjuk figyelmen kívül – témánk szempontjából természetesen – az ún. „bolognai folyamatot”. A felsőoktatásban folyó átalakulás közvetlenül nem a pedagógusképzésre koncentrál, de azt nem hagyja változatlanul.

„Szerkezetileg a tanárképzés ma a (4+4)+4 típusú iskolarendszerre reflektál, arra a modellre, amely a 20. század közepétől épült ki Magyarországon az oktatás állami hegemóniájának egyéb kellékeivel együtt. A tanárképző főiskolák a második négy közoktatási évfolyam (felső tagozat), az egyetemi tanárképzés pedig a harmadik négy évfolyam tanárellátását az 50-es, 60-as évek reformjában kapta feladatul, miközben a jogosítvány a felső tagozatra is érvényesnek számított.

A kilencvenes évektől átalakult iskolaszervezet és fenntartói pluralizmus ezt az amúgy sem felhőtlen munkamegosztási „harmóniát” jelentősen kikezdte.”¹²

A felső tagozat első két évfolyamára jellemző duplikálást fenntartja e törvény, csak más módon (hiszen az 1986-ban kezdődő – s 1988-tól kipróbált átalakított tartalmú tanítóképzés kísérletének beválása óta a négyéves tanítóképzés folyományaként nem is két-, hanem háromféle végzettséggel taníthatnak pedagógusok az 5–6. évfolyamon): a tanári végzettség mellett megtartja, s mint láttuk, előnyben részesíti a tanítói képesítéssel rendelkezőket. Mint ismeretes, a főiskolai szintű tanítóképzés négyévéssé válásakor a megnövelt időkeret lehetőséget biztosított – s biztosít ma is, hiszen az új felsőoktatási modell ezen nem változtat – egy választott műveltségterületen a 10–12 éves gyermekekkel való foglalkozásra is. (E mondat megírásakor hezitáltam: *oktatás-nevelést* vagy *tanítást* szerettem volna írni. De mindaz, amely miatt a törvény elsőbbséget biztosít a tanítói oklevéllel rendelkezők számára, e fogalmak abban az értelemben való használata, amikor gyermeket tanítunk és nem tananyagot. Amikor a fejlesztést szolgálja az ismeretek átadása; amikor nem a taneszköz határozza meg a tanítás-tanulás folyamatának célját, hanem a taneszköz választása már a cél ismeretében történik. S a cél a gyermek op-

¹² Brezsnayánszky László: Tanárképzés a bolognai úton, (In.: Az Országos Köznevelési Tanács jelentése a *tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról* – 200–2004; 77–78. oldal)

timális fejlesztésére való törekvés). A tanítói jogosítványok kiterjesztése a nemzetközi tendenciákhoz igazodott és összhangban volt a tervezett Nemzeti alaptanterv koncepciójával. A felső tagozatra való „áttekintés” azonban feszültségek forrásává vált mind az általános iskolai tanárképzést biztosító intézményekben, mind a tantestületekben. Az 1997-ben (3 évvel később) kidolgozott tanári képesítési követelmények közreadása hozott némi enyhülést az egymást meg nem értő felek vitáiban. Sokféle oka van, s talán szégyenkezve mondjuk ki, írjuk le: a közoktatás mai állapota azt mutatja, hogy a pedagógusképzés nem hat a kívánt mértékben a pedagógusok kompetenciáira, illetve a tantestületek munkájára, gondolkodására.

A *nem szakrendszerű* képzés kérdésének felvetése a felsőoktatás pedagógusképzésének válaszára vár, illetve felszínre hozza a tantestületekben felbukkanó elégedetlenséget; a kollégák közötti kompetenciahatárok újbóli meghúzását és megkérdőjelezését.

A felsőoktatási intézmények MA-szinten biztosítják a pedagógusképzéshez szükséges elméleti és gyakorlati stúdiumok választhatóságát. Ez alól csak a tanítóképzés jelent kivételt; itt továbbra is 8 félév alatt lehet megtanulni a 6–12 éves korosztály sajátosságait, az általános pedagógiai és pszichológiai ismereteket, a tantárgypedagógiai specifikumokat, valamint a gyakorlati képzésben továbbra is fejleszthetik az e pályához szükséges kompetenciáikat a jelentkezők. Nem változik a választható műveltségterületek eddig megszokott rendszere sem. A tanítóképző karok elkészítették, megújították BA-szintű programjaikat, ezek továbbra is felkészítik a hallgatókat a *nem szakrendszerű* oktatásra. Más karok tantárgyi programjainak, ezek tartalmának változása, szakmai véleményezése, s esetleges korrekciója éppen most és a közeljövőben folyik. Csak remélhető, hogy az emlegetett két évfolyamon történő *nem szakrendszerű* képzésre való felkészítés e tantárgyi programokban, a tantárgyelemek tematikájában megjelenik.

6.

A problémafelvetés után illendő valamilyen megoldási javaslattal előállni. Az elmúlt tizenöt évben gyakorlatilag minden pedagógiai döntés meghozatalakor vita folyt arról, hogy mennyire lehet a helyi közösségek elvárásaihoz igazodni, és mennyire kell az államnak felelősséget vállalni azért, hogy minden állampolgára esélyt kapjon a munkaerő-piacra való eredményes belépésre, illetve egyfajta konstruktív életvezetésre. Erre az EU harmonizálásra való törekvése választ ad. Az iskola ötödik-hatodik évfolyamán történő tartalmi

átalakulás, ennek formái és mértéke csak helyi szinten oldható meg. Természetesen segítséget jelentene, s talán egyszer meg is történik, az ún. *képességháló*k kidolgozása, mely meglátásom szerint nem tantestületi vagy az azokon belül működő – formális – szakmai csoportok által ellátandó feladat, hanem kutatói-fejlesztői munka eredménye kell, hogy legyen. Itt arra gondolok, hogy például a szövegértés-szövegalkotás területén számba kellene venni azokat a képességeket, készségeket, amelyek a szövegértő olvasás-, illetve a produktív vagy reprodukzív szövegalkotás szempontjából relevánsak, s meg kellene határozni, hogy mely képességek/készségek fejlesztése hol kezdődik (melyik évfolyamon), hol ér véget. A közoktatás egészére gondolva, tehát az óvodától az érettségiig érdemes volna (mondhatni, elengedhetetlen) elkészíteni egy ilyenfajta „mátrixot”, s ebből az egymásra épülés megmutatná az adott – jelen esetben az ötödik-hatodik – évfolyam fókuszait, előzményeit. Ebből a gondolatból az is következik, hogy nem tantárgyakban és/vagy műveltségterületekben érdemes gondolkodni, hiszen a példaként említett anyanyelvi kompetenciák nem csak magyar nyelv és irodalom órán fejleszthetők, fejlesztendők. A képesség és készségfejlesztés nem zárja ki az ismeretek átadását, ennek fontosságát. A cél azonban az alkalmazóképes tudás elérése.

Itt sok a feltételes mód, s ezért érdemes más megoldásokban is gondolkodni. Például a Nat újbóli áttekintése mégsem volna fölösleges időtöltés, támpont lehet a tartalmi változtatások kijelölésénél. Ugyanis ez a dokumentum fejlesztésben gondolkodik, kapcsolatokat mutat az ötödik-hatodik évfolyamon javasolt tartalmak előzményeivel és továbbépülésével. Nem elhanyagolható az a körülmény sem, hogy a tanítóképzés számol a Nat-tal, a hallgatók képzésük során megismerkednek e dokumentummal; szemléletével és tartalmának jó részével is.

Természetesen – s szinte evidens módon – építeni lehet az előírt százhusz órás továbbképzések, szakirányú képzések tartalmára. A pedagógus továbbképzések mindkét formája keresett, ebben az esetben elmondható, hogy tartalmuk különbözni fog, mégis megegyezik. A megoldás sokféle lehet – erre utaltam a bevezető gondolatoknál –, s megtörténhetne a két évfolyamon rendelkezésre álló órakeret sokféle felhasználásával.

Mit jelent, hogy a képzések tartalma megegyezik? Talán erre érdemes néhány gondolattal kitérni. Megegyezik, hiszen az egyes tudományterületek / műveltségterületek / tantárgyak speciális tanulásmódszertanára, illetve a tanulók tanulás-módszertani eszköztárának felépítésére, a tanulási szokások különbözőségének tudatosítására – mindezek hangsúlyozására, meg- vagy újratanítására – kell törekedni a programok összeállításakor a 10–12 éves gye-

rekek életkori sajátosságainak tudatosítása mellett. Talán nem jó kifejezés a „mellett”: inkább annak alárendelve. Természetesen a programok összeállításakor a gyermek szempontjai dominálnak, ezért a pedagógusok általános értelemben vett módszertani eszköztárának gazdagítása – ennek csak egy része az említett tanulás-módszertani tudnivalók és elsajátíttatási lehetőségeinek megismertetése –, és szemléletbeli megújítása szintén „kötelező” elem a képzéseken. Mindkét formában folyó képzésnek törekedni kell arra, hogy az eljárásokat helyi szinten adaptálni lehessen. Ehhez a makro-és mikrostrukturális változások összefüggéseit folyamatosan tudatosítani kell a résztvevőkben. Reménykedve gondolhatunk arra, hogy lehetőség nyílhat néhány – a hagyományostól eltérő – szervezési mód vagy módszer kipróbálására is: mint ahogy más évfolyamon, itt sem tiltott természetesen például a projektek alkalmazása, az epochális rendszerbe szervezett iskolai élet kialakítása; talán e kényszer hatására nem „sajnálják” majd a pedagógusok az időt ilyesféle „pedagógiai/módszertani kalandokra”.

A szakirodalom hiánya miatt a témáról folyó beszélgetések szolgáltak forrásul. Szeretnék köszönetet mondani tehát ezekért a szakmai beszélgetésekért Eszterág Ildikónak, Fejér Zsoltnak, Korányi Margitnak, dr. Hunyady Györgynének, Orbán Ildikónak, dr. Polinszky Mártának és Sütő Istvánnak.

Irodalom

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény: 8. §; értelmező rendelkezések (34–35.); 15–17. §; 128.§; 93.§ törvény (1)b)

Breznysnyánszky László: Tanárképzés a bolognai úton, (In.: Az Országos Köznevelési Tanács jelentése *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról – 2003–2004.*; 69–87. oldal)

Cs. Czachesz Erzsébet – Radó Péter: Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények (In.: *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*; Országos Közoktatási Intézet, szerk.: Halász Gábor-s Lannert Judit; 349–375. oldal)

Hoffmann Rózsa: Tartalmi „szabályozás” – szabályozás nélkül (In.: Az Országos Köznevelési Tanács jelentése *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról – 2003–2004*; 44–58. oldal)

Horváth Zsuzsanna – Környei László: A közoktatás minősége és eredményessége (In.: *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*; Országos Közoktatási Intézet, szerk.: Halász Gábor-s Lannert Judit; 309–321. oldal)

Szűdi János: A nem szakrendszerű oktatásban való közreműködésre jogosító szakképzettségek (2007); (In.: *Iskolaszolga* – közoktatási szolgáltató kiadvány – XVII. 9–10.; 17–20. o.)

Kelemen Elemér: Tanító- és óvóképzésünk változásai (In.: Az Országos Köznevelési Tanács jelentése *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról – 2003-2004*; 88–104. oldal)

Kelemen Elemér: A PISA-vizsgálat eredményeinek közoktatás-politikai konzekvenciái (In.: Új Pedagógiai Szemle, 2003/április)

2006. évi törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról* (1.§)

Oktatáspolitikai elemzések : A közoktatás tartalmi szabályozásának rendszere Magyarországon (Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése; Országos Közoktatási Intézet; Budapest, 2005)

Tájékoztató a Közoktatás-politikai Tanács, az Országos Köznevelési Tanács és az Országos Kisebbségi Bizottság részére – **A NAT-2003 felülvizsgálatának céljai és feladatai** (Budapest, 2006. október, március)

Trencsényi László: A tartalmi szabályozás hosszú története – egy szemtanú magamentsége (In.: Az Országos Köznevelési Tanács jelentése *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról – 2003–2004*; 37–43. oldal)

<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=723&articleID=22875>

IMRE SÁNDOR KÖZREMŰKÖDÉSE A REFORMÁTUS ISKOLAÜGY IRÁNYÍTÁSÁBAN

R. FARAGÓ ESZTER

A magyar értelmiség közéletisége a különböző korokban sok szempontú elemzés tárgya volt, szerepvállalása nagyrészt feldolgozásra került. A két világháború közötti időszak az, amely sok meglepetéssel szolgálhat, hiszen a „civil társadalom” szerveződése, működése meglepően élénk volt. Különösen a középréteg, de a társadalom minden rétege élt a szerveződés lehetőségeivel.

A korszak társadalmi szerveződései igencsak differenciáltak voltak a korszaltílyok, foglalkozások, nemek szerint. De léteztek olyan szervezetek is, melyek közvetlen állami irányítás mellett törekedtek egyik vagy másik réteg „megszervezésére”, – ezek egy része az iskolákban is megjelent (levente és cserkészmozgalmak).

A vallási, kulturális, tudományos szervezetek tág teret kínáltak azoknak, akik az államtól, a hatalomtól eltérő véleményeket formáltak meg, és azt kifejezésre is juttatták.

A felekezetek helyzete

Ami a vallás és az egyház szerepét illeti, a társadalmi és gazdasági fejlődéssel egyenes arányban a felekezetek is megerősödtek, aktivizálódtak. Különösen igaz ez a katolikus egyházra, melyet Szekfü Gyula úgy jellemezett, hogy „neobarokk” jegyeket mutat, hiszen a barokknak is a katolikus egyház volt a hordozója. A korszakban valóban katolikus reneszánsz bontakozott ki, mely óhatatlanul más felekezetek belső életének, de társadalmi szerepének is a felvirágzását hozta meg. Érdeemes megjegyezni, hogy a kormányzó ugyan református, de a társadalomban, a miniszterelnök protestáns hite mellett a katolikus többség érvényesült.

Az egyházak és az állam viszonyában – az előző időszakhoz képest – növekedett az egyházi szerepvállalás. A hadseregben és az oktatásban is voltak ennek jelei, de a törvényhozó testületekben is jelen voltak az egyházak. Az oktatási kormányzatban nemritkán neves szerzetes paptanárokat találunk az

irányításban, mint Kornis Gyula és Várkonyi Hildebrand. Arra is van példa, hogy az egyetemi intézetek, tanszékek élén a felekezetekhez szorosan kötődő, de világi szolgálatot végző professzorok állnak, mint Imre Sándor és Karácsony Sándor.

Az egyházak fenntartásának anyagi forrásai az említett időszakban több helyről eredtek. Az eltérést követhetjük felekezetenként, de három nagy forrás az, mely azonosságot mutat: állami segélyezés, önfenntartás és a hívek áldozatvállalása (kétségtelen azonban, hogy az egyházak esetében is a legstabilabb anyagi forrást a földingatlan jelentette). A földingatlan tekintetében is szembetűnő tehát a katolikus egyház előnye; a protestáns egyházak birtokai inkább a közép- és kisbirtokok kategorizálásába tartoztak. Ebből a tényből az is következett, hogy az állami segélyekre a protestánsok támasztottak nagyobb igényt. Továbbá ebből adódott az adakozási szokásrendszer is, a protestánsok nagyobb mértékben tettek alapítványokat, és hozzászoktak a szükségletek nagyobb mértékű, önerőből származó kielégítéséhez.

A protestáns és a református művelődés

A korszakban a protestáns egyházban végbemenő változások két irányt mutatnak. Állapotukat bizonyos kettősség jellemezte: egyrészt tovább éltek a függetlenségi tradíciók, másrészt ezek az egyházak is alkalmazkodtak a keresztény-nemzeti Magyarországhoz, ebben a folyamatban már a korszerűsödés jelei is érzékelhetőek.

A reformátusoknál például a formálisan első ember a debreceni református püspök, Baltazár Dezső volt, de a húszas évek végétől egy másik, a Duna melléki református egyházkerület püspöke, Ravasz László szabta meg a református egyház korszakhoz illő modelljét. Az alkotmányossághoz ragaszkodó, a nemzet érdekeit mindig szem előtt tartó, a kultúrát – iskoláztatást progresszív erőként kezelő konzervatív modell vált dominánssá. A református egyház kimondottan magyar nemzeti egyházként élte meg polgári kori történelmét, és jelentős traumának bizonyult az a tény, hogy az egyháztagok jelentős része a határokon kívül rekedt. Ez kormányzatának struktúrájában is megmutatkozott. Egyházkerületei közül négy maradt; egy, az erdélyi teljesen átkerült Romániához.

A református egyház az oktatási irányításban is új szervezeteket teremtett, de mindenek előtt kinyilatkoztatja művelődési szükségleteit, és a magyar református politika irányelveit. Ebben a helyzetben Imre Sándor, mint a refor-

mátus egyház világi képviselője (parochiális tanácsi gondnoka) kifejtette véleményét az elvekről és a tennivalókról.

„Elvek a művelődésben

- *Tisztázandó az, hogy mi az elsődleges: az egyesek mindennemű művelődési szükségletének kielégítése, vagy a vallásos irányú művelés csupán.*
- *Az állásfoglalást nem az elvi kötelesség, hanem a gyakorlati lehetőség szabja meg (pl.: a tankönyvek engedélyezése körüli eljárás).*
- *A református nem tud fenntartani annyi intézményt, amennyi a tagjainak művelődési szükségletét kielégítené.*
- *Amennyire számbeli és politikai hatalmával megteheti, megtartja intézményeit a köznevelésben és a felsőoktatásban egyaránt.*
- *Az egyházi nevelés ne merüljön ki az iskolai nevelésben, az egyház a híveinek lelki életét is formálja a közösségek által.*
- *Nagyobb mértékben érvényesüljön az iskolán kívüli nevelés: család, ifjúsági, valamint népgondozás. Az egyház mint egész: nevelő.*

A fenti tételekből következő tennivalók

1. *A mai szükségletek szempontjából gondosan át kell vizsgálni a lelkész-nevelés mostani rendjét s ezt kell úgy átalakítani, hogy az új lelkésznevezdek a reá váró munka sokféle ágában tudományosan is, gyakorlatilag is teljesen tájékozott legyen. Különös gondot kell fordítani arra, hogy a lelkészi pálya jelöltjei az egyházi nevelés, és a népgondozás feladataira jobban felkészüljenek, megismerjék az emberekkel s a különböző helyzetű, és műveltségű körök különböző tagjaival való bánás módját; legyenek tisztában az államnak és minden társadalmi osztálynak azokkal a legnagyobb kérdéseivel, amelyek hivatalba lépésük idején híveiket foglalkoztatják.*
2. *Ugyanezt a szellemet kell meghonosítani a református tanítóképző intézetekben. A tanító jelöltek készüljenek fel alaposabban az egyházi nevelés iskolán kívüli feladataira is, hogy tudjanak foglalkozni a református családokkal, az elemi iskolából kikerült ifjúsággal, az iskola körzetének felnőtt tagjaival. Az ún. közismereti tárgyakból több időt kell fordítani azokra a részletekre, amelyek a jelen, a nép, a társadalmi, gazdasági és egyházpolitikai viszonyok megértését segítik. A re-*

formátus tanítóban azt kell tudatossá tenni, hogy ő nem csak az ismeretek alapelemeinek továbbadója, hanem a református egyház védelmezője, és a hívek vallásosságának és egyháziasságának megalapozása is feladata.”¹

Továbbá tennivaló az egyház számára: állítson kisdédóvó intézeteket, szélessítse a leánynevelést, tartsa feladatának a házasulandók oktatását. A vegyes házasságokban az anyákat lelkiileg meg kell erősíteni, hogy a gyermekek hite biztosított legyen.

Imre Sándor fenti előadása alapozta meg későbbi szerepvállalását, egyháza oktatáspolitikai irányelveinek kialakításában.

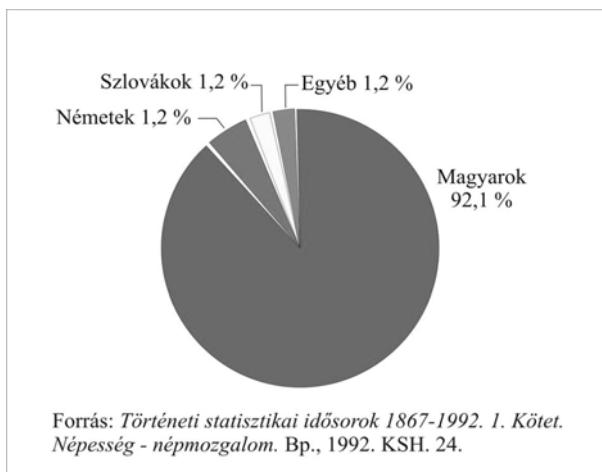
Imre Sándor világi szolgálata a református egyházban

Imre Sándor szerepe a felekezeti iskolák életében is jelentős, életművének ez a szegmense máig feltáratlan. A dokumentumok alapján megállapítható, hogy egyházának tanügyi szolgálata igazán csak az 1930-as években teljesedett ki. Ettől az időtől követhető felekezeti és világi működésének egyensúlya, mely megmutatkozik egyrészt az állami irányításhoz való viszonyulásában, másrészt a református iskolaügy főhatóságának, a Református Egyetemes Konvent tisztségeinek felvállalásában. Mértékletesség, szakszerűség jellemezte mindkét oldalról.

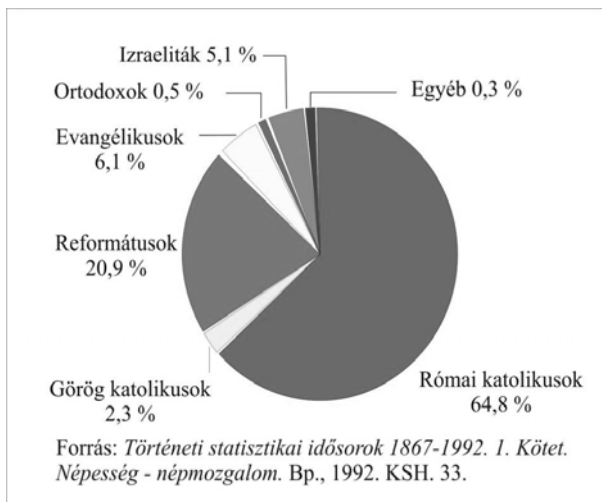
Az alábbiakban ennek a józan egyensúlynak a bemutatására törekszem, a Ráday Levéltár dokumentumainak felhasználásával, elemzésével. Azonban ehhez szükséges bemutatni azt, hogy a népesség anyanyelvi és felekezeti megoszlása milyen arányban volt jelen a korabeli társadalom szerkezetében (ld.: 1. és 2. számú ábra)²

¹ Imre Sándor előadása (kézirat) Elhangzott: Budapest 1931. november 17-én a Magyar Protestáns Diákszövetség előadássorozatában. Ráday Könyvtár: 2-23151

² Ábrák: Romsics Ignác: Magyarország története a XX. században. (Osiris Kiadó, Bp. 2000), 186. o.



**1. sz. ábra: A népesség anyanyelvi megoszlása
1930-ban**



**2. sz. ábra: A népesség felekezeti megoszlása
1930-ban**

Az egyes felekezetek területi eloszlása egyenetlen volt. A reformátusok inkább a Tiszántúl keleti megyéiben, a katolikusok a Dunántúlon adták a többséget. Debrecen ekkor lett igazi „kálvinista Róma”.

Imre Sándor felekezetének iskolaügyéről első ízben 1914. június 5-én Debrecenben nyilatkozott az Országos Református Tanáregyesület közgyűlésén:

„Nem kellene e az egyháznak a tudatos nemzetnevelés, az előrelátó és a tanulságokat felhasználó művelődési politika szellemét követniök, és... az iskolát mássá alakítaniok? Olyan iskolává, amelynek éppen az a feladata, hogy környezetének életéhez, szükségleteihez alkalmazkodjék és a nemzet termelő erejét, gyakorlati tevékenységét fokozza”.³

A fentieket tekinthetjük hitvallásnak is, mely kifejezi azt, hogy a felekezetek nevelési tevékenysége nem szolgálhat partikuláris célt, hanem egyetemes célt kell szem előtt tartaniuk: a nemzetnevelést. A nemzetet nem tagolhatják a felekezetek nevelés által, hanem erejüket koncentrálni annak felemelkedésén kell munkálkodniuk. Beszédében arra is kitér, hogy – a korábbi évszázadokra hivatkozva – már nem lehet olyan mértékű a felekezeti iskolák egyéni sajátossága, mely gyengítené az egyetemes nemzetnevelés érdekeit.

Utalt arra, hogy a feladat a huszadik század elején inkább:

- *a nevelés és nemzeti tudatosság által emelni az egyes régiók kulturális szerepét;*
- *erősíteni az emberekben az összetartozás érzését;*
- *kifejleszteni a közös munkára való képességet;*
- *meghatározni minden működő nevelési intézmény szerepét a nemzet felemelkedésének folyamatában.*

„...nem holmi részletreform, világért sem tanterv foltozgatás...” jegyezte meg a módszerekkel kapcsolatban.⁴

Protestáns értelmiségként belátta azt, hogy felül kell emelkedni a felekezeti érdekeken.

A közoktatási intézmények helyzetét, eredményeit gimnáziumi tanárként, majd a Pedagógium élén szerzett tapasztalataiként vonta meg. A református középiskola állapotára vonatkozó kijelentéseit a gimnáziumok 1912/13-ban kiállított értesítőiből gyűjtött adatokkal támasztotta alá:

³ Protestáns szemle 1914. VII. 141. o.

⁴ Uo. 143. o.

Az 1912 – 13-as évben csak 4 olyan református gimnázium volt, amelyben minden tanár magyar anyanyelvű, a többiben a nem magyarok arányszáma 0.3–22.5% között változik. A nem református vallásúak arányszáma szintén csak 4 református gimnáziumban kevesebb 25%-nál; a 27 gimnáziumban 8.3–65% között változik. A tanulók származása tekintetében: van olyan, amelyikben pl.: a kisbirtokosok és a napszámosok fiai a tanulók 28.8%-a (Sárospatak); van amelyikben (Budapestet 2.8%-kal nem számítva) 5.1% (Miskolc) az iparosok és ipari tisztviselők gyermekeinek száma 19.6% (Miskolc); vagy 6.4% (Székely-Udvarhelyen). A kiskereskedőké és a kereskedelmi tisztviselőké 20.1% (Karcag!) valamint 2.1% (Sárospatak). A pap-tanár-tanító gyermekek száma 26% (Sárospatak) és 5.2% (Budapest) között változik.

Érdekes megjegyezni azt, hogy tizenegy évvel később is következetesen szolgálta ezt a célt; a reformátusság és az állam „párbeszédét”, illetve a felekezeti és az államiság egyensúlyát az iskoláztatásban:

„...a különleges érdekek szolgálása önzés és egyoldalúság, amelyből hiányzik a mások megbecsülése...a kereszténység szelleme pedig mindenkinek önértékében való megbecsülését kívánja”⁵ – jegyzi meg 1925-ben, a budapesti református egyházközösség presbytériumának közgyűlésén. Ekkor választják meg a pesti református egyházgyűlésein részt vevő 6 világi képviselőt, köztük Imre Sándort is.

Miután 1925. január 1-től Szegeden az egyetem pedagógiai – professzoraként működött, a Konventi szolgálata nem problémamentes a távolság miatt, azonban levelezése bizonyítja, hogy kapcsolata élő, az események mindennapjait így követi.⁶

Mindazonáltal szükséges megjegyezni, hogy a kultúrpolitika ez idő tájt próbálja visszafogni a budapesti egyetem dominanciáját, és a vidéki egyetemek fejlesztésével ez láthatóan meg is történik.

A Bethlen-kormány politikája és Klebelsberg szegedi képviselősege ezt csak erősíti. Szegeden a kolozsvári egyetem áttelepítése után a bölcsészettudomány megerősödött, és jelentősebb szerepet kapott a polgári iskolai tanárképzés is. (Itt kapott szerepet Schneller István.)

Imre Sándor állami alkalmazásának kilenc éve alatt Szegeden a felekezetek államsegélyezését is figyelemmel kísérte. Tudvalevő ugyanis, hogy a VKM legsúlyosabb pénzügyi problémáinak rendezése egybeesett a legfontosabb iskoláztatási szereplőhöz, az egyházhoz fűződő viszony újrendezésé-

⁵ In.: Ronkoviczné Faragó Eszter: A nevelés alapkérdései Imre Sándor munkásságában. (Comenius, Pécs, 1999.) 9. sz. melléklet

⁶ Uo. 10. sz. melléklet

vel. A felekezeti fenntartók a népiskolai illetmények 30 %-át fizették, a többi 70 %-ot államsegélyből kapták.

A pénzügyi szükségre hivatkozva a 3000/1932 ME sz. rendelet felfüggesztette a szolgálati időtől függő automatikus előrelépéseket.⁷

*

1932-ben Imre Sándor már egyházkerületi előadó, és a Református Egyetemes Konvent Elnöki Tanácsának tagja volt. Működését az alábbiakban néhány példával illusztrálom.

A középiskolai tanárok képzésével egy időben (szegedi professzorként) ebben a minőségében az egyháza számára történő vallástanár – jelöltek pályára bocsátásának gyakorlatát is követte.⁸

Szükséges utalni az 1931. november 25-i jegyzőkönyvre, melynek tanúsága szerint a Református Egyetemes Konvent határozatot hozott Imre Sándor javaslatára:

- 1. Körlevelet kell készíteni, hogy a nehéz körülmények között is vállaljon áldozatot, és ragaszkodjon az egyház az iskolák fenntartásához, - elviselve az államsegély csökkentését.*
- 2. Tekintse át a konvent a bevételi forrásokat, az államtól származó támogatás mértékét, és ehhez illessze a feladatokat.*
- 3. Mondjanak le a tisztviselők a készpénzjavadalmuk 10 %-áról, és ajánlják fel az iskolák számára.*

1932. október 14-én tartott ülésen javaslatot terjeszt elő a vallástanár-jelöltek gyakorlatáról és a zárótanítás feltételeiről, melyet elfogadtak.

Eszerint:

- 1. A jelölt igazolja azt, hogy melyik középiskolában látogatta fél évig az órákat, főleg a vallástani, de irodalmi, történelmi természettudományi órákat is. (Figyelje azt is a jelölt, a tanár felvetéseire hogyan reagálnak a tanulók.)*
- 2. A záró tanítás helyén, az arra kijelölt intézményben a vallástanár óráját tartsa meg, az erre a célra kijelölt bizottság előtt:*
tagok: az igazgató,
a gyakorlatát irányító tanár,
és az egyházi hatóság képviselője.

⁷ Idézi: Nagy Péter Tibor: A magyar oktatás második államosítása (Educatio. Bp. 1992.) 26. o.

⁸ Ráday Levéltár 17. doboz. Javaslat a vallási tanárvizsgálat gyakorlati követelményei tárgyában. (Elnök: Ravasz László püspök).

3. *Az óra anyaga igazodjon ahhoz a gyakorlathoz, ami egyébként ott megszokott.*

4. *Ha a bizottság véleménye nem kedvező, akkor a képzítés nem adható ki.*

5. *Az erre való előkészület során a jelölt előzetesen kapjon lehetőséget önálló tanításra.*

6. *A fentiek (a gyakorlásra, zárótanításra vonatkozóan) az 1933/34. év kezdetétől lép életbe.*

(Erre vonatkozóan korábban 1911-ben született határozat, Imre Sándor ezt igyekezett modernizálni javaslatával.)

A levéltári dokumentumok tanúsága szerint (17. doboz) 1933 májusában a konvent a fentieket kiegészítő határozatot is hozott.

Eszerint:

1. *Akik lakóhelyükön végzik a tanítási gyakorlatot, nekik a református iskolákban kell a fél éves gyakorlatot végezni.*

2. *Akik ezt a távolság miatt nem tudják így elvégezni, azok a gyakorlat idejére támogatást kell, hogy kapjanak az ottani ref. főhatóságtól.*

3. *Ha a jelölt előzetesen foglalkozott vallástanítással, akkor ezt az időt beszámítják, és a fél éves gyakorlat lerövidül.*

4. *Rendkívüli esetben a fél évnél kevesebbre is van lehetőség.*

A munka elvégzése után a Duna-melléki Református Egyházkerület Püspöke köszönetét fejezte ki 1934-ben. (Konventi levelezéséről ld: 16.sz. melléklet – 2 db.)

1933-ban tankönyvbírálatra is felkérték, véleményében hangsúlyozta, hogy a vallástanítás gyakorlatában az életkorhoz illesszék a módszert, ne terheljék feleslegesen a tanulókat.

A Református Egyetemes Konvent Elnöki Tanácsa 1935. november 4-én áttekinti a református iskolaügyet, és a jövőre nézve Imre Sándor javaslata alapján hoz döntéseket a különböző iskolafokok nevelési gyakorlatára.

A Konvent ülésének jegyzőkönyvi kivonatából az is kiderül, hogy Imre Sándor a javaslatát a kormányzat intézkedéseivel összhangban dolgozta ki, elképzeléseinek kialakításánál számításba vette a kormány határozatait és az egyház anyagi lehetőségeit is.

A Konvent Imre Sándornak az egyház művelődési politikájáról írt tanulmányát szakszerűnek minősíti, megköszöni, és az egyházkerületek elnökségének vitájára bocsátja.

Az egyházkerületek vitája során számos ismerőse, kollégája megkeresi levélben.

Imre Sándor 1935-ben már Budapesten lakik, a vitát továbbra is figyelemmel kíséri. A vita során élénk levelezést folytat régi barátaival „híveivel”, akik Kolozsváron kollégái voltak a református főgimnáziumban, mint Faragó János; aki (Trianon után) Pápára került, és a református középiskolai tanügy kérdéseiben gyakran hangot ad véleményének.

Helyesli azt, ha az 1934-es középiskolai törvény végrehajtásához az érvényben lévő rendtartást meghagynák, hiszen az intézkedik: „...az államsegély megnyitásáról, a tanárképzésről, az iskolai rendről...” A levélben Faragó János arra is utal, hogy a középiskolai tanárok képesítő vizsgáján az egyház is képviseltesse magát, mert az államot képviselő tag nem minden esetben szakember. Javaslatában a vizsga rendjéhez országos bizottság szervezését kéri, Budapesten lévő központtal, akik a „tanárvizsgálathoz” szakembert rendelnek ki. Így látja megnyugtatónak azt, hogy az egyház által fenntartott középiskolában ne kizárólag az állam akarata érvényesüljön, bár a felügyeletet nem vitatja.

Az egyházon belüli vitákkal, szervezeti átalakulásokkal egy időben Imre Sándor szegedi pályafutása véget ér, és 1935 elején újra Budapesten lesz professzor, a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem pedagógiai intézetét vezeti.

Az évtized elején, Klebelsberg távozásával már felvetődik a középiskola reformja, melyet Hóman Bálint véglegesített, és a középiskoláról szóló 1934. XI. tc. az oktatást új alapokra helyezte.

A fentiekben már említett vita a törvény megszületésével, és azután is folytatódott. A református iskoláztatás jövőjéről sokan gondolkodtak, de a Tiszántúlon a felekezeti többség miatt ez felerősödött.

Ugyanakkor szólnunk kell arról is, hogy Hóman Bálint kikérte a felekezeti vezetők véleményét. Ennek során Imre Sándor is levélben tájékoztatta a minisztert, és kifejezte felekezetének szembenállását, miszerint továbbra is a differenciált iskolarendszer híve.⁹

„A magyar középiskola 1883 óta soha nem adta meg igazán egyik alakjában sem az igazi előkészítést az életre, tájékozódásra a világban, a tudatos-

⁹ In.: Ronkoviczné Faragó Eszter: A nevelés alapkérdései Imre Sándor munkásságában. (Comenius, Pécs, 1999.) 11. sz. melléklet

ságot, a jelen és jövőre vonatkozóan”. Álláspontja szerint három irányra van szükség a középső fokon: „általában művelő, tudományos pályára előkészítő, szakszerű munkára előkészítő...”¹⁰

A már említett régióban, a Tiszántúlon a törvényről Gönczy Béla – vésztói lelkes, az egyházkerület jegyzője – helyeslően az alábbiakat teszi közzé:

Helyes a kormányzat törekvése egyrészt, mert az átalakítást a kor követelményével indokolja, ez a véleménye az 1935. évi VI. tc.-ről is, mely a tanügyi közigazgatás átalakítását szolgálja.

Ugyanakkor megvizsgálja, hogy milyen ellentmondásokat hordoz a két dokumentum, milyen változásokat hoz az újítás a felekezetre:

„Sajnálattal kell megállapítanunk, hogy az új rendelkezések a református érdekek fokozatos háttérbe szorítását jelentik, és autonómiánk veszedelmes megcsorbitását.”¹¹

Felveti, hogy vajon van-e joga a minisztériumnak túllépni a hatáskörén, és az államsegélyek csökkentésével és megvonásával fenyegetni. Ugyanis a törvény végrehajtási utasítása (III. Rész 16.§.4.) kimondja, hogy jogorvoslatra csakis a tankerületi kir. főigazgató jogosult.

„Hogyan fogja érvényesíteni saját akarátát az egyházi főhatóság?hol biztosítja a törvény a főigazgatónak, vagy akár a miniszternek is azt a jogot, hogy a református püspököknek csak úgy tudomásulvétel és kézbesítés céljából küldözgessen iratokat?”¹²

Majd továbbmutatva a középiskolákon, a népiskolákat is említi. Ott súlyosabbnak ítéli a helyzetet, mert ezeket az intézményeket teljesen a kir. tanfelügyelők irányítása alá vonják. A felügyelet mellett a finanszírozásról is szól:

„Anyagi téren is veszély fenyeget bennünket. Az 1934. XI. tc. 7. §-ának rendelkezései ... az államsegélyezés ügyét a miniszter és a fenntartó hatóság ebből a célból kötött ... külön szerződése állapítja meg.”¹³

Az államsegély 50 % feletti engedélyezését ugyanis a miniszter jóváhagyásához köti a középiskolai tanárok esetében.

A fenti tiltakozás eljut Imre Sándorhoz, aki két javaslatot tesz:

¹⁰ Uo.

¹¹ Református Közélet 1936. 4. sz, 11. o.

¹² Uo. 13. o.

¹³ Uo. 14. o.

Egyrészt a középiskolák számára konferenciát javasol, ahol a felmerülő problémákat megvitatják. (Ld: 15.sz. melléklet) Levelezéséből kiderül az, hogy Nagykőrösön Váczy Ferenc igazgató és mások kérésére 1936. november 14-én értekezletet tartanak. A konvent körlevélben nyugtatja meg a középiskolák képviselőit.¹⁴

A sikerről szintén levelezésében olvashatunk. Dr. Papp Ferenc a Debreczeni Református Leánygimnázium igazgatója köszönetet mond a Konferencia sikeréért, és gratulál.¹⁵

A harmincas évek végéhez, 1940-hez közeledvén a Református Egyetemes Konvent új szervezési szabályzatot készít. Új alapra helyeződik ezáltal a református nevelésügy igazgatása. A szervezeti szabályzat a konvent és a tanügyi bizottság együttműködését, a segítség módját szabályozza.

A szervezetre vonatkozóan kinyilatkoztatja azt, hogy a konvent segítőszerve a tanügyi bizottság, melyet háromévente újraválasztanak. Ennek funkciója az, hogy a kívülről jövő (egyházkerületek, az állam, illetve egyes személyek) javaslatokat a konvent elé terjessze.

Felveti annak szükségét is, hogy az iskolán kívül folyó nevelésnek is legyen képviselője.

Az egyetemes tanügyi bizottság szakbizottságai:

1. Népiskolai
2. Tanítóképző intézeti
3. Polgári iskolai
4. Középiskolai
5. Főiskolai
6. Vallásoktatási, illetve az anyagi ügyekért felelős gazdasági szakbizottság.

Az iskolafokokra vonatkozó szervezettség az egyes intézményekkel való napi kapcsolatot, információáramlást, együttműködést segítette.

Ennek nyomán évi jelentéseket tesznek a konventhez, illetve a kisebb egységek letárgyalt, lezárt ügyeit is be kellett mutatni a legfőbb nevelésügyi fórumon.

Az értekezletek, konferenciák szervezése, a szervezeti átalakítás mind-mind a református egyház iskolaügyének megújítását célozta. Imre Sándor

¹⁴ In.: Ronkoviczné Faragó Eszter: A nevelés alapkérdései Imre Sándor munkásságában. (Comenius, Pécs, 1999.) 13–14. sz. melléklet

¹⁵ Ráday Levéltár 17. doboz

azonban óvott az egyoldalúságoktól, és figyelmeztetett az egyházak nemzeti szolgálatára:

„Ha az egyház a nemzet életében érvényesülni akar, ha meg akarja mutatni, hogy milyen hatalmas szolgálatra képes, akkor nem a „vallás szabad gyakorlása”-nak sokszor szűken, külsősegesen értett jogát, hanem a vallás megvalósításának mindenre, ... minden kötelességét egyetemessé hatóvá kell tennie”¹⁶

1935-ben Szegeden jelenik meg könyve: A neveléstudomány magyar feladatai címen, melyben Imre Sándor figyelmeztet a magyar szellemi élet egészének kutatási feladataira is, ugyanúgy, mint a felekezetek nemzeti szolgálatára.

A Szegeden íródott mű rátereli a figyelmet az egyetemes szemléletre, melyet fentebb is olvashattunk, a kötelesség egyetemes voltára vonatkozóan, a legfőbb feladatra a nemzettel szemben.

Páratlan munkabírást mutatja az, ahogyan megosztja erejét. A könyv neveléstudományi nyeresége mellett a magyarság történeti életéről, helyzetéről, a helyzetéből fakadó problémáiról ad egységes szempontú tájékoztatást.

Rámutat arra, hogy nemzeti közösségünk mivé fejlődött, és milyen annak jelenbeli állapota. A mű egészének elemzésére nem vállalkozunk, csak hangsúlyozzuk itt is, hogy nem csak a nemzet egyoldalú szemléletére, hanem egyetemes vizsgálataira szólít fel – nem helyezvén előtérbe a felekezeti érdekeket.

1937-től az egyetemes tanügyi bizottság új szabályzata érvénybe lép a működés mikéntjéről, ezzel a református művelődésügy szervezete megújul.

A szervezeti keretek kialakítása, a tartalmi működés mellett Imre Sándor az egyházi iskoláztatás tantervi kimunkálásában is részt vett.

A köznevelés reformjának tervezetével már az 1910-es években kivívta a szakmai körök elismerését. Tantervelméletét a nyolc osztályos népiskolára alkalmazta, a „közös alap” kimunkálására törekedett, ahol az egységes alapozó tananyag mindenki számára elvégezendő.

Két szempontot tartott szem előtt ekkor is, és később is:

- a nemzetnevelés
- és a szociológiai szempontot.

Ennek figyelembe vételével az egységes anyagot felosztotta három részre:

¹⁶ Ráday Levéltár 17. doboz-beszédrészlet, mely elhangzott: 1936. decemberében, a középiskolai tanárok értekeztétén

1. A közösség tudatát létesítő tárgyak:
(természettudományi, társadalomtudományi, anyanyelvi, álmagyar nyelv)
2. A nemzet fejlettségét, sajátosságait megmutató tárgyak:
(nyelv, irodalom, idegen nyelvek, történelem, néprajz)
3. Az egyének kifejlesztését segítő tárgyak:
(matematika, alkotmánytan, lélektan, egészségtan, írás, rajz, testnevelés, ének-zene)

Számításba vette azt is, hogy az iskolán kívül is segíteni kell a tanulást, a művelődést. Mint ahogy tantervi elképzeléseinél a régiók igényeire, – itt is felhívta erre a figyelmet.

A fentiekben már említett, 1935-ben megjelent könyvében a neveléstudomány magyar feladatairól szólván – nagy teret szentel a kettő arányainak, az általánosan művelő köröknek.

Ezek sorába a családon és iskolán kívül a gyülekezeti életet is besorolja. Felfogása szerint a szorosan vett nevelési intézmények (iskolák) csak úgy lehetnek tisztában saját feladatukkal, ha más nevelőközösségekre is építenek.

Az egyházakat olyan szellemi közösségnek tartja, melyekben a tagokat a hit azonossága köti egybe. Úgy gondolja, miként a családban, a gyülekezetekben is határozott életfelfogásra, világnézetre nevelnek. Ez a felfogás áthatja a családot, megtartja a felnőtteket és a gyerekeket is meggyőződésükben. Miután az egyház iskolákat is tart, ezért a szelleme áthatja a művelődést, az oktatást, a hívek mindennapjait.

A tananyag formálását, az egyházi iskolák tanterveit is két szempontra építi:

egyrészt a történeti eseménysorra, mely Jézus Krisztus életében végbement, –

másrészt azokra az énekekre, imákra, melyek a hit és szeretet megtartását, a személyiség gazdagítását szolgálják.

A korábban már említett, 1912-ben megjelent művében a nemzet érdekeit a felekezet fölé emeli, nem tartja helyesnek, hogy a vallásoktatás iskolai keretekben folyjék, elfogadja és hirdeti, hogy az egyházi iskolákat az állam felügyelje. A személyiségfejlesztés keretébe viszont beletartozónak érzi, ezért a tanítók, tanárok mellett a lelkészek felelősségét is felelegeti.

A hitoktatást a lelkészek végezték, a számukra előírt tervezet töredékét ismerjük kézirataiból:

„Összevont I–II. oszt.

1. *Református keresztyén vagyok*
 - az imádkozásról
 - az éneklésről
2. *Az anyai szeretetről*
(Mózes és Sámuel anyja)
3. *Az atyai szeretetről*
(Jákób és József)
4. *A szülők iránti tiszteletről, szeretetről*
(A 12 éves Jézus)
5. *A testvéri szeretetről*
(József és testvérei)...¹⁷

További megjegyzések:

- Az egyes tanítási egységek lényegét rögzítő bibliai mondások, illetve katekézisek, teljes szöveggel és változatos szedéssel készüljenek.
- A II–IV. osztályok anyagánál „Egyházunk története és élete” címen felvett tanítási egységeket ne külön anyagcsoportként kezeljék.
- A tanítási egységekhez alkalmazott imák és énekek az I–IV. osztályokban teljes szövegükben tanítandók.
- Minden osztályban állandó kísérő anyagok legyenek a kapcsolódó imák, énekek.

A fentiek mutatják azt, hogy érdeklődése sokrétű volt, tantervi munkálatai, tankönyvei a református tanárok, tanítók képzését ugyanúgy szolgálták, mint a világiakét.

A Ráday Könyvtár őrzi kísérősorait kéziratban, melyeket a Népiskolai Neveléstan (1932) könyvéhez készített: (ezt a könyvet tankönyvként használták a református tanítóképzőkben)

1. *„A könyv elgondolása és megírása közben állandóan éreztem a Tt. hiányait s nem hallgatom el, hogy ehhez a Tt.-hez ragaszkodva nem lehet a szükséges és kívánatos módon tanítani neveléstant, tehát igazi neveléstant sem lehet írni. E tárgynak egészen jó tankönyvet írni csak akkor lehet majd, ha a test- és élettantól a szervezettanig egy elgondolásból származó könyvsorozat keletkezik. Ilyennek szerkesztését 1914 óta terveztem,*

¹⁷ Ráday Levéltár 17. doboz

*én már nem csinálom meg, de remélem, megcsinálja más. Szükséges lenne azonban az egész Tt.-nak is ilyen egyöntetű új-
jáalkotása. – Vagyis: ez a kis könyv olyan, amilyenné a mai vi-
szonyok között tudta a szerzője tenni.*

*2. Komoly, elvi oka van annak, hogy nem beszélek a szokott
módon neveléstanról és tanítástanról, hanem egyszerűen neve-
léstanról. Ezt a nevelés-tanítás-oktatás fogalmáról, e fogalmak
viszonyáról itt is, nagyobb könyvemben is kifejtett felfogásom
követeli. Az egész nevelésnek ez a határozott egysége álljon a
leendő tanítók elé, csak így fejlődhetik bennök szerves nevelői
gondolkodás.*

*3. A módszertant nem szabad belevegyíteni abba a részbe,
amely elvi alapokat igyekszik adni. Ezeknek a módszeres eljá-
rás már következménye. E kis könyvhöz egyenesen fűződhetnék
ilyen módszertan, vagyis le lehetne vonni az itt mondottaknak
gyakorlati következményeit mindenik tárgyra nézve. De vannak
jó módszertanok s ezen az alapon bármelyik használható.*

*4. Minthogy a IV. o. még nem tanul neveléstörténetet, a neve-
léstan nem használhat fel ilyen ismereteket és az efféle kitérés
csak nehezítené a határozott fogalmak kialakulását. Ezért e
könyvben történeti anyag nincs, de ott van mindenütt, ahol in-
dokoltnak láttam, a figyelmeztetést arra, hogy azt a kérdést
majd a neveléstörténetben megtalálják. Talán egy ponton lát-
szik ez hiánynak: az ún. formális fokokkal kapcsolatban. De
éppen itt tartom különösen fontosnak, hogy ne elegyítsük az ok-
tatástannal a módszer történetét. A IV. o.-ban arra van szük-
ség, hogy amikor az ifjak először hallanak rendszeresen a ne-
velésről – már annyit, amennyit életkoruk és iskolai időbeosz-
tásuk megenged-, ellentétek és vitatkozás nélkül egy állás-
pontot ismerjenek meg, egy gondolatmenetet kövessenek.”¹⁸*

A fenti sorok is bizonyítják szakmai hozzáértését, a református tanítókép-
zés melletti elkötelezettségét.

Összefoglalva megállapíthatjuk: Imre Sándor életművében – mintegy ve-
zérmotívumként – végigvonult a nemzetnevelés eszméje, melyet egyetemes
perspektívába ágyazott. Távolmaradt a szélsőséges megnyilatkozásoktól, hitt

¹⁸ Ráday Könyvtár 1-18883 2. és 3. oldal.

a pártok, felekezetek felett álló műveltség széleskörű terjesztésében. Az egyetemes műveltség részeként értelmezte a hitéletet is. Életművének eddig feltáratlan elemeivel kívántam hozzájárulni a neveléstudós hiteles portréjának megrajzolásához.

Irodalom

Imre Sándor: Nemzetnevelés Bp., 1912.

Imre Sándor: Népiskolai neveléstan, Szeged, 1932.

Imre Sándor: A neveléstudomány magyar feladatai, Szeged, 1935.

Romsics Ignác: Magyarország története a XX. században. Osiris Bp., 2000.

R. Faragó Eszter: A nevelés alapkérdései Imre Sándor munkásságában. Comenius, Pécs 1999.

Ráday Levéltár iratanyagai

Ráday Könyvtár kéziratai

**A SZÜLŐ–GYERMEK KAPCSOLAT
SZÉPIRODALMI MEGJELENÍTÉSÉNEK
PEDAGÓGIAI SZEMPONTÚ VIZSGÁLATA**
*(Roger Martin du Gard: A Thibault-család; Kodolányi János:
Sülyedő világ.)*

BOLLÓKNÉ PANYIK ILONA

A pedagógusképzésben a kreditalapú oktatás felerősítette a szabadon választható stúdiumok szerepét, hiszen minden hallgató legalább 5% kreditértéket saját választása alapján teljesíthet. A neveléstudományi tanszékek kínálata akkor lesz vonzó a hallgatók számára, ha érdeklődésüknek megfelelően interdiszciplinális jellegű stúdiumok közül is választhatnak. Tapasztalataink alapján úgy véljük, hogy szemináriumi keretek között lehetőség nyílik arra, hogy a hallgatókkal elemeztessünk, közösen megvitassunk olyan alkotásokat, amelyekben a főszereplők gyermekek, illetve amelyekben a felnőttek – szülők, pedagógusok – és a gyermekek egymáshoz való viszonya művészi ábrázolás keretében jelenik meg. Szakdolgozati témáink között is szerepelhet irodalmi mű pedagógiai szempontú vizsgálata. Az eddigi tapasztalatok igazolták, hogy ezek a stúdiumok sajátos jellegükből következően hozzájárulnak a leendő tanítók, tanárok énképének, önismeretének az elmélyítéséhez, a gyerekekkel való differenciált bánásmód szükségességének a megértéséhez, a humanista beállítódás formálásához.

A szépirodalmi művek pedagógiai szempontú elemzése közvetett, indirekt módja az emberek közötti viszonyok mélyebb megértésének. A katartikus hatás az olvasóban kiváltja az empátiát, fejleszti a személyiséget, megerősíti az erkölcsi értékek szerepét az emberek tetteinek, cselekedeteinek a megítélésében. Az irodalmi alkotások és a pedagógia összekapcsolásának lehetőségeiről és módjáról már többen írtak.¹

¹ *Ancsel Éva*: Művészet, katarzis, nevelés. Tankönyvkiadó, Bp. 1970

Hegedűs András: Magyar írók pedagógiai nézetei. Tankönyvkiadó, Bp. 1976

Hunyady Györgyné: Pedagógia és szépirodalom. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 7–8. sz.

Hunyady Györgyné: Egy Babits-regény tanulságai pedagógiai nézőpontból. BTF Tudományos Közleményei, 1993.

A klasszikus családregegyekben, önéletrajzi írásokban számtalan példát találunk a szülő és gyermeke közti kapcsolat sokféleségének művészi ábrázolására. Közülük csak néhányat emelek ki, például: *Lev Tolsztoj*: Anna Karenina; Gyermekkor, serdülőkor, ifjúkor; *Turgenyev*: Apák és fiúk; *Thomas Mann*: A Buddenbrook ház; *Csingiz Ajtmatov*: A fehér hajó; *Karinthy Márton*: Ördöggörres című műve alkalmas a pedagógiai szempontú megközelítésre is.

Jelen esetben *Roger Martin du Gard* „*A Thibault-család*” című regényét és *Kodolányi János* „*Süllyedő világ*” című önéletrajzi írását egyetlen szempont alapján vetettük egybe.

Elemzésünk konkrét témája a választott művekben szereplő apa és fia közötti megromlott viszony tartalmi elemeinek a vizsgálata. Megkíséreljük feltárni azokat az okokat, elemeket, amelyek kiváltják a gyermekben az apától való retteget, a gyűlöletet, a családtól való menekülés vágyát, végül a szembefordulást a környezettel, a világgal. Összehasonlító elemzés alapján kiemeljük azokat a közös jegyeket, amelyek a megromlott apa-fiú viszony pedagógiai értelmezéséhez, néhány következtetés levonásához elvezetnek.

A két mű történéseinek időkeretei hasonlóak, a családokban a fiúk az 1900-as évek első évtizedeiben élnek gyermek- és serdülőkorukat.

Roger Martin du Gard „*A Thibault-család*” című regényéért 1937-ben Nobel-díjat kapott. Magyarul *Benedek Marcell* fordításában 1958-ban adta ki az Európa Könyvkiadó. *Kodolányi János* „*Süllyedő világ*” című önéletrajzi írása először 1940-ben, majd az átdolgozott változat 1964-ben jelent meg a Magvető kiadásában.

*

„*A Thibault-család*” története azzal a nem szokványos, mégis a mindennapi életből ismert jelenettel indul, hogy Oscar Thibaultnak, az apának kellemetlen meglepetést okoz kisebbik fia, – Jacques –, aki előző nap azt hazudta, hogy azért késett otthonról, mert iskolájában bezárták. Azonban kiderül, hogy meg sem jelent az intézetben. A család nem tudja, mi miért és hogyan történt, a fiú ugyanis megszökött otthonról.

Az apában gyermeke eltűnése, a bizonytalan állapot nem féltést, ijedtséget, fájdalmas érzést vált ki, hanem dühöt, hiszen „apai tekintélyével nem intézheti el rögtön” a dolgot.

„– Csendőrökkel fogom kerestetni! – kiáltott föl... Megtalálják még a gonosztevőket!... Ő, az a semmirekellő – gondolta magában – ha egyszer legalább elgázoltatná magát egy vonattal!”² Pár perccel később az apa elszégyellte magát az utóbbi gondolatáért. A 14 éves serdülő fiút gonosztevőnek, semmirekellőnek nevezi apja. Az egyházi intézet egyik paptanára arról tájékoztatja, hogy fia tiltott könyveket olvas, ezeket elkobozták tőle. Mi számított a XX. század elején tiltott könyvnek? *Rousseau*: Vallomásai; *Zola*: *Mouret* abbé vétké. *Victor Hugo* és *Lamartine* is a tiltott szerzők közé tartozott. Az apa és idősebb fia szembesül azzal a füzetrel, melyben Jacques barátjához, Danielhez írt levelei és annak válaszai olvashatók. A levelek tartalmát, hangnemét a serdülőkre jellemző szélsőséges vélemény-nyilvánítás, bensőséges, érzelmes stílus jellemezte, melyből a felnőttek tévesen a fiúk eltévelyedésére következtettek. Jacques barátjával azért szökött meg, mert az iskolában a tanárok bünt követtek el ellenük, legszemélyesebb dolgukba, a barátságukba nyúltak bele, illetéktelenül. Az iskolában átélt igazságtalan vád, a bánásmód, a meg nem értettség készítette Jacquest a szökésre.

Vajon szerette-e az apa kisebbik fiát? Az író válasza: „*Nem mintha nem tudta volna szeretni...; elég lett volna, ha a fiú valami módon kielégíti büszkeségét, hogy gyöngédsége fölébredjen; de hát Jacques különködő és szabad viselkedése mindig legérzékenyebb pontján, hiúságában sértette meg.*”³

Oscar Thibault most készül éppen Brüsszelbe az Erkölcsei Tudományok Kongresszusára, ahol elnökölni fog, s közben fiát rendőrséggel kell kerestetnie. Ezért is oly szörnyű ez a helyzet az öntelt, hiú apának. Sikereinek sorozatát töri meg a családi dráma, pedig ő a becsületrend lovagja, megyéje választott képviselője, a Gyermekgondozás Erkölcsei Ligájának alelnöke, a Társadalomvédelmi Intézet alapítója és igazgatója, a párizsi Egyházmegye Katolikus Intézményei Szövetségének pénztárosa, tömören ő „fontos ember”, aki mindenütt nagy tekintéllyel rendelkezik, aki azt gondolja magáról, hogy mindenki becsüli is őt sok-sok funkciójáért. Az apa számára a kisebbik gyermek csak gondot, problémát jelentett. Jacquesnak nem volt biztonságot jelentő jó otthona. Így jellemezte önmagát barátja, Daniel előtt: „... *én tudom, hogy elviselhetetlen vagyok. Nem is lehet ez másként. Például némelykor erőt vesz rajtam a harag, se látok, se hallok, török, zúzok, gorombaságokat kiabálok, képes volnék kiugrani az ablakon ... Látnivaló volt, hogy valami sötét gyönyörűséggel vádolja magát...*

² Roger Martin du Gard: A Thibault-család. Európa Könyvkiadó, Bp. 1958. 11.

³ Roger Martin du Gard i. m.: 17.

– *Ha tudnád, milyenek a többiek otthon, amikor este hazamegyek!* – folytatta kis szünet után, a messzeségbe nézve. – *Apa sohasem vesz komolyan. Az intézetben a papok azt mondják neki, hogy szörnyeteg vagyok, csupa stréberségből, hogy úgy lássék, mintha fáradtságukba kerülne Thibault úr fiának a nevelése... Tudod, apa jó ember – jelentette ki hirtelen nekilelkesezve – nagyon is jó, biztosíthatlak. De nem is tudom, hogy is mondjam... mindig csak azok a jótékony intézmények, a bizottságok, a szónoklatok, mindig csak a valóság...*⁴

A két barátot szökésük után pár nappal elfogja a rendőrség, Antoine, az idősebb testvér hozza őket vissza Marseilles-ből. Az apa, akit elsősorban hiúságában sértett meg kisebbik fia, úgy dönt, hogy tekintélyének helyreállítására büntetesként eltávolítja Jacquest a szülői házból, az általa alapított fiatalkorúak nevelőintézetébe száműzi, abba az intézetbe, ahol fiatalkorú bűnelkövetőket tartanak bezárva. Az apa elhatározását így kommentálta nagyobbik fia és a család belső barátja, Vécard abbé előtt: „*Az a semmirekellő! Meg kell törni az akaratát!*” Antoine így kiáltott fel: „*Jacquest javítóintézetbe?*”⁵ – de végül belenyugodott apja döntésébe.

A szörnyű büntetés hallatán a fiú kétségbeesésében többek között ezt írja titokban barátjának: „*Ha túlságosan szerencsétlenné és túlságosan gonosszá tesznek, megölöm magam. Majd akkor mondd meg nekik, hogy egyenesen ömiattuk lettem öngyilkos. Pedig szerettem őket!*”⁶

A javítóintézetben, melyre oly büszke volt az alapító, Oscar Thibault, 10–18 éves fiúkat neveltek, olyanokat, akiket ma fiatalkorú bűnelkövetőknek nevezünk. Igaz, hogy Jacques külön szobát, külön szolgát kap, de a teljes elzárttság, a magány, a műveletlen tanárokkal való unalmas, színvonaltalan foglalkozások, a felületes tanulás, a felügyelők és a szolgák aljassága csak árt személyiségének.

Ingerszegény, hazugságokra épülő rendszerben a lázadó serdülő egyénisége ellenkező irányba fordul. A kényszerű alkalmazkodásnak azt a szintjét érte már el, amely együtt jár a leépüléssel, az erkölcsi nyomorúsággal.

Antoine 8 hónap után meglátogatja öccsét, s annak személyiségében bekövetkezett változás megdöbbeníti: „*Mintha még a véralkata is megváltozott volna – gondolta Antoine – oly mozgékony, örökösen gyötrődő fiú volt, s most ez a lapos aluszékony ábrázat... ideges volt s most valósággal halvé-*

⁴ I. m.: 81.

⁵ I. m.: 116.

⁶ I. m.: 108.

rű.”⁷ Ma ezt az állapotot súlyos depressziónak írja le az orvostudomány. A fiút semmi sem érdekli, hiába viszi sétálni bátyja, nem örül semminek. „*Legfőbb gondjának az látszott, hogy meneküljön onnét, ahol emberek vannak*” – írja a szerző.

Testvérének gyöngédsége, figyelmessége könnyeket csalt Jacques szemébe. Majd egy év telt el úgy, hogy szeretetet nem kapott, csak megaláztatást, – ezen a helyen mindig egyedül volt, de mégsem volt soha egyedül, még az illemhelyen sem hagyták magára, éjjel-nappal lesték, figyelték minden mozdulatát. Az intézet szabályzata írta mindezt elő. Az alapító a bekerült fiúk akaratát kívánta ezekkel az eszközökkel megtörni. Aki ellenkezett, addig éhezettették, amíg nem vált kezes báránnyá. Ilyen környezetben csak a lélek bezárkózásával védekezhettek a 14 éves fiú, miközben eljutott ahhoz a szörnyű gondolathoz, hogy számára ez a magányosság, elkülönülés jobb állapot, mint az otthoni meg nem értettség. Otthon még vágyott az elfogadásra, a szeretetre, itt érzelmei kiszáradtak.

Jacques saját helyzetéről így beszél Antoine-nak: „*Biztosíthatlak, hogy nincs semmi panaszom, igen szelíden bánnak velem, semmivel sem kellemetlenkednek, sőt ellenkezőleg. Hanem éppen ez a szelídség, érted? ... Meg aztán nincs semmi dolgom! Oda vagyok kötve egész nap és semmi, egyáltalán semmi dolgom nincs! ... olyan ez mintha, az ember elaludnék a lelke legmélyén...*”⁸

Antoine elhatározza, hogy kiragadja Jacquest ebből a börtönből, ahol a fiú erkölcsi magányosságban, tétlenségben él, s ahol kiszolgáltatottságában a felügyelőkkel „szemérmetlen keveredésbe” került. Ebben a poshadt életben csak lealacsonyodik és elbutul Jacques – gondolja Antoine.

Amikor feltárja apja előtt öccse helyzetét, Oscar Thibault először mereven ellenáll, szerinte „*a gyermek megjavításának kérdése igen bonyolult... Azt mondod: gyöngeség, tompultság. Hála istennek! Tudod, hogy milyen volt az öcséd: Azt hiszed, meg lehet törni a rossz hajlamokat, ha előbb meg nem fékezi az ember? Ha mértékkel legyöngítünk egy bűnös gyermeket, a rossz ösztöneit gyöngítjük, s akkor aztán végezhetünk velük: ezt tanítja a gyakorlat. És látod: ugye, hogy megváltozott az öcséd? Már sohasem tör ki belőle a harag; fegyelmezetten, udvariasan viselkedik mindenkivel, aki a közelébe kerül. Magad mondtad, hogy megszerette már ennek az új életnek rendjét és szabá-*

⁷ I. m.: 131.

⁸ I. m.: 152.

lyosságát. No, hát nem lehetünk büszkék erre az eredményre, nem egészen egy esztendő alatt?”⁹

Az abbé segítségére van szükség, aki rábeszéli az apát arra, hogy egyezzen bele abba, hogy Jacques felügyeletét, a felelősséget bátyja vállalja. A ház földszintjén él majd a két testvér együtt, csak a közös étkezéseknél jelennek meg az eddigi otthonban. A pap az apát hiúságán keresztül tudta belátásra bírni, mondván, társadalmi és egyéni szempontból is ez lesz a legkedvezőbb helyzet számára.

A döntés végén Oscar Thibault így szólt: „– Csak bizonyos lehetnék afelől, ... hogy az a semmirekellő nem hoz megint szegényt reánk, ...”¹⁰ Antoine tudatában volt Jacques gazdag öröklött adottságainak, s tudta, mennyi haszon származhatik abból, ha a maga kedvére, a maga irányában engedi fejlődni. Jacques ennek köszönhetően folytatja középiskolai tanulmányait.

Vajon javult-e a viszony a későbbiek során apa és fia között? Az író a következő életképpel írja le a mindennapokat, s az olvasóra bízta a válasz megfogalmazását: Jacques „érkezéskor hallgatag volt; hallgatta apját. A kövér ember parancsoló és érdes modora miatt mindazok, akik kénytelenek voltak házánál étkezni, némán menekültek a magukra erőltetett álarc mögé... Thibault élvezte ezt az alázatos csöndet, amely tökéletesen kielégítette azt a szükségletét, hogy véleményét rákényszerítse másokra, s amelyet naívuл ösztévesztett az általános helyesléssel. Jacques-kal szemben erősen tartózkodó volt, s a megállapodáshoz híven soha sem kérdezte, hogyan használja fel az idejét.”¹¹

Egyetlen alkalommal tölti el elégedettség, büszkeség az apát, akkor, amikor fiát felveszik a tanárképzőbe. A felvételi vizsga eredményeit kifüggesztik az intézet kapujára, mindenki láthatja, kit hányadik helyen vettek föl, kit utasítottak el.

Az apa első kérdése – miután meghallotta, hogy fia bejutott az École Normale Supérieurebe: – „Hányadik lettél?” – „Harmadik...” – válaszolta Jacques, ... „most aztán nem szabad megállni” – válaszolta az apa. „Nem vagyunk hülyék, s ha harmadiknak vettek föl, csak dolgoznod kell s mint első léphetsz ki a tanárképzőből... Valakinek mindig elsőnek kell lennie, ... Jacques kifejeztelen mosollyal válaszolt az apja mosolygására. Annyira megszokta a színlelést családi étkezések közben, hogy már jóformán erőltet-

⁹ I. m.: 162.

¹⁰ I. m.: 178.

¹¹ I. m.: 206.

nie sem kellett; némelykor még szemrehányást is tett magának ezért a méltóságát lealázó szokásért.”¹²

Apa és fia között a megértés, a kölcsönös szereteten alapuló elfogadás nem jött létre, vagyis a két ember között semmi sem változott meg, csak egy ideig lefojtódott minden indulat és érzelm. Elemzésünk szempontjából lényeges mozzanata a történetnek, hogy Jacques a sikeres felvételi után, a nyár végén úgy hagyja el a szülői házat, hogy senkivel sem közli, hová megy, hol fog élni. Mindenkiel megszakít minden kapcsolatot. Úgy véli most már felnőttként önállóan, saját belső értékeinek megfelelően tud és akar élni, képes egyedül megkeresni kenyerét.

Az apa halálos ágyán tévesen azt hiszi, hogy fia miatta öngyilkos lett – élete utolsó óráiban – megszólal a lelkiismerete, nagyobbik fiának megvallja, milyennek látja önmagát: *„Vajon megtettem-e mindent, ami kötelességem volt? ... Szilárd akartam lenni. Kemény voltam. Istenem, vádolom magamat, amiért keményen bántam a gyermekemmel ... Sohasem tudtam megnyerni a bizalmát. A tiédet sem, Antoine ... Két fiam volt. Tiszteltek, féltek, de gyermekkoruk óta eltávolodtak tőlem ... Büszkeség, büszkeség! Az enyém, az övék ... Hálátlanság ... Istenem ítélj meg: én voltam-e a hibás? ... Jacques mindig föllázadt ellenem. Utolsó napjáig, a halála előtt való napig!*”¹³

Jacques nem lett öngyilkos, új életet kezdett. Pénz nélkül, újságíróként kereste meg kenyerét, sok szörnyűséget, igazságtalanságot látott a világ különböző országaiban. Svájcban talált rá bátyja, aki apjuk halálos ágyához vitte magával haza Párizsba.

A testi fájdalomtól megtört Oscar Thibaultnak az abbé próbál lelki vigaszt nyújtani, ő azonban élete utolsó óráiban olyannak látja magát, amilyen volt egész életében. Az abbé így vigasztalja: *„az olyan élet, mint az öné, barátom, a jó ember élete. Ez az élet bizakodó halál felé vezethetne – Nem! – Ismételte tompán a beteg: – Minden érzése aljas volt, aljas, aljas – csak elrejtette! Önzés, hiúság! A gazdagság, a parancsolás vágya! A jótékonyság mutogatása, hogy megbecsüljék, hogy szerepet játszassék! ... Ó, hogy szégyellte a „jó ember” életét! Most végre olyannak látta magát, amilyen volt. Késő! Elérkezett a számadás napja.*”¹⁴

Jaques fivérével az utolsó, fájdalmas rohamait átélő beteghez érkezik vissza. Egy roham megfékezése után Jaques *„összeszorult torokkal, gépiesen dadogta:*

¹² I. m.: 356.

¹³ I. m.: 623

¹⁴ I. m.: 738.

– *Hát, apám ... Hogy vagy? ...Hogy vagy, apám?*”¹⁵

A jelenet drámaisága abban áll, hogy a haldokló könnyei és a „tékozló fiú” könnyei megkésve hullanak. Végre egy pillanatra őszintén szeretik egymást, fontosabbá váltak egymás számára, de már késő.

*

Kodolányi János „*Süllyedő világ*” című önéletrajzi regénye a második világháború alatt jelent meg először. A könyv főszereplője maga az író, aki az 1900-as évek első évtizedeiben élte gyermek- és serdülőkorát. A francia regény története is ez időszakban játszódik.

Kodolányi apja állami alkalmazott, aki erdőmérnökként hatalmas erdőségeért felelős szakember, s aki az erdők legfőbb uraként „soha önmagában semmi hibát, semmi tévedést, semmi tökéletlenséget nem keresett, s nem is talált, így másokban sem tudott semmit megbocsátani.”¹⁶ Az író édesanyját gyermekkorában nem ismerhette meg, szülei ugyanis korán elváltak, a gyermekek apjuknál maradtak. Első emlékképei az anyáról félelmetesek, mindig azt hallotta, hogy „beteg”, majd azt, hogy „bolond”. Elmegyógyintézetbe hurcolták el anyját, a kisfiú nem értette, mi történt anyjával, miért nem láthatja többé. Ettől kezdve őt és lánytestvérét az apa és a házvezetőnő, Julcsa néni nevelte.

„*Én vézna, gyenge gyermek voltam*”, mondja a szerző önmagáról, ezért orvosi javaslatra bab-, lencse- és borsófőzeléket etettek vele nagyon gyakran, minden este tejben főtt darát kapott. Első lázadásai az egyhangú, rossz ízű ételekhez kapcsolódnak. Apja azonnal megtorolta az engedetlenséget. Így emlékezik ezekre a jelenetekre vissza: „*Ha valamely étel nem ízlett, összegyűjtöttem a pofazacskómban és diszkréten az asztal alá löktem. A húgom azonban nagy diadallal beárult apámnál, s ő nyomban a térde közé nyomott, s pecsétyűrűs, csontos kezével pokolian elnadrágolt. Nadrágolás után a sarokban kellett térdelnem, majd alázatosan hozzájárulnom, bocsánatot kérnem és kezet csókolnom.*”¹⁷ A kisfiú akkor alig 4 éves volt, a felnőtt író nem felejtette el, hogy kora gyermekkorában mit mondtak róla a háziak: „Makacs vagyok – ezt mondja mély megbotrátkozással Julcsa néni, a cseléd, az irodaszolga s apám az ismerősök előtt. *Makacs*, hallom, mintha megdöbbenéssel riadnának reá, hogy tolvaj, gyűjtogató vagy gyilkos vagyok. Saját jellemzé-

¹⁵ I. m.: 751.

¹⁶ Kodolányi János: *Süllyedő világ*. Magvető Könyvkiadó, Bp. 1965. 14.

¹⁷ I. m.: 17.

sem még más, hasonlóképpen gyalázatos jelzőkből tevődik össze. „*Rafinírozott*” mondja Julcsa néni, s felülről lefelé végigmér, szinte kiköp. „*Rafinírozott*” – mondja a cseléd hasonlóképpen. ... Egy magyar cseléd lány egyszer azt mondta: „*Sima eszű*. Feledhetetlen mondás volt –”¹⁸ kommentálja az utóbbi jelzőt Kodolányi nagy örömmel.

Élete első 10 évét Pécsváradon töltötte, ahol apját – foglalkozásából adódóan – egy hatalmas telken álló erdészház illette meg. A nagy kertben a kisfiú gyakran elbújik, s gyönyörködik a kert szépségeiben. „*Ezek az órák oly csendesek, oly mélyek és békések, oly tiszták és zengők, mint egy szimfónia... Nincs idő és nincs tér, csak magányosság van...és béke...*” De ez sem tetszik a felnőtteknek, „*baj, hogy órákon át el tudok heverészni a fűben, kedves bokraim alatt. Baj, mert kírí a megszokottból. Szidalmaznak érte.*”¹⁹

Ugyanakkor, megtiltják a testvéreknek, hogy kilépjenek a kapun, még kitekintgetni is alig szabad. A tilalmakat kísérő szorongásról, félelemről a következőket olvashatjuk: „*Apám és a felnőttek uralma félelmetes, jobb ujjat nem húzni vele. A legcsekélyebb kimozdulás a szinte magától értetődő fegyelemből, kegyetlen megtorlással jár. Letépek a kertben egy szilvát, egy-két üvegszerűen ragyogó szőlőszemet – s már végigborzad rajtam a bűntudat. Ijeden nézek körül, szívem a torkomban ver, térdem remeg.*”²⁰

A szigorú napirend szerint élő apa nem tudja szeretni fiát, aki alig 5 évesen apró gyermekcsínyeket követ el. A világgal való ismerkedés közben – a kerten belül – elszakad a nadrágja, vizes lesz a cipője stb., stb. Minden apró rosszért büntetés jár, enyhébb esetekben csak tenyérrel porolja ki a kisfiú fenekét, de ez is tud fájni, súlyosabb esetben... „*apám leakasztja az ajtófélfán függő, szíjból font kutyakorbácsot, s embertelenül elver. Napokig hurkás a testem, úgy érzem, belehalok. Megtörténik, hogy vesszővel ver meg úgy, hogy maga Julcsa néni is megsokallja, s kivesz a kezei közül. Azon az estén vizes ruhával borogatnak, a verés piros, majd kék és zöld csíkjait hosszú időn át viselem.*”²¹ – emlékezik vissza a szörnyűségekre Kodolányi.

Becézésként, de gúnyosan az apa „*ólommadárnak*” nevezi fiát, aki nehezen jár, gyakran elesik futás közben, anyjától ugyanis Achilles-ín zsugorodást örökölt, – ezért nem tudja, nem képes rendesen használni a lábait. Apja ezt is fegyelmezetlenségnek, ügyetlenségnek tulajdonítja, ezért szidalommal, gúnnyal, csúfnevek kitalálásával kívánja kigyógyítani fiát ebből a hibából.

¹⁸ I. m.: 17.

¹⁹ I. m.: 19.

²⁰ I. m.: 20.

²¹ I. m.: 30.

Kodolányit gimnazista korában, mikor a serdülő fiúnak már elviselhetetlen fájdalmat okoz a járás, mindkét lábára megműtik. Az ólommadár gúnynév, melyet apjától kapott, tovább fokozta a kisgyermek elkeseredését.

Az igazságtalan, kegyetlen bánásmód, a szeretet utáni hiábavaló vágyakozás a fiúban korán kiváltja a menekülés lehetséges módjainak az elképzelését. Többször úgy érzi, hogy ha meghalna, apja biztosan megsiratná, így jut el az öngyilkosság gondolataig. Legelkeseredettebb óráiban fantáziája eljutatja az apagyilkossáig. Mindezt így írja le: „Egyszer – kutyakorbáccsal vert meg apám —végképp leszámoltam mindennel. Nem sírtam, mukkanás nélkül tűrtem a kegyetlen verést. Apám ezen módfelett felbőszült.

– Hát még csak nem is sírsz – üvöltötte, tekintélyében vérig sértve. Nem sírtam.

– Üss csak – mondtam, magamban, s minden erőmet összeszedve, mukkanás nélkül tűrtem a parázsként rámszakadó fájdalmat. – Egyszer úgyis ellopom a puskádat, s lelőlek az ablakon át!

Amikor a sarokba lökött, tovább éledegetem kegyetlen gondolatomon, s minden részletében elképzeltem e sötét esemény lefolyását. Valóban, részese voltam az apagyilkosságnak, mindazzal a szörnyű lelkiismeretfurdalással, borzalmas büntudattal, amit az apagyilkosság jelent.”²²

Felmerül a kérdés. Kapott-e egyáltalán szeretetet, elfogadást a kisfiú? Szerencsére igen a válasz. Kisgyermekkorából két személyt nevez meg az író, – egyik Fischer bácsi, a sváb irodaszolga, a másik személy Valdi, a vadászkutya.

Fischer bácsira így emlékezik vissza: „Ő volt az egyike azoknak, akik bennem a szebb tulajdonságokat kifejlesztették....egyszerű, bölcs, nyugodt szeretetével, részrehajlás nélkül hajol fölénk. Ő ismertet meg a művészetek két ágával: a képzőművészettel és zenével. Órákon át tanít az iroda előszobájában, durva asztalon, csomagolópapírra ácsplajbással mesterkedve, hogyan kell madarat rajzolni, de úgy, hogy a plajbászt egyszer sem emeli fel az ember. Ezt a díszes, semmiféle madárfajtához nem hasonlítható madarat ma is le tudom rajzolni. Ez a világ legszebb madara! Szemem – szám elámul, ahogy Fischer bácsi papírra varázsolja. Kerek szemet biggyeszti a fejébe, s a lába tüskeforma. Ezer meg ezer ilyen madarat rajzolok, nem tudok betelni vele. ...a rajzolás, festés iránt érzett szerelmem örökre megmaradt.

Fischer bácsi magyarázat, hogy ássuk föl, hogy rendezzük el kis ásonkkal a kertecskénket, melyet a középső kertben, az orgonasövény mögött kap-

²² I. m.: 33.

tunk. Megtanít gereblyézni, ágyásokat csinálni. Sőt arra is, hogy apró pálcikákkal szépen, csinosan kerítsük körül a kertet. Ad palántákat és magot is. Kis kannánkba reggel-este vizet önt, hogy öntözhessünk. Kertünk díszlik, együtt örül velünk. Egyszer a húgommal elhatározzuk, hogy kutat ásunk. Verejtékezve dolgozunk egész nap, sikerül is akkora gödröt ásunk, hogy derékig beállhatunk. De víznek nyoma sincs.

– No, sag tolgozni, tolgozni, tyerekek – biztat Fischer bácsi... Kerek, svábos kalapját tarkóra tolvá csodálja munkánkat. – Majd ládják mek, lesz víz is.

Este holtfáradtan esszük a kását, sokáig nem tudunk elaludni. Vajon lesz-e víz a kutunkban? Reggel kirohanunk a kertbe. És lám – a kút tele van vízzel!”²³

Kodolányi szerint Fischer bácsi mellett apja egyik vadászkutyája, az „Öreg Valdi” gyakorolta rá a legnemesebb nevelő hatást: „Valdi úgy jelenik meg előttem, mint aki mindig vén volt. Vén, akár Fischer bácsi. Barna angol vizsla, csodálatos lélek, csupa szelídség, béketűrés, szeretet, megértés, bölcs elnézés. Adjon a teremtet lélek Atyja sok szép csontot, sok zsíros kását és kutyalepényt neki. Küldje szép pagonyokon, ritkásokban, dús fűvű rétekre. Röppentsen föl előtte szikrázó tollú fácánokat, berregve szálló fogolysereget, ugrasson föl kövér nyulakat, kisasszonyjárású őzeket. Irányítsa felé a túlvilági szalonkák legszebb húzását...

Valdi, első igazi, feledhetetlen barátom, megérdemli mindezt. Reggel farkát lengetve fut elénk, nehézkes, köszvényes lábait csámpásan kapkodva. Ásít, dörmög, első lábát a vállunkra teszi. ... Beszélgetünk vele, félrebillent fejjel hallgat, megérti, mosolyog, ezerráncú vén pofáját a hasunknak lökdösi. Leülünk a fűbe: lehever mellénk. Döngönyözzük, húzzuk-vonjuk: elnéző türelemmel hagyja. Húzzuk a farkát: rosszállóan néz ránk, de mosolyog. Megöleljük: képen nyal. Madarat mutogatunk neki: megugatja. Követ, fadarabot hajigálunk, százszor is elhossa, s boldogan teszi elénk. ... Versenyt futunk vele: megifjodik, hancúroz, mint egy kölyök. ... Hol akad még a földön ekkora szeretet, ilyen minden emberi mértéket meghaladó türelem, ilyen csodálatos nyugalom és kedély?”²⁴

Az önéletírás közben az író szabadon válogathat gyermekkori emlékei között, de a felidézés, megelevenítés során saját maga rádöbben arra, hogy milyen óriási a különbség apja sajátos időnkénti kedveskedése, – például a

²³ I. m.: 23–24.

²⁴ I. m.: 25.

Karácsony esténként kapott rengeteg ajándék – és Fischer bácsi önzetlen, bölcs szeretete között. A kisfiú még a kutyától is több szeretetet kapott, mint apjától.

Kodolányi János 11 éves korában Vajszlón, a család második otthonában találkozik Simon Dezsővel, egy ormánsági református parasztcsalád fiával. A kötődés, a barátság a családhoz és a „testvérbaráthoz” egész életre szól majd. Mit köszönhet ennek a barátságnak a serdülő fiú? Vajon az apa hogy fogadja fia örömet, lelkesedését? Az író saját érzelmi viszonyulását a két különböző társadalmi helyzetű családhoz így írja le: *„Otthon iparkodom illedelmes, jól nevelt, kedves úrigyerek lenni ... Szótlanul ülök az asztalnál, szépen eszem, a lábammal nem harangozok, véleményt nem mondok. Otthon a főerdőmérnök fia vagyok. Simonéknál belevetem magam abba az érdekes, kellemes, bár nem oly illedelmes életbe, amit Dezső él. Kijárok vele a mezőbe. Elcsatangelok fürdeni, halászni a Feketevízre. Részt veszek disznóölésen, búzahordáson, cséplésen. Hordom a szalmát az istállóba, hajtom a szecskavágót, ... s minél tűrhetetlenebb az otthonom, annál boldogabban merülök ebbe a másik életbe.”*²⁵

A szabad csatangolások, a kiegyensúlyozott, dolgozós hétköznapiak a Simon családban, a közös élmények barátjával, Dezsővel – bár kétféle életet él, – elviselhetővé sőt széppé teszik Kodolányi serdülőkorát.

Az erdőmérnök apa fiához, az úri család tagjához méltatlannak tartja ezt a barátságot, hiszen a kétkezi embereket, így például Fischer bácsit is „állat”-nak tekinti és nevezi.

A francia Jaques és a magyar főszereplő fiú hasonló módon a barátságban találta meg és élte át a rajongás, a meghallgatás és meghallgattatás pozitív élményét. Jaques barátja a protestáns családban élő Daniel, akitől a katolikus egyháznak elkötelezett apa a javítóintézetből történő kikerülés után is eltiltja fiát. Mindkét esetben a fiúk serdülőkorban látszólag jól nevelten viselkednek a családi étkezések idején, de közben őszintétlenek, a félelem és az alávetettség érzése határozza meg apjukhoz fűződő viszonyukat.

Kodolányi érettségi után – Jaqueshez hasonlóan elhagyja az apai házat úgy, hogy nem mondja meg az igazságot apjának ő sem. Az apa azt hiszi, fia egyetemi tanulmányokat fog folytatni, ezért pénzt ad neki. Fia titokban megnősül, s írásaival szeretné megkeresni kenyerét. Az apa élete végéig nem volt hajlandó a már ismertté, sikeressé vált írófiával szóba állni. *„Csak akkor bé-*

²⁵ I. m.: 144.

külök ki veled, amikor a ravatalon fekszek”²⁶ – válaszolta a békülési kísérletre.

*

A két mű vizsgálata során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen okok válthatják ki a gyermekben az apától való rettegést, a gyűlöletet, a családtól való menekülés vágyát, végül a szakítást a szülői házzal. A művekben szereplő hasonló *tartalmi elemek* között találjuk meg a választ. Ezek a következők:

- A családok története a XX. század elején játszódott. Polgári középosztálybeli familiák életébe látunk bele, ahol a gyermekek felnevelése nem anyagi gondok közepette zajlik.

- Mindkét mű gyermek-szereplője anya nélkül nő fel.

- Mindkét fiú érzékeny, sebezhető, de tehetséges írói vénával megáldott személyiség.

- Mindkét apa – a francia Oscar Thibault és a magyar Kodolányi Gyula – hiú, önző, saját gyermekét nyűgnek tartó egyéniség. Mindketten meg vannak győződve saját kiválóságukról, mereven ragaszkodnak apai tekintélyükhöz, nem értik meg gyermeküket, mert sohasem szerették őket. Legfőbb nevelési eszközük a büntetés, a szigor: Jacques-ot javítóintézetbe küldi apja, az író gyermekkorában a legkegyetlenebb testi fenytésekkel büntetik.

- A fiúk félnek és szenvednek a családban, a francia gyermeket az iskolában is megszegyenítik. Otthonukban a lelki megaláztatás formái is hasonlóak: Jacques-ot semmirekellőnek, gonosztevőnek nevezi az apa, Kodolányit ólommadárnak, ugyancsak semmirekellőnek tartja az őt lépten, nyomon testi, lelki megaláztatással büntető apa.

- Jacques példája arra figyelmeztet, hogy nevelési céllal elszigetelni, az élettől elzárni a gyermekeket a legrosszabb, legkegyetlenebb és egyben legantihumánusabb eljárás. A gyermeki személyiség nem fejlődik, hanem leépül az elzártság, elszigeteltség alatt.

- Mindkét fiú korán magányossá válik, szeretetigényük és gyűlöletük is közös, mindketten átéli a menekülés vágyát, eljutnak az öngyilkosság gondolatáig.

- Mindkét fiú a serdülőkorban a barátságnak köszönheti tehetsége, önbi-zalma megerősödését, az én-kép pozitív tartalmú bővülését.

²⁶ I. m.: 597.

– Mindkét fiú életének legmeggrázóbb közös eleme, hogy nincs más megoldás számukra az apához fűződő negatív viszony feloldására, mint az a döntésük, hogy elhagyják a családot. Egyikük sem mondja meg az igazat, hová készül, – Jacques-ról azt hiszi apja, hogy öngyilkos lett, Kodolányi is hazugsággal válik meg az otthontól. Mindkét esetben az apa-fiú viszony megromlásának a következménye tragikus, soha nem bocsátanak meg egymásnak.

Elemzésünket a hasonló apa-fiú viszony alakulása, története inspirálta. Pedagógiai szempontból indokoltnak éreztük a tartalmi elemek komparatív vizsgálatát. *Formai szempontból* a művek lényeges különbséget mutatnak. Kodolányi könyve visszaemlékezésre épül, saját életét idézi fel. Az önéletrírás, a vallomás a szépirodalom egyik legismertebb és legrégebb műfajai közé tartozik.²⁷ A „Süllyedő világ” című mű hiteles felidézése a gyermek- és serdülőkori élményeknek, de a személyes érintettségből adódóan – a műfaj sajátosságainak megfelelően – a szerző magyarázkodásra, értelmezésre kényszerül. Ebből következően az események veszítenek drámai erejükből, hiszen az író, aki egyben a főszereplő, megpróbál magyarázatot adni családjá tagjainak egymáshoz fűződő, bonyolult viszonyaira.

Ezzel szemben a „Thibault-család” a klasszikus regények sorában formai szempontból is a legnagyobbak közé sorolható. Gyergyai Albert, Roger Martin du Gard műveinek egyik legavatottabb ismerője így értékeli stílusát, művészetét: „átlátszóan világos, egyszerű, szinte mindennapi, a valóságot, a banális valóságot látszik szolgálni ...”²⁸ Milyen eszközökkel érte el az „életyszerűséget” du Gard? Szereplőit hagyta cselekedni és beszélni, nem pedig magyarázta jellemüket. Tudta, hogy a személyiség leghitelesebben az élet nagy és kis történéseiben nyilvánul meg, s a lényeges szituációkat kell a regényben megjeleníteni. A francia regényíró példaképe Tolsztoj volt, akit a regényben mesterek mesterének tartott, ő tanította meg arra, „hogyan lásson a dolgok mélyére.”²⁹

²⁷ Csak a legismertebbekre utalunk: *A. Augustinus*: Vallomások. Gondolat Kiadó, Bp. 1982.; *Rousseau*: Vallomások. Magyar Helikon, Bp. 1962.; *II. Rákóczi Ferenc*: Fejezetek a vallomásokból. Válogatta: Benkő Samu. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1977; *Táncsics Mihály*: Életpályám. Magvető Könyvkiadó, Bp. 1978.

²⁸ *Roger Martin du Gard*: Önéletrajzi és irodalmi emlékek. Gondolat, Bp. 1960. 186.

²⁹ I.m. 19.

A KÖTET SZERZŐI

BOGNÁR TAMÁS osztályvezető főorvos

BOLLÓKNÉ PANYIK ILONA főiskolai tanár

F. LASSÚ ZSUZSA főiskolai docens

HEGEDŰS JUDIT tanársegéd

HUNYADY GYÖRGYNÉ főiskolai tanár, tanszékvezető

KANCZNÉ NAGY KATALIN adjunktus

KOLOSAI NEDDA adjunktus

B. LAKATOS MARGIT főiskolai docens

M. NÁDASI MÁRIA egyetemi tanár

OROSZ JUDIT főiskolai docens

PODRÁCZKY JUDIT adjunktus

PÓLYA ZOLTÁN tanársegéd

RÁDI ORSOLYA tanársegéd

R. FARAGÓ ESZTER főiskolai docens

SZEKERES ÁGOTA adjunktus

A kötetben főleg olyan írások látnak napvilágot,
amelyek a 3-12 éves korú gyermekek
nevelésének és oktatásának a kérdéseivel
foglalkoznak. Hogyan gondolkodnak
a pedagógusok az iskoláról mint szervezetről?
Milyen az elkötelezett óvónő? Miként függ össze
a figyelemhiány a beszédfolyamatokkal?
Csupa olyan kérdés, amely
nemcsak a szakembereket foglalkoztatja,
hanem mindenkit,
aki felelősséget érez gyermekeink fejlődéséért.