



# GYERMEK • KULTÚRA • NEVELÉS

SZERKESZTETTE ■ GRÓZ ANDREA ■ KÖVECSESNÉ GÓSI VIKTÓRIA  
■ VÁRSZEGINÉ GÁNCS ERZSÉBET

Jelen tanulmánykötet  
az EFOP 3.4.3.-16-2016-00016 azonosítószámú,  
*Intézményi fejlesztések a felsőfokú oktatás minőségének  
és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében  
a Széchenyi István Egyetemen projekt keretében,  
a Pedagógusjelöltek felkészítése  
a szociálisan hátrányos helyzetűek problémáira*  
alprojektjének támogatásával készült.

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG  
KORMÁNYA

Európai Unió  
Európai Szociális  
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Jelen tanulmánykötet az EFOP 3.4.3.-16-2016-00016 azonosítószámú, Intézményi fejlesztések a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében a Széchenyi István Egyetemen projekt keretében készült.

Felelős kiadó:  
Pongrácz Attila  
az Apáczai Csere János Kar dékánja

Szerkesztők:

Gróz Andrea, Kövecsesné Gósi Viktória, Várszeginé Gáncs Erzsébet

Tördelő szerkesztő: Kurja Éva  
Nyelvi lektorálás: Martonosi Adrienn

A borítót tervezte: Borbély Károly  
A borítón szereplő alkotás: Lipovics János: Apáczai Csere János

ISBN 978-963-7287-30-5

Kiadó  
Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar  
Győr  
2021

# Tartalom

<b>Előszó .....</b>	<b>2</b>
<b>I. Nevelés és társadalom .....</b>	<b>3</b>
Cseri Kinga: Az interkulturális dimenziójában rejlő egzisztenciális, hermeneutikai lehetőségek.....	4
Kóbor Krisztina: A szociokulturális animáció fogalmának értelmezése egy napközis tábor példáján keresztül .....	10
Nárai Márta: Vélemények és attitűdök az élményalapú, tapasztalati tanulást segítő nemformális oktatási módszerekkel kapcsolatban .....	17
Pongrácz Attila: A pályaeorientáció megalapozásának lehetőségei 1-4. évfolyamon művészeti nevelés és játékpedagógiai módszertanok segítségével.....	29
Sütő Csaba András: Kortárs gyermekirodalmi művek olvasása és tanítása az általános iskola 10–12 éves korosztálya számára .....	35
Bolla Veronika-Balogh Evelin: Az atipikus fejlődés és a gyermekkultúra kapcsolódási pontjai .....	51
<b>II. Művészet és természet.....</b>	<b>60</b>
Borbély Károly: A művészet küldetése, helye az iskolában .....	61
Szunyogh László: Játék és játékosság a pedagógus jelöltek képzésében, vizuális nevelésében .....	70
Szabó Krisztián: Kreatív vizuális technikák a gyakorlatban.....	76
Lampert Bálint-Kövecsesné Gősi Viktória-Kiss Boglárka Zsófia: A környezeti nevelés lehetőségei múzeumban .....	86
Csenger Lajosné: Egészséges környezet – Egészséges gyerkőc projekt .....	96
Verebélyi Gabriella: A művészetpedagógia lehetőségei a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek személyiségének fejlesztésében .....	104
<b>III. Historiográfia és népi kultúra .....</b>	<b>112</b>
Gróz Andrea: Egy 19. századi pedagógus tevékenysége a magyar kultúra felemelkedéséért 200 éve született Leövey Klára (1821-1897).....	113
Lancendorfer Zsuzsanna: A természet jelenléte a gyermek életében és a folklórban .....	123
Várszeginé Gáncs Erzsébet: Zenei transzfer - népi gyermekjátékok - tankönyvi háttér Összehasonlító elemzés az általános iskola 1-2. osztályának ének-zene tankönyveiben	134
Vehrer Adél: A gyermekek tanulási folyamatai a népi kultúrában .....	142

## Előszó

A Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karának életében hiánypótlónak számító kötetet tarthat kezében az olvasó. Ritkábban adatik meg, hogy bepillantunk a „kulisszák mögé”, és láthatjuk azt a nap, mint nap odaadóan végzett munkát, amit oktatóink nagy szakmai elhivatottsággal igyekeznek tenni a hallgatók hivatásra való felkészítése érdekében.

A tanulmányokban a filozófiai háttérre és neveléstörténeti előzményekre alapozva jelenik meg a népi kultúra, a környezetpedagógia és a művészeti nevelés széles eszköztára. Több esetben ezek ötvözését láthatjuk, biztosítva a nevelés aktuális kihívásaira adható válaszok interdiszciplináris megközelítését.

Külön öröm számunkra, hogy a kötet létrejöttében közreműködött végzett, már több éves tanítási tapasztalattal bíró volt hallgatónk, ill. olyanok is tollat ragadtak, és megmutatták felkészültségüket, akik éppen tanulmányaik befejezéséhez közelítenek.

Fontos, hogy az a gyermekközpontú, segítő – támogató szemlélet hatja át a bemutatott tevékenységeket, amely érdemben képes hozzájárulni az intézményes nevelés kereteibe éppen csak belépő gyermekektől kezdve, a tanulás során sajátos kihívásokkal szembesülőkön át az idősebb korosztályok esetében is az adottságok kibontakoztatásához, személyiségük fejlesztéséhez. Jól rímél mindez Loránd Ferenc (1991) gondolataira, miszerint „...a kezdőszakasznak az a hivatása, hogy minden gyereknek segítse feltárni saját adottságait. ...Hogy tehát azt fedezhessék fel (a gyerekek), amijük *van*, nem pedig azt, amijük *nincs*. ...Az önismerethez segítségnek az a célja, hogy a tevékenységek során felfedezett reális ... képességek tudatosulása révén minden gyereknek önbizalmat adjon, hitet önmagában, és ezen a bázison akaratot is az iskolai feladatok megoldására.....

A kifejező és tartalmas kommunikáció képességének kifejlesztéséhez elengedhetetlen..., hogy ...az önkifejezés minden eszköze egyformán fontos legyen: a beszéd mellett a rajz, a tánc, a mozgás, a mimika... Ha a kommunikációs képességet mindenkiben ki akarjuk fejleszteni, különösen ügyelnünk kell arra, hogy az egész ember beszélhessen, ne csak a nyelve.”

Bízom benne, hogy az írások megjelentetésével hagyományt teremtünk, és a megfogalmazott gondolatok különleges élményt nyújtanak majd a laikus nagyközönségnek, ugyanakkor alkalmat adnak oktatóinknak a rendszeres önreflexióra a kutatómunkájuk eredményeit is felhasználó oktatási tevékenységük kapcsán.

Benyák Anikó  
Széchenyi István Egyetem  
Apáczai Csere János Kar

## I. Nevelés és társadalom



Béndek Lola: Fordulópont I. (papírmetszet, 70x50cm, 2017)

## Az interkulturális dimenziójában rejlő egzisztenciális, hermeneutikai lehetőségek

Cseri Kinga  
Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar

### Bevezetés

Tanulmányomban az interkulturalitás elméleti hátterére szeretnék reflektálni. Célom, hogy a párbeszédben rejlő lehetőségeket érzékeltessem, amelyek a megértés tágabb fogalmának horizontjából értelmezhetők. Az interkulturalitást szem előtt tartó megértés fogalomból építkezve, a közös élmények hasonlóságát hangsúlyozva témánk pedagógiai jelentőségét is felvillantjuk, amelyhez feltétlenül szükséges az empátia lényegiségének hangsúlyozása.

### 1. Az interkulturalitás kérdéskörére irányuló hermeneutikai reflexió

Gondolatmenetünk kezdő lépéseként érdemes felidézni a kultúrák közti párbeszédre alapuló interkulturalitás fogalmi lényegiségét, azaz olyan eszmecserét, amely különböző etnikai, kulturális, vallási és nyelvi háttérrel, illetve örökséggel rendelkező egyének vagy csoportok között jön létre. Ez a párbeszéd a másik fél véleményét tiszteletben tartja, ugyanis az alapja a kölcsönös megértés és tisztelet (Európa Tanács, 2008: 10).

Míg az interkulturalizmus fogalma a társadalmi csoportok közötti interakciót foglalja magában, addig a multikulturalizmus fogalma a társadalom struktúráját jelenti, azaz „a multikulturalitás arra a tapasztalati tényre utal, hogy egy adott területen és adott társadalmi szervezeten belül különféle kultúrák léteznek és hathatnak egymásra” (Európa Tanács 2008: 10). Következésképp az interkulturalitás nézőpontja egyértelművé teszi számunkra, hogy minden egyedi, konkrét kultúra interkulturális mezőben képződik, azaz kulturális tapasztalatok, hatásmechanizmusok folyamatos egymásra hatásának a következményeként definiálódik. A kultúrák közti találkozás azt jelenti, hogy a kultúra által meghatározott egyén saját nézőpontjának érvényesítése által a másik felé nyitottá válik.

Ideillő passzusként utalhatnánk a hermeneutika jeles képviselőjére, Gadamerre, aki Hegelt idézve világítja meg a kultúra lényegét: „A műveltség annyi, mint hogy a dolgokat tudjuk egy másik álláspont felől tekintetbe venni” (Gadamer 1991: 1). Következésképp a megélt kultúra lényegisége abban a lényegiségben manifesztálódik, miszerint képes vagyok arra, hogy a Másikat a saját szempontjaimból kiindulva megértsem (Gadamer 1991: 14).

Ezen a ponton érdemes visszanyúlnunk Schleiermacher gondolati rendszeréhez, aki hangsúlyozta, hogy a megértés művészetére mindenütt szükségünk lehet, ahol a félreértés lehetősége felmerül, azaz ahol nem valósul meg a közvetlen megértés. Az idegenség tapasztalata és a félreértés lehetősége tehát minden esetben fennállhat, akár szóbeli közlésről, akár írott formáról legyen szó. A hermeneutika feladatának egyetemessége abból is adódik, hogy a megértés művészetének az igényét az idegenség tapasztalata váltja ki, amelytől nem tudunk szabadulni, ez ugyanis szükségszerűen következik a másik ember individualitásából. „*In einem neuen, universalen Sinn ist Fremdheit mit der Individualität Des Du unauflöslich gegeben*” (Gadamer 1990: 183). „Egy új, univerzális értelemben véve, az idegenség megszüntethetetlenül együtt adott a Te individualitásával” (Gadamer 1984: 138).

A másik emberi egzisztencia egyediségének megértésének kontextusában érdemes hangsúlyoznunk Schleiermacher által meghatározott pszichológiai interpretáció lényegiségét, amely lényegi mozzanatként tartja azt a lehetőséget, miszerint divinatorikusan képesek lehetünk arra, hogy behelyezkedjünk a szerző által kinyilvánított gondolat létrehozásának az állapotába. Következésképp képessé válunk a teremtő aktus utólagos megalkotására, megismétlésére, amely a tökéletes megértés lényegisége (Schleiermacher 1990: 42). Ezen a ponton a gadameri észrevétel jogosnak tűnik, miszerint a „jobbán értés” nem jelenthet teljes identifikációt, a reprodukció ugyanis minden esetben különbözik a produkciótól. Sokkal inkább

a produkció rekonstruktív végrehajtásában ragadható meg a „jobban értés”, s ezáltal az értelmezőben olyan dolgok is tudatosulhatnak, amelyek az alkotóban tudattalanok maradtak (Gadamer 1984: 146). „*Was diese Formel bei Schleiermacher besagt, ist klar. Er sieht den Akt des Verstehens als den rekonstruktiven Vollzug einer Produktion. Ein solcher muß manches bewußt machen, was dem Urheber unbewußt bleiben kann*” (Gadamer 1990: 196).

A fentiek értelmében a megértés lényegiségét kutató Gadamer a természettudományos ismeret kísérleti megfigyelésre épülő alaptapasztalatával szemben a hermeneutikai alaptapasztalat lényegiségét hangsúlyozza, amely saját magunk megismerésére buzdít bennünket (Fehér 2001: 40-41). A tapasztalat mibenlétét vizsgálva Gadamer visszanyúl Hegel fenomenológiájához, a német idealizmus egyik legjelentősebb képviselője *A szellem fenomenológiájában* feltárta az önmaga bizonyosságára törekvő tudat tapasztalási módjait. Ennek értelmében a tapasztalat lényege abban rejlik, hogy a tudat a tárgyon tapasztal valamit, ennek következményeképpen önmaga (saját tudása) lényegesen megváltozik, s a tudat új alakja jön létre. Hegel számára a tapasztalat beteljesedése nem más, mint „a tudásban elért önbizonyosság” (vö: Gadamer 1984: 249), az abszolút tudás (azaz a tudat és a tárgy teljes azonossága).

Az imént felvázolt hegeli tapasztalatfogalommal szemben Gadamer a hermeneutikai értelemben vett tapasztalat fontosságát hangsúlyozza, amely azonban ellentétben áll a tudással és ezáltal azzal az ismerettel is, amelyet az elméleti vagy technikai tudás közvetít. A valódi, hermeneutikai úton megközelített tapasztalat az ember történeti lényegéhez tartozik, s nem más, mint az emberi végesség tapasztalata. Gadamer nézete szerint e tapasztalatnak Aiszkhülosz ismerte fel leginkább a metafizikai jelentőségét, miáltal hangsúlyozta, hogy szenvedés által bizonyos tudásra teszünk szert, azaz a szenvedés által tanulhatunk és képessé válhatunk az emberi lét határainak a belátására. Ebben az értelemben a „voltaképpen tapasztalat tehát saját történetiségünk tapasztalata” (Gadamer 1984: 251).

Álláspontunk szerint gadameri hermeneutikai művészetfilozófiának éppen az a legmélyebb értelme, hogy a lét határait megérezzük. Ez jellemző a műalkotás megértésére, amely által egy sajátos metamorfózis következik be. Az átalakulás lényegisége az önismeret szubjektivitásától elvezet bennünket a másik ember megértésének az igényéhez, s ezáltal az együttérzés felemelő megtapasztalásához. Következésképp a szerző a műalkotás befogadása, a jelentésadás *dialógikus* és *interszubjektív* jellegét hangsúlyozza. A műalkotás befogadásának legfőbb értelme a következő gesztus: „... azt, ami van, lenni hagyni. A lennihagyás azonban nem azt jelenti, hogy csupán megismételjük, amit már tudunk. Nem valami ismétlésélmény formájában, hanem magának a találkozásnak a hatására hagyjuk lenni azt, ami volt, annak a számára, akik vagyunk” (Gadamer 1994: 76).

A fentiekben meghatározott gondolatmenetet figyelembe véve joggal állíthatjuk, hogy a dialóguson alapuló kultúra lényegisége egyértelműen bírálja azokat az álláspontokat, amelyek egy leszűkített igazságfogalomra építkeznek, azaz az igazság kérdését csakis a tudományos módszer által határozzák meg.

A valódi megértéshez – amely a hermeneutikai alaptapasztalat lényegiségében rejlik - tehát hatástörténeti tudat kialakítására van szükségünk, amely horizont-összeolvadást eredményez, azaz a jelen horizontja szüntelen átalakuláson megy keresztül a múlttal való találkozás eredményeként. A végbemenő megértés nem a múlt helyreállításában rejlik, hanem jelenkori étellel való közvetítésben valósul meg (Gadamer 1984: 129). A horizontok összeolvadásakor tehát nem az egyik olvad bele a másikba, hanem két horizont hoz létre valami újat. Ha ezeket a gondolatokat a kultúrák egymás közötti találkozására vonatkoztatjuk, annyiban méltán állíthatjuk, hogy ezek az előfeltételek kizárják a kulturális dominancia, továbbá a passzív asszimiláció megvalósulását.

## 2. A párbeszédben rejlő lehetőségek jelentősége az interkulturalitás dimenziójában

A dialóguson alapuló eszmecsere – amely az interkulturalitás egyik lényegi eleme, mint ahogy láttuk – hangsúlyozása által eljuthatunk a posztmodern párbeszéd jelentőségéhez, amely elismeri és támogatja a társadalomban megjelenő kulturális sokszínűséget.

„A posztmodern filozófia tehát elutasítja a racionalizmus rendszerező, egységet kereső gondolkodását, és kétségbe vonja, hogy a tudomány és filozófia ilyesmire vállalkozhat. Vele szemben felértékeli a személyes tapasztalatot és annak elbeszélését, az úgynevezett „narratívákat”. [...] A posztmodern gondolkodás a pillanat kihasználását, az adott helyzet megértését, a problémák megoldásának keresését javasolva, tudva, hogy nincs egyenes út” (Maróti 2005: 189).

A neves francia filozófus Jean – Francois Lyotard szerint az első és második világháború által átélt szenvedések új ideológiáknak, eszméknek nyitottak utat, ezért ezt a kort „a nagy elbeszélésekkel szembeni bizalmatlanság” jellemzi (Lyotard 1993:8). A posztmodern perspektíva ennél fogva tagadja a világ kizárólagos, abszolút módon való értelmezhetőségét, azaz egy olyan korba léptünk, ahol az abszolút igazság léte megkérdőjeleződik. A tudomány tehát nem tudja magát legitimálni, azaz az egyedi totalitás elve, a tudás metadis-kurzusának uralma már nem alkalmazható, s Wittgensteinnel együtt feltehetnénk a lánckövetkeztetési paradoxon által megfogalmazott kérdést: „És hány háztól, utcától fogva város egy város?” (Wittgenstein 1992: 18, 25). A posztmodern tudás sajátossága tehát az, hogy benne rejlik az a diskurzus, amely az abszolút tudást kérdéssé teszi.

Ebben a kontextusban joggal reflektálunk a strukturalista nyelvészet álláspontjára, amely szerint az egyes kultúrák sajátos, tipikus jelrendszereket alakítottak ki, azonban ezek a jelek csupán alkotóik hiedelemrendszerét állandósítják. Következésképp az emberi szubjektum által meghatározott értelemről beszélhetünk. A strukturalista nyelvész Ferdinand de Saussure, valamint a híres nyelvfilozófus Jacques Derrida egyaránt a nyelv és az identitás közti kapcsolatot kutatva jutott arra a következtetésre, hogy a jelentés látszólagos stabilitása mögött, számos olyan befolyásoló tényező hat, amely többsikúvá, árnyalttá teszi magát a jelentést, ezáltal relativizálja az értelmezést. Ezek az akcidentális jelentések meghiúsítják, megkérdőjelezzik a rögzült és stabil világok létrejöttét (Saussure 1967, Derrida 2014).

A jelentés látszólagos stabilitásának a kontextusában érdemes ismételtten visszanyúlnunk a gadameri hermeneutikához, aki joggal hangsúlyozta, hogy maga a nyelv sem egy szilárd adottság leképezése vagy egy egzakt valóságot tükröző, értelmezendő objektum, hanem a megértésnek az a közege, ahol a beszélgető partnerek kölcsönös szót értése megy végbe. A nyelv soha nem kontrollálható tényeket közöl, ennél fogva ítéletnek sem nevezhető, hanem olyan beszéd, amely mindvégig úton van a megértés fele. A hermeneutika jeles képviselője joggal hívja fel a figyelmünket arra, hogy fel kell adnunk egy végső, rögzített nyelvbe foglalt értelem ideáját (Gadamer 1991).

A fentiekkel összecseng Lévinas gondolatmenete, miszerint a beszéd sem feltételezi az egyetemességet, hanem egy közös világ felépítése által lehetővé teszi azt. Azaz a beszélők a „szabadság minden kockázatával” magát az igazságot hozzák létre, „mely nem az enyém, és nem a tiéd” (Levinás 1999: 54). A különböző kulturális érintkezések révén a Másik belehasít a világomba és „felfejt” mindent, ami a „Maga szubsztanciájaként, azonosságként, nyugalomként, jelenlétként vagy alvásként beépült” (Levinas 1997: 144).

A megértés alapvető célja, hogy a fentiekben meghatározott Másik lényegiségét feltárja a behelyezkedés révén és ezáltal utólagos megélésben részesül a megértő (Dilthey 2004). Dilthey a 19-20. század fordulóján a megértés dimenzióját vizsgálva, a szellemtudományok általános megalapozásaként értelmezte a hermeneutikát. Számára a megértés a jelentésnek empatikus és holisztikus megragadását egyaránt jelenti.

Mindebből kiindulva Dilthey a történeti jelenségeket nem szigorúan meghatározott okozati összefüggések által magyarázza, hanem joggal azt hangsúlyozza, hogy az emberi élet



nem pusztán tárgy, amely objektív kutatói nézőpont által megismerhető. Ezen a ponton egyértelművé válhat a neopozitivisták hagyományja illetve a holisztikus szemlélet különbsége. A neopozitivisták hagyományja ugyanis az osztályozó, elkülönítő, szétbontó és csoportosító szemlélete az elkülönítéseket preferálta. Szembeállította a humán- és reáltárgyakat, az elméleti és a gyakorlati képzést, az információadó és képességfejlesztő tárgyakat. A holisztikus szemlélet ezzel szemben egységesít, amelynek az alapja a tőlünk különböző emberi egzisztencia megértése. Mindazonáltal a történelmi megértés objektivitásának a feltétele elfogadható az általános emberi természet megértése és megértése által.

Mit is jelent a fentiekben hangsúlyozott gondolatmenet? – tehetnénk fel a kérdést. Dilthey szerint az emberi természet a belső élmény mibenlétére nézve minden individuum esetében hasonló, ennél fogva képesek vagyunk az idegen élet megértésére. Így juthatunk el az egész életfolyamat megismeréséig, amely „valamennyi részt összekapcsoló vonatkozások által konstituált egység” (Dilthey 2004: 290). Dilthey által javasolt szellemtudományos pszichológia az emberi személyiséget a kultúra létrehozójaként mutatja be. A természettudományos pszichológia ok-okozati összefüggésen alapuló módszerén kívül egy másik lélektan létrejötte szükséges, amely értelmező és holisztikus, azaz a lelki élet átfogó egységét hangsúlyozza (Dilthey 2004).

### **3. A Másikkal való találkozás autenticitása**

Dilthey által meghatározott lelki élet átfogó egységéből kiindulva a humanisztikus pszichológia területét nem érdemes érintetlenül hagynunk. A humanisztikus pszichológia irányzatának a megalapítója Abraham Maslow, aki az önmegvalósítás, *önaktualizáció* terminusát hangsúlyozva az emberi szükségletek hierarchiáját dolgozza ki, amelynek a csúcsára helyezi az önmegvalósítás motívumát (Maslow 1985: 346). Vallja, hogy az ember alapvetően együttműködő, konstruktív és megbízható; azaz ha nem kényszerül védekezésre, a reakciói pozitívan előremutatóak (Klein-Angster 1984, 46).

Az egyén pozitívan előremutató reakciói által képessé válik arra, hogy a többi ember fele pozitív módon viszonyuljon. Amikor az ember már tudatában van az egyének közti különbségnek, akkor képessé válik arra, hogy túllépjen az individuális különbségeken, az egyetemes emberség és az emberek közti hasonlóságok tükrében (Maslow, Assagioli, Wilber: 2006, 60). „A transzcendencia az emberi tudat legmagasabb és legtöbb mindent magába építő vagy egészes szintjeire utal, amikor az ember inkább célként, mintsem eszközként viszonyul saját magához, a fontosnak tartott másokhoz, általában az emberekhez, más fajokhoz, a természethez és a világegyetemhez” (Maslow, Assagioli, Wilber: 2006, 62).

Megítélésünk szerint a másik ember megértésének kontextusában Carl Rogers tanítását elengedhetetlenül fontos felidézni. Rogers a XX. század egyik legnagyobb hatású pszichológusa volt, a humanisztikus pszichológia és a személyközpontú pedagógia egyik nagy egyénisége. Terápiája és pedagógiája a jelenben, azaz az *itt és most* állapotában zajlik, amely már nem a múlt által determinált. Ebben a jelenlében az adott helyzet megoldása kidolgozható; továbbá az élmény megértése és a pozitívumok elfogadása lehetővé teszi a másik ember elfogadó megismerését, megértését (Rogers 1986: 286).

Rogers központi hipotézise az, hogy minden egyén önmagán belül olyan kimeríthetetlen erőforrásokkal rendelkezik, amelyek révén megértheti önmagát, továbbá építő módon megváltoztathatja létezési módját és viselkedését.

Központi hipotézisének lényege: „Ha képes vagyok egy bizonyos fajta kapcsolatot létrehozni, a másik ember fel fogja fedezni önmagában azt a képességet, amellyel ebben a kapcsolatban növekedhet: a személyisége fejlődni fog” (Rogers 2004: 65). Azaz, ha sikerül felszabadítani az egyénben rejlő akadályozó erőket, akkor az emberben lévő elfojtások a felszínre kerülnek. Ebben a helyzetben találkozik az ember saját lényegiségével és autentikus önmagává válik. Rogers gondolatait idézve „Az ilyen ember szabadon áramló folyamat, nem egy rögzített,

végleges, statikus dolog. A változás hömpölygő folyamata, nem pedig egy darab rideg anyag. A lehetőségek vég nélkül változó együttállása, nem különböző készségek változatlan halmaza” (Rogers 2004: 166).

A másik emberi egzisztenciával való találkozás egyik lényegi feltétele az empátia megléte, ami annyit jelent, hogy a helyzetet belülről, a másik ember oldaláról képesek vagyunk megélni, anélkül, hogy elvesztenénk saját magunk stabilitását, lényegiségét.

#### 4. Konklúzió

Az interkulturalitás dimenziójára irányuló gondolatmenetünkben építkezve eljutottunk az empátia lényegiségéhez. Az empátia önmagában gyógyító erő – ebben a vonatkozásban teljesen osztjuk a rogersi nézőpontot – amelyet a Másik feltétel nélküli elfogadása kiteljesít, s ebben a kontextusban nyílnak meg az út a lélek mélyebb rétegei felé.

#### Irodalom:

- Derrida, J. 2014. *Grammatológia*, Budapest: Typotex Kiadó.
- Dilthey, W. 2004. *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban*. In: A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Európa Tanács 2008. *Fehér Könyv a kultúrák közötti párbeszédéről*. Strasbourg: Európa Tanács.
- Fehér M, István 2001. *Hermeneutikai tanulmányok I*. Budapest: L' Harmattan Kiadó.
- Gadamer, H. G. 1994. *A szép aktualitása*. Budapest: T-Twins Kiadó.
- Gadamer, H. G. 1991/1. *A nyelvek sokfélesége és a világ megértése*. Athenaeum.
- Gadamer, H. G. 1990. *Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. In: Gesammelte Werke, 1. Band, Hermeneutik 1, J. C. B., Tübingen: Mohr (Paul Siebeck) (Magyar fordításban: Gadamer, H. G. 1984. *Igazság és módszer, Egy filozófiai hermeneutika vázlat*. Budapest: Gondolat Kiadó.)
- Habermas, J. – Lyotard, J. F. – Rorty, R. 1993. *A posztmodern állapot*. Budapest: Századvég Kiadó.
- Klein, S. – Angster M. 1984. *Alapfogalmak*. In: Klein – Angster: *Kultúrák közötti kommunikáció kreatív megközelítései*. Magyar Pszichológiai Társaság. Kézirat. Lévinas, E. 1997. *Nyelv és közelség*. Pécs: Jelenkor Könyvkiadó.
- Lévinas, E. 1999. *Teljesség és végtelen*. Pécs: Jelenkor Könyvkiadó.
- Maróti, A. 2005. *Sok szemszögből a kultúráról – Irányzatok a kultúra elméletében és filozófiájában*. Budapest: Trefort Kiadó.
- Maslow, A. 1985. *Holisztikus dinamikus szemlélet*. In: Személyiséglélektani szöveggyűjtemény. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Maslow, A. – Assagioli, R. - Wilber, K. 2006. *Bevezetés a transzperszonális pszichológiába*. Budapest: Ursis Libris Kiadó.
- Miller, Ron 1991. *Holistic Education Press*, Brandon: Vermont Reich, A. 1966: *Empathy and Countertransference*. In: *Psychoanalytic Contributions* New York: International University Press. 1973.
- Rogers, Carl - Freiberg, Jerome 2007. *A tanulás szabadsága*. Budapest: Edge 2000 Kiadó, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet
- Rogers, Carl 2008. *Találkozások – a személyközpontú csoport*. Budapest: Edge 2000 Kiadó, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet
- Rogers, C. 2004. Valakivé válni. A személyiség születése. Budapest: Edge 2000 Kiadó.
- Rogers, C. 1986. A personal perspective on some similarities and differences. *Person-Centered Review*
- Saussure, F. 1967. *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Budapest: Gondolat Kiadó.

- Schleiermacher, F. 1990. *A hermeneutika fogalmáról Wolf fejtegetéseivel és Ast tankönyvével összefüggésben*. In: „Filozófiai hermeneutika”, Budapest: Filozófiai oktatók Továbbképző és Információs Központja.
- Wittgenstein, L. 1992. *Filozófiai vizsgálódások*. Budapest: Atlantisz Könyvkiadó.

## A szociokulturális animáció fogalmának értelmezése egy napközis tábor példáján keresztül

Kóbor Krisztina  
Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar

### Bevezetés

A Google keresője 0,32 másodperc alatt 8060 találatot hoz fel a „szociokulturális animáció” fogalom keresésére. A találatok java részéből azonban hiányzik a „szociokulturális” összetevő, illetve az animáció szót a Wikipédia általi négy meghatározás közül kettőt figyelmen kívül hagyva, a filmkészítési technika és a megelevenített mozgókép – alkotás értelmében használja. Ebben a tanulmányban azonban az animációt egyrészt a „sok mozgás, megtöltés étellel és elevenséggel”, másrészt pedig a „cselekvésre, tetterre készítés; buzdítás egy értékes cél elérésére; ösztönzés a célhoz kötődő érzelmi azonosulásra” (<https://wikiszotar.hu/ertelmezo-szotar/Anim%C3%A1ci%C3%B3>, letöltés ideje: 2021.04.15.) értelemben használom. A kereséseket áttekintve az is feltűnik, hogy a legtöbb találat a turisztikával, a szállodákban alkalmazott animációval kapcsolatos, míg a többi sport és rekreációs értelemben használja a fogalmat. Az animáció művelődési – kulturális és/vagy közösségfejlesztő tevékenységként történő értelmezése kevésbé jelenik meg. Ezt a hiányt hivatott pótolni az alábbi írás.

### 1. Fogalomtisztázás

Az animáció, sőt, kifejezetten a szociokulturális animáció módszeréről Biró már 1985-ben gondolkodott és tudományos publikációban járta körül a fogalmat. Szerinte az „animációs tevékenység valami másnak az ellenében alakult ki, fogalmazódott meg. Ez a más pedig a kultúraterjesztés hagyományos gyakorlata. (...) Ez a tevékenység — akárcsak az iskolai tanítás — egy úgynevezett „bipoláris modell” szerint alakul: egyik póluson áll az, aki tud valamit, a másikon pedig azok, akik nem tudnak valamit; aztán a találkozó folyamán létrejön — többé — kevésbé rituális kellékek hálójába fogva — ennek a tudásnak az átadása, terjesztése. Az animáció hívei ennél többet akarnak, sőt, sokszor éppen ezt nem akarják! Nem a tudást és a terjedést kifogásolják, hanem a terjesztés jól begyakorolt, a befogadót eleve passzív helyzetbe kényszerítő változatait.” (Biró 1985: 96)

Biró (1985) szerint az animátor nem a tudásátadás potenciális, individuális alanyaiként tekint az emberekre, akiket a passzív befogadó szerep jellemez, hanem élő, cselekvő, gondolkodó, aktív, kreatív közösségként, de legalábbis csoportként, akiknek véleményük van, és ezt képesek is kifejezni. Az animációs tevékenység ezt a folyamatot segíti elő, melyben az egyén kapcsolódik a csoport/közösség kommunikációs hálózához, megfogalmazza véleményét, reflektál másokra, ezzel a részévé válik a folyamatnak és más véleményeket, cselekvéseket generál. A folyamatban tehát nem csupán tudásmegosztás zajlik, de csoport-, illetve közösségformálás is. Biró (1985) szerint a társadalomban a közösségteremtés igénye mindig fennáll, az animátor csak észreveszi ezt a szükségletet és segíti kiteljesedését. Ezzel Biró (1985) egyúttal arra is utal, hogy nem csak az átadandó tudással kell rendelkezni, hanem azt is fel kell mérni és figyelembe kell venni, hogy ebből a tudásból kinek – mire van szüksége és melyek a leghatékonyabb módjai a tudásátadásnak. Biró (1985) már ekkor nevelési gyakorlatnak tekintette az animációt, melyet a nondirektív pedagógiai irányzatokkal vont párhuzamba.

Pordány (1996) a szociokulturális animáció témáját körüljárva írja le, hogy a fogalom olyan, mint egy frissen restaurált műtárgy, aminek nincs meg minden eleme, ezért a hiányzókat újonnan legyártottakkal pótolták. Állítja, hogy az 1980-as években a hazai művelődési házakban és ifjúsági klubokban dolgozók jobban tudnak válaszolni arra a kérdésre, hogy mi is

az a szociokulturális animáció, mint a jelen kor szakemberei.<sup>1</sup> Ebből az időszakból származnak a fogalom első definíciós kísérletei is Magyarországon. 1982-ben az Andragógiai értelmező szótár az alábbi meghatározást adta a szociokulturális animációra: „animálás – ösztönzés, lelkesítés a nevelésben, szociális gondozásban, közösségfejlesztésben. A közösségi igények tudatosodását segíti, és annak saját erőből történő kielégítésére ösztönöz. Fő módszere a kezdeményezés, tanácsadás, katalizálás (összehoz személyeket, de a találkozásban személyesen nem vesz részt).” (Harangi – Magyar 1982)

A szociokulturális animáció a '60-as években Franciaországban alakult ki, majd terjedt el főképpen Svájc, Belgium, és kanadai közvetítéssel az Egyesült Államok bizonyos területein. (Pordány 1996) 1966-ban született meg első definíciója, mely szerint „...minden animáció, ami elősegíti az egyének vagy csoportok közeledését egy aktívabb és kreatívabb életmódhoz, fokozza alkalmazkodó képességüket, kommunikációs készségeiket, s ezzel segíti a közösség életében való részvételt, hangsúlyozva a résztvevők egyéniségét és függetlenségét.” (Théry – Lagrange 1966:174)

Pordány (1996) leírja, hogy a mozgalom gyökereit a 19. századi Franciaországban, a népoktatási törekvésekben találjuk meg. Eredeti célja az alsóbb néprétegek tanulási lehetőségeinek megteremtése volt, majd amikor az alapfokú oktatás ingyenessé, illetve kötelezővé vált, az animáció mozgalma az iskoláskorú gyermekek tanórán kívüli elfoglaltságainak elősegítését, illetve a felnőttek kulturális és szociális tevékenységét, a felnőttoktatás fellendítését tűzte ki célul. A fogalomba ekkor minden társas, sport és kulturális tevékenység beletartozott, ami nem szakmai jellegű volt, és nem otthon, az iskolában vagy a munkahelyeken üzték. Legjobban a civil szervezetek tevékenységei kötődtek az animációhoz.

A '60-as évektől a népoktatás helyett a szociokulturális animáció fogalom terjedt el, melynek definíciójára nem találtak egységes álláspontot. Alapvetően azonban – a politikai ellenállás kifejezéséeként – minden olyan intézményt és eszközt ide értettek, mely minden társadalmi réteg számára elérhető, és amely segíti Franciaország népi nagyságának helyreállítását.

A '70-es években megszületett a Magyarországon is elterjedt meghatározása a tevékenységnek: „Animáció az, ami egy adott terület népességének mentális, fizikai és érzelmi életét serkenti, s amely szélesebb körű tapasztalatok megszerzésére indítja őket az önmegvalósítás, önkifejezés és egy általunk is befolyásolható közösséghez való tartozás terén. (...) A francia animáció céljai között sorolta fel a kommersz tömegszórakoztatástól való függetlenség kialakítását, valamint a tévé előtt, „tömeges elszigeteltségben” töltött idő csökkenését. Mindezen célok eléréséhez a csoport, illetve különböző csoportmódszereket használtak, például rendszeres összejöveteleket szerveztek a kreatív önkifejezés és csoporttapasztalatok megszervezése érdekében. Feladatuknak tekintették az animátorok a helyi közösségek életében való részvételt, ügyeik gondozását, a közösségi tudat kialakítását. A közélet gazdagítása céljából rendszeresen szerveztek közösségi és ún. szomszédsági eseményeket, hogy az utcát életteli helyé, a kapcsolatok kialakításának, az emberek közötti kommunikáció elindításának a helyszínévé tegyék. Az utcai események egyik fajtája például az akció-csoportok tevékenysége volt. Ezek a csoportok a helyi problémák nyilvánosságra hozatalára és megoldására szerveződtek. Az utcai tiltakozások, demonstrációk, kampányok mind a szociokulturális animáció eszköztárához tartoztak.” (Pordány 1996: 18)

Pordány (1996) utal arra is, hogy a '90-es években a francia gyakorlatban globális animáció néven határozták meg a gyakorlatot, ami alatt „egy adott térség konkrét problémáinak komplex feltárását és megoldását értik”. (Pordány 1996: 20)

Varga A. Tamás (1985) Edouard Limbos könyvének magyar nyelvű változata elé írt előszavában az animáció fogalmát kisközösségi aktivizálásként határozza meg, amelynek során az animátor konkrét és átlátható közösségen belül, a résztvevőkkel azonosulva, mintegy

---

<sup>1</sup> Lásd ennek megerősítéseként Tóbiás László írását is (2014).

belülről aktivizál. „Az animátor tehát olyan csoportvezető, aki életre kelt, mozgásba hoz, aktivizál egy csoportot, méghozzá annak érdekében, hogy a csoport első lépésben megfogalmazza önmagát, majd a benne lévő egyének elhelyezzék önmagukat a csoportban és a csoporton keresztül a társadalomban, s együttműködésük, közös tevékenységük során bizonyos változásokat indítsanak el egy jobb minőségű élet érdekében.” (Varga A. 1985: 5-6) Ezen a ponton érdemes különbséget tenni három fogalom között: a csoportmunka, a szociokulturális animáció és a közösségfejlesztés között, mely különbségeket – és hasonlóságokat – az alábbi táblázatban foglalom össze.

	<b>Csoportmunka</b>	<b>Szociokulturális animáció</b>	<b>Közösségfejlesztés</b>
<b>Fókusz</b>	Az egyének együttes élménye és az együttes tanulása.	Csoportban rejlő lehetőségek kibontása. Egyéni és csoportaktivitás fokozása.	Jobb és igazságosabb társadalom, ahol az emberek tudatosabbak, látóköriük széles, cselekvőképességük nő. (Vercseg 2004)
<b>Kiindulópont</b>	Megadott téma, „közös ügy”, közös cél, ami minden résztvevőt érint.	A csoport szükségletei, igényei, nem előre meghatározott tartalom.	A közösség szükségletei, igényei.
<b>Résztvevők száma</b>	3 – 20 fő (nagy csoport: 20 fő feletti létszám)	3 – 20 fő (nagy csoport: 20 fő feletti létszám)	Térben, vagy közös ügyek által körülhatárolt egyének.
<b>Résztvevők szerepe</b>	Aktivitás.	Aktivitás.	Aktivitás.
<b>Folyamat tartalma</b>	A csoporton, mint élő rendszeren belül a csoportdinamikai erők megnyilvánulása, amely a csoport céljának elérése felé viszi a résztvevőket.	„A találkozás, az emberek közötti párbeszéd lehetőségeit teremti meg, segíti a különböző élethelyzetű emberek egymás mellett élését és kapcsolatát, egymás értékeinek, vélekedésének, szokásainak elfogadását és tiszteletben tartását. Az animátor ugyanakkor nem csak a csoport belső életére figyel, hanem támogatja a csoporttörékvések társadalmi kapcsolódását is, nem egy belterjes	„...szomszédságok, települések, térségek közösségi kezdeményező- és cselekvőképességének fejlesztését jelenti...” (Vercseg 2004:9) Prevenációs munka is egyúttal, mert célja a lokális közösségek megtartó erejének növelése. (Vercseg 2004)

		csoportéletet segít tehát életre, hanem a csoportok egymáshoz való kapcsolódását, megegyezését vagy konfrontációját is.” (Varga A. 1985:6)	
<b>A folyamat „facilitátorának”, vezetőjének szerepe</b>	Autokrata irányító, demokratikus együttműködő, vagy laissez-faire ösztönző.	Ösztönző csoportvezető, óvatos kezdeményező.	Kezdeményező, bátorító, ösztönző, a folyamat kibontakozását módszertanilag támogató-segítő.
<b>Szemléletmód</b>	A csoport témájától és csoportvezetőtől függően változó: autokratikus, demokratikus, „laissez-faire”.	Demokratikus.	Demokratikus.

1. sz. táblázat: A csoportmunka, a szociokulturális animáció és a közösségfejlesztés jellemzőinek bemutatása

Forrás: Saját szerkesztés Barcy (2012), Varga A. (1985) és Vercseg (2004) alapján.

A fenti táblázat jól mutatja, a tudatos elrendezésnek köszönhetően, hogy a szociokulturális animáció mintegy átmenetet képez a csoportmunka és a közösségfejlesztés között. Jellemzőiben sok esetben megegyezik a három folyamat, ugyanakkor az animáció az, amely összeköti a csoport alapját képező egyéneket a „nagyobb csoporttal”, azaz magával a közösséggel és végül a társadalommal. Limbos (1985) szerint minden animáció csoportmunka is egyúttal, és a Lewin (1975) által leírt csoportdinamikai sajátosságok jellemzik. Ugyanakkor az animátor a szociokulturális animációban nem elégszik meg a résztvevők csoportként való jó együttműködésével, hanem célja a csoportot másokhoz kötni, elősegíteni a csoporton kívüli kapcsolatok épülését is, ami által a jól működő kiscsoportok közösségeket tudnak létrehozni. Így a társadalom kisebb egységei csatornákat nyitnak egymás felé, ami együtt jár az integrálódással is.

A táblázatból érdemes kiemelni a folyamat vezetőjének szerepét.

Trencsényi (2016) a gyermekkultúra definiálására tett kísérletei során megfogalmazza, hogy a gyerekkultúrán azokat a kulturális jelenségeket és környezetüket értjük, melyeket (többek között) „gyerekek hoztak-hoznak létre – többé-kevésbé spontán – csoportosan vagy magukban saját maguk örömeire, épülésére”, illetve „gyerekek hoznak létre, de szakember felnőttek segítségével, facilitálásával.”<sup>2</sup> (Trencsényi 2016:37-38)

Ez alapján pedig elmondható, hogy a szociokulturális animáció egyik kiemelt célcsoportja a gyermekeké, mivel az animáció céljaiban, módszertanában, működés módjában jól illeszkedik ehhez a sajátos célcsoporthoz.

## 2. A szociokulturális animáció fogalmának értelmezése egy napközis táborban

Jelen tanulmányban a győri Széchenyi István Egyetemen megszervezett – most már nevezhető így, mivel az első alkalommal 2016-ban került megszervezésre – tábor sorozatot veszem alapul a szociokulturális animáció fogalmának értelmezéséhez.

<sup>2</sup> Trencsényi (2016) definíciója ennél jóval szélesebb körű, jelenleg csak a témához kötődő elemeit emeltem ki.

A tábor nyári időszakban, egy héten keresztül, napközis formában kerül megszervezésre. Célcsoportját az egyetemi polgárok gyermekei adják, a legjellemzőbb korosztály a 6-14 évesek. A tábor alapvető célja, hogy a szülők elfoglaltságainak idejére a gyermekek, fiatalok számára felügyeletet és hasznos szabadidő eltöltést valósítson meg. A táborban előre megszervezett programok, tematizált foglalkozások várják a gyerekeket. A struktúra általában egy nagy délelőtti és egy nagy délutáni blokkból áll, mely a városban belül változatos helyszíneken valósul meg. A programokat önkéntesek szervezik meg és bonyolítják le, akik változatos korosztályból érkeznek, változatos háttérrel rendelkeznek. Egyetemen belüli és egyetemen kívüli önkéntesekkel dolgozik a tábor. Az egyetemen belüli önkéntesek egyetemi oktatók, egyetemi dolgozók, egyetemi hallgatók közül kerülnek ki, míg a szervezeten kívüli önkéntesek lehetnek középiskolások, akik iskolai közösségi szolgálatot teljesítenek, az egyetemmel kapcsolatban álló, nonprofit és forprofit szervezetek képviselői. Mindez a programok és az önkéntesek sokszínű mátrixát hozza létre.

Limbos (1985) szerint a gyermekeket, fiatalokat változatos motivációk jellemzik, amikor bekapcsolódnak egy csoportba. 10-12 éves korig elsősorban a szórakozással, a játékos tevékenységekkel ragadhatók meg, illetve azzal a lehetőséggel, hogy kortárscsoportjukkal és/vagy egy náluk valamivel idősebb fiatallal (animátor) lehetnek együtt. Serdülőkorúaknál fontos szempont lehet a családtól, a szülőktől való távollét, és a kortárscsoportban az ellenkező nemmel való együttlét. Motiválhatja őket, hogy olyan tevékenységeket üzzenek, amik érdeklik őket, illetve hogy kifejezzék önmagukat. Fiatal felnőtteket elsősorban a barátokkal való együttlét vonz be egy csoportba, közösségbe, a sport és/vagy kulturális tevékenység, illetve egyáltalán a csoportéletbe való bekapcsolódás, a felelősségvállalás lehetősége.

A napközis táborba való bekapcsolódás azonban nem (mindig) ezeken a motivációs tényezőkön alapszik. A szülők elfoglaltságai, a tábor kedvező díja, megszervezésének helye stb. tényezők mind arra késztet(het)ik a *szülőket* (és nem a gyermekeket), hogy a táborba, illetve az ott szerveződő csoportba beléptessék gyermekeiket. Mindez meglehetősen messze esik a fentiekben az animáció kiindulópontjaként megfogalmazott szükségletektől, igényektől, illetve nem az animáció elsődleges célcsoportjának tekintett gyermeki szükségleteket fogalmazza meg.

Az is fontos szempont, hogy a tábor nem spontán szerveződés, hanem előre meghirdetett tematikával, előre megszervezett programokkal várja az érdeklődőket, e tulajdonságánál fogva inkább a csoportmunka módszerével hozható összefüggésbe. Ugyanakkor a tábor évről-évre történő megszervezése, sorozat jellege (spontán módon is) előhozza a táborban résztvevő gyerekektől, szüleiktől, illetve a tábor lebonyolításában, szervezésében tevékenykedő önkéntesektől érkező reflexiókat, visszacsatolásokat, visszajelzéseket, melyeket a fix pontot jelentő táborszervezők évről-évre szükségletfelméréséként kezelve, hasznosítanak. Mivel a tábor terephelyként is működik tanító, szociálpedagógus, közösségfejlesztő szakos egyetemisták számára, ezért a történetek tudatos feldolgozása, a visszajelzésekre fordított idő is a célok között szerepel, amely szintén sok hasznos információval szolgál a további utak kijelölése szempontjából. A napközis tábor ily módon kapcsolódik és megvalósítja a közösségfejlesztési modell lépéseit is a tervezés, cselekvés, visszacsatolás, újratervezés tekintetében.

Felmerül az a kérdés is, hogy ki tekinthető animátornak a napközis tábor struktúrájában? A szervezők, akik az egész folyamatért felelősek? Az egyes programokat lebonyolító önkéntesek, akik nem feltétlenül vesznek részt a tábor egészében, csupán a saját programjuk szervezésében és bonyolításában? Esetleg azok az önkéntesek, akik végigkísérik a gyerekeket az egész hét programján, de nem valósítanak meg önálló blokkot? Értelmezésben mindannyian, hiszen mindenki felelősége az egyéni- és csoportaktivitás fokozása, a demokratikus szemléletmód megvalósítása, a „mozgások létrehozása” a csoporton belül, az ösztönzés és az óvatos kezdeményezés, amivel kimerítik az animátor szerepét.



A táborban megvalósuló animáció egyik legfontosabb elemének azonban azt tartom, hogy a gyermekek célcsoportján keresztül születik egy másik célcsoport is, a táborban szolgáltatást nyújtó önkéntesek célcsoportja, akik – mint említettem – változatos szociokulturális háttérből és változatos korosztályokból érkeznek. Tóbiás (2014) szintén leírja, az általam felismert jelenséget a Zabhegyező Gyerekanimátorok Egyesülete '90-es évekbeli működése kapcsán: „nem csak a gyerekek alkotják a célcsoportját az egyesületnek, akiknek a tevékenységek szólnak, de maguk a tagok is, akik egy önfejlesztő közösséget alkotnak.” (Tóbiás 2014:27) Ennek kapcsán pedig egyértelmű az a szükséglet, hogy „animátori felkészítést kell adni a gyakornokoknak, mind szemléleti, mind technikai értelemben. Azt hiszem, ez a kulcsa a modellnek: ugyanazt az utat járják a fejlesztő közösség tagjai, mint a fejlesztendők: egyszerű, azonnal örömet adó tevékenységekbe kapcsolódnak be, fontosságot, öntudatot, felelősséget ad számukra, hogy másokért dolgozhatnak egy csoport tagjaiként. A felkészítés, még inkább a tapasztalatok feldolgozása, az önreflexió, a tapasztalati tanulás és a kezdeményezés ösztönzése és támogatása, a személyre szóló figyelem kis mennyiségben is nagyon serkentő (...)” (Tóbiás 2014:35)

A szó szigorú értelmében megvalósuló animáció tehát inkább az önkéntesek csoportja, közössége szempontjából történik. A Varga A. Tamás (1985) által leírt szociokulturális animáció valójában a különböző háttérből és korosztályból érkező önkénteseknek ad arra lehetőséget, hogy találkozzanak és párbeszéd alakuljon ki köztük, megismerjék egymás értékeit és lehetőséget kapjanak azok elfogadására. Őket lehet ezáltal a nagyobb egyetemi közösséghez kötni, elősegíteni az oktatók-(leendő) hallgatók; egyetemisták – (még) középiskolások, leendő egyetemisták; egyetemi polgárok – forprofit és nonprofit szervezetek szakemberei hálózatának, csoportjainak kialakulását és egymáshoz kapcsolódását. Ebben az értelemben a tábor szervezésében és lebonyolításában mindig stabil pontként szereplő tábor szervezők a szociokulturális animátorok.

Arról sem szabad megfeledkezni, hogy az önkéntesek (legalábbis a középiskolások és az egyetemisták tekintetében) korban közel állnak a tábor résztvevőikhez, indokolt tehát őket is a gyermekek, fiatalok célcsoportjához tartozónak tekinteni, akikkel az animátornak „dolga” van. Talán az egyik legjobb tanulási folyamat az, amit Verseg és Kovács (2012) megfogalmaz a fiatalokkal megvalósított animáció tekintetében, hogy lehetőséget kapnak arra, hogy a felnőttekkel való együttműködés esetleges eddigi rossz tapasztalatait felülírják, és más mintákat, kereteket tapasztaljanak meg. Olyan mintákat, ahol korukhoz-érettségükhöz illő felelősséget vállalhatnak, ahol véleményüket meghallgatják, és ahol megmutathatják „mennyit érnek”.

Úgy vélem, a fenti példából még egy jelentős elemet érdemes kiemelni. Tóbiás (2014) is felhívja rá a figyelmet, és fontos erőforrásnak tekinti az animációs folyamat kapcsán: ez az elem az önkéntesek egykori tábor résztvevőiből történő „újratermelődése”. A résztvevői körből kinőve, több egykori „gyermek” tér vissza serdülőként, fiatal felnőttként önkéntes „munkát végezni”. Úgy gondolom, amellet, hogy ez mutatja az animációs tevékenység, a közösségfejlesztés igazi értékét, a gyermekkultúra szempontjából is jelentős tényező. A táborban ugyanis olyan értékrend, a gyermekek, fiatalok által létrehozott minta teremődik, mely a résztvevők és későbbi önkéntesek épülését szolgálja.

## **Összegzés**

Írásomban röviden, a teljesség igénye nélkül jártam körül a szociokulturális animáció fogalmát, melyet a csoportmunkához, a közösségfejlesztéshez, a gyermekkultúrához és magához a gyermekek-fiatalok célcsoportjához kötöttem.

Magyar (2018) szóhasználatára hivatkozva, mely jól összefoglalja a szociokulturális animáció tevékenységének lényegét, elmondható, hogy az animátor a „kovász-ember”, aki nélkül nem kel meg a kenyér. A szociokulturális animáció tehát addig köti össze, gyúrja,

dagasztja a korábban individualista módon működő egyéneket, míg gyakorolni kezdik előbb a csoportban működést és felismerik ennek előnyeit, utóbb pedig a közösségekben való részvételt.

### **Irodalom**

- Barcy M. 2012. *Segítő módszerek. Fejlesztő-támogató eljárások*. Budapest: ELTE – TáTK
- Biró A. Z. 1985. *A kísérletező ember. Egy fogalom és környéke. (Animációs kísérletek)* Erdélyi Magyar Adatbank. Kapcsolat – Környezet – Közösség. 2. 95-97.
- Harangi L. – Magyar E. 1982. *Andragógiai értelmező kézisztár*. Budapest: TIT Budapesti Szervezete – Budapest Főváros Tanácsa Művelődésügyi Főosztálya
- Lewin, K. 1975. *Csoportdinamika*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
- Limbos, E. 1985. *Kulturális és szabadidős csoportok animálása*. Budapest: Népművelési Intézet.
- Magyar M. 2018. *Animáció a turizmusban – szerepe és helyzete a magyar terciér oktatásban és a szolgáltatásipiacon*. PhD Disszertáció, Kézirat. Budapest: ELTE PPK
- Pordány S. 1996. *A szocio-kulturális animáció oktatása és gyakorlati alkalmazása Magyarországon*. SZÍN 1. 17-20.
- Théry, H. G. – Lagrange, M. 1966. *Equiper et animer la vie sociale*. Paris: Centurion
- Trencsényi L. 2016. A gyermekkultúra dilemmái – kutatói kihívások. In: Kolosai N. – M. Pintér T. (szerk.): *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Budapest: ELTE. 37-42.
- Tóbiás L. 2014. *Animáció a közösségfejlesztésben – Vázlat és értelmezési kísérlet*. PAROLA 1. 25-37.
- Varga A. T. 1985. Előszó. In: Limbos, E. *Kulturális és szabadidős csoportok animálása*. Budapest: Népművelési Intézet.
- Vercseg I. 2004. *Közösségfejlesztő leckék kezdőknek és haladóknak. (Módszertani füzet)* Budapest: Közösségfejlesztők Egyesülete.
- Vercseg I. – Kovács E. 2012. *Ifjúsági közösségfejlesztés (Animáció)* TÁMOP-5.4.4-09/2-C-2009-0002 „Az ifjúságsegítő képzés interprofesszionális fejlesztése” című projekt keretében.

## Vélemények és attitűdök az élményalapú, tapasztalati tanulást segítő nemformális oktatási módszerekkel kapcsolatban

Nárai Márta

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar  
ELKH KRTK RKI Nyugat-magyarországi Tudományok Osztály

### Bevezetés

„[...] a gyermekkultúrával, gyermekművészettel foglalkozni egyet jelent azzal, hogy a gyermek fejlődési, szocializációs és tanulási folyamataival társadalmi perspektívából, rendszerszinten és szakértő módon foglalkozunk” – írja Kolosai Nedda A gyermekkultúra jelene című tanulmányában (Kolosai 2016:26). Az oktatás, nevelés világa, a tanulási-oktatási módszerek és technikák, az e téren bekövetkezett változások, illetve ezek vizsgálata fontos kapcsolódás a gyermeki fejlődés területéhez. Az oktatás a tudás és ismeretek átadása mellett az értékek és normák közvetítésének, valamint a legkülönbözőbb (nemcsak a tanulóval, ismeretek elsajátításával összefüggő) készségek és képességek fejlesztésének fontos színtere. Ahhoz, hogy minél sikeresebb legyen ez a folyamat, az oktatási módszerekben is igazodni kell a megváltozott feltételekhez, melyben alapvető szerepet játszik, hogy napjainkban az infokommunikációs technológiák mindennapi életünkbe való beépülése következtében radikálisan megváltoztak az információszerezés és a tanulás mechanizmusai (Molnár 2015). A hagyományos és az innovatív élmény- és tapasztalatalapú módszerek komplex alkalmazására van szükség az oktatásban. Meg kell teremteni, hogy a gyermek/tanuló ne csak passzív befogadó, hanem aktív szereplője legyen a tudásátadásnak, akár a feladatok kitalálásának is. „A frontális oktatás helyett a tanárnak inkább facilitátorrá, moderátorává kell válnia az oktatásnak, ahol a tanulókat segíti, nem pedig irányítja.” (Lengyelne Molnár et al. 2021: 330) Ahhoz, hogy ez megvalósuljon, a pedagógusok szemléletének változására, illetve módszertani tudásának bővülésére is szükség van.

Vajon maguk a pedagógusok hogyan viszonyulnak az élményalapú, tevékenységközpontú, tapasztalati tanulást biztosító oktatási módszerekhez? Mennyire gondolják ezeket hatékonynak, eredményesnek a tudásátadásra, a mai tizenévesek tanítására, készség- és képességfejlesztésre? Milyen előnyeit és hátrányait azonosítják a nonformális és informális tanulási módszerek, illetve az élményalapú interaktív módszerek alkalmazásának? Tanítási gyakorlatukban a hagyományos oktatási formák mellett milyen mértékben van jelen az innovatív oktatási módszerek alkalmazása? Tanulmányomban pedagógusok körében végzett online kérdőíves felmérés eredményei alapján próbálok választ adni ezekre a kérdésekre. A kutatást 2020 tavaszán (március-április során) egy, a társasjáték-pedagógia népszerűsítését középpontba állító pályázati anyag elkészítésének háttérkutatásaként végeztük; elsődleges célcsoportunk a közoktatásban tanító pedagógusok voltak.

### 1. Elméleti háttér

A formális, iskolarendszerű oktatásban még mindig a hagyományos, frontális tanárközpontú tanítási módszerek dominálnak, melyek a diákok oldaláról alapvetően passzív befogadást feltételeznek (Váczy 2012). Ugyanakkor nagyon gyakran halljuk, hogy a mai fiatal generáció figyelmét egyre nehezebb lekötni, illetve motivációját egyre nehezebb fenntartani a hagyományos frontális oktatás eszközeivel, a hosszú előadás jellegű órákkal. Nemcsak az ismeretek, tudás átadására koncentrálnak oktatási formákra van szükség, hanem a „képességfejlesztést is középpontba helyező kompetenciaalapú oktatásra” (Váczy 2012). Olyan innovatív modern módszerekre, amelyek előtérbe helyezik az aktív tanulást, a tapasztalati tanulást, a tanulók számára érdekesebbé, élvezetesebbé, vonzóbbá teszik a tanulást, a tanulási folyamatot. És nem melleleg hatékonyabbá is, hiszen a valós tapasztalat által szerzett ismeret

sokkal mélyebben megmarad bennünk, kutatások szerint az így szerzett ismeretanyag döntő hányadára hetekkel később is emlékezünk (Lengyelne Molnár et al. 2021). A tanulás holisztikus megközelítése a tanulás kreatív, kognitív, szociális és érzelmi aspektusát emeli ki, melyek a 4C (Connect, Construct, Contemplate, Continue) elvére épülve biztosítják a képességfejlesztést és a tananyag mélyebb beépülését (Lengyelne Molnár et al. 2021). Akár projekt munkáról vagy tréningjellegű módszerekről, akár művészet-, dráma-, múzeum- vagy színházpedagógiai módszerekről, társasjáték-pedagógiáról vagy a gamifikáció (játékosítás) módszereiről legyen is szó, lényegük, hogy a tanulókat aktiváló és interaktivitásra készítő, kreatív szemléletű, komplex ismeretátadás és készségfejlesztés folyik ezen módszerek, eszközök alkalmazásával.

A nemformális, gyakran élményalapú módszereket akár sikeralapú módszereknek is nevezhetjük, hiszen legtöbbjük sikerélményt ad a gyermekeknek, fiataloknak, ami által a tanúláshoz, iskolához való viszonyulás is kedvező irányba változtatható (Kolosai 2016; L. Ritók 2016). Ezek a nem hagyományos keretű tanulási módszerek sikerélményekhez juttat(hat)ják a kevésbé jó képességű gyermekeket is, hatékonyabbak lehetnek a hátrányos helyzetű (pl. roma, tanulási nehézségekkel küzdő/ sajátos nevelési igényű [SNI]) tanulók számára is. Egyrészt a sikerélmény „pozitív irányba fordítja a gyakran negatív énképet és ez a hatás átsugárzik a gyerek más iskolai tevékenységére is” (L. Ritók Nóra 2016: 48), másrészt olyan általános képességeket is fejlesztenek ezek a módszerek, mint például a figyelemkoncentráció, logikai képességek, lényegmegragadás, melyek más tantárgyak területén is fontosak, illetve segítenek a különféle ismeretanyagok bevéésésében (L. Ritók Nóra 2016), hiszen lehetőség van több tantárgy tudásanyagát is komplex módon ötvözni. Ugyanakkor a tehetséges, valamely területen kiemelkedő tudású, képességű tanulók számára is nagyobb lehetőséget adnak a tehetség gondozásra, készség- és képességfejlesztésre, kritikai gondolkodásra, kutatómunkára stb. (Váczy 2012).

Az interaktív, élményalapú tanulási módszerek közül számos megköveteli a tanulók közös munkáját, együttműködését, az egymásra figyelmet, melynek során szociális készségeik is fejlődnek, így alkalmazásuk elősegítheti, hogy toleránsabbá és elfogadóbbá váljanak egymással (és másokkal) a fiatalok, kooperatívabbak legyenek egyéb tevékenységeikben is. L. Ritók Nóra (2016: 50) hangsúlyozza, hogy a „szociális kompetenciafejlesztés szempontjából nélkülözhetetlenek” ezek a módszerek, a különböző képességű, illetve a különböző szociális helyzetű gyerekek közös munkája során pontosan az a lényeg, hogy a kooperatív feladatok által e közös munka közben „olyan képességeik fejlődnek, melyek megalapozzák a sikeres együttműködést a gyerekkorban és később a felnőttkorban is” (L. Ritók 2016: 48). A társakkal való együttműködés, a társas kompetenciák fejlesztése mellett erősítik a gyermekek, fiatalok autonómiáját, hozzájárulnak nemcsak a világ, hanem önmaguk megismeréséhez is (Tímár 2016). Kutatások igazolják például, hogy a dramatikus eszközök (művészetpedagógia, drámapedagógia, színházi nevelési programok) alkalmazása az oktatásban pozitívan hatnak a személyközi, interkulturális és szociális, valamint az állampolgári kompetenciára és az anyanyelvi kommunikációra (Cziboly 2010). A színházpedagógia során egy-egy irodalmi mű, történelmi téma bemutatásával, feldolgozásával – történjen ez akár interaktív, értelmező vagy ún. „osztályterem-színház” formájában – nemcsak az ismeretátadásra, a tananyag átadására és befogadására van lehetőség, hanem morális, emberi, társadalmi kérdések felvetésére, megvitatására, vagy készségfejlesztés (pl. kommunikáció, mozgás), vagy akár prevenciós cél is állhat a foglalkozás fókuszában (Bethlenfalvy–Cziboly 2014). A médiapedagógia módszerei között is találunk például prevenciós programokat, melyek keretében internetbiztonsággal és médiaerőszakkal foglalkozó játékok (Tímár 2016) segítik a téma megismertetését, feldolgozását. A művészetpedagógia a művészetek, műalkotások megismerése és az alkotás révén hozzájárul a gondolkodás, a koncentráció, a kooperációs készségek, a kockázatvállalás, a nyitottság, az intuáció, a spontaneitás, a bizalom és önbizalom fejlesztéséhez; képessé tesz arra, hogy új módon lássuk a világot (Takács–Csimáné Pozsegovics 2016: 291). Fejleszti az

érzelmi intelligenciát, melyre a hagyományos oktatási keretek nem nagyon adnak sem lehetőséget, sem motivációt a pedagógusnak (Kolosai 2016). A művészeti, így például a múzeumpedagógiai foglalkozások során az egyik legmeghatározóbb a „szórakozva tanulás” elvének érvényesítése (Takács–Csimáné Pozsegovics 2016: 294). A társasjáték-pedagógia vagy a gamifikáció („játékosítás”) könnyen beépíthető (lennének) az oktatásba, segítségükkel az ismeretanyag elsajátításához/tanuláshoz szükséges kompetenciák (mint pl. szövegértés, logikai képességek) játszva fejleszthetők, de a szociális kompetenciákra (pl. együttműködés, kommunikáció, szabálykövetés, felelősségvállalás) is megfelelő hangsúly helyeződik. A gamifikáció tipikus példája a LEGO oktatásba történő integrálása, melyre a közkedvelt építőjátékot gyártó cég egy komplett módszertant is kidolgozott, a LEGO® EDUACTION programot, melyet ma már több mint 60 országban alkalmaznak az oktatásban (Lengyelne Molnár et al. 2021).

A nemformális, élményalapú tanítási eszközök beépítésével talán jobban van arra is lehetőség, hogy az átadandó ismeretanyagban komplex módon és hangsúlyosabban megjelenjen a lokalitás (a lakóhely) kultúrájának, történelmének, természeti és egyéb értékeinek a megismertetése, ami hozzájárul a településhez, térséghez való kötődés erősítéséhez. Önmeghatározásunk fontos részét képezi a települési hovatartozásunk, lokális identitásunk (Nárai 2009), melynek definiálásával legerősebb szociális szükségletünket, a valahová tartozás szükségletét elégítjük ki (Raagmaa 2002). A közös identitás társadalmi, területi, történelmi és kulturális gyökerekre nyúlik vissza (Paasi 2003), melyek megismertetése, átadása a helyi oktatási intézmények felelőssége is. A területi identitás egyszerre tudatos és emocionális azonosulás, kötődés egy településhez (térséghez), amely történelmi és területi szocializációs folyamat eredményeként jön létre (Raagmaa 2002), és melynek formálásában a helyi oktatási intézményeknek pedagógiai és szocializációs szerepük is van.

A nem formális módszerek repertoárja ma már nagyon széles palettán mozog, ki-ki megtalálhatja benne a számára legelfogadhatóbbat, leginkább megvalósíthatót. Alkalmazásuk megfelelő nyitottságot, felkészültséget is feltételez, a pedagógusoktól általában nagyobb mértékű idő- és energiabefektetést, rugalmasságot, szervezőkészséget igényel e módszerek tudatos, felkészült és megfelelő alkalmazása. Ugyanakkor, mint fentebb bemutatásra került, mind motivációs, mind tudásátadás és készség- illetve képességfejlesztési szempontból is sikeresebb és hatékonyabb (lehet) a hagyományos frontális oktatásnál.

Szólnunk kell továbbá a digitális eszközök oktatásban való alkalmazásáról is, hiszen a 21. században, az infokommunikációs eszközök világában felértékelődnek a digitális kompetenciák, a digitális bennszülöttek világában szinte magától értetődő, hogy az IKT eszközöket, a digitális technológiát az oktatásban is (ki) kell(ene) használni, illetve megfelelő digitális kompetenciák birtokába kell juttatni a felnövekvő generációkat, hogy valóban értékesen, értelmesen tudják használni a technika, technológia fejlődése adta lehetőségeket. Az infokommunikációs technológiák fejlődése nagyon komoly hatással van a gazdaságra, társadalomra egyaránt. A szakirodalomban egy ideje elterjedt az Ipar 4.0 elnevezés, amely e technikai-technológiai változások hatására lezajló változásokat a 4. ipari forradalom korszakaként határozza meg. A robbanásszerűen fejlődő elektronika és az internet megváltoztatja a gazdaság és az élet minden területét, érinti a szolgáltatások nyújtását, a termelést, az információk megosztását, hatással van a szervezetek belső működésére, az oktatásra, emberi kapcsolatokra, kommunikációra stb. (B. Szabó 2013). Az Ipar 4.0 elemei, a gépek, eszközök közötti kommunikáció (M2M), mesterséges intelligencia, robotika, big data, IoT (Internet of Things), IoS (Internet of Services), 5G, felhőalapú szolgáltatások változásokra készítetik a termelő és szolgáltató egységeket, az oktatási intézményeket is. A változásokkal lépést kell tartani, amelyhez nemcsak a legújabb technikai vívmányok kellene, hanem azokat megfelelőképpen alkalmazni, használni tudó emberek is, az erre való képesség, tudás megteremtésében az oktatási intézményeknek élen kellene járniuk. A digitális társadalomban

felnövő gyermek számára az Internet, az okostelefon és más okos eszközök az információszerzés szinte legfontosabb terepévé váltak (Tímár 2016). „Az ilyen módon megszerezhető, önálló tanuláson alapuló, transzdiszciplináris, multimédiás és gyakorlatias tudás szétfeszíti a hagyományos iskolai keretet, amelyben a többlettudással rendelkező tanár adja át az információt és határozza meg az elsajátítandó ismereteket.” (Tímár 2016: 261) A digitális világban az információ gyakorlatilag korlátlanul hozzáférhető, bizonyos területeken a diákok akár a tanárhoz képest többlettudásokkal bírhatnak, így a pedagógusnak nem annyira az információ átadása a feladata, hanem facilitátorként azok rendszerezésének, megítélésének, felhasználásának segítése (Tímár 2016).

A digitális eszközök használata egyrészt támogatja az élményalapú tanulást, érdekesebbé, élvezetesebbé tehető az elsajátítandó tananyagok, növelhető a tanulók motivációja stb. (pl. QR-kód alapú feladatkiadás). Másrészt a médiapedagógia módszertanában szintén az élmény- és cselekvésközpontú, tapasztalatközpontú tanulás a hangsúlyos, és a személyközpontú pedagógia és a kooperatív tanulás elemeit alkalmazza, de akár ötvözhető a gamifikációval is (Tímár 2016). A fiatal korosztályok esetében egyre kevésbé szab gátat a digitális- okoseszközök oktatásban való alkalmazásának az eszközellátottság hiánya. A legutóbbi Ifjúságkutatás eredményei azt mutatják, hogy napjainkra jelentős mértékben nőtt az okostelefonnal, internethozzáféréssel, illetve számítógéppel rendelkezők aránya. A 15–29 évesek döntő többségének (85-87%-ának) rendelkezésére állnak ezek az eszközök (Székely–Szabó 2016). Egy 2019-ben, hátrányos helyzetű térségben (Nógrád megye) megvalósuló kutatás eredményei alapján is azt állíthatjuk, hogy a középiskolások körében gyakorlatilag teljesen általános az okostelefon használata, alig van körükben olyan, akinek ne lenne ilyen eszköze, illetve napi szinten ne használná azt. A középiskolások döntő többsége otthonosan mozog a digitalizáció világában, többségük számára nem okoz gondot az új technológiák használata, és nagy részüket érdeklik is a technológiai újítások. A kutatás eredményei azt is mutatják, hogy az okostelefonok, mobilnet nagymértékű napi szintű használata azt is jelenti, hogy e digitális bennszülött fiatalok jelentős része sem okostelefon (54,5%), sem internet (57,4%) nélkül nem tudja elképzelni az életét (Barsi–Nárai 2020).

## **2. A kutatás módszertana és a minta alapjellemezői**

Kérdőívünkben zárt és nyitott kérdésekkel egyaránt dolgoztunk, illetve skálakérdéseket is alkalmaztunk az attitűdök, vélemények megismerésére. A kérdőívet LimeSurvey internetes alkalmazásban készítettük és tettük közzé, melynek kitöltésére 2020 márciusában és áprilisában volt lehetőség, az adatok elemzését SPSS statisztikai adatelemző programmal végeztük.

A kérdőívet 282 fő nyitotta meg, a teljes kitöltések száma 78. Mintánkat a kérdőívet teljes mértékben kitöltő 78 pedagógus alkotja. Az online lekérdezés és a minta elemszáma miatt eredményeink nem általánosíthatók, kutatásunk nem reprezentatív, de értékes információkkal járul hozzá a pedagógusok nemformális oktatási módszerekkel kapcsolatos gyakorlatának és véleményének megismeréséhez. Az eredményeket némileg befolyásol(hat)ja, hogy a felmérés a COVID-19 járvány első hullámának időszakára esett, ami érintette az oktatás rendszerét is, ugyanakkor azt kértük, hogy a kitöltők addigi, illetve általános gyakorlatukról adjanak információt.

A mintát alkotó válaszadók döntő többsége (87,2%) nő, ami jól tükrözi a pedagógus társadalom nemi összetételét. Az életkori megoszlás is viszonylag jól reprezentálja a hazai oktatás helyzetét: a legfiatalabb kitöltő 24, míg a legidősebb 68 éves, a minta átlagéletkora: 47,9 év; a kitöltők közel fele az ötvenes–hatvanas éveiben jár. Ennek megfelelően válaszadóink jelentős része több évtizede, akár 30–40 éve van a pedagógusi pályán. Tanított tárgyaikat tekintve nagyon vegyes a kép, gyakorlatilag minden tantárgy előfordul az idegen nyelvtől kezdve a történelmen, a környezet- és természetismereten keresztül a drámáig, etikáig, zenéig. Legnagyobb arányban az idegen nyelvet, a magyar nyelv és irodalmat, illetve a matematikát

tanítókat találjuk, legkevésbé a természettudományos tárgyak közül a földrajzot, kémiát, fizikát tanítók vannak jelen a mintában.

Kérdőívünkkel elsődlegesen a közoktatásban tanító pedagógusokat céloztuk meg, így jellemzően őket találjuk a válaszadók között, mind az alsótagozat korosztályait, mind a felsőtagozatosakat tanítókat megtaláljuk a mintában, csakúgy, ahogy a középiskolai tanárokat is. Vannak, akik több korosztállyal is dolgoznak munkájuk során. A tanított korosztályoknak megfelelően vegyesen alakul az iskolatípus szerinti összetétel is: mintánk több mint felét általános iskolában tanító pedagógusok teszik ki, valamivel több mint negyede gimnáziumban, míg ötöde szakgimnáziumban/szakközépiskolában tanít. Jellemzően városi (főként megyeszékhelyen található) intézményekben tanítanak, községi iskolákból kevesen töltötték ki a kérdőívet.

### **3. A kutatás eredményei**

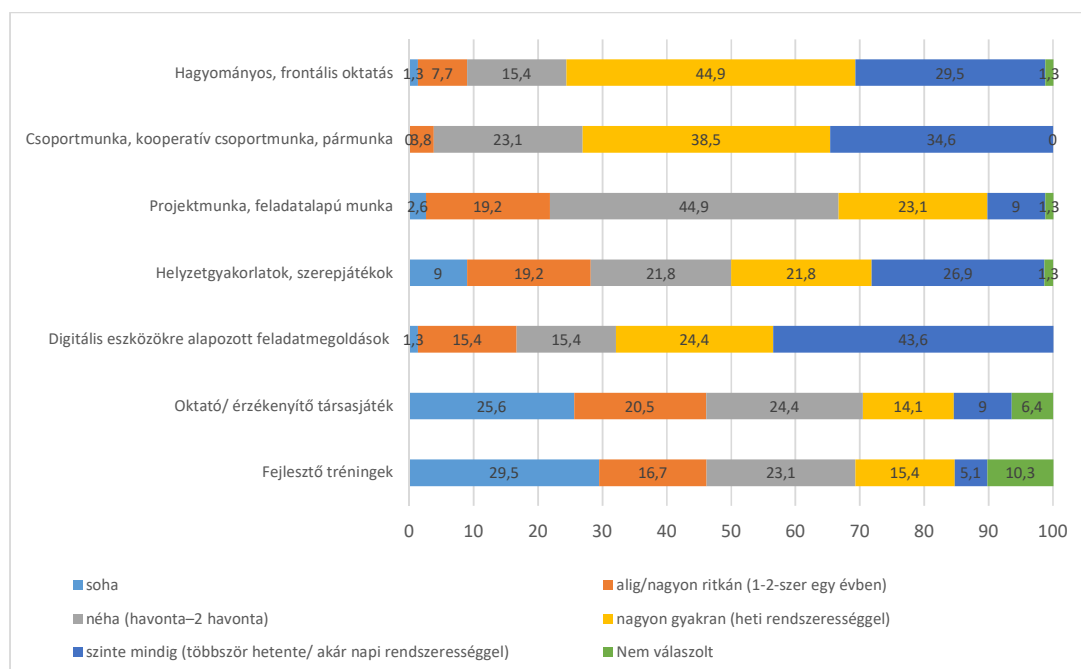
#### **3.1. Oktatási gyakorlat – alkalmazott oktatási módszerek**

A hagyományos, frontális oktatás mellett számos, a nemformális tudásátadásra lehetőséget adó pedagógiai módszer alkalmazásának gyakoriságát mértük kutatásunk során, így pl. a páros vagy csoportmunka, illetve a projektmunka jelenlétét a pedagógiai gyakorlatban, a szerepjátékok, helyzetgyakorlatok alkalmazását, digitális eszközökre alapuló feladatmegoldások előfordulását, oktató/érzékenyítő társasjáték bevonását, továbbá tréningalapú módszerek megjelenését.

Eredményeink azt mutatják, hogy a kérdőívet kitöltő pedagógusok nagyon nyitottak a nemformális módszerek használatára, több esetben elmondható, hogy jelentős részük rendszeresen alkalmazza azokat az oktatásában, akár (szinte) minden tanóráján, foglalkozásán, azaz heti vagy mindennapi gyakorlatként. Ugyanakkor látható, hogy a leggyakoribb előfordulása (együtt véve a nagyon gyakran és a szinte mindig kategóriákat) még mindig a hagyományos frontális oktatásnak van, ezt követi a legkevésbé innovatív, de a hagyományos módszert mégis oldó csoportmunka/páros munka alkalmazása, valamint a digitális eszközökre (mint pl. aktív tábla, számítógép, videó) alapozott munka. Ez utóbbi kiemelkedő „szinte mindig” említésében jelentős mértékben a koronavírus járvány miatt a home schooling rendszerben megvalósuló digitális oktatásra való átállás hatása tükröződik, tükröződhet, mely megkövetelte a tanítóktól, tanároktól az IKT eszközök, digitális megoldások, platformok alkalmazását. Ugyanakkor kétségtelenül az utóbbi években az oktatási intézmények jelentős részében lezajlott egy digitális eszközfejlesztés, interaktív technikai eszközök (pl. aktív tábla, projektor) telepítésével az iskolák nagy részében megteremtődtek az alapvető feltételek, mely megnövelte a digitális eszközök és technikák alkalmazását a pedagógusok körében, vannak iskolák, ahol a kitiltás helyett az okos telefonokat is próbálják bevonni a tanórai munkába és kihasználni a modern IKT-eszközökben rejlő előnyöket. A frontális oktatás határait lényegesen nagyobb mértékben átlépő módszerek közül a helyzetgyakorlatok, szerepjátékok alkalmazásának gyakorisága emelhető még ki, e módszereket a válaszadók közel fele iktatja be rendszeresen tanóráiba. Gyakori projektmunkára vagy feladatalapú munkára (mint pl. prezentáció) a válaszadók harmadának tanulói számíthatnak, az érzékenyítő/oktató társasjátékok vagy fejlesztő tréningek beépítése a pedagógiai repertoárba lényegesen kisebb mértékű, illetve ez utóbbi módszerek esetében megjelenik és hangsúlyos a „soha” választ adók nagyságrendje (1. ábra).

Az oktató/érzékenyítő társasjátékok bekapcsolását az oktatásba az is gátolja, hogy viszonylag kevés kimondottan e célból pedagógusoknak készült eszköz készült, és nem is biztos, hogy mindegyikük ismert a pedagógusok körében. A kisebbeknek, alsós korosztálynak több lehetőség van, akár számolás, olvasás területén is, felsős korosztálynak már kevesebb, bár elérhető kémiából, földrajzból is oktató társasjáték. A nagyobbaknak (felsősök, középiskolások) az oktató társasjátékok mellé akad néhány személyiségfejlesztő és érzékenyítő

társasjáték is (mint pl. Szociopoly, Kinek az útján?), de jogtudatosító játékok (pl. MONDO), illetve prevenciós célú kártyajátékok (pl. internetbiztonság kapcsán a cyberbullying témakörében [Tímár 2016: 267]) is találhatunk.



1. ábra: Az egyes oktatási módszerek alkalmazásának gyakorisága (%)

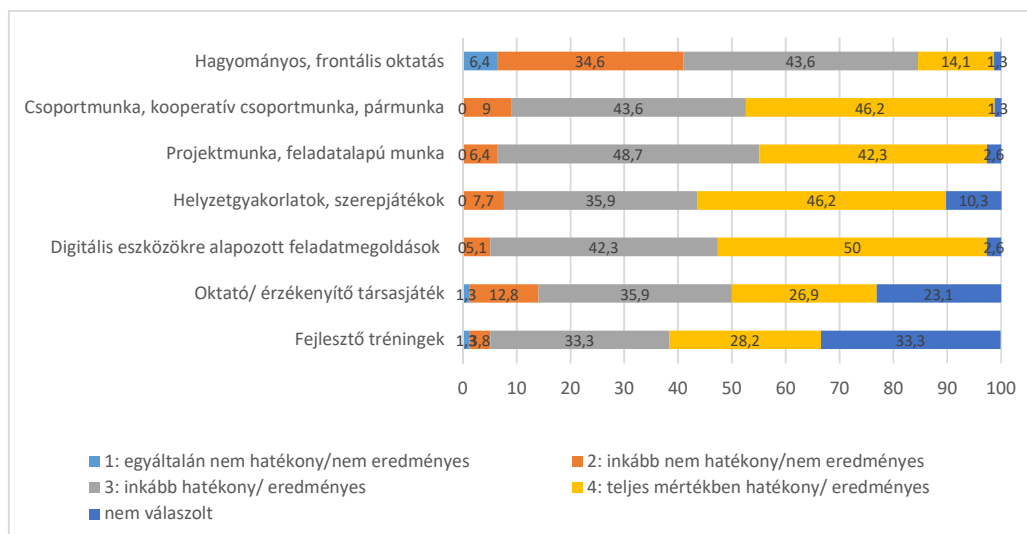
Forrás: Kérdőíves felmérés (2020)

### 3.2. A különböző oktatási módszerek hatékonyságának és eredményességének megítélése

Az egyes oktatási módszerek alkalmazásának gyakoriságánál láthattuk, hogy egyrészt nyitottak a pedagógusok a különböző nemformális tanítási módszerek alkalmazására, másrészt viszont továbbra is kiemelkedő mértékű a hagyományos, frontális oktatás gyakorlata, a válaszadók háromnegyede gyakran vagy szinte mindig (minden óráján) alkalmazza a tanárt központi szerepbe helyező, a diákot passzív befogadó szerepbe kényszerítő frontális tanítást. Ugyanakkor kutatási eredményeink rávilágítanak arra a paradox helyzetre, hogy bár alkalmazásában a leggyakoribb, a mai tizenévesek tanítására, készség- és képességfejlesztésére irányuló hatékonyságát, eredményességét tekintve viszont a legkedvezőtlenebbül megítélt oktatási módszer, a válaszadók összességében kétötöde negatívan értékelte. Egyetlen más módszer hatékonyságának, eredményességének megítélése sem volt még közel sem ennyire kedvezőtlen, jól mutatják ezt a négyes skála értékeinek megoszlásai, illetve az átlagértékek alakulása (2. és 3. ábra). Az általános és középiskolások tanítására való alkalmasság tekintetében a nonformális oktatási módszerek mindegyike négyes skálán hármastól feletti átlagértéket kapott, kiemelkedő arányban tartják a válaszadók teljes mértékben eredményesnek/hatékonnak a digitális eszközökre alapozott feladatmegoldásokat, az egymással való kooperációra, együttműködésre alapuló csoportmunkát és a helyzetgyakorlatokat, szerepjátékokat is, a válaszadók fele, illetve közel fele értékelte így e módszereket. A legkevésbé alkalmazott és ennek következtében a legkevésbé is ismert módszerek, az oktató társasjátékok és a fejlesztő tréning eredményességének és hatékonyságának megítélésében figyelhető meg a legnagyobb bizonytalanság. Kétségtávol ezt mutatja, hogy e módszerek esetében kiemelkedően magas a nem válaszolók aránya, a kérdőívet

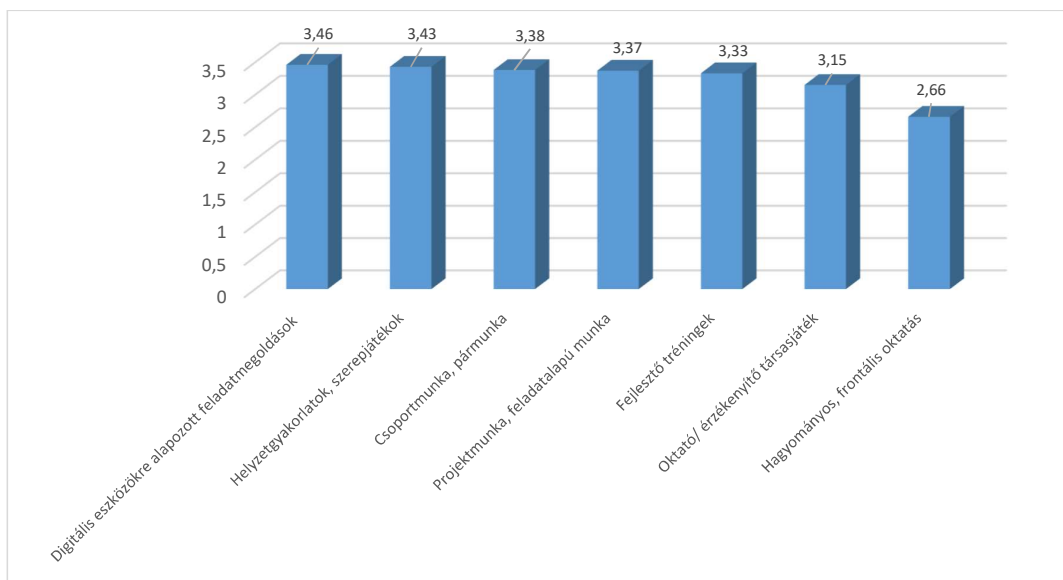


kitöltők közel negyede, illetve harmada nem értékelte e módszereket (2. ábra), ami jól mutatja, hogy a pedagógusok jelentős részének nincs közvetlen tapasztalata e téren. Ugyanakkor a hármas feletti átlagértékek azt mutatják, hogy a választ adók döntően inkább vagy teljes mértékben hatékonynak és eredményesnek tartják a tizenévesek oktatására, kompetenciáik fejlesztésére ezeket az eszközöket is.



2. ábra: A különböző ok-tási módszerek mai tizenévesek tanítására, készség- és képességfejlesztésére irányuló hatékonysága és eredményessége megítélésének alakulása (%)

Forrás: Kérdőíves felmérés (2020)



3. ábra: Az egyes ok-tási módszerek hatékonysága és eredményessége a válaszadók szerint, átlagértékek

Forrás: Kérdőíves felmérés (2020).

Megjegyzés: Négyes skálán, ahol 1: egyáltalán nem hatékony/nem eredményes; 2: inkább nem hatékony/nem eredményes; 3: inkább hatékony/ eredményes; 4: teljes mértékben hatékony/ eredményes

### **3.3. A nonformális és informális tanulási módszerek, illetve az élményalapú interaktív módszerek alkalmazásának előnyei és hátrányai**

A nemformális és élményalapú interaktív módszerek alkalmazásának és hatásának, eredményességének megítélése mellett e módszerek előnyeinek és hátrányainak megfogalmazására, beazonosítására kértük a pedagógusokat. A kérdést nyitott kérdésként tettük fel, így a válaszadóknak lehetősége nyílt arra, hogy saját szavaikkal mondják el véleményüket. Előnyöket a megkérdezettek közül 58-an, míg hátrányt 46-an neveztek meg.

A megnevezett előnyökben tökéletesen visszaköszönnek az élményalapú, tapasztalatalapú oktatási módszerekről a szakirodalmakban leírtak, válaszadóink elsősorban az alábbiakat emelték ki: az élményalapú módszerek érzelmileg is bevonják a tanulókat, könnyebb elmélyülést és mélyebb bevéődést eredményezhetnek, önállóbb munkavégzésre és gondolkodásra sarkallnak, több sikerélményt nyújtanak a diákok (mindenki!) számára, érdekesebbé teszik az oktatást, nagyobb mértékben fenntartják a motivációt, kreativitásra ösztönöznek, lehetővé teszik a stresszmentes **örömteli tanulást**. Olyan helyzeteket teremtenek, amelyekben észrevétlenül tanulnak a gyerekek. A megfogalmazott előnyök másik csoportja alapvetően főként a szociális kompetenciák fejlesztésének lehetőségeire irányul: ezek a módszerek fejlesztik az alkalmazkodó képességet, a társas kapcsolatokat, társas együttműködést, a verbális és nonverbális kommunikációt, mások tiszteletére, elfogadására, toleranciára nevelnek, elősegítik a beilleszkedést, továbbá lehetővé teszik a közösségi élményszerzést, ezáltal közösségfejlesztő hatásúak.

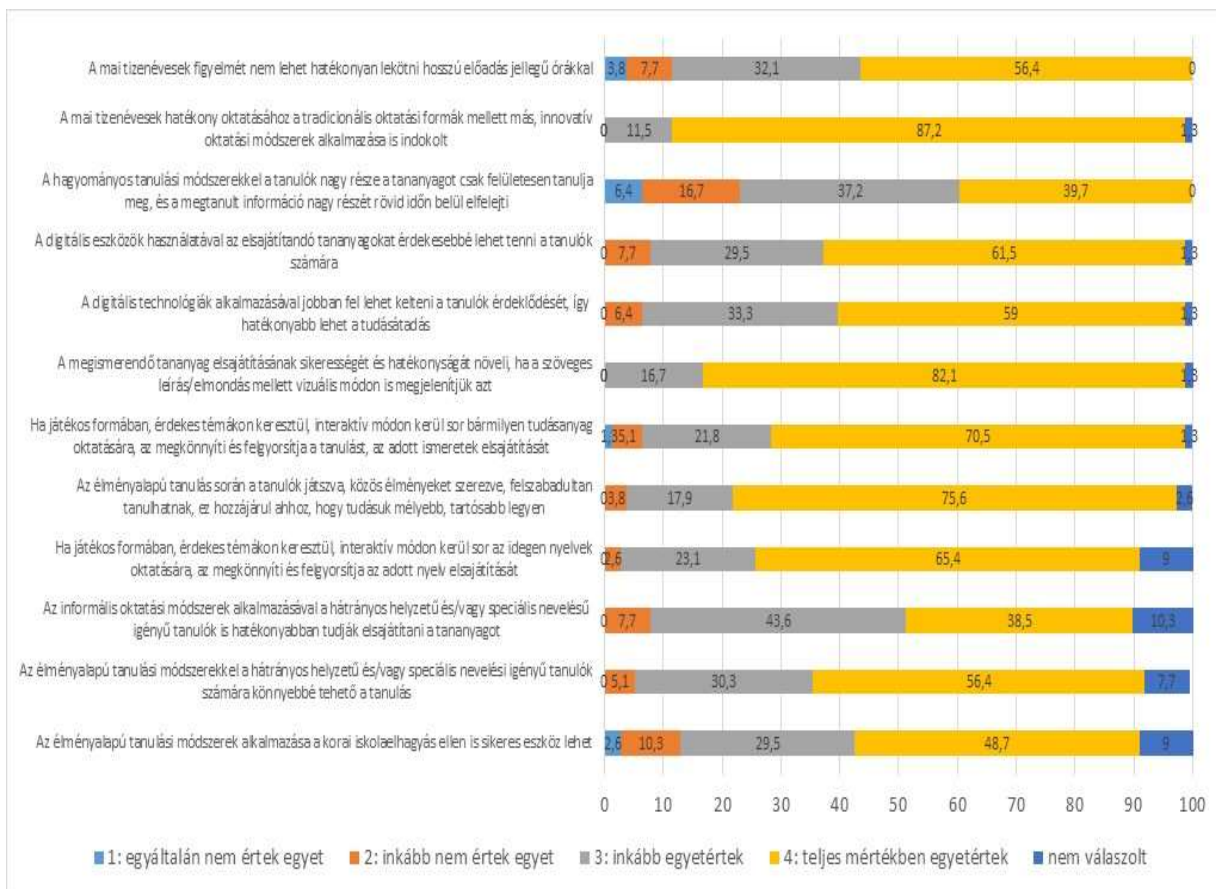
Az említett hátrányokat alapvetően három csoportba lehet sorolni: 1) a gyerekekkel; 2) a pedagógussal és a számonkéréssel; illetve 3) a feltételekkel kapcsolatos negatívumokra. A gyerekekkel kapcsolatosan megnevezett hátrányok elsősorban azt hangsúlyozták, hogy az interaktív módszerek az introvertált gyerekek számára frusztrálóbbak lehetnek, illetve előfordulhat, hogy „az ügyesebb, bátrabb, képzetesebb jobban érvényesül, elnyomhatja a csendesebbet, szerényebbet”; de említésre került a motivációhiány és az is, hogy a tanulók „nem veszik komolyan”, „játéknak tartják” az élményalapú módszereket. Megfogalmazódott olyan vélemény is, hogy „ha eltolódik a hangsúly a kooperatív tanulás irányába, nem tanul meg önállóan dolgozni, pedig a vizsgákon egyénileg kell helytállnia” a diáknak. A pedagógussal és a számonkéréssel kapcsolatos hátrányok közé soroltuk azokat a véleményeket, amelyek azt fejezték ki, hogy nehezebben megszervezhetőek, komoly felkészülést, több előkészítést és hosszabb időt igényel a pedagógusok oldaláról a nonformális és informális módszerek alkalmazása, ugyanakkor nehezebb kontrollálni a gyerekeket, fegyelmet és rendet tartani, valamint nehezebb mérni, számonkérni is az így átadott ismeretanyagot. A feltételekkel kapcsolaton a technikai lehetőségek, pl. infokommunikációs eszközök hiányát, valamint a megfelelő helyszín biztosításának nehézségeit és az időkeret problémáit (pl. „a hagyományos oktatásban alkalmazott 45 perces időkeretet nehéz/szinte lehetetlen betartani.”) emelték ki válaszadóink.

### **3.4. A nemformális és élményalapú tanulási módszerekkel kapcsolatos attitűdök és vélemények**

Kérdőívünkben különböző, a hagyományos, illetve a nemformális, élményalapú és digitális eszközökön alapuló oktatási módszerekkel kapcsolatos állításokkal való egyetértés mértékét mértük, melyekkel feltevésünk szerint feltárhatók az e módszerekkel kapcsolatos további vélemények, attitűdök. Összesen 19 állítást fogalmaztunk meg, melyek egy része a pedagógiai vonatkozások (pl. motiváció, tudásátadás hatékonysága) megítélésére vonatkozik, melyek között külön foglalkozunk a hátrányos helyzetű tanulók tudáselsajátításának, tanulmányi sikerességének kérdéskörével is. Az állítások másik része a szociális érzékenység, társas készségek, kapcsolatok, közösségiség, identitásépités vonatkozásában került megfogalmazásra.

### 3.4.1. Pedagógiai vonatkozású állítások

A 4. ábrán jól látható, hogy az általunk megfogalmazott állításokkal válaszadóink döntő többsége egyetért, számos esetben ez a teljes mértékű egyetértés határozott mértékű, kiemelkedő fölénnyel jelenti.



4. ábra: Pedagógiai vonatkozású állításokkal való egyetértés mértéke

Forrás: Kérdőíves felmérés (2020)

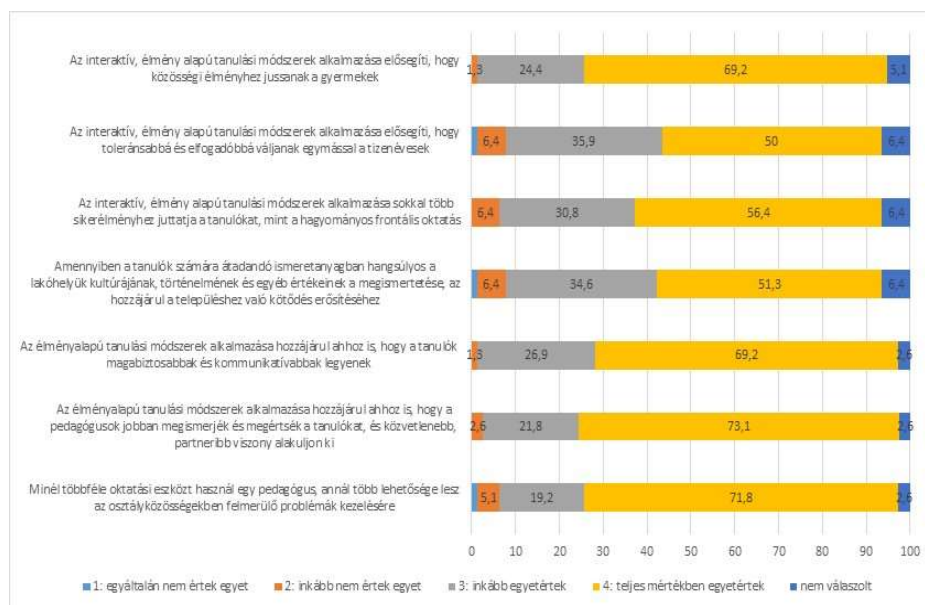
A kérdőívet kitöltő pedagógusok körében gyakorlatilag teljes az egyetértés abban, hogy a mai tizenévesek hatékony oktatásához a hagyományos oktatási formák mellett más, innovatív oktatási módszerek alkalmazása is indokolt (átlagérték 3,88). Kiemelkedő a vizualitás fontosságával, szerepével egyetértők aránya is, kivétel nélkül a kutatásban részt vevő minden pedagógus úgy gondolja, hogy a tananyag elsajátításának sikerességét, hatékonyságát nagyban növeli a tananyag vizuális megjelenítése. A válaszadók háromnegyede, illetve közel háromnegyede teljes mértékben egyetért azzal is, hogy az élményalapú tanulás során a tanulók játszva, közös élményeket szerezve, felszabadulttan tanulhatnak, ami hozzájárul ahhoz, hogy tudásuk mélyebb, tartósabb legyen, és hogy a játékos formában, interaktív módon való oktatás megkönnyíti és felgyorsítja a tanulást, az adott ismeretek elsajátítását.

Tulajdonképpen csak három állítás esetében mondható az el, hogy a válaszadók kevesebb, mint fele ért teljes mérték egyet az állítással, de ezen esetekben is az egyetértés dominál, bár jelentősebb mértékben megjelenik az egyet nem értés is. Ez utóbbi egyrészt a hagyományos tanulási módszerekkel való tudásrögzítés kisebb mértékű hatékonyságára vonatkozó állítás esetében figyelhető meg (a válaszadók közel negyede nem ért ezzel egyet). Másrészt az élményalapú tanulási módszerek korai iskolaelhagyást pozitívan befolyásoló hatásával

kapcsolatosan szkeptikus a kérdőívet kitöltő pedagógusok 13%-a. A többihez képest lényegesen alacsonyabb (38,5%) a teljes mértékben egyetértők hányada „Az informális oktatási módszerek alkalmazásával a hátrányos helyzetű és/vagy speciális nevelési igényű tanulók is hatékonyabban tudják elsajátítani a tananyagot” állítással. Úgy tűnik tehát, hogy a pedagógusok jelentős része korántsem gondolja azt, hogy az innovatívabb tanítási módszerek alkalmasabbak, hatékonyabbak vagy sikeresebbek lennének a különböző hátrányokkal küzdő fiatalok felzárkóztatására, oktatására.

### 3.4.2. Szociális készségekkel, társas kompetenciákkal kapcsolatos állítások

A nem tudásalapú állítások esetében is elmondható, hogy döntő mértékű, szinte kizárólagos az egyetértés, és többnyire az 50 százalékot meghaladó a teljes mértékben egyetértők aránya (5. ábra). Válaszadóink kiemelkedő hányada (közel háromnegyede) véli úgy, hogy az élményalapú tanulási módszerek alkalmazása hozzásegíti őket ahhoz, hogy 'közelebb' kerüljenek a tanulókhoz, jobban megismerjék és megértsék őket, illetve hogy ez a fajta, a diákok nem csak passzív befogadóként, hanem aktív szereplőként tételező munkakapcsolat lehetőséget tud teremteni arra is, hogy közvetlenebb, partneribb viszony alakuljon ki a tanulók és a pedagógusok között. A kutatásban résztvevők döntő hányada azzal is teljes mértékben egyetért, hogy a különböző oktatási módszerek, eszközök ötvözése, alkalmazása nemcsak a hatékony tudásátadásban lehet segítségére, hanem az osztályközösségben felmerülő (akár magatartásbeli, akár tanulási) problémák, konfliktusok kezelésére is több lehetőséget ad. Az interaktív, élményalapú tanulási módszerek alkalmazása közösségi élményekhez juttatja a gyerekeket, fiatalokat, ami jobban összekovácsolja őket. Olyan készségeiket, képességeiket, szociális és társas kompetenciáikat is fejleszti, amelyek hozzájárulhatnak ahhoz, hogy sikeresebbek, magabiztosabbak, kooperatívabbak és elfogadóbbak legyenek. Amennyiben a tanulók számára átadandó ismeretanyagban hangsúlyosan tud megjelenni a lakóhelyük kultúrájának, történelmének és egyéb értékeinek a megismertetése, az hozzájárul személyiségük, identitásuk formálásához, a településhez való kötődés erősítéséhez. Az 5. ábrán látható, hogy mindezen állításokkal a válaszadó pedagógusok legalább fele teljes mértékben, további meghatározó hányada pedig inkább egyetért. Az egyet nem értők aránya összességében sem éri el egyetlen állítás esetében sem a 10 százalékot.



5. ábra: Szociális készségekkel, társas kompetenciákkal, relációkkal kapcsolatos állítások  
Forrás: Kérdőíves felmérés (2020)

## Összegzés

Kutatási eredményeink nagyban alátámasztják, hogy a pedagógiai munkában a hagyományos frontális típusú oktatás mellett szükség van az élményalapú, innovatív nemformális tanítási módszerekre, illetve a digitális technológián alapuló eszközök, módszerek alkalmazására. Jól kifejezi ezt egyik válaszadónk e módszerek előnyére irányuló véleménye: „A frontális munka ekkora anyagmennyiség és követelményrendszer mellett elengedhetetlen, önmagában azonban nem hatékony. Az élményekkel elmélyül a tudás, a megértés önállóan következik be, tehát hosszú távon megmarad.”

Eredményeink azt mutatják, hogy a kutatásban részt vevő pedagógusok nyitottak a nemformális módszerek alkalmazására, a frontális oktatás mellett jelentős részüket rendszeresen alkalmaz interaktív, tanulóközpontú, az aktív tanulást előtérbe helyező módszereket, melyek hatékonyságát, eredményességét a tizenévesek oktatásában, készség- és képességfejlesztésében tulajdonképpen a frontális oktatás hatékonysága elé helyezik. Továbbá gyakorlatilag teljes az egyetértés abban, hogy a mai tizenévesek hatékony oktatásához a hagyományos oktatási formák mellett más, innovatív, élményalapú, tapasztalati tanulást is lehetővé tevő nemformális oktatási módszerek alkalmazása is indokolt és elengedhetetlen, ugyanakkor nem mehetünk el az mellett, hogy mindezek ellenére továbbra is kiemelkedő mértékű a hagyományos, a tanárt központi szerepbe helyező, a diákot passzív befogadó szerepbe kényszerítő frontális oktatás gyakorlata. A hagyományos oktatási keretek, a tananyag mennyisége, adott esetben a hiányzó módszertani ismeretek és a hagyományos tanár–diák szerep- és viszonyrendszer fenntartják a frontális oktatás szükségességét és gátját képezik a nemformális, különösen a speciálisabb módszertani tudást megkívánó tanítási módszerek terjedésének, általánossá/dominánssá válásának.

## Irodalom

- Barsi Boglárka–Nárai Márta 2020. Okos (élhető) települések perspektívái egy hátrányos helyzetű térségben. In: Reisinger Adrienn–Kecskés Petra–Buics László (szerk.): "Kreatív ipar, digitális gazdaság" A Kautz Gyula Emlékkonferencia elektronikus formában megjelenő kötete. Győr: Széchenyi István Egyetem. 1–13.
- Bethlenfalvy Ádám–Cziboly Ádám 2014. Színházi nevelési programok és a társadalmi részvételre nevelés. *Civil Szemle* XI(4): 5–18.
- B. Szabó Edina 2013. *A negyedik ipari forradalom*.  
[http://www.innoteka.hu/cikk/a\\_negyedik\\_ipari\\_forradalom.836.html#top](http://www.innoteka.hu/cikk/a_negyedik_ipari_forradalom.836.html#top) (Letöltés ideje: 2020.04.20.)
- Cziboly Ádám 2010. *DICE – a kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*. Budapest: DICE Konzorcium.
- Kolossai Nedda 2016. A gyermekkultúra jelene című tanulmányában. In: Kolosai Nedda–M. Pintér Tibor (szerk.): *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Budapest: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. 9–27.
- Lengyelne Molnár Tünde–Racsco Réka–Szűts Zoltán 2021. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének új lehetőségei: digitális történetmesélés LEGO® eszközzel. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 1: 327–339.
- L. Ritók Nóra 2016. Művészettel az integráció felé az Igazgyöngy Alapítvány terepi tapasztalatai alapján. In: Kolosai Nedda–M. Pintér Tibor (szerk.): *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Budapest: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. 43–57.
- Molnár, Gy. 2015. *Korszerű technológiák az oktatásban*. [https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002\\_korszeru\\_technologiak\\_az\\_oktatasban/adatok.html](https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_korszeru_technologiak_az_oktatasban/adatok.html) (letöltve: 2021.04.25.)
- Nárai Márta 2009. Gondolatok a regionális identitásról — identitáselemek a nyugat-dunántúli régióban. *Tér és Társadalom* 4: 137–159.

- Paasi, Anssi 2003. Region and Place: regional identity in question. *Progress in Human Geography* 4: 475–485.
- Raagmaa, Garri 2002. Regional identity in Regional Development and Planning. *European Planning Studies* 1: 55–76.
- Székely Levente–Szabó Andrea (szerk.) 2016. *Magyar Ifjúság kutatás 2016. Az ifjúságkutatás első eredményei*. Budapest: Új Nemzedék Központ.  
[http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar\\_ifjusag\\_2016\\_a4\\_web.pdf](http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf) (Letöltés ideje: 2020.04.20.)
- Takács Anett–Csimáné Pozsegovics Beáta 2016. Marc Chagall világa. Egy kiállítás múzeumpedagógiai lehetőségei, avagy művészettel nevelés múzeumi környezetben. In: Kolosai Nedda–M. Pintér Tibor (szerk.): *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Budapest: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. 290–304.
- Tímár Borbála 2016. Médiapedagógia, médiaélmény – tudatosság a média használatában. In: Kolosai Nedda–M. Pintér Tibor (szerk.): *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Budapest: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. 259-271.
- Váczy Zsuzsa 2012. Fejlesztési lehetőségek nem formális tanulási környezetben. *Új Pedagógiai Szemle* 1. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/fejlesztesi-lehetosegek-nem-formalis-tanulasi-kornyezetben> (Letöltés ideje: 2020.04.20.)

## **A pályaeorientáció megalapozásának lehetőségei 1-4. évfolyamon művészeti nevelés és játépedagógiai módszertanok segítségével**

**Pongrácz Attila**  
**Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar**

### **Bevezetés**

Az elmúlt egy-másfél évtizedben mind az oktatás különböző szintjein, mind pedig a szakpolitikai szereplők körében középpontba került a pályaeorientáció témaköre. Elsősorban a középfokú iskolaválasztáshoz, azon belül is főként a szakképzéshez kapcsolódóan tapasztalhatunk igen aktív pályaeorientációs tevékenységet többek között olyan szereplőktől is, mint pl. a megyei kereskedelmi és iparkamarák. A felsőoktatási intézmények is élénken bekapcsolódtak ebbe a folyamatba, ugyanakkor talán kevesebb szó esik arról, hogy a közoktatási rendszerben, az alsóbb évfolyamokon tanuló diákok mikor és milyen módon, milyen tantárgyak keretében találkozhatnak közvetlenül vagy közvetett módon olyan szakmai tartalmakkal, amelyek megalapozhatják az 5-6, de még inkább a 7-8. évfolyamon már hangsúlyosabban megjelenő, életpálya-tervezéssel kapcsolatos ismereteiket és készségeiket (Borbély-Gyöngyösi-Juhász 2013). A pályaeorientáció területén is helytálló az a tapasztalat, hogy minél korábban, az életkori és a szociokulturális sajátosságokat figyelembe vevő módon találkoznak a diákok az életpálya-tervezésüket megalapozó és segítő tananyagtartalmakkal, annál eredményesebb lehet a középfokú (és a későbbi egyéb) iskola- vagy képzésválasztás, majd a munkaerőpiacra lépés és az ott történő sikeres és hosszú távú helytállás.

### **1. A pályaeorientációs szolgáltatások háttere Magyarországon**

Magyarországon napjainkban a továbbtanulás és pályaválasztás előtt álló fiatalok számos olyan szolgáltatás közül választhatnak, amelyek segítik őket a megfelelő középiskola, szakma, vagy felsőoktatási intézmény kiválasztásában, vagy szükség esetén a nem megfelelő módon meghozott pályaválasztási döntések korrigálásában. Az utóbbi évek intenzív fejlesztéseinek az eredményeként számos szolgáltatás nem csak személyesen, hanem az online tér lehetőségeit kihasználva, az interneten keresztül is elérhető (Pongrácz 2011, <https://palyaeorientacio.nive.hu/>, <https://szakmavilag.hu/>). Ugyanakkor azt is tapasztaljuk, hogy pályaeorientációt, tágabb értelemben véve a teljes életpályára való felkészítést, mint az iskolai oktatási-nevelési tevékenység egyik kiemelten fontos feladatát a lehető legszélesebb spektrumban szükséges megjeleníteni valamennyi tantárgy oktatása során, hiszen az életben is a diákok nem tantárgyakkal, hanem komplex rendszerekkel találkoznak, amelyek számos – egyébként az iskolában az egyes tantárgyak során megismert- részlemből tevődnek össze.

#### **1.1. Minisztériumi szabályozás és háttérintézmények**

Ma Magyarországon a pályaeorientációval és pályatanácsadással kapcsolatos feladatok koordinációja két minisztérium, az Emberi Erőforrások Minisztériuma és az Innovációs és Technológiai Minisztérium felügyelete alá tartozik. 2015. január 1-óta a Nemzetközi Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (NSZFH) feladatkörébe tartozik az életpálya tanácsadási szolgáltatások kidolgozása és működtetése. Külön honlapot – módszertani központot működtet a <https://palyaeorientacio.nive.hu/> címen, amelyen célcsoport-specifikusan (általános iskolások, középiskolások, felnőttek, szülők, szakemberek) találjuk meg a legfontosabb információkat és szakmai anyagokat. Az NSZFH oldaláról elérhető még a Nemzeti Pályaeorientációs Portál is, amely a TÁMOP-2.2.2-12/1-2012-0001 azonosítószámú „A pályaeorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése” című kiemelt projekt szakmai anyagait tartalmazza. Ez a projekt volt az, amely az akkori Nemzetgazdasági Minisztérium vezetésével megalapozta Magyarországon az Élethosszig Tartó Pályatanácsadás (Lifelong Guidance – LLG) rendszerét

(<https://palyaorientacio.munka.hu/>). Ezen a honlapon is célcsoportra szabottan találhatóak meg az információk (pl. önismereti eljárások – kérdőívek, szakmabemutató filmek, foglalkozás leírások, foglalkozásbemutató mappák, foglalkozás-kereső, szakképesítés-kereső (OKJ), felsőoktatás-kereső, közoktatási intézmények keresője, középiskolai tagozat kereső, bérkereső, tanácsadó-kereső, online tanácsadás, interaktív játékok, az Életpálya-tanácsadás folyóirat, egyéb hasznos linkek, gyakori kérdések-válaszok, stb.).

Az NSZFH mellett külön ki kell emelni az Innovatív Képzéstámogató Központot (IKK), amely azzal a céllal jött létre, hogy módszertani központként vegyen részt a szakképzés megújításában, a Szakképzés 4.0 stratégiában kitűzött célok megvalósításában ([https://api.ikk.hu/storage/uploads/files/szakkepzes\\_40pdf-1590612271838.pdf](https://api.ikk.hu/storage/uploads/files/szakkepzes_40pdf-1590612271838.pdf)), segítséget nyújtson a digitális kompetenciák fejlesztésében, valamint olyan használható és modern szaktudás megszerzését támogassa, amely érték a hazai munkaerőpiacon. A Kormány által kijelölt szakképzési államigazgatási szervként többek közt végzik az életpálya-tanácsadás és a pályaeorientáció ellátásában részt vevő személyek tevékenységének koordinálását, Feladataik közé tartozik egyfajta tájékoztatási és információs központként egyrészt az online és közvetlen segítség nyújtása a pályaválasztás előtt állóknak és az oktatóknak; másrészt a pályaválasztás, gyakorlatorientált képzés, ágazati képzőközpontok szakmai támogatása, valamint a pályamódosítás támogatása, versenyképesség elősegítése, vizsgaközpontok kialakítása. Ez utóbbi tevékenységet az is indokolja, hogy az Ipar 4.0 kihívásai alapján a felgyorsult fejlődés következményeként a munkakörök és a munkaerőpiaci helyzet is átalakul, ami miatt jóval nagyobb hangsúlyt kap az egész életen át tartó tanulás, a pályamódosítás, valamint a szakmaváltás lehetősége és szükségessége is. Az(<https://ikk.hu/rolunk>).

Ezt a munkát nagyon hatékonyan segítik a kereskedelmi és iparkamarák (<https://mkik.hu/kepzes-oktatas>), valamint a középfokú duális képzési rendszerhez kapcsolódóan mind a KKV, mind pedig a nagyvállalati szektor képviselői. Számos innovatív pályaeorientációs kezdeményezés és jó gyakorlat létezik, amelyek elősegítik a diákok iskola- és szakmaválasztását, valamint a későbbi sikeres munkaerőpiaci integrációját. A Német-Magyar Ipari és Kereskedelmi Kamara 2021. évi Szakképzési Díjának nyertesei közt is a pályaeorientációs témájú munkákat díjazták: motiváció kategóriában a Miskolci Szakképzési Centrum „Célpontban a karriertervezés- Pályaeorientáció újratöltve“ című projektje, kooperáció kategóriában a Tesco Akadémia Kft. a „Zsebedben a tudás! Tanulj velünk szakmát bárhol, bármikor, ahogy Te szeretnéd.“ című anyaga, míg innováció kategóriában az Audi Hungaria Zrt. „Komplex pályaeorientációs rendezvénysorozat, avagy élményszerű szakmabemutatók a pandémia idején” című pályázata kapta a kitüntetést (<https://www.ahkungarn.hu/hu/rendezvenyek/oldalnezet/szakkepzesi-dijatado-2021>).

Mindezek mellett kiemelten fontosak azok a pályázatok, amelyek szélesebb körben is elérhetővé teszik a diákok számára a pályaeorientációs szolgáltatásokat. Számos olyan kezdeményezés indult az utóbbi években, amelyek a közoktatásban tanulók sikeres pályaválasztását segítik elő. Az EFOP-3-2-5-17-2017-00024 számú, "Tűzoltó leszél s katona!..." A pályaválasztás elősegítése a Győri Tankerületi Központ intézményeiben című, 2017. 11. 01. – 2021. 10. 31. közt megvalósuló pályázata például a pályaeorientáció köznevelési intézményrendszerben történő megerősítését helyezte fókuszba, különös tekintettel a matematikai, természettudományos, műszaki, informatikai (MTMI) pályák választásának népszerűsítésére és az ehhez szükséges kompetenciák fejlesztése révén. A projekt célja a tudatos felnőttkori életpálya-építés, a majdani sikeres munkaerőpiaci részvétel megalapozása, valamint az ehhez szükséges készségek elsajátítása, ezáltal a köznevelés eredményességének, hatékonyságának és hátránykompenzációs szerepének javítása (<http://kk.gov.hu/efop-3-2-5-17-2017-00024>). Ez a projekt változatos formában és tevékenységeken keresztül szolgálja a tanulók pályaeorientációját és a felelős pályaválasztási döntést (sikeres emberek beszámolója, speciális tematikájú és felvételt elősegítő MTMI szakkörök, szakma- és pályaválasztási



kiállítások, nyílt napok látogatása, önismereti és életpályaépítési foglalkozások, pályaválasztási workshopok/előadások/versenyek/rendezvények, üzem – és gyárlátogatások, stb.). Közvetlen célcsoport a pályázatban együttműködő 9 köznevelési intézményben tanuló 1-12 évfolyamos diákok, tehát itt már megjelennek a legfiatalabb tanulók is. A győri példánál maradva a Győri Szakképzési Centrum tagintézményeiben éves szinten, előre meghatározott terv alapján több tucat célzott pályaaorientációs rendezvényt szerveznek, amelyek pozitív hatása érződik a térség munkaerőpiaci helyzetén is (<https://gyoriszc.hu/programok/>).

## 1.2 Törvényi szabályozás a pályaaorientációról

Az oktatásra vonatkozó jogszabályok közül először a 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről rendelkezett részletesen a pályaaorientációval kapcsolatban. A törvény II. fejezet értelmező rendelkezéseiben a 2. § alábbi pontjai definiálták, hogy: „3 *életpálya-tanácsadás (pályaaorientáció): a tanácskérő támogatása az életpálya-tanácsadási szolgáltatás keretében az érdeklődésének, képességének, személyiségének és a munkaerő-piaci igényeknek megfelelő pályaterv kialakításában és megvalósításában, amelynek keretében a tanácskérő a pályaválasztáshoz vagy a pályamódosításhoz kap segítséget; 4. az életpálya-tanácsadás formája: az egyéni tanácsadás, a csoportos tanácsadás, a távtanácsadás és az elérő program az életpálya-tanácsadási szolgáltatás keretében.*

A törvény hatálya kiterjedt „*az általános iskolai oktatást nyújtó iskolában, a szakközépiskolában, a szakgimnáziumban és a szakiskolában folyó pályaaorientációra, a pályaaorientációs, életpálya-tanácsadási szolgáltatásban részt vevőkre és a pályaaorientációs tanácsadást nyújtókra, továbbá a pályakövetési rendszert működtető szervre és azokra, akiknek a pályakövetési rendszerrel szemben adatszolgáltatási kötelezettségük áll fenn.*”- így elviekben az alapfokú oktatást nyújtó intézmények is érintettek a folyamatban, de alapvetően a törvény XXI. fejezetében (A szakképzés információs rendszere) a 85. § részletezi a legfontosabb teendőket: 85. § (1) *Az életpálya-tanácsadási (pályaaorientációs) szolgáltatás magában foglalja a pályainformáció-nyújtást, a pályaválasztási tanácsadást, a továbbtanulási tanácsadást, a professzionális pályatanácsadást, a foglalkoztatási és munkába állási tanácsadást, a pályakorrekciós tanácsadást és a kompetenciák fejlesztését, amely segíti a szolgáltatást igénybe vevő pályaválasztását, továbbtanulását, az egész életen át tartó tanulását és a munka világába történő bekapcsolódását az alapfokú iskolába történő felvételtől a munkaerőpiac elhagyásáig.*

(2) *Az iskolai rendszerű szakképzésbe történő beiskolázást az életpálya-tanácsadási szolgáltatás segíti.*

(3) *Az életpálya-tanácsadási szolgáltatás megvalósulhat egyéni tanácsadás, csoportos tanácsadás, távtanácsadás, valamint elérő program formájában.*

(4) *Az életpálya-tanácsadás feladatainak ellátásában részt vesz az alapfokú iskolai oktatást nyújtó intézmény, a szakképző iskola, az iskolafenntartó, a gazdasági kamara, a munkaadói és munkavállalói érdekképviseletek, a megyei fejlesztési és képzési bizottság, valamint a nemzeti foglalkoztatási szerv. Az életpálya-tanácsadási szolgáltatást valamennyi érintett részére elérhetővé kell tenni.*

(5) *Az iskolai rendszerű oktatásban és szakképzésben tanulók - kiskorú tanuló esetén a szülő (gyám) - részére egyenlő hozzáférést kell biztosítani az életpálya-tanácsadási szolgáltatásokhoz. Ennek keretében biztosítani kell, hogy a tanuló az iskolai előmenetele során, a továbbtanulási, iskolaváltási, iskolatípus-váltási, továbbá szakmaválasztási vagy szakmaváltási döntését megelőzően legalább egyszer személyre szabott életpálya-tanácsadási szolgáltatásban részesüljön*

(<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100187.TV&timeshift=20170101&txtreferer=A1100190.TV>).

A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről a szavak szintjén csupán 1 alkalommal tartalmazza a pályaaorientáció kifejezést. A 62. § 1) pontja a pedagógus kötelességei és jogai

közt rögzíti, hogy „tanítványai pályaeorientációját, aktív szakmai életútra történő felkészítését folyamatosan irányítsa” (<https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00>). A szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény ugyanakkor bővebben is szabályozza a pályaeorientációs kérdéskörét. A XIX. Fejezet 26. Az életpálya-tanácsadás és a pályaeorientáció címet viseli, és a 112. paragrafus (1) bekezdése az alábbi definíciót tartalmazza: „Az életpálya-tanácsadás olyan egyéni vagy csoportos tevékenység, amely segíti az egyén készségeit, érdeklődési köreit, meggyőződéseit, értékeit, munkavégzési szokásait és személyes tulajdonságait felismerni. A pályaeorientáció olyan tevékenységek összessége, amely segíti az egyén személyes adottságainak és érdeklődésének megfelelő oktatással, képzéssel és foglalkoztatással kapcsolatos észszerű döntések meghozatalát és sikeres egyéni életút kialakítását.” (<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900080.tv>). Ez a szabályozás alapvetően a szakképzésre vonatkozik, így nagy hiányossága a köznevelésnek, hogy a pályaeorientáció kérdéskörét csak közvetetten érinti. Az általános iskola 1-4. évfolyamainak a kerettantervei sem tartalmazzák magát a pályaeorientáció kifejezést (v.ö.: [https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_alt\\_isk\\_1\\_4\\_evf](https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf)), így ezeken az iskolai évfolyamokon is csupán a pedagógusok kreativitásán és elkötelezettségén múlik, hogy miként alapozzák meg a diákok életpálya-építési készségeit. Emiatt is nagy jelentősége van, hogy a művészeti nevelés és a játékpedagógia módszerek miként pótolhatják legalább részben ezt a hiányosságot.

## **2. Pályaeorientációhoz kapcsolódó tartalmak az 1-4 évfolyam tankönyveiben**

### **2.1. Pályaeorientációs tartalmak az ábécés, környezetismereti, ének-zenei és olvasókönyvekben**

Noha sem a NAT-ban, sem pedig a kapcsolódó kerettantervekben nem szerepel hangsúlyosan a pályaeorientáció, mégis számos lehetősége van a pedagógusoknak, hogy az életpálya-építési készségeket megalapozzák már az 1-4 évfolyamon is. A teljesség igénye nélkül mutatok be néhány példát arra vonatkozóan, hogy miként lehet a diákok figyelmét ráirányítani a művészeti nevelés közvetítésével az életpálya-tervezés fontosságára. Elsőként Az én ábécém 1. Hang- és betűtanítás tankönyv az 1. évfolyam számára (Esztergályosné 2013) munkára hivatkozva állapíthatjuk meg, hogy a könyven szereplő rengeteg rajzhoz és szinte valamennyi témakörhöz (óvoda, iskola, család, erdei kirándulás) jól kapcsolhatók pályaeorientációs tartalmak. A tankönyvben idézett irodalmi alkotások, versek, népköltések és képek mind-mind alkalmasak, hogy foglalkozásokról, szakmákról, a munka világáról beszélgessenek a pedagógusok a gyermekekkel. A Jegesi Krisztina és munkatársai által szerkesztett Ábécés olvasókönyv 1. évfolyam I. kötet c. munkában is számos olyan írás, szövegrészlet, képzőművészeti alkotás szerepel, amely segítheti a pályaeorientációs témák direkt vagy indirekt fókuszba helyezését (Jegesi 2017). A 2. évfolyamos tankönyvek közül a Környezetismeret 2. tankönyv (Laár Gy.-Tóth E.-Tóthné Mess E. 2017) tartalmaz rengeteg kapcsolódó információt az életpálya-építés témaköréhez (pl. élettelen környezetünk, tárgyak és anyagok, mérhető tulajdonságok, vásárlás, főzés, táplálkozás, állatvilág, stb.). Hasonló témákat feldolgozó, de különösen a „Megtart, ha megtartod” című fejezet népművészettel kapcsolatos tartalmi miatt jelent gazdag forrást a pályaeorientációs ismeretek átadásához a Mester Miklósné által írt A mi világunk 3. környezetismeret-tankönyv a 3. évfolyam számára c. munka (Mester 2014). Ugyancsak a 3. évfolyam számára értékes és inspiráló pályaeorientációs anyagot tartalmaz az ének-zene oktatást segítő Harmadik daloskönyvem c. tankönyv (Albertné 2017), amelynek főleg a régi szakmákkal –katona, szabó, kertész, bojtár, varga, kovács, stb.) kapcsolatos népdalai segíthetik ráirányítani a diákok figyelmét a munka világára.

A 4. évfolyamon szintén a környezetismeret és az ének-zene, illetve az olvasókönyv tartalmazzák a legfontosabb kapcsolódó ismereteket. Ez utóbbiban számos értékes irodalmi

részlet, festmény, művészi igényességű fénykép segítheti a pedagógusokat, hogy az életpálya-építést megalapozó témaköröket is átbeszéljenek a diákjaikkal (Bárány-Nagyné 2016).

## **2.2. Pályaorientációs tartalmak megjelenítése a játékpedagógia eszközeivel – egy jó gyakorlat az Apáczai Csere János Karon**

A LEGO® Education cég az elmúlt évtizedekben egy olyan komplex eszközrendszert fejlesztett ki, amely kiválóan alkalmas a különféle korosztályok pályaorientációs érzékenyítésére. 2019-ben a Széchenyi István Egyetem Apáczai Karán nyílt meg az a Digitális Játékpedagógiai Stúdió, amelyet az alapítók egy olyan szakmai műhelynek álmodtak meg, ahol játszva lehet tanulni, közösségteremtő módon alkotni. Azon túl, hogy ebben a Stúdióban a napjainkban egyre nagyobb jelentőséggel bíró technológiák alapjait, a robotizáció elméleti és gyakorlati fogásait sajátíthatják el és próbálhatják ki az érdeklődők, fiatalok és idősek, pedagógus, gyógypedagógus, szociális, társadalomtudományi, emberi erőforrás tanácsadó, vagy akár a nemzetközi kapcsolatok területén képzésben részt vevő hallgatók, megismerik azt a módszertani tudást is, amivel a humán szakterületüknek megfelelően képesek a LEGO Education eszközök használatára felkészíteni az általuk képzett korosztályokat. A Stúdió létrehozásának az egyik kiemelt célja volt a digitális kultúrával és egyben a pályaorientációval kapcsolatos oktatásmódszertan erősítése. A módszertanos kollégák saját szakterületükön (pl. vizuális kultúra, idegennyelv, matematika, természetismeret, környezeti nevelés, magyar nyelv és irodalom) is be tudják építeni munkájukba e sokszínű eszközrendszert. A LEGO Education eszközöket nem csak a tanító, gyógypedagógus, szociálpedagógus, szociális munka, vagy szociológia, valamint a magyar és az angol nyelvű nemzetközi tanulmányok szakokon tanuló hallgatók képzésében alkalmazzuk, hanem a kar további képzéseiben, mint az emberi erőforrás tanácsadó mesterszakon, a közösség-szervezés szakon, vagy akár a kulturális mediáció, illetve a közösségi és civil tanulmányok mesterszakokon is, hiszen pl. különböző, humán kompetencia fejlesztési tréningeken is kiválóan hasznosítható eszközrendszerrel van szó (<https://hdidakt.hu/iskolaknak/lego-education-letters-betuk/>). A stúdió, mint szaktanterem működtetésében fontos célkitűzés és egyben az elmúlt időszakban már eredmény is a város és megye köznevelési intézményeinek a bevonása (Pongrácz 2021), melyre kiváló alkalmat teremtettek pl. a Kutatók Éjszakája, a Szakmák Éjszakája rendezvények, gyermektáborok, tehetség-gondozó szakkörök, projektnapok, egyéb pályaorientációs szakmai programok is (Győrplusz TV 2019).

### **Irodalom**

- Albertné B. M 2017. *Harmadik daloskönyvem 3. Tankönyv a 3. évfolyam számára*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Bárány J.-Nagyné Bonyár E. 2016. *Hétszínvilág olvasókönyv 4. tankönyv a 4. évfolyam számára*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Borbély-Pecze T. B.–Gyöngyösi K.–Juhász Á. 2013. Az életút-támogató pályaorientáció a köznevelésben. In: *Új pedagógiai szemle* - 63. évf. 5-6. sz. (2013.) 32-49. (1. rész: [http://epa.oszk.hu/00000/00035/00158/pdf/EPA00035\\_upsz\\_2013\\_05-06\\_032-049.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00035/00158/pdf/EPA00035_upsz_2013_05-06_032-049.pdf)); *Új pedagógiai szemle* - 63. évf. 7-8. sz. (2013.) 32-46. (2. rész: [http://epa.oszk.hu/00000/00035/00159/pdf/EPA00035\\_upsz\\_2013\\_07-08\\_032-047.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00035/00159/pdf/EPA00035_upsz_2013_07-08_032-047.pdf)) (Letöltés ideje: 2021.05.13.)
- Innovációs és Technológiai Minisztérium. 2019. *Szakképzés 4.0 – A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakpolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira*. Budapest: ITM ([https://api.ikk.hu/storage/uploads/files/szakkepzes\\_40pdf-1590612271838.pdf](https://api.ikk.hu/storage/uploads/files/szakkepzes_40pdf-1590612271838.pdf)) (Letöltés ideje: 2021.04.19.)

- Esztergályosné Földesi K. 2013. *Az én ábécém 1. Hang- és betűtanítás tankönyv az 1. évfolyam számára*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Győrplusz TV 2019. Digitális játékpedagógiai stúdiót avattak az egyetem. <https://www.lego.com/hu-hu/themes/lego-education> (Letöltés ideje: 2021.05.15.)
- Jegesi K.-N. Császi I.-Mezőlaki Á. 2014. *Ábécés olvasókönyv 1. évfolyam*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Laár Gy.-Tóth E.-Tóthné Mess E. 2017. *Környezetismeret 2. tankönyv*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és fejlesztő Intézet.
- Mester M. 2014. *A mi világunk 3. környezetismeret-tankönyv a 3. évfolyam számára*. Budapest: Oktatókutatató és fejlesztő Intézet.
- Pongrácz A. 2021. Gyakorlatorientált pedagógusképzés Győrben. Együttműködési lehetőségek áttekintése a Győri Szakképzési Centrum Móra Ferenc Általános Iskola igazgatójával. In: Győri POK Hírmondó. Győr: Oktatási Hivatal Győri Pedagógiai Oktatási Központ. 2021. május, VII. évfolyam 5. szám, 15-16.
- Pongrácz A. 2011. Megújuló pályaeorientáció és érzékenyítés – „A pályaeorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése” című Társadalmi Megújulás Operatív Program 2x3 napos képzésének tapasztalatai. In: Lőrincz I. (szerk.) XIV. Apáczai Napok Nemzetközi Tudományos Konferencia 2010 Tanulmánykötet. Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar, 708-714.

**internetes dokumentum:**

- <https://www.ahkungarn.hu/hu/rendezvenyek/oldalnezet/szakkepzesi-dijatado-2021> (Letöltés ideje: 2021.05.02.)
- <https://education.lego.com/en-us/>
- <https://gyoriszc.hu/programok/>
- <https://hdidakt.hu/iskolaknak/lego-education-letters-betuk/> (Letöltés ideje: 2021.05.15.)
- <https://ikk.hu/rolunk>
- <http://kk.gov.hu/efop-3-2-5-17-2017-00024> (Letöltés ideje: 2021.04.18.)
- <https://www.lego.com/hu-hu/themes/lego-education>
- <https://mkik.hu/kepzes-oktatas>
- <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900080.tv> (Letöltés ideje: 2021.05.15.)
- <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100187.TV&timeshift=20170101&txreferer=A1100190.TV> (Letöltés ideje: 2021.05.15.)
- <https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00>
- [https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_alt\\_isk\\_1\\_4\\_ev](https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_ev) (Letöltés ideje: 2021.05.13.)
- <https://palyaeorientacio.munka.hu/>
- <https://palyaeorientacio.nive.hu/>
- <https://szakmavilag.hu/cikkek/hirek/soha-nem-volt-meg-enyire-trendi-a-palyaeorientacio> (Letöltés ideje: 2021.04.29.)
- <https://szakmavilag.hu/>

# Kortárs gyermekirodalmi művek olvasása és tanítása az általános iskola 10–12 éves korosztálya számára

Sütő Csaba András  
Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar

## Bevezetés

A kortárs gyermekirodalmi alkotások feldolgozása korszerű gyermekirodalmi műveltség megszerzését teszi lehetővé. Elsősorban meseregényekkel és ifjúsági regényekkel foglalkozunk; az elmúlt bő két évtized kiemelkedő gyermekirodalmi alkotásai egyben kiemelkedő szépirodalmi teljesítmények is. Nyelvi-poétikai megformáltságuk, kreativitásuk, releváns esztétikai értékük lehetőséget teremt arra, hogy ráirányítsuk a figyelmet a magyar nyelvű gyermekirodalom gazdagságára. Ehhez társul a megszerzett alapkészségek, a pszichológiai, pedagógiai, szakmódszertani ismeretek alkalmazásának bőséges lehetősége. Az értékes olvasmányok hiteles felmutatása, valamint a korszerű, korosztály-specifikus módszerek kiválasztása az irodalom sikeres közvetítésének, egyben az olvasóvá nevelés meghatározó szegmense.

## 1. Kortárs szépirodalmi alkotások olvasása, olvastatása

### 1.1. A kurzusról

A jelen írásban modellezett *Kortárs gyermekirodalmi alkotások olvasása és tanítása* című kurzus elsődleges célja, hogy a tanítóképzésben (valamint a pedagógus-továbbképzésben) részt vevő hallgatók képzésében hatékony szerepet vállaljon. A kortárs gyermekirodalom alkotásainak olvastatásán keresztül a hallgatók megismerik az elmúlt időszak néhány fontos meseregényét és ifjúsági regényét, rácsatlakozva ezzel az élő magyar nyelvű irodalom folyamataira. Mindez azzal a céllal realizálódik, hogy a tanító szakos hallgatók leendő hivatásukat minél frissebb, a jelenkor problémáira reflektáló, azt nyelvében is reprezentáló alkotások olvasásával irodalmi műveltség kialakítását célozzák meg. Mindez lehetővé teszi, hogy leendő pedagógusi munkájuk során eredményesen tevékenykedjenek.

További cél, hogy a kurzus hallgatói az általános iskolában a 10–14 éves tanulók kompetenciafejlesztésében, esztétikai nevelésében sikeresek legyenek, nagyban hozzájárulva ezzel a tanulók olvasóvá neveléshez, a szépirodalmi művek élményközpontú befogadásához, illetve a műértelmezési készség alakulásához és elmélyítéséhez, megalapozva mindezzel egy olyan befogadási struktúrát, ami a későbbiekben is a tanulók javára válik.

### 1.2. Kortárs irodalom – gyermek- és ifjúsági irodalom

A kurzus meggyőzően képes érvelni amellett, hogy az irodalom organikus, élő entitás; a kortárs művek kétségtelen előnye az, hogy aktuális, valamennyiünket közvetlenül érintő problémákkal foglalkozik, igazodva ugyanakkor a gyermekek életkori sajátosságaihoz.

A jelenkori nyelvi állapot pedig ráirányítja a figyelmet a magyar nyelvben rejlő gazdag lehetőségekre a tanítás aspektusából. A kortárs irodalmi alkotások kiválóan alkalmasak arra, hogy a tanulói közösségek aktuális kérdéseket megvitassanak, érdemben reflektáljanak az őket körülvevő világ kérdéseire, válaszokat kapjanak az őket foglalkoztató etikai dilemmákra.

A tanítók feladata éppen abban áll, hogy ezeket a kérdéseket láthatóvá, értelmezhetővé teszik, hozzásegítve ezzel a tanulókat arra, hogy nyitott, toleráns személyiséggé fejlődjenek.

### 1.3. Irodalomtanítás – képzési struktúra

A kurzus a tanítóképzésben megszerzett tudás komplex alkalmazását tűzi ki célul; a tanító szakos hallgatók ismeretanyagára építve dolgozik, egyesíti magában az irodalomelméleti

ismereteket, az anyanyelvi tantárgy-pedagógia alsó tagozatos anyagát, a pedagógia, a pszichológia és a módszertan jártasságait és készségeit.

A kurzus integrálni kívánja a felsorolt területek már megszerzett ismereteit, jártasságait, készségeit; nem pusztán gyermekirodalmat bemutató kurzusként működik; alapvető szempontként és megtervezendő feladatként a művek interpretálhatóságával és taníthatóságával is bőségesen foglalkozunk. Emellett a módszertant előtérbe helyező szemináriumi foglalkozások centrumba helyezik a kooperatív tanulási technikák megismertetését és alkalmazását, illetve élni kívánnak a drámapedagógia módszereinek alkalmazásával is.

#### **1.4. Módszertani célok**

A kurzus módszertani vetülete azt jelenti, hogy hangsúlyos szempontként érvényesül a vizsgált művek tanítása, taníthatósága. A tárgyalandó kortárs gyermekirodalmi alkotások mindegyike alkalmas arra, hogy az általános iskolában szerepet kapjon, akár teljes, akár részleges feldolgozás keretében. A hallgatók ezért az elolvasott művekhez óravázlatokat készítenek. A kurzus kialakításánál alapvető szempont, hogy lehetőséget biztosítson a hallgatók számára az önálló tanulásra; ezért a rendelkezésre álló órakeret; a szemináriumi foglalkozások folyamatos önálló és csoportos tevékenységet igényelnek a hallgatók részéről; a kooperáció nemcsak a tanítási tervezetek, óravázlatok viszonylatában releváns: alapvető attitűdként tételeződik, ami az jelenti, hogy a kurzus hallgatói az önálló felkészülés mellett csoportosan tevékenykednek, megtanulnak együtt dolgozni és gondolkodni.

A közös tervezés mellett a tanítás jellegéből fakadóan természetesen lehetőség nyílik az egyéni megnyilatkozásokra, vitára, beszélgetésre is, ami ezért fontos, mert az irodalom befogadás-esztétikájához evidens módion tartozik hozzá, hogy az olvasást a közös megbeszélés, közös feldolgozási folyamat követi, amelyben a reflexiók megvitatásának, a különböző vélemények egymás mellé állításának, ütköztetésének nagy szerepet szánunk.

#### **1.5. Centrumban a kooperáció**

A művek feldolgozásánál szeretnénk eltérni a hagyományos feldolgozás gyakorlatától, mivel a kooperatív tanulásszervezés, illetve a kooperatív tanulástechnikák megismerése ezt lehetővé teszi. Szeretnénk változatos, korszerű módszertani tudást kialakítani, biztosítva ezzel a művek sikeres, élményszerű befogadását. Ezért a kurzuson megvalósítandó tevékenység azt célozza, hogy az irodalomolvasás, az irodalommal eltöltött idő mind a tanulók, mind a hallgatók számára örömteli legyen.

Nagyban számítunk a kreatív alkotótevékenységre (kreatív írásgyakorlatok, projektmunka, prezentáció), a tantárgyközi koncentrációra, ami az irodalom használata mellett több tantárgy műveltséganyagának bevonását teszi lehetővé az oktatási folyamatba. A tervezés és megvalósítás során messzemenőig igazodni kívánunk tehát ahhoz, hogy a tanulók megváltozott igény szintjéhez új, hatékony módszerek szükségesek.

#### **1.6. A kurzus résztvevői**

A modellezett, egyben megvalósítandó kurzus olyan hallgatók részvételével valósítható meg, akik rendelkeznek pedagógiai és pszichológiai alapismeretekkel, anyanyelvi-tantárgypedagógia ismeretekkel (nyelvtan-helyesírás és fogalmazástanítási ismeretek, irodalomelméleti (verstan, prózaelmélet, műértelmezés) alapismeretekkel; azon tanító szakos hallgatók bevonása optimális, akik biztos alapismeretekkel rendelkeznek és a gyakorlati képzésben is előrehaladtak; az irodalmi tematikából következően elsősorban a magyar nyelv és irodalom választott műveltségterület hallgatóira számíthatunk, de más műveltségterületek reprezentánsainak bevonása is elképzelhető, amennyiben rendelkeznek alapvető műelemzési ismeretekkel, ami a közép-fokú végzettségéből egyébként is következik.

## 2. A kurzus tartalma

### 2.1. Általános pszichológiai, pedagógiai, irodalomelméleti, módszertani alapelvek

Tájékozódás a kortárs gyermek- és ifjúsági irodalomban, a meglévő ismeretek bővítése és szintetizálása;

- a gyermek- és ifjúsági irodalom kortárs horizontjának tanulmányozása; meseregények és ifjúsági regények olvasása és közvetítése;
- a kortárs gyermekirodalmi alkotások olvasása és elemzése (meseregények, ifjúsági regények);
- műelemzés és műértelmezés, szövegolvasás, az interpretációs stratégiák kialakítása, fejlesztése, új olvasási módok megismerése;
- a 10–12 éves korosztály életkori sajátosságainak, igény szintjének megismerése;
- új módszerek megismertetése (kooperatív technikák, drámapedagógiai eljárások), használata a tanítás tervezése során;
- együttműködés a csoporttal (óratervezés, projektmunka); az együttműködési készség kialakítása, megerősítése;
- önálló feladattervezés; önálló tudásszerzésre ösztönzés;
- a prezentációs készség fejlesztése;
- a kritikai gondolkodás fejlesztése;
- korszerű, konvertálható szakmai és módszertani tudás kialakítása.

### 2.2. A kurzus féléves ütemezése (28 óra, heti 2 óra szeminárium)

SORSZÁM	A SZEMINÁRIUM TÉMÁJA	GYERMEK-IRODALOM	KAPCSOLÓDÓ TERÜLETEK
1-2.	Bevezetés a kortárs gyermekirodalom tanulmányozásához	a kortárs gyermekirodalom törekvései. gyermekpróza; a meseregény és az ifjúsági regény műfajának bemutatása	kortárs irodalom, irodalomelmélet, irodalomtudomány, gyermekirodalom-történet
3-4.	A meseregény olvasása I. (Berg Judit: Rumini; Alma)	a meseregény elemzése, műfaji behatárolás, megközelítési lehetőségek, olvasási stratégiák	irodalomelmélet, irodalomtudomány, stilisztika, retorika, módszertan
5-6.	A meseregény olvasása II. (Darvasi László: Trapiti)	a meseregény elemzése, műfaji behatárolás, megközelítési lehetőségek, olvasási stratégiák	irodalomelmélet, irodalomtudomány, stilisztika, retorika, módszertan
7-8.	A meseregény olvasása III. (Sziij Ferenc: Szuromberek királyfi; Zöldség Anna és a beszélő póniló)	a meseregény elemzése, műfaji behatárolás, megközelítési lehetőségek, olvasási stratégiák	irodalomelmélet, irodalomtudomány, stilisztika, retorika, módszertan
9-10.	A verses meseregény (Varró Dániel: Túl a Maszat-hegyen)	a verses meseregény poétikai sajátosságai az intertextualításban rejlő tanítási lehetőségek kiemelése	irodalomelmélet, irodalomtudomány, stilisztika, retorika, verstan módszertan
	DISZKUSSZIÓ I. A diskusszió során a hallgatók megbeszélnek		

	egymással a megszerzett tapasztalatokat, megvitatják a művek olvasása és a szemináriumokon felmerült, fennmaradt dilemmákat. Témaválasztás: csoportonként (4–6 fő) egy-egy mű közös feldolgozása, alkalmazása a tanórán. A szakirodalmi apparátus áttekintése, anyaggyűjtés, könyvtári kutatómunka, csoportos megbeszélés.		
11-12.	Módszertani fejlesztés (kooperatív tanítás)		anyanyelvi tantárgypedagógia, módszertan, pedagógia, pszichológia, kooperatív tanulásszervezés
13-14.	Módszertani fejlesztés (kooperatív módszerek megismertetése és alkalmazása)	szemelvények az olvasott művekből, opcionálisan: egyéb gyermekirodalmi szemelvények	anyanyelvi tantárgypedagógia, módszertan, pedagógia, pszichológia, kooperatív tanulásszervezés
15-16.	Módszertani fejlesztés (kooperatív módszerek megismertetése és alkalmazása)	szemelvények az olvasott művekből, opcionálisan: egyéb gyermekirodalmi szemelvények	anyanyelvi tantárgypedagógia, módszertan, pedagógia, pszichológia, kooperatív tanulásszervezés
17-18.	Drámapedagógiai eljárások megismertetése és alkalmazása	az olvasott művek gyakorlati felhasználása	drámapedagógia, drámajáték, színháztudomány,
	<b>DISZKUSSZIÓ II.</b>		
19-20.	Óratervezés, csoportos tervezés, projektmunka	az olvasott meseregények és ifjúsági regények felhasználásával	anyanyelvi tantárgypedagógia, módszertan, pedagógia, pszichológia, kooperatív tanulásszervezés
21-22. 23-24.	Óratervezés, csoportos tervezés, projektmunka	az olvasott meseregények és ifjúsági regények felhasználásával	anyanyelvi tantárgypedagógia, módszertan, pedagógia, pszichológia, kooperatív tanulásszervezés
25-26.	Mikrotanítások, prezentáció	a félév során feldolgozott gyermekirodalmi alkotásokhoz készített óravázlatok, tanítási tervezetek bemutatása	tanítási gyakorlat, csoportos megfigyelés és megbeszélés, prezentáció
27-28.	Mikrotanítások, prezentáció	a félév során feldolgozott gyermekirodalmi alkotásokhoz készített óravázlatok, tanítási tervezetek bemutatása	tanítási gyakorlat, csoportos megfigyelés és megbeszélés, prezentáció

1. táblázat. A kurzus féléves ütemezése, saját forrás



### 2.3 A szemináriumok tervezett tartalma

#### 1-2. Bevezetés a kortárs gyermekirodalom tanulmányozásához

A kortárs gyermekpróza bemutatása, az elméleti és irodalomtörténeti kontextus felvázolása. A meseregény műfaji sajátosságai. Az ifjúsági regény alműfajai (robinzonád, lányregény, science-fiction, fantasy). A gyermekpróza alakulástörténete a 19. század végétől napjainkig (történeti áttekintés). A kortárs meseregények poétikai sajátosságai (világkép, narráció, nyelvhasználat). A meseregény olvasói: a 10–12 éves korosztály életkori sajátosságainak, tanulói igény szintjének áttekintése és felmérése.

#### 3-4. A meseregény olvasása I. (Berg Judit: Rumini; Alma)

Berg Judit munkásságának áttekintése. A Rumini-sorozat. A *Rumini* című meseregény elemzése, elemzési szempontok egységesítése, közös feldolgozás. Az Alma című meseregény elemzése; műfaji behatárolás (meseregény, ifjúsági kalandregény), a regény poétikai jellemzői. Cselekmény, szereplők, nyelvhasználat; közös feldolgozással. Gyermekirodalom és sakkpedagógia (a regényben fellelhető sakkfeladványok áttekintése).

#### 5-6. A meseregény olvasása II. (Darvasi László: Trapiti)

Darvasi László munkásságának áttekintése. A Trapiti című meseregény olvasása, elemzése. A regény narrációjának vizsgálata. A cselekményvezetés; a megszakított, több szálon futó cselekmény. A történelem: múzeum, könyvtár, személyes és kollektív emlékezet. Az erőszak- és agressziómentes gyermekkönyv. Szövegelemzési gyakorlatok: cselekmény, szereplők, nyelvhasználat vizsgálata csoportmunkával.

#### 7-8. A meseregény olvasása III. (Szijj Ferenc: Szuromberek királyfi; Zöldség Anna és a beszélő póniló)

Szijj Ferenc munkásságának áttekintése. A Szuromberek királyfi és a Zöldség Anna és a beszélő póniló című meseregény elemzése. A nyelvi regiszterek elemzése, szituációs és kommunikációs játékok (csoportmunka közös bemutatással). Cselekmény, szereplők, stílusesszék: paródia, humor, irónia, groteszk.

#### 9-10. A verses meseregény (Varró Dániel: Túl a Maszat-hegyen)

Varró Dániel munkásságának áttekintése. A verses meseregény poétikai sajátosságai: az átmeneti műfaj vizsgálata (epikus és lírai jellemzők a szövegben). A cselekmény vizsgálata, a szereplők jellemzése. Stilisztikai vizsgálatok, verstani elemzések (versformák, műfajok, leíró és funkcionális verstani megközelítéssel). Intertextualitás (paratextualitás, architextualitás, metatextualitás). A hagyományos mesei keretek lebontása.

**DISZKUSSZIÓ I.** A diszkusszió során a hallgatók megbeszélnek egymással a megszerzett tapasztalatokat, megvitatják a művek olvasása és a szemináriumokon felmerült, fennmaradt dilemmákat. Témaválasztás: csoportonként (4–6 fő) egy-egy mű közös feldolgozása, alkalmazása a tanórán. A szakirodalmi apparátus áttekintése, anyaggyűjtés, könyvtári kutatómunka, csoportos megbeszélés.

#### 11-12. Módszertani fejlesztés

A kooperatív tanulásszervezés bemutatása, a meglévő ismeretek szintetizálása. A választott művek korosztályának meghatározása (évfolyam, osztály). Az anyanyelvi tantárgy-pedagógiai ismeretek felelevenítése, az irodalomtanítás módszereinek áttekintése. A megvalósítandó óratípusok megvitatása.

13–16. Módszertani fejlesztés I-II.

A kooperatív módszerek és a kortárs gyermekirodalmi alkotások szinkronizálása (csoportmunka, szemelvények kiválasztása előzetes felkészüléssel). Szövegelemzési-szövegértelmezési gyakorlatok, készségfejlesztő gyakorlatok, kreatív gyakorlatok tervezése az olvasott szövegek felhasználásával.

17–18. Drámapedagógiai eljárások megismertetése és alkalmazása

A drámapedagógia alapjainak megismerése. Drámajáték az általános iskola felső tagozatában. Alapvető drámapedagógiai eljárások megismerése és elsajátítása (gyakorlatok) beépítésük a tanóra didaktikai menetébe.

**DISZKUSSZIÓ II.** A kurzus hallgatói rendszerezik a megismert módszereket, megvitatják azok hatékonyságát, előkészülnek a tanítási tervezetek írására, kiválasztják a meseregények releváns fejezeteit a tervezéshez.

19–24. Óratervezés, csoportos tervezés, projektmunka. A készülő óratervek megvitatása és véglegesítése

Ezeken a foglalkozásokon a hallgatók alkalmazzák a félév során megismert módszereket, órarészeket terveznek, véglegesítik projekt munkájukat. A hallgatók csoportokban dolgoznak, összevetve az azonos gyermekirodalmi munka eltérő megvalósítási terveit, folyamatosan segítik egymás munkáját.

Az óratervezéseknél a hallgatókat arra ösztönözzük, hogy lépjenek ki a könyvek/könyvrészek hagyományos feldolgozási keretei közül, használják bátran a birtokukba jutott módszertani és informatikai tudást.

Külön felhívjuk a figyelmet arra, hogy a megváltozott mediális helyzetnek köszönhetően rengeteg informatikai lehetőség áll rendelkezésükre a megvalósítás során. Kimondottan támogatjuk a multimédiás tanítástervezést (szöveg, hang, kép, zene, animáció, film, adaptáció), rámutatva ezzel arra, hogy az informatikai eszközök használata mára megkerülhetetlen szegmense az információszerzésnek. Ehhez igyekszünk biztosítani az infrastrukturális hátteret is. Tervezhető tevékenységek: keresőprogramok használata, internetes adatbázisok használata (MEK, DIA, MATARKA stb.), elektronikus gyermekirodalmi folyóiratok és portálok használata (prae.hu, meseutca.hu, egyszervolt.hu stb.) kiadói honlapok használata, elektronikus könyvek olvasása.<sup>3</sup>

25–28. Mikrotanítások, prezentáció. A csoportok beszámolója, az elkészült óravázlatok, projekttervek bemutatása és megvitatása

A prezentáció során a hallgatók önállóan és csoportosan is beszámolnak a félév során megszerzett tudásuk összegezhető tapasztalatairól, illetve bemutatják munkájuk egy részét.

### **3. A kooperatív tanulás szervezéséről – a kurzusmodellel összefüggésben**

Mivel a kurzus arra készíti fel a tanítójelölteket, hogy változatos órákat, szakköröket tartsanak, a hagyományos módszertan részleges felváltásával rendhagyó órák tervezését várjuk el tőlük. Ehhez olyan komplex módszertani ismeretek szükségesek, melyeket a tanítójelöltek a négyéves osztatlan képzés különféle kurzusain szereznek meg. Ezért elengedhetetlenül szükséges, hogy a kurzus jelen fázisában a közös módszertani nyelv kialakítása megtörténjen, lehetővé téve a további sikeres együttműködést.

A kortárs gyermekirodalmi szövegek feldolgozásához kooperatív módszerek alkalmazását tervezzük, elengedhetetlen tehát, hogy a kooperáció már ismert formái mellett kijelöljük

<sup>3</sup> Erről lásd például Molnár Gyöngyvér: *Új ICT eszközök alkalmazása az iskolai gyakorlatban.* ([http://www.staff.u-szeged.hu/~gymolnar/kezirat\\_mgy\\_2.pdf](http://www.staff.u-szeged.hu/~gymolnar/kezirat_mgy_2.pdf), letöltés ideje: 2021. május 17.)

számukra azokat a kereteket, melyen belül megvalósíthatják az általuk választott gyermekirodalmi művek feldolgozási terveit.

Mivel óratervezésről van szó, a gyermekirodalmi művek kiválasztása alapján hallgatói mikrocsoportokat hozunk létre, melyek közösen is tevékenykednek. Így tehát a hallgatók nemcsak elméleti ismereteket szereznek a kooperációról, de a foglalkozások is nagyban építenek a hallgatói csoport tagjai közötti együttműködésre.

### **3.1. Kooperatív tanulás – tradicionális csoportmunka**

A kooperatív tanulás több mint a teljesítmény növelése, tárgyi tudás mélyítése, a kritikai gondolkodás képességének fejlesztése – bár ezek mindegyike értékes eredmény. Olyan meglévő képességekre épít, mint az olvasás, a beszédkészség, az odafigyelés, az írás, a számolás. Mindezek kevesebbet érnek akkor, ha a személy nem tudja azokat kooperatív interakcióban más emberekkel történő kapcsolatépítés során az őt körülvevő közösség kialakításában hasznosítani. Célként megfogalmazható, hogy minden hallgató és későbbi tanítványai rendelkezzenek azokkal a kooperatív képességekkel, melyek segítségével az ismeretek különféle szocializációs helyzetekben, formális és informális csoportokban átadhatók. Ezért a kurzus során a hallgatók szemináriumi munkáját úgy szervezzük, hogy maguk is megtapasztalják a csoportok működési mechanizmusait.

### **3.2. Csoportalakítás<sup>4</sup>**

A csoportok kialakítására több módszer létezik. A diákok csoportosulhatnak barátság, közös érdeklődés vagy sorsolás alapján, de a tanár is kijelölheti, hogy kik tartozzanak azonos csoportba. Szinte valamennyi szakember az etnikailag, nemileg és teljesítményszint szerint vegyes, heterogén csoportokat tartja előnyösnek.

Fontos kivételt képeznek azok az esetek, amelyekben speciális nyelvi célokat akarunk elérni, ilyenkor nem vegyes, hanem homogén csoportok kialakítására jó törekednünk. Vitattott, hogy a heterogenitást milyen módon célszerű létrehozni. Véletlenszerűen válogassuk össze a diákokat és gyakran változtassuk a csoportok összetételét, vagy tervezzük meg gondosan a csoportokat, ezzel a diákok számára olyan tanulási környezetet teremtünk, amelyet a legkedvezőbbnek ítélnünk a tanulási teljesítmény, az etnikai és a nemi összetétel szempontjából.

A véletlenszerű keveredés mellett szóló érv, hogy a diákok sok különböző helyzetben fejleszthetik és tanulhatják meg hasznosítani kooperatív képességeiket. Hátránya viszont, hogy a sorsolással a négy leggyengébben teljesítő diák is egy csoportba kerülhet. Ha tehát az osztály nem kellően homogén, a véletlenszerűen összeválogatott csoportok nem maradhatnak tartósan együtt anélkül, hogy teljesítményeikben ne legyenek jelentős különbségek.

A tanár által összeválogatott csoportok mellett szól, hogy sokáig egyben tarthatók, és a csoportban erős közösségtudat alakulhat ki. A csoporttagok megtanulnak együtt tanulni. A tanár persze kihasználhatja mindkét eljárás előnyeit, ha ezeket ötvözi: az általa kijelölt csoportokat egy időre véletlenszerűen összekeverheti. Ha a csoportokat véletlenszerűen állítjuk össze, rendszeresen újra kell szervezni azokat, különben vesztes csoportok jöhetnek létre, amelyekben a sors az osztály leggyengébben teljesítő négy tagját sodorta össze.

A tanár által gondosan összeválogatott csoportok sokáig maradhatnak együtt és megtanulhatnak együtt tanulni. Bármilyen jól működik is egy csoport, öt-hat hetet követően érdemes új csoportokat szervezni. Ez lehetővé teszi a diákok számára, hogy új helyzetekben is kipróbálják frissen szerzett tudásukat és társas képességeiket.

A négytagú csoportok azért ideálisak, mert lehetővé teszik a páros munkát, amely a részvétel hatékonyságát megkétszerezi, és kétszer annyi kommunikációra adnak lehetőséget, mintha

---

<sup>4</sup> Erről lásd: Dr. Spencer Kagan: Kooperatív tanulás. Önkönet, 2004, 6. fejezet

hárman lennének egy csoportban. A négynél több tagot számláló csoportokban a tagok nem lehetnek kellően aktívak, és maga a csoport is sokkal nehezebben kezelhető.

### **3.3. Az RJR-modell – rövid összefoglalás<sup>5</sup>**

A kooperatív tanulás szervezésekor jól alkalmazhatók a szakirodalomból ismert különböző tanulásszervezési modellek. Ezek közül az anyanyelvi órákon működtetett kooperatív tanulócsoportok esetében kiváló az úgynevezett RJR-modell, ennek három fázisa a következő.

#### *Ráhangolódás (R)*

Ebben a szakaszban történik az adott témával kapcsolatos előismeretek felidézése, a motiváció és a problémafelvetés. A tanulók előzetes élményeik, tapasztalataik, megfigyeléseit összegyűjtve megközelítik a témát. Az irodalomolvasásban- irodalomtanulásban az előzetes tudás mellett nagy szerepe van az előfeltevéseknek is, ezeket szintén érdemes beépíteni a ráhangolás fázisába. Előzetes tudásfajták: irodalomelméleti ismeretek, irodalomtörténeti ismeretek, történelmi ismeretek, művelődéstörténeti ismeretek, korábbi olvasói tapasztalatok, eljárások, interpretációs stratégiák felelevenítése, asszociációk a preszuppozíciókkal összefüggésben, előítéletek.

#### *Jelentésteremtés (J)*

Ebben a fázisban kerül sor az új ismeret feldolgozására, megértésére, az új és régi ismeretek összekapcsolására. Az irodalomtanítás aspektusából mindez azt jelenti, hogy a tanulók műveket, műrészleteket olvasnak el és értelmeznek. Az értelmezés lépései során kifejtett kooperatív tevékenység kialakítja a tanulóknál azt az igényt, hogy az olvasottakról, a megértett szövegről társaikkal érdemi párbeszédet folytassanak.

#### *Reflektálás (R)*

Ebben a szakaszban történik az új ismeretek megszilárdítása. A diákok megosztják egymással a gondolataikat, saját nyelvükön megfogalmazva az új információkat, gondolatokat, melyek a korábbi ismeretek átstrukturálásához vezetnek. Ebben a szakaszban a tanuló számára interaktív helyzeteket teremtünk; fontos, hogy az értelmezés során kialakult vélemények gazdát cseréljenek, illetve hogy fejlesszük a tanulók empátikus készségét, toleranciáját.

## **4. Módszertanbank (Elsajátítandó módszerek a szemináriumon, az egyéni és a csoportos óratervezések során)<sup>6</sup>**

Az adatbankban szereplő módszerek kiválasztásánál figyelembe vettem az életkori sajátosságokat. Ennél természetesen jóval több módszer áll rendelkezésre, igyekeztem azokat megjeleníteni, amelyek a 10–12 éves korosztály irodalmi nevelésében használhatók. A módszereket a tematikában megjelenő céloknak megfelelően csoportosítottam.

### **4.1. Grafikai szervezők**

#### *Fogalom- vagy szemponttáblázat*

A fogalom- és szemponttáblázat az információk összegyűjtésére, rendszerezésére szolgáló grafikai szervező. Vázlatként, kiindulópontként szolgál a műértelmezéshez, segíti az összefoglalást, a rendszerezést.

<sup>5</sup> Az RJR-modellről és a befogadás-központú és kompetenciafejlesztő irodalomról lásd: Pethőné Nagy Csilla: Módszertani kézikönyv. Korona Kiadó, Budapest, 2005, 82–203.

<sup>6</sup> A módszerekről részletesebben lásd Pethőné Nagy Csilla: Módszertani kézikönyv. Korona Kiadó, Budapest, 2005, 314–382.

### *Fürtábra – jelentésháló*

Fürtábra (szóháló, pókháló, gondolattérkép): Olyan grafikus szervező, mely egy adott témával kapcsolatos információk, fogalmak és a köztük lévő kapcsolatok ábrázolására is alkalmas. Lehet asszociatív vagy hierarchikus elrendezésű. Készülhet frontálisan, egyénileg, párban vagy csoportban.

### *Gondolkodástérkép*

A gondolkodástérkép alkalmazása segíti a szövegértelmezést, a szövegfeldolgozást. Szóban és írásban elvégzendő feladatok megvalósításakor is alkalmazható. A gondolkodástérkép centrumába egy fontos fogalom, körüljárandó jelenség, műcím kerül. A központi fogalomból elágaztatva megadunk még szempontokat, melyek mentén a gondolkodás szerveződik majd. Ezek csomópontként szolgálnak.

### *Halmazábra – Venn-diagram*

Olyan grafikus szervező, amely két vagy több téma, fogalom összehasonlítására alkalmas. Az egyedi jellemzők a metszeten kívülre, a közösek az egymást átfedő metszetbe kerülnek.

### *Idődiagram*

Elsősorban epikus és drámai szövegek feldolgozására szolgáló grafikai szervező. Áttekinthetővé teszi a folyamatokat, a cselekmény követhetővé válik, kiválóan alkalmas az objektív és szubjektív idő ábrázolására. Különösen akkor hasznos, ha olyan művek feldolgozásával van dolgunk, ahol nem lineáris elven szerveződik a cselekmény. Összehasonlításra is alkalmas (lineáris történetvezetés, retrospektív, kevert időrend, in medias res). Segíti a lényeg- és szerkezetlátást.

### *Igen, Nem, Nem ad rá választ a szöveg*

A szövegértési kompetenciáról kaphatunk visszajelzést a jelentésteremtés vagy a reflektálás fázisában. A táblázatban X-szel jelölik a tanulók véleményüket (a sorok száma tetszőlegesen változtatható).

### *Jellemtérkép*

A jellemtérkép segítségével lehetővé válik a szereplők, karakterek sok szempontú jellemzése. A tanulókat mindez arra ösztönzi, hogy figyelmesen olvassanak, és használják fel a szöveg információit az érvelés során. Vázlatnak, kiindulópontnak is használható. A grafikai szervező központjába a szereplő neve kerül, ehhez tulajdonság-csomópontokat adunk meg, vagy a tanulóknak maguknak kell a tulajdonságot az olvasottak alapján realizálniuk. Az is meghatározható, hogy egy tulajdonsághoz hány érvelést használjanak fel.

### *Mese- vagy történettáblázat*

Epikus művek összehasonlítására szolgáló grafikai szervező. Több szöveg azonos szempontok aszerinti vizsgálata lehetővé teszi, hogy a tanulók azonosságokat és különbségeket állapítsanak meg az adott szövegekkel kapcsolatban.

### *Történetpiramis*

A történetpiramis olyan grafikai szervező, ami segít a történet cselekményét, szerkezetét könnyen áttekinteni. A történetpiramis lehetőséget teremt arra, hogy a leglényegesebb információkat egyazon szervezővel szemléltessük. Kialakításából adódóan ugyanakkor nem csak egy megoldást tesz lehetővé, jóllehet erőteljesen irányítja a tanulókat.

### *T-táblázat*

A T-táblázat olyan grafikai szervező, amely kiválóan alkalmas a bináris oppozíciók, az eltérő vélekedések megjelenítésére. Használhatjuk akkor, ha vitára készülnek a tanulók, összehasonlításra. Egyéni, páros munkánál egyaránt alkalmazható.

### *Tudom – tudni akarom – megtanulom (TTM)*

TTM (KWL: Know, Want to know, Learn): a gyerekek egyénileg háromoszlopos táblázatot készítenek. Az oszlopok fejlécébe a Tudom, Tudni akarom, Megtanulom szavak kerülnek. A témával kapcsolatos meglevő ismereteit mindenki az első oszlopba jegyzi röviden. A másodikba írja le azt a kérdést, kérdéseket, ami a témával kapcsolatban érdekli. A téma, szöveg feldolgozása után a harmadik részbe kerül, mely kérdésekre kapott választ.

## **4.2. Olvasásértés**

### *Idézetkártya*

A módszer mindhárom fázisban alkalmazható. A feldolgozandó művekből idézeteket írunk kártyákra. A ráhangolódás fázisában motivációs szöveggént is szolgálhatnak, ráirányítva a figyelmet a műalkotás releváns részeire, a jelentésteremtés szakaszában segítheti az értelmezési folyamatot, míg a reflektálásnál a személyes vélemények megfogalmazásához, a konklúzió levonásához is használható.

### *INSERT*

A hatékony olvasást és gondolkodást elősegítő interaktív jegyzetelési eljárás (Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking). Lehetővé teszi, hogy a tanulók olvasás közben az új információkat a meglevő ismereteik kontextusában értelmezzék. Egyben lehetőséget nyújt arra is, hogy jelezzék, ha az ismert illetve az új információval kapcsolatosan kérdésük van. Olvasás közben jelekkel látják el saját belátásuk szerint a szövegrészeket.

### *Jóslás*

A módszer alkalmazása során kulcsszavak segítségével ösztönözzük tanítványainkat előfeltevések, elvárások, hipotézisek megfogalmazására egy adott szöveggel kapcsolatban. A szöveg megismerése után összevetjük a jóslatokat a tapasztaltakkal, majd végiggondoljuk, mely előfeltevéseink voltak helytállóak és miért.

### *Kérdezzük a szerzőt!*

Ez az irányított olvasástechnika a szöveg és a befogadó közötti dialógusból indul ki. Elsősorban epikus művek olvasásánál, értelmezésénél alkalmazható. A szöveget részekre bontva, az olvasást megszakítva arra ösztönözzük a tanulókat, hogy fogalmazzanak meg dilemmákat, problémákat a szövegrészlettel kapcsolatban.

### *Kettéosztott napló*

A módszer a személyes tanulói megnyilvánulásokra épít. Szubjektív, saját jelentésteremtést tesz lehetővé. További módszerek kiindulópontja lehet (közös megbeszélés, vita, elemzés stb.) A két oszlopra osztott füzetbe a bal oldalára kerülhetnek idézetek, kulcsfogalmak, kulcsszavak, tételmondatok, a jobb oldalon pedig az ehhez kapcsolódó személyes reflexió kap helyet. Összehasonlító elemzéseknél is jól használható, kiindulópontja lehet elemzésnek, rövid esszének.

### ***Szerintem/Szerintünk igen, mert... Szerintem/Szerintünk nem, mert...***

Elsősorban a reflektálás szakaszában lehet alkalmazni. A feladatkártyára/feladatlapra felírunk egy megállapítást a szöveggel kapcsolatban. Alá két nyitott végű mondat kerül. A gyerekeknek

azt a mondatot kell megfelelő indoklással befejezni, amelyik a véleményüket tükrözi. Egyéni, páros és csoportmunkában is végezhető a feladat.

#### *Találó kérdések*

A módszer a mélyebb szövegértést segíti. A szakaszokra bontott szövegek logikai egységeinél (általában bekezdés) a tanulók megállnak és páros munkával egymásnak tesznek fel kérdéseket, kérdezhetnek a tanártól is. Fontos, hogy ne csak zárt kérdésekkel dolgozzanak a tanulók, hanem alkalmazzanak nyitott kérdéseket is; ezt a kezdeti alkalmazás időszakában mintakérdésekkel kell segíteni.

#### *Vak kéz*

A módszer a jelentésteremtés fázisában alkalmazható. A vizsgálandó szöveget négy részre osztjuk. A négyfős csoportok tagjai egy-egy részletet kapnak. Először elolvassák a saját részüket, majd minden csoporttag a saját szavaival elmeséli társainak, mit olvasott. A tanulók szóbeli közléseik alapján megbeszélik a szöveg lehetséges sorrendjét. Ezután a tankönyv (vagy a választott szemelvény szövege) segítségével ellenőrzik, jól dolgoztak-e? Végül egyben is elolvastatjuk, felolvassuk a szöveget.

### **4.3. Kreatív írás**

#### *RAFT (egy témáról különböző szerepben)*

A szövegalkotási eljárás kiválóan alkalmas arra, hogy a tanulók változó kommunikációs helyzetekben, változó szerepekben alkossanak írásműveket. Szóban és írásban is alkalmazható. A téma kijelölését követően érdemes ötletbörzét, közös megbeszélést tartani. Ezt követően a tanulók behelyezkednek a szerepbe, meghatározzák, kinek fognak írni. Mivel az életkori sajátosságokat itt is figyelembe kell venni, meg lehet határozni a műfajt, a szituációt, érdemes intervallummal kijelölni a terjedelmet. Ezt követi az írás, végül a bemutatás. A szervezés történhet frontálisan, de csoportokban is.

#### *Kockázás*

A módszer a gondolkodást, a beszédet, az írást egyaránt fejleszti. Egy adott téma más és más szempontból történő megvitatására alkalmas. Egy kockával játszunk, amelynek minden oldalán egy-egy utasítás található. Az utasítások egy-egy gondolkodási művelethez tartoznak.

#### *Kötetlen írás (folyamatos írás)*

A tanulók néhány perc alatt leírhatják mindazt, ami az adott témával kapcsolatban eszükbe jut. A feladat meghatározásakor más megkötést nem adunk. A gyerekek törekedniük kell arra, hogy folyamatosan írjanak a rendelkezésükre álló idő alatt. Ez a technika jól használható meglévő ismeretek felelevenítésére; az egyes órák ráhangolási szakaszában az előző óra felidézésére vagy az óra végi reflektálásra is.

#### *Levezetés irodalmi művekről*

Az olvasással szoros relációt mutató kreatív írásforma lehetőséget teremt a tanulók számára, hogy gondolataikat társaikkal szerkesztett formában osszák meg. Először tisztázni kell a meglévő ismeretekkel a levél műfaji és formai sajátosságait. Ezt követően a témát kijelöljük (olvasmányélmény, főszereplő, cselekmény, konfliktus), majd ezt követi a személyes hangú levél írása, valamint a kész írásművek bemutatása.

#### *Ötsoros – cinquain*

Elsősorban a ráhangolás és a reflektálás fázisában alkalmazható módszer. Az ötsoros olyan vers, ahol az egyes sorokat kötött szabályok, instrukciók alapján hozzák létre a tanulók.

Nagyfokú koncentrációt, lényeglátást igényel, ami hasznos akár az előkészítő szakaszban az előfeltevések tömör megfogalmazásakor, akár a reflektálás mederben tartásakor.

#### **4.4. Drámajátékok**

##### *Állóképek*

A drámapedagógia módszer mindhárom fázisban jól használható. Egy-egy szövegrészlet pillanatnyi megragadása egy vagy több állókép megalkotásával. A tanulókkal fontos megértetni a kódváltás jelentőségét, hiszen az állóképek létrehozása tulajdonképpen némajátékot jelent. A csoport tagjai a feladatvégzés alatt kommunikálhatnak egymással, ám az idő leteltekor némán, mozdulatlanul kell álljanak, ezt követi a megbeszélés, az állókép értékelése.

##### *Belső hangok (gondolat-kihangosítás)*

Arra kérjük a tanulókat, hogy a történet egy adott pontján éljék bele magukat egy-egy szereplő helyzetébe, és fogalmazzák meg, mit gondolhat éppen akkor. Történhet szóban vagy írásban. A jelentésteremtés és a reflektálás fázisában is használható.

##### *Irányított képalkotás*

A módszer a fantáziát, a képzelőerőt fejleszti. A belső képek használata nagyon fontos, mert az olvasottak minél érzékletesebb elképzelését, mentális megjelenítését teszi lehetővé, reflektálva az olvasás és az emlékezés folyamatára. A tanulóknak minél részletesebben el kell képzelni az ismertetett témát. A tanár instrukciókkal, segítő kérdésekkel koordinálja a folyamatot, megadja a metódus ritmusát, ezt előzetesen meg kell tervezni, felépítése logikus és követhető legyen, mivel a tanulók csak a fantáziájukra támaszkodhatnak. A felidézett képeket a tanulók megosztják egymással vagy az osztállyal.

##### *Képzeld el!*

Az szépirodalmi szövegek szinte mindegyikénél alkalmazható módszer. Fejleszti a képzeletet és kreativitást. A történet végével a szereplők élete legtöbbször nem zárul le. Ezért kérhetjük a gyerekeket, képzeljék el és fogalmazzák meg az addigi események ismeretében, hogyan folytatódhat a történet. Ugyanígy egy történet előzményeit is elképzeltethetjük velük.

##### *Szinkronizálás (kihangosítás)*

A mese, történet minden szerepére kettős szereposztást alkalmazunk. Az azonos szerepet játszókat egyike némán játszik, a másik tag adja a szereplő hangját, vagyis ő beszél. Szoros együttműködést kíván a gyerekektől, kiválóan fejleszti a szociális kompetenciákat. Elsősorban a reflektálás szakaszban használható.

#### **4.5. Vita, megbeszélés, beszédképesség-fejlesztés**

##### *Akadémikus vita*

A vita együttműködésen alapuló módszer, ami saját álláspont artikulálása mellett lehetővé teszi az eltérő vélekedése ütköztetését. A módszer használata során fejlődik a problémamegoldó képesség, a konszenzuskészség. Toleranciára és empátiára nevel. A vita során a tanulók ellenőrzik, hogy valóban megértették-e a másik által felvetett gondolatokat, értelmezik azt, interpretálják a vitapartner érzéseit, megfogalmazzák saját gondolataikat.

##### *Érvek kártyán*

Alkalmazható a ráhangolás és a jelentésteremtés fázisában is. Egy ellentmondásos kérdés megvitatására szolgál, egy szövegrészlet, vagy több szöveg alkalmazásával is szervezhető.



### *Háromlépéses interjú*

A ráhangolás és a jelentésteremtés fázisában használható módszer. A csoportok tagjai egymással készítik interjút. Használhat az előfeltevések összegyűjtésére, a vélemények kialakításánál, kérdések megfogalmazásához. Ellenőrzésre, önellenőrzésre is használható.

### *Irodalmi körök*

Minden tanuló azonos szöveggel dolgozik, olyan szöveget kell kiválasztani, ami több értelmezési lehetőséget, eldöntendő kérdést tartalmaz. Az irodalmi körök ún. strukturált vitacsoportok, ami azt jelenti, hogy a tanulók előre meghatározott szerepek szerint (idézetkereső, nyomozó, szókereső, ellenőr, küldönc, illusztrátor stb.) tevékenykednek a csoporton belül. A szerepek az alkalmazás további menetében felcserélhetők. A tanár feladata a folyamatos kontroll.

### *Kerekasztal-körforgó*

A módszer minden csoporttagot egyenlő mértékben aktivizál. Mindhárom fázisban alkalmazható.

### *Kockázás*

A módszer a gondolkodást, a beszédet, az írást egyaránt fejleszti. Egy adott téma más és más szemszögből történő megvitatására alkalmas. Egy kockával játszunk, amelynek minden oldalán egy-egy utasítás található. Az utasítások egy-egy gondolkodási művelethez tartoznak.

### *Névlánc*

A gondolatok, reflexiók, vélemények megosztására és ütköztetésére alkalmas módszer. A tanulók egymást szólítják fel (csoporton belül vagy csoportok között is alkalmazható), s megkérdezik egymás véleményét, megoldását stb.

### *Sarkok*

A módszer olyan vita-eljárás, amely alkalmas arra, hogy egy témával kapcsolatban felmerült dilemmákat, véleménykülönbségeket megvitassuk. Állásfoglalásra, indoklásra, érvelésre, cáfolásra készlet, lehetővé teszi ugyanakkor, hogy egy kérdést sok szempontból vitassunk meg.

### *Utolsó szó joga*

A reflektálás fázisában alkalmazható módszer, ami az értelmezés tapasztalatainak összegzésére, egyéni véleményformálásra szolgál. A tanulók lehetőséget kapnak egyéni megnyilatkozásra, végighallgatják egymást.

### *Vándorló csoportok*

A módszer több lépésben teszi lehetővé a tanulók számára, hogy a tanulásban és a gondolkodásban együttműködjenek. Mindhárom fázisban alkalmazható; a szépirodalmi szövegek elemző olvasásakor kimondottan hasznos.

### *Villamoszék*

A módszer a ráhangolódás vagy a reflektálás szakaszban alkalmazható. A tanulók lehetőséget kapnak arra, hogy egy-egy karakter szerepébe helyezkedve válaszoljanak a társaik által feltett kérdésekre. A kérdezők érdeklődhetnek a szereplő motivációjáról, tetteinek indítékáról, a vizsgált műalkotás többi szereplőjéhez fűződő viszonyáról, kikérhetik a szereplő véleményét is. Csoporton belül, de frontálisan is alkalmazható módszer.

### *Vitaháló*

A módszer a tanulók aktív részvételét ösztönzi. A tanulók párban dolgoznak, érveiket táblázatba gyűjtik. A vita során a tanulóknak érvelniük kell.

### **Összegzés**

A tanulmány kísérletet tett arra, hogy rámutasson, miként hozható közös nevezőre a szépirodalom és a pedagógiai gyakorlat. Meggyőződésem, hogy a fent tárgyalt modell következetes alkalmazásával; a szépirodalmi szövegek ilyen mélységű feldolgozásával, korszerű, az együttműködésre építő módszerek elsajátításával és alkalmazásával számos területen érhetnek el sikereket a tanítók, szaktanárok. A kurzus annyiban tér el a hagyományos egyetemi kurzusoktól, hogy egyben magában is foglalja azokat a módszereket, amelyeket a potenciális résztvevők a későbbiekben alkalmaznak. Az együttműködés, a közös tervezés lehetőség az azonnali interakcióra; így az órák, órarészek tervezése sem válik magányos tevékenységgé; együtt gondolkodásra készíti a közös cél érdekében tevékenykedőket. Rámutat a közösségi létezés: az esztétikai tapasztalat megosztásának hasznosságára, a módszerek hatékonyságára, az alkalmazás lehetőségeire, a kortárs gyermekirodalomban rejlő, kiaknázatlan lehetőségekre.

### **Irodalom**

#### **könyv:**

Berg Judit: Alma. Ecovit Kiadó, Budapest, 2013

Berg Judit: Rumini. Pozsonyi Pagony Könyvkiadó, Budapest, 2006

Bognár Tas 1990. *Elemzések a gyermek- és ifjúsági irodalom körében. Regények, meseregények.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Bognár Tas 2004. *Gyermekpróza világ – és magyar irodalom.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bálint Péter (válogatta és szerk.) 2003. *Közelítések a meséhez. A mese értelmezhetőségei.* Debrecen: Didakt.

Boldizsár Ildikó 1997. *Varázslás és fogycúra. Mesék, mesemondók, motívumok.* Budapest: József Attila Kör – Kijárat.

Boldizsár Ildikó 2004. *Mese poétika.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Darvasi László 2002. *Trapiti, avagy a nagy tökfőzelék háború.* Budapest: Magvető.

F. Hegyi Marianna – G. PAPP Katalin (szerk.) 1999. „*A játszótársam, mondd, akarsz-e lenni, ...*” *A kortárs magyar gyermek- és ifjúsági irodalom jelene és jövője.* Győr: Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszéke.

Lovász Andrea 2007. *Jelen idejű holnemvolt – Szeminárium a meséről.* Budapest: Krónika Nova.

Pethőné Nagy Csilla 2005. *Módszertani kézikönyv.* Budapest: Korona.

Propp, V. J. 1995. *A mese morfológiája.* 2. javított kiadás. Budapest: Osiris – Századvég.

Spencer, Kagan 2004: *Kooperatív tanulás.* Budapest: Önkönet.

Szijj Ferenc 2001. *Szuromberek királyfi.* Pécs: Jelenkor.

Szijj Ferenc 2008. *Zöldség Anna és a beszélő póniló.* Budapest: Pozsonyi Pagony.

Varró Dániel 2003: *Túl a Maszat-hegyen.* Budapest: Magvető.

#### **könyvfejezet:**

Elek Tibor 2004. *Gyermekkönyv felnőtteknek (Varró Dániel: Túl a Maszat-hegyen).* In: Uő.: Fényben és árnyékban. Pozsony: Kalligram, 125–128.

Komáromi Gabriella 1999. *Mesék, meseregények, gyermektörténetek,* In: Uő. (szerk.): *Gyermekirodalom.* Budapest: Helikon, 207–231.

- Komáromi Gabriella 1999. *Regényvilágok a kortárs ifjúsági prózában*, In: Uő. (szerk.): *Gyermekirodalom*. Budapest: Helikon, 232–249.
- Kövecsesné Gősi Viktória 2011. *Együttműködésre épülő oktatási módszerek jelentősége a tanulási folyamatban*. In: Kovátsné-Németh Mária (szerk.): *Globális kihívások – alternatív megoldások határon innen és határon túl: Globális problémák*. Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, 100–112.
- Németh Zoltán 2004. *A nyitott mű mint sikerkönyv*. In: Uő.: *A széttartás alakzatai: bevezetés a „fiatal irodalom” olvasásába*. Pozsony: Kalligram, 306–312.
- Pethőné Nagy Csilla 2005. *Kooperatív tanulásszervezés. A befogadás-központú és kompetenciafejlesztő irodalomtanulás folyamatának tervezése*. In: Uő.: *Módszertani kézikönyv*. Budapest: Korona, 82–190.)
- Pethőné Nagy Csilla 2005. *Interaktív és reflektív tanulási technikák a befogadóközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanulás szolgálatában*. In: Uő.: *Módszertani kézikönyv*. Budapest: Korona, 205–307.)

#### **folyóirat:**

- Bence Erika 2003. A népmese és a modern mese között: új meseírás. *Híd* 2003/2.
- Boldizsár Ildikó 2003. Dömdödöm, akarom mondani: Trapiti. *Holmi* 2003/május.
- Fenyő D. György 2004. A mese határai. *Új Forrás* 2004/2.
- Fogarassy Miklós: Hagyomány és modernség a mai magyar gyermekirodalomban. *Új Pedagógiai Szemle* 1996/3.
- Gács Anna 2001. Felhőjogi és állampolgári ismeretek (Szijj Ferenc: Szuromberek királyfi). *Élet és Irodalom* 2001. december 7.
- Károlyi Csaba 2003. Ex libris. *Élet és Irodalom* 2003. február 14.
- Keresztesi József 2004. Új időknek új dalaival (Varró Dániel: Túl a Maszat-hegyen). *Jelenkor* 2004/7-8.
- Kövecsesné Gősi Viktória 2016. A kooperatív tanulás szerepe, jelentősége az oktatási folyamatban. *Katedra* (Dunajska Streda) 2016. szeptember
- Lovász Andrea. 2003. A mai magyar gyermekirodalom időtlen kérdéseiről. *Könyv és Nevelés* 2003/2.
- Lovász Andrea 2002. A meseregény kora. *Korunk* 2002/október
- Lovász Andrea 2011. Felnőtt gyerekirodalom. *Könyv és Nevelés*, 2011/2.
- Lovász Andrea 2002. „Kész a lenyűgözés” (Szijj Ferenc: Szuromberek királyfi). *Jelenkor* 2002/11.
- Lovász Andrea 2009. Szuromberek kishúga (Szijj Ferenc: Zöldség Anna és a beszélő póniló). *Élet és Irodalom* 2009. március 20.
- Papp Ágnes Klára 2003. A Főgonosz Kavicsváron. *Jelenkor* 2003. október
- Pályi András 2004. Ex libris. *Élet és Irodalom* 2004/14.
- Sonnevend Júlia. Hiányozna. *Élet és Irodalom* 2004/6.
- Szalai Zsolt 2002. Szijj Ferenc: Szuromberek királyfi. *Szépirodalmi Figyelő* 2002/1.
- Szele Bálint 2004. Mese és/vagy költészet? *Árgus* 2004/4.
- Szilasi László 2003. Nem Második Bökkelőki Alfrédka. *Élet és Irodalom* 2003. január 10.
- Szőnyai György 2004. Maszat rajzok: Varró Dániel kötetének illusztrációiról. *Magyar Narancs* 2004/13.
- Vári György 2004. Túl a gyerekeken. *Magyar Narancs* 2004/13.
- Vince Máté 2004. Innen és túl. *Élet és Irodalom* 2004/6.
- Zabán Márta 2005: „A régi hősök hova tűntek?” *Korunk* 2005/3.

**internetes dokumentum:**

H. Molnár Emese é. n. Kooperatív módszerek a gyakorlatban. Szövegértés – szövegalkotás – anyanyelvi tapasztalatszerzés (Módszertani kézikönyv tanító szakos hallgatók és gyakorló tanítók számára), ([http://eta.bibl.u-szeged.hu/1502/1/kooperativ\\_modszerek.pdf](http://eta.bibl.u-szeged.hu/1502/1/kooperativ_modszerek.pdf), (Letöltés ideje: 2021.05.17).

Nemoda Judit 2018. Kritikai gondolkodást fejlesztő magyarórák. *Anyanyelv-pedagógia* 2018/3-4., (<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=129>, utolsó letöltés: 2021. május 17.)

Papp Eszter 2009. Szijj-féle Abszurdisztán a felolvasók Mekkája (Szijj Ferenc: Zöldség Anna és a beszélő póniló), (<http://www.litera.hu/hirek/szijj-fele-abszurdisztan-a-felolvasok-mekkaja>, (Letöltés ideje: 2021.05.17.)

Urfi Péter 2009. Tejbegríz és az élet értelme (Szijj Ferenc: Zöldség Anna és a beszélő póniló), (<http://www.revizoronline.com/hu/cikk/1404/szijj-ferenc-zoldseg-anna-es-a-beszelo-ponilo/>, (Letöltés ideje: 2021.05.17.)

Vojtek Sándor é. n. Lehet-e gyerekregényt értelmezni? ([http://www.arkadia.pt.e.hu/magyar/cikkek/vojtek\\_gyerekregeny](http://www.arkadia.pt.e.hu/magyar/cikkek/vojtek_gyerekregeny), (Letöltés ideje: 2021.05.17.)

## Az atipikus fejlődés és a gyermekkultúra kapcsolódási pontjai

Bolla Veronika – Balogh Evelin

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar – Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Szakszolgálat

### Bevezetés

A tanulmány kapcsolódási pontokat keres a gyermekkultúra és az atipikus fejlődés között. Arra próbál válaszokat adni, hogy az eltérő fejlődésmenttel bíró gyermekek hogyan tudnak kapcsolódni a gyermekkultúra által biztosított lehetőségekhez. Bemutatjuk, hogy milyen sajátosságai vannak a hazai fogalomhasználatban az eltérő fejlődésmentnek, áttekintjük a sajátos nevelési igény és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség terminológiákat, majd gondolkodásra inspirálva elemezzük azokat az intervenciós lehetőségeket, melyek a gyermekkultúrával határosak.

### 1. Az atipikus fejlődésment

Amikor egy gyermek fejlődésmentét szemléljük, mindig viszonyítunk. Vagy a fejlődéslelektani sajátosságokhoz, melyek az átlagosnak mondható tipikus fejlődést írják le, vagy a klasszifikációs rendszerekben leírt diagnosztikus kategóriákhoz. Ha a fejlődési pszichopatológia nézőpontjából tekintjük, akkor az életút során bekövetkező változások elemzésével nézünk rá a tipikus és az atipikus folyamatok közötti kapcsolatokra. Az eltérő fejlődésment megállapítása során válik szükségessé a rendszerekbe történő besorolás. Az egészségügyben elsősorban statisztikai céllal használják a World Health Organization (WHO) által készített klasszifikációs rendszert, az International Classification of Diseases (ICD), magyarul a betegségek nemzetközi osztályozását (BNO). Jelenleg a tizedik verzióját használják (BNO-10, 1995). A WHO nemzetközi kutatócsoportja elkészítette az ICD-11 (BNO-11) változatot is, melynek bevezetése 2022-ben várható. Ez egy olyan diagnosztikai útmutató, mely a betegségeket a tüneteik részletes leírása alapján csoportosítja.

A pszichológiai, gyógypedagógiai pszichológiai, pszichiátriai szakmai konszenzuson, kutatásokon alapuló osztályozási rendszert az Amerikai Pszichiátriai Társaság (American Psychiatric Association [APA]) hozta létre a Diagnostic and Statistical Manual (DSM), a Mentális zavarok diagnosztikai és statisztikai kézikönyve címmel. Jelenleg a DSM-5 van érvényben. Ez a mentális és viselkedési zavarok osztályozását teszi meg multiaxiális rendszerben (APA, 2013).

A rendellenes fejlődésment további rendszerezései is ismertek magyar nyelven, azonban ezek csak szűkebb körben használatosak. Életkorspecifikusan az öt éves kort megelőző időszakot jellemző fejlődési eltéréseket tartalmazza a 2019-ben megjelent, a csecsemő- és kora gyermekkori lelki egészség és fejlődés zavarainak diagnosztikai rendszere (DC: 0-5™)(Zero to Three, 2019). Illetve 2004-ben jelent meg magyar nyelven A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása (FNO), amit szintén a WHO kutatócsoportja állított össze (WHO, 2004).

A köznevelésben az ellátás céljából szintén rendszerezésre kerülnek az atipikus fejlődéssel bíró gyermekek, tanulók. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény (Nkt.) szerint kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló az, aki különleges bánásmódot igénylő és aki a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű. E két csoport közül a különleges bánásmódot igénylőkkel foglalkozunk a továbbiakban. A jogszabály szerint ide tartoznak (1) a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók, (2) a beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók, és (3) a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók. E tanulmányban arra vállalkoztunk,

hogyan hangsúlyozzuk az első két csoport közötti különbségeket, és megnézzük a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók intervenciós lehetőségeit.

## **2. A sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók eltérő sajátosságai**

Napjainkban a köznevelésben egyre magasabb számban jelennek meg a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók.

A sajátos nevelési igényt, mint kategóriarendszert 2003 óta használjuk hazánkban. A sajátos nevelési igényűről és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségről gyakran mint diagnózisról beszélnek, azonban ez téves. Mesterházi (2006) kiemeli, hogy a sajátos nevelési igény és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség nem egy diagnózis, hanem ellátási kategóriák, melyek többletjogokat biztosítanak az arra jogosultak számára.

A jogszabály szerint kiemelt figyelmet és különleges bánásmódot igényelnek. Azonban fontos elkülöníteni egymástól a két fogalmat. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség kategóriával ebben a formában csak a hazai ellátórendszerben, gyakorlatban találkozhatunk. E tanulmány keretein belül nem térünk ki e fogalom nemzetközi viszonylatban használt formáival, csak jeleznénk, hogy a fogalmak eltérő használata miatt nehéz párhuzamosságot találni. A Magyar Gyógyneveléstudományok Egyesületének (MAGYE) logopédiai munkacsoportja az állásfoglalásában (2017) kiemeli, hogy a nemzetközi gyakorlathoz hasonlóan a magyar jogalkotásban is megjelenik a fogyatékos/nem fogyatékos elhatárolás. Azonban hazánkban „a fogyatékos/sajátos nevelési igény kategórián túl, a nem fogyatékos/nem sajátos nevelési igényű kategória tovább bontódik a beilleszkedési, tanulási, magatartási és a (jogszabályokban értelemszerűen nem definiált) problémamentes alkategóriákra.” (MAGYE 2017: 2)

Az Nkt. 4.§ 25. pontja szerint „sajátos nevelési igényű az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd-fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd”. Tehát a sajátos nevelési igény ellátási kategóriába tartoznak a ’klasszikus’ értelemben vett fogyatékosági csoportok és az egyéb pszichés fejlődési zavarok. Az utóbbinál a zárójeles rész segíti értelmezni a leírtakat. Tehát ide tartoznak a specifikus tanulási zavarok, mint a diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, és a figyelemzavar (figyelemhiányos hiperaktivitás zavar, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, rövidítve ADHD), illetve a viselkedést érintő zavarok (akár internalizáló, akár externalizáló zavar is lehet). Ezek mind tartós és súlyos állapotok, jelentősen meghatározzák az óvodai, iskolai bevilágítást és befolyásolják az interperszonális kapcsolatok alakulását is. Amennyiben a tanulásban, a figyelemben és/vagy a magatartásban megnyilvánuló problémákat az idegrendszer fejlődésének zavara okozza, akkor a tanuló sajátos nevelési igényűnek minősül. A sajátos nevelési igény mint gyűjtőfogalom, a fogyatékoság hangsúlyozása nélkül utal a genetikai, születési eredetű, vagy betegség, esetleg sérülés következtében kialakult állapotra. Emellett az érintetteket különleges gondozásra vagy pedagógiai többletszolgáltatásokra jogosítja fel (Mohai–Perlusz 2020).

Az Nkt. 4.§ 3. pontja a következőképpen definiálja a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget: „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek”.

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség szakmai ajánlás (Bíró 2020) szerzői kiemelik, hogy a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség a sajátos nevelési igénynél gyengébb tüneteket mutató, vagy jobb prognózisú, átmeneti problémát jelez a tipikus fejlődési

tartományba tartozó gyermekek körében. Mibenlétét a jogszabály a gyermek, tanuló óvodai, iskolai tevékenységében, magatartásában megnyilvánuló, jellemzően valamilyen negatív jelenséghez köti. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget a sajátos nevelési igénnyel ellentétben, nem idegrendszeri fejlődési zavar okozza. Az iskolai alulteljesítés, magatartási nehézség háttérében számos ok állhat. Előidézhetik különböző pszichológiai, pedagógiai folyamatok, a nem megfelelő szociokulturális háttér és súlyos környezeti ártalmak, vagy a gyengébben fejlett (de még a normál övezetbe tartozó) képességek is. Erre a populációra jellemző, hogy a gyermekek ugyan nehezebben, de meg tudnak birkózni az iskolai követelményekkel. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség a sajátos nevelési igénnyel ellentétben nem tartós vagy végleges állapot. A megfelelő fejlesztés biztosításával, a pedagógiai többlétszolgáltatásokkal akár meg is szűnhet, vagy a nehézségek lényegesen csökkenhetnek. Az egyének köznevelésből való kikerülése után már nincs relevanciája.

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség kategóriába tartozó gyermekek/tanulók egy része tanulási nehézséggel küzd. A tanulási nehézség az ismeretek és készségek elsajátításában, illetve használatának problémájában rejlik, melynek háttérében a tanulási zavarral ellentétben nem specifikus tényezők állnak. A tanulási nehézséget sokkal inkább általánosabb jellegű komponensek okozzák. Tanulási nehézség mutatkozhat átlag alatti, de még normál övezetbe eső intellektus mellett. Előidézhetik különböző érzelmi, hangulati vagy motivációs problémák, nem megfelelő környezeti tényezők (pl. nem megfelelő oktatási módszerek, pedagógusok gyakori személyi változása, rendszertelen iskolalátogatás, családban bekövetkező változások, szülők válása, családtag elvesztése). Tanulási nehézséget okozhat az oktatási közeg és a gyermek közvetlen környezete közötti kulturális-nyelvi különbség. A tanulási nehézség a tanulási zavarral ellentétben jelentkezhet időszakosan is. Azonban a nem megfelelő támogatás hiányában tartósan fennmaradhat. A tanulási nehézséggel küzdő gyermekek-tanulók kortársaikhoz képest jellemzően lassabb ütemben és/vagy minőségben tudják elsajátítani az ismereteket, ebből fakadóan a tanulmányi eredményük is gyengébbnek mutatkozik. A gyengébb teljesítményük megnyilvánulhat tantárgycsoporthoz kötődően, vagy valamilyen konkrét tantárgy tanulásában. Fontos kiemelni, hogy a tanulási nehézségek fogalmába nem tartoznak bele a specifikus tanulási zavarok (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia).

A következőkben áttekintjük, milyen problémakörök tartoznak a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség körébe (Bíró 2020):

- Olvasási-szövegértési nehézség, írás-helyesírási nehézség: kizárólag az írott nyelv elsajátításának szakaszában előforduló, a kódolás/dekódolás és a szövegértés-szövegfeldolgozás folyamatokat érintő átmeneti tanulási nehézség, mely gyenge olvasási, helyesírási teljesítményben nyilvánul meg.
- Számolási nehézség: a matematikatanulás során megjelenő, tartóssá váló probléma. A számolási nehézségre utaló jelenségek már iskolába lépés előtt jelentkezhetnek. A differenciáldiagnosztizálása a diszkalkulia jelenségtől a pedagógiai szakszolgálat feladata a szakértői bizottsági tevékenység keretében.
- Figyelmi nehézség: eredetét tekintve másodlagos, nem specifikus. Hullámozó teljesítményszint, feladatértési problémák, fáradékonyság vagy „feledékenység” formáiban nyilvánul meg. Ez nem azonos a sajátos nevelési igény kategóriába tartozó figyelemhiányos hiperaktivitás zavarral (ADHD).
- Beilleszkedési, magatartási nehézség: e meghatározása nem egyszerű feladat. A mindennapi nyelvhasználatban gyakran egymás szinonimájaként jelennek meg, azonban szakmai szempontból nézve jelentős mértékben eltérnek egymástól. A nehézség azokat a problémákat foglalja magában, melyek kevésbé súlyosak, vélhetően nem tartósak, a megfelelő fejlesztések hatására vagy akár önmaguktól is megszűnhetnek. Beilleszkedési, magatartási nehézségről akkor beszélhetünk, amikor a magatartás szabályozása fejletlen, a gyermekek adaptív viselkedése sajátos tendenciát

mutat, ebből fakadóan a különböző társas helyzetekben problémát okoznak, de a tünetek a diagnosztikus rendszerekben (DSM-5, jelenleg még érvényben lévő BNO-10, DC:0-5<sup>TM</sup>) leírt kritériumoknak nem felelnek meg. Ennek ellenére probléma jelentkezik a társas kapcsolatokban.

### **3. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség felismerésének nehézségei**

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség és a sajátos nevelési igény megállapítása a pedagógiai szakszolgálatok szakértői bizottsági tevékenységébe tartozik. Azonban a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség megítélése diagnosztikai szempontból korántsem egyszerű. A diagnosztikus munkát végző szakemberek rendelkezésére álló diagnosztikus eljárások száma annak ellenére, hogy az utóbbi tíz évben jelentősen javult, még mindig csekélynek tekinthető a problémák differenciáldiagnosztizálása szempontjából. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség és a sajátos nevelési igény megállapításához a vizsgálatokat végző szakemberek kénytelenek ugyanazokat az eszközöket alkalmazni. Ha a tanulási teljesítményben megmutatkozó problémákat vesszük alapul, akkor azok nagyon hasonlóak. Az idegrendszer fejlődésének zavarán alapuló tüneteket nem minden esetben lehet könnyedén elhatárolni a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget okozó jelenségektől. A sajátos nevelési igényt előidéző idegrendszeri problémát az esetek többségében nem lehet azonosítani a különböző pedagógiai, pszichológiai, vagy akár a neuropszichológiai eljárásokkal sem.

Gyakran előfordul, hogy a zavar (sajátos nevelési igény) felismerése csak később, kisiskoláskorban vagy akár serdülőkorban történik meg. Magas számban találkozhatunk olyan gyermekekkel, akik évekig beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség ellátási kategóriába tartoztak, majd egy felülvizsgálat alkalmával sajátos nevelési igényűvé váltak. Ezek a gyermekek feltehetően korábban is kimerítették a sajátos nevelési igény kategóriát, de bizonyos okoknál fogva (például a magas intellektusuknak köszönhetően a tanulási helyzetekben a gyermek jól kompenzál, vagy nagyon támogató családi és iskolai környezetben van) a szakértők nem ismerték fel a problémát.

A késői felismerés negatív következményeit az alábbi rövid esetismertetéssel szeretnénk érzékeltetni. Egy prepubertás korú, továbbtanulás előtt álló tanuló specifikus tanulási zavarának, sajátos nevelési igényének megállapítására 8. osztályban került sor. Az előzményekből kiemelendő, hogy már első osztályos korától kezdve nehézséget okozott számára a matematika. Számolási nehézségei miatt már nagyon korán szorongó, regresszív viselkedést mutatott. Az első szakértői bizottsági vizsgálata is csak 10 éves korában valósult meg a lakóhelye szerinti illetékes járási pedagógiai szakszolgálatnál. Az elvégzett gyógypedagógiai-pszichológiai vizsgálat alapján átlagos intellektus mellett 'diszkalkulia veszélyeztetettséget' állapítottak meg. Az alapvizsgálat eredményeinek tekintetében beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség ellátási kategóriába sorolták be, és diszkalkulia prevencióis fejlesztő foglalkozást javasoltak számára.

A jogszabályban (15/2013 EMMI rendelet 22. § (3)) előírtaknak megfelelően egy év múlva a fejlődést nyomon követő, a korábbi diagnózis megalapozottságát, a nevelés, oktatás formájának megfelelőségét, a fejlesztés eredményességének mérését célzó felülvizsgálaton vett részt, ahol a korábban megállapított, a matematika területén mutatkozó tanulási nehézség került megerősítésre. Ezt követően is heti két alkalommal javasolták a fejlesztőpedagógiai megsegítést.

A következő felülvizsgálatra három év múlva, a tanuló 8. osztályos korában került sor. A tanulóval foglalkozó pedagógusok (matematika és fizika tanár) által írt pedagógiai jellemzésben hosszasan taglalták a matematika tanulás során jelentkező problémákat. Emellett jelzik, hogy a tanuló a magán úton történő korrepetálás, a heti rendszerességgel megvalósuló fejlesztő foglalkozások, a pedagógiai javaslatok figyelembe vétele mellett sem tudja teljesíteni a minimum követelményeket. A járási szakértői bizottság ekkor kezdeményezte a sajátos



nevelési igény kivizsgálását a megyei Pedagógiai Szakszolgálatnál. A megyei szintű szakértői bizottság vizsgálata igazolta a sajátos nevelési igényt és a specifikus tanulási zavart (a diszkalkuliát). Ez az eset kiválóan bemutatja, hogy a fent említett tanuló esetében nem beszélhetünk tanulási nehézségről hiszen a fejlesztő foglalkozások, a magán úton igénybe vett korrepetálás és a pedagógiai támogatás ellenére sem enyhültek a matematika területén megjelenő tanulási problémák. Ebből fakadóan egyértelmű, hogy a tünetek tartóssága (legalább nyolc éve fennálló probléma) és az állapot súlyossága (a tanuló nem tudja teljesíteni a tantervi követelményt matematikából 8. osztályban) a specifikus tanulási zavar jelenlétét igazolják. A matematika tanulás során sok éven át tartó folyamatos kudarc miatt a tanulónál szorongásos tünetek is megmutatkoztak, mely miatt pszichológiai megsegítésre szorult.

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség és a sajátos nevelési igény közötti különbség meghatározását a diagnosztikai eljárások alkalmazási lehetőségeinek szűkösségén túl tovább nehezíti, hogy míg a fogyatékoságok megállapításához részletesen kidolgozott diagnosztikai protokollok állnak rendelkezésére a szakértői bizottsági tevékenységet ellátó szakembereknek, addig a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség megállapításához nem rendelkezünk protokollokkal. Sajnos a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek fejlődési sajátosságait vizsgáló tanulmányok is hiányoznak a szakirodalmakból. Nem állnak rendelkezésre olyan empirikus kutatások, melyek ennek a nagyon heterogén csoportnak a sajátosságait feltárná. A sajátos nevelési igényű gyermekek megismeréséhez számtalan tanulmány, melyek azzal a céllal készültek, hogy a vizsgált csoport ismert jellegzetességein túl, megtudjunk olyan sajátosságokat is, melyek segítik a gyerekek sikeresebb megismerését, de fejlesztését, ellátását is (Bolla 2014).

A szakemberek szakmai felkészültsége, gyógypedagógiai, pszichológiai ismeretei jelentősen befolyásolják a gyermek helyes diagnosztizálását. A pedagógusok felelőssége abban áll, hogy minél több ismeretet gyűjtsenek e nagyon heterogén populációról, legyenek érzékenyek a problémák háttérében álló okok felismerésére és legyen fogékonyak a tünetek mielőbbi tudatosítására, majd kezdeményezzék a szakértői vizsgálat korai megkezdését.

#### **4. Intervenciós lehetőségek**

A nemzeti köznevelési törvény 47. § értelmében a beilleszkedési, tanulási magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók fejlesztő foglalkozásra jogosultak. A fejlesztő foglalkozás a gyermekek, tanulók fejlesztését foglalja magában, melyet fejlesztő pedagógus szakképesítéssel rendelkező, vagy pedagógus szakirányú továbbképzésben részt vett pedagógusok látnak el. Az Nkt. 2019. évi változtatását követően a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek, tanulók felzárkóztatása részben a „többségi” pedagógusok (óvodapedagógus, tanító, tanár) feladata. A törvény kimondja, hogy a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek fejlesztő foglalkozása megvalósulhat a nevelési tanácsadás, az óvodai nevelés, az iskolai nevelés és oktatás, valamint a kollégiumi nevelés és oktatás keretében. Ezzel szemben a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátását a gyógypedagógus végzettséggel rendelkező szakemberek biztosítják. A szakmai ajánlás (Bíró 2020) szerzői kiemelik, hogy a gyógypedagógus és fejlesztőpedagógus szakmai tevékenysége során számos átfedés jelenik meg. Amennyiben sikerül egymástól teljesen elkülöníteni a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget és a sajátos nevelési igényt, akkor is feltételezhető, hogy főként a tanulásban megmutatkozó problémák esetén ugyanazok vagy nagyon hasonló gyógypedagógiai eljárások, módszerek lehetnek hatékonyak.

Az Nkt.-ban a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók támogatása egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs és rehabilitációs ellátásként jelenik meg (Nkt. 47 § (5)). A törvény a két csoport ellátását másként nevezi, azonban a köznyelvben mindkét ellátási típust fejlesztésként említik. A törvény előírja, hogy a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók fejlesztése legfeljebb három fős csoportokban

valósulhat meg, míg a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók rehabilitációs és rehabilitációs foglalkozásán maximum kilenc fő vehet részt.

Napjaink oktatáspolitikája támogatja az integrációt, inklúziót. A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók egy részének nevelése, oktatása integrált keretek között zajlik. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek esetében a szó szoros értelmében nem beszélhetünk integrációról. Az Nkt. az ő esetükben nem engedélyezi az elkülönítést, ezek a gyerekek, tanulók kizárólag együttnevelésben részesülnek. A szakmai ajánlás sem javasolja a tanulók izolációját, sőt kifejezetten károsnak ítéli meg a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók külön nevelését (Bíró 2020).

A fejlesztések hatására elért siker a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő és a sajátos nevelési igényű gyermekek esetében nem egyforma léptékben mérhető. A sajátos nevelési igényű tanulók előrehaladásának mérése önmagukhoz viszonyítottam történik, valamint abban mérhető, hogy a tanuló együtt tud-e haladni a társaival. Ezzel szemben a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek, tanulók fejlődése látványosabb formát ölthet. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség megszűnhet, vagy jelentősen csökkenhet, gyengülhet, kisebb mértékű problémát, nehézséget okozhat, mint korábban.

Kiemelten fontos a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek tanórán belüli felzárkóztatása. A tanulók sajátosságaihoz, nehézségeihez nem csak a fejlesztő foglalkozások keretein belül kell alkalmazkodnunk. Fontos, hogy a tanulók felzárkóztatása a tanórák során is megvalósulhasson. Ehhez segítséget nyújtanak a tanuló szakértői véleményében megfogalmazott javaslatok, valamint az oktatási hivatal honlapján közzétett szakmai ajánlás (Bíró 2020) is. A szakmai ajánlás szerint a tanulás folyamatát a pedagógusok többek között a következő módszerekkel segíthetik. A tananyag és az eszközök, módszerek megszervezésénél a pedagógusok az egyszerűbbtől a bonyolultabb felé haladást választják, apróbb lépésekben haladjanak. Törekedjenek a tanulási nehézséggel küzdő tanulót megtanítani a számára leginkább megfelelő módokon, módszerekkel tanulni. Segíteni kell a tanítónak a gyermeket, de ne az önállóságának a rovására, mert a siker csak a gyerek saját eredményéhez kötődve tudja kifejteni a pozitív hatásait. Minden esetben törekedni kell arra, hogy a gyermek ne kudarcként élje meg a tanulást és ne szorongjon, féljen a tanórán. Kiemelt figyelmet kell fordítani a tanulóval kapcsolatos motiváció fenntartására. A tanító emelje ki a gyermek jó tulajdonságait, erősítse azokat a képességeit, teljesítményeit. A tanuló érezze magát biztonságban a tanító jelenlétében; dicsérje, motiválja őt. Ezzel erősítik a gyerek önbizalmát, ami a tanulási nehézségek leküzdéséhez elengedhetetlen. Egyértelmű, részletes szabályrendszer kialakítása vizuális képek, táblák, molinók segítségével; a rövid szabályok gyakori ismertetése, következetes betartatása, konkrét következményekkel való összekapcsolása. A tanulási folyamatokba fontos beépíteni a probléma megoldási, konfliktuskezelési módszereket, a szocio-emozionális képességfejlesztés mellett az érzelmi intelligencia fejlesztését is. A társas kompetenciák fejlesztése során törekedjenek a pozitív szerepek megerősítésére kiváltképpen a beilleszkedési nehézséggel küzdő gyermekek esetében. A képes napirend kialakításával, a gyerekek számára a nap elején kijelölt konkrét feladatokkal (pl. táblatörlés, terítékek elhelyezése, írószerek kiosztása, eszközök összegyűjtése), az elvárt viselkedés azonnali pozitív megerősítésével elősegíthetik az iskolai bevalást. A diákok nevelésében meghatározó jutalmazás-központúság, a tevékenység-központú pedagógiai környezet biztosítása és a kooperatív technikák alkalmazása. Javaslatot tesz erkölcsi normákat tartalmazó mesék, történetek feldolgozására, eljátszására. A pedagógus mindig legyen elérhető a gyermek számára az iskolában. Kulcsfontosságú a visszajelzés kérése. Kérdezzék meg a gyermektől, hogy mit értett meg a feladatból, ismételjék el mit kér tőle a pedagógus, mit kell csinálnia. Az iskolában tanítsák meg a diáknak, hogy felismerje, amikor nem érti az utasítást vagy feladatot. Legyen módja tisztázást kérni; ismételtessék el a feladatot, hogy láthatóvá váljon, mit jegyzett meg

belőle; bátorítsák, hogy gyakorlásnál és új tananyag elsajátításakor az elfelejtett információt kérdezze meg.

A családban, kortárs-közösségben vagy akár az iskolában elszenvedett súlyos környezeti ártalmak is vezethetnek beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekhez. Ezen nehézségek feloldására a szakmai ajánlás (Bíró 2020) a következő fejlesztési irányokat javasolja: szorongásoldás; a szocio-emocionális kompetencia, érzelmi intelligencia, érzelemszabályozás fejlesztése; konfliktuskezelési alternatívák, módszerek, technikák elsajátíttatása; kommunikációs képességek fejlesztése (pl. miként fogalmazza meg a problémáját, miként kérjen segítséget, stb.); önbizalom, önértékelés fejlesztése tanulási motiváció fejlesztése, a tanulás iránti attitűd felmérése, erősítése.

A környezeti ártalomból kialakult beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség esetén a pedagógiai megsegítés egyik fő célja, hogy a tanulót sikerélményhez juttassuk. A tanuláshoz és más iskolai tevékenységhez fűződő örömök kiváltása a gyermekből és ezen lehetőségek rendszeres biztosítása. Kiemelten fontos, hogy a tanulót az iskolai környezetben és közösségben szeretethez, elfogadáshoz, megbecsüléshez, elismeréshez és sikerhez juttassuk.

## **5. A kapcsolódási pont**

Az atipikus fejlődés menet egy nehezített életút. Amikor a gyermekkultúra szerepét és funkcióit tekintjük át, azonnal az fogalmazódik meg, hogy a legjobb lehetőség a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekeknek a közösséghez való kapcsolódás segítése, az érzelmeik kifejezésének szempontjából. A gyermekkultúra értékeit interdiszciplináris szempontból szabad megközelíteni (Kolosai 2016). Mérei Ferenc (1978) világított rá, hogy a modern művészet, a mélylélektani vizsgálódás és a pedagógiai megújulás együttesen képes módszeresen feldolgozni a gyermekek élményvilágát a minél hatékonyabb megismerés érdekében. A gyermekek tevékenységeit a művészetben a bennük rejlő energiák megismeréséhez vezető útnak tekintik (Técsabó 2016). L. Ritók Nóra (2016) szerint az ösztönös gyermeki kifejezőmódot a művészetek segítségével fokozatosan felváltja a tudatos gondolkodás, viselkedés megjelenése.

A szabad játék elsődleges tevékenység kisgyermekkorban, hiszen ez a fejlődés alap köve. Ezáltal tud az önérvényesítő, asszertív személyiség a legoptimálisabb módon fejlődni (Bakonyi 2016). Keretet biztosít az életében, mert tapasztalatokat szerez, tanul és integrálódnak az információk (Bús 2013). A gyermek a játékban használja, alakítja, fejleszti a kognitív funkciókat, a tevékenykedés során a motoros apparátust, az együttműködés során a szociális és a nyelvi képességeket. Olyan 'önfejlesztési' folyamat, amit a velünk született személyiségünk és a környezetünk határoz meg.

„A tudományterületek közül a filozófia, gyermekfilozófia, esztétika és a kultúratudomány, pszichológia, főként a fejlődéslélektan gyermekekre vonatkozó eredményeit emeljük ki. Ezek ugyanis segítenek megérteni a gyermekek milyenségét, a felnőttektől való különbözőségét, így a sajátosságaikat is. A pedagógia strukturálja ezeket, és ad módszereket a fejlesztéshez, amelyben az informatika, kommunikáció, matematika, természettudományok is sokat segíthetnek” (Bús 2019: 10).

A gyógypedagógia alappillérei a diagnosztizálás, a nevelés, terápia és a rehabilitáció (Mesterházi 2006). Az elmúlt negyven évben átalakult és bővült a gyógypedagógiai munka fókusza. A sérült gyermekek ellátásban kiemelt hangsúlyt kapott az individuális fejlesztő habilitációs és rehabilitációs eljárások alkalmazása. Egyre nagyobb módszertani repertoár alakult ki az intervenciós, terápiás munka elvégzéséhez (Gereben 2017). A spontán alkotás lehetősége feszültségoldó, élményfeldolgozó, elaborációs hatású lehet (Tamás 2021). „A művészeti pedagógiai terápia elsősorban a gyógypedagógia és a fejlesztés területén elterjedt. Lényege, hogy részben pedagógiai célokért (kultúraközvetítés, fejlesztés), azonban védett terápiás térben, védő személlyel, terápiás attitűddel” (Kiss 2010: 22).

A populációspecifikus, sérülésspecifikus vagy életkorspecifikus tanulmányok (Sándor 2007; Tamás 2017; Örley 2013) olvashatók különböző eltérő fejlődésmenttel küzdő gyermekek művészetterápiás fejlesztésével kapcsolatban, de a hazai irodalmakat áttekintve nem találunk olyat, mely a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdők fejlesztő eljárással kapcsolatos tapasztalatait, vagy hatásvizsgálatok eredményeit írják le.

### **Összegzés**

A sajátos nevelési igénnyel küzdő gyermekek, tanulók integrált ellátása során jelentős feladatot kap a többségi pedagógia. Jelentős erőfeszítések zajlanak a pedagógusképző intézményekben arra, hogy a hallgatók felkészüljenek a sérült gyermekek integrált ellátására. A gyógypedagógia feladata a sajátos nevelési igényű gyermekek rehabilitációja, oktatása, nevelés, de az integrált keretek között képződő gyermek a többségi tanterv szerint halad, és a pedagógus mindennapi támogatására, segítésére szorul. Mindezekon túl a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek nagy száma is tovább bővíti annak szükségességét, hogy a pedagógus kellően felkészülten, a sikeres nevelési, oktatási feladatok megvalósításához gazdag eszköztárral bírjon e gyermekek támogatásához. A gyermekkultúra ezt az eszköztárat képes gazdagítani a sokszínű, hatékony, inspiráló lehetőségeivel.

### **Irodalom**

- American Psychiatric Association 2013. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th ed. (DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Association
- Bakonyi A. 2016. A játék az élet sója – A játék hatása a kisgyermek fejlődésére. In: Kolosai N.–M. Pintér Tibor (szerk.) *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Budapest: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. 106–117.
- Bíró E. (szerk.) 2020. *SZAKMAI AJÁNLÁS a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekeket, tanulókat az óvodai és iskolai nevelésük-oktatásuk során megillető különleges bánásmóddhoz; a fejlesztő pedagógiai ellátás gyógypedagógiai tartalmaira; a pedagógiai segítség céljaira, feladataira és módszereire; valamint a BTMN tanulói jogokhoz kapcsolódó joghasználatra*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- BNO-10 1995. *A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása*. Tizedik revízió. Budapest: Népjóléti Minisztérium.
- Bolla V. 2014. A tanulási zavarral diagnosztizált gyermekek megküzdési stratégiái. *Magyar Pszichológia Szemle* 69(1): 163-179.
- Bús I. 2013. A gyermekkultúra vázlata. In: Bús I (szerk.) *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. Szekszárd: PTE IGYK
- Bús I. 2019. Gyermekkultúra és pedagógia. *Katedra* XXVI/5: 9-11.
- FNO 2004. *A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása*. Budapest: Medicina.
- Gereben F-né. 2017. A művészetterápia alkalmazásának általános kérdései. *Fejlesztő Pedagógia* 1-2: 12–18.
- Kiss V. 2010. Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra* 2010/10: 18–31.
- Kolosai N. 2016. A gyermekkultúra jelene. In: Kolosai N.–M. Pintér Tibor (szerk.) *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Budapest: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. 9–27.
- Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete Logopédia BTMN Munkacsoport 2017. *A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók ellátásának jelenlegi szabályai, az értékelés és minősítés alóli felmentés és szóveges értékelés kifutó rendszerben történő kivezetésével kapcsolatos tudnivalók*. <https://magye-1972.hu/a-beilleszkedesi-tanulasi-magatartasi-nehezseggel-kuzdo-gyermekek-tanulok-ellatasanak>

- [jelenlegi-szabalyai-az-ertekeles-es-minosites-aloli-felmentes-es-szoveges-ertekeles-kifuto-rendszerben-torteno/](#) (Letöltés ideje: 2021.05.06.)
- Mérei F. 1978. Gyermeklélektan és ismeretelmélet: Piaget életműve. In: Piaget, J. *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Budapest: Gondolat Kiadó, 5–44.
- Mesterházi Zs. 2006. A (gyógy)pedagógiai diagnosztikai munkát segítő alapfogalmak. In: Zsoldos M. (szerk.): *(Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadás*. Oktatási Minisztérium: Fogyatékos Gyermek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány, 22–32.
- Mohai K.–Perlusz A. 2020. *Útmutató az integrált és inkluzív oktatáshoz a többségi pedagógus számára*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-az-integralt-es-inkluziv-oktatahoz.pdf> (Letöltés ideje: 2021.05.01.)
- Őrley 2013. A színek születése. Képzőművészeti pedagógiai terápia a rehabilitációban. *Rehabilitáció* 23(3): 136-137.
- Sándor É. 2007. Sárkányok, boszorkányok és a „kis bohóc”. *Fejlesztő Pedagógia* 1: 54–60.
- Tamás K. 2017. „A színek olyanok, amilyen én vagyok” Egy fiatalember vallomása az alkotásról. *Fejlesztő Pedagógia* 1-2: 98–102.
- Tamás K. 2021. Alkotással a tanuláért Sándor Éva életműve. *Vizuális Kultúra* 1/2: 80–85.
- Tészábó J. 2016. 20. század elejei hazai törekvések a gyermekkultúra területeinek meghatározására. In: Kolosai N.–M. Pintér Tibor (szerk.) *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Budapest: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. 28–36.
- WHO 1995. *A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása*. Tizedik revízió. Budapest: Népjóléti Minisztérium.
- Zero to Three 2019. *A csecsemő- és kora gyermekkori lelki egészség és fejlődés zavarainak diagnosztikai klasszifikációs rendszere*. Budapest: Medicina Kiadó
- 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300015.emm> (Letöltés ideje: 2021.04.30.)
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (Letöltés ideje: 2021.04.30.)

## II. Művészet és természet



Alkotótábor, Ravazd, 2000. csoportmunka

## A művészet küldetése, helye az iskolában

**Borbély Károly**  
**Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar**

*„A természettudomány új módszerhez segítette az embert, amivel a problémáit megközelíteni vagy megoldani tudja [...] De a haladást nem a tudományos kutatásban, hanem egy új etika, új ember és emberközi viszony kialakulásában látom.” (Szent-Györgyi Albert)*

### Bevezető

A könyörtelenül és prózaian racionális, anyagelvű logika, a kiszámíthatóság jegyében fogant kételkedés idegenül beszél az életről. Ma olyan materiális jellegű, - pénz uralta – világban élünk, amelynek egyre gyorsulón lüktető tempójában gyermekeink is torz minőségekre hangolódnak, s ezek egyre távolabb viszik őket az emberi alapértékektől. Jelenkorunkban a lélek, a hit értékei kezdenek - egyre ritkábban használt - idegen fogalmakként csengen. A felnövekvő nemzedéknek szeretetre, harmóniára, érzelmi biztonságra is szüksége volna.

A tudomány végtelen bőségét árasztja az ismereteknek, amelyek a kommunikáció széles skáláján szédítő gyorsasággal jutnak el a tömegekhez. A követhetetlen ismeretmennyiséggel – hibás módon – megpróbál lépést tartani az oktatás, ami súlyos problémák sorát zúdítja a pedagógusokra. Ebben a túlfűtött aktivitásban az egyén nem kap szót, passzív befogadóvá némul. A személyes gondolatcsere, az egymásra figyelés maradék lehetőségei nagyrészt digitalizálódnak, minimális esélyt hagyva a közvetlen emberi kontaktusnak. Ezek a problémák a család szintjén is akadályozzák a nevelés egészséges folyamatait. Kellene valami, ami kiegyensúlyozza ezt a félrebillent rendet, kellene valami, ami emlékeztet még a szépre, jóra és igazra. Kellene valami, ami megadja a léleknek is, ami a léleké. Kellene egy hely, ahol megpihenhetnek az érzelmek, kellene egy hely, ahova néha végre leszállhatnak a galambok.

A művészet lehet talán az utolsó szalmaszál, s az utolsó párkány, a menedék, hogy átmentse még a mentális értékek, a lélek esztétikumának valóban igaz minőségeit az újabb időkre. A művészet lehet talán az az erő, ami kiségheti a ma iskoláját a materializmus zsákutcájából, visszaránthatja az embert a belső rend és béke világába, hogy a lélek visszatáljon végre önmagához. Az ismeretközlő iskolának képességfejlesztő és személyiségfejlesztő, értékközvetítő szellemi műhellyé kellene válni, mert a jelenkorban a gyorsan változó szituációk közt kreatívan reagáló, probléma érzékeny személyiségekre van szükség, akik ráadásul képesek egymásra figyelve, csapatban dolgozni és elképzeléseiket, ötleteiket összehangolva, megoldási variációkat produkálni. Az élet bizonytalanságaiból adódó feszültségek a belső rend megvalósításának, a stabil én-kép kialakításának folyamatában oldhatók. A művészetpedagógia a személyiség fejlesztésének leghatékonyabb módszere, ahol annak különböző szinterein a kommunikációs képességek fejlesztése a tradicionális és az új értékek megjelenítése, az emberi minőség, a konstruktív életvezetés megvalósításának lehetőségét segíthetik.

### 1. Képességfejlesztő művészet

A kreatív tevékenység a képességek teljes sorát aktivizálja, dolgoztatja – hiszen önmagában már a látásunk is egy intuíciókkal teli alkotó folyamat. „A látás távolról sem az érzékszervi érzetek gépies felvétele, hanem – mint kiderült – a valóság igazán alkotó megragadása, tele fantáziával, invencióval, értelemmel és szépséggel. Nyilvánvalóvá vált, hogy a gondolkodói és a művészi tevékenység megkülönböztető jellegzetességei valójában az elme valamennyi tevékenységére jellemzők. ...a szellemi tevékenység legkülönbözőbb területein azért vannak jelen ugyanazok a működési elvek, mert az elme mindig egészként működik. Minden észlelés egyszersmind gondolkodás, minden ítéletalkotás egyszersmind intuíció, minden megfigyelés egyszersmind invenció... S ahogyan az információgyűjtés prózai munkája „művészi”, mivel

magába foglalja formák és jelentések teremtését és felismerését, a művészi észlelés folyamata egyszersmind az élet eszköze is, kifinomult eljárás arra, hogy megértsük: kik és mik vagyunk.” (Arnheim 1954) A látás útján történő ismeretszerzés, látványok megértése, analízise a környezet jelenségeinek értelmező-elemző megismerésének képességeit lényegében a vizuális nevelés tevékenységei programozzák, fejlesztik igazán hatékonyan. A redukció, a szelekció, a transzpozíció és a különféle képalkotási technikák, folyamatok műveletei lényegében gondolkodási egységek.

A vizuális nevelés szakemberei régóta látják és hangoztatják a problémát, de ez soha nem jutott el a tantervekig, az iskola működéséig. 1894-ben K.J. Lányi Ernő okleveles középiskolai tanár írja: „Meg kell tehát győznünk a társadalom művelt rétegét arról, hogy a helyes rajzolás nem kopirozgató gépies munka türelemre szoktató mestersége, s tanításának körében még a tisztaság, rend és kezűgyesség sem a főkéllékek, hogy ezek csak mint melléktermények szerepelnek; hanem ezeken felül sokkal fontosabb azon szerep, amelyet az agy következetes, logikus gondolkozására gyakorolnak akkor, amidőn a látottak egységes elképzelésére, az összetartozók fölismerésére és feladatunk egymásutánjának szellemes, törvényszerű levezetésére tanítjuk növendékeinket. Midőn a kiterjedések arányos meghatározása, az árnyék és világossági erők és színerők helyes megítélése által a szem s a felfogási képesség fejlesztésére törekszünk mely minden embernek, bármely pályán haladna is az életben, élethosszáig szellemi kincse marad s az agy azon részének fejlesztésére törekszünk, melynek kiművelésére más tárgyak nem annyira alkalmasak, mint éppen a rajz.” Az oktatás történetének különböző stádiumaiban újra és újra felvetett kérdés ismételt válasz nélkül maradt. 1934. március 5. az újabb dátum, amikor a Képzőművészeti Főiskola az oktatási reform előkészítésekor felterjesztett nyilatkozatából az alábbi részletet emelem ki: „A Főiskola kéri annak elvi kimondását, hogy a művészet a tudománnyal egyenlő értékű műveltségelem... A rajz és a művészeti műveltség a legfinomabb és a legmagasabb rendű szellemi képességek munkája.”

1977-ben jelent meg a Rajztanítás című folyóiratban egy összefoglaló Roger Williams cikke nyomán, aki egy - az USA-ban (1968-ban!) folyó - kísérletről számol be, amelynek tanulságait a Saturday Review-ben jelentették meg: „Fontos új eredmények tanúsítják, hogy a művészeti nevelés nem csak önmagában hasznos, hanem bevezetése az iskolai tananyagba határozott javulást idéz elő a számolás, az írás-olvasás, a természettudományok és más – „alapvetőnek” tartott – tantárgyak elsajátításában. Sőt, néhány kutató meggyőződése szerint a művészeti nevelés elhanyagolásának a gyermek egész szellemi fejlődése látja kárát.” Dr. Jean Houston szerint: „Az a gyerek, aki nem részesül stimuláló művészeti nevelésben, folyamatosan megfosztódik a környezet érzékelési módjainak zömétől. Agyát rendszeresen károsítják. Valójában „visszanevelik...”, „Mert ha a művészeti képességek a jobb, azaz a „képi-téri” oldalon lakoznak, akkor nyilvánvalóan kárt teszünk az agy működésében, ha nem egyformán serkentjük mindkét felét.” (Williams 1977). A kisgyermek gondolkodása konkrét. Képekre épül és valós, megfogható, formálható, manipulálható dolgokban realizálódik. A tapasztalati tanulás világában magától értetődő természetességgel képes kibontani, kifejleszteni képességeit. Rendszert, szabályt ismer fel és alkot, következtet, sorba rendez, összefüggéseket hoz létre, kiemeli a lényegét, absztrahál. Csak a művészeti nevelés kínálja az anyagoknak, technikáknak, tevékenységeknek azt a gazdag választékát, amellyel dolgozva a gyermek fokozatosan finomítva hangolja össze képességeit. Olyan műveleteket végez, amelynek összetettségét már csak játékossága, színessége, élvezetes mivolta múlja felül.

Az iskola életét áthatja a gondolatban, érzésekben formálódó és az anyagban művelhető kép. A látványokban, hangokban, fizikai érintésekben megtapasztalt és megalkotott képek intenzív érzelmi töltésükkel meghatározhatják a gyermeki lélek formálásának irányait és intenzitását, annak dinamikáját. Az iskolai környezet minőségi ingergazdagsága alapvető személyiségformáló erő, amelyben központi helye van – lehetne – a művészeteknek, amelyek



a nevelés hatásos eszközei és módszerei is egyben. A képzőművészet és a zene olyan pozitív érzelmi és fejlesztő hatásokkal érintik a gyermekeket, - és bárkit, aki műveli őket, - amik semmi mással nem pótolhatók. Miként Bálványos Huba fogalmazza meg: „A művésztől kapott szépre-jóra vivő, avagy a csúnyától, rossztól visszatartó motivációk szinte a spontaneitás szintjén működhetnek a gyermekben (az emberben). A pozitív és negatív motivációk ráadásul garantáltan pozitív, illetve negatív minőséget képviselnek, ha tényleges művészeti minőség keltette élményközegben születtek. Értékes és hiteles csak a belülről vezérelt ember lesz, akinek differenciált esztétikai-erkölcsi tudata (gazdag értelmi és érzelmi motiváltsága) van.”

Az iskolai élet, s benne a művészetpedagógia jelenlegi szerepe, helyzete azonban elszomorító. Bármelyik pedagógiai színteret nézzük is, a művészetet teljes értetlenség övezi. Sehogyan sem fér bele a pedagógia fogalmkörébe. Ráadásul az általános iskolában „készletáru”-ként kezelik, amely nem csak szakmai tudatlanság, de ezzel a kategorizálással a „nem fontos” státuszba szorítása, torz szemléletformáló hatása veszélyes, beláthatatlan károkat okoz. Szükséges volna az iskolaügy illetékes irányítói és a pedagógus kollégák átfogó továbbképzése, szemléletformálása ezen a területen, hogy megértsék a művészetpedagógiában rejlő lehetőségeket, egyben tisztázandó ezt az alapvető és súlyos félreértést. Mert nincsenek „készletáruk”!

„Ha a tanulási képességet egy pszichikus rendszernek tekintjük, akkor a következő nagyobb alrendszereket különíthetjük el benne: kognitív képesség, kommunikációs képesség, motorikus képesség, kreatív képesség, orientációs képesség, szociális képesség. Ezek a képességek a legtágabban értelmezett tanulási folyamatokban, a pszichikum működésének teljes egészében részt vesznek. Az iskolai tanulási folyamatokban, illetve abban a teljes élmény-és tevékenység együttesben, amit az iskolai életben való részvétel jelent, a legváltozatosabb kombinációkban és dominanciákkal működnek közre ezek a képességek.” (Mesterházy 1998).

A kreatív alkotótevékenység olyan eszköz és módszer is egyben, amely erőteljes képességfejlesztő hatású. Az alkotás formákkal, anyagokkal, vagy zenei hangokkal a tudat legmagasabb rendű műveleteit igénylő tevékenység, amely a gyermek konkrét gondolkodásához közel állván a leghatékonyabb képességfejlesztő módszer. Amikor képet, vagy tárgyat alkotunk, elemeket rendezünk sorba, rendszereket alkotunk, kiemeljük a lényegét, a lényegtelen háttérbe soroljuk, képi hierarchiát építünk fel – mondanivalóinktól függően – átalakítjuk a formákat, vagyis elvonatkoztatunk. Alkotás közben érzékelünk, észlelünk, emlékképeket, képzeteket mozgósítunk, amelyekkel a vizuális fantáziánk dolgozik. Ezek a tevékenységek a kép, vagy a tárgy alakulásának, születésének folyamatában rész-sikerélményekkel jutalmazták az alkotót, tehát folyamatosan motiválnak is. Az alkotási folyamatban sorozatban találkozunk kisebb-nagyobb megoldandó részfeladattal. A nehézségek, problémahelyzetek megoldása mindig arra nevel, hogy le lehet győzni, meg lehet oldani azokat saját erőnkkel, kreativitásunkkal és – végül – erőfeszítéseink esztétikai és – például a technika tárgyalkotó tevékenységében - használati értéket is teremthetnek. A tárgyalkotó tevékenység nem kisebb dologra oktat – és nevel, mint arra az ősi képességre, – amely az embert emberré tette, - hogy tehát valamilyen szükségletére eszközt volt képes alkotni. Eszközt, amely jól működött, s eszközt, amely szép is volt egyszerre, amelyre jó volt ránézni. Tehát e tevékenység valamilyen esztétikai igényességet is fejleszthet a gyermekben, amely tulajdonságnak mai világunkban gyakran érezzük hiányát.

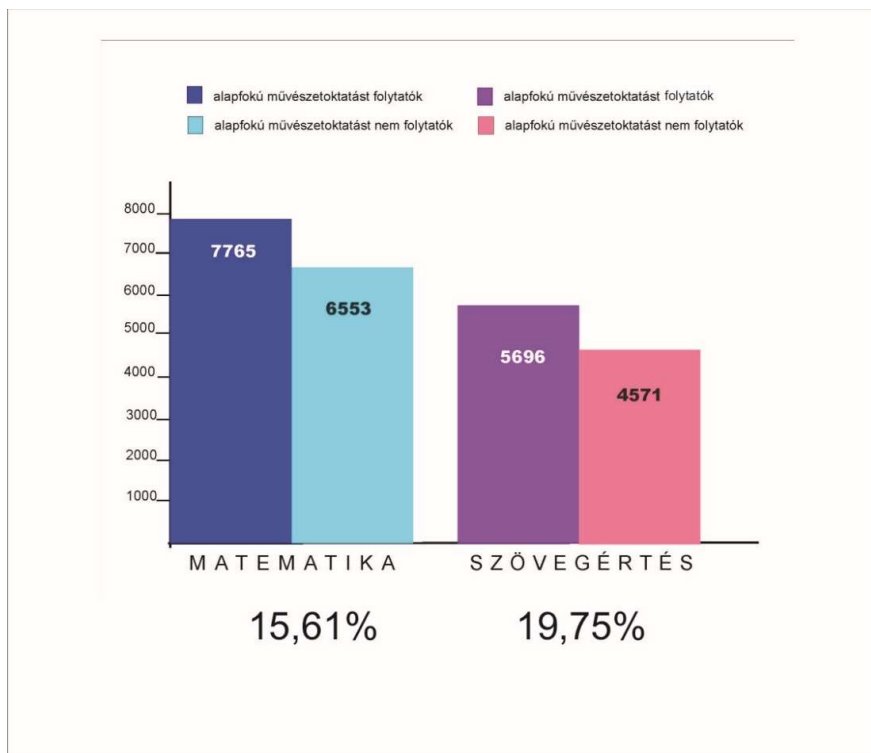
A kreatív tevékenység, az alkotó képzelet működése gondolkodási folyamatok komplex rendszere. Ezért művelésük intenzív, hatékony segítője a többi tárgy elsajátításához, műveléséhez szükséges képességek fejlesztésének. Megfigyeléseim szerint azok az iskolák, ahol az alapfokú művészetoktatást bevezették és emelt óraszámban alkothatnak a gyermekek, jobb a kompetencia mérési eredményeket mutatnak. Ezt az állítást igazolja az alábbi vizsgálat a Győr-Moson-Sopron megyében kigyűjtött adatok alapján.

A Magyar Oktatási Hivatal által megvalósított országos kompetenciamérés rendszerét a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény előírja, a mérés időpontja és tartalmi jellemzői jogszabályban rögzítettek, a részvétel minden érintett diák számára kötelező. Célja a közoktatási szolgáltatások minőségbiztosítása. Az évről évre elvégzett országos vizsgálatok méri a 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók szövegértési és matematikai kompetenciáit. A felmérés eredményeiről az intézmények és a fenntartók visszajelzést kapnak, ami segíti őket abban, hogy objektív képet alkothassanak teljesítményükről, megismerjék a tovább fejlődés további lehetőségeit, lépéseit. Az Oktatási Hivatal az adatokat sokféle összehasonlításban, bontásban és szempontból feldolgozza, azokat osztályonként is megjeleníti, láthatóvá téve azt is, hogy az egyes minőségi zónákban az adott osztály tanulói milyen szórásban helyezkednek el. Az országos kompetenciamérések eredményei a 2006/2007. tanévi méréstől nyilvánosak, azokat bárki szabadon megtekintheti az interneten.

A vizsgálatban arra kerestem a választ, hogy a tanulók teljesítményében jelentkezik-e különbség attól függően, hogy részesülnek alapfokú művészetoktatásban, vagy sem. Ilyen összehasonlítás, elemzés a hivatal kimutatásaiban nincs, de azok adataiból összeállítható. Az iskolák kiválasztása véletlenszerű volt. A tizenkét alapfokú művészetoktatást folytató általános iskolából négy városi a többi falusi. A kontroll csoportban a tizenkét általános iskola szintén véletlenszerűen válogatott, vegyes elosztású. Győr-Moson-Sopron megyében számos általános iskola alapfokú művészetoktatási profilja zenei és táncos, néhányukban vegyesen működik zene, tánc és képzőművészet. Ezen tevékenységek szintén erőteljesen fejlesztő hatásúak a képességekre, de ezúttal csak a képző- vagy iparművészeti alkotótevékenységet folytató intézmények eredményeit vizsgáltam. A 2007/2008. mérési évtől kezdődően a 24 Győr-Moson-Sopron megyében működő általános iskola 6. és 8. évfolyamainak eredményeit a „Telephelyi jelentésből”, majd az évfolyamokat a statisztikában nyomon követve a 8. osztályban produkált pontszám és a 6. osztályban mért teljesítmény különbségéből számoltam ki a „fejlődési képességpontokat”. Így fejlődésük számszerűsíthető lett, amiket grafikonokra vittem fel, ahol láthatóvá vált a fejlődés dinamikája is. Az Oktatási Hivatal statisztikáiban többek között összehasonlítható, hogy a községi, városi, megyeszékhelyi általános iskolák pontszámai miként alakultak. Vizsgálatom során kiderült, hogy vannak olyan kistéleplések, ahol az eredmények felülmúlják a megyeszékhely kiemelkedő iskoláinak eredményeit is. Például egy Győr melletti 886 fős kistéleplés, ahol 2005-2006-os tanévtől látnak el alapfokú művészetoktatási feladatokat, – eredményei megközelítik a – Győrben legjobbak közt számon tartott - iskolaközpont eredményeit. A megyei iskolai rajzpályázatokon – ahol e sorok írója évtizedek óta részt vesz az értékelésben – jól követhető, hogy kiemelkedően szerepelnek mindkét iskola diákjai. Természetesen, ez szaktanár – pedagógusfüggő is. Ahol a kolléga maga is érdeklődik a művészet iránt és kellően motivált, a gyermekek is látványosan jobban teljesítenek. Ugyanígy sajnálatos módon az is jelentős visszaesésben mutatkozik meg, ha a tanár elhagyja az iskolát. Ez mind a részvétel arányát, mind a minőséget tekintve jól érzékelhető. Ám az mindenképpen feltételezhető, hogy a személyes jellegű műhelymunkák során a kisebb, családi közösségekben a tanár fejlesztő tevékenysége hatékonyabb.

Természetesen nem mutatkozik mindenhol ilyen kontrasztos különbség, de összességében mégis elmondható, hogy az alapfokú művészeti oktatás a tanulók eredményeire, fejlődésükre pozitívan hat és a kompetenciák számszerűsített mutatói emelkedő tendenciáikban esetükben látványosabban igazolják azt. A vizsgálati és a kontroll csoportban is akadnak kiemelkedő és kevésbé sikeres teljesítmények. Ezért igyekeztem minél több iskolát vizsgálni. Összességében az alapfokú művészeti képzést folytató intézmények eredményei meggyőzően – számszerűen is – mutatják az alkotótevékenység képességfejlesztő hatásait.

Így tehát a standardizált képességpontokban megmutatkozó különbség összesítve matematikából 15,61 %, szövegértésből pedig 19,75 % az alapfokú művészetoktatást folytató iskolák javára.



A fejlődés mértéke standardizált képességpontokban matematikából és szövegértésből az alapfokú művészetoktatást folytató és az alapfokú művészetoktatást nem folytató intézményekben, Győr-Moson-Sopron Megyében 2008-2015 között az országos kompetenciamérések adatai alapján a matematika és a szövegértés területein.

## 2. Művészet és információ

A művészetnek az iskolában betöltött szerepét keresve célszerű azt egy új nézőpontból, az információ felől is értelmezni, szemlélni. Akkor láthatóvá válik jelentékeny kommunikációs funkciója. A tudatos és a tudatalatti mélységek felmérhetetlen információtömeget tárolnak, amely érzelmeink, intuícióink, viselkedésünk, gondolkodásunk és egész személyiségünk meghatározó anyaga. S mivel ez az információcsere nem verbális alapokon működik, belátható, hogy csak a művészet különféle nonverbális formái lehetnek azok, amelyek a mélységekhez hozzáférhetnek.

Képzelnünk tehát el a személyiséget egy piramis alakú „jéghegyként”, amint ebben az óceánban úszik. Ennek a metszetét vizsgálva a felszíntől a mélység felé haladva rétegződve helyezkednek el a verbalizálható, majd nonverbális tartalmak.



Az információk szintjei, a verbális és nonverbális közlések és a személyiség viszonya (Borbély 2020)

Az információk az óceán felszínén is úsznak, mint a hétköznapi életben, érintkezésben használatos – olykor a „felületes” jelzővel is illetett, ám mindennapjainkhoz természetesen hozzá tartozó dolgok, mint hullámok taraján a hab. Lejjebb haladva a lényegesebb gyakorlati élethez tartozó, majd a szakmai munkához köthető információkon túl a mélyebb tartalmak közlésének igénye, a tudományos információk sokszor nehezebben verbalizálható mélységei felé közelítjük a szavakkal elmondható határát. Ehhez a határhoz közelít az irodalom, a festői költői képekkel, amelyek már a tudatalattit is mozgósíthatják, vagy a filozófia, amely a gondolat olykor költői szépségeinek magaslatán képes érzékeltetni, megjeleníteni az élet végtelenül összetett csodáját. A pszichológia az a tudomány, amely hidat képez a személyiség tudatos és tudatalatti szintjei között, de ebben az esetben már szükségszerűen a művészet nonverbális erejére kell, hogy támaszkodjon. A művészet olyan kommunikáció, amely a maga nonverbális módján sokkal közelebb áll a lélekhez, mint a szavak. Ezért a nevelő számára olyan információkkal szolgálhat, amely munkájához nélkülözhetetlen.

### 3. A művészet terápiás vonatkozásai

„Minden spontán alkotásban pszichés tartalmak jelennek meg.” (Prinzhorn 1922). Az alkotás, mint folyamat és mint a személyiség egy tárgyiasult darabja a diagnosztika eszköze is lehet tehát, amelyben a gyermeki lélek megnyilatkozik. A művészet folyamatos segítő, feszültségoldó erejére nagy szüksége van a jelenlegi iskoláknak is – és nem csak a gyógyító pedagógiában. A családok életkörülményei sok esetben elbizonytalanodtak. A gyermekek az otthoni problémákat végtelenül finom „antennáikkal” érzékelik és szinte tűnethordozókként szorongásokban, nyugtalanságban, feszültségben és agresszióban élnek meg azokat. Egyre több a pszichés gondokkal küzdő gyermek, s a pedagógusok munkája ettől mind nehezebbé válik. Az iskolai agresszió, a feszültségoldás leghatékonyabb eszköze a művészet lehetne, ha alkalmazzák. Az alsó tagozatos vizuális nevelésben sokkal nagyobb hangsúlyt kellene adni az önkifejezésnek, élményfeldolgozásnak, mert az alkotó tevékenység komplex képességfejlesztő és lelket gyógyító módszer és eszköz is egyben. Igazi csodaszer lehet a kezünkben, ha élünk vele. A képi kifejezés feszültségoldó hatásával a gyermekeink még ösztönösen élnek, amikor

játékaikban, rajzaikban, festményeikben értelmezik a világot és feldolgozzák, kifejezésre juttatják az őket ért élményeket. Ami segít kifejezni a szavakkal kimondhatatlan érzéseket és levezeti a feszültségeinket, az indulatainkat – az gyógyít. Az alkotás folyamatában tehát megkönnyebbül a lélek. Az elkészült kép viszont, mint megfogható tárgy, a környezetünk egy új elemeként – szembesít minket saját érzéseinkkel, eddig ki nem mondott gondolatainkkal. Ez a szembesítés, találkozás ráismerésekhez, további felismerésekhez segíthet bennünket, utakat mutathat nekünk, amerre tovább léphetünk. Vagyis az alkotás, mint folyamat és a kép, mint a lélek tárgyiasult darabkája – az önismeretünket is gazdagítja, neveli. A kép dokumentálja az érzelmi változásokat, mindig ugyanaz marad, nem esik áldozatául az emlékezetnek. (Trixler-Tényi-Simon 2000).

A személyiség rendszer, amelynek működése motiválja, vagy irányítja a specifikus cselekvést és gondolkodást.” (N. Kollár-Szabó, 2004) Ez a rendszer érzékenyen reagál a környezetére, annak ingereire és azok hatásaiban formálódik. „Az én a személy mentális reprezentációja a saját tulajdonságairól, társas szerepeiről, múltbeli tapasztalatairól, jövőbeli céljairól. Az énfogalmat alkotó sokféle ismeret, tapasztalat, érzés egyetlen egészé integrálódik az egyén számára, amelyet az önazonosság és a folyamatosság érzése jellemez.” (N. Kollár-Szabó 2004) Az én a külső hatások, az életesemények, a tapasztalás, a tanulás és az ezekre való reflektálás eredményeképpen folyamatosan alakul, változik. A család és az iskolai környezet kaphatja ebben a legnagyobb szerepet, de láthatóan napjainkra komoly hangsúllyal jelenik meg e határendszerben a média, az internet, a digitális információk sokszínű – és gyakran ellenőrizetlen, kontrollálhatatlan – világa.

A művészet színes, motiváló közegében az ember olyan helyzeteket élhet meg, amelyek pozitív visszajelzéseikkel hatékonyan alakíthatják, pozitív értékírányba hangolhatják a személyiséget, képessége fejlődésében megélt sikerei beépülhetnek az én képébe. A sikerélmények már egy alkotási folyamaton belül is motiválnak, de nagyobb tevékenységi egységben folyamatos fejlődésre ösztönöznek. „Eszert az ember alapvető motivációja, hogy az önmagával való elégedettséget fenntartsa, sőt fokozza.” (Burns 1982. idézi N. Kollár-Szabó, 2004).

Az énkép fejlődése a tapasztalatszerzés folyamatában alakul. A művészet e téren olyan lehetőségeket kínál, amelyekben a tevékenység a sikerek élményei mellett állandóan reflektál a kompetenciák pillanatnyi korlátairól is. Lehetővé téve az egyre reálisabb énkép kialakulását, ugyanakkor annak megértését, hogy a fejlődés mindenkor erőfeszítések eredménye és hogy a problémák saját erőből megoldhatók. Ez alapvető fontosságú a személy megküzdő képességének kialakulásában és megerősítésében is.

„Számos vizsgálat igazolta, hogy az énkép jó előrejelzője a teljesítménynek, tehát akinek pozitív az önmagáról alkotott értékelése, jobban teljesít majd feladathelyzetben...azok a tanulók, akik jól teljesítenek az iskolában, nemcsak pozitív énképpel rendelkeznek, hanem a sikereik eredményeképpen jó a kapcsolatuk a szülőkkel és a kortársakkal is. Ez viszont növeli a tanulók iskolai feladatok iránti motivációját. Így az énkép, a motiváción keresztül, végül is az iskolai teljesítmény előrejelzőjévé válik.” (N. Kollár-Szabó, 2004).

Az egészséges személyiségben harmonikus kapcsolati dinamikában működik az érzelmi, gondolati világ a külső világgal, a személyközi kapcsolatokban, - gondolatokban, érzésekben, tettekben- és a természeti-tárgyi világgal is. Mindez lehetővé teszi az egészséges fejlődést. A személyiség fejlődése nem egyenes vonalú, hanem egy dinamikus mozgás jellemzi, a környezetével állandó mozgásban megvalósuló - örökös anyagcsere folyamatában létrejövő - alkotó egyensúly. Ez egy élethosszig tartó fejlődést jelent, ami lényegében önmegvalósítás, amelynek sikeréhez elengedhetetlen az önismeret. Ennek záloga a tudattalan feltárása, érzéseink, motivációink felszínre hozása, amelynek egyedüli lehetséges eszköze és módszere a művészet és legerőteljesebben: a kép. Az önkifejezés a pszichés egyensúly megteremtésének

konstruktív formája, így a személyiség kiteljesedését szolgálva az egészség megőrzésének eszköze. (Antalfai Márta 2007).

A létrejövő alkotás mélyen determinált a gyerek problémái által, de egyben esztétikai minőség is, amely egyszerre segíti a negatív élményektől való eltávolodást és a pozitív önértékelést, amely örömforrássá válva öngyógyító ismétlésekre ösztönözhet. A műhelymunka egy állandó, biztonságot adó, védett térben zajlik, ahol a foglalkozás vezetője is a megszokott, ismert személy, s az események, történések kiszámíthatóan következnek a megszokott rend szerint (Sándor 1996). Az alkotótevékenység e stabil keretek között tudja erősíteni a gyermek biztonságérzetét, a kreativitáshoz szükséges oldott légkört, ahol az alkotási – tanulási folyamat magától értetődően a kísérletezés, próbálkozás, esetenként a tévedés és az abból való továbblépés – valami új felfedezésének színterévé válik. A kreatív műhely optimális közeget biztosít ahhoz, hogy a tanuláshoz elengedhetetlen félelem és szorongásmentes jelenlétet, a hibázás és tévedés természetes, magától értetődő lehetőségét, annak szabadságát a gyerekek átélhessék. Az ideális iskola azt sugallja, hogy a tévedés, a hiba a tanulási folyamat szerves része. (Mesterházi 1998.). A gyermek a kreativitásban lépésről lépésre szembesül saját képességei hatékonyságával és pillanatnyi határaival is. Ám e szembesülés mindig valami tárgyiasuló-megerősítő esztétikummal ajándékozza meg. Ezt a megerősítést fokozhatja a társak értékelő reflektálása. A csoport értékrendje és értékítélete jelentékeny formáló erő. Lényeges módszertani tény, hogy mind a képzőművészeti alkotótevékenység folyamatát, mind az annak végén megszülető, tárgyiasult esztétikumot is, jellemzően elemző értékelések kísérik. Ezek együtt tartalmazzák a pozitív megerősítéseket és a realitásokkal való alkotószellemű szembesüléseket – az egész csoport okulására.

Az értelmileg akadályozottak esetében, ahol az intellektuális képességekben elmaradás, vagy a tanulásban akadályozottaknál a részképességzavarok, az egész személyiséget érintő problémák sokféle pszichés sérüléssel járnak, ráakadó sérelmekkel, frusztrációkkal, az ezeket kísérő szorongásokkal, amelyeknek feldolgozásában, oldásában, feszültségek levezetésében a művészet terápiás aspektusai sokat segíthetnek. Ebben a folyamatban ezért a képességeik is hatékonyabban fejleszthetők, mert egy állandóan oldó, megerősítő és motiváló közegben sikerélményekhez jutnak. Deficitos verbális kommunikáció eseteiben a kép válik azzá a közeggé, amelyben biztonságban érezhetik magukat, amelyben eligazodnak és amelynek rendszere segít fókuszálni az érzéseket, gondolatokat. Az autisták, akik a szociális kontaktust nehezen képesek tartani, megtalálhatják az alkotásban az egyéni tevékenység elkülönülését, a kép kérdéseket tesz fel szavak nélkül és ők a kép nyelvén válaszolhatnak azokra. A hiperaktív gyermekek az anyagokkal, eszközökkel való (esetükben különösen elővigyázatos) manipulálásban, leköthetik tevékenység igényüket, aktivitásukat és a szükséges „plusz aktivitást” is megtalálják benne. Különösen a mintázás esetében, ahol az agyag nedves, hűvös tapintása, képlékeny engedékenysége megnyugtatja őket, archaikus tartalmakat mozgósíthat bennük, az őslélmények, a valami létrehozásának az érzését. A kreatív közegben hozzáférhetőbbek élményeik és könnyebben „kijátsszák” azokat. Ha ecset van a kézben, akkor a nyomhagyás színes. A szín a gesztus formai visszajelzésén túl még érzelmileg is visszahat. Ahogy a zene és a mozgás a cselekvés, a spontán viselkedés és élményszféra, az expresszív-motoros lehetőségeinek átélését is kínálja, úgy ezt teszi lehetővé a képzőművészet különféle technikái is a maguk módján. Hasonlóképpen van más technikáknál is, az anyaggal való érintkezés taktilis élménye, annak viselkedése, tulajdonságainak érzékelése intenzív párbeszéd anyag és lélek között, ahogy akaratumhoz, indulatainkhoz viszonyul.

A nevelő benne él ebben a kreatív közegben. Munkájában ötvöződik a tanár és a terapeuta szerepe. Optimális esetben a gyermekek érzelmileg kötődni tudnak hozzá. Ez mind az oktatás, mind a nevelés – személyiségfejlesztés és képességfejlesztés sikerének feltétele. A rendszerbe foglalt cselekvés nyoma a kompozíció. Cselekvéseink rendszerezése egy megbízható, belső támasz. Segíti az érzések és a gondolatok fókuszálását, áttekinthető, rendszert kínál és

biztonságot ad. Cselekvési rendszereink nagy periódusa maga az életút. A rendszeralkotó tudatosság korrekatív erő.

### **Irodalom**

- Antalfai Márta 2007. *Gyógyítás és személyiségfejlesztés vizuális művészet-pszichoterápiával. A módszer ismertetése.* Budapest, Pszichiátria Hungarica, XXII.évf. 2007/4. 276-299.
- Arnheim, Rudolf: *A vizuális élmény. Az alkotó látás pszichológiája.* Budapest: Gondolat Kiadó, 1979: 14
- Bálványos Huba: *Esztétikai-művészeti ismeretek, esztétikai-művészeti nevelés.* Budapest: Balassi Kiadó, 1998: 74
- Hans Prinzhorn 1922. *Bildneri der Geisteskranken: ein Beitrag zur Psychologie und Psychopathologie der Gestaltung.* Berlin
- N. Kollár K.-Szabó É. 2004. *Pszichológia pedagógusoknak.* Budapest: Osiris Kiadó
- Mesterházy Zsuzsa 1998. *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése.* Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar 117
- Rajztanítás.* A Művelődési Minisztérium Folyóirata, Budapest, 1986.4-6. szám, 4. o. K. J. Lányi Ernő
- Rajztanítás.* A Művelődési Minisztérium Folyóirata, Budapest, 1986.4-6. szám, Roger Williams, Meglepő kapcsolat a művészeti nevelés és a tanulás között. 1977. Saturday Review
- Sándor Éva 2006. *Fejlesztés művészettel.* Budapest, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
- Trixler M.-Tényi T.-Gáti Á. 2000. A grafikus kifejezőmód szerepe a pszichotikus betegek diagnózisában és terápiájában. *Pszichiátria Hungarica*, Budapest, 15. évf. 4. sz.

## Játék és játékosság a pedagógus jelöltek képzésében, vizuális nevelésében

Szunyogh László  
Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar

Az alább leírt tapasztalatokat a győri Széchenyi Egyetem Apáczai Kara tanító - és gyógypedagógus képzésében szereztem, különböző típusú vizuális nevelési órák keretében.

A pedagógusjelöltek képzésében töltött évek során rátaláltam egy módszerre, amelyet az alábbiakban szeretnék bemutatni!

A játék a gyermekek életében fontos szerepet tölt be. Bakonyi Anna szavait idézem a játék szükségességének indoklására: "Bárhonnan indulunk is ki, látható, hogy minden esetben a játék, mint főtevékenység a kiindulópont. A kisgyermekkorú játék nem átléphető, nem kihagyható, az egészséges fejlődés szempontjából elsődleges gyermeki tevékenység, melynek fejlődésével minden más jelenlévő és későbbi cselekvés összefügg." (Bakonyi 2016:116)

A vizuális nevelés alkalmi és feladatai kiváló lehetőséget teremtenek arra, hogy a kisiskolás korú gyermekek nevelésére készülő pedagógusjelöltek eszköztárát az élménypedagógia tanulásaival gyarapítsuk.

Ebből a tényből kiindulva és a gyakorlat felől közelítve kívánom leírni azt a feladatsort, amelynek alkalmazása során arra törekedtem, hogy a feladat végzése közben a hallgatók tevékenységében is a játék, illetve a játékosság álljon a feladatmegoldás középpontjában. Remélve, hogy a játékosan megoldott feladat élményét és módszerét a hallgatók, a leendő pedagógusok, alkalmazni fogják saját gyakorlatukban, pályára kerülve. A módszer alkalmazásában fontos szempont, hogy a hallgatók ne csak elméleti ismeretként sajátítsák el az együttműködésre épülő (asszertív) munkavégzés feltételeit, hanem a gyakorlatban megtapasztalva, személyiségüket megérintő élményként vigyék tovább az átélteket.

Az első alkalommal a népművészet tanításnak keretében próbáltam ki a módszer lehetőségeit. Elsőként a népművészeti díszítőmotívumokat tanulmányoztuk és megpróbáltuk elemekre bontani a tárgyakon látható díszítményeket. Így jutottunk el többek között a kör, illetve a félkör eleméhez, a hullámvonalhoz, az egyenes vonalszakaszhoz, vagy a ponthoz magához.

A játékos feladatmegoldás megszervezése a következőképpen történt: a jelenlévő hallgatók választottak egy-egy motívumot a népművészeti formakincsből leszűrt elemekből. A mindenki előtt lévő rajzlapra ezt a motívumot rajzolta föl ecsettel (előre megbeszélte a színeket alkalmazva), azután a rajzlapot továbbadta a szomszédjának.

Az így megindult körforgást addig folytattuk, amíg a rajzlapok megteltek a mindenki által hozzáadott motívumok együttesével.

Néhány szabályt rögzítettünk a játék elején. A hozzáadott motívumok lehetőleg ne keresztezzék egymást és úgy építsék tovább a kompozíciót, hogy az előzőleg már fölrajzolt alakzat valamelyikéhez egy ponton érintkezve kapcsolódjanak.

A többit rábíztuk a résztvevőkre. Az általa elhelyezett motívum bármelyik már ott lévő vonalelemhez kapcsolódhat és tetszőleges irányban terjeszkedhet. Úgy jártunk el, mint a dzsessz zenészek, akik előre megadott keretekhez igazodva, saját egyéni rögtönzéseikkel gazdagítják az egészet.

Mikor a rajzlapok megteltek a motívumokkal (ügyelve arra, hogy ne váljon zsúfolttá egy-egy önálló felület), a rajzlapokat egymásmellé helyezve kialakítottunk egy nagyobb összefüggő felületet, akárcsak a szöveg asszonyok a szövekeretről lekerülő darabokat összevarrva.

Az elemeket úgy rendeztük el, hogy ember méretű T betű alakzatot mutasson. Ez az alakzat alkalmas volt arra, hogy egy fotózás erejéig a kamera elé álló hallgató ruhájává váljon, magára öltve a hagyományok által ihletett és a csoport által közösen szőtt ruhát.



A szőttesek rendkívül változatos, színes és játékos képet mutatnak, köszönhetően az alkalmazott eljárásnak, amely egyesíti a tudatos tervezést és a spontaneitást. (1. kép)



1. kép Népművészeti díszítőmotívumok elemeire épülő variációk

A második alkalommal az előzőleg ismertetett eljárást úgy fejlesztettem tovább, hogy kiindulópontnak magát a természetet vettük. A gondolatot az őszi avar sugallta a különböző alakú és színű levélszőnyegével. (2. kép)



2. kép Őszi avar

A feladatok lépéseit egy játékos keretbe illesztettük: Célunk volt, hogy egy elképzelt előadáshoz, amelynek az Ősztündér a főszereplője, elkészítsük azt a jelmezt, amelyben az Ősztündér a színpadon megjelenhet. Még pontosabb úgy fogalmazni, hogy a jelmez az őszt és annak látható tulajdonságait testesíti meg.

A játék most is az alapanyag előállításával indul. Legmegfelelőbb eszköze az iskolában gyakran alkalmazott krumplinyomat. A burgonyát félbevágjuk és így két pecsételésre alkalmas sík-felülethez jutunk. Ezek a fél-burgonyák lesznek a falevelek képviselői, amelyekkel az őszi színeket pecsételjük.

A hagyományos alkalmazástól eltérően most nem rajzolunk motívumot a burgonya sík felületére, amelynek körülvágása, időt rabló munka és nehézkes a magas-nyomó síkot kiemelni a felületből. A mi céljainknak jobban megfelel a félgömböket sík oldalukkal a rajzlapra helyezve, a krumplit körbevágni, ami által csónak alakú, a levelek formájára emlékeztető nyomófelületet nyerünk.

Ebben a feladat megközelítésben nem cél naturalisztikus levélformák kialakítása, hiszen nem a természet tanulmányozása a szándékunk, hanem alkotó módszerének ellesése.

Egy-egy hallgató képvisel egy-egy fát, amelynek levélnyomatát elhelyezi a rajzlapon.

A következőkben megbeszéljük az őszi színeket és fölállítunk egy egyszerű skálát (az ismétlések elkerülése miatt is), amelyek levélszönyegünk színeit fogják alkotni.

A játék további menete megegyezik az előbb leírtakkal: mindenki a saját őszi színével és nagy vonalakban kifaragott levél alakzatával gazdagítja a körbe-járó rajzlapokat, amíg azok kellőképpen megtelnek, és levélszönyeggé alakulnak. Az itt alkalmazott szabályok oldottabbak, mint a föntinél, szabad a formákat egymásra pecsételni (hiszen a falevelek is egymásra hullanak), és ezáltal, bekapcsoljuk a játékba a színkeverés nyomtatással történő módját.

A körhinta-szerű forgását a lapoknak a hallgatók láthatólag élvezik, ami hozzájárul a műhelymunka derűs, oldott hangulatához.

Az elkészült lapokat egymásmellé helyezve pazar őszi avarszönyeget kapunk, ami első eredménye munkánknak. Ez az összefüggő felület (ismét), kiválóan alkalmas arra, hogy az Ősztündérnek ruhát szabjunk belőle.

A legegyszerűbb alakzat a fönt említett T betű (amelyet egy emberi alak méreteihez igazítva), legkevesebb tizenegy lapból alakíthatunk ki. Kettesével egymásfölé rakva, nyolc lapból a T betű szárát, erre vízszintesen elhelyezve, három lapból a T betű kalapját, ami a leendő ruha ujjja is egyben. (3. kép) A ruhaujj hátuljára pántokat ragasztva máris használható a jelmez, hogy széttárt karokkal magunk elé tartva fotókat készítsünk a vállalkozó kedvű hallgatókkal.



3. kép T-szabású ruha parafa dugó pecsételéssel

Az ősztündér ruhájához kalapot is szoktunk készíteni, ami ellentétben a ruha síkban tartott jelmezével, térbeli feladat. A rendelkezésünkre álló anyagok a különböző színű és minőségű papírok, amelyeket egy kiszuperált szalmakalap méreteit figyelembe véve teszünk alkalmassá

a fejünkre való illesztésre. Ezen a követelményen kívül más praktikus szempont nincsen, a legfőbb cél itt is az, hogy az ősz szimbólumává váljon a jelmeznek ez az eleme is.

A kalap készítése előtt gyűjtőmunkát végeznek a hallgatók, az internet segítségével különböző kalapkölteményekre hoznak példákat, amelyek megoldásai formai és színbeli inspirációt adnak a feladathoz. E fotók által megtekintett kalapgyűjtemény arra is jó, hogy beszéljünk a művészet és a divat tendenciáiról, különös, néha extravagáns megoldásairól, (4. kép), de előkerülnek történelmi események is. A kalapkészítés jó alkalmat ad arra, hogy elmondjam, vagy felolvassam Hankiss Elemér szép metaforáját a szellemi munka hozzáadásáról a holt anyaghoz.



4. kép Kalapköltemény

Míg a pecsételés egyéni munka, az elemek ruhaanyaggá történő összeillesztése és a kalapok építése csoport munkában történik. Az évek során a hallgatók kifejezték az igényüket, hogy a legegyszerűbb T alakú ruhától eltérjenek, így létrejöttek egyéni szabású jelmezek is. Természetesen ezek is az avarszőnyegből készültek, mint alapanyagból. (5. kép)



5. kép Ősztündér avarszőnyeg ruhában

Az egyéni ruhaterveknél is szempont, hogy a leendő fotómodell teljes testfelületét eltakarja (ne lehessen látni hétköznapi ruháit), és a keltett illúzióval a szereplőt átemelje a mese világába. (6. kép)



6. kép Egyéni szabású ruha

A hallgatók kreativitásának köszönhetően egy ízben az ősztündér jelmeze a fotóanzix mintájára egy nagy odvas fa képét öltötte, aminek nyílásán kikukucskálva készülhettek a munka végeredményét megörökítő fotók. (7. kép)



7. kép Odvas Fa

A fenti módszer céljait és előnyeit a következőképpen összegezhetjük.

A feladat játékos jellegének megválasztásával arra törekedtem, hogy ne működjön erős teljesítménykényszer és az értékelés ne a mérhetőség szempontjai szerint alakuljon. A levelek pecsételésénél mindenki hozzáadja egyéni munkáját, az elért eredmény mégsem egyéni teljesítmény, hiszen akár az egyes lapokat nézzük, akár a belőlük készülő avarszönyeget (vagy

ruhát), az a közös munka eredménye. Mindenki hozzájárul a sikerhez maga építőkövének hozzáadásával, a végső eredmény mégis a közösség együttes munkájának az eredménye és ezzel ráirányítja a figyelmet az együttműködés szükségességére.

A ruha megtervezése és kiszabása csoportmunkában történik, amelyben spontán munkamegosztás alakul ki, hiszen van, aki a tervezésben, van, aki kivitelezésben ügyesebb. Rendszerint két-három hallgató válik ilyenkor a csoportmunka motorjává és viszi előre a munkafolyamatot.

A kalapok készítése ugyancsak csoportmunkában történik, ami azért is szükséges, mert a térbeli szerkezet és forma összeszereléshez nélkülözhetetlen több kéz együttes munkája. (8. kép)



8. kép Kalapköltemény papírból, textilből, rafiából

Mindkét esetben készítünk egy megfelelő modulszámú, előzetes kis ruhatervet illetve kalapmodellt, hogy a nagy méretben csak a szükséges mértékben kellejen rögtönözni.

A végeredményt megőrkítő fotózás felszabadult hangulatban zajlik és így válik a folyamatot lezáró eseménnyé.

### **Irodalom**

Bakonyi Anna (2016): *A játék az élet sója – A játék hatása a kisgyermek fejlődésére*, In.: A gyermekkultúra jelen(tőség)e, Szerk.: Kolosai Nedda és M. Pintér Tibor, ELTE Tanító-és Óvónőképző Kar ISBN 978-963-284-797-9 (106-117.o.)

Hankiss Elemér 1997. *Az emberi kaland*, Helikon Kiadó

### **Képek**

A 4. kép forrása: <https://www.elle.com/jp/fashion/g28110626/royalascot2019-hat-190620-hns/?slide=4> (Letöltés ideje: 2021.03.10.)

A többi kép a szerző saját felvétele

## **Kreatív vizuális technikák a gyakorlatban**

**Szabó Krisztián**  
**Kodály Zoltán Ének-zenei Általános Iskola**

### **Bevezetés**

Rohanó világunkban egyre több stressz, negatív élmény éri a gyereket, amelyek szorongáshoz is vezethetnek. A mozgásos tevékenységek mellett a művészet is sokat segíthet oldásukban és a feldolgozásban. A gyerekek személyiségének harmonikus fejlődéséhez is elengedhetetlen a művészeti nevelés.

Véleményem szerint komplex módon, élményszerűen, tantárgyközi szemléletben érdemes tanítani a képzőművészeti tevékenységeket, ezáltal korán megalapozva a globális és kritikai gondolkodást.

Az alkotói folyamatok során jobban megismerik önmagukat és érzelmeiket a gyerekek és társaikat, az őket körülvevő világot. Eközben esztétikailag is fogékonyvá válnak. (Kovácsné 2011)

Összeállításomban néhány olyan vizuális ötletet mutatok be, amelyek tanórai, napközis, tábori, szakköri és otthoni keretek között is megvalósíthatók és a különböző képességű gyerekek számára is sikerélményt nyújtanak.

Hiszem, hogy minden gyermek tud rajzolni, alkotni. Ez az egyik fontos feladatunk, hogy ezt korán előcsalogassuk tanítványainkból.

### **1. Művészet a természetben**

A művészet elengedhetetlen a természet szeretetére való nevelésben. Alkalmas a kérdéskör érzelmi megközelítésére, segít a természet szépségének átélésében. Fel tudjuk hívni segítségével a figyelmet a természeti értékek megőrzésének fontosságára. (Kiss-Zsirus 2006)

A harmóniaelmélet jól szemlélteti a művészet és a természet szoros kölcsönhatását. A testi-lelki egészség, a viselkedéskultúra, a környezetkultúra komplex tevékenységrendszerével formálja az egyén harmonikus fejlődését, hogy kialakítsa az egyénben a harmóniára való törekvést. Aki önmagával harmóniában van, az nem bántja társait és a természetet is óvja. Ennek a harmóniának, rendnek az elérését segítheti a művészet. (Kovács-Németh 2010)

#### **1.1. Jégművészet**

A gyerekek kedvelt tevékenysége a gyűjtés, a gyűjtögetés.

A begyűjtött kincseket, kavicsokat, gallyakat, leveleket, szirmokat, madártollakat, kagylókat és különböző terméseket, fűszereket, például egész borsot, csillagánizst, fahéjat illetve apró játékokat, legódarabkákat, állatfigurákat felhasználva készíthetünk olvadó képeket. Rakosgassuk ki a kiválasztott forma alját a termésekkel, játékokkal. Lehet véletlenszerűen vagy mandala-szerűen is kirakosgatni őket. Ezután óvatosan öntsük rá vizet és tegyük az alkotást a fagyasztóba. A forma lehet műanyagtálca, mélyebb tányér, kuglóf forma, de egyéb szilikonformákat is használhatunk. Az akasztót is belefagyaszthatjuk a vízbe, vagy ha áttört lesz az alkotásunk, akkor a végén kössük rá. Használhatunk szalagot és madzagot is.

A megfagyott alkotást akasszuk ki fákra, bokrokra. Csodálatos látvány, ha megcsillan rajta a napfény. Akár festéket is keverhetünk a vízhez, így még varázslatosabb alkotásokat kaphatunk. Ha csak természetes alapanyagokat használunk fel, akkor környezetbarát lesz az alkotásunk.



1. ábra: Szív alakú jégkép

### 1.1.1. Festés jéggel

Töltsük meg a kiválasztott szilikonformát vagy a jégkockatartót vízzel, majd cseppentsünk bele ételfestéket vagy más festékanyagot. Alaposan keverjük össze őket. Az ecsetek szára lehet spatulából, hurkapálcikából vagy fülpiszkálóból is. Vagy az elején tegyük bele a pálcikákat, vagy akkor, amikor már kásásra fagytak. Miután megfagytak már kezdődhet is a festés. A rajlapon festhetünk össze-vissza a jégdarabkákkal vagy tudatosan. Igazán önkifejező tevékenység.

### 1.1.2. Jégvilág a fürdőkádban

A fürdőkádban könnyedén kialakíthatunk egy kisebb jeges vízivilágot. Töltsünk meg vízzel néhány műanyag poharat, tálat vízzel, majd fagyasszuk meg őket. Használhatunk jégdarát is. Fagyasztás után rendezgessük el a fürdőkádban a jegeket, amelybe már engedtünk melegvizet. A fürdővizet színezhetjük fürdőbombával. Végül a gyerekek már játszhatnak kedvenc vízi játékaikkal a jégdarabkák között. Akár egy nagyobb tálban elrendezgetve is izgalmas lehet a kivitelezése.



2. ábra: Jégvilág-Vízivilág

A bemutatott ötletek más évszakban is elkészíthetők, akár nyári táborokban is vagy jó idő esetén a kertben, a medencében is.

## 1.2. A fecskék világa

A fecskék védelméért széles társadalmi összefogás jött létre, emellett közkedvelt minta is lett. A gyerekek is nagyon szeretik őket. A természet, a tavasz és a gondoskodás jelképei.

A magyar népi kultúrában jelentős szerepet töltöttek be a fecskék, hiszen „Isten madarának tekintették” őket. A fecskefészket nem volt szabad levérni, mert úgy tartották, hogy „véres tejet” adott volna a tehén. A fészek szerencsét hozott a házra. Régen is nagy figyelem kísérte, hogy mikor érkezik meg az első fecske. Az első fecske megjelenésekor jellegzetes szokás volt „szepőlölvitető” mondókát mondani: „Fecskét látok, szeplőt hányok.” A kalotaszegi gazdák kalaplevéve köszöntöttek az első fecskét (március 19.) és Kisasszony napján (szeptember 8.) is így búcsúztak el tőle (Ortutay Gyula 1977).

Foglalkozásaimon rendszeresen igyekszem érzékenyíteni és felhívni tanítványaim figyelmét is a fecskvédelem iránt. Megtanuljuk a műfészek és a fecskepelenka kihelyezését, a fecskefajok ismertetőjegyeit és hasznukról is beszélgetünk.

Textilfestékek, textilfilcek segítségével dekorálhatunk fecske mintás táskákat, pólókat, sálakat, de akár tornacipőt is. Könnyedén készíthetünk fecskés dekorációkat az ablakra vagy az ajtóra is. Az alábbi felületeken érdemes megörökíteni azt a pillanatot, amikor a villanydrótokon sűtkéreznek, megpihennek a fecskék vagy éppen gyülekeznek a hosszú vándorútra. A vezetékeket fekete fonal segítségével alakíthatjuk ki, a fecskéket pedig fekete fotókartonból vágthatjuk ki. Az adott felületre cellux vagy kétoldalas ragasztószalag segítségével tudjuk rögzíteni. Rendszeresen, ilyen technikával díszítem a tantermünk ajtaját.

Érdemes megörökíteni a fecske fészket és fiókáit is. Az alábbi ötlethez a füstifecskéket ajánlom. Fehér műszaki rajzlapból vágjuk ki a csésze alakú fészket, vagy egy papírtányért hajtsuk félbe, szürke-szürkésbarna vízfesték és az ujjunk vagy fültisztító pálcika segítségével pettyezzük ki a fészek felületét, ha megszáradt, ragasszuk fel egy világosabb színű színeslapra, ezután a fészek tetejére 4-6 kis fekete papírkorongból kialakított fiókát ragasszunk fel. Végül fessük nekik csórt és szemeket. A csórt sárga színű papírból is kivághatjuk. Az egyik fecskeszülőt is ragasszuk fel a fészek egyik szélére.

Műanyag kanalakból is kialakíthatjuk a kis fecskéket. Akrilfestékkel fessük őket feketére, majd száradás után rögzítsük őket az előzetesen kidíszített fészek hátuljára ragasztópisztoly vagy kétoldalu ragasztószalag segítségével. A szemeket fessük meg fehér festékkel, vagy használatunk mozgószemeket is. Végül ragasszunk fel rájuk a kis csőröket is.



3. ábra: Fecskés alkotások



## 2. Sokszínű mandalák

Mandalát nem csak rajzolva vagy festve készíthetünk, hanem a szabadban is a természet kincseinek kirakásával. A művészetterápiában is jól ismert módszer. Elkészítése jótékonyan hat a lelki egészségre. Felhasználhatunk a természetes mandalákhoz tobozokat, kagylókat, kavicsokat, leveleket, virágfejeket, virágszirmokat, madártollakat, gallyakat és terméseket is. Egy központi mintából indul ki a mandala, amely köré aprólékosan, szimmetrikusan helyezünk fel a többi. Az elkészíteni kívánt mandalát javasolt egy egyszínű felületre kirakosgatni, ami lehet az asztal lapja, egy karton vagy akár füves, betonos, homokos terület. Ha a mandalát rajzlapra rakosgatjuk ki egy kis ragasztó segítségével, majd lenyomatjuk, akkor különleges fali kép is készülhet belőle.



4. ábra: Pólómandalák

## 3. Aprólékos zentangle alkotások

A zentangle nagy népszerűségnek örvendő művészeti ág. A szóösszetétel a zen (a Buddhizmus egyik irányzata) és a tangle (kuszaság, összevisszaság) szavakból született. A kifejezés első tagja az elmélyedésre, elcsendesedésre utal, a második pedig különböző, ismétlődő mintázatok, díszítések (mint például pötty, csigavonal, hullámvonal) szabálytalan, előre nem meghatározott sorrendű rajzolására (Szepes 2017).

Az ábrázolásmód aprólékos, fekete-fehér és mintái újra és újra ismétlődnek; elkészítésük nagyfokú figyelmet, koncentrációt igényel.



5. ábra: Virágos és pillangós zentangle alkotások

#### 4. Művészet a gasztronómiában

Az egészséges életmódra nevelés elengedhetetlen eszköze, hogy a gyerekeket már korán bevonjuk a sütés-főzés és a kertészkedés világába.

Tanítványaim nagyon szeretik az iskolakerti, tankerti foglalkozásokat, amelyeken tapasztalati úton ismerkedhetnek meg az alapvető kerti munkákkal. A hagyma-, a saláta- és a tökfélék illetve a paprika és a paradicsom termesztése a gyerekek számára is hamar sikerélményt nyújthatnak.

Ha nincs kertünk, akkor a teraszokon is meg tudunk próbálkozni a növénytermesztéssel virágládákban, dézsákban. Egy nem használt szekrényből magasságyást is ki lehet alakítani.

Az ehető virágok (pl. ibolya, rózsza, árvacsalán, árvácska, kerti sarkantyúka, bársonyvirág) felhasználásával igazán különleges és művészi megjelenésű ételeket készíthetünk. A szépen összeállított, feldíszített finomságok hamar elfognak.

##### 4.1. Szörnyecske szendvics

A toast kenyeret kenjük meg ízlés szerinti krémmel, majd vágjuk fel átlósan. A szendvics aljára tegyünk néhány levél- és szeletelt zöldséget, mint például madársalátát, jégsalátát, paradicsomot, uborkát illetve felvágottat. Ezután formázunk meg egy szelet sajtot. Kis háromszögeket vágunk ki a széléből, így megkapjuk a szörnyecske fogazatát, ami lógjon ki picit a szendvicsből. Három téglalap alakúra vágott sajtszeletből is kialakíthatjuk a szörnyecskek nyelvét. A szendvics tetejére a két szemet sárgarépből, olívbogyóból vagy újhagymából tudjuk kialakítani.

Bármilyen élőlényt ki lehet rakosgatni egy szendvicsre, mint például nyuszit és pillangót is.

Sós szendvicstortát is készíthetünk. Rétegezzük a formázott kör alakú kenyérszeleteket és feltéteket, majd kívülről vonjuk be vajkrémmel. Tetejét ízlésesen dekoráljuk.



6. ábra: Kreatív szendvicsek, Szendvicstorta

#### 4.2. Gyümölcsből páva

Könnyedén kialakíthatunk a tányérunkra gyümölcsökből egy pávát. Vágjunk félbe egy körtét, ami a páva teste lesz. A szemét kialakíthatjuk mazsolából, alma- vagy körtemagból. A csőrét és a lábait sárgarépából formázzuk ki. A tollazatát rakosgassuk ki minél több színű gyümölcsdarabokból. Felhasználhatunk szőlőt, kivít, áfonyát, málnát, mandarint. Meglocsolhatjuk mézzel illetve csokiöntettel is.



7. ábra: Pávás gyümölcssaláta

#### 5. Kreatív festési technikák

A festés sokoldalúan fejleszti a gyerekek memóriáját, koncentrációját, motoros képességeit, kreativitását, fantáziáját, kifejezőképességét és kritikai látásmódját is. Érdekes a festéshez felhasználni a különböző formájú és felületű anyagokat és eszközöket. Lehet festeni akár mosogatószivaccsal, szívószállal, buborékfóliával, fültisztító pálcikával, villával, krumplitoróval, seprűvel, gyűrt papírral és ujjal is.

##### 5.1. Fák ábrázolása festéssel

A tavaszi és őszi fák jellegzetes hangulatát is legkönnyebben festéssel tudjuk érzékeltetni. A tavaszi fákon található virágrengeteget illetve az őszi leveleket a legkönnyebben szivacsok segítségével készíthetjük el. A fültisztító pálcikák segítségével pedig a szirmokat is jól tudjuk ábrázolni.



8. ábra: Tavaszi fák vegyes technikákkal

### ***5.1.1. Festés műanyagflakonnal***

A technikához olyan műanyagflakont válasszunk ki, amelynek az alja virág formájú. Könnyebb vele dolgozni, ha van benne folyadék. A flakon alját mártsuk bele temperába, majd nyomdázzunk vele a rajzlapon az előzetesen megfestett ágakra.



9. ábra: Műanyagpalackos festés

### ***5.1.2. Popcornos tavaszi fa***

A kipattogatott kukoricát óvatosan ragasszuk fel az előzetesen megfestett fa ágaira a színes lapra. Ha fehérre hagyjuk a pattogatott kukoricát, akkor el is készült a meggy vagy szilvafánk, de ha picit megfestjük a tetejüket rózsaszínre, akkor mandula vagy barackfát kapunk.



10. ábra: Popcornos tavaszi fa

### 5.1.3. A fröcskölés

A fröcskölés egy nagyon egyszerű, de mutatós technika. Feszítsünk ki a kertben egy madzagot és arra csipeszeljünk fel tetszőleges méretű és formájú rajzlapokat, majd kezdjünk el fröcskölni a festékekkel. Lehet kézzel, a festékes tubusok segítségével vagy akár vízpisztoly segítségével is. Sűrűbb vizes-festékes folyadékkal kell megtölteni a vízpisztolyt. Akár verseny is születhet a folyamatból.



11. ábra: Festés vízpisztollyal

### 5.1.4. Alkossunk borotvahabbal!

Különleges technika a borotvahabbal való festés. Egy tálcára nyomjuk ki a borotvahabot, majd a tetejére csepegtessünk festéket. Hurkapálcika segítségével egy kicsit keverjük össze a hab tetején a festékpöttyöket. Ezután simítsuk rá a rajzlapot. Végül egy vonalzó segítségével óvatosan húzzuk le róla a habot. Rajta is hagyhatjuk a habot. Ez esetben száradás után különleges felületű alkotást kapunk. A habba mártott ujjainkkal, tenyerünkkel vagy akár villával is festhetünk ezzel a technikával.

Tojásfestésre is kiváló a bemutatott technika. A kihűlt, főtt tojásokat mártsuk bele a habba, majd tojástartóba téve hagyjuk száradni legalább fél órán át. Ezután töröljük le róluk a habot és kenjük át őket picit zsírral. Szép fénye, márványos tojásokat kapunk.



12. ábra: Tojásfestés borotvahabbal

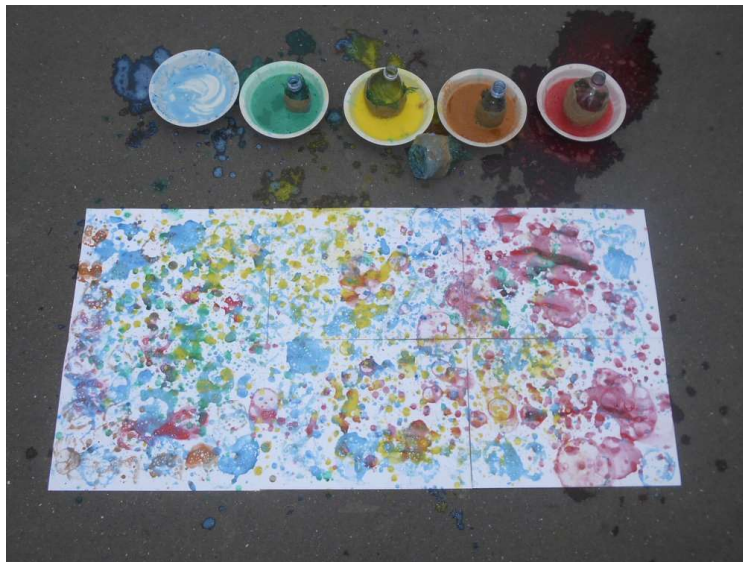
### 5.1.5. Buborékfestés

Buborékokkal való festés is egy izgalmas program. Pohárban vagy mélyebb tálkában keverjük össze mosogatószeres vizet sok festékkel, majd szívószál segítségével kezdjük el levegőt fújni a színes folyadékba. A létrejött buborékokra óvatosan simítsuk rá a rajzlapot. Otthon könnyedén készíthetünk műanyag palackból újrahasznosított buborékfújót is. A kupakos feléből tudjuk kialakítani a buborékfújót. Sniccer segítségével félbe vágjuk a flakont, majd csomagoló ragasztószalag segítségével az aljára ragasztunk egy kör alakú darabkát a raschel zsákból. Végül a festékes-mosogatószeres vízbe mártjuk a raschel zsákos felét és a kupakot eltávolítva, már fúhatjuk is a buborékokat a rajzlapra vagy a levegőbe.

Miután az alkotások megszáradtak, szinte bármit készíthetünk, kialakíthatunk belőlük, mint például képeslapokat, papírvirágokat, papírpillangókat vagy akár absztrakt faliképeket is.

A bemutatott ecset nélküli technikákhoz temperát vagy akrilfestéket ajánlok.

Nyaralás, születésnap alkalmával is kipróbálhatjuk az alábbi technikákat. Biztos vagyok benne, hogy nagy sikerük lesz. Mindenki arcára mosolyt fognak csinálni illetve garantáltan le fogjuk tudni velük kötni a gyerekek figyelmét.



13. ábra: Buborékfestés

### Összegzés

A bemutatott ötletek középpontjában a tapasztalati úton történő tanulás áll. Komplexitásuk, holisztikus szemléletük miatt, alkalmasak arra, hogy hatékonyan fejlesszük a gyerekek értelmi és érzelmi intelligenciáját. Az önkifejezésre is lehetőséget adnak. Howard Gardner a többszörös intelligencia elmélet kidolgozója által meghatározott intelligenciaterületek fejlesztésére is alkalmasak. (Kövecsesné 2015)

Segítik a kéz finommozgásának, a szenzomotoros koordináció tökéletesítését is, amelyek elengedhetetlenek az írás megtanulásához, az érzékelés a mozgás összerendezettségéhez és a kéz izmainak megerősítéséhez. (Horváthné 2011)

A sikeres alkotói munka alappillére a fejlesztő értékelés, a biztatás és a dicséret. Az elkészült alkotásokat önértékelő és társértékelő kártyák segítségével is értékelhetjük.

Igyekezünk a gyerekek munkáit minél többször kiállítani, ezáltal önbecsülésük is fejlődni fog.

## **Irodalom**

- Horváthné Csapucha Klára 2011. *Vizuális technikák a gyakorlatban*. Flaccus Kiadó
- Kováts-Németh Mária 2010. *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Pécs: Comenius Kft.
- Kövecsesné Gősi Viktória 2015. *A környezeti nevelés gyakorlata az erdei iskolában*. Győr: Hazánk Kiadó.
- Szepes Liliána 2017. *Zentangle (firkarajz) – Hogyan készítsd?*  
<https://www.jobbagyfeltekas-rajzolas.hu/zentangle-firkarajz-hogyan-keszitsd/> (Letöltés ideje: 2021.04.20.)
- Kiss Ferenc és Zsiros Anita 2006. *A környezeti neveléstől a globális nevelésig*.  
[https://www.nyf.hu/ttik/sites/www.nyf.hu.ttik/files/doc/kornyezeti\\_neveles.pdf](https://www.nyf.hu/ttik/sites/www.nyf.hu.ttik/files/doc/kornyezeti_neveles.pdf) (Letöltés ideje: 2021.04.20.)

## A környezeti nevelés lehetőségei múzeumban

Lampert Bálint-Kövecsesné Gósi Viktória – Kiss Boglárka Zsófia  
Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar

*"A múzeum legnagyobb értéke, hogy megindítja a képzeletet, felkelti a kíváncsiságot, érdeklődést, úgy, hogy a gyermek elkezd mélyebbre ásni abban, ami magragadta a kiállításban. A múzeum esélyt ad, hogy olyan dolgokat csodáljon, amelyek látókörén kívül voltak, és ami a legfontosabb: bámulja a világ csodáit." (Vásárhelyi Tamás)*

### 1. Múzeumok szerepe az oktatásban, a múzeumpedagógia értelmezése

Ma a múzeumok által nyújtott lehetőségek széles tárháza áll rendelkezésünkre az oktatás – nevelés, művelődés során. Az utóbbi évtizedek múzeumpedagógiai gyakorlata egyre tudatosabban, kreatívabban, a múzeumot élvezők életkorához igazítva kínál lehetőségeket gyerekeknek, felnőtteknek egyaránt. A múzeumoknak számos előnyét emelhetjük ki.

A múzeum a nézőtől aktív, intellektuális együttműködést követel, összpontosításra kényszerít, a megfigyelő tudat aktivizálására, logikus gondolkodásra és képzeletre. Nagy szerepe van a tanulók egyéni érdeklődésének kielégítésében, a fantázia fejlesztésében, a szabad idő alkotó és értékes felhasználásában. A múzeum hozzájárul az oktatás szemléletesebbé tételéhez, az iskolában megszerezhető ismeretek kiegészítéséhez, az élménypedagógiai gyakorlatának megvalósításához.

Egy múzeum hasznossága természetesen attól függ, hogyan használják. A kiállítás önmagában még nem elegendő a tudás növelésére. Csupán egy jó eszköz, amelyet hatékonyan kell beépíteni az oktatási folyamatba. A múzeumpedagógia fogalmát Cseri a következőképpen határozza meg: *„A múzeumpedagógia egy olyan összmúzeumi ismeretátadási tevékenység, mely megfogalmazódik a kiállításokban, katalógusokban, tárlatvezetésekben, múzeumi foglalkozásokban, segédletekben és publikációkban egyaránt. ...olyan múzeumi alaptévékenység, amely megfelelő feltételek biztosítása mellett, komplex módon, az élményszerűségekre törekedve, a múzeumi sajátosságok figyelembevételével tudást közvetít a múzeumban felhalmozott ismeretanyag és a látogató között. Ezzel hozzájárul a társadalom általános műveléséhez, sőt a nemzeti kulturális örökség ily módon való közvetítésével a legszélesebb értelemben is a köz művelését végzi.”* (Cseri 2002:58)

A múzeumok hasznosításáról az iskolai pedagógiában John Dewey írt először részletesebben, az 1912-ben megjelent *Az iskola és a társadalom* című művében. (Koltai 2012). Dewey koncepciója egyértelműen szakított az addig szinte egyeduralgoló Herbart-féle „könyviskolával”, hiszen a tanulási folyamat középpontjába a gyermekek gyakorlati tevékenységét és ismeretszerzését helyezte. Ez a gondolat adja a múzeumpedagógia máig legfontosabb alapvetését, hiszen a tárgyakon és a cselekvésen keresztüli tanulás, az interaktivitás jelenti napjainkban a múzeumi tanulás legfontosabb formáit. (Koltai 2012: 84)

Napjainkra a konstruktív pedagógia tanulásfelfogásának fejlődése nyomán a múzeumpedagógia is egyre nagyobb szerepet tölt be az oktató - nevelő tevékenységben, kiegészítve a formális oktatás lehetőségeit. Az élethosszig tartó tanulás folyamatában a múzeumi tanulás az új attitűdök, érdeklődések, értékelések, meggyőződések vagy értékek fejlesztését segíti, támogatja. (Vásárhelyi 2009 idézi Lord 2007: 17) Különös szerepe lehet a környezeti nevelésben, a környezettudatos magatartás kialakításában. A múzeumpedagógia történetében nagy jelentőségű volt az első Természetbúvár termék megjelenése. Magyarországon a Magyar Természettudományi Múzeum 1992 óta számtalan érdeklődőnek nyújt emlékezetes élményt, mely az interaktív felfedezésre, kutatásra, az aktív részvételre helyezi a hangsúlyt.



## **2. A Ravazdi Erdészettörténeti Gyűjtemény szerepe a tanulók környezeti nevelésében**

Több, mint 20 éve indult el intézményünkben az Erdőpedagógia Projekt. A Projekt során a Kisalföldi Erdőgazdaság Ravazdi Erdei Iskolájában dolgoztuk ki erdei iskolai programunkat, a környezeti tudatosságot fejlesztő foglalkozásokkal. Az 1996-ban megnyílt Erdészettörténeti Gyűjtemény is ezen projektek részét képezi. A gyűjtemény összekötő kapocs az erdő és ember között, ami egy sajátos világot mutat be az ide látogató erdőjárónak. Közelebb hozza az élővilágot. Jó lehetőséget biztosít a tantúrát megelőző beszélgetésekre, a gyermekcsoporttal való ismerkedésre. A környezeti attitűdök formálásában, a természetet óvó-védő magatartás kialakításában, megerősítésében is szerepet játszik. Az Erdészettörténeti Gyűjtemény célja a természetbúvár termékekhez hasonlóan az, hogy a látogató a múzeumban ne csak, mint egy templom látogatója, csodálója legyen jelen, akitől üveg választ el minden bemutatásra szánt tárgyat, hanem legyen arra módja, hogy a természeti tárgyakat testközelből, személyes élmény formájában tapasztalhasssa, hiszen a környezeti nevelés fontos tényezőjeként határozzuk meg a személyes élményt, tapasztalatszerzést, illetve fontosnak tartjuk a környezettel kapcsolatos érzelmek, attitűdök kialakítását is.

*"Aki több érzékszervével észleli a tárgyakat, annak nő a kíváncsisága, a többoldalú tapasztalás pedig segíti a teljesebb észlelést, az ismeretek rögzülését. A helyesen kiválasztott tárgyak, anyagok önálló tanulásra, tapasztalatszerzésre serkentenek, s mindenki a maga szintjén szerezhetheti meg, raktározhatja el az új ismeretet, otthonosnak érezheti magát a múzeumban is, természettudományokban is, és ez mindkettőhöz való viszonyát pozitív irányba változtatja."* (Vásárhelyi 1993:74) Lényeges szempont, hogy a múzeumi foglalkozások ne váljanak iskolai órákká, de igazi értelmüket akkor nyerik el, ha a tanulók a múzeumban felhasználhatják azt, amit az iskolában tanultak, az iskolai órán alkalmazhatják a múzeumban szerzett tapasztalatokat. Ne passzív befogadói, hanem aktív feldolgozói legyenek a tanulók a gyűjtemény segítségével közvetített üzeneteknek, melyeket ne kész információként közvetítsünk, hanem kérdésekkel, feladatokkal hívjuk elő, foglaljuk össze a gyermekek előzetes ismeretei, tudása segítségével. Adjunk lehetőséget a közvetlen érzékszervi tapasztalatszerzésre, hiszen így a vizsgálódással, megfigyeléssel könnyebb az ismeretek feldolgozása, elsajátítása.

### **Az Erdészettörténeti Gyűjtemény tematikája**

A gyűjtemény a Kisalföldi Erdőgazdaság Zrt. Ravazdi Erdészetének épületében található, az épület egy teljes folyosóját foglalja magába, továbbá egy korábbi irodában és egy a folyosóról nyíló tárgyalóban található még kiállítási tárgyak.

A teljes gyűjtemény nyolc szakaszra osztható fel, de alapvetően az erdő- és vadgazdálkodás kisebb részben pedig a természetvédelem téma köré épül. A továbbiakban az egyes szakaszok és a hozzájuk tartozó altémák rövid ismertetésére térünk ki.

Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a területi korlátok miatt most nincs lehetőségünk az egyes korcsoportokra (óvoda, alsó tagozat, felső tagozat, hallgatók) összeállított differenciált tárlatvezetési program ismertetésére, ezért szakaszokra bontva egy összefoglalást adunk közre. Úgy véljük, ezzel a megoldással is igazolni tudjuk, hogy egy kisebb méretű gyűjtemény is rengeteg ismeret átadását, tevékenykedtetést és élményszerzést tud biztosítani.

Az erdészettörténeti gyűjteményben vezetett foglalkozások során fontosnak tartjuk a fejjel, kézzel, szívvel tanulás elveit, a minél több érzékszerv bevonását igénylő, a diákok aktivitására építő vezetéseket. Természetesen egy-egy esetben az okostelefonoknak is jut szerep (pl. MME Madárhatároló app), de a tapasztalatok, élmények rögzítése a foglalkozások során alkalmazott módszerek, játékok a közvetlen élményszerzésre, felfedezésre épülnek.



1. számú kép: Kutatás, megfigyelés a gyűjteményben

### Az erdő

A múzeum első szakasza a hazai erdők átfogó ismertetését, hazánk erdősültetésének változását (honfoglalástól, napjainkig) valamint a kis és a nagy erdőciklust mutatja be a falra rögzített színes tablók segítségével. A legfontosabb ismeret ehhez a részhez, hogy hazánk erdőterülete a II. világháború óta folyamatosan növekszik. Ennek a szakasznak a diákok számára legérdekesebb része a környék jellegzetes fafajait bemutató falrész, amelyre 12 fafaj törzséből vágott, zsanérral ketté nyitható rönköket rögzítettek. A diákok megfigyelhetik, megtapogathatják a fa kérgét (színe, vastagsága, töredezettsége stb.), majd kinyitva megvizsgálhatják a fa anyagát (színe, erezete, gesztesedése, keménysége, illata stb.), valamint belefűrt lyukba elhelyezett terméseket.



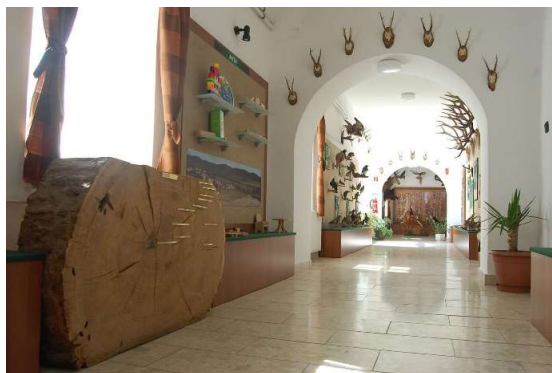
2. számú kép: A gyűjtemény folyosója a fafajokat bemutató rönkökkel

### Az erdő melléktermékei

Az erdő főterméke a fa, de emellett rengeteg ún. erdei mellékterméket (mellékhaszonvétel) ad az erdő, amit növényi, állati és ásványi eredetű csoportokba sorolhatunk. A diákok képek, illetve a kihelyezett melléktermékek, valamint az azokat gyűjtő eszközök megfigyelésével, vizsgálatával tanulnak itt. Néhány példa: gombák (fotók megfigyelése), gyógynövények (tapintás, szaglás), méz (szaglás, ízlelés), méhviasz (tapintás, szaglás), gyanta és gyűjtésének eszközei (megfigyelés, kézbevétele), hamuzsírűzés és szénégetés (fotók megfigyelése)

## A fa

Egy fa életútját (magtól az öreg fáig) járja be ez a szakasz egy folyamatábra segítségével. A téma zárása a ravazdi erdőben kiszáradt 300 éves tölgyfa törzskeresztmetszeti szeletének vizsgálata, ahol nagyítók segítségével vizsgálhatják meg a gyerekek az évgyűrűket, valamint a fatörzs részeit (kéreg, hánrcsész, farész, geszt, szíjács, bélsugarak stb.).



3. számú kép: 300 éves tölgyfa, A kép forrása:  
<http://www.erdeszeterdeiiskolak.hu/erdei-iskolak/nyugat-dunantul/ravazdi-erdeszeti-erdei-iskola/>

Itt könnyedén megtanulják a fa életkorának vizsgálatát, amit egy saját rajzzal rögzítenek a feladatlapra. A falon elhelyezett fatáblába faragott „Az erdő fohásza” című alkotás vezeti át a gyerekeket ennek a szakasznak a harmadik részére, ahol a fából készíthető termék kerülnek fókuszba. Ezt a szakaszt egy érzékszervi játékkal zárjuk: 4 db fadobozkába rejtettünk el egy-egy fákhöz köthető dolgot (kéregdarab, gubacs, cser makk, kocsányos tölgy makk), amit tapintás útján kell felismerniük a gyerekeknek és összefoglalni, amit tudnak róluk.

## Természetvédelem – Pannonhalmi Tájvédelmi körzet

A következő szakasz a természetvédelemmel foglalkozik, mivel a környék erdeinek jelentős része védett terület, a Pannonhalmi Tájvédelmi Körzet része. Itt fotók és preparátumok segítségével mutatjuk be a környék legjelentősebb természeti értékeit (gyurgyalag, fekete golya, orchidea fajok, tájkép stb.)

### Az erdészeti igazgató irodája:

A Ravazdi Erdészet legnevesebb, és leghosszabb ideig erdészeti igazgatói pozícióban lévő (1913-1945) vezetőjének, Takács Zsigmondnak korabeli fotók alapján rekonstruált irodája. A korabeli erdészeti munka jellegzetes tárgyainak (térképek, erdészeti eszközök, dokumentumok) megfigyelése, kézbevétele, összehasonlítása a modern változatokkal.

### Erdészeti tárgyaló a Ravazdi Erdészet múltjából származó tárgyi emlékekkel:

Az erdészet múltjából származó írásos dokumentumok (vadászati igazolványok, oklevelek, levelezések), 50-es évekből (a tervgazdálkodás) megmaradt termelési plakátok segítségével betekintést nyerhetünk az erdészet múltbéli működésébe.

## A ravazdi erdő jellegzetes nagy vadjai és vadjai

A folyosó utolsó két szakasza a diákok számára a legérdekesebb és legizgalmasabb, mert rengeteg preparátum gerezna, agancsok, fogak (agyar, kocakampó) stb. által ismerkedhetnek meg a környék jellegzetes vadvilágával, és kiemelten a nagyvad fajokkal (szarvas, dám, őz, vaddisznó, muflon). A látás mellett a tapintás a legfontosabb érzékszerv ezen a szakaszon. A diákok kezükbe vehetik a hatalmas gímszarvas agancsokat, az őzbakok hozzájuk képest apróbb agancsát vagy épp a lapátos dám agancsot. Tanulnak az agancs részéről, egy hullajtott agancs

sorozat által a fejlődés fokozatairól. Továbbá tisztázzuk az őz és a szarvas közötti különbségeket és az esetleges téves ismereteket (pl. a szarvas nem felnőtt őz).



Ahogy már korábban olvasható volt, az Erdészettörténeti gyűjtemény bejárása egy része az Erdőpedagógia projektnek, az itt tanult ismeretek felhasználása további erdei iskolai foglalkozásokon történik. Ilyen például a nyomismereti foglalkozás, amelyet a tanulmány záró részében ismertettünk.

4. számú kép forrása: [https://www.oec.hu/hirek/agazati-szakmai/ravazd\\_megujult](https://www.oec.hu/hirek/agazati-szakmai/ravazd_megujult)

#### A múzeum –tárlatvezetéshez kapcsolódó nyomismereti foglalkozás vázlata

<p><b>Témakör:</b> Természet – Vad és nyomismeret foglalkozás: Hazai erdei emlősök</p> <p><b>A foglalkozás célja:</b> A tanulók szerezzenek ismereteket a magyar erdők élővilágáról, a növényevő és ragadozó, mindenevő emlősök jellemzőiről. Ismerjék meg az állatok külső jegyeit, nyomaikat és életmódjukat.</p> <p><b>Alkalmazott módszerek:</b> beszélgetés, szemléltetés, magyarázat, tevékenykedtetés, vizsgálat, megfigyelés, játék, alkotás</p> <p><b>Tanulásszervezés:</b> frontális munka, csoportmunka</p> <p><b>Eszközök:</b> kivetítő/ interaktív tábla, laptop, gímszarvas agancs, dámszarvas agancs, őz agancs, gímszarvas agancs keresztmetszeti szelet, vaddisznó agyar, mufloncsiga, gipszből öntött vadnyomok, laminált képek, rókaprém, vaddisznó preparált bőr, gímszarvas preparált bőr, dámszarvas preparált bőr, őz preparált bőr, preparált őzpata, kézműves foglalkozás eszközei (vászontáskák, tanító által elkészített mintadarab, textilfesték, újságpapír, ecsetek, festéktörölő textil, vadnyom pecsétek)</p>		
<p><b>1. Ráhangelés</b></p>		
<p>A program első szakaszában a gyerekek korábbi erdei iskolai, környezetismeret órai tapasztalatai alapján a ráhangelés a „Nyomkeresés a teremben” játékkal történik. A játék az erdők növényevő emlőseit eleveníti meg a gyerekek számára, hozza hozzájuk közelebb, teszi érzékelhetővé őket.</p>		
<p><b>Feladat neve</b></p>	<p><b>alkalmazott módszer, technika</b></p>	<p><b>Feladat leírása:</b></p>
<p>Az erdő élővilága és vendégei</p>	<p>„Ki jár az erdőben?” beszélgetés</p>	<p>Beszélgetés irányított kérdések alapján a kirándulási lehetőségekről, a természetben tanúsított helyes és helytelen viselkedésről, a természetben általunk hagyott nyomokról.</p>
<p>Nem csak lábnyom</p>	<p>„Nyomkeresés a teremben”  tevékenykedtetés, beszélgetés</p>	<p>A foglalkozás megkezdés előtt, a teremben elrejtett tárgyakat (gímszarvas agancs, dámszarvas agancs, őz agancs, vaddisznó agyar, laminált képek, gipsz lábnyom öntvények) keresik meg a gyerekek, majd próbálják beazonosítani őket. Megbeszéljük, hogy nyom alatt nem kizárólag lábnyomot érthetünk, hanem bármilyen jelet, tárgyat, ami jelzi számunkra, hogy valamilyen élőlény járt a területen. (pl.: szőr, csapás, farágás...) A talált tárgyakat a foglalkozás során bemutatott állatokhoz önállóan kell párosítaniuk.</p>

<p align="center"><b>2. Az erdei növény- és mindenevő emlősök megismerése</b>  „Nézz és láss!”</p>		
<p>Ppt és videók vetítése erdei állatokról és nyomaikról. Az őz, gímszarvas, dámszarvas, vaddisznó és muflon felismertetése, összehasonlítása külsejük és nyomaik alapján.  Az állatok rövid bemutatása, jellemzőik, életvitelük, nemek és ivadék szerinti elnevezéseik ismertetése.  Különböző érzékszervi vizsgálatokkal az agancsok, muflonszarv, állatbőrök és nyomok tulajdonságainak megtapasztalása.  A nyomkereső játék során talált tárgyak állatokhoz való párosítása.</p>		
<b>Feladat neve</b>	<b>alkalmazott módszer, technika</b>	<b>Feladat leírása:</b>
Az európai őz	beszélgetés, magyarázat, tevékenykedtetés	<p>Az őz életmódjának, jellemzőinek rövid bemutatása.  A gyerekek feladata a foglalkozás elején, nyomkereső játék során talált őzagancs párosítása az állathoz.  Az agancsviselés, hullatás és építés időszakának, jelentőségének ismertetése eredeti agancsok segítségével.  A gyerekek kézbe veszik, megvizsgálják az állatok korának megfelelően és hibásan fejlődött agancsait.  Mozgásának, téli és nyári szőrzetének vizsgálata, nemek közti különbségek felfedeztetése videók, képek és preparált bőr alapján. A gyerekek önállóan keresnek látható különbségeket az őzsuta és az őzbak között.  Az őz patanyomának vizsgálata álló és futó helyzetben képek, gipszformák és preparált őzpata segítségével.</p>
A gímszarvas	beszélgetés, magyarázat, tevékenykedtetés, megfigyelés, vizsgálat	<p>A gímszarvas életmódjának, jellemzőinek rövid bemutatása. A szarvasbőgési időszak jelentőségének ismertetése, szarvasbőgés hallgatása videóról, imitálása bőgőkürttel.  A gyerekek feladata a foglalkozás elején, nyomkereső játék során talált gímszarvas agancs párosítása az állathoz.  A gyerekek kézbe veszik, megvizsgálják az állatok korának megfelelően és hibásan fejlődött agancsait, az agancs keresztmetszeti szeletét, preparált bőrét.  Mozgásának, téli és nyári szőrzetének vizsgálata, nemek közti különbségek felfedeztetése videók és képek alapján. A gyerekek önállóan keresnek látható különbségeket a szarvasbika és a szarvastehén között.  A gímszarvas patanyomának vizsgálata álló és futó helyzetben, képek, gipszformák segítségével.</p>
A dámszarvas	beszélgetés, magyarázat, tevékenykedtetés, megfigyelés, vizsgálat	<p>A dámszarvas életmódjának, jellemzőinek rövid bemutatása.  A gyerekek feladata a foglalkozás elején, nyomkereső játék során talált dámszarvasagancs párosítása az állathoz.</p>

		<p>A gyerekek kézbe veszik, megvizsgálják az állatok korának megfelelően és hibásan fejlődött agancsait, preparált bőrét.</p> <p>Mozgásának, téli és nyári szőrzetének vizsgálata, nemek közti különbségek felfedeztetése videók és képek alapján.</p> <p>A dámszarvas patanyomának vizsgálata álló és futó helyzetben, képek, gipszformák segítségével.</p>
A vaddisznó	beszélgetés, magyarázat, tevékenykedtetés, megfigyelés, vizsgálat	<p>A vaddisznó életmódjának, jellemzőinek rövid bemutatása.</p> <p>Mozgásának, téli és nyári szőrzetének vizsgálata preparált bőr, képek és videó alapján.</p> <p>A vaddisznó patanyomának vizsgálata álló és futó helyzetben, képek, gipszformák segítségével.</p> <p>A gyerekek feladata a foglalkozás elején, nyomkereső játék során talált vaddisznó agyar és gipsz pataöntvény párosítása az állathoz.</p>
A muflon	beszélgetés, magyarázat, tevékenykedtetés, megfigyelés, vizsgálat	<p>A muflon életmódjának, jellemzőinek rövid bemutatása.</p> <p>Mozgásának, téli és nyári szőrzetének vizsgálata képek és videó alapján.</p> <p>A muflon patanyomának vizsgálata álló és futó helyzetben, képek, gipszformák segítségével.</p> <p>A gyerekek kézbe veszik, megvizsgálják a muflon szarvát.</p>
<b>3. Az erdei emlősök megtekintése egy túra során a közeli vaddisznóskertben</b>		
<b>Feladat neve</b>	<b>alkalmazott módszer, technika</b>	<b>Feladat leírása:</b>
Vaddisznóskert látogatás	beszélgetés, magyarázat	A foglalkozáson megismert állatok egy részét megtekinthetik a gyerekek, a foglalkozásvezető visszacsatoló kérdések segítségével mélyíti az ismereteiket.
<b>4. Az erdei ragadozó emlősök megismerése</b>		
„Nézz és láss!”		
<p>Ppt és videók vetítése erdei ragadozókról és nyomaikról. A róka, aranysakál, farkas, medve és borz felismertetése, az állatok rövid bemutatása, jellemzőik, életvitelük, nemek és ivadék szerinti elnevezéseik ismertetése, nyomaik vizsgálata.</p> <p>Állatbőrök, lábnyomok tulajdonságainak érzékszervi vizsgálata.</p> <p>A nyomkereső játék során talált tárgyak állatokhoz való párosítása.</p>		
<b>Feladat neve</b>	<b>alkalmazott módszer, technika</b>	<b>Feladat leírása:</b>
A róka	beszélgetés, magyarázat, tevékenykedtetés, megfigyelés, vizsgálat	<p>A róka életmódjának, jellemzőinek rövid bemutatása.</p> <p>Mozgásának, téli és nyári szőrzetének érzékszervi vizsgálata.</p> <p>Az róka elülső és hátsó lábnyomának vizsgálata álló és futó helyzetben képek, gipszformák segítségével.</p> <p>A gyerekek feladata a foglalkozás elején, nyomkereső játék során talált rókaprém és lábnyom laminált képének párosítása az állathoz.</p>
A farkas	beszélgetés, magyarázat, tevékenykedtetés, megfigyelés, vizsgálat	A farkas életmódjának, jellemzőinek rövid bemutatása.

		<p>Mozgásának, téli és nyári szőrzetének érzékszervi vizsgálata videó alapján.</p> <p>Az farkas elülső és hátsó lábnyomának vizsgálata álló és futó helyzetben kivetített képek segítségével.</p> <p>A gyerekek feladata a foglalkozás elején, nyomkereső játék során talált farkas lábnyom laminált képének párosítása az állathoz, utána a róka és a farkas közti különbségek megfogalmazása képek és a tárgyak segítségével.</p>
Az aransakál	beszélgetés, magyarázat, tevékenykedtetés, megfigyelés, vizsgálat, játék	<p>Az aransakál életmódjának, jellemzőinek rövid bemutatása.</p> <p>Az aransakál lábnyomának vizsgálata kivetített képek segítségével és összehasonlítása a farkas és róka nyomaival.</p> <p>A gyerekek feladata a foglalkozás elején, nyomkereső játék során talált aransakál lábnyom gipsz öntvényének párosítása az állathoz.</p> <p>Rövid kakukktojás játék az aransakál népi elnevezéseivel.</p>
A borz	beszélgetés, magyarázat, tevékenykedtetés, megfigyelés, vizsgálat	<p>A borz életmódjának, jellemzőinek rövid bemutatása.</p> <p>A borz elülső és hátsó lábnyomának vizsgálata kivetített képek, gipszformák segítségével. Hajózó mozgásának vizsgálata nyomkép alapján.</p> <p>A gyerekek feladata a foglalkozás elején, nyomkereső játék során talált borz lábnyom laminált képének párosítása az állathoz.</p>
A medve	beszélgetés, magyarázat, tevékenykedtetés, megfigyelés, vizsgálat	<p>A medve életmódjának, jellemzőinek rövid bemutatása, hangjának vizsgálata videó segítségével.</p> <p>A medve elülső és hátsó lábnyomának vizsgálata kivetített képek alapján.</p> <p>A gyerekek feladata a foglalkozás elején, nyomkereső játék során talált medve lábnyom laminált képének párosítása az állathoz.</p> <p>Ez után 5 fős csapatokban rövid mese kitalálása az állatokról.</p>
<p><b>5. „Állatszemmél” érzékszervi játék</b></p> <p>Az erdő, mező megtapasztalása különböző érzékszervekkel a tanult állatok szemszögéből – a foglalkoztató terem melletti sűrűbb fás kertrészben</p>		
<b>Feladat neve</b>	<b>alkalmazott módszer, technika</b>	<b>Feladat leírása:</b>
Az erdei, mezei élet	„Mit látsz az ő szemével?”	<p>Az erdő lakói más és más szemszögéből látják az erdőt. A „Mit látsz az ő szemével?” érzékszervi játék során az erdő és mező vizsgálata történik az őz és a róka szemszögéből. Mérőszalag és a foglalkozásvezető segítségével megállapítják az őz és róka szemmagasságának szintjét, majd a környezet vizsgálata és felfedezése történik az adott magasságban. Így mennek 3 percig, majd a „rókák és őzek” megbeszélik a tapasztalataikat.</p>
<p><b>6. Kézműves foglalkozás</b></p> <p>A program zárása egy erdőhöz és erdei állatokhoz köthető alkotással</p>		

Feladat neve	alkalmazott módszer, technika	Feladat leírása:
Vászonáska díszítés	alkotás, tevékenykedtetés	A program zárásaként minden gyermek kidíszítheti saját vászonáskját. A foglalkozás elején a gyerekek feladata felismerni az egyes nyomokat, utána kezdődhet az alkotás. A vászonáska fenntartható anyagból készült, jelentőségét a foglalkozás megkezdésekor ismerteti a foglalkozásvezető. A foglalkozás során a diákok textilfestékkel, linóleumból készített méretarányos állatnyomokkal pecsételnek saját vászonáskáikra.



5-6. számú kép: Kézműves foglalkozás



7. számú kép: A pecsétek



8-9. számú kép: Az elkészült vászonáskák





10. számú kép: Kirándulás a Vaddisznós kertbe

### Irodalom

- Cseri M. 2002. *A múzeumpedagógia helye és szerepe a magyar múzeumokban*. In: Kovács J. (szerk.) *Múzeumok a „köz művelődéséért” – Nemzetközi múzeumpedagógiai konferencia*. (pp. 58-61). Budapest, Pulszky Társaság
- Vásárhelyi Tamás 1993. *A múzeumpedagógia lehetőségei a Magyar Természettudományi Múzeumban*. In.: *Új Pedagógiai Szemle* 43.10.1993. 71-78.
- Kövecsesné Gósi Viktória 2004. *A környezettudatos magatartás kialakulásának lehetőségei az Erdőpedagógia Projektben*. *Projekt módszer IV.* (szerk. Hegedűs Gábor) Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Kar, Kecskemét, 2004. 41-48.
- Koltai Zsuzsa 2012. *Innováció a múzeumpedagógiai elméletben és gyakorlatban*. UPSZ 2012\_9\_10\_10.pdf 84-91. online:  
[https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article\\_attachments/upsz\\_2012\\_9\\_10\\_10.pdf](https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2012_9_10_10.pdf)  
 (Letöltés ideje: 2021.05.03.)
- Joó Júlianna 2015. A múzeumpedagógia meghatározása a német szakirodalomban 7-19. *SZOCIÁLPEDAGÓGIA* 2015/1–2, online:  
<http://realj.mtak.hu/12222/8/szocped%202015%2012%20M%C3%BAzeumpedag%C3%B3gia.pdf> (Letöltés ideje: 2021.05.03.)
- A múzeumi tanulás kézikönyve*. 2010 szerk. Vásárhelyi Tamás és Kárpáti Andrea, Farkas Zsuzsanna közreműködésével Magyar Természettudományi Múzeum. ELTE Multimédiapedagógiai és Információtechnológiai Központ. Budapest  
<http://www.adam-europe.eu/prj/5509/prj/MuseumLearning.pdf> (Letöltés ideje: 2021.05.03.)
- Gyermekek a múzeumban* 2010. <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?kodIn:1998-07-kfMagyar-gyermekek.html> (Letöltés ideje: 2010.02.16.)
- Lawrence, Martin 2007. Darwin Centre – *A Case Study*. In Lord, Barry (szerk.): *The Manual of Museum Learning*. AltaMira Press, Lanham, 29–33. pp.
- Kováts-Németh Mária 2010. *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*, 2010. Comenius Kft., Pécs 22-78.o.
- Nahalka István 2006. *Hatékony tanulás*, Bölcsész Konzorcium HEFOP Iroda
- Dr. Lükő István 2003. *Környezetpedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest
- Faragó Sándor 2002. *Vadászati állattan*. Mezőgazda Kiadó, Budapest
- Dr. Heltay István (szerk.) 2014. *Vadásziskola*. Hubertus Kft., Gödöllő

## **Egészséges környezet – Egészséges gyerkőc projekt**

**Csenger Lajosné**  
**Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar**

### **Bevezetés**

A rendszerváltás óta folyamatosan a pedagógiai kultúra megújulásának szükségességéről beszélnek oktatáspolitikusok, pedagógiai gondolkodók, gyakorló pedagógusok. Az ismeretközpontú tanóraszervezés-tanulásirányítás nem fordít figyelmet az egyéni különbségekre, miközben folyamatosan a tudásalapú társadalomról, a korszerű, használható tudásról, esélyegyenlőségről beszélünk.

A pedagógiai kultúra megújulásához szükséges annak felismerése, hogy más módszerekkel kell felkelteni és fenntartani a jelenlegi generáció érdeklődét, motiváltságát és olyan tanulási környezetet kell biztosítanunk, melyben tevékenykedtetjük a diákokat, lehetővé tesszük az egymástól tanulást biztosító pár- és csoportmunkákat is és elősegítjük az együttműködés, a kooperatív tanulás megvalósítását. Mindez feltételezi, hogy a pedagógusnak az irányító szerepen kívül koordinátorként, támogatóként, facilitátorként, innovátorként, megfigyelőként kell végeznie feladatait (Nagy 2008).

A korszerű idegennyelv-oktatást az életkori sajátosságokra, szükségletekre, igényekre kell építeni és a tanulók aktív részvételét, a tevékenységközpontúságot kell előnyben részesíteni. A nyelvtanulás lehetőséget kínál a tantárgyközi integrációra. Ennek értelmében fontos, hogy az idegen nyelvek tanulása során a gyerekek már meglévő tudástartalmaira építsünk, és azt gazdagítsuk, bővítsük olyan elemekkel, amelyeket majd más tantárgyak tanulása során hasznosítani tudnak. E cél megvalósításához kiválóan alkalmas a projektek tanórai és tanórán kívüli alkalmazása.

### **1. A közoktatás nevelési-oktatási feladatait meghatározó törvények**

Az iskolákban folyó pedagógiai munka tervezése szerteágazó feladat, melynek a nevelés és oktatás összetett folyamatát kell átfognia. Az intézmények életét normák és szabályok befolyásolják, melyeknek az az elsődleges funkciója, hogy a közösség szempontjából fontos cselekvéseket biztosítsák. Az intézményekben folyó nevelő-oktató munka tartalmi szabályozásáért a Nemzeti alaptanterv, az arra épülő kerettanterv és az ezeket helyi szükségletekhez igazított helyi tantervek felelősek.

A köznevelési intézmények számára 2003.évi LXI. törvény 48.§ (3) bekezdése alapján kötelező törvényi előírás az Egészségnevelési program elkészítése. Az ebben megfogalmazottak alapvető céljaként a természet és az ember közötti harmónia megőrzését, fenntartását, a természeti, mesterséges és mentális környezet védelmét, az embert tisztelő szokásrendszer érzelmi, értelmi, esztétikai és erkölcsi megalapozását emelhetjük ki, mely hozzájárul a tanulók környezeti erkölcsének, természeti- társadalmi felelősségének, értéktudatának kialakulásához.

Az Emberi Erőforrások Minisztériuma által kiadott 20/2012 EMMI rendelet 128.§ (5) pontja értelmében, az intézményeknek, a Teljeskörű Iskolai Egészségfejlesztési program mentén kell végezniük egészségnevelési tevékenységüket.

#### **1.1. Teljeskörű Iskolai Egészségfejlesztési Program**

A Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet (NEFI) az Emberi Erőforrások Minisztériumának (EMMI) speciális háttérintézménye, melynek többek között kiemelt fejlesztési területe a gyermekegészségügy, a TÁMOP-6.1.2. A-14/1-2014-0001 azonosító számú kiemelt projekt kapcsán felhatalmazást kapott arra, hogy a Teljeskörű Iskolai Egészségfejlesztési Program (TIE) koncepcióját kidolgozza. A teljeskörű iskolai egészségfejlesztést a 20/2012. EMMI

rendelet értelmében minden köznevelési intézménynek meg kell valósítani azzal a céllal, hogy a gyerekek egészségi állapota, egészségmagatartása pozitív irányban változzon. Egy központi stratégia elsősorban abban segíthet, hogy a helyi kezdeményezések, beavatkozások koordinálásának, együttes hatásának érvényesülése érdekében meghatározott szempontokat, elvárásokat fogalmaz meg (Az egészség a TIE-d is! Letöltés: 2018.11.10.).

A magyar gyermekek egészségi állapota, életmódját figyelembe véve megállapítható, hogy a gyerekek hazai népességen belüli aránya a születésszám csökkenése okán folyamatosan csökken, az európai átlag tekintetében a kissúlylal született és méhen belüli fejlődésükben akadályozott újszülöttek aránya nagyon magas. Mindezeket túl növekszik az erőszakos cselekedetekből és a balesetekből eredő gyermekhalálozások aránya is. Folyamatosan nő az elhízott, túlsúlyos gyermekek aránya, és fokozatosan emelkedik a 2-es típusú cukorbeteg gyerekek aránya is, míg a halmozottan hátrányos gyerekek esetében az alultápláltság jelent komoly problémát. A rendszeresen reggeliző magyar gyermekek aránya alacsony. A tanulóifjúságról általánosságban elmondható, hogy emelkedik a dohányzó, alkoholt fogyasztó, drogokat kipróbáló, gyógyszert fogyasztó és korai életkorban szexuális életet megkezdő fiatalok aránya. Az ifjúságra jellemző a fizikai passzivitás, a tévézésre és számítógépezésre fordított idő pedig kiemelkedően magas (Egészségjelentés 2016).

A gyerekeket képessé kell tenni az egészség, mint érték választására, ezért az egészséges életmódra nevelést a legfiatalabb korosztályoknál kell elkezdni, ehhez pedig kiemelten fontos a köznevelési intézmények szerepe és ezen belül is az intézményvezetők és pedagógusok téma iránti elkötelezettsége.

## **1.2. Az egészségnevelés szerepe a személyiség formálásában**

Az egészség egy többdimenziós fogalom, melyben az egyes összetevők egymással szoros kapcsolatban és folyamatos kölcsönhatásban állnak.

Az egészség dimenziói:

- Biológiai egészség: a szervezetünk megfelelő működése
- Lelki egészség: személyes világnézetünk, magatartásbeli alapelveink, illetve a tudat nyugalmának és az önmagunkkal szembeni békének a jele
- Mentális egészség: a tiszta és következetes gondolkodásra való képesség
- Emocionális egészség: az érzések felismerésének, illetve azok megfelelő kifejezésének a képessége
- Szociális egészség: másokkal való kapcsolatok kialakításának egészsége (Szárász 2005).

Az egészség dimenziói a fogalom komplexitását igazolják éppen ezért fontos, hogy az egészségnevelés csak ezen összetettség minden elemének figyelembevételével működhet hatékonyan, hiszen az egészség felbecsülhetetlen és megbecsülendő érték egyéni és társadalmi szempontból egyaránt. A fogyasztói társadalmakban az emberek egészségi állapotát komolyan veszélyeztetik a civilizációs betegségek. Egészségi állapotunkat az életmódunk közel 50 százalékban befolyásolja. Az egészségfejlesztés céljaként Bazsika „a komplex életmód, életstílus befolyásolást” emeli ki, mert „az egyes egészségmagatartási kockázatok egymás hatását felerősítik”, ugyanis sok esetben együttesen jelennek meg. A cél elérését nehezítő körülményként kiemeli, hogy „a civilizációs betegségek években, évtizedekben mérhetően fejtik ki megbetegítő hatásukat.” Nagyon fontos az egészségünk megóvására vonatkozó ismeretek átadása, közvetítése, ám ezen információk önmagukban nem eredményeznek változást az emberek attitűdjében vagy magatartásában (Bazsika 2011: 245-246).

Éppen ezért „Az iskolai egészségnevelés alapvető feladata, hogy a felnövekvő nemzedékeket egészségmagatartásuk kialakításával, formálásával intézményes keretek között előkészítse arra, hogy felnőtt korukban aktív, felelősségteljes szerepet vállalhassanak egészséges életvitelük, életvezetésük megvalósításában” (Meleg 2002:16).

Bazsika az iskolai egészségfejlesztési tevékenység sikerét a folyamatjellegű, komplex, interaktív, készségfejlesztő tevékenységrendszerben látja, de ahhoz, hogy az iskolákat egészségműveltséggel felruházott fiatalok hagyják el „az iskolavezetés és a pedagógusok elkötelezettsége meghatározó” (Bazsika 2011:250).

A testi és lelki egészségre nevelés iránti elkötelezettséghez, alapvetően szükséges, hogy a pedagógusok és az intézményvezetők is egészséges életmódot éljenek, hiszen csak így tudnak példát mutatni. Ugyanakkor a pedagógusok erőfeszítése nem elegendő abban az esetben, ha családi értékrendben az egészség, az egészséges életmód, a megfelelő táplálkozás, a mozgás, a nyugodt biztonságos családi légkör nem kap kiemelt szerepet.

## **2. A pedagógiai projekt fogalma, fajtái és szakaszai**

A hétköznapi értelemben használt projekt és a pedagógiai projekt között nem véletlen az elnevezésbeli átfedés, ugyanis mindkettő valamely komplex téma tervszerű feldolgozását jelenti (M. Nádasi 2003).

### **2.1. A pedagógiai projekt fogalma**

Karl Frey (1982), svájci szerző írja, Dewey nyomán: „A projektmódszer szerint a tanulók egy csoportja egy olyan, érdeklődésüknek megfelelő témát dolgoz fel, amelyet a csoport maga választ. A projektet kezdeményező lehet a tanterv, a tanár vagy a csoport tagja(i). A résztvevők a témát közös tervezés útján egyedül dolgozzák fel, amely egy felmutatható eredményhez vezet” (Frey 1982).

M. Nádasi Mária „Projektoktatás” című könyve alapján a projekt „valamely összetett, komplex, gyakran a mindennapi életből származó téma, a témafeldolgozásához kapcsolódó célok, feladatok, meghatározása, a munkamenet és az eredmények megtervezése, az eredmények reprezentálása” (M. Nádasi Mária 2003:16).

Hegedüs megfogalmazása szerint a pedagógiai projekt „egy tanulási-tanítási stratégia, a tanulók által elfogadott vagy kiválasztott probléma, téma feldolgozása, amely egyénileg vagy csoportban történik, megszüntetve, feloldva a hagyományos osztály-, tanórakereteket; a végeredmény minden esetben egy bemutatható szellemi vagy anyagi alkotás, produktum [...]” (Hegedüs 2001:25).

### **2.2. A pedagógiai projekt fajtái**

Hegedüs szerint megkülönböztetünk folyamatorientált és eredményorientált projektmunkát.

A folyamatorientált projekt esetében az eredmény nem látható előre, a spontán ötletek, a közös munka áll az előtérben. Az eredmény csak melléktermékként jelenik meg.

Az eredményorientált projekt során előre meghatározott a projekt végterméke és a megvalósítás módja, a megvalósítás során alkalmazott stratégiák (Hegedüs 2001).

A projekteket más szempontok alapján is csoportosíthatjuk:

- a témaválasztás
- a téma tartalma
- az interdiszciplinaritás mértéke
- tanítási időhöz való viszony
- terjedelem
- a résztvevők száma, életkora
- a produktum szerint.

Emellett beszélhetünk tantárgyi, tantárgyközi, idegen nyelvi, tantervbe építhető és azon kívüli pedagógiai projektekről is (Verók-Vincze 2011).

### 2.3. A pedagógiai projekt fázisai

A projektek megvalósítása során célszerű egy adott modell – például a Karl Frey által megalkotott ún. négyfázisú modell – alkalmazása (Frey 1982).

A Frey modell szerint a projektmegvalósítás lépései a következők:

- Témaválasztás és célkitűzés
- Tervezés
- Kivitelezés
- Értékelés

Kuti Zsuzsa és Morvai Edit az idegen nyelvi kompetencia fejlesztését támogató projektek lépéseit a következőképpen határozta meg:

- A pedagógus bevezeti a projektet
- Ráhangelő feladatok
- A projekt indítása
- Célok meghatározása
- Csoportok kialakítása
- Közös tervezés
- Anyaggyűjtés/anyaggyűjtés formái
- Csoportmunka
- A projekt végső formába öltése
- A projekt bemutatása
- A projekt értékelése (Kuti – Morvai 2004).

### 3. Egészséges környezet – Egészséges gyerkőc projekt

Az „Egészséges környezet – Egészséges gyerkőc” („HealthEnglish: Healthy Environment – Healthy Kid”) projekt célja, hogy a gyerekek megértsék, hogy az őket körülvevő környezet és egészségük között szoros kapcsolat van. Egészséges környezetben, egészségesek lehetünk, ám az egészségtelen környezet minket is megbetegíthet, éppen ezért a gyerekeknek is fontos feladata a saját környezetük védelme, óvása. E mellett a gyerekek saját egészségükért is felelősek – az egészséges önbizalom, az önismeret, önértékelés, a mozgás, az egészséges táplálkozás, a megfelelő napirend, a családi és baráti kapcsolatok ápolása, a hagyományörzés mind hozzájárul az egészséges testi és lelki egészségük fejlődéséhez.

Mindezek figyelembe vételével az általam elkészített projekt három egymással összefüggő modulból épül fel:

A „Rád leselkedő környezeti veszélyek” (Environmental dangers around you) a környezeti ártalmak bemutatásával azok csökkentésének szükségességére, lehetőségeire hívja fel a gyerekek figyelmét.

Az „Ép testben, ép lélek” (Healthy soul in healthy body) a tanulók testi- lelki egészségének megőrzésére, ezen belül is a higiénés szabályok betartásának fontosságára, a helyes napirend kialakítására, az egészséges étkezésre, az időjárásnak megfelelő öltözködésre fókuszál.

A „Kötődések” (My ties) a helyidentitást, a családhoz, baráti és iskolai közösséghez tartozást erősíti a diákokban.

Az egyes modulok tartalma az alsós angol nyelvoktatás témaköreire épül, így a projekt teljes egészében beilleszthető a tanítás-tanulás folyamatába. A projekt arra is lehetőséget nyújt, hogy egyes témák feldolgozásához kiegészítő anyagot biztosítson mely a differenciáláshoz vagy tehetséggondozáshoz is használható. A projekt újszerűsége egyrészt abban rejlik, hogy a „Rád leselkedő környezeti veszélyek” modul tanítási anyaga – a környezetszennyezés – nem része a negyedik osztályos angol tananyagának, másrészt a tananyag feldolgozása során az egészségnevelési cél elérését is szem előtt kell tartani.

Minden modulhoz megfogalmaztam azokat a környezeti kihívásokat, amelyekre a modul feldolgozása során a gyerekekkel közösen – életkori sajátosságaik figyelembe vételével –

megoldást kell találnunk. A modulok mindegyikéhez megneveztem egy elérendő célt, a cél elérését segítő tanórai tevékenységeket és a tananyag feldolgozásához alkalmazható módszereket. A módszerek kiválasztásakor szem előtt tartottam a gyerekek aktivitására, együttműködésére építő lehetőségeket, így a projekt módszert és a kooperatív tanulást részesítettem előnyben. A munkaformák között a frontális osztálymunka mellett fontos szerep jutott a kooperatív pár-és csoportmunkának. A modulok az adott témához köthető meséket, verseket, dalokat is tartalmaznak.

A modulok feldolgozásához megfogalmazott kihívásokat és a kisdíjakkal közösen megoldásra váró problémákat az alábbiakban foglaltam össze.

Az Egészséges környezet – Egészséges gyerkőc projekt „Rád leselkedő környezeti veszélyek” modulja

Megoldásra váró problémák, kihívások:

- A gyerekek számára nem egyértelmű, hogy környezetük és egészségük között kapcsolat van;
- A tanulóknak meg kell ismerni, hogy az egyes környezeti ártalmak, milyen egészségi problémákat okozhatnak;
- Fontos annak megértetése, hogy a környezet megóvására irányuló minden tevékenység az egészség megőrzését is szolgálja;
- Tudatosítani kell a tanulóknak, hogy ők is tehetnek apró lépéseket a természeti, az épített és virtuális környezetszennyezés csökkentése érdekében;

Az Egészséges környezet – Egészséges gyerkőc projekt „Ép testben ép lélek” modulja

Megoldásra váró problémák, kihívások:

- A gyerekek az iskolai és iskolán kívüli elfoglaltságaik miatt egyre túlterheltebbek;
- A szabadidős tevékenységek eltolódnak a passzív időtöltés irányába;
- A szülők zaklatott életmódja miatt csökken az együtt töltött minőségi idő, a gyerekek aktív meghallgatása;
- A helyes napirend kialakítása, a tanulás, pihenés, alvás megfelelő arányának betartása elengedhetetlen a megfelelő testi-lelki fejlődéshez és ezért fontos a stresszoldás, a relaxációs gyakorlatok szerepe;
- Az egészségtelen ételek fogyasztása, a mozgásszegény életmód megnöveli a betegségek kialakulásának lehetőségét;
- Az „Egyed, vedgyed, fogyaszd!” propaganda hozzájárul a pazarláshoz.

Az Egészséges környezet – Egészséges gyerkőc projekt „Kötődések” modulja

Megoldásra váró problémák, kihívások:

- A reális önismeret, önértékelés, önbizalom kialakítása elképzelhetetlen a család óvó-védő szárnyai nélkül;
- A családi együttélés szabályainak megismerése, betartása, a generációk közötti kapcsolatok tisztelete, ápolása háttérbe szorul;
- Az iskolai közösséghez tartozás, a normakövetés, a hagyományok kialakítása, megőrzése a társadalmi normákhoz igazodás, az azoknak való megfelelés szükségletének előfeltétele;
- A helyi természeti és kulturális értékek ismerete, védelme a személyiségformálás nélkülözhetetlen feltétele;
- A hagyományok, ünnepek megismerése, a társas együttlét, a szeretet iránti szükséglet, a viselkedéskultúra alapja.

A projektben Kováts-Németh Mária professzor asszony által megalkotott „harmóniaelmélet” érvényesül. A gyerekek egészségtudatos magatartásának, életvitelének kialakításához nélkülözhetetlen az önmagukhoz való harmonikus viszony, melynek alapja testi és lelki egészségük óvása. A viselkedéskultúra a gyerekek embertársaikkal –családtagjaikkal,

barátaikkal, tanáraikkal – való harmonikus kapcsolatát, a hagyományok tiszteletét, megőrzését erősíti. A környezetükhöz fűződő harmonikus viszony megteremtéséhez a természetvédelem, környezetvédelem érdekében általuk megtehető apró lépések megismertetése járul hozzá. (Kováts-Németh 2010)

A projekt kerettörténete a Sharon finds environment című mese, melyben a főszereplő arra keresi a választ, hogy mit tehet a környezet megóvása és saját egészsége megőrzése érdekében. A gyerekek segítenek a főszereplőnek megtalálni a környezet elemeit, és azok megvédésének lehetőségeit annak érdekében, hogy egészséges környezetben élhessünk.

A projekt megvalósítását általam kidolgozott óravázlatok segítették. Ezek közül egyet példaként mutatok be.

Stage	Aim	Procedure	Method	Interaction
Warm up	short relaxation	Soft music is played and we do a breathing exercise.		whole class
	guessing game: listening skill development speaking skill development	Teacher asks some everyday questions and each correct answer deserves a letter. Teacher puts the letters on the blackboard jumbled.	game	
	vocabulary development	When all the letters are won pupils get the little letter cards and using them they create as many words as they can. (It can be a competition: teacher can give a time limit and then we can check how many correct words were created in pairs+ we can add a ticking game to find the final winners.)  Pupils-using all letters-should find out the topic of the lesson:  <u>ENVIRONMENT</u>	creation competition	pair
	finding out the topic of the lesson			whole class
Main phase	writing skill development	Pupils are put into groups – grouping can be directed or random Pupils-in groups-write on little cards as many words as come into their mind. When each group is ready the words can be organised in a wall chart.	brainstorming	group
	creativity exploring pupils' previous knowledge	OR This task can be organised in a whole-class-activity and pupils tell their ideas that are written on a wall chart/ blackboard by the teacher.	organising	whole class
	vocabulary development	If pupils have vocabulary problems they can write the words in Hungarian and on the other side of the card the English word could be written. However in this phase of the lesson it is not necessary to explore all the words in connection with the topic – vocabulary development can be built up gradually.	discussion explanation	whole class
	speaking skill development	Free discussion about the importance of our natural environment.		whole class

	listening skill development	Pupils watch the picture story called: <i>Sharon finds the environment.</i> (Pupils can listen to the original story or teacher can tell the simplified story depending on the pupils' level.)		
	speaking skill development	Before watching it: pupils can predict what Sharon wants to find.		
	listening skill development	During the story watching pupils check their predictions.		
	listening skill development	Pupils get the pictures of the story and listening to it again they have to put them in order.		pair
	listening skill development	Pupils get wordcards with the keywords of the story and when they hear them the cards should be raised.		individual
Follow up	writing skill development	Pupils can label the pictures or they can write one sentence to each depending on their language level.		pair/group
	creativity	OR Pupils can continue the story and draw a picture or write sentences.	creation	pair/group
		Pupils introduce their work and the others can evaluate them.	evaluation	whole class
		OR Pupils –using- a cooperative technique called “ <i>Szóbontó</i> ” collect words with the letters of the word “ <i>environment</i> ”.		

1. táblázat: Óravázlat (Forrás: saját szerkesztés)

A projekt tanórai megvalósítása megerősítette, hogy az iskolákban kiemelten fontos szerepet kell kapnia a tantárgyközi szemléletnek a tantárgyak közötti kapcsolódási pontok kínálta lehetőségek kihasználásának. Ez biztosítja, hogy minden tantárgy tanítási-tanulási folyamatában megjelenjenek a környezet- és egészségtudatos magatartás kialakítását támogató tananyagtartalmak, az adott tantárgy sajátosságainak figyelembevételével a diákok komplex, multidiszciplináris szemléletformálása érdekében.

### Összegzés

Az Egészséges környezet – Egészséges gyermek projekt feldolgozása bizonyította, hogy a testi és lelki egészségre nevelés, mint nevelési cél elérése csak akkor lehetséges, ha az ehhez szükséges ismeretek, az értékek, normák közvetítése, a magatartás- és viselkedésminták nyújtása minden tantárgy tanmenetébe beépül.



Az egyes tantárgyak tananyagtartalma gazdagítható a gyerekek egészségtudatos magatartását kialakító és fejlesztő ismeretanyaggal, amelyhez szükséges megtalálni a tantárgyak tudástartalma közötti kapcsolódási pontokat. Mindez hozzájárul a tanulók ismereteinek bővítéséhez, készségeinek fejlesztéséhez és attitűdformálásához.

Ehhez elengedhetetlen a pedagógiai kultúra megújulása, a tanulócsoportok életkori sajátosságait, előzetes tudását, igényeit, szükségleteit figyelembe vevő, tanulóközpontú, a tanulói együttműködést, aktivitást, tevékenykedtetést támogató módszerek, a gyerekek aktív részvételét biztosító tanóraszervezés-tanulásirányítás tanórai alkalmazása.

Mindezzel megvalósul az ismeretátadás, az attitűd- és szemléletformálás valamint a magatartás-és életvezetési minták nyújtása. A projektoktatás módszereinek tanórai alkalmazása pedagógiai kultúra megújulásához is hozzájárul.

## Irodalom

- Bazsika Erzsébet 2011. *Gondolatok az iskolai egészségfejlesztésről*. In: Kováts-Németh Mária (szerk.): *Együtt a környezetért*. Palatia Nyomda. 245-246.; 250.
- Csányi Péter 2015. *Egészséges Magyarország Stratégia 2014-2020 célrendszere és kapcsolódási pontjai az iskolai egészségfejlesztés megvalósításával TÁMOP-6.1.1-12/1-2013-0001 Köznevelési alprojekt*  
<http://projektek.egeszseg.hu/documents/161575/239723/dr.+Cs%C3%A1nyi+P%C3%A9ter+el%C5%91ad%C3%A1sa.pptx/1ed0271c-7d9e-4489-aa7e-5ff48449d451> (Letöltés ideje: 2018.05.12.)
- Csenger Lajosné: *A környezeti ártalmak egészségügyi vonatkozásai és azok megismertetésének lehetséges módjai a környezetpedagógiában*. Doktori értekezés 2020  
Egészségjelentés 2016  
[https://www.researchgate.net/publication/316684736\\_Egeszsegjelentes2016\\_Health\\_Report\\_2016](https://www.researchgate.net/publication/316684736_Egeszsegjelentes2016_Health_Report_2016) (Letöltés ideje: 2018.01.20.)
- Frey, Karl 1982. *Die Projektmethode*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Frey, Karl 1982. *Die Projektmethode*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. 58.
- Hegedűs Gábor (szerk.) 2001. *Projekt módszer II*. KTKF, Kecskemét.
- Hegedűs Gábor (szerk.) 2001. *Projekt módszer II*. KTKF, Kecskemét. 25.
- Kováts-Németh Mária 2010. *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Pécs: Comenius Kutatóközpont
- Kuti Zsuzsa-Morvai Edit 2004. *Az idegennyelvi kompetencia fejlesztéséhez az 1–12. évfolyamon. A projekt munka*. Sulinova, Fejlesztési anyag.
- Meleg Csilla 2002. *Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása*. Magyar Pedagógia 102.évf.1. szám 16.
- M. Nádasi Mária 2003. *Projektoktatás*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Budapest: ELTE BTK 16.
- Nagy József 2008. *Az alsó tagozatos oktatás megújítása*. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld Könyv. A magyar közoktatás megújulásáért*. Budapest: Ecostat.
- Szárász Péter 2005. *Környezet- egészség*. Tanári kézikönyv. Budapest: Nemzeti Szakképzési Intézet.
- Teljeskörű Iskolai Egészségfejlesztési Koncepció TÁMOP-6.1.2A-14/1, 2015  
<http://projektek.egeszseg.hu/web/tie/tudastar> (Letöltés ideje: 2019.08.26.)
- Verók Attila–Vincze Beatrix 2011. *A projekt módszer elmélete és gyakorlata*. Médiainformatikai kiadványok. Eger: EKF.

## A művészetpedagógia lehetőségei a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek személyiségének fejlesztésében

Verebélyi Gabriella  
Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar

### Bevezetés

Jelen írásban, már csak a terjedelmi kötöttségek miatt is, nem törekedhettem egy komplex, a művészeti nevelés témakörét részletesen bemutató gondolatsor megfogalmazására. Dolgozatomban csak arra vállalkozhatok, hogy felvillantok olyan, a „tágabban értelmezett” művészeti nevelésben rejlő lehetőségeket, melyek segítségével a különleges bánásmódot igénylő tanulók személyiségének fejlesztése kiteljesedhet.

A „tágabban értelmezett” művészeti nevelés a téma szakértőinek furcsa lehet, hiszen ők pontosan tudják, hogy a művészet egy hatalmas gyűjtő fogalom, amibe „bármilyen is” beleférhet. Azonban a hétköznapi emberek számára a művészet szó gyakran csak a festészetet, a zenét, jó esetben a színházi előadásokat jelenti. Hasonló képpen igen szűken értelmezik általában a kultúra fogalmát is.<sup>7</sup>

A továbbiakban Deszpot Gabriella (2011) által megfogalmazott kontextusban fogom használni a művészeti nevelés fogalmát. A szerző egyrészt definiálja magát a művészeti nevelést, mint fogalmat. Másrészt a definíció részeként nemcsak a művészeti neveléshez köthető különböző művészeti ágak kerülnek megnevezésre, hanem azok a sajátosságok, melyek keretbe foglalhatják a művészetpedagógia által megvalósítható feladatokat.

„A komplex művészeti nevelés alatt elsősorban a gondolatok, életérzések művészi közlésének azt a módját értjük, melyben több művészeti ágazat (képzőművészet, zene, tánc, irodalom, építészet stb.) kifejezési nyelve együtt jelenik meg. Ezek alappillérei a mozgás, a hang, és a kép. E három világot az öt emberi érzékszerv egyetemleges működtetése szétválaszthatatlanul kapcsolja össze.

A komplex művészeti nevelés sajátosságait a következőkben határoztuk meg:

- egészségesség, mint törekvés a teljességre;
- személyiségközpontúság, mint a személyiségfejlődés segítése;
- nyitottság, mint a szempontváltás gyakorlását;
- szituativitás, vagyis a helyzetbe hozás az intelligencia fejlesztésére;
- pozitív viszonyulás, mint a nevelés „pozitív attitűdje”;
- kreativitás, mint az alkotó magatartás központba állítása (például a rugalmasság alakításával, a kísérletezéssel, próbálkozással, a nyitottsággal; a divergens gondolkodás révén; a buzdítással az eredetiségre; a kitarítás értékelésével; az autonómia tiszteletben tartásával).” (Deszpot 2011: 41<sup>8</sup>)

### 1. Az oktatást-nevelést meghatározó dokumentumok által biztosított lehetőségek a művészeti nevelésben

A művészeti nevelésben belül két nagy „feladatnyalábot” (Trencsényi 2000) különít el a művészetpedagógia: nevelés művészet által és nevelés a művészetre. A Nemzeti Alaptantervben „A köznevelési rendszer egyes feladataira és intézményeire vonatkozó külön szabályok” alfejezetben kiemelt területként szerepel a mindennapos művészeti nevelés, mint feladatkör. „Az alapfokú képzés első nevelési-oktatási szakaszában (1–4. évfolyam) kiemelt feladat a művészettel és művészetre nevelés, valamint ennek az a mindennapos gyakorlata,

<sup>7</sup> 2010 óta készítünk a pedagógus hallgatókkal egy-egy fogalomról gondolattérképet előzetes ismereteik feltérképezése céljából. A kultúra és a művészet fogalommal kapcsolatos tapasztalatok alapján tettem ezeket az általánosító megállapításokat.

<sup>8</sup> Az idézett szövegrészt formailag átszerkesztésre került.

amelyet az iskola a délutáni foglalkozási keret felhasználásával valósít meg. A művészetek általános, az egyénre és a közösségre gyakorolt fejlesztő hatása támogatja a megismerő és érzelmi funkciók, kiemelten az empátia, az egészséges versengés és együttműködés egyensúlyának kialakítását, fejlődését, a személyiség, a belső világ érését, a kisebb közösségek formálását, az együttes élményt adó közös művészeti tevékenység kibontakozását, valamint a tehetség azonosítását.” (NAT 2020)

Tehát a NAT fontosnak tartja, hogy az alapozó iskolai szakaszban a tanulók mindennapos tevékenységei között folyamatosan jelen legyen a művészeti nevelés, hiszen ez az egyik legkomplexebb lehetőség a gyermekek képességeinek közvetett módon történő fejlesztésére, a tehetségek felismerésére.

A szabályozó dokumentumok alapján (NAT, Kerettanterv) az alsó tagozaton inkább a „nevelés művészet által” feladatkör jelenik meg, míg felső tagozaton nagyobb szerepet kap a „nevelés a művészetre” feladatkör.

A művészeti nevelés, jelentse akár a művészet általi nevelést, vagy a művészetre nevelést, lassan kiszorul a formális oktatási keretek közül. Évtizedekre visszavezethető tendencia, hogy a művészetekhez köthető tárgyak iskolai óraszama fokozatosan csökken, így nem tudják betölteni valós szerepüket a gyermekek személyiségének, ismereteinek, készségeinek-, képességeinek fejlesztésében. Ennek a problémának a megoldására általában az informális nevelés terén találhatjuk meg a választ. A szülők és gyermekek, és természetesen az elhivatott pedagógusok jogos igényeiből kiinduló kezdeményezések hatására az elmúlt évtizedekben komoly művészeti iskolahálózat alakult ki ország szerte, mely iskolahálózat kínálat felöleli a művészet szinte minden ágát.

## **2. Különleges nevelési igények - művészeti nevelés – képességfejlesztés**

A képességfejlesztés alapú oktatás, vagyis a kompetencia alapú oktatás kialakítása a 2000-es évek óta folyik köznevelési rendszerünkben. Sajnos a hazai köznevelés igen lassan hajlandó a régi „bevált”, tudásalapú oktatási formáról átállni a modernebb, és bizonyíthatóan hatékonyabb képesség fejlesztés alapú oktatásra.

A saját (szubjektív) tapasztalataim alapján úgy gondolom, hogy két tanulói csoport oktatásában azonban ez a változás már lezajlott, vagy legalább is megelőzi a „köz”nevelési intézményeket. Mindkét tanulói csoport a kiemelt figyelmet igénylő tanulók közé tartozik.

A sajátos nevelési igényű tanulók oktatási-nevelési folyamataiba már a 90-es években a készség-képesség alapú megközelítési mód volt jellemző. Ezt a folyamatot erősítette meg, hogy a gyógypedagógus képzőkben a tantárgyspecifikusság helyett a képességspecifikusság kapott nagyobb hangsúlyt a módszertani felkészítések során.

A másik csoport a hátrányos helyzetű tanulók csoportja. A rendszerváltás után a társadalmi rétegződés felgyorsult, az egyes társadalmi csoportok között az esélyek és lehetőségek terén is egyre nagyobb szakadék jelent meg. A pedagógusok pedig keresték azokat a területeket, ahol a közismereti tárgyakban gyengén teljesítő gyermekeket kompenzálni tudják sikerélményt biztosítva számukra. Így kaptak a készségtárgyak nagyobb figyelmet, a különböző szakkörök, felzárkóztató programok mind valamely készségtárgy „tovább gondolására” épültek.<sup>9</sup> Mindkét tanulói csoport esetében bebizonyosodott, hogy a készségek fejlesztése felől megközelített oktatási-nevelési folyamatok segítenek a gyermekek tanulási motivációs szintjét emelni, kompetenciáikat gazdagítani. A következő fejezetekben ezt szeretném bizonyítani „jó gyakorlatok” és tudományos igényű vizsgálatok bemutatásán keresztül.

---

<sup>9</sup> Természetesen ez egy nagyon szubjektív megközelítése a kompetencia alapú oktatás hazai jelenlétének. Mentségemre legyen, hogy hazai kutatások sora foglalkozik azzal, hogy vajon miért nem sikerült 20 év alatt sem meghonosítani a hazai köznevelésben a kompetencia alapú oktatást. Az alacsony színvonalon megvalósuló képesség alapú oktatás eredményei hazai és nemzetközi szinten is ismertek, lásd. az Országos Kompetencia Mérések eredményeit, vagy a nemzetközi méréseket (pl: PISA, PIRLS).

### **A kiemelt figyelmet igénylő tanulói csoport meghatározása**

A kiemelt figyelmet igénylő tanulók közé soroljuk<sup>10</sup> a beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézséggel küzdő gyermekeket, a sajátos nevelési igényű tanulókat, a tehetséges gyermekeket és a hátrányos szociális helyzetű gyermekeket. Mind a négy gyermekcsoport valóban kiemelt figyelmet igényel a csoportosítás alapját is képező speciális tulajdonságaik alapján. Definiáljuk a kiemelt figyelem fogalmát úgy, hogy az egyes tanulói csoportok között van egy közös „tulajdonság”: mindegyik csoport esetében az átlagostól eltérő (pedagógiai) módszerekkel tudjuk a gyermekek képességeit fejleszteni. A gyermekek képességeinek kibontakoztatása alapfeltétele az óvodai-iskolai elvárások sikeres teljesítésének, de ennél fontosabb, hogy képességeik meghatározzák személyiségük egzisztenciális kompetenciáinak<sup>11</sup> fejlődését is, ami az egész életüket, majdani életminőségüket jelentősen befolyásolhatja.

### **A kompetencia alapú oktatás és a művészeti oktatás lehetséges kapcsolódási pontjai**

Ma már a kompetencia alapú oktatást (elméletileg) evidenciaként kezeljük. A nemzeti köznevelésben (elméletileg) már 20 éve a képességalapú és nem az ismeretalapú tudás kialakítása a cél. Ennek az elvárásnak az egyik leghatékonyabb eszköze (lehetne) a művészeti nevelés szélesebb körű beemelése a „köz” nevelésébe.

A Deszpot (2011) alapján értelmezett művészeti nevelés az öt érzékszerv együttes bevonásával tudja megvalósítani a különböző képességterületek szerteágazó, mégis egymással párhuzamos fejlődésének előmozdítását.

A sajátos nevelési igényű tanulók<sup>12</sup> esetében kiemelten fontos a különböző képességterületek intenzív fejlesztése, hiszen sajátos nevelési igényük oka valamely képességterület nem megfelelő fejlődése fogyatékos vagy valamely képességterület fejlődési, működési zavara miatt. Ezeknek a gyermekeknek, tanulóknak, felnőtteknek a sikeres élethez az szükségeltetik, hogy az atipikus fejlődéssel jellemezhető képességterületeiket (gyógy) pedagógiai és terápiás eszközökkel megpróbáljuk a tipikus fejlődési szinthez a lehető legközelebb hozni. Ennek egyik leghatékonyabb módszere maga a művészetre- vagy művészettel nevelés.

A művészetpedagógia hatékonyságának mérése sok tudományos vizsgálat tárgyát képezte az elmúlt években. Bredács (2009; 2011; in Bredács 2012) kutatásainak középpontjában az állt, hogyan befolyásolhatja a tanulók szövegértési és tanulási motivációját a rendszeres művészeti tevékenységben való részvétel. Eredményeit a következőkben foglalja össze:

„A kutatási eredményem ebben a témában az volt, hogy minden művészetet tanuló csoport jobban teljesített az olvasásértési teszten, mint a művészetet nem tanuló kontrollcsoport. Ez az eredmény azt jelzi, hogy az olvasásértés fejlettsége és a művészeti tevékenység egymásra épülő és egymást fejlesztő kölcsönhatásban vannak.” (Bredács 2012:3)<sup>13</sup>

<sup>10</sup> 2011. évi CXCV törvény a nemzeti köznevelésről, Köznevelési törvény

<sup>11</sup> Nagy József 2000. A személy funkcionális modelljébe tartoznak a személyes kompetenciák, a kognitív kompetenciák, a szociális kompetenciák és a speciális kompetenciák.

<sup>12</sup> Sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek/tanuló, aki a szakértői bizottság szakvéleménye alapján az alábbi nyolc csoport valamelyikébe sorolható: mozgásszervi fogyatékos gyermek/tanuló; érzékszervi (látási, hallási) fogyatékos gyermek/tanuló; értelmi fogyatékos gyermek/tanuló; beszéd-fogyatékos gyermek/tanuló; halmozottan fogyatékos gyermek/tanuló; autizmus spektrumzavarral küzdő gyermek/tanuló; egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermek/tanuló; magatartásszabályozási zavarral küzdő gyermek/tanuló. (Nkt. 2011.)

<sup>13</sup> „A képző- és iparművészetet és a táncot tanulók csoportjainak olvasásértés teljesítménye minden feladatban a mintaátlag környékén, a zenét tanulók csoportjának pedig magasan a mintaátlag felett volt. Érdekes eredmény, hogy a színészetet tanulók a nehezebb szövegértelmezésben jók, de a szó szerinti szövegértésben gyengék voltak. Tehát e csoport tagjai egy szöveg időkorlátozott egyszeri elolvasása során inkább a teljes szöveg megértésére helyezték a hangsúlyt, miközben a szó szerinti megértésre nem figyeltek oda eléggé. Az olvasásértésen kívül gyűjtöttem adatokat a vizsgált populáció tanulási attitűdjeiről, valamint kipróbáltam e mintán egy standardizált intelligenciatesztet, egy figyelem pontosságát vizsgáló tesztet, valamint egy általam szerkesztett és bemért

2012-ben megjelent doktori disszertációjában Bredács Alice már azt vizsgálta, hogy milyen összefüggések vannak a művészeti nevelés és a kreativitás, a térszemlélet, az érzelmi intelligencia, a pszichológiai immunitás képességterületek fejlettsége-fejlesztetősége között. Kutatási eredményei alapján elmondható, hogy a művészeti nevelés és a négy képességterület fejlettsége, fejlesztetősége között erős korreláció áll fenn. Bár ezek a kutatások első sorban tipikus fejlődési ütemű tanulói populációra koncentráltak, hasonló tendenciák figyelhetők meg a sajátos nevelési igényű gyermekek esetében is.

### **3. A nehezen tanuló gyermekek művészeti nevelésében rejlő lehetőségek a személyiségfejlesztés kontextusában**

A következő alfejezetekben célokom annak a hatásmechanizmusnak a bemutatása, hogyan jelenhet meg, milyen hatásfokkal lehet jelen a művészeti nevelés a nehezen tanuló gyermekek különböző csoportjai egzisztenciális kompetencia fejlesztésében. Melyek azok a területek, melyeknél különösen eredményes lehet a művészetpedagógiai módszerek alkalmazása. A kiemelt figyelmet igénylő tanulói kategóriák közül két csoportot emelek ki: Az egyik a sajátos nevelési igényű tanulók igen sokszínű, képességek és adottságok terén nagy egyéni eltéréseket mutató csoportja. A másik kiemelt csoport a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek csoportja. Arra törekedtem, hogy olyan vizsgálatokkal, kutatási eredményekkel is alátámasztott programokat mutassak be, melyek „jó gyakorlatként” bármely oktatási intézménybe, legyen szó tipikusan vagy atipikusan fejlődő gyermekek oktatásáról is, könnyen adaptálható lenne. Fontosnak tartottam, hogy komplex kutatások vizsgálati eredményeivel alátámasztott művészeti nevelési programokat mutassak be, bizonyítva ezzel, hogy a művészet beemelése a nevelési folyamatokba eszkalálhatja a személyiség fejlődés folyamatait, és ez nem csak „városi legenda”.

#### **A sajátos nevelési igényű tanulók képességfejlesztése a művészetek által**

A sajátos nevelési igényű és a szociálisan hátrányos helyzetű, nehezen tanuló gyermekek oktatásában a művészeti nevelésnek kiemelt szerepe van. A művészet, a zene, a tánc, a hangok, színek, hangulatok nagymértékben hatnak a tudatalattira, a szellemi és lelki fejlődésre. Az érzelem kifejezésének sokfélesége mellett a nehezen tanuló gyermekeknek a művészettel való kapcsolat segíthet az önbizalom megerősítésében a sikerélmények átélése által. Segíthet számukra a hátrányos helyzet feloldásában, az életminőségük javításában. „A nehezen tanuló fiatalok esetében a sikeres zenei nevelés a kognitív képességek fejlesztése mellett nagy szerepet játszik a sikerélmények átélésével a pozitív énkép kialakításában. A sajátos nevelési igényű tanulók énképét, viszonyulását önmagukhoz és a világhoz elsősorban a tanulmányi téren elért eredmények befolyásolják. Márpedig azok a tanulók, akik nap mint nap szembesülnek azzal, hogy ők nem olyan sikeresek a közismereti tárgyak tanulásában, éppen a művészetek terén elért sikereknek köszönhetően nyerhetnek pozitív énképet, meríthetnek erőt, önbizalmat, magabiztosságot ahhoz, hogy megállják a helyüket az életben” (Kaibinger 2019: 367).

A művészetek által nem csak a kreatív képességeik fejlődhetnek, hanem a kognitív képességeik, a kommunikációs, a motoros vagy éppen a szociális képességeik is folyamatosan bővülnek. A kognitív képességek terén az alkotásra való koncentráció fejlesztőleg hat a figyelem tartósságára. Azáltal, hogy el kell képzelni, mit is szeretne megvalósítani, segít a kreatív gondolkodásban. Egy-egy zenemű, dal vagy éppen egy mozdulatsor felidézése a táncban, egy szöveg-vers felidézése egy színelőadásban segíthet a rövid, a hosszútávú vagy éppen a munkamemória fejlesztésében. Maga az alkotói folyamat egy sor gondolkodási művelet meglétét igényli, mint a megfigyelés, tervezés, rendszerezés, analizálás-szintetizálás, ok-

---

motivációs tesztet is. Az említettek közül a motivációs teszt eredményei voltak a legérdekesebbek. Azt mutatták, hogy a művészetet tanulók művészeti tevékenységek gyakorlására irányuló igénye olyan magas, hogy gyakran lemondanak a korosztályukra jellemző szórakozási lehetőségekről és a társas együttlétekről is.” (Bredács 2012: 3)

okozati összefüggések felismerése, tapasztalati következtetések levonása, logikus gondolkodás egy-egy alkotói folyamat felépítésében, a lényegkiemelés, a cél pontos meghatározása, a kivitelezés lépéseinek sorrendjének felépítése, felidézése, szabályalkotás, általánosítás, algoritmusok felfedezése. A felsorolás messze nem teljes, de talán annak szemléltetésére megfelelő, hogy lássuk: a művészeti tevékenység nagyon komolyan fejleszti a tanulási képességeket és azáltal, hogy ez egy szívesen végzett tevékenység közben valósul meg, a tanulási motivációs szint is jelentősen megnövekedhet. A szélesedő képességstruktúra sikereket hozhat a formális oktatási területeken is, mely javíthat a sajátos nevelési igényű gyermek tanulmányi eredményességén is, ezáltal pozitív irányba mozdulhat el a gyermek énképe.

### **A hátrányos helyzetű tanulók képességfejlesztése a művészetek által**

Az ép intellektusú, de szociális háttérük miatt tanulási nehézséggel küzdő, az iskolában gyengén teljesítő tanulók készség-, képességfejlesztésében szintén nagy szerepe van a művészeti nevelésnek. Erre az egyik legismertebb „jó gyakorlat” L. Ritók Nóra nevéhez köthető „Igazgyöngy” Alapfokú Művészetoktatási Intézmény. A művész és pedagógus a művészeti nevelést az érzelmi intelligencia fejlesztés legmegfelelőbb eszközének tekinti. A művészeti oktatásban rejlő kiemelt lehetőségnek tartja a nehéz szociális helyzet és az iskolai kudarcok miatt nagyon korai életévekben rögzült negatív énkép feloldását. A művészeti tevékenység nyújtotta szabadságban megmutatkozhat a gyermek valódi személyisége, melyre a formális órák keretében kevesebb lehetőség adódik, azonban fontos eleme a személyiség fejlődési folyamatának, mely folyamat hatékonyságát tovább emelheti az alkotói közösség támogató ereje is.

A hátrányos szociális környezetből érkező gyermekekkel kapcsolatban a legtöbb pedagógus a szociális képességeik nem megfelelő fejlettségét szokta a legfőbb problémaként megjelölni. Azok a (művészeti) iskolák, akik elsősorban hátrányos helyzetű gyermekekkel dolgoznak együtt, vallják, hogy a művészeti neveléssel minden kompetencia terület fejleszthető, de az alkotás a legtermészetesebb formában, a gyermeki személyiséghez legközelebb álló tevékenységeken keresztül képes a szociális készségeket-képességeket gazdagítani.

A művészeti tevékenységek segítenek:

1. az önismerettel összefüggő kompetenciák kialakulásában:
  - az érzelmek felismerésében, az érzelmek tudatosításában;
  - az önállóság, az autonómia megismerése, alkalmazása;
  - az identitás kialakulásában, fejlődésében, felvállalásában.
2. az önszabályozás képességének fejlődésében:
  - az érzelmek kezelésében (siker, kudarc, kitartás)
  - felelősségvállalás terén,
  - toleranciára, nyitottságra, a mások véleményének elfogadására nevel.
3. az énhatékonyság növelésében:
  - pozitív önértékelés kialakulása,
  - belső kontroll kialakulása,
  - a konstruktív self-érzékelés<sup>14</sup> folyamatának kialakulása,
4. a kognitív képességek fejlesztésében:
  - információkezelés, információgyűjtés, információ rendszerezése, információ feldolgozása,
  - problémamegoldó gondolkodás elősegítése, problémakezelés, probléma azonosítása, reális célkitűzés,
  - kritikai gondolkodás,
  - szabályalkotás, szabálykövetés,

---

<sup>14</sup> Annak megerősödése, hogy én határozhatom meg, hogy mi történik velem, befolyásolhatom saját sorsomat.

- kreativitás, nyitottság, rugalmasság
- 5. a társas kompetenciák fejlődésében:
  - kommunikációs készség, szociális kommunikáció,
  - együttműködés, segítségkérés-segítségnyújtás,
  - empátia, konfliktuskezelés,
  - társadalmi részvétel,
  - a csoporthoz tartozás,
  - a szociális érzékenység,
  - feladatvállalás elősegítése. (L. Ritók 2008)

Az alkotói sikerélmény eléréséhez természetesen először is lehetőséget kell biztosítani a gyermeknek, kell egy jól felkészült, kreatív pedagógus, egy jó téma, vagy éppen egy-egy mű elkészítésekor megismert izgalmas technika. A fentebb felsorolt fejlesztési tevékenységhez csak a jól felkészült pedagógus tudja a megfelelő módszertani háttérrel biztosítani. Fontos annak kialakítása, hogy a gyermek az alkotói folyamatban partnernek tekintse a pedagógust. Ehhez a gyermek képességeihez, tudásához, élettapasztalatához, hangulatához, igényeihez alkalmazkodó, a kíváncsiságát, kísérletező kedvét kielégítő lehetőségeket, témákat, eszközöket, alkotói környezetet kell biztosítani.

Meg kell ismerni a gyermeket, a gyermek környezetét, a szocializációs környezet biztosította lehetőségeket és hiányosságokat is. Hiszen a gyermek csak abból a világból tud meríteni, amit ismer, csak azokat az érzelmeket tudja kifejezni, amit eddig megtapasztalt.

A művészeti nevelés előmozdíthatja az iskolai és társadalmi inklúzió tényleges megvalósulását is, hiszen toleranciára, a másik műveinek kritika nélküli elfogadására, elismerésére ösztönözheti a gyermekeket.

A művészet, a művészeti alkotások közös létrehozásában együtt vehet részt tipikus és atipikus fejlődésű gyermek, eltérő szociális környezetből érkező gyermekek, eltérő világnézettel, vallással rendelkező gyermekek, különböző nemzetiséghez tartozó gyermekek, fiúk lányok, fiatalabbak, idősebbek, így közvetett formában ismerhetik meg egymást, ezzel „észrevétlenül” formálódik a mások elfogadását elősegítő attitűd, oldódnak a másikkal kapcsolatos előítéletek, sztereotípiák.

Deszpot Gabriella és munkatársai (2006) által kidolgozott program és a ráépülő kutatás célja, (melynek címe „A komplex művészeti nevelés alternatív módszerei a halmozottan hátrányos helyzetű cigány gyermekek fejlesztésében”), hogy tudományos oldalról is alátámassza azt a feltevést, mely szerint a művészetek által hatékonyan alakítható a személyiség, az önismeret. Pozitív irányba mozdítható a kialakult negatív énkép, fejlődhet a tanulók szociális kompetenciája, sikeresebben megvalósítható a „különlegesen különbözők” iskolai együttnevelése.

A művészetpedagógiai modellek a kutatások szerint a következő értékorientációs kategóriák mentén képesek jótékony hatásukat kifejteni: kreativitás, élménybefogadás, identitásképzés, kommunikáció, kooperáció, játékoság, improvizáció, élményteremtés, az egyén feloldása a közösségben, mozgás, aktivitás, esélyteremtés.

A kidolgozott programba a Waldorf-, a Montessori-, és a Freinet reformpedagógiai modell módszereit elemezték és emelték be. A kísérletben, azaz a komplex művészeti programban résztvevő tanulók énképének vizsgálati eredményei azt mutatták, hogy a gyermekek énképkoherenciája javuló tendenciát mutat. Javult a gyermekek önfelfogása, mely feltétele egy határozottabb identifikáció, egy reálisabb énkép kialakulásának. Az alkotói folyamatoknak és a gyakran alkalmazott kooperatív módszereknek köszönhetően olyan érzelmi biztonság alakult ki a csoportokban, ahol a gyermekek képesek voltak saját hiányosságaikat feltárni, elfogadni vagy éppen pótolni. Szignifikánsan hatékonyabb volt az alkotási folyamat, ha

személyre szabott tartalmak jelentek meg egy-egy projektben. Általában javult a gyermekek társas viszonya a közösségen belül és kívül is.

A szerző felhívja a figyelmet arra is, hogy a kutatás eredményeinek adaptálása a sajátos nevelési igényű tanulók életében is jelentős javulási folyamatokat generálhatna, „hiszen a művészet nyelve élményszerűen használható kommunikációs eszköz a különböző képességrendszerű emberek illetve azok csoportjai között.” Az alkotás- befogadás során könnyen megszületik az olyan interaktív kapcsolat, amelyben a tipikusan fejlődők és az atipikus fejlődésű személyek, csoportok inspirálóan hatnak egymásra, megismerhetik egymást, így szerves módon létrejöhet az „együttnevelődés”, legyen szó integrált, inkluzív és vagy multikulturális nevelésről. (Deszpot 2011)

### **Összegzés**

Ebben a dolgozatban céлом az volt, hogy felvillantok olyan, a „tágabban értelmezett” művészeti nevelésben rejlő lehetőségeket, melyek segítségével a különleges bánásmódot igénylő tanulók személyiségének fejlesztése kiteljesedhet.

Törekedtem olyan vizsgálatok, ma is működő és adaptálható „jó gyakorlatok” bemutatására, melyek a művészeti nevelés nyújtotta lehetőségeket felhasználva próbálják a nehezen tanuló gyermekek készségeinek-képességeinek fejlesztését megvalósítani. A bemutatott programok, modellek hatásmechanizmusát, eredményeit több esetben tudományos igényű kutatási eredményekkel is alátámasztották. Az eredmények alapján levonhatjuk azt a következtetést, hogy az aktív alkotói tevékenységen keresztül megvalósított művészeti nevelésen keresztül befolyásolhatjuk a gyermeki személyiség kiteljesedését, az elégedett és produktív önmegvalósításon keresztül megerősíthetjük az identifikációs folyamatokat, mely segítség lehet a harmonikus társadalmi együttélés megvalósításában.

Céлом volt rávilágítani arra a tényre, hogy a művészeti alkotói tevékenységek nemcsak a komplex megismerési folyamatokat szolgálják, hanem azok összetett fejlesztő hatása a tanulás egyéb területeire is képes transzferhatást gyakorolni. Ezért lenne célszerű a mindennapi oktatási folyamatokba beemelni a művészeti nevelés elemeit.

„A művészetek általi fejlesztés a nevelésnek egy pótolhatatlan, semmi mással nem helyettesíthető lehetőségét adja (...), melyről nem szabad lemondani. Nem szabad lemondani a tanulók jobb megismeréséről, szélesebb körű fejlesztéséről, róluk árnyaltabb diagnózis készítéséről, emberi kapcsolataik tágításáról, érzéseik árnyaltabbá tételéről, indulataik áttételes, szabályozott levezetéséről. Nem szabad elmulasztani azt a pótolhatatlan gyógyító és fejlesztő hatást, amely javítja a tanulók emberi kapcsolatait, táplálja kreativitásukat, miközben örömet visz a hétköznapjaikba.” (Kaibinger 2019: 247)

### **Irodalom**

- Bredács Alice 2012. A zene, tánc, színművészet, képző- és iparművészet területein képzésben részesülő 14–16 éves tehetséges tanulók csoportjaira jellemző tulajdonságok vizsgálata pszichometriai és pedagógiai eszközökkel. Doktori Disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola
- Deszpot Gabriella 2005. A komplex művészeti nevelés alternatív módszerei a halmozottan hátrányos helyzetű cigány gyermekek fejlesztésében. Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola
- Deszpot Gabriella 2006. Művészeti projekt, mint fejlesztő lehetőség az integrált nevelésben. Fejlesztő Pedagógia pedagógiai szaklap 18. évfolyam 2007/1. 46 - 51.
- Deszpot Gabriella 2011. A művészetpedagógia lehetőségei a „különlegesen különbözők” iskolai és társadalmi befogadásában, egy kutatás továbbgondolása. Gyógypedagógiai Szemle. 36. évf. 1. sz. (2008. január-március)



- Kaibinger Pál 2019. A kreatív és művészeti képességek nevelése. In: Mesterházi Zsuzsa-Szekeres Ágota (szerk): A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. ELTE BGGYF, Bp.
- L. Ritók Nóra 2008. Művészeti nevelés és hátrányos helyzet. Taní-tani Online folyóirat [http://www.tani-tani.info/081\\_ritok](http://www.tani-tani.info/081_ritok) (Letöltés ideje: 2021. 05. 09.)
- L. Ritók Nóra (én): Felzárkóztatás a művészeti neveléssel. „Jó gyakorlat” adaptálási segédlet. <https://igazgyongyalapitvany.hu/muveszeti-iskola/felzarkoztatas/> (Letöltés ideje: 2021.05.09.)
- Nagy József 2000. A XXI. századi nevelés. Budapest: Osiris Kiadó
- Trencsényi László 2000. Művészetpedagógia- elmélet, tanterv, módszer. Budapest: Okker kiadó

### 3. Historiográfia és népi kultúra



Zorkó Eszter: Világkép I. (papírmetszet, 70x50cm, 2017)

## Egy 19. századi pedagógus tevékenysége a magyar kultúra felemelkedéséért 200 éve született Leövey Klára (1821-1897)

Gróz Andrea  
Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar

### Bevezetés

A nők társadalmi helyzete, nevelése, művelődése, kulturálódása iránti érdeklődés a 18. század végén felélénkült. Sorra jelennek meg azok a munkák, melyek a nőnevelés kérdéseivel foglalkoznak, s a lányok nevelésének kérdéseit állítják középpontba.

A közelmúltban számos külföldi, nőekkel foglalkozó szakmunka is kiadásra került magyar nyelven. Ebben a vonulatban mindenképpen jelentősek azok a női életpályákat bemutató kötetek, amelyek a középkortól egészen közelmúltunkig a magyar történelem különböző korszakaiban élt nők életútját vázolják fel. Így e munkák sorában jelent meg S. Nagy Katalin könyve Anna Margitról, Ország Liliről, Péter Katalin kötete Báthory Erzsébetről, Pető Andrea munkája Rajk Júliáról, és Fábri Anna több író nő rövid életrajzát is bemutató irodalomtörténeti könyve, vagy az R. Várkonyi Ágnes szerkesztésében megjelent, híres történelmi nőalakjainkat bemutató szakmunka. Ugyanakkor fellelhetjük olyan régebbi életrajzi művek újrakiadását is, mint például Takáts Sándor színes, a XX. század első felében keletkezett női életrajzokat bemutató kötete. (Kéri 2015; v. ö. Pukánszky 2004)

Jelen tanulmányban Leövey Klára kulturális tevékenységét helyezük górcső alá életművének tükrében, s természetesen ezen historiográfiai szemlélődést – a munka kereteinek figyelembevételével, a címben jelzett összefüggésre összpontosítva – a 18. századi történelem, társadalomtörténeti és oktatáspolitikai vonatkozások felvázolásával valósítjuk meg.

### 1. Szemelvények a nőnevelés történetéből

Egyre nagyobb volt a nyitottság a nőnevelési tanácsadó könyvek üzenetei iránt is, mely a közgondolkodást, a nők kulturálódásával kapcsolatos szemléletet befolyásolták, aktívan alakították. Bencsik József (1764 körül – Esztergom, 1827. április 12.) - jogtudós, nagyszombati születésű esztergom-megyei áldozó-pap, plébános, levéltárnok – azok sorába tartozott, aki a nők szerepét elsősorban a családi nevelés feladatkörén belül értelmezte, s egyúttal erőteljes korlátozó nézetet körvonalaz a hölgyek tevékenységi körével kapcsolatosan. Mindezek jól tetten érhetőek *Az emberi kötelességnek rajzolattya rövid erkölcsi oktatásokban* című, 1818-ban keletkezett művében. „Hallgatva szép az aszszony. Kerüld a' sok fecsegést; sérti ez a' férj' füleit. Mikor a'szükség, vagy illendőség kívánnya, beszélly: de móddal, mértékkel, okossággal [...] Emlékezzél meg, hogy az aszszony állat segítő társul adatott Istentől a'férfiúnak. Légy tehát férjednek mindenben fele segítség, ha feleség vagy, és semmiben meg ne vond ezt tőle. [...]Férjed' tisztí foglaltosságaiába ne ártsd magad; néked azokban semmi isméreted nincsen, sem szükséges gyakorlatosságod: a'te munkálkodásodnak más köre van, melly figyelmedet magának kívánnya.” (Bencsik 1818 Id. Pukánszky 2004)

A 19. század elejétől ugyanakkor a nőfelfogásnak egyik másik végpontja is kezdett körvonalazódni, mely tényt alátámasztják azok a szakmai diskurzusok, melyek a korszak honi sajtóiban bontakoztak ki; az 1820-as években a Tudományos Gyűjteményben, míg 1840-1841-ben az Athenaeum hasábjain.

Jakabfalvy András (Buda, 1804. december 4. – Gagybátor, 1859. március 1.) ügyvéd, táblabíró, földbirtokos, országgyűlési követ a Tudományos Gyűjteményben 1825-ben megjelent Rövid értekezés az Asszonyi Nem Tudományos Pallérozódásáról című cikkében a nők közéleti és tudományos tevékenységekben való szerepvállalását sürgette; mint írja: „... hogy még jó háziasszony és jó anya sem lehet abból a'nőből aki teljesen képzetlen, „kinek elméje nincs kipallérozva”. Tapasztalati tényekre hivatkozva bizonyítani próbálja, hogy a férfi és a nő

*egyforma szellemi képességekkel rendelkezik. Rendkívül igazságtalannak tartja, hogy a férfiak „a Szép Nemet az élet legfontosabb s szebb gyönyörétől, a lélek és elme munkásságától... el akarják tiltani.” (Jakabfalvy 1825, Id. Fehér 1995)*

### 1.1. Nőnevelés a reformkorban

Kossuth 1841-ben a Pesti Hírlapban írott vezércikkében – Hivatás címmel – arra szólítja fel a nagy történelmi nevet viselő hölgyeket, hogy *“legyenek dajkái nemzetiségnek, honszerelemnek e nemzetben”*... - nézete szerint - *“ők játszva többet tehetnek, mint küzdve mi; ők egy körtáncsal a magyar táncot, egy dalocskával a magyar népdalt, egy beszélgetéssel a magyar nyelvet divattá tehetik.”* (Kossuth 1841, Id. Hornyák 2002)

Teleki Blanka (1806-1862), Brunszvik Teréznek (1775-1861), az első magyar kiseddóvó intézet megalapítójának unokahúga 1845 nyarán megérleli magában az elhatározást egy olyan hazafias szellemű intézet alapítására, melyet főrangú családok lányai számára kíván megnyitni.

A Pesti Hírlap 1845. december 9-i számában jelent meg Teleki Blanka cikke „Szózat a magyar főrendű nők nevelése ügyében” címmel. Írásában a grófnő a nők nevelődésének, kultúrálódásának két lehetőségét vázolja fel. 1. *“...állítsunk intézetet, melyben magyar nevelőnek képeztessenek”* (Ezt szorgalmazta többek között Brunszvik Teréz is.) 2. *“magok a főrendű leányok számára nyissunk egy nagyszerű nevelő-intézetet, melyben az anyai nyelvvvel együtt a haza szent szeretete oltassék a serdülő leány szívébe, hol a külföld míveltségét a haza iránti kötelesség érzetével egyesítve tanulhassa a magyar ivadék az idegent becsülni, a hazait forrón szeretni.”* (Kacziany 1917; Taba 1959)

Karacs Teréz (1808-1892) 1846 őszén a polgárleányok számára nyitott Miskolcon nőnevelő intézetet, míg Teleki Blanka (1806-1862) ugyancsak ebben az esztendőben, hozta létre pesti intézetét, melynek az első tanévben csak egyetlen tanulója volt (mely diáknak személye is ismeretes; az első tanulójuk Puteáni Róza, Deák Ferenc keresztlánya) a következő évben az intézmény pedig már tizennégy növendékkel folytatta tevékenységét. (Fehér 1995, Markó 2002)

Teleki Blanka erdélyi nemesi családból származott, a magyarsága megélését, s a nemzeti kultúra ügyének felkarolását, fejlesztését kiemelt céljának tekintette. Így nőnevelési elképzelései során is ezen területek álltak középpontban. Teleki Blanka olyan kiváló, művelt szakembereket bízott meg az intézeti tanítási feladatokkal, mint Vasvári Pált (1826-1849) az irodalmárt, (aki egyszersem mind író, történész, filozófus, politikus, forradalmár, a márciusi ifjak egyik vezéralakja, honvéd őrnagy) Hanák Lajost (1812-1849) a természettudóst, Thern Károlyt, a «Fóti dal» megzenésítőjét, s nem utolsósorban **Leövey Klárát** (1821-1897), aki nevelői tevékenysége mellett újságíróként és a magyar nemzeti eszmék védelmezőjeként is tevékenykedett. (v. ö. Pukánszky 2004; Markó 2002)

## 2. Leövey Klára életműve



Forrás: [http://hiresmagyar.network.hu/kepkek/hires\\_magyar\\_nok/leovey\\_klara](http://hiresmagyar.network.hu/kepkek/hires_magyar_nok/leovey_klara) (2021.04.30.)

Leövey (lövői és lövőpetri) Klára pedagógus, író. A szabolcsi eredetű Leövey család egyik tagja, Leövey Ádám Tököly munkácsi kapitánya, akinek László nevű fia házasodik Ilosvára a nagy múltú földbirtokos Ilosvay családba, dédunokájuk, Leövey József pedig, a későbbi beregi földbirtokos, megyei táblabíró Máramarosszigetre nőül 1815-ben, s feleségül veszi Szathmáry György vármegyei táblabíró Eszter nevű leányát. Két gyermekük születik: Zsófia 1816-ban és 1821. március 25-én pedig Klára. Atyja eltékozolta a család öröklött ősi vagyonát, s 1837-ben elhunyt. Klára nevelésével édesanyja foglalkozott, aki a zenei nevelést is fontosnak tartotta lányai taníttatása során.

A kis Klára 10 éves kora óta azóta, hogy először színészeket látott sikeres színészi pályáról álmodozik. A kassai színtársulat jeles tagjai közül Szentpéteri Zsigmond, Megyeri Károly és az országosan híres Déryné Széppataki Róza Máramarosszigeten is szerepeltek. Klára jellemzően színésznő lesz, amikor 1834-ben a szigeti fiatalok kocsiszínpadon színdarabokat rendeznek. (Szinnyei 1891-1914; Markó 2002)

Ezen művészeti nevelésnek és indíttatásnak is köszönhető, hogy a máramarosszigeti jótékony egyesület megalakulásával Leövey Klára már egészen 1836-tól, 15 esztendő korától ennek a működvelői társulatnak aktív tagjává vált, különböző színművekben való kiemelkedő szereplésével és tehetségével méltán növelte az egyesület népszerűségét. Így a *kultúra terjesztése* már egészen fiatal korában életútjának meghatározó elemévé vált. (v.ö. Hornyák 2012; Sáfrán 1979)

Ezekben az években ismerkedik meg, s köt életreszóló barátságot a művelt, lányiskola-alapítóval, Karacs Terézszel, aki Klára figyelmét is a nőnevelés ügye felé irányította. Így kerül el a szomszédos szlatai földbirtokos, báró, máramarosi követ Sztojka Imre családjához, ahol a kisebbik lányának, Klárának nevelője, tanítója lesz. Az 1844-es esztendő fordulópontot hoz, amikor báró Sztojka Imre a pozsonyi országgyűlésre utazik, s családjával együtt magával viszi Leövey Klárát is. A városi élénk kulturális élet: színház, bálók mozgalmassá, pezsgővé teszik Klára mindennapjait is. Ekkor kezd kibontakozni irodalmi tehetsége: színházi, irodalmi és politikai jellegű írásaival kelti fel az érdeklődést sokoldalú tevékenysége iránt. (Markó 2002, Fehér 1995)

Ezen események közepette Karacs Terézszel való barátságát tovább ápolja, rendületlenül leveleznek. Egymásnak írott bensőséges soraikban megfogalmazzák, hangot adnak annak a sajnálatos tapasztalatuknak, hogy a női nemből milyen kis számban foglalkoznak a haza ügyével.

Karacs Teréz közvetítésének köszönhetően Leövey Klára Pestre kerül Teleki Blanka grófnő mellé, aki által megismeri a grófnő nagynénjét, báró Brunszvik Terézt, a nőnevelés egyik élharcosát, s mellettük Klára is elkötelezi magát a magyar nőnevelés szolgálatában. (Szinnyei 1891-1914)

1846 novemberétől pedig, mint ismeretes, a Teleki Blanka grófnő által alapított és vezetett pesti magyar tannyelvű leánynevelő intézetben megkezdte tevékenységét, mint nevelő s tanítónő. Céljuk a magyar főúri leányok nevelésének, tanításának megszervezése volt, annak érdekében, hogy ne külföldi, idegen nyelvű nevelőktől szerezzék ismereteiket. Ebben az intézményben a korszak más lányiskoláival ellentétben fontos volt a hazafias szellemiség közvetítése, és magas szintű tudásanyag átadása, elsajátítása. Számtant, természettant, francia nyelvet, történelmet tanultak, de emellett zenei nevelésben is részesültek. (v.ö. Kaziany 1912, Taba 1959)

Pesten tartózkodik, 1848. március 15-én, ő is a felvonulókkal együtt, az esőtől ázott Pest utcáin, kezében a szabad sajtó első termékével, Petőfi Nemzeti dalának egy kinyomtatott példányával... a források szerint az intézetben fel is olvasta Leövey Klára növendékeinek a költeményt. A 12 ponthoz hasonlóan ők is összeírták követeléseiket, melyek között a női jogok

kivívása fontos szerepet kapott. Így rögzítik többek között a nők az egyetemi tanulmányok folytatásának igényét, lehetőségét, és a szavazati jog gyakorlásának fontosságát is.

A szabadságharc kitörésével a nevelőintézetben nevelkedő lányok hazatérnek, s így 1849. január 1-jén be is kell zárni az intézetet. A forradalmi kormányt Teleki Blanka kíséretében Leövey Klára is követi Debrecenbe, mindketten jelen vannak a Nagytemplomban, amikor Kossuth felolvassa a Függetlenségi Nyilatkozatot. Itteni tartózkodásuk ideje alatt sebesülteket ápoltak, valamint a szabadcsapatok felszerelésének összegyűjtésében segítettek. (Markó 2002, Szinyei 1891-1914)

*„...mikor a körülmények úgy parancsolták, megvált a békés iskolai padoktól, a melyeken oly szép eredménnyel működött, s a háború mozgalmaiba vegyült oda, hol «a honleányoknak a közönyöseket lelkesíteni, a csüggedőket bátorítani, a szenvedőket vigasztalni, a sebesülteket bekötözni és ápolni volt kötelességük, s akkor sem estek kétségbe, mikor olyan idők következtek, a melyekben «menekülnie, bujdosnia, kellett annak, a ki egy jobb jövő számára akarta magát megtartani.” (Vasárnapi Ujság, 285.)*

A világosi fegyverletétel után Teleki Blanka Szatmár megyei birtokára tér vissza, míg Leövey Klára édesanyjához utazik Máramaroszigetre. Otthoni tartózkodása alatt is neveléssel töltheti mindennapjait, s hivatása gyakorlását nagy örömmel és meglelégedéssel éli meg. Leövey Klára a legkülönfélébb társadalmi osztály tagjaival kapcsolatban állt, s e leveleiből, kölcsönadott könyveinek jegyzékéből tetten érhető, hogy gyűjtötte a forradalmi tartalmú könyveket és folyóiratokat.

Midőn 1849 első napjaiban az osztrák csapatok Windischgrätz vezetésével Buda felé közeledtek, Teleki Blanka grófnő Lövey Klárával együtt számos veszély és viszontagság közepette Debrecenbe menekült, ahol minden eszközzel segítették a szabadságharcot, sebesült honvédek ápolásával foglalkoztak. A világosi fegyverletétel után Pesten a menekülő honvédek, illetve a szegény sorsú honvédek segélyezésére, gyámolítására fordították minden idejüket, erejüket. Míg Teleki grófnő Pálfalvára indult, Klára Pesten maradva, a rá bízott pénzből a honvédeket és a többi üldözött honfitársának segélyezésében közreműködött. Ezen hazafias és igazán bátor, nemes cselekedetüknek az lett a sajnálatos következménye, hogy az osztrák hatóságok 1849 májusában Pálfalván letartóztatták Teleki Blankát, (előbb Váradra, majd Pestre szállítják) s nem sokkal utána, 1851-ben - a Nála talált levelek alapján – báró Sztójka Imre faluszlatinai birtokán Leövey Klárát is elfogták. (Szinyei 1891-1914, Sáfrán 1979)

A vizsgálati fogságuk két évig tartott, a vád szerint Pesten forradalmi szellemben szervezték és vezették a nevelőintézetet, a fegyverletétel után honvédeket rejtegettek; továbbá minden tevékenységükkel törekedtek Magyarország függetlensége ideájának, a forradalom emlékének fenntartására. Leginkább Teleki Blankát tekintették e vádpontok mindegyikében bűnösnek, Leövey Klárát pedig a császári hatóság abban tüntette fel vétkesnek, hogy éveken keresztül a grófnő szándékainak tervszerű végrehajtásán tevékenykedett. (Taba 1959, Hornyák 2012)

1853. június 30-án hozták meg a súlyos ítéletet, Teleki Blankát 10 évi, míg Leövey Klárát 5 évi várfogságra ítélik. Az ausztriai Kufstein Császártoronyban töltik le a fogságot, mely a Habsburg Birodalom legszigorúbb, legkegyetlenebb viszonyokat jelentő börtönét jelentette.

*„És miért zárták ide a nőket?  
Mert hők szerették hazájukat,  
S meg nem hajolának hódolattal,  
A vértszomjazó hadibirónak.  
És mert lelköket meg nem törheté,  
Azért dühöngő bosszujába,  
Elítélte, hogy hosszas kinzással  
Bezárhassa Kufstein várába.”*

A fenti sorokat 1853. október 16-án írta egy lepedőre fogsága idején – egyetlen ismert költeményeként - Leövey Klára *A két testvér börtön* című 43 versszakos versében. Körülményeik leírása során celláikat „kőkoporsó”-nak és „élő sír”-nak nevezte. *„Kezdetben Nehiba magyar származású ezredes parancsnoksága alatt elég kíméletes bánásban részesültek; de később a kegyetlen Krámpf kapitány vette át a parancsnokságot s ez a fogoly magyar nőkkel szemben is igen szigorúan járt el...Később gróf Merkindin ezredes lett a várparancsnok, aki Blanka grófnőt korábbi időkből személyesen ismerte; így ekkor a hölgyek, amennyire a szigorú szabályok megengedték, ismét elég jó bánást tapasztaltak.* (Vasárnapi Ujság 1897:285)

Klára az öt év letelte után, 1856 júliusában szabadul. (A gyertyánligeti fürdőben próbálja visszanyerni erejét és egészségét.) A nehéz börtönévek után hazautazott édesanyjához, unokatestvére, a katona és politikus Várady Gábor házánaál telepedett meg, eközben annak 7 esztendő kislányát, Gabriellát oktatja. (Aki a későbbiekben Hieronymi Károly mérnök, belügyi-, majd kereskedelmi miniszter felesége lesz). Itt közösen elhatározták, hogy Gabriella eredményesebb oktatása céljából magánintézetet létesítenek. Maga Várady Gábor két tantárgyat vállalt és tanított: a magyar és német nyelvtant; továbbá szavalni is tanította a lányokat.

Marikovszky Menyhért igazgató a máramarosszigeti magyar királyi állami felsőbb leányiskola 1894/95. évi Értésítőjében a következőket írja: *„Megyénkben és városunkban a magasabb nőnevelésről a 60-as évekig alig lehet szó. Kezdeményezőnek e téren Várady Gábor tekinthető, ki saját házánaál nyitott oly iskolát, melyben a szép műveltségű lelkes honleány, Leövey Klára vezetése alatt bejáró tanárok közreműködése mellett nyertek szélesebb alagra fektetett ismeretet a Várady-családdal szorosabb összeköttetésben álló családok leányai.”* (Vasárnapi Ujság 1897:286)

Élénken részt vett a máramarosszigeti irodalmi és műkedvelő kör vezetésében. A nőnevelési tevékenységét tovább folytatja szülővárosában, melyben segítségére van a régi „tanítvány”, báró Sztojka Klára, Mán József főispán felesége. 1859-ben nevelőintézetet létesítettek, amely iskolába tíz lánynövendéket vettek föl. Érdekeség, hogy ez volt az elődje a később a nőegyesület támogatásával létrejött nőnevelő intézetnek, amely majd állami felsőbb leányiskolává alakult át. Az intézmény sikeresen működött, épületét már 1860-ban bővíteni kellett. 1861-től Leövey Klára átvette az iskola igazgatását. A Habsburg közigazgatás azonban az iskolában folyó magyar szellemű nevelést nem nézte jó szemmel, s tulajdonképpen minden indoklás nélkül az intézményt 1862-ben bezáratta.

Klára visszatér Pestre, majd Teleki Blankával Párizsba utazik, ahol Teleki Blanka 1862-ben bekövetkező halálát követően még 3 esztendeig marad, egészen 1865-ig, s ismerős családok gyermekeinek nevelésével foglalkozik. [A De Gerando család körében folytatta nevelői tevékenységét, majd párizsi gyermekeket tanított; később pedig St. Ange-ban tartózkodott Kiss Miklós honvédezredes és neje kastélyában.] (v.ö. Hornyák 2002, Szinnyei 1891-1914)

Teleki Blanka halála kapcsán a következő sorokban ad hangot mély gyászának, mely levelet 1862 október 26-i írja Várady Gábornak: *„A legszomorúbb hírt mondhatom, a mi jelenleg körömben történhetett. A leglelkesebb hölgy, Teleki Blanka grófnő, nincs többé. Két heti, súlyosnak nem látszó betegség után megszűnt élni. Tudasd édes anyámmal a szomorú hírt. Lelkem állapota leírhatatlan.”* (Vasárnapi Ujság 1897:286)

1865-ben Erdélybe való visszatérését követően Teleki Miksa gróf gyermekei nevelésével és tanításával bízták meg Kendilónán. Még azután is, hogy nevelői feladatköre véget ért, Kendilónán és Pálfalván De Gerando-nénál, majd a Vallyiék majtisi és Teleki Arvéd gróf családjának drassói kastélyában tartózkodott; kevés fennmaradt szabadidejét pedig Budapesten Várady Gábor honvéd ezredes, országgyűlési képviselő családjánaál töltötte. (Vasárnapi Ujság 1897:286, v.ö. Kéri 1996)

Szülőhelyén, Máramarosszigeten a '48-as hagyományokat lelkiismeretesen, nagy elkötelezettséggel ápolja. Klárának több férfitörkora tevékenyen kivette részét a

szabadságharcból, így ezen hagyományok ápolására számos rendezvényen vettek együttesen részt.

1866-ban kezdett újságírással foglalkozni, melyben nagy szerepe van Szilágyi Istvánnak, a Máramaros című lap szerkesztőjének, aki Arany Jánost is írásra biztatta, ugyanis Ő indította el Klárát (is) az újságírói pályán.

Leövey publikált a „Máramaros”-ban, de emellett számos cikke jelent meg a fővárosi lapok mellett vidéki sajtótermékekben is. Leövey Klára nyíltan vállalta az 1848-as hagyományokat, - Kossuth elkötelezett híveként, szellemi örökségének ápolását is fontos feladatának tartva - írásai többnyire visszaemlékezések a szabadságharcra. (Hornyák 2002, Taba 1959)

Cikkeiben egyértelműen körvonalazódik, miszerint Lövey Klára számára a kultúra közvetítése fontos küldetés, emellett írásaiban szívesen örökíti meg utazási élményeit, tapasztalatait is.

A Máramaros című hetilapban, - melyet Várady Gábor indított el 1865-ben - az aradi vértanúk című cikkében a következő hitvallást fogalmazza meg a nemzeti kultúra iránti elkötelezettsége nyomán: *„Lelekem egész hevével pártolom a történelmi emlékeket, mert valamint a Magyar Egyesület igen helyesül választja jeligéül: Nyelvében él a nemzet, éppen olyan joggal mondhatjuk, hogy történelmében él a nemzet szelleme, amely nemzetnél nincs érzék a történelmi múltak iránt, annak a nemzeti jövője nincs biztosítva, mert csak a történelmi szent hagyományok iránti lelkesedés tartja fenn a nemzet szellemi életét.”* (Kaziany 1912)

A Máramaros lap munkatársaként gazdasági, politikai, irodalmi és színházi témákban publikál.

A kufsteini várfogságban töltött éveiről a mintegy 400 oldalas „Emlékirat”-ában számol be. Írásaiban nevelési témákkal, a korabeli társadalmi és művelődési élet kérdéseivel foglalkozik, a szabadságharc emlékéét ápolja, s hangot ad a kiegyezéssel kapcsolatos egyet nem értésének is.

Különös, figyelemreméltó – s a szokványostól eltérő – érdeklődése is kibontakozott, ugyanis gazdasági kérdésekkel is foglalkozott, behatóan írt korszerű és hatékony termelési eljárásokról, a párizsi világiállításon látható gépekről, eszközökről. (Taba 1959, Markó 2002)

1889-ben a rohamosan fejlődő fővárosba, Budapestre költözött, ahol a társadalmi és irodalmi élet tevékeny alakjává vált. Szellemi frissességét, tettekétségét idős korára is megőrizte.

Leövey Klára hazaszeretében leélt hosszú, termékeny életének egy tragikus baleset vetett véget: Budapesten 1897. április 8-án figyelmen kívül közlekedve egy omnibusz elé lépett, ami elgázolta Őt, és néhány óra múlva elhunyt.

Búcsúztatására a fővárosban került sor, Szász Károly püspök gyászbeszédében méltatta Leövey Klára tevékeny életét és érdemeit, végső nyughelye azonban Máramarosszigeten, a református temetőben van: április 12-én helyezték örök nyugalomra abba a márvány-sírboltban, amelyet 1864-ben elhunyt édesanyja számára készíttetett.

Emlékét több iskola is őrzi: Budapesten és Pécsen gimnáziumot, Máramarosszigeten líceumot neveztek el róla.

*„Dicsőséges és gyászos nagy idők tanúja, sokban tényezője is volt a megboldogult, a ki úgy az örömből, mint a martíromságból egyaránt kivette a maga részét, s a kinek nevét a magyar történelem bizonynyal a legjelesebb és legkitűnőbb hölgyek közé fogja sorozni.”* – írja a Vasárnapi Ujság 1897 évi május 2.-i száma. (Vasárnapi Ujság 1897:286)

## Összegzés

A lánynevelés, a kultúra terén Leövey Klára tevékenysége úttörő jellegű. Újságírói tevékenységével is a *kultúra fejlődésének* előmozdítására törekszik.

A tanulmány rámutat a lánynevelési kutatások sorában arra a tényre is, hogy a lánynevelés témaköre nem értelmezhető társadalomtörténeti háttér nélkül.

Egyértelművé válhatott továbbá a 200 éve született Lövey Klára életművének, tevékenységének számbavételével az is, hogy a lányok nevelése, a kulturális értékek



közvetítése, a hagyományok ápolásának kérdésköre, lehetőségei csak komplex módon; egy korszak oktatáspolitikai és iskolatörténeti vonatkozásainak szem előtt tartásával, szisztematikus áttekintésével értelmezhetőek.

## Irodalom

- Ambrus Attila Józsefné Kéri Katalin 2015 Lánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon. Akadémiai értekezés. Pécs. [http://real-d.mtak.hu/837/7/dc\\_1067\\_15\\_doktori\\_mu.pdf](http://real-d.mtak.hu/837/7/dc_1067_15_doktori_mu.pdf) (Letöltés ideje: 2021.04.25.)
- Bencsik József 1818. *Az emberi kötelességnek rajzolatya rövid erkölcsi oktatásokban.* Pozsony: Belnay örökösei.  
<https://cultura.hu/aktualis/leovey-klara-a-varbortonben/> 2021, 04. 27.-i száma (Letöltés ideje: 2021.04.25.)
- Fehér Katalin: *Reformkori sajtóviták a nők művelődésének kérdéseiről.* [https://epa.oszk.hu/00000/00021/00362/pdf/MKSZ\\_EPA00021\\_1995\\_111\\_03\\_247-263.pdf](https://epa.oszk.hu/00000/00021/00362/pdf/MKSZ_EPA00021_1995_111_03_247-263.pdf) (Letöltés ideje: 2021.04.25.)
- Hornyák Mária 2012. *Brunszvik Teréz „szellemi” gyermeke: Teleki Blanka (1806-1862). Halálának 150. évfordulójára.* 2. bővített, javított kiadás. Martonvásár
- Jakabfalvy András 1825. Rövid értekezés az Asszonyi Nem Tudományos Pallérozódásáról. Tudományos Gyűjtemény VII: 23-31. In. Fehér Katalin: *Reformkori sajtóviták a nők művelődésének kérdéseiről.* [https://epa.oszk.hu/00000/00021/00362/pdf/MKSZ\\_EPA00021\\_1995\\_111\\_03\\_247-263.pdf](https://epa.oszk.hu/00000/00021/00362/pdf/MKSZ_EPA00021_1995_111_03_247-263.pdf) (2021.04.25.)
- Kacziany Géza 1917. *A magyar memoire-irodalom 1848-tól 1914-ig.* Könyvtári füzetek. 3. sz., Szerkeszti: Köhalmi Béla, Bp., [http://real-eod.mtak.hu/7940/2/MTA\\_Konyvek\\_173932.pdf](http://real-eod.mtak.hu/7940/2/MTA_Konyvek_173932.pdf) (Letöltés ideje: 2021.04.28.)
- Kéri Katalin 1996. *A modern lánynevelés útjain: De Gerando Antonia.* Embernevelés, 2: 11-18.
- Kossuth Lajos 1841. Hivatás. Pesti Hírlap. 14. sz. febr. 17:105. In. Hornyák Mária 2002 *Teleki Blanka és a sajtó.* Magyar Könyvszemle 118. évf. 3. szám <http://epa.oszk.hu/00000/00021/00034/0006-2b4.html> (Letöltés ideje: 2021.04. 25.)  
<https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-irok-elete-es-munkai-szinnyei-jozsef-7891B/1-940D4/leovey-klara-9551C/> (Letöltés ideje: 2021.04.28.)  
<https://mult-kor.hu/cikk.php?id=13029> Múlt-kor. Online történelmi magazin. 2004. 09. 13. (Letöltés ideje: 2021.04.28.)
- Pukánszky Béla 2004. A nőnevelés évezredei. In: Németh András-Pukánszky Béla: *A pedagógia problémátörténete.* Budapest: Gondolat Kiadó, 331-399.
- Sáfrán Györgyi (Válogatta és szerkesztette.) 1979. *Teleki Blanka és köre.* Budapest: Kriterion Könyvkiadó.
- Taba István 1959. Lövey Klára. In. *Magyar neveléstörténeti tanulmányok.* Budapest: Tankönyvkiadó, 5-44. Szerkesztette: Felkai László
- Új magyar életrajzi lexikon. 2002. Főszerk. Markó László. *Lövey Klára.* 4. kötet. Budapest: Magyar Könyvklub, 204-205.
- Vasárnapi Ujság, sz. n. 18. évf., 44. sz. 1897. május 2: 285-286.  
<http://epa.oszk.hu/00000/00030/02254/pdf/02254.pdf> (Letöltés ideje: 2021. 04. 25.)

## Névmagyarázat

**Bencsik József,**

**jogtudós és esztergom megyei áldozó-pap,** nagyszombati származású; a század elején pappá szenteltetvén, 1805-től 1820-ig Bazin városának volt plébánosa; innét a hercegprimás saját könyvtára- s levéltárának őrévé nevezte ki, mely tisztét 1827. ápr. 11. Esztergomban történt haláláig viselte.

Munkái:

1. *Dissertatio statistica de industria nationali hungarorum.* Viennae, 1791. (Névtelenül.)
2. *Grundriss der menschlichen Pflichten.* Pressburg, 1817.
3. *Az emberi kötelességek rajzolatja* rövid erkölcsi oktatásokban. U. ott, 1818. (Ism. Tud. Gyűjt. 1820. 83.)
4. *Repertorium juris publici et criminalis hungarici.* U. ott, 1821.

Kézirata: De liberis az esztergomi főegyházi könyvtárban őriztetik.

*Schematismus* Strigoniensis 1805–1827.

*Philosophiai Pályamunkák* I. 130.

*M. Könyv-Szemle* 1882. 334.

*Petrik Bibliographiája. Necrologium* Strigoniense 103.

<https://www.arcanum.hu/en/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-irok-elete-es-munkai-szinnei-jozsef-791B/b-79D0E/bencsik-jozsef-7BC69/> (Letöltés ideje: 2021. 04. 25.)

További források életművéről:

**Gulyás Pál:** *Magyar írók élete és munkái – új sorozat I–XIX.* Budapest: Magyar Könyvtárosok és Levéltárosok Egyesülete. 1939–1944. , 1990–2002. , a VII. kötetből (1990–) sajtó alá rendezte: **Viczián János**

- Mészáros András 2003. A felső-magyarországi iskolai filozófia lexikona. [Pozsony], Kalligram.
- Zelliger Alajos 1893. Egyházi írók csarnoka. Esztergom főegyház megyei papság irodalmi munkássága. Nagyszombat, Szerző, IV.

## **Jakabfalvy András,** (jakabfalvai)

J. András m. kir. helytartósági titkárának és Szilassy Johannának fia, szül. 1804. dec. 4. Budán; eleintén házi nevelésben részesült, atyjának és nagyatyjának, Szilassy Józsefnek (későbbi koronaőr) felügyelete alatt. Atyja utóbb hivataláról lemondván, birtokai egyikére Csobajba (Szabolcsm.) költözött; fiát a sárospataki ev. ref. főiskolába adta, hol a jogot Kövytől hallgatta; 25 éves korában nőül vette regyolczi Csoma Johannát és gagybátori jószágán telepedett meg; mint Abaúj- és Tornamegyék táblabírája, e két megye közgyűlésein szabadelvű előharcosként szerepelvén, Tornamegye tiszteletbeli főjegyzője lett és ugyanonét követül küldetett az 1836. országgyűlésre, hol Deák Ferencsel baráti viszonyba lépett. Különös hatást eszközölt ott azon beszéde, melyet követő társa Ragályi ellen intézett, ki a kormány „propositiója” értelmében, a só árának fölemelése mellett szavazott. Tornamegye gyűlésén felszólaltak az ellen, hogy azok, kik a megyében vagyonnal nem bírnak, főbb állásokat foglalnak el; ennek következtében lemondott hivataláról és Abaúj megyében összpontosította politikai működését; vallásos tevékenységét pedig mint az abaúji ev. ref. egyházmegye tanácsbírája, az egyházkertületi gyűléseken képviselője és 1848-ban az egyetemes protestáns értekezlet tagja, fejté ki. Az 1848–49. szabadságharc alatt, mint Abaúj-megye kormánybiztosa és helyettes alispánja teljesítette hazafias kötelességét. Az 1849. febr. 8. hidasnémeti ütközet a megyét az ellenségtől megtisztítván, febr. 12. Kassán Felhívást bocsátott ki. (Az Egyházi politika Előszavának V–VI. lapján közölve van.) A Felhívás békülékeny szelleme Szemere Bertalannak nem tetszett és felszólította, hogy kormánybiztosi állásáról mondjon le, a mit ő azonnal meg is tett, sőt h. alispáni hivataláról is leköszönt. A szabadságharc lezajlása után a k. k. Kriegs-Gericht által Kassára idéztetett és három hónapig internálva zaklattatott; csak Felhívásának köszönhetette, hogy nem ítélték el. Azonban a pesti cs. k. haditörvényszék 1850. márc. 21. rendeletével utasította azon újabb vád irányi nyilatkozatadásra, hogy ő a szegény-legény cz. politikai klub tagja volt Erre J. ápr. benyújtott nyilatkozatában előadta, hogy soha semmiféle forradalmi klubnak tagja nem volt és hogy a szegény-legényegylet (Verbrüderung) már a pozsonyi 1848. országgyűlés alatt feloszlott alkotmányos oppositio volt, minden program és alapszabályok nélkül; jegyzőkönyveket nem vezetett s főleg a megyei tisztújításoknál működött. Ezután békében hagyták gagy-bátori „tusculumá”-ban, hol folyton szaporított könyvtárban búvárkodva, az egyházi gyűlésekben meg-megjelenve, a protestáns szaklapokba cikkeket írva, birtokát okszerű gazdaszat által jövedelmezőbbé tette parkjában kertészkedett, hol 1859. márc. 1. meghalt. Könyvtárát a miskolci ev. ref. gimnáziumnak hagyományozta.

Cikkei a Tudományos Gyűjteményben (1825. VII. Az asszonyi nem tudományos pallérozodásáról), a Felső-Magyarországi Minervában (1828. II. Görögország és Róma bölcsei), a Sárospataki Füzetekben (1857–58. A skót egyház új alkotmánya, A francia presbiteri egyház régi alkotmánya és újabb szerkezete, A vándorgyűlések, Voluntarizmus, alamizsna-rendszer és még valami).

Munkája: *Egyházi politika* különösen Magyarhonban. Kiadta Jakabfalvy Gyula. Bpest, 1886. (A szerző életrajzával. Ism. Prot. Egyh. és Isk. Lap 1887. 2. sz. 200 példányban nyomatott, melyből a kiadó 180-at a magyar írók segélyegyletének ajándékozott).

Levelei Erdélyi Jánoshoz Gagy-Bátorból 1857. aug. 5., okt. 11., 14., 18., 25., dec. 14. és 30. az Erdélyi Tárbán (Erdélyi Pál birtokában).

Sárospataki Füzetek 1859. I. 816. l.

Prot. Egyh. és Isk. Lap 1859. (Ballagi Mór és Pásztor Dániel.)

Schvarcz Gyula, Közoktatásügyi Reform. Pest, 1869. 178. l.

M. Könyvészet 1886.

Nemzet 1886. 26. sz. (Vécsey Tamás) és gyászjelentés.

<https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanok/Lexikonok-magyar-irok-elete-es-munkai-szinnei-jozsef-7891B/j-8C003/jakabfalvy-andras-jakabfalvai-8C1E9/> (Letöltés ideje: 2021. 04. 25.)

**Karacs Teréz** (Pest, 1808. ápr. 18. – **Békés, 1892. okt. 7.**): **pedagógus, író, ~ Ferenc és Takács Éva író leánya.** Magasabb fokú műveltségéhez állandó önképzéssel jutott. Az 1830-as, 40-es években szépirodalmi folyóiratokban tűnt fel versekkel, fordításokkal, pedagógiai és politikai eszméit hirdető cikkeivel. A 40-es évek elején Máramaroszigeten a Kállay családnál házvezetőnő. Itt kezdett érdeklődni a tanítónői pálya iránt és itt kötött barátságot Leővey Klárával. 1845-ben Teleki Blanka felállítandó főúri leánynevelő intézetéhez akarta megnyerni, de ~ demokratikus világnézetéből eredő elvi ellentét miatt a felajánlott nevelői állást nem fogadta el. Az 1846-ban megalapított miskolci nőnevelő intézetet vezette 1859-ig; 1859-től a kolozsvári városi felső leányisk. ig.-ja. 1863-tól a Teleki családnál nevelőnő. 1865-től Pesten házitanítónő. 1877-ben Kiskunhalasra költözött. Itt kezdte papírra vetni visszaemlékezéseit ~ Ferencről, a saját életéről és a „nemzet napszámásai”-ról. 1885-ben betegsége miatt Békésre költözött. Leánynevelési törekvéseiben Teleki Blankához csatlakozott, de demokratizmusában meghaladta, lehetővé tette a magasabb iskoláztatást a polgári rétegek számára is. – F. m. Játékszíni terv (színjáték, Pest, 1838); Karacs Teréz összes munkái (Pest, 1853); Karacs Teréz művei (Gyula, 1889.) – Irod. Orosz Lajos: A magyar nőnevelés úttörői (Bp., 1962); Teleki Blanka és köre (Válogatta és sajtó alá rendezte Sáfrán Györgyi, Bp., 1963). <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanok/Lexikonok-magyar-életrajzi-lexikon-7428D/k-760F2/karacs-terez-761D0/> (Letöltés ideje: 2021. 04. 25.)

**Mán József** (sajói),

**főispán,** M. László alispán és Jura Helena fia, szül. 1816-ban Szarvaszón (Máramarosm.); előbb a szigeti járás szolgabírója volt; 1848–49-ben a sugatagi kerület országgyűlési képviselője; az 1848. szept. Máramarosmegyében felállított védbizottmány elnöke, majd mint kormánybiztos honvédet, lőpor- és fegyvergyárat, gyalogsági és lovassági felszerelést csaknem semmiből teremtett. Ezért 1851. okt. 7. négy évi várfogságra ítéltetett. 1861-ben országgyűlési képviselő volt és Máramaros főispánjává neveztetett ki; nov. ő is visszavonult; 1867-ben a m. kormány ismét megerősítette főispáni állásában. Meghalt 1876. dec. 15. Máramaros-Szigeten 60. évében. Megyei és országgyűlési beszédei az egykorú lapokban és a Naplókban vannak.

*M. Hírlap* 1851. 581. sz. (Hadtörv. ítélet.)

*Nagy Iván,* Magyarország Családai VII. 282., 593., 595. l.

*Ország Tükre* 1862. 9. sz. köny. arck.

*Vasárnapi Ujság* 1877. 5. sz. arck.

*Somogyi Zsigmond,* Magyarország főispánjainak Albuma 284. l. és gyászjelentés.

<https://www.arcanum.com/en/online-kiadvanok/Lexikonok-magyar-irok-elete-es-munkai-szinnei-jozsef-7891B/m-96B16/man-jozsef-sajoi-9782C/> (Letöltés ideje: 2021. 04. 25.)

**Teleki Blanka, grófnő** (Hosszúfalva, 1806. júl. 5. – **Párizs, 1862. okt. 23.**): **a magyar nőnevelés egyik úttörője.** Fiatal korában művészi pályára készült; Münchenben és Párizsban tanult festészetet, Budán Ferenczy Istvánnál szobrászatot. Nagynénje, Brunszvik Teréz hatására választotta a nőnevelést életcéljául. Nemzeti szellemű leánynevelési terveinek megvalósítására 1846-ban m. tanítási nyelvű leánynevelő intézetet állított fel Pesten. Ez volt az első középfokú leányisk. Mo.-on, amelyben az oktatás szaktanári rendszerrel indult meg jól képzett, haladó módszereket követő pedagógusokkal (m. nyelv és történelem: Vasvári Pál, természettudományok: Hanák János, nevelőnő: Lövei Klára stb.). 1848 végén az intézet feloszlott. Lövei Klárával Debrecenbe, Nagyváradra, majd Szegedre menekült, s pénzzel és élelemmel segítette a sebesült honvédeket. A szabadságharc után menekülteket rejtgetett, külföldi forradalmi körökkel tartott kapcsolatot. Levelezését a bécsi rendőrség elfogta, a hadtörvényszék 10 évi börtönre ítélte, amelyből ötöt Brünben, Olmützben és Kufsteinban kitöltött. Kiszabadulása (1857) után – betegen – Ausztriába, Németo.-ba, végül Párizsba ment, ahol a menekültek ügyét karolta fel. A nőnevelés ügyével, a nők művelődési egyenjogúságának kérdésével foglalkozó cikkei a korabeli lapokban jelentek meg. – Irod. De Gerando Ágoston: T. B. élete (Bp., 1892); Szathmáry Károly: Gr. T. B. életrajza (Bp., 1886); T. B. és köre (Válogatta, sajtó alá rendezte, bevezetéssel ellátta Sáfrány Györgyi, Bp., 1963). – Szi. Lestyán Sándor: T. B. (ifjúsági r., Bp., 1951). <https://www.arcanum.hu/en/online-kiadvanok/Lexikonok-magyar-életrajzi-lexikon-7428D/t-ty-780F8/teleki-blanka-grof-781CA/> (Letöltés ideje: 2021. 04. 25.)

**Várady Gábor** (Máramarosziget, 1820. nov. 11. – **Máramarosziget, 1906. nov. 12.**): **testőrtiszt, politikus.** 1840-ben lett testőr itt ismerkedett meg Görgeyvel, Klapkával. Mint a testőrség tagja (1841 – 43 között) Remény c. kéziratot lapot indított. 1848-ban kilépett a testőrségből, letette az ügyvédi vizsgát, és Máramaroszigeten

ügyvédi irodát nyitott. A szabadságharcban mind szabadcsapat- és mint nemzetőrparancsnok vett részt. A bukás után Württembergbe menekült. Az 50-es évek végén kegyelmet kapott, hazatért és ügyvédi irodát nyitott. 1860-ban megyéjében másod-alispán lett, 1861-ben a técsői kerületogy.-i képviselőnek választotta. Ekkor a határozati párt tagja volt. A kerületet 31 évig képviselte; Tisza Kálmán csoportjának tagjaként 1865-től balközép párti, 1875-től szabadelvű párti képviselő. Egy ideig a képviselőház alelnöki tisztét is betöltötte. Megindította és szerk. a Máramaros c. hetilapot (1865). – M. Országgyűlési levelek (Pest, 1871); Hulló levelek (Bp., 1892). – Irod. Móricz Pál: A magyar országgyűlési pártok küzdelmei (Bp., 1892); A magyar testőrség névkönyve, 1760 – 1848 (összeállította Hellebronth Kálmán, Bp., 1940).

<https://www.arcanum.hu/en/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-eletrajzi-lexikon-7428D/v-78466/varady-gabor-784FE/> (Letöltés ideje: 2021.04.25.)

## A természet jelenléte a gyermek életében és a folklórban

Lanczendorfer Zsuzsanna  
Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar

### Bevezetés

Tanulmányomban azokat a népi műfajokat, szokásokat veszem számba, illetve azokból a gyermekfolklór alkotásokból idézek, amelyekben megjelennek a természet elemei, élőlényei, természeti környezetünk. Úgy gondolom témaválasztásom aktualitását nem kell hangsúlyoznom, hiszen a népi kultúra sokszínűsége, életszerűsége és értékhozó szerepe ma is kitűnően alkalmas jelen kultúránk és környezetünk összhangjának javítására, visszavezethet a természettel való harmóniához.



1. számú kép: Gyökerek. Fotót készítette: L. Zs. Döbrönte, 1996

### 1. Népi kultúra, hagyomány

A hagyomány a néprajztudomány egyik alapfogalma, a kulturális javak tovább élésének és átadásának módja. A latin traditio önmagában a szabályozott továbbadást jelenti. A XIX. században néprajzi kategóriaként terjedt el és a folklór egészét szokás így emlegetni. „*A hagyomány a közösségi magatartásformák és objektivációk nem örökletes programja...*” és „*...jelenléte emberi közösségek létének feltétele*” - írja Istvánovits Márton (Istvánovits 1979: 393). A hagyomány minden társadalomban jelen van valamilyen mértékben, ez a társadalmak és kultúrák folyamatosságának egyik biztosítója. A népi kultúra fenntartója is a hagyomány. Természetesen a szó jelentése, éltetésének módja tovább bővült az idők során. Gondoljunk csak hagyományörző csoportokra. A népi kultúra is lényegesen megváltozott, hiszen „*az utóbbi nyolc évtizedben olyan lényegi változások történtek a hagyományos paraszti gazdálkodásban, életmódban és társadalomban, amelyek szükségszerűen megváltoztatták a falu szellemi életét, s mély nyomot hagytak folklórájában is.*” (Küllös 1988: 251). A néprajz korábban nem volt iskolai tantárgy, nem épült be az oktatásba, a falun élő ember közege volt. A hagyományt nem az iskolában ismerték meg, hanem beleszülettek, belenevelődtek abba. A hagyomány örökítése tehát spontán módon történt. A népi tradíciót azonban nem kell elfelejteni, – ha nem is ilyen módon kapjuk – hanem a felgyűjtött és még élő kulturális kincseket kultúránk gazdagítására kell felhasználni. A népi kultúra különböző területei részben beépültek az iskolai tananyagba, hiszen mindegyik tantárgy kínál lehetőséget néprajzi ismereteink bővítésére. Például: anyanyelvi ismeretekben - népköltészet, (mese, ballada) ének-zene - népdal, földrajz - tájegységek, településszerkezet, vizuális nevelés - népi tárgy lefestése, népi díszítőformák, tornaóra - népi játék. Ma a hagyományok átadásában egyre nagyobb szerepet kapnak az iskolák mellett, a szociális- és kulturális intézmények és rendezvényeik (pl.: népdalkörök, táncscsoportok, ismeretterjesztő előadások, falunapok).

## 2. A természet jelenléte a népi kultúrában

A természetben, illetve természet közelben élő emberek szimbiózisban éltek környezetükkel, ösztönösen is érezték szétválaszthatatlanságukat, egymásrautaltságukat. Ma az emberek nagyrésze elszakadt a természettől nemcsak fizikai, de szellemi tekintetben is, azonban hiányát érzi. Ezért „*az utóbbi félezer esztendő művelődéstörténeti folyamán az ember újra meg újra felfedezte magának a természetet: a természethez fordult felüldülni, tőle tanulni, vagy művészi indíttatás végett*” (Kós 1985: 8). Így érthető az is, hogy miért nevezi a természetet Herman Ottó „*anyatermészetnek*”, hiszen hozzá is, mint a jó anyához visszatér az ember, ha pihenni, megnyugodni kíván. Egyébként Herman Ottó volt az, aki még a magyar ember jellemében, karakterisztikus vonásaiban is nagy szerepet tulajdonít a természet szeretetének. Így vall erről: „*a magyar közel áll a természethez, józanon fogja fel a jelenségeket ... menekülni iparkodik az anyaföldre, a halas vízhez*” (Lambrecht 1939: 244). Herman Ottó a természetről mindig megszemélyesítve beszél, környezetét, a bükkerdőt „*templomnak*” tekinti (Herman 1986: 5). Nem véletlen, hogy ő az, aki „*megvetette a magyar zoológiai irodalom alapjait: megírta Magyarország pókfaunáját, feldolgozta a magyar vizek halait, a magyar róna és hegyvidék madarait, fölfedezte a magyarság ősfoglalkozásait*” (Lambrecht 1939: 260). S az sem, hogy a tárgyi néprajz egyik legnagyobb hatású egyénisége, az egész néprajzot a természettudományok közé sorolja (Bálint 1987: 13).<sup>15</sup>Mint ahogy Tarján Gábor Fölnevelő hagyomány című könyvében megfogalmazta a népi kultúra sokszínűsége, „*univerzális jellege*”, életszerűsége, valamint értékhordozó szerepe kitűnően alkalmas jelen kultúránk és környezetünk összhangjának javítására ma is. „*A népi kultúra értékeinek felelevenítése és életben tartása hozzájárulhat a megfelelő ökológiai viszonyok kialakításához is*” (Tarján 1995: 6).

## 3. A természet jelenléte a gyermek életében

A falusi gyermek életében, illetve az ahhoz kötődő szokásokban, rítusokban mindig jelen volt a természet. Mivel nálunk a „*gólya hozta a kisbabát*” „*góla néninek*” nevezték a bábaasszonyt a Kisalföldön.<sup>16</sup> Keresztelő előtt a gyermeket pogánynak, „*farkasnak*”, míg utána „*báránynak*” hívták. (Lanczendorfer 1985, 1995. 227-242). Az újszülött befogadási rítusában a bába a gyermeket letette a földre és az apa onnan emelte föl, mintegy magáénak ismerve. Az is gyakran előfordult, hogy a fiúgyermeket az apa kivitte az istállóba és pár pillanatra rátette az egyik ló hátára, hogy szeresse az állatokat, jó lovas legyen (Tárkány Szűcs 1981: 127). Göcsejből van arra adatunk, hogy „*az újszülöttet be is mutatták a felkelő Napnak*” (Katona 1990: 63). Ha gyermek született rögtön ültettek egy fát, hogy az utódnak biztosítsák — ha nem is tudatosan — az életet adó oxigént, sőt abban a hiedelemben éltek, hogy a két élőlény sorsa közös és elválaszthatatlan. Nagy örömmel tapasztalom, hogy ezt a szokás országosan elterjedt, újraélesztették, és több helyen ültetnek fát a gyermeknek a lakóhelyükön, sőt már parkokban „*gólyaliget*” is vannak.<sup>17</sup>

A falusi gyermek élete nagy részét a szabadban töltötte. A szülők vitték magukkal a mezőre, a munkába. Ott megismerte környezetét, játszott vele. Érthető, hogy játékszereit is innen vette. A két nem érdeklődési köre már korán szétvált. A lányok koszorút fontak, virágokkal jósoltak, sárpogácsát sütöttek, a fiúk kukoricakóróból készített disznókat etettek, nádsípot, hólyagdudát vagy puskát fabrikáltak. A maguk készítette hangszerek (tollsíp, nádihegedű, vesszőcsörgő) megszólaltatása nagyobb élményt nyújtott számukra, mint a készen kapott gyári játék. Sőt, ha elromlott, újra tudták készíteni. A gyermek játszott, miközben fejlődött a képességé, képzelőereje, ismerkedett a természetes anyagok tulajdonságaival (N. Bartha 1992: 453-498).

<sup>15</sup> Nagy öröm volt számomra, hogy Győrben 2014. április 24-én én emlékezhettem meg róla és avathattam fel emléktábláját a Herman Ottó utcában.

<sup>16</sup> Megjegyzem más népeknél, pl. a németek egyes csoportjainál a káposztában találják.

<sup>17</sup> Győrben a „Györkőc-liget” webes felületen, azokat a fákat mutatja meg, amit szülők igényelhetnek, hogy emléket állítsanak gyermekük születésének.



2. számú kép: Kákó csörgők Gyirmót, 1985  
Gyirmót, 1985. Fotó: L. Zs.



3. számú kép: „Így döcöggettük a bölcsőt” Timár Gyuláné Kamocsár Ilona Gyirmót, 1985. Fotó: L. Zs., Gyirmót, 1985. Fotó: L. Zs.

#### 4. A természet jelenléte a folklórban

Bartók Béla „a természet megnyilvánulását látta” a **népdalban** és úgy vélte, hogy a „*parasztzene*” az öntudatlanul működő természeti erő átalakító munkájának eredménye és ezért olyan, mint egy természeti tünet, hasonló az állat vagy növényvilág különféle megnyilvánuló formáihoz (Bartók 1965). Az is köztudott, hogy népdalaink strófakezdő formulája a természeti kezdőkép, amely, ahogy Voigt Vilmos is írja szócikkében: „*gyakran egy természeti jelenséget idéz fel..., mely tartalmilag, emocionálisan és poétikailag köti össze a strófa kezdetét a többi résszel*” (Voigt 1982: 271). Gondoljunk csak, szigetközi népdalaink kezdő soraira, „*Fújdogál a szél az Óreg Duna felől...*”; „*Jaj, de szépen zöldell az ásványi határ...*”. Igazat kell adnunk Barsi Ernőnek, miszerint a tájról, természetről szóló dalok, esztétikai funkciójuk mellett, más feladatot is betöltenek: „*míg szólnak a szigetközi dalok, addig élni fog bennük az elpusztított táj*” (Barsi 1995: 413).

A gyerekek által énekelt népdalokban, gyerekjátékdalokban is ott van a természet. A „*Fehér liliomszál...*” kezdetű dalban a nagypénteki szokás, a rituális mosakodás emléke rejtőzik, amikor is nagypénteken, hajnalban a lányok megfürödtek a közeli tóban, folyóban egészségmegőrző céllal. Kisalföldön a szigetközi lányok a Tündértóra jártak fürödni. (Timaffy 1987). A regölés maradványát rejti egy kisalföldi fülhúzogató játék, a „*rege, rege rejszom*” (Barsi 1995: 154) a gyerekek által kedvelt „*Bújj, bújj zöld ág...*” játék pedig a virágvasárnapi villózás, vagy zöldág-járás emlékét őrzi.<sup>18</sup> A dalszövegek felelevenítik a régi életet, de segítik a szocializációt is. A gyermek tornáztató bemutatja például a mezőgazdasági munka menetét, miközben feledteti a baba fájdalmát: „*Szántsunk, vessünk, /öszökéljünk, boronáljunk, /dobjuk ki az ekét...*”, „*Zsipp, zsupp, kender zsupp...*” a kenderáztatásra<sup>19</sup> „*Hüvelykujjam almafa, mutatóujjam megrázza, középső felszedte...*” a gyümölcszedés menetére utal.

Népdalaink bővelkednek virág szimbólumokban. Sokak által ismert, hogy népdalainkban, a kedvest, a szeretettet gyakran szólítják meg virágnévvel. A virág általános szerelmi szimbólum,

<sup>18</sup> Mesterem, dr. Barsi Ernő számos könyvében közöl gyűjtéseiből gyerekjátékokat és foglalkozik azok néprajzi hátterével. Lásd bővebben: Lancendorfer 1996. A gyermekfolklórt kutató Barsi Ernő. *Arrabona*. Múzeumi Közlemények. Győr, 35 (1-2.): 298-301.

<sup>19</sup> Ez a játék is látható a híres németalföldi festő id. Pieter Bruegel: *Gyermekjátékok* című képén, aki festményein megjelenítette a paraszti életet, szokásokat pl.: Farsang és böjt harca; Parasztlakodalmak; Parasztánc; Aratók; Flamand közmondások.

rózsa az égő szerelem és a lány jelképe. Legényt jelez az ibolya a viola, gondoljunk csak a „*Cifra palota*” kezdetű gyermekdalunkra. Férfiasság szimbóluma a rozmaring, de a szüzesség paraszti szimbóluma is a liliummal egyetemben. Persze az sem mindegy milyen színű a virág, például a piros az élet, a szeretet, a szépség színe, a sárga a betegség, bűnös szerelem jelképe. A kedves virággal azonosítása, ahhoz hasonlítása általános jelenség népdalainkban: „*Rózsám a szemedért...*”; „*Rózsa vagy rózsza vagy...*”; „*Gyere ki te gyöngyvirág...*”; „*Tavaszi szél vizet áraszt, Virágom, virágom...*”; „*Kék ibolya, ha leszakítanálak...*”. A bensőséges viszonyt (anya-gyermek vagy szerelmesek) a népdal mindig naturális eszközökkel ábrázolja. Az anya rózsafa, amelyen „termett” a gyermek, éneklük Kalotaszegen és Rábaközben is: „*Édesanyám rózsafája, engem nyitott utójára/ Bár sohase nyitott volna, maradtam volna bimbóba...*”; „*Nem anyától lettél rózsafán termettél...*”. Az elválás szimbóluma a fáról lehulló levél, a szomorúság hordozója a vizet, a folyót említő dal. A félnépi virágénekek népköltészetre gyakorolt hatását is meg kell említeni. Büszkéek lehetünk, hogy ennek a 16-17. századi műfajnak, „szerelmes éneknek” a két legrégebb változata közül az egyik, megyénk városáról kapta a nevét, mivel a soproni levéltárban Vitéz Házi Jenő fedezte fel (Vitéz Házi 1929:88-91).<sup>20</sup> Ezt a virágének töredékét Sopron város jegyzője Gugelweit János jegyezte fel 1490 körül, és egy számadáskönyv papírborításán maradt fenn. Ez az írás a magyar nyelvű szerelmi költészetünk első emléke: „*Virág, tudjad, tüled el kell mennem,/ És teéretted gyászba kell öltözmem!*” (Küllös 1982: 565-566).

Népdalaink gyakori szereplői az állatok: „*A vitnyédi a vitnyédi templom tetejére rászállott egy gólya feketében, /Szárnya alatt aranyos aranyos a tolla, most vagyok, a most vagyok a legszebb leánykorba*” (Timaffy 1991: 240). Itt is, mint a virágoknál, az állat is lehet szimbólum. A ló, ökör az erősebb nemet jelzi, a lúd lány jelkép például a „*Gunaras lány*” balladánkban, vagy a Szentiván napjához kötődő énekeinkben: „*Fordítsd Mária, fordítsd az ökreimet,/ majd én is elfordítom a te lúdmaidat*” (Timaffy 1991: 177).

**Népszokásainkban** is gyakran szerepel növényi jelkép, gondoljunk csak a tavaszi ünnepkör rítusénekeiben szereplő zöld ág motívumra, de említhetnénk a virágvasárnapi pálma, illetve barka szakrális és profán jelenlétét. Megyénkből gyakran idézi a néprajzi irodalom a pünkösdi „*borzakirály-járás*” szokását, amelyben a fiúgyermekek bodzafából készített, harangszerű köpennyel öltöztetnek fel egy fiút, és ruhájára bodzaágakat, rózsákat, virágokat tűznek (Timaffy 1991: 177). Az újkéri borzakirály-járás alkalmával a király fejére még bodzakoszorút is tettek és eketaligán húzták végig a falun. Dömötör Tekla Egyházasfalun jegyzi le 1968-ból, Várayné Bíró Ibolya pedig Újkérről. (Dömötör 1983: 154). Rózsa szerepel a pünkösödölő szövegeinkben, sőt szirmával hintik körbe a vitnyédi „*Kis királynét.*” Az Úrnapi körmenet zöld sátraiban lévő virágoknak gonoszűző, bajelhárító szerepet tulajdonítanak, ezért viszik haza.



4-5. számú kép: Vitnyédi pünkösödölés, 1988. Fotó: L. Zs.; Tóth Istvánné

<sup>20</sup> Megjegyzem a Soproni virágének „*A legrégebb virágének*” címmel bekerült a megyerikumok közé. Az ének helytörténetileg és irodalomtörténetileg is jelentős értéket képvisel.



Május elsején életfát „*májusfát*”, „*májfát*” állítottak a legények a fiatal lányoknak és a falu kiemelkedő embereinek, például tanítónak, amit általában pünkösdkor, táncmulatság keretében táncolták és döntötték ki. Megyénk több községében él még a „*szentiváni tűzgyújtás*” emléke (június 24) – írta Timaffy László A Rábaköz és a Hanság című könyvében 1991-ben (Timaffy 1991: 177). A szokás központi eleme a tűz körül táncolása és azon való átugrás. A rítusban szereplő tüzet több kutató összefüggésbe hozza a nyári napfordulóval, és a magyarok tűzimádásával. A szokáshoz szerelmi- és termékenység varázslás is kapcsolódik. Erre utal az énekben szereplő, párosító rész, illetve a lány és legény közös tűzugrása. Hittek a „*szentiváni tűz*” tisztító, gyógyító erejében is. Például tűzbe dobott gyümölcsöt adtak a beteges kisgyermeknek, a tűzben az asszonyok virágokat, füveket füstöltek, melyeket később, gyógyítás alkalmával felhasználtak.<sup>21</sup> A szili rítusének szövege rózsafát említ, nem rutafát, mint a többi változatban: „*Rózsafa nem magos, ága elágazott, a tengeren áthajladozott*” (Timaffy 1991: 177) és megjelenik benne a már említett lányt szimbolizáló lúd és a legényt jelentő ökör jelkép is.

A folklór műfajok közül, a **falucsúfolók**, a falvakkal kapcsolatos szólások őrzik még a természet és az ember korábbi kapcsolatát.<sup>22</sup> A falucsúfolók több műfaj formájában létezhetnek. Így például, tréfás jelző alakban. A megyei települések (Győr- Moson- Sopron megye) rátótiadáinak többségében, valamilyen állat szerepel jelzőként. „*Cserebogárgyújtó Csér.*” Csér község lakóiról azt beszélték, hogy nagyon sok cserebogarat adtak le gyógyászati célokra. „*Gólyás gyirmótiak búcsújukon gólyacomb és tökök kánya leves az ünnepi ebéd.*” A faluban a Marcal folyó közelsége miatt sok gólya fészkel, ezért ragasztották a gyirmótiakra ezt a gúnynevet. A kisbajcsiakat azzal csúfolták, hogy kiharangozták a récéket. A történet szerint, várták a püspököt a faluba. Tiszteletére harangozni akartak, ezért valakit felküldtek a templomtoronyba, hogy jelezzen. Az őrszem egy hatalmas porfelhőt látott és azt hitte, hogy a püspök hintója verte föl. A püspök helyett azonban csak egy nagy csapat kacsa érkezett. „*Réce harangozó kisbajcsiak.*” A kunszigetiek állítólag azért kapták „*ürgés*” jelzőt, mert amikor még nem volt templomuk, Ötvenyire vitték a húsvéti sonkát szenteltetni. Egy alkalommal az egyik kisgyerek útközben fogott egy ürget, és a szentelni valók közé dugta a kosárba. Az ürge pedig éppen a szentelés alatt ugrott ki a kosárból. „*Ürgeevő szabadhegyiek.*” A szabadhegyiek a csúfoló szerint nagyon szerették az ürgepörköltet. Az osliak kedvenc ételükről a csikóskáposztáról, a káposztába aprított csikóhalról kapták a gúnynevüket. A rusztiak (ma Burgenland) a kifogott csuka farokrészét levágták, majd visszadobták a Fertőbe, hogy még hadd nőjön: „*Csiknyalogató osliak, csukarövidítő rusztiak.*” Az ötvenyiek pedig azóta „*csikólábúak*”, amióta a faluban az egyik gazdához olyan sok vendég érkezett, hogy nem lett elég a disznóhús, ezért levágtak egy csikót.

A rátótiadák utalhatnak a falut körülvevő természeti-földrajzi adottságokra, állatfajok gyakoriságára: „*Cikolai lányok, / mi lesz vacsorátok? / Három púpos béka, meg egy kígyó combja.*”; „*Farád kányaváros.*”; „*Halásziak vagytok, rókalikban laktok.*”; „*Kisbodaki búcsú napja, tokos veréb, varnyúfia, abbul van a jó vacsora.*”; „*Szőgyiek vagytok, part alatt laktok, kígyófej a kanalatok, békaláb a villátok, bölömbika apátok.*” (Timaffy 1980:180-181). Országosan is ismert a kónyiak falucsúfolója: „*Komám, komám szaporán / Kónyi bika kanyar ám!*” vagy: „*Húzd komám kanyar ám, / Kónyi bika harap ám.*” Persze erre a kónyiak azt válaszolták: „*Azóta minden marha ezt bögi!*”

A falucsúfolók utalhatnak a falu megélhetési módjára, gazdálkodására, földrajzi helyzetére, természetű növényeire is: „*Ásványráló kis falucska, kevés kenyér, sok káposzta*”;

<sup>21</sup>A turizmus felkarolta ezt a szokást és több falu hirdet ilyenkor programokat fiatal pároknak tűzugrással egybekötve. Ismereteim szerint a Waldorf iskolák programjában is szerepel a tűzugrás, de itt gyermekeket is bevonnak a felnőttek szokásába.

<sup>22</sup>Lásd bővebben: Balázs -Lancendorfer 2010.

„Lipótiak kákórágók.”; „Hövejen, Himódon megérett az óma,/ Cirákon, Gyórában megennék ha vóna./ Dénesfán, Vadosfán körte terem a fán.” Vitnyédet nem jó földje miatt „kenyeretlennek” nevezik (Timár 1993).

Egyes falvak eredetéhez, nevének etimológiájához is állat kapcsolódik, például: „Börcs falut a gólya »bercsentése« hozta létre”, mivel olyan kicsi. Gyakori az is, hogy a falu lakóit, tulajdonságaik miatt egy állattal azonosítanak: „Ménfőcsanakiak, görények.” A községre azért ragadt ez a gúnynév, mert azt mesélték, hogy a ménfőcsanakiak ellopták a gyirmótiak libáit a Marcalról. A görény is ellopja a libát, de ahol tanyázik, onnan sose visz el állatot. A másik magyarázat szerint, a falu házai hegyoldalba épültek, és a görény is ilyen helyen szeret lakni. Néhány községünk nevében is szerepel állat, mint például Nyúl esetében: „Kisnyúl sáros, Nagynyúl város, Káptalannyúl békaváros.”

Megyénk gazdagnak tekinthető **szólásformájú csúfolók, szóláshasonlatok** tekintetében is. Sokban szerepel állat, illetve állathoz fűződő történet: „Megjelent, mint Arakon a görény.”; „Okos, mint a beledi kos.”; „Dörben még a kutyát is sütő lapáton tolják ki”, mivel mindig nagy volt a sár. A dunaremeteieket azzal csúfolták, hogy búcsújukon május 6-án fiatal varjút főztek ebédre. Ugyanezt mondták a gyirmótiakra és kisbodakiakra is. Csapodon történt, hogy egy legény nem akart elmenni katonának, ezért elbújt. Egyszer csak látták, hogy mozog egy szalmakupac. Hamar ráugrottak és lefogták, de csak egy ijedt borjút találtak. Ezért mondják: „Megfogták, mint a csapodiak a vörösborejút.” „A fertői tehen, pedig dönti a tejet”, mivel egy fertői gazda tehenének az volt a szokása, hogy mindig felrúgta fejés közben a sajtárt. Gartán pedig úgy nézték meg, hogy a kecskének jó -e a lába, hogy leugratták a templomtoronyból, azóta mondják, hogy „Jó lába van, mint a gartai kecskének.” Mosonszentmiklósiak térképen keresték a csúfoló szerint a malacot, Nagylakon pedig egy asszony, mivel a férje azt mondta neki, hogy úgy készítse el az ételt, mint ahogyan a paprikás csirkét szokta, leforrázta és megkopasztotta a nyulat. A rajkaiakról azt mesélik, hogy „szétszedték a vadgalambot, hogy megnézzék, mi búg benne.”

**Szólásainkban, közmondásainkban** gyakran találkozhatunk az emberi temperamentum, valamely állat tulajdonságaival való azonosításával is: „hangyák vannak a fenekibe” (izgága ember); „hörcsögös ember” (mérges természetű); „körmöletlen macskának, nehéz fára mászni” (bajos a szegénynek boldogulnia); vagy „morog, mint a bóhás kutya” (zsörtölődik) (Timaffy 1991: 209).

**Nyelvtörőinkben** is megjelennek az állatok. Édesapám folklór tudásából idézek: „Csetneki csikós lent itat a Tiszán,/ csetneki cserépcsenő cseng a csikaja nyakán”; „Répa, retek, mogyoró,/ Korán reggel ritkán rikkant a rigó”; Nem minden szarka farka tarka,/ Csak a tarka fajta szarka farka tarka.” Györhöz is kötődik egy nyelvtörő, amelyből a gyerekek is megérthetik, hogy Győr miért a folyók városa: „Meguntam gyönyörű Győrnek,/ Győr várába való lakozásomat,/ Mert a Duna, Rába, Rábca rákja rágja lábomat”<sup>23</sup> (Lanczendorfer 2007: 250-251).

## 5. A természet jelenléte a gyermekfolklórban

A természet tiszteletére, ismeretére nevelőknek segítségére szolgál az a tény, hogy a gyermek életkori sajátosságaiból adódóan vonzódik az állatokhoz, a természethez, a gyermek műfajok telis-teli vannak a természet elemeivel, jelenségeivel, élőlényeivel. (Lásd Balázs – Lanczendorfer 2010).

A **mondókák, a dajkarímek** segítségével már az ölbeli, kicsi gyermek is ismerkedik az élőlényekkel. Néhány példával – elsősorban saját gyűjtéseimből – szemléltetném ezt. Arcsimogatók, csiklandozók, csipkedők: „Kerekecske, dombocska,/ itt szalad a nyulacska” (Lanczendorfer 1985: 53).

<sup>23</sup>Z. Szabó László Arany Jánosnak tulajdonítja az említett sorokat, a Győr vára helyett írásában Gyöngyvára szerepel. Lásd Z. Szabó, 1987. 75-76.

„Csip-csip, csóka vak varjúcska, Jó volt- e a kislefűcska,/ Ha jó volt a kislefűcska,/ Ne csípd meg őt vakvarjúcska” (Lanczendorfer 1985: 54). Vagy: „Ciróka, maróka,/ Elszaladt a kis róka” (Lanczendorfer 1985: 52).

A lábon hintáztatók, térden lovagoltatók szövegeiben legtöbbször ló szerepel: „Gyi te fakó, gyi te szürke! /Gyi két lovam fussatok!/ Fussatok be a faluba,/ itt kaptok majd abrakot!” (Lanczendorfer 1985: 58). Vagy egy másik variánsban: „Csett Pápára, ló hátára, megy a gőzös Kanizsára,/ Nem lesz pap, kispap voltam kicsaplak./ Dér guzsi, guzsori, csíp a tetű vakari./ Télen tetűt telettettem,/ Nyáron bolhát legeltettem/ Hopp, hopp, hopp.” (Lanczendorfer 1985: 58).

„Így mennek az urak lovai: ti ti/ ti ti/

Így pedig a parasztok lovai, mivel szekeret húztak: ta ta/ ta ta/” Közben a ritmust nyelvükkel csettintik és höcöggetik a térden ülő gyermeket. (Balázs- Lanczendorfer 2010: 46).

A homlok-összekoccantókban érthetően kos vagy bárány szerepel: „Bari, bari, duksz!” (Lanczendorfer 1985: 60; 1992: 15).

A nagyobb gyerekek már közvetlen kapcsolatba kerültek a természettel. Míg őrizték az állatokat játszottak is velük, próbálták befolyásolni viselkedésüket. A következő mondóka kitűnően példázza az ember és állatvilág jó kapcsolatát: „Esik az eső, ázik a mező/Haragszik a katona, mert elázik a lova” (Lanczendorfer 1985: 62). Megszólították az égitesteket, például a Napot mondókéval csalogatták elő: „Süss fel nap, ecetes bab,/ Kertek alatt kis libáim megfannak.” vagy „Süss fel nap,/ Isten napocskája,/ kert alatt kislibák megfagynak” (Lanczendorfer 1985: 61). Az eső, a csapadék szerepét is ismerték a mezőgazdaságban, ezért ha szükség volt rá, megpróbálták mágikus úton előidézni mondókájukkal, táncukkal, illetve a vegetáció növekedéséhez hasonlóan a hajukat is gyorsan akarták megnöveszteni: „Ess, eső, ess,/ zab szaporodjék, búza bokrosodjék./Az én hajam olyan legyen, mint a csikó farka,/ Még annál is hosszabb, mint a Duna hossza” (Lanczendorfer 1985:62).

A gyermekköltészet egyik leggazdagabb területe az, állatokhoz kötődő mondókák (**állathangutánzók, állathívók-, úzők, -bosszantók**). Ha a gyermek meglátott egy állatot, azonnal énekelt hozzá, csalogatta, üzte vagy csúfolta. „Csiga-biga gyere ki,/ ég a házad ideki,/ Ha nem jössz ki, megbánod,/ Nem leszek a pajtásod!” Egy másik változat: *Csiga-biga told ki a szarvadat,/ Én is kitolom a piros talicskámat*” (Lanczendorfer 1985: 63).

A katicabogár repülési irányából, arra következtettek a lányok, hogy honnan várható majd a kérő: „Katicabogár, merre visznek férjhez?/ Győrnek, győri temetőnek vagy: „Bili-bili-bilibáncs, merre visznek férjnek?/ Tétnek, Győrnek, győri temetőnek? (Lanczendorfer 1985: 64). Amint látjuk népnyelvünk nagyon gazdag. A katicabogárnak még megyénkben is sok elnevezése ismert: „katica”, „bilibáncs”, „budabács”, „katalinka” (Balázs- Lanczendorfer 2010:36).

A fecske („föcske”, „Isten madárkája”) meglátásához szépségvarázslás fűződik. A mondóka és a mosakodási gesztus, a hiedelem szerint eltünteti a szeplőket. „Fecskét látok,/ szeplőt hányok/Kútba kukucskálok” (Lanczendorfer 1985:65).

A gólyához („góla”, „cakó”) szóló mondókákban a sámánizmus emléke örökölt meg: *Gólya, gólya gilice,/ kendervágó vadréce,/ Mitől véres a lábad, török gyerek meglötte,/ Magyar gyerek gyógyítja,/ Síppal, dobbal, nádi hegedűvel.*” vagy: *Gólya, gólya gilice,/ kendervágó vadruca/ Véres a te lábad, török gyerek vágta/ Ripp, ropp nádi hegedű/ Fordulj tizenkettőt, hess!* A gólyához kapcsolódik a kisbaba hozásának, születésének „gyermekmeséje” is. A gólya viselkedéséből következtettek arra, hogy következő évben gyorsan vagy lassan fog-e dolgozni az ember: „Ha repül friss leszel, ha áddigál lassú leszel” (Lanczendorfer 1985:64).

Egyik gyermekjátékunkban két gyermek visz egy harmadikat és ezt éneklik: „Gólya viszi a fát/ Rongyos lepedőben/ Ha megunja ledobja/ Lesz belőle kocsonya” (Balázs- Lanczendorfer 2010:25). A gyermekjátékaink régiségét mutatja, hogy ez a játék – több mint nyolcvan játék között – már a flamand festő Pieter Bruegel 1560-ban készült Gyermekjátékok című festményén is látható. Egyik szeretett gyermekkori könyveim közé tartozik ennek a témának és

képek a feldolgozása, amelyet 1965-ben adott ki a Móra Könyvkiadó Kass János rajzaival és Weöres Sándor verseivel.



6-7. számú kép: Pieter Bruegel: Gyermekjátékok 1560. Forrás: Kass - Weöres: Gyermekjátékok. Budapest, 1965. előlap és 12. játék

A cserebogár „*csimbók*” megjelenése örömet okozott kártevékenysége ellenére is mivel jelezte, hogy itt a jó idő. „*Cserebogár, mikor lesz nyár?/ Mikor a pap gatyában jár*” (Balázs-Lanczendorfer 2010: 15). Régen a cserebogarat gyógyászati célra gyűjtötték össze. Ezt a munkát mindig gyermek végezte.

A béka „*varangy*” hangjuk jó utánozhatósága miatt, gyakran előfordul a gyermekfolklórban, bár a gyermekek többségének nem a kedvenc állatai közé tartozik. „*Mit varrsz? Mit varrsz? Papucsot-csot-csot! Kiknek? Kiknek? Úrrak-nak-nak. Úrrak-nak-nak.*” vagy „*Elment-e az úr? - El/ - Vitt-e valakit? - Vitt./ Kit? - Katit./ - Sirattátok-e? - Sirattuk./ Hogyan? - Így, úgy, amúgy, békakutykurutty*”

A csúfolás mellett gyakran utánozták a béka ugrálását is: „*Béka, béka, brekeke,/ Rámászott a nyelvédre.*” (Balázs-Lanczendorfer 2010: 10; 11).

A gyerekek ismerték az összes házi- és vadállat hangját, kedvenc szórakozásuk volt utánozni azokat. Tudták, hogy a cinke „*cinége*”, „*frissmetsző*” mit énekel, ha hidegre vagy megre fordul az idő. „*Csücsüjj benn, csücsüjj benn!;* „*Kis cipőt, kis cipőt!;* „*Friss idő, friss idő!;* „*Mesd, mesd!*” (Balázs-Lanczendorfer 2010: 12-13).

Ismert, hogy a különböző korú állatoknak más a hangszíne. Ezeket a gyermekek gyakran utánozták. Mászt mond a süldő: „*Én is bácsi, én is, én is!*”, az öreg disznó: „*Dara, dara*” és megint mást a kismalac: „*Koji, koji!*” Másképp gágog a tojó: „*Hány zsák árpád van gazdám?*” és ezt válaszolja rá a gácsér: „*Csak hat? Csak hat.*” A kiskutya azt ugatja, hogy: „*Gyün-gyün-gyün!*”, a nagy kutya pedig azt: „*Hadd gyűjjön, hadd gyűjjön!*”

Ismerték, hogy miként énekel a galamb („*gerle*”, „*gerlice*”), illetve annak egyes fajtái, így például a bűgőgerle: „*Bruk, bruk, bruk!*”, a vadgalamb: „*Vidiki, vidiki!*”, és a házigalamb: „*Kru-krú, krú-krú!*” A legendameséből tudták, hogy miért hívták a pacsirtát „*Isten madarának*” és azt, hogy a sárgarigó mást énekel: „*Fütyül a rigó, huncut a biró*”, mint a feketerigó: „*Pitty, pitty, pitty*” (Balázs-Lanczendorfer 2010: 64). Herman Ottó szerint a „*magyar nép... illő szóval festi a madár szavát*” (Herman 1986: 93). Mint írja: a bagoly „*víjjuszmadar*” huhog, a fecske ficserékel, a rigó rikkant, a kakukk a nevét kiáltja, a veréb csiripol, a sas víjog, a szarka cserreg, és még folytathatnánk a felsorolást. A mai gyermek néha jobban ismeri az egzotikus állatokat, mint háziállatainkat. Nem tudják, hogy a kismalacot így hívogatják: „*Koci, koci.!*”, a libának azt kell mondani: „*Lilili*”, és úgy tudjuk elűzni, ha a „*Góc, góc*”-t kiabáljuk.

A gyerekek **mesék**, mondák által is ismerkedhettek a természettel. Így például a légy teremtésének eredetéről vagy az állatok hangjáról (pacsirta, gúnár, tyúk, pulyka, bibic) szóló mesék által (Lásd: Balázs-Lanczendorfer 2010: 6-7; 43).

Az állatmese népmeséink egyik műfaji csoportja, melyben az állatok emberhez hasonlóan cselekednek, viselkednek. Az állatmese három fő csoportja közül az ezópusi mesét, tanmesét a magyar népmesekincs nem fogadta be, annak ellenére, hogy iskolakönyvek, ponyvák terjesztették. Azonban a másik két fő műfajnak, a gyermekmesének és mondókamesének sok változata ismert. Gyirmóton 1991-es gyűjtésemkor az egyik legkedveltebb gyermekmese a „*Félig nyüzött bakkecske*” című volt. Néhány kutató e csoportba sorolja a párbeszédű állatszereplős gyermekjátékokat, mint például a „*Gyertek haza ludaim...*” „*Hol jártál báránykám...*” kezdetű játékot (Lanczendorfer 1991).

**Mondáinkban** is gyakori motívum, valamely természeti elem vagy élőlény. Kisalföldi gyűjtésekben, például Timaffy László mese és monda gyűjteményeiben sok példát találunk erre: „*Hany tündére*”; „*A Fertő forrása*”; „*Duna meséje*”; „*A Fertő tó születése*” (Timaffy 1987; 1992). Az egyik legszebb aitiologikus, eredetmagyarázó mese, a „*Tündérrózsa meséje*”, amely a szép vízi virág és egy természetfeletti lény, a tündér azonosságára utal, és egyben figyelmeztet, hogy az ember és a természet egységének megbontása nem mehet végbe büntetlenül. Úgy is mondhatnánk, hogy ez a mese, egy helyi „környezetvédő mese.”

### **Összefoglalás**

Azt mondhatjuk, hogy a népi kultúrában élő embereket egyfajta teljesség jellemezte. „*Értenie kellett a növények fejlődéséhez, az állatok gondozásához, ismernie kellett a csillagok állását, ... tudnia kellett szerszámot, bútort készíteni, házat építeni, vagy szőni-fonni, ruhát varrni ételt főzni, gyermeket nevelni.*” (Tarján 1993:8). Sajnos egyre több adatunk van arra, hogy ma már a falun élők sem használják ki a természet nyújtotta lehetőségeket. Már Erdei Ferenc Magyar falu című művében azt a meggyőződését fejezte ki, hogy a falu világa már „*nem természeti*”, sőt „*a falu természeti szemléletét*” tévedésnek bélyegzi. Azonban a falusi élet pozitívumaként megjegyzi: „*mivel lassúbb a falusi élet tempója, mint a rohanó városé, a gyermek mélyebb élményeket kap, amelyek egész lelkivilágát megragadják.* valamint „*...a természet jelenségei vesznek körül, tehát korán megtanulja ismerni őket*” (Erdi 1974:184).

A civilizáció és globalizáció egyik betegség tünete, hogy nemcsak nem tiszteljük a természetet, nem védjük, de pusztítjuk, rongáljuk. A népi kultúra természetismerete, tisztelete segítségünkre lehet a természet, a környezet védelmében is. Szerencsére a mai gyermekhez is közel áll a környező világ, szeretik az állatokat, érdeklődnek a növények, ásványok iránt. Már Comenius művében, az Orbis Pictusban az ABC-t az állatok, élőlények hangjának segítségével tanította, sőt a hangutánzó mellett még az állat képét is mellékeli (Comenius 1959:77-78). Így például a „*bárány bégetésével*”, a „*lúd gágogásával*” juttatja el a tanítványokat a „b” és „g” hangokhoz. Comenius a természet felől közelít és motiválja a gyermeket. Az ezt követő századok is átveszik ezt a mintát (Mészáros 1982). Például a XVIII. század végén a természetre vonatkozó ismeretekkel bővül az iskolai tananyag, majd a gimnáziumok is felvesznek egy olyan tantárgycsoportot, a természetismeretet, amely a természet konkrét megismerését szolgálta.

A mai iskolás lassan nem lát háziállatokat sem, nem tudja esetleg azt sem, hogy milyen hangokat adnak, vagy hogy a tej eredendően nem ipari termék. Van tehát mit tennünk, nekünk, pedagógusoknak, és néprajzosoknak, hogy a természettel ismét harmonikusabban élhessünk, illetve javítsunk az eljövendő generációk pozitív hozzáállása által környezetünk védelmében. Ehhez adhatna segítséget a természethez kapcsolódó népi tudás megismertetése, népszokások felidézése, újra élése. Kitűnő alkalmat nyújthat ehhez egy kirándulás, egy nyári táborozás, egy erdei iskola. Feleleveníthetjük a régi vasárnap délutáni játszók hangulatát, játszhatunk a szabadban körjátékokat, ügyességi-és sportjátékokat, készíthetünk természetes alapanyagú játékszereket. A természetben való játék hozzásegíthet ahhoz, hogy a fiatalok megismerjék, megszeressék azt. Mivel gyermekeink egyrésze otthonról, a családból erre vonatkozóan kevés ismeretekkel rendelkeznek – a természeti környezet közelségének hiánya miatt is –, a hagyományos belenevelődés szerepét a tudatos oktató munkának kell felvállalnia ezen területen

is. „Az ember a természet gyermeke, ... erre vall egész testi, lelki alkata, ... egész bonyolult, differenciált anyagi, társadalmi és szellemi kultúrája, lényegi egységének kulcsa is a természettel való eme eredeti gyökerében és tartós kapcsolatban keresendő” (Kós 1985:7). Biztos vagyok benne, hogy a népi kultúra ismerete, alkotásainak használata visszavezethet ehhez az eredeti éltető „gyökér”-hez, a természettel való harmóniához

## Irodalom

- Balázs L. - Lanczendorfer Zs. 1993. *Időtök. Népi időjárásjóslások gyermekeknek*. Győr
- Balázs L. - Lanczendorfer Zs. 2010. *Ósdi Állatosdi*. Győr: Magyar Kultúra Kiadó.
- Bálint S. 1987. *A magyar vallásos népelet kutatása*. Szerk.: Dankó Imre- Küllös Imola, Budapest, Vallási néprajz 3: (8-66)
- Barsi E. 1995. *Daloló Szigetköz*. Győrzámoly
- Barsi E. 2007. *Néprajz az általános iskola kezdő szakaszában*. Győr: Magyar Kultúra Kiadó.
- Bartók B. 1965. *Ethnomusikologische Schriften. I. Das ungarische Volkslied*. Budapest
- Comenius, J. A. 1959. *A látható világ*. Budapest
- Dömötör T. 1983. *A népszokások költészete*. Budapest
- Erdei F. 1974. *Magyar falu*. Budapest
- Herman O. 1986. *Erdők, rétek, nádasok*. Válogatta és szerkesztette: Szepesi Attila. Budapest
- Istvánovits M. 1979. *Hagyomány címszó*. Magyar Néprajzi Lexikon. 2. kötet, szerk: Ortutay Gyula, Budapest, 393.
- Kass J. - Weöres S. 1965. *Gyermekjátékok*. (Pieter Brueghel festménye nyomán rajzolta Kass János és a verseket írta Weöres Sándor.) Budapest: Móra Könyvkiadó
- Katona I. 1990. *Magyar népművészeti- néprajzi útikalauz*. Budapest
- Küllös I. 1988. *Igaz történet, élettörténet, önéletrajz*. Vargyas Lajos (szerk.) Magyar Néprajz V. Budapest, 251-266.
- Küllös I. 1982. *Virágének címszó*. Magyar Néprajzi Lexikon. 5. kötet, szerk.: Ortutay Gyula, Budapest, 565-566.
- Kodály Z. 1989. *Visszatekintés*. III. Szerk.: Bónis Ferenc, Budapest
- Kós K. 1985. *Mihez kezdünk a természetben?* Budapest
- Lanczendorfer Zs. 1985. *Gyermekvilág Gyirmóton*. Szakdolgozat. Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola, Győr
- Lanczendorfer Zs. 1991. *A gyirmóti gyermek élete a XX. században. Három generáció összehasonlító néprajzi vizsgálata*. Szakdolgozat. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Néprajz szak. Budapest
- Lanczendorfer Zs. 1995. *A gyirmóti gyermek élete a XX. században. Három generáció összehasonlító néprajzi vizsgálata. Gyermekvilág a régi magyar falun. Szolnok Megyei Múzeumok Közleményei. 50.*, Szerk.: T. Bereczki Ibolya, Szolnok, 227-242.
- Lanczendorfer Zs. 1996. *A gyermekfolklor kutató Barsi Ernő*. Arrabona. Múzeumi Közlemények. Győr, 35 (1-2.): 298-301.
- Lanczendorfer Zs. 2007. *„Mindent apámról...” Egy sokoróaljai iparos emlékei*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lambrecht K. 1939. *Herman Ottó élete*. Budapest
- Mészáros I. 1982. *Mióta van iskola?* Budapest
- N. Bartha K. 1992. *Játék. A Magyarország Néprajza*. Negyedik kötet. Szekszárd, 453-498.
- Oláh A. 1986. *„Az idő a gazda mindenütt...” Népi természetismeret, időjóslo megfigyelések és hiedelmek*. Budapest
- Tarján G. 1993. *Mindennapi hagyomány*. Budapest
- Tarján G. 1995. *Fölnevelő hagyomány*. Budapest
- Tárkány Szűcs E. 1981. *Magyar jogi népszokások*. Budapest
- Timaffy L. 1980. *Szigetköz*. Budapest

- Timaffy L. 1987. *A Tündértó titka*. Budapest
- Timaffy L. 1991. *Rábaköz és a Hanság*. Győr
- Timaffy L. 1992. *Táltosok, tudósok, boszorkányok*. Győr
- Tímár L. 1993. *Kenyeretlen Vitnyéd*. Mosonmagyaróvár - Vitnyéd
- Z. Szabó L. 1987. *Arany János és Győr*. Győr, Kisalföldi Kalendárium. 75-76.
- Vitéz Házi J. 1929. *A soproni virágének*. Magyar Nyelv 25 (4.): 88-91.
- Voigt V. 1982. *Természeti kezdőkép címszó*. Magyar Néprajzi Lexikon. 5. kötet, szerk.: Ortutay Gyula, Budapest, 271.

## Zenei transzfer - népi gyermekjátékok - tankönyvi háttér Összehasonlító elemzés az általános iskola 1-2. osztályának ének-zene tankönyveiben

Várszeginé Gáncs Erzsébet  
Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar

### Bevezetés – transzfer jelentősége az oktatásban

A tudás különböző helyzetekben való alkalmazása, transzferálhatósága egyre nagyobb jelentőséggel bír az oktatás területén. Oktatásméleti megközelítésben a tudás meghatározott elemekből, szerveződési egységekből épül fel. Fő formái a deklaratív vagy leképező tudás, ami az ismeret jellegű, lexikális tudásnak felel meg, illetve a procedurális vagy folyamat jellegű tudás, amikor magáról a készség, képesség jártasság, tevékenységek általi folyamatáról, Csapó Benő terminusával „*a tevékenységnek a pszichikus reprezentációiról van szó*” (Csapó 2004). A tudás alkalmazhatósága, transzferálása tehát voltaképpen attól függ, hogy az egyes alkotóelemei milyen módon, milyen minőségben szerveződnek.

### 1. Transzfer a zenei nevelésben

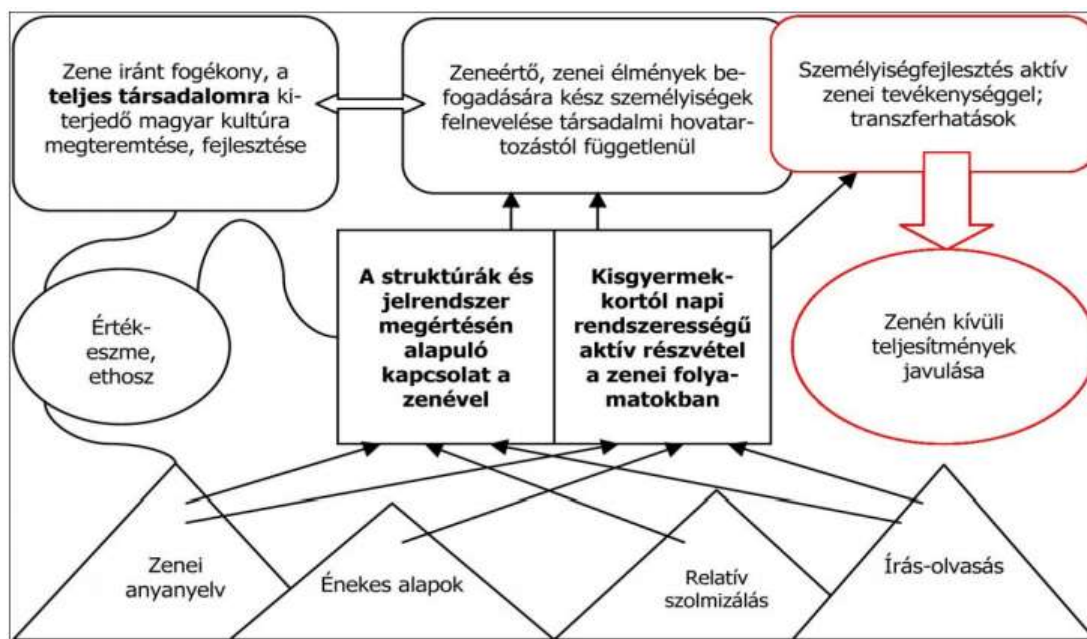
A zenei nevelés transzfer hatásáról, sokoldalú fejlesztési lehetőségéről az emberiség történelme során számos kultúrában találunk feljegyzéseket. A felnövekvő nemzedék nevelésében már a görögöknél fontos szerepet kapott a zeneoktatás, ahol nem csupán az esztétikum elérése, a katarzisz átélése volt igazán fontos, hanem a zene nevelő, oktató hatása is. (Janurik-Józsa 2017)

A zenei nevelés kiemelt szerepét hangsúlyozza Kodály Zoltán is, amikor Platón gondolatait idézi *"azért van olyan óriási fontossága a zenei nevelésnek, mert a ritmus és a dallam hatolnak be a legjobban a lélek belsejébe, azt hatalmas erővel megragadják, s jó rendet hozva magukkal, azt, aki helyes elvek szerint nevelkedik, rendezett lelkű emberré teszik."* (Kodály 2007: 182) Kodály pedagógiai elképzelésében a zenei nevelés egy komplexebb, átfogóbb kontextusban jelenik meg. Célja nem csupán az ének-zene tantárgy megreformálása, újjáépítése, hanem egy átfogó nevelési rendszer, koncepció kidolgozása, amely nem más, mint a teljes ember nevelése (Pethő 2015). Mészáros István szerint *„ez a teljesség Kodálynál valóban átfogó teljességet jelentett: testi és lelki, pszichikus és szellemi, értelmi és érzelmi, tudományos és művészeti, egyéni és közösségi, nemzeti és emberiségi, földi és transzcendens, szemlélődő és kreatív dimenzióiban egyaránt tekintette az embert, s a fejlesztés komplex megoldásait tartotta szükségesnek."* (Mészáros 1982: 964).

Mi a helyzet akkor a zenei nevelés területén? Mi a célja a zenei nevelésnek? Hatékony szerepe az oktató-nevelő munka minden színterén igazolható, mégis mostohán kezeli az iskola, háttérbe szorult az évtizedek alatt. Kodály Zoltán munkásságát, neveléssel kapcsolatos nézeteit világszerte ismerik, elismerik. A Kodály-koncepció - ezzel kapcsolatos nézeteit ugyan sosem publikálta - lényegének feltárását a különféle alkalmakra írt, vagy elmondott rövid eszmefuttatások, interjúk, nyilatkozatok alapján tehetjük meg, további információkat szerezhetünk a zeneszerző leveleiből, jegyzeteiből. (Kodály 1964, Gönczy 2009). Számos kutatás igazolta, támasztotta alá Kodály törekvéseit. Az 1970-es évektől több kutatás indult, például Barkóczi Ilona és Pléh Csaba kutatása (Kokas 2001, Barkóczi 2014), melyben a zenei nevelés hatását vizsgálták, de említhetjük Kokas Klára kutatásait is, valamint Csépe Valériát, aki szintén az ének, a zene méltó helyének és szerepének megtalálását szorgalmazza (Csépe 2016).

A fenti gondolatok igazolására álljon itt az alábbi ábra, ami ugyan a kodályi alapelveket összegzi, a pirossal kiemelt rész világít rá a zenetanulás jelentőségére, felhívja a figyelmet a zenei nevelés jótékony hatására más területeken.





1. ábra A Kodály-koncepció fontosabb elemeinek hierarchikus vázlata (Gönczy 2009)

Véleményem szerint, ahogyan a zenei nevelés is hatással van az élet más területeire, úgy a gyermekjátékok, a népi hagyományok ismerete is transzfer hatást tud gyakorolni akár matematikai, akár emocionális területekre is, pozitívan hat a mozgáskoordinációra, szociális készségekre, stratégiai gondolkodás fejlesztésére, kommunikációra, szókincsre, kreativitásra, feladattudatra stb.

„Tanítsuk a játékot a maga komplexitásában, a gyerekeknek, s ha élményt adunk nekik és mi is velük játszunk, többet kapnak, mint a tiszta dallamintonálás vagy a páros csárdás alaplépésének elsajátítása!” (Lázár 1996).

## 2. Népi gyermekjátékok szerepe a zenei nevelésben

Kutatásom középpontjában Csapó Benő gondolata áll, aki felteszi a kérdést „milyen műveltség közvetítésére, milyen tudás kialakítására vállalkozzon az oktatás, hogyan használja fel az ismeretközvetítésre, képességfejlesztésre rendelkezésre álló időt? Milyenné formálja a tanulók értelmét?” Véleménye szerint nagyon fontos végiggondolni, hogy mit tanítson az iskola (Csapó 2001). Így válhatnak különösen hangsúlyossá az általános iskola kezdő szakaszában a népi gyermekjátékok. A mai gyermekek már nem abban a környezetben nőnek fel, amibe a régi falusi gyermekek belenevelődtek. Ahogy Lázár Katalin fogalmaz „más közösség tagjai vagyunk, másként élünk, másképpen viselkedünk, mások a lehetőségeink és a környezetünk, de ezekbe a közösségekbe is bele kell illeszkednünk, ezeket a viselkedési normákat is el kell sajátítanunk, ehhez a környezethez is alkalmazkodnunk kell.” (Lázár 1996) Az óvodai zenei nevelés jelentős részét a népi gyermekjátékok teszik ki. Kíváncsi voltam arra, hogy van-e folytatás az általános iskola kezdő szakaszában?

Feltételeztem, hogy a zenei nevelés területén is létezik olyan meghatározó életkor, amikor a legfontosabb lenne a gyermekek zenei nevelése,<sup>24</sup> beleértve a népi gyermekjátékok kínálta nevelési lehetőségeket is. Kérdésemre a választ Hámori József agykutató a következőképpen fogalmazta meg: „a zenei fejlődésnek ugyanúgy van kritikus periódusa, mint a nyelvi fejlődésnek, tehát amennyiben egy kisgyermek egy bizonyos életkorig (jellemzően 5-7 éves

<sup>24</sup> Az anya születése előtt kilenc hónappal kezdődik a gyermek zenei nevelése.

korról van szó) nem vesz részt aktív zenei tevékenységben az a későbbiekben szinte behozhatatlan hátrányt okoz neki ezen a területen.”<sup>25</sup> Laurel Trainor amerikai kutató tovább árnyalja a zenei nevelés hatékonyságát, amikor azt mondja, hogy „az aktív zenélés számos olyan készséget begyakoroltat a gyerekekkel, amelyre az élet és a tanulás más területein is szüksége lehet: odafigyelni másokra, megérteni és megjegyezni utasításokat, illetve bizonyos mozgási képességek is fejlődnek általa.”<sup>26</sup>

Ezen elgondolások alapján összehasonlításomat erre az életkorra, tehát az első és a második osztály ének-zene tankönyveinek vizsgálatára szűkítettem le.<sup>27</sup>

### 3. Népi gyermekjátékok az ének-zene tankönyvekben - összehasonlító elemzés

Feltáró jellegű kutatásomat a 2020-ban elfogadott Nemzeti Alaptantervhez előírt, a pedagógusok által rendelhető Rápli Györgyi: Ének-zene az általános iskolában tankönyv alapján végeztem el.<sup>28</sup>

A tankönyvek elemzése több lépcsőben történt. Először kigyűjtöttem a két osztály dalait, mondókáit, kiolvasóit, verseit. A kapott adatok rendszerezése azonban nem volt egyszerű. Ugyan a tankönyv tesz utalásokat a dalokhoz tartozó játékok típusára, azonban a típusba rendezés a mai napig nem egységes, és talán nem is lehet egységesíteni, illetve vannak olyan mondókák, amihez dallam is tartozik, így két csoportba is megjelenik. A játékokat rendszerezhetjük szöveg szerint, zenei (dallami) szempontok szerint, térforma szerint, életkor szerint, de akár földrajzi kapcsolódásuk szerint is. Valamennyi rendszernek meg van a maga logikája, létjogosultsága, de önmagában egyik sem alkalmas arra, hogy a hagyományos népi játékok egészét oktatásra alkalmas csoportokba rendezze. Emiatt Lázár Katalin: Népi játékok könyvének felosztását tekintettem alapul. Rendszerezése alapján 5 típusba sorolja a gyermekjátékokat, azonban mivel az eszközös játékok inkább a testnevelés tantárgyban kapnak helyet, ezt jelen felosztásban figyelmen kívül hagytam, viszont belekerült a rendszerezésbe az ötödik csoport, a kiolvasók, amit Lázár Katalin függelékként kapcsol a játékanyaghoz. Így az öt típus, ami megjelenik a fent említett tankönyvekben a következő:

- Mozgásos játékok: ölbeli gyermek játékaik; mozgásos ügyességi és erőjátékok<sup>29</sup>; fogócskák; vonulások<sup>30</sup>
- Szellemi játékok: szellemi ügyességi játékok; beugratások; kitalálós játékok; rejtőkereső játékok; tiltó játékok
- Párválasztó játékok<sup>31</sup>: párválasztó körjátékok; leánykérő játékok; párválasztó társasjátékok
- Mondókák: természetmondókák; növénymondókák; állatmondókák
- Kisorolók, kiolvasók

Azokat a dalokat, amelyek nem népi játékok, nem ünnepi vagy szokásdalok, külön kategóriába osztottam.

#### 3.1. Első osztályos tankönyv elemzése

Az első osztályos tankönyvben összesen 105 dal/mondóka/kiolvasó/vers található, amely a csoportosítások vonatkozásában 1 verset, 11 mondókát, 7 kiolvasót és 86 éneket tartalmaz (2. ábra).

<sup>25</sup> <http://kapcsolat.hu/blog/kultura/7902-zene-es-az-agy> (letöltve:2021.04.30.)

<sup>26</sup> <http://kapcsolat.hu/blog/kultura/7902-zene-es-az-agy> (letöltve 2021.04.30.)

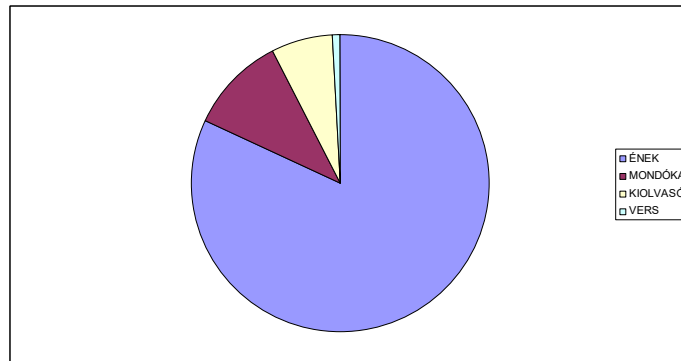
<sup>27</sup> További kutatás témája lehet az elmúlt évek tankönyveinek vizsgálata.

<sup>28</sup> Jelen kutatásnak nem célja sem a tankönyvek bírálata, sem összehasonlítása a korábbi tankönyvekkel

<sup>29</sup> Ide tartoznak a guggolós és kifordulós körjátékok, a hordozó, páros szökdélő, a páros forgó, a páratlan valamint a kendős játékok

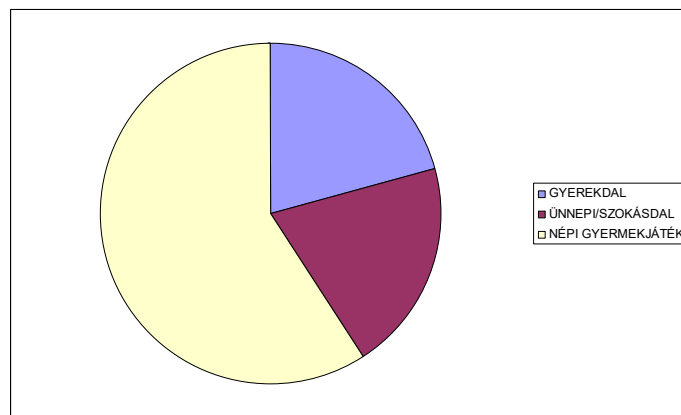
<sup>30</sup> Ide tartoznak a labirintustáncok, bújó-vonuló, kapus-hidas játékok

<sup>31</sup> Gyakran említik párcserélő, szerepjátszó, váltó játékként



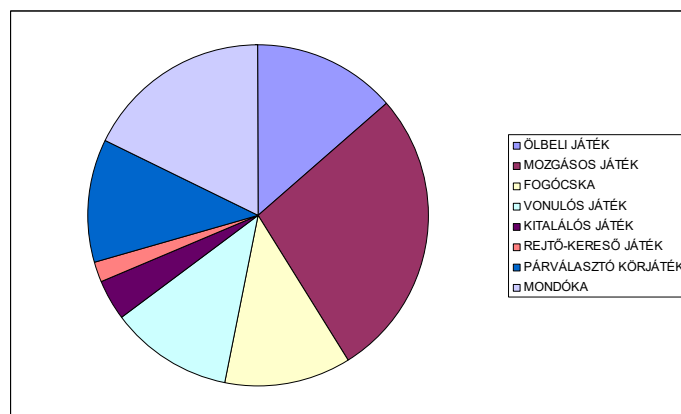
2. ábra Első osztályos tananyag elosztása

Az énekek közül 17 ünnepi-, szokásdalt, 51 népi gyermekjátékot, 18 egyéb, nem népi eredetű gyerekdalt tartalmaz (például 3 dal szerzője Gryllus Vilmos) (3. ábra).



3. ábra Első osztályos dalanyag elosztása

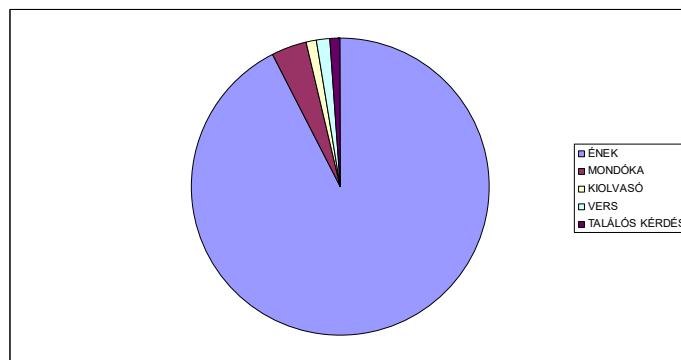
A népi gyermekjátékok tekintetében 7 ölbeli játékot, 14 mozgásos ügyességi játékot, 6 fogócskát, 6 vonulós játékot, 2 kitalálós játékot, 1 rejtő-kereső játékot, 6 párválasztó körjátékot találunk, illetve 9 olyan mondókát is, amihez dallam tartozik (4. ábra).



4. ábra Népi játékok elosztása

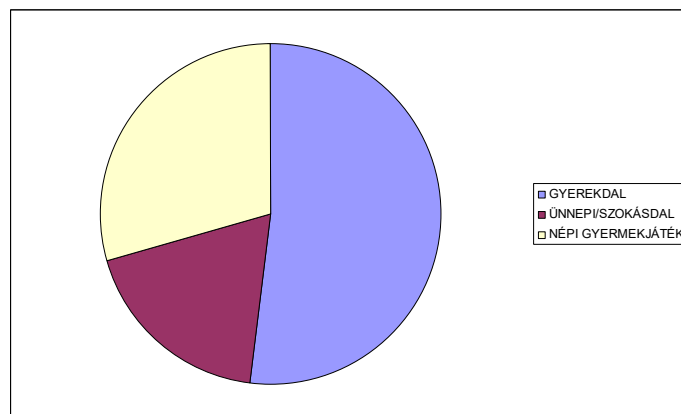
### 3.2. Második osztályos tankönyv elemzése

Második osztályban jelentősen csökken a tananyag, összesen 80 dalt, mondókát, kiolvasót, verset, találunk. Itt már megjelenik a találós kérdés is. A csoportosítás is jelentős változást mutat, 3 mondóka, 1 kiolvasó, 1 vers, 1 találós kérdés és 75 ének képezi a tananyagot (5. ábra).



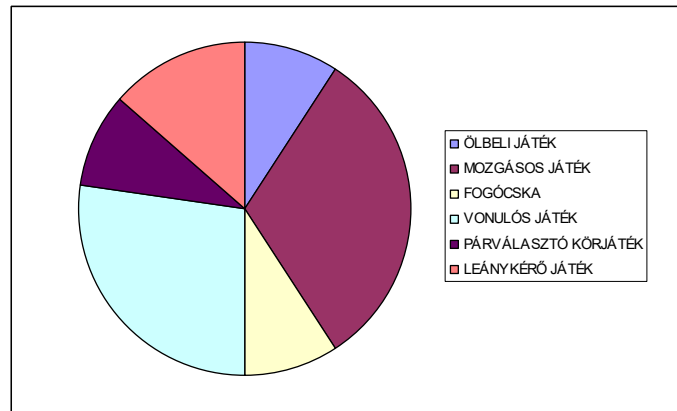
5. ábra Második osztályos tananyag

Csökken a népi gyermekjátékok száma, megjelennek más népek dalai, valamint párosító énekek is ezzel növelve az egyéb kategóriába sorolt dalok számát. Így a 75 ének felosztása a következő: ünnep-, szokásdal 14, népi gyermekjáték 22, míg az egyéb gyerekdalok száma 39 (ebben 5 párosító éneket is találunk, ami újdonság az első osztályhoz képest) (6. ábra).



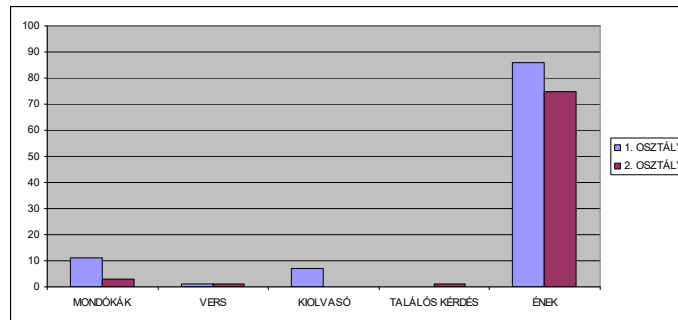
6. ábra Második osztályos dalanyag elosztása

A népi játékokban továbbra is találunk 2 ölbeli játékot (igaz, ez az első osztályos dalok ismétléseként jelenik meg), 7 mozgásos játékot, 2 fogócskát, 6 vonulós játékot, 2 párválasztó körjátékot, és új típusban 3 leánykérő játékot is (7. ábra).



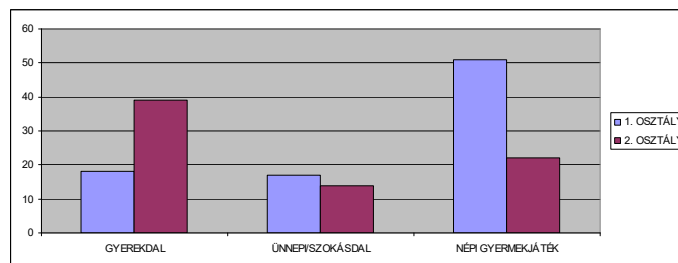
7. ábra Népi játékok elosztása

Összesítve tehát az alábbi ábrán láthatjuk az első-, valamint a második osztályos teljes tananyag elosztását. Az életkornak megfelelően számos dalt, mondókát, kiolvasót tartalmaz az első osztályos tankönyv, ami biztosítja a kontinuitást az óvodai zenei nevelés után (8. ábra).



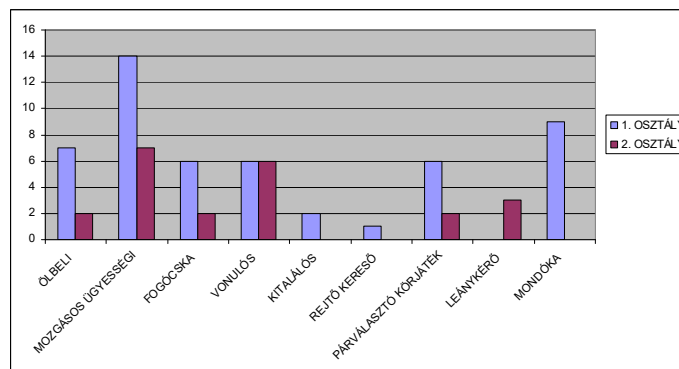
8. ábra Első-, második osztályos tananyag

Az énekes anyag összehasonlításakor azt tapasztaltam, hogy a népi gyermekdalok száma ugyan csökkent, azonban az egyéb gyermekdalok kategóriában megjelentek újabb énekek, mint például a párosító énekek, vagy más népek dalai. Az ünnepi-, szokásdalokban is van változás, míg első osztályban a hagyományos Mikulás, Karácsony, Március 15. és Anyák napja mellett helyet kapott a Gergely-járás, a Luca napja valamint a regölés, második osztályban megjelenik a farsang és a húsvét, bővítve ezzel a jeles napok ünnepeit (9. ábra).



9. ábra Első-, második osztályos dalanyag

A népi gyermekjátékok tekintetében a két osztály között jelentős különbség mutatkozik, ami indokolható az életkori sajátosságok változásával. Míg első osztályban nagyobb szerepet kapnak a mozgásos ügyességi játékok, a mondókák, valamint a párválasztó körjátékok, addig második osztályban már megjelennek a leánykérő játékok, csökken a mondókák és a párválasztó körjátékok száma (10. ábra).



10. ábra Első-, és második osztályos népi játékok

2020-as NAT-hoz tartozó első-, valamint második osztályos ének-zene tankönyv vizsgálata után elmondható, hogy rendkívül nagyszámú énekes anyaggal rendelkeznek, ami igazán örvendetes. Az énekes népi gyermekjátékok szinte valamennyi csoportjára találunk példát. Fontos ez, hiszen a gyermekjátékoknak felbecsülhetetlen értéke, funkciója és szerepe van. Nem elhanyagolható az önfeledt játék mellett pedagógiai funkciójuk sem, ideértve a készség és képességfejlesztést, valamint információközvetítő tulajdonságaikat. Lázár Katalin így összegzi a hagyományos népi játékok szerepét: „*segítenek abban, hogy a gyerekek ne legyenek félénkek, visszahúzódóak, vagy ellenkezőleg, agresszívak, másokkal szemben intoleránsak, kapcsolatteremtésre, együttműködésre (...) a játékokkal tehát nem a poros elavult régi világot akarjuk visszahozni, hanem azt kimenteni belőle, ami általános szükségletet elégít ki, s ezért ma is szükségünk van rá*” (Lázár 1996).

A jeles napok szokásai a tankönyvekben jelen vannak, azonban ezek számát lehetne bővíteni. Az ünnepek között megtalálható a karácsonyi regölés, húsvéti szokások, komatálzás. Tartalmát tekintve elmondható, hogy roppant színes, kreatív, sokszínű feladatokat tartalmaznak a tankönyvek, amelyek kiválóan alkalmasak a gyerekek zene iránti érdeklődésének felkeltésére.

A hagyományos tanítási módszerek használatát, valamint a tankönyvek nyújtotta lehetőségeket remekül ki lehet egészíteni a különböző digitális eszközökkel. Különösen hangsúlyos ez azért is, mert így egyrészt párhuzamosan fejlesztjük a Nemzeti Alaptantervben előírt digitális és kulturális kulcskompetenciát, másrészt a napjainkban előtérbe kerülő digitális oktatásban is segítséget jelenthetnek a digitális eszközök. Az információs és kommunikációs technológia bevonása az oktatás minden szintjén és területén nemcsak előnyökkel jár, hanem kifejezetten szükséges is.

### Összegzés

Kutatásomban az első-, második osztályos ének-zene tankönyveket hasonlítottam össze különböző szempontok mentén. A komparatív vizsgálat iránya koncentrikus volt, először a tananyag tágabb csoportosítását végeztem el (dalok, mondókák, versek, kiolvasók), majd ezt szűkítve került összehasonlításra a dalanyag (népi gyermekjátékok, egyéb gyerekdalok, ünnepi és szokásdalok) végül a népi gyermekjátékok típusainak vizsgálatára került sor. A kapott

eredmények tükrében elmondható, hogy mindkét osztály tananyaga az életkori sajátosságok figyelembevételével készült, megfelelő számú játékot, éneket tartalmaz.

Továbbra is úgy vélem, hogy a tankönyvek fontos, irányító szerepet töltenek be az oktatás során mind a mai napig. Az eltelt közel egy évtizedben a társadalom, a gyerekek zenei környezete, zenével való találkozási lehetőségei (utazások, számítógép, CD-k, internet stb.) jelentős változásokon mentek keresztül. Buzás Zsuzsa így fogalmaz: „*korunk diákjai alapvetően különböznek az őket megelőző generációk tanulóitól, mivel életüket jelentős mértékben átszövi a digitális világ, ugyanakkor az IKT eszközeinek és módszereinek alkalmazása csak a hagyományos pedagógiai módszerekkel együtt lehet hatékony.*” (Buzás 2012).

Buzás Zsuzsával egyetértve én is fontosnak tartom a megfelelő arány kialakítását a hagyományos és az IKT eszközök használata között. Ez utóbbi lehetőség napjainkban - az életkori sajátosságok figyelembe vételével - egyre fontosabbá válik. Ebben a kontextusban különösen igaz és Kung Fu-Ce azon kijelentése, hogy „*mondd és elfelejtem; mutasd és megjegyzem; engedd, hogy csináljam és megértem*”

### Irodalom

- A zene és az agy <http://kapcsolat.hu/blog/kultura/7902-zene-es-az-agy> (Letöltés ideje: 2021.04.29.)
- Barkóczy Ilona-Pléh Csaba 1978. *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kecskemét: Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet
- Barkóczy Ilona 2014. *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata Barkóczy Ilona és Pléh Csaba könyve alapján: Visszaemlékezés egy régi vizsgálatra*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, Tanítóképző Főiskolai Kar
- Buzás Zsuzsa 2012. *Információs és kommunikációs technológia alkalmazása a zeneoktatásban – a hagyományostól a modern módszerekig*. Parlando 2012/5
- Csapó Benő 2001. *Tudáskonceptiók*. In: Csapó-Vidákocsi Tibor (szerk): *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 88-105.
- Csapó Benő 2004. *A tudás és a kompetenciák*. In: Csapó Benő (szerk): *Tudás és iskola*, Budapest: Műszaki Könyvkiadó, 41-56.
- Csépe Valéria 2016. *Az olvasó agy*. Új Köznevelés 2016/01
- Gönczy László 2009. *Kodály-koncepció: a megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon*. Magyar Pedagógia 109. évf. 2. szám 169-185.
- Hámori József 2002. *Az emberi agy és a zene*. Urbánné Varga Katalin (szerk.): *Hang és Lélek. Új utak a zene és a társadalom kapcsolatában*. Zenei Nevelési Konferencia tanulmánykötete. Budapest: Magyar Zenei Tanács, 40-42.
- Janurik Márta-Józsa Krisztián 2017. *Zene és tanulás*. Parlando 2017/2
- Kodály Zoltán 1964. *Visszatekintés I-II*. Budapest: Zeneműkiadó Vállalat
- Kodály Zoltán 2007. *Visszatekintés I. kötet*. Budapest: Argumentum Kiadó
- Kokas Klára 2001. *A zenei nevelés transzfer hatásairól*. Pléh-László-Oláh (szerk): *Tanulás, kezdeményezés, alkotás*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 58-60.
- Lázár Katalin 1996. *Népi játékok*. Budapest: Planétás Kiadó
- Mészáros István 1982. *Kodály és a neveléstudomány*. Pedagógiai Szemle 11. 963–980.
- Pethő Villő 2015. „*Csak boldog gyermekből lehet boldog felnőtt, s csak ezekből lehet boldog ország.*” *Éltreform elemek a Kodály szövegekben*. Baksa-Hegedűs (szerk): *Égi iskolák, földi műhelyek*. Budapest: ELTE PPK 221-230.
- Rápli Györgyi 2021. *Ének-zene az általános iskola 1. osztálya számára*. Budapest: Oktatási Hivatal
- Rápli Györgyi 2021. *Ének-zene az általános iskola 2. osztálya számára*. Budapest: Oktatási Hivatal
- Tongori Ágota 2012. *Az IKT műveltség fogalmi keretének változása*. Iskolakultúra 11. 34–47.

## A gyermekek tanulási folyamatai a népi kultúrában

Vehrer Adél

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar

### Bevezetés

A gyermekek tanulási folyamatai a paraszti társadalomban elsősorban a hagyományok elsajátítása köré épültek, melynek fő közege a család és a helyi közösség volt, módszere pedig az apáról fiúra örökítés, emellett a megfigyelés, eltanulás, belenevelődés. Jelen tanulmányban a hagyomány számos, az alábbiakban ismertetett értelmezése közül Szilágyi Miklós fogalmát vesszük alapul, mely szerint a múlt és a jelen között hidat jelentő fogalomként értelmezhető. Nem csupán a múlthoz igazodást jelenti, hanem az emberi társadalom létezésének olyan dinamikus szabályrendszere, amely a régít és az újat, a jól beváltat, a sokszorosan begyakoroltat és a kísérletit, az éppen most elfogadottá, szokásossá formálódót szervezi működőképes, a közösség minden tagja számára cselekvési vezérfonalul felkínálkozó kulturális rendszerré. A múltat a jelennel tehát a hagyomány kultúraszervező szerepe kapcsolja össze. A hagyományhoz igazodás képessége tehát az emberiségnek a szocializáció során megtanulható, belenevelődéssel elsajátítható, nem örökletes közösségi programja. (Szilágyi 1999:155, 192–193) A közösséghez tartozó egyénnek a múltban életvezetése során igazodnia kellett ehhez a norma- és szabályrendszerhez, hiszen ez biztosította számára az eredményes társadalmi együttélést.

Istvánovits Márton hasonlóan értelmezi a hagyomány fogalmát: a közösségi magatartásformák és objektivációk nem örökletes programja, a kultúra invariáns-rendszere, a kultúra grammatikája. A hagyomány jelenléte az emberi közösségek létének feltétele; az élővilágban egyedül az emberi közösségek sajátja, amennyiben ezek élettevékenységét a genetikai kódokban rögzített programokon túl olyan szimbolizált jelrendszerek irányítják, amelyek a megtanulás-elsajátítás folyamatában válnak a különféle típusú közösségek tagjainak birtokává, szervezik ezek viselkedését. A hagyomány nem egyéb tehát Istvánovits (1979: 393) szerint, mint e szimbolizált jelrendszerek összessége

Sigmund Erixon a hagyomány négy formáját különíti el: A társadalmi hagyomány embercsoportok közötti átadás-átvétel, a kultúra diffúziója, térben való terjedése. A genetikus hagyomány az örökítés nemzedékről nemzedékre történő formája. A materiális hagyomány magában foglalja az összes megőrzött kulturális terméket, ilyen értelemben a kulturális örökség kategóriájába sorolható. Az irodalmi hagyomány az előbbi speciális válfaja az írást ismerő társadalmakban. (Erixon 1944:12–14) Valójában a hagyomány mind a négy típusa magában foglalja a nemzedékről nemzedékre történő örökítést, mint tanulási folyamatot.

A fiatal nemzedék tanulásával, azaz a hagyományozás folyamataival foglalkozó szakirodalom több fontos kérdést vet fel a generációs átörökítéssel kapcsolatban, de valamennyi kiemeli a hagyományozás átalakulását. Edgar Shils (1987: 30–36) ezt a folyamatot a jelen iránti megnövekedett érdeklődéssel magyarázza, amellyel az ember a saját életére és az élete során lezajló eseményekre összpontosít: az egyén a körülötte zajló eseményeket jóval pontosabban ismeri, melyet az írástudás, a jómód, valamint a tömegkommunikációs eszközök tesznek lehetővé számára. Shils értelmezésében, aki az idő-tényezőt hangsúlyozza, ha a múltat és jelent vetjük össze, a hagyomány ellentétpárja bizonyos értelemben a divat fogalma. Utóbbi legfőbb ismérve a rövid időtartam. A divatban és hagyományban az a közös, hogy mindkettőnél megjelenítenek egy mintát, melyet mások elfogadnak. Ám a divat Shils szerint mindaddig nem tekinthető hagyománynak, amíg csak egy generáció alatt van érvényben. Éppen ezért a divat jelenségeinek viszonylag gyorsan kell befogadókra találniuk, és a népesség nagy részét meghódítaniuk. A hagyománynak ezzel szemben van ideje fokozatosan elterjedni, hosszabb élettartamának köszönhetően. Ami divatnak indul, hagyománnyá fejlődhet. A kettő közötti



határvonalat nehéz meghúzni, de mindennapjaink ma már az előbbi felé billennek el, és a divat hálózatosodása ritkán jár együtt egyes elemeinek hagyományvá válásával. Bár Shils mintegy fél évszázaddal ezelőtt fogalmazta meg e gondolatokat, üzenetük ma az akkorinál is jobban érvényes. Napjainkban ez az összekapcsolódás azokban az esetekben valósul meg, amikor a kultúráközvetítés szervezetei, képviselői vagy a közoktatás emblematikus személyiségei felkarolnak egy-egy ismert hagyományt és évről évre gondoskodnak annak továbbéléséről.

### **1. Belenevelődés a hagyományba**

A hagyományos társadalomban egyén és közösség sajátos dialektikában élt együtt. A közösség véleménye irányította a viselkedést, a szokásokat, a művészi kifejezés formáit, és ettől eltérni nem lehetett, illetve nem volt tanácsos. A szigorú normák egyben biztosságot is nyújtottak a benne élőknek: a hagyomány által közvetített ismeretanyag biztos tudást, általános műveltséget adott a paraszti társadalomban élőknek. A nép körében a kultúráközvetítés közvetlen emberi kapcsolatok útján történt, tehát fontos volt a látvány által terjedő tanulás is. A hagyományos népi kultúrában az ismeretek átadása nemzedékről nemzedékre történt, és már gyermekkortól elkezdődött. (Tarján 1991:11) Ennek legfontosabb közege a család volt. A gyerek nevelése elsősorban azt jelentette, hogy megtanították neki a falu felnőtt társadalmának hagyományait. Felnőtté válásával pedig már értett minden munkához, amit a felnőttek végeztek, és tudta mindazt, amit ők. Ismerte a szokásokat és normákat. A falu hagyományos műveltségének elsajátításához tehát a családon keresztül vezetett az út. Az egyén felnőttként tagja lett a falu vagy város közösségének, amely a család után a másik fontos közege a hagyományok átörökítésének. A gyermek e két közegben ismerte meg az anyanyelvet, a népköltészet rigmusait, a hétköznapi normákat, az ünnepi szokásokat és a tárgyi kultúrát. (Andrásfalvy 1990:7)

Ez a jelenség nemcsak az európai népi kultúrában volt megfigyelhető, hanem a törzsi társadalmakban is Franz Boas kultúrantropológus ekképpen ír erről: „*A gyermekeket folyton biztatják az idősebbek példájának követésére, s a gondosan feljegyzett hagyományok minden gyűjteményében számos utalás van a gyermekeknek adott szülői tanácsokra, melyek beléjük oltják a törzsi szokások megtartásának kötelességét. Minél nagyobb egy szokás érzelmi értéke, annál erősebben vágnak arra, hogy belevessék a fiatalok elméjébe.*” (Boas 1975: 108–109) Peter Burke (1991: 106–107) írja le, hogy az európai mediterrán térségben azokban a falusi közösségekben, ahol a családok többsége generációk óta ugyanabban a házban él, ugyanazt a földet műveli, jogosan feltételezhető egyfajta kulturális folytonosság. Az ilyen közösségekben a szóbeli hagyományok kevesebbet változtak, és így azok a múlt megbízhatóbb forrásai. Ezekben a befelé forduló közösségekben a múltban az ismeretkincs az egyik generációról a másikra szinte semmit sem változott. Mint ismeretes, a gyermek a régebbi és újabb kulturális elemeket, javakat különböző generációkhoz tartozó nevelői révén ismerte meg. A nagyszülő, akinek a családon belül inkább volt ideje foglalkozni a gyermekkel, negyedszázaddal korábbi életvitel modelljét, szellemi javait adta tovább, míg a szülők vagy nagyobb testvérek akár idegenből hozott népi alkotásokkal gazdagított, de egyben fel is hígított és polgári elemekkel feltöltött kultúrát is közvetíthettek. (Gazda 1980: 161)

A gyermekek nagyon korán, néhány éves korukban bekerültek a hasonló életkorúak csoportjába, és ettől kezdve az adott életkori csoporthoz való tartozás határozta meg a társadalmi viselkedés rájuk érvényes szabályait. Növekedésük során, a szocializáció folyamatában állandóan változtak ezek a szabályok, és ez a folyamat részben a család, részben az életkori csoport keretein belül zajlott. A társadalmi viselkedés változó szabályainak egyik legfontosabb feladata az volt, hogy az azonos, vagy megközelítőleg azonos életkori, de más nemi csoportokhoz tartozó individuumokat felkészítse a felnőtt társadalomba való belépésre. (Niedermüller 1981: 298–299)

A nevelkedés során az egyén mindig újabb korcsoportba került. A gyerekek a legtöbb esetben egymástól, a fiatalabbak az idősebbektől sajátították el a gyermekfolklórt, dalokat és játékokat. A játék a népi dialektika jellemző példája, hiszen nemcsak szórakozás volt, hanem a felnőtt életre való felkészítés egyik módja is: a játéktárgyak nemenként eltérőek voltak, és összefüggtek a felnőtt tevékenységekkel. A lányok játéka a rongybabával felkészülés volt az anyai szerepre, mint a felnőtt nő legfontosabb feladatára, a fiúk pedig a gazdasági eszközök kicsinyített másaival játszottak. A játék során a gyerekek utánozták a felnőttek munkafolyamatait. Emellett a gyerekek már kicsi kortól besegítettek a felnőttek munkáiba, életkoruknak megfelelő feladatokat kaptak. A belenevelődés észrevétlen folyamatában készültek fel a felnőtt életre. (Kresz 1948: 53–92)

A belenevelődés eltérő módon ment végbe a különböző vidékeken, hiszen eltérőek voltak a táji, természeti, életmódbeli feltételek. Egy-egy falu kultúrája általában egységes volt, annak ellenére, hogy a faluban különböző rendű és rangú emberek laktak, más volt az anyagi helyzetük, többnyire más-más volt a foglalkozásuk. Egy település lakói sok mindenben egyformák voltak, például a gazdálkodás elveiben és eszközeiben, az építkezés rendszerében, a népviselet és díszítőművészet motívumkincsében, a mesék, dalok ismeretében. Mindezt az egyén születésétől kezdve figyelte, és felnőtt korára megtanulta, hogy a hagyományörzés terén a közösség mit vár el tőle. Ezeknek az ismereteknek a többségét senki nem írta le, szájról szájra terjedtek, mégis tudták a közösség tagjai. (Németh 1977:244)

E folyamat konkrét lépéseit Laczkovits Emőke pontos leírása alapján mutatjuk be: A hagyományos társadalomban a gyermekeket a beszéddel együtt tanították meg a felnőttekkel és az idősebbekkel szembeni tiszteletadásra. Ilyen volt például az, hogy a felnőttek beszédébe nem illett beleszólni, közös étkezésekkor pedig a fiatalok akkor ülhettek az asztalhoz, ha már komolyabb munkát is elvégeztek, mint például a kaszálás, a marokszedés vagy a kenyérsütés. Általában csak vacsora után beszélgettek a szülők gyermekeikkel. Elmondták a következő napi teendőket, meghatározva a gyermekek feladatát is. A gyermekek munkába fogása és az elvégzendő munka mennyisége a család nagyságától, vagyoni helyzetétől és az adott földrajzi egységben uralkodó gazdálkodási ágtól függött. Egy elsősorban földművelő közösségben a földműveléssel kapcsolatos munkában vettek részt először a gyermekek, az állatok gondozásába csak később kapcsolódtak be. Míg az elsődlegesen állattartó közösségekben főként az állatok őrzése, gondozása volt a fő feladatuk az iskoláskor végéig. A földművelő munkát csak ezután sajátították el. A négy-öt esztendő kislány, amíg anyja a házban és a ház körül dolgozott, mellette volt. Édesanyja munka közben mindig elmondta, mit csinál és kisebb feladatokat bízott rá: bevitte a fát, kivitte a szemetet, megetette a csirkéket, lámpázta a tojásokat, székre állva a rántást is megkavarta. Nyolc-kilenc esztendő korbán, főleg, ha legidősebb lány volt, már mosogatott, segített a főzésben, takarításban, a mezei munkában, és ellátta kisebb testvéreit. Tíz-tizenkét évesen már megfőzött, kenyeret sütött, segített a mosásnál és varrogatott is. A tizennégy-tizenöt éves lány már teljes értékű munkaerőnek számított. Ahogy a női munkát a családi munkaszervezetben a sokféleségéről ismerjük, úgy ez jellemezte a lányok tevékenységét, a munkába belenevelődését is. Fiúk esetében a munkafolyamatok elsajátításában az apának volt döntő szerepe. Családban elfoglalt helyüknek megfelelően őket a férfias munkákra nevelték. A hat év alatti fiúcskát még kiküldték fáért, hat esztendő kora után már nem. Apja foglalatosságát figyelte, szorgoskodott vele az állatok körül, majd önállóan legeltetett, hiszen a gyermek egyik legfontosabb tevékenysége az őrzés volt. A mezőn kezdetben csak apróbb feladatokat bízta rájuk, például szántáskor az eke után mentek vagy az ostort fogták, hét esztendő korbán már szénát is gyűjtöttek. Tíz-tizenkét évesen segítettek megjavítani a gazdasági eszközöket, és részt vettek minden mezei munkában. Tizennégy éves korbán már kaszáltak is, tizenötödik évükre teljes értékű munkaerővé váltak. Mindkét nemre vonatkozólag meghatározták az elvégzendő feladatokat, de általánosságban elmondható, hogy a gyermek nemre való tekintet nélkül, a munkába való belenevelődése révén, a családi

termelőmunkában való részvétele alapján vált a család teljes értékű tagjává. (Lackovits 1995: 38–39)

Az ismertett tanulási folyamatok mára sokat változtak, mégis elmondható, hogy műveltségünk kisebb százalékát ma is eltanulással, megfigyeléssel szerezzük meg: nemcsak ismereteket, tudást, hanem értékrendet, magatartást és világnézetet is. Az elsődleges és másodlagos szocializáció során sajátítjuk el. Ilyen például az anyanyelv megtanulása a szülőktől, a viselkedés, társas érintkezés formái, gondolataink és érzelmeink kifejezése, különbséget tenni jó és rossz, szép és csúnya, fontos és lényegtelen dolgok között. Ilyen a manuális tevékenységek elsajátítása is: a varrás, a főzés, a rajzolás, kis korban a játék, illetve az egyes mesterségek munkafolyamatai is ilyenek voltak a múltban, mint például a fazekas, a kovács vagy a takács mesterség fogásai. A tanulás során fontos volt a személyes kapcsolat, az ismeretek ezáltal hagyományozódtak. (Andrásfalvy 1990: 7)

A parasztság körében a kultúra hagyományozása tehát közvetlen emberi kapcsolatok útján történt. A szóban közvetített ismeretek mellett a tárgyi népművészetben legalább ennyire fontos volt a megmutatással, látással terjedő néphagyomány átadása is. A hagyományos népi kultúrában csaknem valamennyi ismeret átadása nemzedékről nemzedékre történt, az idősektől a fiatalok felé, míg a modern társadalomban különböző intézményes formák veszik át ezt a szerepet. A gyermekkor kezdeti szakaszában azonban még ma is fontos szerep jut az ismeretátadás hagyományos formáinak. A paraszti közösségekben a termelési ismeretek átadásától kezdve a mesék, a mondókák tanításán át a táncig, a játékig, számtalan tevékenység a hagyományba való belenevelés tradicionális formáinak keretében zajlott. A csontcsikó és csutkababa is a kultúraátadás eszközei voltak, a munkára, az életre nevelést segítették elő. Ahogy láttuk, a gyermekek öt-hat éves koruk körül már segítettek a ház körüli teendőknél, őrizték, etették a kisebb állatokat, jártak a kútra vízért, szedték a gyümölcsöt, részt vettek a ház körüli női és férfimunkákban, a lányok vitték az élelmet a mezőn dolgozó családtagoknak, vigyáztak a kisebb testvérekre, besegítettek a főzésbe. (Tarján 1991:11–12) A hagyományos társadalomban élő emberek tehát a fent leírtak szerint beleszülettek a hagyományba. Az emberiség évszázadokon keresztül különféle kisebb-nagyobb rokoni és területi egységekben, családban, nemzetségben, falun, városban, tradicionális rendben élt és dolgozott. Ebben a rendben minden egyes személynek megvolt az íratlan szabályok által kijelölt helye, feladata és munkája. (Kósa–Szemerényi 1973: 10) A gyermekek kulturálódásával szorosan egybefonódó társadalmosodását az életciklusonként – korcsoportonként – újrászerveződő gyermekközösségekben való folyamatos részvétele könnyítette meg. (Gazda 1980: 162)

## **2. A tudásátadás változásai**

A hagyományos társadalomban az ifjabbak alárendelt helyzete a tudás birtoklása terén azzal állt összefüggésben, hogy kizárólag az idősebb generáció volt a tudás birtokosa. A 16. századtól a 20. századig domináló írásbeli kultúra szintén az olvasni tudó felnőttek monopóliumát preferálta a tudás birtoklása terén. Flaherty (2016) mutat rá arra, hogy a digitális forradalom következtében ma a fiatalok olyan módokon is információhoz jutnak, melyekkel teljesen kikerülik a felnőttekkel való személyes kontaktust. Ennek következtében már nem a felnőttek privilégiuma a tudás birtoklása, és az ifjabb nemzedékek alárendelt helyzete e tekintetben teljes mértékben megváltozott, képesek saját tanulási folyamataikat irányítani. Mindez azt eredményezi, hogy a fiatalok, először a történelem folyamán, sok esetben többet tudnak arról a világról, amelyben élnek, mint az idősebbek.

Margaret Mead (1970: 32, 204) már a múlt évezredben előre jelezte e folyamatokat. Úgy vélte, a 20. század második felében elkezdődött az a folyamat, amelynek eredményeképp a fiatalok az időseknél sokkal többet tudnak a világ különböző dolgairól, folyamatairól. Ennek megfelelően különböztette meg a posztfiguratív, a kofiguratív és a prefiguratív kultúrákat. A kultúrák közvetítés a posztfiguratív kultúrákban elsősorban az idősebbekből a társadalom

fiatalabb tagjai felé irányul, e társadalmak erősen múltorientáltak, és domináns a felmenők tisztelete. A kofiguratív kultúrák a jelenre koncentrálnak, így a kultúráközvetítés a kortársak között zajlik. A kofiguratív kultúrák, mint például az 1960-as és 70-es évek ifjúsági kultúrája Mead szerint akkor keletkeznek, amikor egy posztfiguratív kultúra felbomlóban van, és jellemzőjük az átmenetiség és a rövid élettartam. Mead emellett megjósolta egy újfajta kultúra kialakulását, amelyet prefiguratívnek nevezett. E kultúra jövőorientált, és a kultúráközvetítés elsősorban a fiataloktól az idősebbek felé irányul, a gyermek válik a szülő és nagyszülő tanítójává.

A László–Kósa (2010) szerzőpáros a vizsgált kérdést egy nagyon fontos szempont szerint közelíti meg. Eszerint a régi és mai gyerekek fejlődésében az is nagy különbség, hogy milyen csatornán keresztül szereznek tapasztalatot a világról. A tömegkommunikáció elterjedése előtti időkben a fizikai és társas világ működését egy gyerek szinte kizárólag személyes tapasztalatokon keresztül szerezte, hiszen a felnőttek mindennapi tevékenységének részese volt. A 20. századtól kezdve viszont egy olyan korszak következett, melyben a meghatározó elem az írásbeliség volt, és az ezzel együtt járó iskoláztatás. A gyerek tanulási csatornája továbbra is személyes maradt, de már kiegészült az olvasással, melyből olyan ismereteket is nyerhettek, amelyekkel szüleik nem rendelkeztek, de a lényeg az volt, hogy fokozatosan léptek be a felnőttek világába. Az élőszóban elmesélt, vagy a nyomtatott történetek a felnőttek által működtetett szűrőn keresztül érkeztek a gyermekhez. Az idősebb generáció felelőssége még az általános szülői vagy felnőtt-kultúra részeként jelent meg. Természetes volt mindenki számára, hogy egy gyermek lassan érik felnőtté, és ebben senki sem akarta siettetni. Ennek következménye, hogy mára a televízió, internet megváltoztatta a fokozatos átmenetet a gyermekkorból a felnőttkorba.

A tudásátadás korábbi, személyes formáinak átalakulása, a világhálón elérhető ismeretek széles tárháza nemcsak tudásban, de értékrendben is jelentős változásokat hozott számunkra az új évezredben. A népköltészet szájról szájra történő hagyományozási folyamatait felváltotta a digitálisan olvasható információk sokasága. A 21. századi emberben is megvan az igény arra, hogy mesészerű, szórakoztató történeteket olvasson vagy hallgasson, ugyanúgy, ahogy az évszázadokon keresztül jellemző volt, kivált a hagyományos népi kultúrában. A különbség az információkhoz való sokkal könnyebb hozzáférés, illetve az, hogy e tudásanyag mögött nem feltétlenül áll évszázados élettapasztalat, megbízhatóság, bölcsesség.

Ezzel vannak összefüggésben azok az értékrendet érintő változások, melyek a fiatalabb generációk számára megnehezítik a mintakövetést, példakép-választást is. A paraszti társadalomban élő ember a példaképét saját közösségéből választotta, a gyermek a felnőttek mintáit követte értékrendben, tudáskincsben. A példaképek és minták tárháza a digitális közegben ma már határtalan, és a fiatalabb nemzedék nem mindig talál biztos útmutatást az ezekben való eligazodáshoz. Ugyanakkor számos területen az ifjabb nemzedék többet tud elődeinél, sok esetben olyan tudást birtokol, mely az idősebbek számára is hasznos, tanulságos lehet. Turai Tünde hívja fel arra a figyelmet, hogy a fiatalabb korosztályok ismeretszerzésének forrása mára egyre kevésbé az idősebb generációhoz kötődik, ebből következően az ifjabbak is juthatnak információ-kibocsájtó szerephez, sőt mintaadókként is felléphetnek. (Turai 2004: 102) Mindemellett egyetértünk Lukács Lászlónak (2011) azzal a megjegyzésével, hogy az idősebb generáció tudása a kulturális örökségünk fontos szelete, olyan szellemi, anyagi és erkölcsi értékek összessége, amelyek a néprajztudomány eszközeivel feltárhatók és bemutathatók, ezáltal beépíthetők a magyar és európai műveltségbe. Ezáltal szélesebb körben lehetővé válik a kultúráközvetítésben és a közoktatásban a népünkre, nyelvünkre és kultúránkra vonatkozó ismeretek terjesztése. (Lukács 2011:16–19)

## Összegzés

A generációk szerepe a hagyományok átadásában tehát jelentős átalakuláson ment keresztül az utóbbi évtizedekben. Ezt a folyamatot számos tényező befolyásolta, döntő mértékben azonban az új évezredben kibontakozó információs forradalom. A társadalmi-gazdasági változások az új évezredben megváltozott formában szabályozzák az emberek közötti viszonyokat. A generációk korábbi folytonosságát, a hagyományozás folyamatát a generációk szakadozottsága váltotta fel. A fiatal nemzedék számára térben kitárult a világ, azonban a hagyományos közösségek korábbi védőhálójának eltűnésével helyzetük nehezebb is lett. A minták hagyományos értékeket már alig-alig hordoznak, szüleik, nagyszüleik nemzedékéhez viszonyítva. A kora gyermekkori közeg ma is hatással van felnőtt életünkre, értékrendünkre, ezért a generációk párbeszédének fontossága a tudományos gondolkodásban is előtérbe került az utóbbi években, több szakterületen.

A tudásátadás és hagyományozás témakörének tanulmányozása a fentiekből következően kiemelten interdiszciplináris területnek számít. A néprajztudomány által hosszú ideje vizsgált és széles körű szakirodalommal rendelkező területek lefedik a hagyomány és hagyományozás fogalmairól született elméleteket, a belenevelődés folyamatait, valamint a hagyományos közösségi élet, a folklóralkotások hagyományozása, a mindennapi és ünnepi élet szokásai, és a hagyományos életmód működési folyamatait. Figyelemre méltóak a népi kultúrának azok az elemei, melyekből a mai, modern társadalom is meríteni tud, ezek közül érdemes kiemelni a természetközelséget, melynek vizsgálata a mai környezettudatos életmód kialakításakor számos átörökíthető elemet tartalmaz. A generációk közötti kultúrák közvetítés, tudásátadás szerepének és átalakulásának vizsgálata olyan tudományterületeket is érint, mint például a pszichológia, a neveléstudomány, a művelődéstudomány, az etika vagy éppen a gerontológia.

A hagyományozás, a kulturális átörökítés klasszikus folyamatainak átalakulása, valamint az a tény, hogy a növekvő létszámú idős ember tudása, tapasztalata nem feltétlenül a fiatalok által birtokolt információk forrása, napjainkban egyre jellemzőbb tendencia. A közösségi média új kommunikációs csatornákat hozott létre, és az írás alapú társadalom új, virtuális korszakát nyitotta meg, melyben az interakciók száma határtalan, ám ezek nem feltétlenül a való életben valósulnak meg. (Tari 2015: 31) Tehát míg a népi kultúrában a szokások kizárólagos birtokosai, tudói a felnőttek, idősek voltak, s ezzel együtt a kultúra elemei változatlan, statikus formában öröklődtek, addig napjainkban a szokások létrehozói, birtokosai sokszor a kortárs csoportok, s e változások folytán dinamikus formát öltenek a fiatal generációk mindennapjaiban.

## Irodalom

- Andrásfalvy B. 1990. *Magyar népismeret. Néprajz történelemeknek*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Boas, F. 1975. *Népek, nyelvek, kultúrák. Válogatott írások*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Burke, P. 1991. *Népi kultúra a kora újkori Európában*. Budapest: Századvég Kiadó–Hajnal István Kör.
- Edelényi A. 2009. *Népi kultúra*. Budapest: Mikszáth Kiadó.
- Erixon, S. 1944. Európai etnológia. *Ethnographia* 15: 1–17.
- Flaherty, R. P. 2016. *Margaret Mead, Prefigurative Culture, and the Digital Generation*. <https://www.linkedin.com/pulse/margaret-mead-prefigurative-culture-digital-robert-flaherty/> (Letöltés ideje: 2021.03.15.)
- Gazda Klára 1980. *Gyermekvilág Esztelneken*. Bukarest: Kriterion Könyvkiadó.
- Istvánovits M. 1979. Hagyomány. In: Ortutay Gy. (főszerk.) *Magyar Néprajzi Lexikon 2*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 393.
- Kósa L.–Szemerényi Á. 1973. *Apáról fiúra*. Budapest: Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó.
- Kövecsesné Gósi Viktória 2018. *A digitális korszak oktatásmódszertani kihívásai*. In: Baranyiné Kóczy Judit Fehér Ágota (szerk.) XXI. Apáczai-napok konferencia. "Útkeresés és

- újratervezés". Tanulmánykötet. Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr pp 189-201.
- Kresz M. 1948. A hagyományokba való belenevelődés egy parasztfaluban. Néprajzi tanulmányok. Budapest. 53–92.
- Lackovits E. 1995. Gyermeknevelés a bakonyi falvakban In: Lackovits E.–Lukács L. –Varró Á.: *Íme az én népem*. Székesfehérvár: Nemzeti Kulturális alap, 38–39.
- László M.–Kósa É. 2010. *A média hatása a gyerekekre és a fiatalokra*. Budapest: Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat.
- Lukács L. 2011. *Néprajzi látásmód z ezredfordulón*. Volkskundliche Sichtweise an der Jahrtausendwende. Székesfehérvár: Szent István Király Múzeum.
- Mead, M. 1970. *Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap*. Garden City, N.Y.: Natural History Press/Doubleday
- Németh I. 1977. Belenevelődés. In: Ortutay Gyula (főszerk.): *Magyar Néprajzi Lexikon 1*. Budapest: akadémiai Kiadó, 243–244.
- Niedermüller Péter 1981. A családi élet szokásai és a társadalmi viselkedés szabályai a Zempléni-hegyvidéken In: *Néprajzi Tanulmányok a Zempléni-hegyvidékről*. A Miskolci Herman Ottó Múzeum Néprajzi Kiadványai X. 295–310.
- Shils, E. 1987. A hagyomány. In: Hofer T.–Niedermüller P. (szerk.) *Hagyomány és hagyományalkotás*. Tanulmánygyűjtemény. Budapest: MTA Néprajzi Kutatócsoport, 15–66.
- Szilágyi M. 2009. Paraszti hagyomány és kényszermodernizáció. Közelítések a néprajzi változásvizsgálathoz. Budapest: MTA Néprajzi Kutatóintézet.
- Tari A. 2015. #yz Generációk online. Klinikai pszichológiai és társadalom-lélektani szempontok az Információs Korban. Budapest: Tericum.
- Tarján G. 1991. Folklor, népművészet, népies művészet. Bevezetés a népművészeti jelenségek tanulmányozásába. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- Turai T. 2004. Az életút végén. Szilágyborzási öregek társadalmi helyzetének vizsgálata. Kolozsvár: Kriza János Néprajzi Társaság.